Mednarodna konferenca

EDUizziv

»Izzivi poučevanja in vrednotenja znanja«

22.-24. avgust 2023

Organizator

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Mednarodna konferenca EDUizziv
»Izzivi poučevanja in vrednotenja znanja«

Zbornik prispevkov

22.-24. avgust 2023

Uredniški odbor: mag. Mojca Orel, dr. Miguel Ángel Queiruga Dios.

Programski in organizacijski odbor: mag. Mojca Orel (Vodja programskega in organizacijskega odbora), dr. Miguel Ángel Queiruga Dios, Mojca Abbad, mag. Igorcho Angelov, Erika Božič, Maja Glavič, Mojca Jerala, Darja Jerebic, Stanislav Jurjevčič, Marjana Jus, Blanka Karanjac, Olga Koplan, Maja Koritnik, Anja Kržič, dr. Ana Logar, Alenka Slak, Tina Šetina, Darja Štibelj, Rebeka Velak, mag. Katarina Vodopivec Kolar.

Jezikovni pregled:
Za jezikovno neoporečnost so odgovorni avtorji prispevkov.

Založil:
EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Kraj in datum izdaje:
Polhov Gradec, November 2023, Spletna konferenca

Elektronska izdaja.
Spletna lokacija publikacije: http://www.eduvision.si/zbornik-prispevkov
Publikacija je brezplačna.

Slika na naslovnici: Jurjevčič, S. (2023). *Ustvarjanje v zunanjem okolju.*

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID **176478467**
ISBN 978-961-96514-0-7 (PDF)

KAZALO

PREDGOVOR ... 6

KONFERENČNI ODBORI ... 7

KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI ... 8

Drobni gibi pod drobnogledom ... 9

Role of Assistive Technology in the Work with Children with Disabilities ... 21

Ali prevladujejo v današnjem šolskem prostoru narcistično socializirani učenci? ... 35

Delavnica za krepitev duševnega zdravja ... 49

Ozaveščanje mladostnikov o vplivu gibanja na duševno in fizično zdravje ... 57

Socialna vključenost in krepitev osebnostnih moči ... 65

Beyond Academics: Empowering Students with Soft Skills for Social Awareness and Inclusion ... 74

Razvijanje mehkih veščin z metodo debate pri pouku biologije ... 82

Temelji vzpostavitve zaupanja med učitelji in starši ... 90

Začinimo pouk – medgeneracijsko sodelovalno učenje med učenci 2. in 9. razreda osnovne šole ... 99

Dijaška skupnost povezuje ... 107

Učitelj kot zgled z uporabo pristopa nenasilne komunikacije ... 115

Svetovalni delavec v šoli – biti ali ne biti? ... 123

Svetovalni odnos v šolskem sistemu ... 131

Obravnava svetovalne službe – izboljšanje čustvene regulacije pri prvošolki s čustveno-vedenjskimi težavami ... 138

Celostna obravnava učenke z motnjo pozornosti ... 146

Spretnosti učenja in komunikacije pri otroku z Downovim sindromom ... 155

Socialne veščine dijakov s posebnimi potrebami ... 163

Pomoč učencem s primanjkljaji na posameznih področjih pri odpravi stresa, strahu in tesnobnosti, s pomočjo tehnik in orodij Nevrolingvističnega programiranja ... 171

Spoprijemanje s stresom in anksioznostjo pri dijakinjah Dijaškega doma Vič ... 180

SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI V POUČEVANJU ... 190

Uporaba Mayerjevih načel za oblikovanje večpredstavnih gradiv ... 191

Kako v pouk vključiti veščine 21. stoletja? ... 202

Osebni projekt kot inovativen način razvijanja in ocenjevanja veščin 21. stoletja ... 213

Zmanjšanje stresa pri dijakih s prožno rabo učnih metod za različne učne stile ... 221

Uporaba strategij kritičnega mišljenja za učenje varne rabe digitalnih vsebin ... 229

Če si besede narišem, v spomin si jih zapišem ... 238

S slikovnimi karticami do znanja ... 245

Kamišibaj doma in v vzgojno-izobraževalni ustanovi ... 254

Zgodbe iz 1.A (razredni projekt) ... 267

Gledališko-plesna predstava – timsko delo ... 275

Izzivi pri izvedbi pouka športa na daljavo in kako se spopasti z njimi 280
IZZIVI V POUČEVANJU JEZIKA IN KNJIŽEVNOSTI 287
Berem, da moči naberem 288
Spodbujanje k prostoizbirnemu domačemu branju v srednji strokovni šoli 297
Tutorstvo v 6. razredu osnovne šole pri pouku slovenščine 304
YouTube pri pouku angleščine 311
Govorni nastop v obliki videoposnetka pri drugem tujem jeziku in ocenjevanje na daljavo 319
Aktivnejša vloga učencev pri pouku angleščine – reši in preglej domačo nalogo sam 328
Angleški pisni sestavek na poklicni maturi 336
Razvijanje mehkih veščin pri pouku angleščine 346
Sodobni pristopi in motiviranje učencev pri pouku izbirnega predmeta francoski jezik 355
IZZIVI V POUČEVANJU NARAVOSLOVJA IN MATEMATIKE 363
Eksperiment kot metoda dela in motivacijsko sredstvo pri pouku kemije 364
Sodobni pristopi k učenju, poučevanju in vrednotenju znanja na primeru pouka biologije 372
Učenje matematike s pomočjo didaktičnih iger 381
VVZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ in POUČEVANJE V ZUNANJEM OKOLJU 389
Gozd – popolno učno okolje 390
Lovim ribe, okušam morje in ujamem svoje znanje 398
Pouk zunaj šolskih prostorov 406
Primer poučevanja v zunanjem okolju 414
V šolo s kolesom 424
VITR v mednarodnem projektu 431
Trajnost pri pouku geografije 439
Možnost vključitve trajnostnosti v pouk fizike 445
UPORABA SODOBNIH TEHNOLOGIJ V IZOBRAŽEVANJU 456
Uporaba aplikacije Smart Mirror pri uri športa 457
Uporaba mobilnega telefona pri izbirnem predmetu multimedija 464
Učenje z računalniki, spletom in aplikacijami 478
UPORABA DIGITALIZACIJE PRI POUKU IN ŠOLSKIH PROJEKTIH (povzetki) 484
Interaktivnom slikom do znanja 485
PiMath 487
Od književnog teksta do vlastite igre na ploči 489
Umjetna inteligencija - podrška nastavnicima 490
Junior Engineer Academy 2.0 493
Kemija nije bauk 495
Sigurno u budućnost 496
OKROGLA MIZA 1: Celostni izobraževalni pristopi: Na poti h kakovostnemu poučevanju 497
OKROGLA MIZA 1: Celostni izobraževalni pristopi: Na poti h kakovostnemu poučevanju 498

Science research at school: Asteroid hunting 500
Games and Philosophy in the Primary Education classroom 502
"A – MAR" Escacs Vivents – Theatrical Living Chess in Pro of Sustainable Oceans 503
The neuroscience of storytelling 508
Learning and service as an integrating element 510
STEM in rural areas 511
OKROGLA MIZA 2: Tehnologije v izobraževanju in izobraževanje za trajnostni razvoj 513
OKROGLA MIZA 2: Tehnologije v izobraževanju in izobraževanje za trajnostni razvoj 514
Coding challenge competition 516
Use of technology in education 517
Digital Microscopes 519
The Importance of Technology in Education 520
Technology and sustainability play an important role. 522
AI generative technology-related teaching in the classroom 523
Education and Sustainability through citizen science: '*Vigilantes del Suelo*' project 526
Preliminary Inquiry via Computer Proficiency within Animation and Illustration Studies. Student and Corporate Proposals. 528
Technology for Today 530
Using Technology in Education and sustainability 532

PREDGOVOR

"Poučevanje, ki zapusti vtis, ni poučevanje iz glave v glavo, ampak iz srca v srce."
Howard G. Hendricks

Dragi udeleženci mednarodne konference EDUIZZIV in bralci,

predstavljamo vam zbornik prispevkov mednarodne konference **EDUizziv, avgust 2023**, ki vključuje prispevke izkušenih učiteljev ter raziskovalcev z vsega sveta. V prispevkih boste spoznali, kako so se soočali z izzivi in izpopolnjevali svoje veščine poučevanja ter raziskovali njihov ključni vpliv na uspeh pri svojem delu.

Vodilna misel izpostavlja, naj poučevanje poleg glave vključuje tudi srce. Srčnost odpira vrata razpravam, deljenju izkušenj in pogledov, ki tvorijo temelj naše skupne vizije kakovostnega poučevanja. Resnično učinkovito poučevanje ne temelji le na prenosu informacij od učitelja do učenca (iz glave v glavo), temveč gre precej dlje. Poučevanje, ki pušča trajen vtis, vključuje tudi čustveni in osebni vidik.

Iz srca v srce pomeni, da učitelj ob prenašanju znanja vključuje tudi svoje srce, svojo strast, svoje izkušnje in svojo predanost. Gre za ustvarjanje globljega povezovanja med učiteljem in učencem, ob čemer se gradijo odnosi, spodbuja vedoželjnost in osebna rast. Ko se poučevanje dotakne srca, ima moč, da navdihuje, spreminja in pušča trajne sledi v življenju posameznika.

Na mednarodni konferenci smo izpostavili tri osrednje teme, ki odražajo dinamičnost sodobnega izobraževalnega okolja:

1. **Razvoj mehkih veščin**: V prvi temi so se avtorji prispevkov posvetili ključnemu vprašanju - kako lahko izobraževanje podpira razvoj mehkih veščin. Od čustvene inteligence in komunikacije do sodelovanja v timu, čuječnosti ter premagovanja stresa in anksioznosti, so raziskovali, kako lahko izobraževalne ustanove oblikujejo okolje, ki bo spodbujalo celostni razvoj osebnosti.

2. **Sodobni pristopi in izzivi poučevanja**: V drugi temi so avtorji prispevkov izpostavili najnovejše metode in strategije, ki omogočajo učiteljem uspešno soočanje s sodobnimi izzivi poučevanja ter pripravljajo učence na dinamičnost sveta, ki jih čaka.

3. **Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj in učenje v zunanjem okolju**: V tretji temi so avtorji prispevkov opisali, kako lahko izobraževanje prispeva k trajnostnemu razvoju in kako lahko izkoristimo potencial učenja v zunanjem okolju ter se tako povežemo z naravo.

Ob branju prispevkov v zborniku vas vabimo, da uporabite ideje, ki so jih avtorji izpostavili. Verjamemo, da je izmenjava znanja ključna za oblikovanje izobraževalne prihodnosti, ki ne bo zgolj prenašala informacije, temveč tudi razvijala mehke veščine.

V zborniku je zbranih **54 znanstvenih in strokovnih prispevkov** ter **23 povzetkov predavanj** v sekcijah konference in okroglih mizah.

Hvala, ker ste del izobraževalne skupnosti, ki se zavezuje k neprestanemu izboljševanju in poučevanju iz srca v srce.

S spoštovanjem,

Programski in organizacijski odbor
mednarodne konference EDUizziv, avgust 2023

CONFERENCE COMMITTEES

KONFERENČNI ODBORI

Programski in organizacijski odbor konference

mag. Mojca Orel, Gimnazija Moste, Ljubljana Vodja programskega in recenzentskega odbora
dr. Miguel Ángel Queiruga Dios, University of Burgos, Španija
Mojca Abbad, Osnovna šola Oskarja Kovačiča, Ljubljana
Mag. Igorcho Angelov, Osnovna šola Hinka Smrekarja, Ljubljana
Erika Božič, Gimnazija Moste, Ljubljana
Maja Glavič, Gimnazija Moste, Ljubljana
Mojca Jerala, Srednja šola za gastronomijo in turizem Ljubljana
Darja Jerebic, Gimnazija Moste, Ljubljana
Stanislav Jurjevčič, EDUvision
Marjana Jus, Gimnazija Moste, Ljubljana
Blanka Karanjac, Strokovni izobraževalni center Ljubljana
Olga Koplan, Osnovna šola Ivana Groharja, Škofja Loka
Maja Koritnik, Osnovna šola dr. Vita Kraigherja, Ljubljana
Anja Kržič, Osnovna šola Hinka Smrekarja, Ljubljana
dr. Ana Logar, Osnovna šola Metlika
Alenka Slak, Gimnazija Moste, Ljubljana
Tina Šetina, Osnovna šola Kašelj, Ljubljana
Darja Štibelj, Osnovna šola Železniki
Rebeka Velak, Osnovna šola Hinka Smrekarja, Ljubljana
mag. Katarina Vodopivec Kolar, Osnovna šola Venclja Perka Domžale

Recenzetnski odbor konference

mag. Mojca Orel, Gimnazija Moste, Ljubljana, vodja programskega in recenzentskega odbora
Erika Božič, Gimnazija Moste, Ljubljana
Mojca Jerala, Srednja šola za gastronomijo in turizem Ljubljana
Marjana Jus, Gimnazija Moste, Ljubljana
Olga Koplan, Osnovna šola Ivana Groharja, Škofja Loka
Tina Šetina, Osnovna šola Kašelj, Ljubljana

I

COMMUNICATION AND PERSONALITY DEVELOPMENT

KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI

Drobni gibi pod drobnogledom

Details in the Development of Fine Motor Skills of Children

Jera Gregorc

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
Jera.gregorc@pef.uni-lj.si

Povzetek

Namen pričujočega članka je predstaviti drobne gibe, njihov pomen in načine razvoja v predšolskem obdobju. Zaznavanje upada učinkovitosti uporabe drobnih gibov ni bilo tako hitro kot zaznavanje upada grobega gibanja, saj v Sloveniji še nimamo sistematičnega spremljanja teh gibov na nacionalni ravni. Raziskava se osredinja na pomen razvoja drobnih gibov in ugotavlja, na kakšen način ter kako pogosto je smiselno vpeljevati načrtovane in vodene dejavnosti. V ta namen je v raziskavo zajetih 70 otrok, starih od 3 do 4 leta. Razdeljeni so v 4 skupine, in sicer glede na to, kako pogosto in na kakšen način so deležni razvoja drobnih gibov (kontrolna skupina (1), skupina (2), ki ima materiale samo na voljo, skupina (3), ki je deležna 20 minut vodene dejavnosti 3-krat tedensko in skupina (4), ki je deležna 20 minut vodene dejavnosti 5-krat tedensko). Za ugotavljanje napredka je bil uporabljen enak pred in po test nizanja votlih valjev na vrvico. Kontrolna skupina (1) in skupina, v kateri je bil material samo na voljo (2), nista napredovali v učinkovitosti izvedbe testa, medtem ko sta skupini, ki sta imeli vodene intervencijske programe 3- ali 5-krat tedensko (3 in 4), približno enako in statistično značilno ($F=6{,}003$; $p<0{,}001$) bolj napredovali kot prvi dve. Rezultati kažejo na pomen sistematičnega in pestrega načrtovanja in izvajanja gibalnih dejavnosti s ciljem razvoja drobnih gibov vsaj 3-krat tedensko po 20 minut, in sicer znotraj različnih kurikularnih področij kot način aktivnega učenja.

Ključne besede: drobni gibi, gibalni razvoj, načrtovanje in izvajanje, predšolski otrok.

Abstract

The aim of this article is to present fine motor skills, their importance and their developmental possibilities in the preschool period. The decline in efficiency in the development of fine motor skills has not been recognized as quickly as the decline in gross motor skills, because there is no systematic monitoring of these skills at the national level in Slovenia. The study focuses on the importance of fine motor skill development and investigates how and how often planned and guided activities should be introduced. For this purpose, the study includes 70 children aged 3 to 4 years, who were divided into four groups according to the frequency and type of fine motor skill development: control group (1), group with available materials (2), group with 20 minutes of guided activities three times a week (3), and group with 20 minutes of guided activities five times a week (4). The same pre- and post-test for stretching hollow cylinders on a rope was used to evaluate progress. The control group (1) and the group with available materials (2) showed no significant progress in test performance, while the groups with guided intervention programs three and five times per week (3 and 4) showed approximately equal and statistically significant ($F=6.003$; $p < 0.001$) progress compared to the first two groups. The results highlight the importance of systematic and varied planning and implementation of motor activities aimed at developing fine motor skills, at least three times per week for 20 minutes, within different curriculum areas as a means of active learning.

Keywords: fine motor skills, motor development, planning and implementation, preschool child.

1. Uvod

V pričujočem članku predstavljamo pomen načrtovanja in izvajanja drobnih gibov v predšolskem obdobju. Drobni gibi so opredeljeni kot gibi manjših mišic in mišičnih skupin rok, zapestja in prstov ter se kažejo v spretnostih pisanja, risanja, šivanja, vtikanja, zapenjanja, vijačenja, vlečenja, trganja, prepogibanja ipd. Predstavljajo temelj koordinacije in se sočasno razvijajo z grobimi gibi. V kineziološki znanosti so bili v preteklem času zapostavljeni z grobimi gibanji, v sodobnem času pa je opaziti vedno več raziskav o pomenu drobnih gibov (Rizzi idr., 2019; Fischer idr., 2018). Razlogi najverjetneje tičijo v opažanju upada drobno gibalnih spretnosti in nato v njihovem raziskovanju (Fisher idr., 2022). Skladno s tem, želimo v tem prispevku osvetliti pomen intervencisjkih gibalnih programov na razvoj drobnih gibov.

1.1 Terminološka umestitev drobnih gibov

Znanost skokovito napreduje v dokazovanju in razumevanju delovanja človekovega telesa. Na področju živčno-mišičnega delovanja je od leta 1970 do danes opazen velik napredek v razumevanju vloge možganskega korteksa in ostalih možganskih struktur pri realizaciji različnih gibalnih programov (Wang idr., 2022). Skladno z novimi spoznanji so se oblikovale in dopolnjevale tudi različne sheme, ki ponazarjajo razdelitve gibov, in sicer glede na njihov nadzor, glede na uporabo delov telesa, ki so vključeni v premikanje, glede na število oz. velikost sodelujočih mišic oz. mišičnih skupin ipd. Nekateri slovenski in tuji avtorji (Retar 2022; Pišot in Planinšec, 2010; Gallahue idr., 2011) prestavljajo shemo delitev gibov, ki izhaja iz termina »gibalna kompetenca«. Gre za presek med gibalnimi spretnostmi in gibalnim znanjem ter se kaže kot učinkovitost v stabilnostnih, lokomotornih in manipulativnih spretnostih. Retar (2022) predstavi shemo delitve gibov tudi glede na njihov nadzor. Deli jih na refleksne, hotene in ritmične gibalne vzorce. Pistotnik (2011) pa znotraj naravnih oblik gibanja te deli na lokomocije, manipulacije in sestavljena gibanja. Vse omenjene delitve le posredno vključujejo drobne gibe, in sicer so zajeti v hotenih manipulativnih spretnostih. Za potrebe naše raziskave, smo si izposodili nekoliko enostavnejšo shemo, ki gibe deli na grobe in drobne, temelječ na približni velikosti oz. številu vključenih mišic in njihovi topološki delitvi (Kokštejn idr., 2017). Drobni gibi so po tej shemi opredeljeni z nadzorom nad premikanjem majhnih mišic ali mišičnih skupin rok, prstov in dlani. Tudi Johnston in Halocha (2010) sta podobno opredelila drobne gibe in jih predstavila kot dejanja pobiranja, hranjenja, utiranja, risanja, rezanja in oblačenja. Avtorja trdita, da se drobna gibanja razvijajo kasneje kot groba in da zahtevajo večje potrpljenje in prakso. Gallahue idr. (2011) ter Retar (2022) sicer menijo, da se grobi in drobni gibi v večji meri sočasno razvijajo in prepletajo. Glede na dejstvo, da je otrokov razvoj celosten in prepleten je težko ali verjetno nemogoče določiti nek sistematični vrstni red. Bistveno pa je, da razumemo, da je cilj gibalnega razvoja pot s smerjo ali večsmernostjo. Pomembno je, da na razvoj gledamo kot na proces, v katerem otrok preko številnih, različnih, vsakodnevnih in dlje časa trajajočih gibalnih izzivih aktivno sodeluje.

1.2 Pomen razvoja drobnih gibov

Številne raziskave (Fisher, 2011; Toub Spiewak idr. 2018; Marcus, 2016) dokazujejo pomen aktivnega vključevanja otroka v igro in učenje kot ključnega dejavnika za dosego boljših akademskih rezultatov. Aktivno otrokovo učenje vključuje njegovo angažiranost, saj so vsi otrokovi izhodi gibalni (groba in drobna gibanja ter govor). Raziskave se v grobem delijo na tiste, ki kažejo na pomen grobega gibanja (npr. 20-minutna aerobna vadba) na izboljšanje učnega uspeha (Hillman idr., 2009; Howie idr., 2015; Ruiz-Ariza idr., 2017; Thomas idr., 2019) in redkeje tiste, ki v svoji metodologiji uporabijo pomen drobnih gibanj

(Marr idr., 2003) na učni uspeh. Laično gledano bi lahko veliko hitreje našli pomen povezave med drobnimi gibi in učnim uspehom kot med grobimi gibi in učnim uspehom. Slednji je namreč bolj posreden in v tej posrednosti podvržen številnim dodatnim vplivom in morebitnim nekontroliranim dejavnikom.

Z analizo nekaterih člankov (Singh idr., 2019; Ruiz-Ariza idr., 2017; Thomas idr., 2019) o vplivu grobega gibanja na kognitivno področje smo izluščili bistvene atribute grobega gibanja in smernice zanje, da taka gibanja prispevajo k izboljšanju akademskega rezultata. Gibalna dejavnost mora biti namreč dovolj intenzivna, da izboljša prekrvavljenost možganov in taka nato spodbuja rast nevronov preko povečane koncentracije neurotropina BDNF ter izboljša mikrostrukturo možganske beline. Singh idr. (2019) so namreč ugotovili, da se ob zahtevnejših grobih gibalnih vadbah ustvarjajo nevronske mreže (gibalni programi), te pa lahko možgani učinkovito uporabijo pri akademskih dosežkih (npr. za reševanje logičnih matematičnih izzivov). Groba gibanja morajo biti dovolj intenzivna, dovolj dolga in dovolj pogosta. Trost idr. (2011) trdijo, da je za pričakovani učinek (za realizacijo besede »dovolj«) potrebna najmanj ena ura zmerne do visoko intenzivne vadbe vsak dan. Tudi drugi avtorji (Käll idr., 2014) so prišli do podobnih rezultatov, kjer so na primerih eksperimentalnih študij ugotovili pomen ustrezne vadbe za posredno in neposredno izboljšanje kognitivnih (akademskih) dosežkov.

V zgodnjem obdobju pa je pomen grobega in drobnega gibanja še veliko širši kot v kasnejših (akademskih) šolskih obdobjih. Preko gibalnih mejnikov oz. gibalnih odzivov že zdravstvena stroka ugotavlja tipičen ali netipičen razvoj otroka (Leonard in Hill, 2014). V celotnem predšolskem (vrtčevskem) obdobju pa so gibalni mejniki ali usvojeni novi gibalni vzorci širši od samega njihovega doseganja. To pomeni, da otrok z usvojeno hojo ni osvojil le hoje, ampak si pridobil možnost, da bo lahko spoznal okolico. S kontroliranjem roke med držanjem svinčnika, bo lahko risal različno debele, tanke, dolge, zavite … črte (ipd.). Te spremembe v usvojenih gibalnih vzorcih se tesno povezujejo s spremembami ali napredki v kogniciji (Hofsten, 2009).

Za drobne gibe velja, da jih je smiselno razvijati (Rizzi idr., 2019) saj neposredno vplivajo na neurogenezo rdečega jedra v srednjih možganih, kjer se razvijajo gibalni programi. Številni avtorji (Fischer idr., 2018; Lafay idr., 2013) ugotavljajo neposredne povezave med razvojem drobnih gibov in razumevanjem različnih akademskih vsebin. Npr. Zavedanje položaja prstov na rokah in njihovo samostojno premikanje (vsakega posebej) je neposredno povezano s štetjem predmetov ter s tem logične prestave o velikosti oz. številu.

1.3 Različne delitve drobnih gibov

Drobni gibi se v znanstveni literaturi pogosto prekrivajo z drugimi besednimi zvezami in termini, kot npr. vidno-zaznavne gibalne spretnosti, koordinacija oko-roka, grafomotorika, finomotorika itd. Drobne gibe oz. finomotorične spretnosti so avtorji velikokrat delili po različnih ključih. Suggate idr. (2018) so drobne gibe razdeli v tri kategorije, in sicer na splošna drobna gibanja (npr. oblačenje lutke), gibanja povezana s pincetnimi prijemi (npr. sposobnost držanja svinčnika, risanje, vendar ne pisanja) ter pisanje. S poenostavljanjem zbiranja podatkov so večino validiranih testov prenesli na tablice, ki so elektronsko merile jakost pritiska, natančnost, hitrost ipd. Gotovo IKT tehnologija prinaša veliko dobrega v razumevanje končnih izdelkov (npr. s kakšno hitrostjo in kako natančno je nastajala npr. neka prerisana črka). Tega tudi z opazovanjem ne moremo izmeriti. Glede na prebrano literaturo ugotavljamo, da večino drobnih gibov znanstveniki merijo preko opazovanja t. i. grafomotoričnih izdelkov. Menimo, da je zato nujno, da drobna gibanja, ki niso podprta z

računalniškimi programi, ravno tako merimo. Med ta gibanja pa sodijo npr. natikanje perlic na ogrlico, vijačenje matice na vijak, navijanje niti na tulec, striženje z različnimi škarjami različne vrste materiala, trganje različnih materialov, gnetenje in valjanje, izbiranje in prebiranje … ipd. Cilj tovrstnih drobnih gibov je napredek otrok v natančnosti, hitrosti izvedbe, uporabe ustrezne moči, vzpostavitvi strategije reševanja ipd. Vse našteto namreč dokazano vpliva na pozitivne povezave, tako sočasne kot dolgoročne, na ključna področja učenja, kot so kognicija, dosežki v šoli ipd. (Cameron et al., 2012; Oberer et al., 2017; Strooband et al., 2020).

1.4 Učinkovitost intervencijskih gibalnih programov

V zadnjih letih se pogosteje pojavljajo študije o upadu drobnih gibov, zaostankih v drobnih gibih ipd. Strooband idr. (2020) so naredili meta analizo o učinkovitosti intervencijskih programov pri tipično razvijajočih se otrocih, ki so bili stari od 0 do 6 let. Pregledali so šest elektronskih baz podatkov brez omejitev datuma. Med kriterije za vključitev člankov v analizo so bili kakršnikoli šolski, skupinski ali doma izvajani intervencijski programi, ki so bili usmerjeni v razvoj drobnih gibov. V analizo so vključili le randomizirane kontrolirane študije, ki so uporabile kvazi-eksperimentalne, eksperimentalne ali enoskupinske predtest-potest metode dela. Izključitveni dejavnik pa je bila velikost vzorca manjša od 15 udeležencev na skupino. Ugotovili so, da od je 25 študij, od skupno 31, poročalo o pozitivnih učinkih intervencij. Med njimi 19 zmerno velikost učinkov. Ugotovili so tudi pomembne razlike med samimi intervencijskimi programi (dolžino, vsebino ipd.), pri čemer je večina študij potekala v šolskih okoljih in jih je vodil učitelj oz. vzgojitelj.

Skladno s pomenom intervencijskih programov za razvoj drobnih gibov in glede na povezavo med drobnimi gibi in učnimi dosežki ter v luči pomanjkanja tovrstnih raziskav oz. njihovega zanemarjenja glede na groba gibanja, smo v tej raziskavi želeli ugotoviti učinkovitost intervencijskega programa, ki bi bil za vzgojiteljico relativno enostaven, dostopen in bi se lahko preko enostavnega pred in po testa prepričala o njegovi učinkovitosti. Hkrati smo želeli ugotoviti, kako pogosto naj vzgojiteljica izvaja tak program ter ali naj ga izvaja načrtno in vodeno, ali naj otrokom prepusti izbiro.

2. Cilji

Skladno z raziskovalnim problemom smo si zastavili naslednja dva cilja:

- -Ugotoviti možnosti vpeljave intervencijskega programa za razvoj drobnih gibov v skupino predšolskih otrok.
- -Analizirati razlike v učinkih na drobne gibe med različno pogostostjo izvajanja intervencijskega programa.

3. Raziskovalna vprašanja

Skladno s ciljema smo si zastavili dve raziskovalni vprašanji:

RV 1: Na kakšen način lahko vzgojitelj sistematično vpeljuje dejavnosti za razvoj drobnih gibov?
RV 2: Kako pogosto in na kakšen način je smiselno vpeljevati dejavnosti za razvoj drobnih gibov?

4. Metode dela

V raziskavi smo uporabili eksperimentalno kavzalno metodo pedagoškega kvazi-eksperimenta.

4.1 Vzorec merjencev

V raziskavo smo vključili 70 predšolskih otrok, starih med 3 in 4 leta. Razdelili smo jih v štiri (4) skupine, in sicer glede na to, kako pogosto in na kakšen način bodo deležni razvoja drobnih gibov.

Preglednica 1

Prikaz razdelitve raziskovalnega vzorca po skupinah

skupine otrok	*poimenovanje*	*opis*	*število otrok*	*starost otrok*
skupina 1	kontrolna	Nima posebnega programa.	17	3-4
skupina 2	materiali so samo na voljo	V kotičku v vrtcu je vedno na voljo različen material.	17	3-4
skupina 3	vodenena dejavnost 3-krat na teden	Vzgojiteljica 20 minut na dan izvaja z otroki vodeno dejavnost.	18	3-4
skupina 4	vodenena dejavnost 5-krat na teden	Vzgojiteljica 20 minut na dan izvaja z otroki vodeno dejavnost.	18	3-4

Iz Preglednice 1 je razvidno, da smo s skupinami delali različno pogosto in na različne načine. Skupine so bile številčno in starostno približno enake.

4.2 Vzorec spremenljivk

V vzorec spremenljivk smo zajeli:

1. *Test Vol-15*

Test nizanja 15 enako velikih votlih valjev (3cm, Φ 50 mm) na 1 m dolgo sintetično vrvico debeline 10 mm, ki ima na eni strani gumb. Otrok sedi za mizo. Pred seboj ima 15 votlih valjev in vrvico. Njegova naloga je, da v čim krajšem času na vrvico naniza vseh 15 valjev. Naloga je končana, ko je zadnji valj na vrvici. Vpišemo čas v sekundah, ki ga otrok porabi.

2. *Intervencijski progresivni program razvoja drobnih gibov – RDG*

Program razvoja drobnih gibov je sestavljen iz različnih dejavnostih, s ciljem postopnega napredovanja v natančnosti izvedbe, izbiri primerne moči, potrpežljivosti in pravočasnosti, usklajenosti med več materiali.

Preglednica 2

Prikaz procesno načrtovane vsebine intervencijskega programa za razvoj drobnih gibov

prva izvedba	*poimenovanje*	*napredovanje po treh tednih*		
dejavnost 1	striženje	papir	lepenka	blago
dejavnost 2	nizanje valjev	večji	srednji	manjši
dejavnost 3	vijačenje matic	večje	srednje	manjše
dejavnost 4	zapenjanje	zadrge	gumbnica	stiskač (net)
dejavnost 5	gnetenje	plastelin	glina	testo
druga izvedba	*poimenovanje*	*napredovanje po treh tednih*		
dejavnost 1	zabijanje	v glino	v zemljo	v les
dejavnost 2	barvanje	čopič	voščenka	barvica
dejavnost 3	oblačenje	sebe	punčke	medvedka
dejavnost 4	ščipanje	prsti	ščipalka	klešče
dejavnost 5	pritrjevanje	duplo	lego	mini-legi
tretja izvedba	*poimenovanje*	*napredovanje po treh tednih*		
dejavnost 1	vtikanje	palic	paličic	vrvi
dejavnost 2	prebiranje	kock	fižola	koruze
dejavnost 3	tiskanje z žigi	mehka	srednja	trda
dejavnost 4	zavezovanje	vrv	vrvica	elastika
dejavnost 5	prerisovanje	pike	črte	oblike

Vir: lasten

Iz Preglednice 2 je razviden procesno naravnan intervencijski program razvoja drobnih gibov v 3 tednih. Vzgojitelj lahko izbira vrstni red dejavnosti. Dejavnosti posameznega dne pa morajo biti v obsegu 20 minut.

4.3 Način zbiranja podatkov

Vse otroke smo najprej testirali s testom Vol-15 (pred test). Nato smo jih razdelili na 4 skupine. Prva skupina je bila kontrolna, druga je imela na voljo materiale za delo, vendar jih nismo posebej vodili, tretja je imela vodeno dejavnost v trajanju 20 minut 3-krat tedensko, četrta pa 20 minut 5-krat tedensko. Po treh tednih smo vse otroke ponovno testirali z istim testom Vol-15 (post test).

Slika 1

Slikovni prikaz izvedbe eksperimenta

Vir: lasten

S Slike 1 je razviden način izvedbe eksperimenta. V celoti je eksperiment trajal tri tedne, vanj so bile zajete 4 skupine otrok, ki so imele različne programe oz. bile vključene kot kontrola morebitne posledice maturacije.

4.4 Način obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS. Od dobljenih rezultatov iz drugega testiranja (Vol -15 post test) smo odšteli rezultate pridobljene na prvem testiranju (Vol -15 pred test). Nova spremenljivka je bila negativna (saj gre za napredek v času oz. manj porabljenega časa, pomeni boljši rezultat na testu).

Poleg deskriptivne statistike, smo uporabili tudi primerjalno statistiko za ugotavljanje razlik med skupinami, in sicer enosmerno analizo variance in Hochberg post hoc. Statistično značilnost smo preverjali na ravni 5-odstotnega tveganja (p = 0,05).

5. Rezultati

Rezultate bomo prikazali v preglednici in na sliki. Imeli smo dve raziskovalni vprašanji, in sicer prvo »Na kakšen način lahko vzgojitelj sistematično vpeljuje dejavnosti za razvoj drobnih gibov?« in drugo »Kako pogosto in na kakšen način je smiselno vpeljevati dejavnosti za razvoj drobnih gibov?« Prvo vprašanje je bilo vezano na postavitev intervencijskega programa. Odgovore nanj smo iskali najprej v znanstveni literaturi o opredelitvi in delitvi drobnih gibov. Iz opredelitve drobnih gibov in njihove delitve smo izdelali program, pri katerem smo upoštevali, da se vsak teden pojavijo vse vrste drobnih gibov in da se vsak teden smotrno nadgrajujejo. Rezultat oz. odgovor na prvo vprašanje predstavljata Preglednica 2 in Slika 1, kjer je nazorno prikazana vsebina in njena nadgradnja (Preglednica 2) ter način izvedbe (dolžina posamezne enote in njena tedenska pogostost (Slika 2).

Na drugo raziskovalno vprašanje pa odgovarjamo skozi analizo pridobljenih podatkov.

Slika 2

Razlike med skupinami glede na porabljen čas na testu Vol – 15 pred in po izvedenem intervencijskem programu

Vir: lasten

S Slike 2 je mogoče razbrati, da so vsi otroci v hitrosti izvedbe napredovali, in sicer ne glede na to ali so bili deležni posebnega intervencijskega programa ali ne. Zaznati je tudi približno enake rezultate pri prvih testiranjih. Otroci so bili na začetku približno enako hitri pri opravljanju testa. Drugo testiranje pa kaže na razlike v povprečnih časih. Zanimalo nas je, ali so te razlike tudi statistično pomembne.

Preglednica 3

Prikaz homogenosti variance in izračuna Anove

Test Vol - 15	Levenejev test homogenosti varianc		Anova	
	F	p	F	p
pred test	1,150	0,336	0,861	0,466
post test	1,304	0,281	6,003	0,001

Legenda: F = F-vrednost; df = stopnja prostosti; p = statistična pomembnost – hipoteze smo zavračali/potrjevali s 5 % tveganjem ($p < 0,05$)

Iz Preglednice 3 je mogoče razbrati, da smo pravilno predvidevali, da so bili vsi otroci na začetnem testiranju približno enako hitro. Med skupinami ni bilo statistično značilnih razlik ($F=0,86$; $p<0,466$), zato menimo, da so lahko razlike v napredkih posledica intervencijskega programa. Drugi pomemben podatek so razlike v post testu. Te kažejo, da se povprečni časi med seboj statistično značilno razlikujejo ($F=6,003$; $p<0,001$). Da bi lahko razbrali kateri program (katera skupina otrok) se statistično značilno razlikuje, smo uporabili Hochbergov post hoc test. Ugotovili smo, da se statistično razlikujeta vodeni dejavnosti (ne glede na pogostost) od skupin, kjer dejavnosti niso bile vodene (kontrolne skupine in skupine, kjer je bil ponujen le material).

6. Diskusija

Z raziskavo smo zaporedno odgovorili na dve vprašanji, in sicer na kakšen način lahko vzgojitelj sistematično vpeljuje dejavnosti za razvoj drobnih gibov ter kako pogosto in na kakšen način naj to izvaja. Načinov za sistematično vpeljevanje je veliko več, kot smo jih predstavili. V Preglednici 2 smo prikazali en način procesno načrtovane vsebine intervencijskega programa za razvoj drobnih gibov. Razberemo lahko, da je v procesu pomembno slediti logiki gibalnega razvoja s t. i. fizikalnimi zakonitostmi in postopnosti. Npr. postopnost v velikosti (od velikega k majhnemu), v trdoti (od mehkega k tršemu), v trdnosti (od trdnega k lomljivemu). Nato pa v različnih načinih uporabe drobnih gibov (vijačenje, trganje, striženje, natikanje, pretikanje, pretakanje, nalivanje, prelivanje, zapenjanje, metanje, zadevanje, vtikanje …). Vsak način uporabe drobnih gibov lahko v veliki meri vpeljujemo postopno glede na gibalni razvoj otrok. Bistvo intervencijskega programa je, da izvajalci (vzgojitelji, starši, pedagogi) razumejo namen in procesne cilje v učinkovitejši rabi drobnih gibov, in sicer v vedno manjši rabi odvečnih gibov, večji hitrosti, ustreznejši moči, usklajenosti ipd. (Suggate idr., 2018).

Drugo raziskovalno vprašanje pa se nanaša na pogostost izvajanja teh programov in na njihov način. Iz Preglednice 3 razberemo, da se statistično razlikujeta vodeni dejavnosti (ne glede na pogostost) od skupin, kjer dejavnosti niso bile vodene (kontrolne skupine in skupine, kjer je bil otrokom material le ponujen). Iz pridobljenih podatkov lahko rečemo, da intervencijski program (če ga izvajamo vsaj 3-krat na teden) statistično pomembno pripomore k večji učinkovitosti rabe drobnih gibov, kar se zazna v hitrosti opravljene naloge. Pri tem se ponovno odpira pomen in potreba po razumevanju ustreznega vodenja. Posebej želimo poudariti, da so načini vodenja zelo različni, zato je potreben razmislek vsakega strokovnega delavca, da izbere pravega.

Raziskava je morda odstrla delček problema, da vzgojitelji nimajo težav z načrtovanjem in vodenjem dejavnosti, kadar želijo, da se otroci učijo t. i. akademskih znanj, medtem, ko gibalne dejavnosti najverjetneje prepuščajo slučaju in maturaciji. Ugotovili smo, da otrokom ponujeni material brez cilja, navodil, usmeritve itd. ni predstavljal dovolj velikega izziva, da bi napredovali v drobnih gibih. Otrok se je z materialom včasih le nekaj časa igral, včasih ga je opazil, včasih ga niti opazil ni. Zaključek opazovanja nas usmerja, da otrok, ki ne bo našel notranje ali zunanje motivacije, bo vse skupaj opustil in se zaigral s čim drugim. Po našem vedenju, vzgojitelji in starši (Mota idr., 2017) še vedno prepogosto materiale (kot tudi gibalne dejavnosti na splošno) prepuščajo t. i. prosti igri otroka brez kakršnekoli usmeritve oz. dajejo prednost akademskim rezultatom. Morda je razlog tudi v razumevanju proste igre ali celo igre na splošno.

Zosh idr. (2018) so igro opredelili na premici različnih spektrov. Razvrstili so je od nestrukturirane oz. pogosteje opredeljene »proste igre«, nato pa preko vodenih iger, iger s pravili, dopolnjevalnih iger pa vse do igrivega učenja. V konceptu IGR (Gregorc in Cemič, 2013) najdemo izraz »metoda igre« kot osnovno metodo dela, ki sodi glede na zgoraj opisan spekter nekje na premico med pristopoma »vodene igre« in »dopolnjevalne igre«. Gre za pristop, v katerega poleg elementov učinkovitega učenja, kot so npr. konstruktivnost, samoregulirano gibanje, sodelovalnost in ustrezna vsebinska umeščenost ter elementov proste igre (med njimi še predvsem veselje in ponavljanje) se kot glavna dejavnika menjata »odranje« in vstopanje »mentalno razvitejšega partnerja v igro ob prevzemu ustrezne vloge«.

Igra, v katero vključimo vse našteto, naj bi v otroku vzbudila notranjo motivacijo in naj bi jo on doživljal kot t. i. »prosto igro«, medtem ko mora v pedagogu taka igra predstavljati način vodenja, da lahko ustrezno »odra« oz. vodi pedagoški proces.

7. Zaključek

V zaključku poudarjamo tri ključne ugotovitve raziskave, in sicer jih predstavljamo kot argumente vzgojiteljem o pomenu načrtnega in postopnega vpeljevanja različnih drobnih gibov, pri svojem pedagoškem delu.

1. Ugotovili smo, da je pri načrtovanju razvoja drobnih gibov smiselno izhajati iz fizikalnih lastnosti materialov. Vzgojitelji naj pri načrtovanju gibalnih nalog za razvoj drobnih gibov smiselno vključujejo materiale, s katerimi gibalne naloge postopoma otežujejo v hitrosti, moči, natančnosti in usklajenosti gibov.
2. Ugotovili smo, da so otroci napredovali v hitrosti in usklajenosti drobnih gibov le, če so bile te aktivnosti v naprej načrtovane in izvajanje, medtem ko so bili rezultati pri otrocih, kjer dejavnost ni bila posebej vodena, izenačeni s kontrolno skupino. Menimo, da je izvajanje drobnih gibov zato smiselno povezati z drugimi kurikularnimi področji tako, da se bo otrok učil (npr. štetja, prirejanja, nizanje, poimenovanja …) ob reševanju zapleta v vnaprej pripravljeni »metodi igre«. Tak način bo vzpodbudil v otroku zanimanje za dejavnost in je glede na našo raziskavo pričakovati napredek v njegovem razvoju drobnih gibov.
3. Ugotovili smo, da je za napredek v razvoju drobnih gibov treba sistematično izvajati dejavnosti vsaj trikrat na teden, da je napredek opazen in ni posledica maturacije.

Prednosti raziskave vidimo v pomenu osvetlitve načrtovanih in izvajanjih dejavnosti za razvoj drobnih gibov. Na področju kineziloških znanosti so tovrstne raziskave redke, saj se pogosteje spremlja groba gibanja. Zavedamo se tudi pomanjkljivosti raziskave, in sicer smo vzeli relativno majhen vzorec in zajeli le 3- do 4-letne otroke, raziskava je potekala v kratkem intervalu interventnega programa in ni kontrolirala vseh posrednih dejavnikov vpliva. V nadaljevanju raziskovanja drobnih gibov predlagamo, da se v raziskavah poveča vzorec enako starih otrok in ga razširi v celotno predšolsko obdobje, da se podaljšajo interventni programi, da bi se ugotovilo, če morda otroci pridejo do platoja, kontrolirati bi bilo smiselno več dejavnikov vpliva (družine, materialnih možnosti, dodatnih dejavnosti itd.). Menimo, da bi bilo najpomembneje, da se v prihodnjih raziskavah ponovno razišče pomen longitudinalno izvajanih intervencijskih programov, in sicer s ciljem ugotoviti, v kolikšni meri je razvoj drobnih gibov v predšolskem obdobju predikator učnega uspeha oz. težav ali neuspehov.

Izsledke raziskave bomo vključili v naše predmete, pri katerih bomo bodočim vzgojiteljem predstavili pomen ustreznega načrtovanja in izvajanja drobnih gibov. Širše pa bomo izsledke uporabili pri izobraževanju vzgojiteljev, staršev, strokovnih delavcev, športnih pedagogov na različnih seminarjih stalnega strokovnega izpopolnjevanja, delavnicah ipd.

8. Viri

Cameron, C. E., Brock, L. L., Murrah, W. M., Bell, L. H., Worzalla, S. L., Grissmer, D. in Morrison, F. J. (2012). Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. Child Development, 83(4), 1229-1244.

Fischer, U., Suggate, S.P., Schmirl, J. in Stoeger, H. (2018). Counting on fine motor skills: links between preschool finger dexterity and numerical skills. Dev Sci, 21:e1262

Fischer, U., Suggate, S. P. in Stoeger, H. (2022). Fine motor skills and finger gnosia contribute to preschool children's numerical competencies. *Acta psychologica, 226,* 103576.

Fisher, K. R. (2011). Exploring the Mechanisms of Guided Play in Preschoolers' Developing Geometric Shape Concepts. Pridobljeno s https://digital.library.temple.edu/digital/collection/p245801coll10/id/92375

Gallahue, D. L., Ozmun, J. in Goodway, J. (2011). Understanding motor development: infants, children, adolescents. Boston: Mc-Graw-Hill.

Gregorc, J. in Cemič, A. (2013). Svoboda igre in igrivosti v avtonomiji načrtovanja po konceptu "igra - gibanje- razvoj«. V Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 11(3), 121–134. Pridobljeno s http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-ZGCIHGFE

Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Castelli, D. M., Hall, E. E. in Kramer, A. F. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. Neuroscience, 159(3), 1044-1054.

Hofsten, C. V. (2009). Action, the foundation for cognitive development. Scandinavian Journal of Psychology, 50, 617-623.

Howie, E. K., Schatz, J. in Pate, R. R. (2015). Acute Effects of Classroom Exercise Breaks on Executive Function and Math Performance: A Dose-Response Study. Research Quarterly for Exercise and Sport, 86(3), 217-224.

Johnston J., Halocha J. (2010). Early Childhood and Primary Education: Readings and Reflections. McGraw-Hill Education; London, UK.

Käll, L. B., Nilsson, M. in Lindén, T. (2014). The Impact of a Physical Activity Intervention Program on Academic Achievement in a Swedish Elementary School Setting. Journal of School Health, 84(8), 473-480.

Kokštejn J., Musálek M., Šťastný P., Golas A. (2017). Fundamental motor skills of Czech children at the end of the preschool period. Acta Gymnica, 47,193-200.

Lafay, A., Thevenot, C., Castel, C. in Fayol, M. (2013). The role of fingers in number processing in young children. Front. Psychol. 4, 488.

Leonard, H. C. in Hill, E. L. (2014), Review: The impact of motor development on typical and atypical social cognition and language: a systematic review. Child Adolesc Ment Health, 19(3), 163-170.

Marcus, M. (2016). How Can Parent-Child Interactions in a Museum Support Children 's Learning and Transfer of Knowledge. Pridobljeno s https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2954&context=luc_diss

Marr, D., Cermak, S., Cohn, E. S. in Henderson, A. (2003). Fine motor activities in Head Start and kindergarten classrooms. American Journal of Occupational Therapy, 57: 550-557.

Mota J., Silva-Santos S., Santos A., Seabra A., Duncan M. in Vale S. (2017). Parental education and perception of outdoor playing time for preschoolers. Mot. Rev. De Educ. Física, 23, e101762.

Oberer, N., Gashaj, V. in Roebers, C. M. (2017). Motor skills in kindergarten: Internal structure, cognitive correlates and relationships to background variables. Human Movement Science, 52, 170-180.

Pistotnik, B. (2011). Osnove gibanja v športu: Osnove gibalne izobrazbe. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Pišot, R. in Planinšec, J. (2010). Struktura motorike v zgodnjem otroštvu: gibalne sposobnosti v zgodnjem otroštvu v interakciji z ostalimi dimenzijami psihosomatičnega statusa otroka. Koper: Univerza na Primorskem.

Retar, I. (2022). Zgodnje gibalno učenje in poučevanje. Koper: Pedagoška fakulteta.

Rizzi, G., Coban, M. in Tan, K.R. (2019). Excitatory rubral cells encode the acquisition of novel complex motor tasks. Nat Commun, 10, 2241.

Ruiz-Ariza, A., Grao-Cruces, A., de Loureiro, N. E. M. in Martinez-Lopez, E. J. (2017). Influence of physical fitness on cognitive and academic performance in adolescents: A systematic review from 2005--2015. International Review of Sport and Exercise Psychology, 10(1), 108-133.

Singh, A. S., Saliasi, E., Van Den Berg, V., Uijtdewilligen, L., De Groot, R. H. M., Jolles, J., Andersen, L. B., Bailey, R., Chang, Y. K., Diamond, A., Ericsson, I., Etnier, J. L., Fedewa, A. L., Hillman, C. H., McMorris, T., Pesce, C., Pühse, U., Tomporowski, P. D. in Chinapaw, M. J. M. (2019). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: A novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel. British Journal of Sports Medicine, 53, 640-647.

Strooband, K. F. B., de Rosnay, M., Okely, A. D., & Veldman, S. L. (2020b). Systematic review and meta-analyses: Motor skill interventions to improve fine motor development in children aged brith to 6 years. Journal of Developmental Behavioral Pediatrics, 41(4), 319-331.

Suggate, S., Pufke, E. in Stoeger, H. (2018). Do fine motor skills contribute to early reading development?. Journal of Research in Reading, 41: 1- 19.

Thomas, M. S. C., Ansari, D. in Knowland, V. C. P. (2019). Annual Research Review: Educational neuroscience: progress and prospects. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60(4), 477-492.

Toub Spiewak, T., Hassinger-Das, B., Turner Nesbitt, K., Ilgaz, H., Skolnick Weisberg, D.,Hirsh-Pasek, K. … in Dickinson, D. K. (2018). The Language of Play: Developing Preschool Vocabulary Through Play Following Shared Book-reading. Pridobljeno s https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200618300437

Trost, S. G., Loprinzi, P. D., Moore, R. in Pfeiffer, K. A. (2011). Comparison of Accelerometer Cut Points for Predicting Activity Intensity in Youth. Medicine and Science in Sports and Exercise, 43(7), 1360-1368.

Wang, T., Chen, Y. & Cui, H. (2022). From Parametric Representation to Dynamical System: Shifting Views of the Motor Cortex in Motor Control. Neurosci. Bull. 38, 796-808.

Zosh, J., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, J. E., Jensen, H., Liu, C., Neale, D. … in Whitebread, D. (2018). Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum. Pridobljeno s https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6084083

Kratka predstavitev avtorja

izr. prof. dr. Jera Gregorc je od leta 2006 univerzitetna diplomirana profesorica športne vzgoje in od leta 2003 univerzitetna diplomirana učiteljica razrednega pouka. Leta 2009 je doktorirala na Univerzi v Ljubljani na Fakulteti za šport, in si pridobila naziv doktorica kineziioloških znanosti. Raziskuje široko področje motopedagogike in kinezilogije, še posebej v predšolskem obdobju. Od leta 2018 je izredna profesorica za področje motopedagogike. Na Univerzi v Ljubljani na Pedagoški fakulteti poučuje temeljni pedagoški predmet Motorika predšolskega otroka in obvezni strokovni predmet Gibanje ter različne izbirne predmete. Kot zunanja sodelavka pa sodeluje pri izvajanju več predmetov na Fakulteti za šport in na Univerzi na Primorskem na Fakulteti za vede o zdravju.

Role of Assistive Technology in the Work with Children with Disabilities

Jasna Kudek Mirošević

Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
jasna.kudek@ufzg.hr

Jadranka Runcheva

Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University Stip, R.N.Macedonia
jadranka.runceva@ugd.edu.mk

Abstract

For a long time, children with disabilities were excluded from the regular educational system. The path to their inclusion in regular groups was not easy and fast. The inclusion of children with disabilities in the regular groups in the educational system requires reorganization of the system itself and provision of adequate conditions so that we can talk about inclusion in the true sense of the word. One of the conditions for ensuring real inclusion of children with disabilities in groups with children with typical development is the availability and use of appropriate assistive technology that will help children with disabilities in performing daily personal, educational, professional, and work tasks. The paper addresses the role of assistive technology in working with children with disabilities. First of all, we looked at the concept of assistive technology and what types of assistive technology exist, then the important people and conditions in the use of assistive technology, we continued with the issue how ready are the teachers to use assistive technology and the benefits and barriers of using assistive technology in the inclusive practice.

Keywords: adventages**,** assistive technology, barriers, children with disabilities, inclusion.

1. Introduction

Introduction of the inclusive model of upbringing and education represents perhaps one of the most serious and comprehensive changes that have happened to the educational systems in the last thirty years because it assumes serious changes in the policies, culture and practice of the traditional/typical model. Creating and implementing an inclusive model of education brings numerous challenges that all participants have to face. Transformation, adaptation to the new situation is needed for the institutional infrastructure, personnel structure, educational curricula, the attitudes of all involved, as well as the initial education programs of teachers/educators/caregivers. (Petrovska & Runceva, 2019). The use of appropriate assistive technology in working with children with disabilities is inevitable. The inclusion of children with disabilities demanded a change in the overall organization of the educational system. Numerous questions were opened, including the question of whether teachers know how to use appropriate assistive technology when they work with a child with disabilities, and before we ask this question, the first question would be: whether the educational institutions have appropriate assistive technology that meets and satisfy the needs of the children with disabilities.

There are numerous classifications of children with disabilities. According to Hrnjica (1991), the classification is: Children with sensory impairments; Children with physical disabilities; Children with insufficiently developed cognitive abilities; Children with speech disorders; Children with motor disorders; Children with behavior disorders. (Petrovska & Runceva, 2019). In the group of the children with special educational needs belong the gifted children.

2. The term assistive technology

Children with disabilities have the right and opportunity to be included in regular groups in kindergartens and in regular classes in primary and secondary schools through the concept of inclusive education. „ *Mild disabilities are classified as learning disabilities, emotional/behavioral disorders and mental retardation* “ (Edyburn, 2000, pp. 2).

When individual education plans (IEPs) are planning for children with disabilities, it is necessary to take into account the assistive technology that will be used. When the word technology is mentioned in the context of assistive technology used in the work with children with disabilities, it does not mean only computers, phones and tablets. There is a wide range of devices and services that assistive technology contains and offers, with the help of which the performance of people with disabilities is improved, enabling people with difficulties to complete daily personal, school, work tasks as efficiently and effectively as possible. (Edyburn, 2000).

The term assistive technology has been defined in several manuals, textbooks, papers by numerous eminent authors and researchers. Some of the definitions of the term assistive technology are:

Assistive technology means *any product, piece of equipment or system, whether used in its original form, modified or adapted, that is used to increase, maintain or improve the functional abilities of persons with disabilities* (Encyclopedia of disability, 2006, pp. 129).

Assistive technology is any device that helps a person with a disability to perform everyday tasks. In fact, it is any device that is used to maintain or improve the functioning of a person with special needs (Adebisi et al., 2015, pp. 15).

Assistive technology is an "umbrella" term that refers to any product or service-based technology that enables people with limited abilities of different ages, to be active in their daily life, education, workplace or leisure time (Jacova & Stojkovska Aleksova, 2013, pp. 31).

Assistive technology includes instruments, tools and devices that children with developmental disabilities use to perform a task that they would be unable to perform otherwise. This also includes the tools with which they can perform those tasks faster, easier and better (Kunić, 2020).

Assistive technology is a common name for assistive, adaptive and rehabilitative devices for people with developmental disabilities and disabled people, which also includes the process of choosing, finding and using these device (Bodanovic & Razic-Ilic, 2016, pp. 5).

In our geographical areas, several authors write about the division and types of assistive technology (Jacova & Stojkovska Aleksova, 2013; Lazor, 2017; Lazor et al., 2012; Stanković, 2014/2015; Stojkovska, 2013; Vinčić, 2016; UNICEF, 2022). In the wider world framework, this topic has been researched, especially emphasized in the last thirty years (Adebisi, et al., 2015; Brassai et al., 2011; Cowan, et al., 2012; Edyburn, 2000).

Namely, the classification of assistive products was established by International Standard ISO 9999 (International Organization for Standardization). The classification of assistive products is performed according to the function (Helal et al., 2008).

The classification of the assistive technology can be done according to the **dominant difficulties of the persons** (Lazor, 2017; UNICEF 2022, pp. 5):

- Assistive technology for people with disabilities in motor development;
- Assistive technology for visually impaired people;
- Assistive technology for the hearing impaired people;
- Assistive technology for people with learning difficulties;
- Recreation and leisure time resources.

On the other hand, the classification of assistive technology can be **according to the task in** which the assistive technology helps so that the task can be performed (Lazor et al., 2012, pp. 16): Stability, sitting and mobility; Work place; Communication; Access to computers; Motor aspects of writing; Writing text; Learning difficulties – reading, mathematics; Visual impairment, hearing impairment; Daily activities and device management; Rest and recreation.

Assistive technology can be divided into the following categories, i.e. product groups:

- *Alternative input devices* (Exp. alternative and adapted keyboards, extended keyboards, touch screens, speech recognition systems,).
- *Alternative output devices* (exp. Computer-based output devices that generally enable the blind or visually impaired to use and interact with the computer.
- *Accessible software*. (Exp. accessible websites, accessible web browsers)
- *Universal design* (Design methods, techniques, and guidelines that make computers and software applications fully accessible to people with difficulties.) (Jacova & Stojkovska Aleksova, 2013, pp. 34):

Below we give a list of the types of assistive technologies that can be used. The assistive technology which helps and enables a given task (of a personal, work, school nature) to be performed more efficiently and independently. Of course we cannot list all types of assistive technology, here are just a few.

Table 1

Assistive technology that helps in performing the given task

A task to be performed	Assistive technology that helps to perform the task more efficiently and independently
To facilitate movement	A walker, Fox Rebotec, Wheelchair, Electric Standing Wheelchair, Delta Platformlift
Seating and positioning aids	Standard chair with appropriate height and depth; Non-slip surface on a standard chair (to prevent slipping/falling); Custom seat,
For writing	Plastic guides; Writing boundaries, Pencil holders; rulers with a handle
For reading	Standard texts; Changes in font size, spacing and text color, background color; Using an image/symbol with the text; Voice electronic devices or software that "pronounce" complicated words; Single word scanners; Electronic books
Hearing aids	Pen and paper, Portable word processor, Signaling devices (eg visual bell or vibrating pager), Systems with additional non-verbal information,

	Subtitling in real life time, Light signal on the computer as a warning signal, Telephone amplifier, Personal amplifier system / hearing aid, Inductive loop as an amplifier and sound filter in a defined space, FM amplification system, Infrared signal system, Mobile phone in the function of assistive technology Laptop KSAFA – d system,
Visual impairment	Glasses, magnifying glass, dictaphone, books printed in large letters with adequate contrast, software for zooming the screen, increasing the contrast on the screen, screen reader, text reader, Braille printed materials, enlarged and/or relief letters on the keyboard, braille keyboard, keyboard with larger keys, braille typewriter Electric magnifying glass Mezzo VARIO 20, Signature template, Scan Marker
Communication	Activity calendars or weekly planners, GoTalk Pocket (communicator with 6 pictures), Go Talk communicator iPhone / iPad in communicator function with Go Talk software; Touch monitor; Keyboard filters; Programs for speech recognition; screen viewer utilities, speech synthesizers
Learing difficulties	Clevy Maestro package for dyslexia; Playful puzzles, Graphic organizers for reading, Application Behavior
Means for recreation and free time	Sound ball, Sound Frisbee, Social games (chess; don't get angry man; dominoes) Therapeutic swing

Source: Kenić, 2020; Lazor et al., 2012; Stanković, 2014; UNICEF, 2022

Assistive technology is one of the conditions (legally prescribed – Primary education law, 2020, pp. 7) which needs to be provided (along with the educational assistant, the personal assistant, the inclusive team, professional support from the learning support center) in order to give adequate learning support for children with disabilities. The inclusive team is very important when it comes to assistive technology in educational institutions. When we say inclusive team especialy school inclusive team, in cooperation with the school with a resource center, takes care of providing the necessary assistive technology for the student. The school inclusive team investigates and uses opportunities to improve conditions for inclusive education through sponsorships and donations (removing architectural barriers, using assistive technology, providing teaching aids and aids for working with students with disabilities) (Rozalija et al., 2020).

3. Factors that determine the use of assistive technology

The issue is really complex when it comes to the use of assistive technology in the inclusive educational environment. Numerous factors determine the correct use of assistive technology. Some of the key factors are: full-time employeed certified specialists for assistive technology in educational institutions; access of children with disabilities to assistive devices and services; what is the composition of assistive technology teams in schools; the quality of services provided by assistive technology; the time needed to procure the assistive technology, the time needed to train people. These are questions that have been asked more than twenty years ago (Edyburn, 2000), and even today there are problems and challenges like: lack of a full-time special educator and rehabilitator in the school, one mobile special educator and rehabilitator hired in a school with 1030 students; lack of assistive technology, lack of resources for working with children with disabilities (these are some of the difficulties that some primary school in Macedonia have). They also need a speech therapist to be

employed in the school, teachers need training to work with children with disabilities (these are some of the problems faced in some primary schools, R.N. Macedonia, when it comes to inclusiveness (Iliev, et al., 2022, pp. 105, 145). In the study on the availability of professional support and knowledge in the field of assistive technology in the educational system in Serbia (in 2016) it is pointed out that the number of experts who possess adequate knowledge of assistive technology is small (Bogdanović & Razić-Ilić, 2016). In the research conducted in 2021 in Belgrade and Novi Sad, it was claimed that teaching staff consider themselves moderately competent in the use of assistive technology, that they have different levels of knowledge and that those working in primary schools have a lack of training in this area. It is considered that the training of teaching staff is the most important factor in the process of technology implementation (Mundy et al., 2012) and that it contributes to their confidence in applying assistive technology with students (Arsenić et al., 2022). Educators (included in the research in Belgrade 2021) point out that the most common barrier that prevents the application of assistive technology in kindergartens is limited resources, but also the lack of education of educators for the use of assistive technology, so it is difficult for them to use and apply it (Vuković & Roknić, 2021).

Another important factor that determine whether an individual's functional abilities will improve or not (in the work with children with disabilities) is the assessment of the need for assistive technology. In the assessment process for assistive technology, factors that play an important role are: the student, the task, and the device. When it comes to the student, it is necessary to perceive the student's abilities and difficulties, to see the student's strengths and weaknesses in several areas: reading, writing, speaking, listening, mathematics, memory, organization, motor skills, which will identify the difficulties that need to be overcome with the use of appropriate assistive technology. An appropriate assistive tool will be selected if the task to be performed is determined. The choice of assistive technology should be in accordance with the needs of each child (Stojkovska, 2013). The steps that the expert team should follow during the assessment to select the appropriate assistive device are the collection of basic information about the person, observation of the person, determination of the student's abilities and needs for assistive technologies, research for the ideal system, proposal of the access system, personalization and augmentation of the access system, setting goals for instruction and training, system implementation, program monitoring and continuation assurance (Vinčić, 2016).

The team that makes the assessment for assistive technology does not have a final list of participants. However, there are 5 persons who must be part of the assistive technology assessment team, namely: a family member/parent who knows the student well, including the student himself; special educator and rehabilitator; speech therapist; physiotherapist and the person in charge of procuring assistive technology and conducting staff training (Stojkovska, 2013). Members of the team can be teachers and other university staff, social workers, friends, and extended family members.

It is necessary that the staff engaged in the schools have developed technological competences for the efficient application of the assistive technology, so that the student who uses the assistive technology can achieve success (According Michaels & McDermott, 2003 as cited in Arsenić et al., 2022). Therefore, teaching staff competence in using assistive technology refers to what teaching staff should know and be able to do with any type of assistive technology in an educational environment at any time. (Arsenić et al., 2022)

4. Readiness of teachers to use assistive technology

Research has shown that in an inclusive approach, it is important that children with disabilities meet their rights and learn according to their abilities, opportunities and interests, in order to bridge the differences between children with disabilities and children with typical development. However, children with disabilities in inclusive classes often experience educational failure, for example children with sensory impairments or with below average intellectual functioning, which has been identified as a major problem because they cannot learn in the same ways as typically developing students (Bakinde Surajudeen et al., 2023).

Many countries around the world are focusing on approaches using assistive technologies in learning and teaching to improve the quality of education by emphasizing teacher competencies such as critical thinking, decision making, problem solving and dynamic situations, teamwork and effective communication. The use of assistive technologies can be called the implementation of a method or process of using assistive technologies to teach children with disabilities in order to achieve their optimal educational potential. Some researchers have shown that the use of assistive technology in education is considered a support that would help children with disabilities realize their potential and bypass areas of difficulty in teaching through new technological tools, which aims to make a step forward in the application of an outdated educational system (Bakinde Surajudeen et al., 2023).

Because assistive technology is designed for individual use, it can be carefully designed, fitted, and tailored to the specific strengths and functional limitations of an individual child and, while it cannot eliminate learning disabilities, it can help children with disabilities reach their highest educational potential because assistive technology enables learning while capitalizing on their strengths and reducing areas of difficulty. For example, a student who has reading problems but has good listening skills can benefit from listening to audiobooks and recorded instructions. Teachers, as well as children with disabilities and their parents recognize the possibilities of various assistive technology tools in learning and teaching, with new opportunities in discovering the potential for easier learning (Van Lieshout et al., 2022). However, regardless of the fact that assistive technology supports children's right to adequate education, access and use of assistive technology in education should be considered a right for children who would benefit from it.

The Global Report on Assistive Technology (UNICEF, 2022; WHO, 2015) emphasizes that “access to assistive technology for children with disabilities is often the first step for childhood development“. The report focuses on the basics of assistive technology in terms of identifying and selecting appropriate tools for students in collaboration with other stakeholders, as well as developing skills for its capabilities, access and use. In the selection and implementation of assistive technology, the cooperation and engagement of teams that include different actors and stakeholders in the entire process of determination is important; teachers, other school staff, families and other service providers (UNICEF, 2022).

In order to plan the means of assistive technology that are needed for children, teachers need to recognize and assess which assistive technology is the most effective for an individual child with disabilities, for which it is necessary that the teachers are adequately competent for this, that is, that they have the ability to apply it , inclination, as well as that they were professionally trained in that area. The use of assistive technology is considered beneficial for children with disabilities based on the availability, coordinated assessment of assistive technologies, and the implementation process. At the same time, it is necessary for teachers to have guaranteed monitoring and support in the use of technological solutions

Accirding to UNICEF (2022) to implement learning and teaching activities based on the principles of educational inclusion, teachers must be empowered in the selection and implementation of assistive technologies and must possess the following competencies:

- Have knowledge of basic tools that can be used in the classroom
- Consider the use of assistive technology as a tool to remove obstacles in various aspects of the learning and teaching process
- Recognize basic common solutions through assistive technology for special educational needs
- Research and identify and select assistive technology and accessibility resources for the special educational needs of individual students
- Set up, configure and implement common/basic assistive technologies and specific equipment used by specific students
- Monitor and confirm the appropriateness of assistive technology used by students
- Create accessible materials to support children's participation in learning
- Know and use reliable sources of information and resources about assistive technology solutions at the local/national and international level.

Regarding the extensive specific competencies for assistive technology that teachers should have, UNICEF document The Global Report on Assistive Technology (2022) also mentions the great role of other participants, such as the family/caregivers, all teachers who work with the child, as well as the professional team. The family together with the child are a source of information about the student's preferences, lifestyle, profile outside of school, which are necessary in making decisions about designing technologically supported activities in all environments. Since the family is often the key to the exchange of information between school and work at home, as well as in extracurricular activities, their consistency in the proper use of technology is important. In this regard, partnerships with parents and the home environment are critical to the effectiveness of inclusive technology-enhanced learning environments, both in and out of the classroom. All those involved in the learning and teaching of the child should undergo professional training related to certain technologies and different environments in which they will be implemented. When it comes to assistive technology, Ahmed (2018) states that there is a correlation between what assistive technology is believed to be and what is done in practice. According to Galvez-Martin (2003), teachers' self-reflection includes a thoughtful look at teaching and the teaching process, in the sense of evaluating and monitoring what has been done, what should be changed and more to be done, and allows them to evaluate themselves and understand how they cope with new challenges. Teamwork is considered more effective for teachers' self-reflection since communication frameworks allow them to interact, exchange ideas and learn from each other (Devi et al., 2021), for example on how to use assistive technology and other resources, as well as for evaluation during and after implementation. Although for the family and parents/guardians, professional development is about the specifics of the child's educational needs and technology for use at home and outside of school, the above frameworks of competences can also be useful to them. Therefore, training should focus on developing practical skills in setting up and using technology, as well as how to create opportunities and motivate children to use technology at home in learning and other activities.

Alkahtani (2013), states that teachers have a lack of adequate knowledge and skills to use assistive technology. Johnson et al. (2016), emphasize that teachers' attitudes are key elements for the effectiveness and use of assistive technology in classes and research by Cagiltay et al. (2019) showed that teachers believe that the introduction of assistive technology in classes

improves educational results and therefore promotes teacher job satisfaction. Some teaching methods and techniques in the learning and teaching process emphasize the importance of using assistive technology in order to improve learning achievement (Baglama et al., 2022).

5. Advantages and barriers of using assistive technology in inclusive practice

In today's diverse and inclusive educational environment, assistive technology has emerged as a powerful tool to foster inclusive practice. The results of using assistive and teaching technology to support children with disabilities have been increasingly described over the past three decades in many fields, and technology-supported assessments and augmentative and alternative communication devices have been proven to be effective for both children with disabilities and typically developing students (Bryant & Seok, 2017; Suwahyo et al., 2021). New perspectives and examples of student support in the classroom help to understand the benefits of assistive technology in the classroom, which helps teachers create an inclusive environment for all students according to their abilities and capabilities. Assistive technology has been shown to have mixed results for children with disabilities. However, according to some studies, assistive technology improves the learning environment resulting in significant improvements in the general functioning of children with disabilities and overall has been shown to benefit children with disabilities in most areas of inclusive education, such as reading (Anderson et al., 2009). Also, communication systems such as graphic displays, symbols or communication devices with synthetic speech are effective tools for improving the motivation of students in learning, as well as for the socialization of children with functional disabilities (Gilroy et al., 2018). In addition, when students have a form of teaching at home or in the hospital due to a medical condition, or if they live in rural or distant areas, the availability of assistive and information and communication technology (ICT) can enable them to participate in distance learning and they can be in contact with their peers (Maor & Mitchem, 2015).

By breaking down barriers and providing tailored support to students who need it, assistive technology ensures that children with different abilities and capabilities can actively participate and progress alongside their peers and further increases individual student well-being, self-esteem, self-image and motivation to pursue important life goals (Botelho, 2020; WHO, 2015). Zwarych (2022) believes that there are many implications related to assistive technology in education. Lists some of the benefits of assistive technology in instructional planning that include accessibility, personalized learning, increased communication and expression, skill development, integration and collaboration, empowerment and independence. For example, in addition to speech-to-text or text-to-speech devices, software is used for art-expressive methods in the classroom or for writing activities that contribute to improving academic performance and language development (Nelson et al., 2013). According to Murray & Rabiner (2014), assistive technology can be adapted to the level of the student's needs and provide immediate feedback to improve learning. In addition, there is support for children with disabilities in performing tasks or functions that they would otherwise not be able to do (Sullivan & Lewis, 2000). These new perspectives and examples help to understand the benefits of assistive technology in education to support children with disabilities, highlighting their positive effects, such as better academic performance, increased independence, improved self-confidence and a more inclusive learning environment. Assistive technology empowers children with disabilities by enabling them to receive individualized support tailored to their different learning styles, paces and abilities, thereby fostering a more inclusive and stimulating learning environment (Hasselbring & Glaser, 2000). Furthermore, computer technology significantly improves accessibility by offering a variety of assistive

devices, including specialized keyboards, touch screens, and eye-tracking technology, allowing students with motor disabilities to access and actively participate in educational content (Hasselbring & Glaser, according Zwarych, 2022). Despite this, little attention has been paid to how and to what extent children with disabilities use assistive technology in their daily lives, which is not surprising, considering that there is insufficient research on this, which could be a challenge in terms of ensuring equal opportunities for access to digital technologies and their applications (Fernández-Batanero et al., 2022).

According to World Health Organization (2022), more than one billion people with disabilities need assistive technology, but only 10% have access to and use assistive technology (Global Cooperation on Assistive Technology (GATE), WHO, 2016). In order to solve the problems between needs and possibilities as best as possible, in 2014 WHO launched Global Cooperation on Assistive Technology (GATE) and identified 50 priority assistive technology devices. However, even for children with disabilities, the benefits of using assistive technology in the classroom are not yet perfect. The problem is how to overcome obstacles in the application of assistive technology for children with specific learning difficulties in inclusive education so that its benefits can be realized. This represents a challenge for teachers due to the fear of using unknown technology, lack of training and lack of support in direct work (Alper & Raharinirina, 2006), since when teachers perceive that the barriers associated with the use of assistive technology interfere with the way students learn and teach, it is possible that they will abandon the use of assistive technology in practice. This is a fundamental factor in the importance of dealing with such obstacles. Teachers' opinions are often divided, and some perceive assistive technology as a limited substitute for the development of cognitive abilities because they believe that assistive technology cannot adequately perform the task for students, while other teachers think that assistive technology helps students learn (Alharbi, 2016). In addition, despite all the difficulties that teachers may face when implementing assistive technology, the consequences are more severe in terms of limiting access to such a method of education for children with disabilities (Alharbi, 2016). Mason (2014), according to Alhabri (2016), lists barriers in the use of assistive technology that are biggest in implementation and accessibility, including issues teachers face such as troubleshooting support in case of malfunctioning technology, adequate wireless support for mobile technology, adequate time for planning and teacher collaboration, systems for verification of student application and an integrated approach through the curriculum. According to Schoeppu (2005), in addition to the lack of teacher training and the lack of resources in teaching, the lack of adequate application of assistive technology is the involvement of the family and the lack of cooperation with the family. Since the family's decision to use assistive technology can be influenced by language, cultural values and background, school and family cooperation is important to maximize the effective implementation of assistive technology in the school, family home and community. However, Alper & Raharinirina (2006) believe that this partnership is rarely established due to the obstacles that families face in connection with the use and selection of assistive technology. Availability and social stigma, traditional educational approaches, and insecurity and incompetence of teachers, which makes them unprepared to deal with these challenges, are mentioned as external factors that can prevent the implementation of assistive technology. Coleman & Cramer (2015) list the obstacles that children with developmental disabilities often face in the activities of art fields, highlighting the limitations of practical art activities in inclusive practice. The authors believe that for artistic expression it is necessary to develop creativity, communication and general well-being in children with developmental disabilities.

Assistive technology can offer children with disabilities important tools to develop greater independence, social inclusion and engagement in society. However, often due to obstacles in

obtaining and using the means of assistive technology, it is not always available to everyone, regardless of what is of vital importance for children with disabilities, who otherwise would not be able to acquire an adequate level of education without the help of modern technology. (Bryant & Seok, 2017). Taherian and Davies (2018) cite barriers such as ease of use, reliability and comfort, with a lack of competence development in this area and guidance offered to the final user, family and parents/guardians on the safe and appropriate use of assistive technology (for example, a lack of written information or a lack of time spent familiarizing the user with the device). Senjam et al. (2021) in their study, they state that the most common obstacle in schools is the lack of availability of tactile and sound assistive technology to support children with visual impairments. The next most common barrier cited by them is the economic limitations of access to assistive technology, which cannot be afforded by all students equally due to often high prices, which leads to inaccessibility among students. However, the same authors also believe that as the barriers of availability and costs are resolved, the importance of quality teacher training will become more relevant. In relation to the aforementioned potential obstacles, Byrd & Leon (2017) describe three main aspects that prevent the inclusion and access of children with disabilities in the use of specialized assistive technologies:1) insufficient availability and accessibility for children with disabilities, 2) high costs and uncertain financing, 3) lack of professional training in the field for the use of virtual devices and platforms. But assistive technology in educational settings can be critical to achieving learning outcomes for children with disabilities. In fact, it is considered an effective compensatory support because devices can be used to improve the ability of a student with learning disabilities to perform independently or perform a task at the intended level (Alper & Raharinirina, 2006). In this way, by applying adequate assistive technology in classes, it can be improved that children with disabilities are active in teaching activities alongside children with typical development. With various specialized assistive technology devices and tools, in an inclusive classroom environment, support for children with disabilities is provided through a differentiated and individualized approach. For example, sitting in the front of the classroom can help childrenwith sensory impairments or cognitive disabilities better focus on what the teacher is saying or writing on the board. Classrooms can have a level of sensory stimulation by reducing distracting noise through the use of earplugs or noise-canceling headphones, as well as a variety of seating options such as floor pillows, specialized chairs, and ball seats that accommodate different student body sizes and shapes and can improve tracking for children with disabilities that occur in the classroom and make learning environments more inclusive.

6. Conclusion

Assistive technology can offer children with disabilities important tools to develop greater independence, social inclusion and engagement in society. With various specialized assistive technology devices and tools, in an inclusive classroom environment, support for children with disabilities is provided through a differentiated and individualized approach. By applying adequate assistive technology in classes, it can be improved that children with disabilities are active in teaching activities alongside children with typical development. But to speak for a proper use of assistive technology in inclusive groups a large number of conditions needs to be fulfilled. Each child is special and different and it should be used the technology, device that suits him best. In order to succeed in that, all the necessary financial, personal resources must be provided.

7. Literature

Adebisi, R.O., Liman, N.A., & Longpoe, P.K. (2015). Using Assistive Technology in Teaching Children with Learning Disabilities in the 21st Century. *Journal of Education and Practice, 24*(6), 14-20 https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078825.pdf

Ahmed, A. (2018). Perceptions of using assistive technology for students with disabilities in the classroom. *International Journal of Special Education, 33*(1), 129-139. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184079.pdf

Alharbi, S. (2016). Benefits and Barriers: Incorporating Assistive Technology in an Inclusive Setting for Primary School Students with Learning Disabilities in Language Arts. *American Research Journal of Humanities and Social Sciences (ARJHSS), 2*, 1-11. DOI: 10.21694/2378-7031.16016

Alkahtani, K.D. (2013). Teachers' knowledge and use of assistive technology for students with special educational needs. *Journal of Studies in Education, 3*(2), 65-86. https://doi.org/10.5296/jse.v3i2.3424

Alper, S., & Raharinirina, S. (2006). Assistive technology for individuals with disabilities: A review and synthesis of the literature. *Journal of Special Education Technology, 21*(2), 47-64.

Anderson, C.L., Anderson, K.M., & Cherup, S. (2009). Investment vs. return: Outcomes of special education technology research in literacy for students with mild disabilities. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(3), 337-355.

Arsenić, I., & Jovanović Simić, N. (2022). Primena asistivne tehnologije za komunikaciju u edukaciji učenika sa smetnjama u razvoju: samoprocena nastavnog osoblja. *Nastava i vaspitanje, 71*(2), 267-282.

Baglama, B., Evcimen, E., Altinay, F., Sharma, R.C., Tlili, A., Altinay, Z., Dagli, G., Jemni, M., Shadiev, R., Yucesoy, Y., & Celebi, M. (2022). Analysis of digital leadership in school management and accessibility of animation-designed game-based learning for sustainability of education for children with special needs. *Sustainability, 14*, 7730. https://doi.org/10.3390/su14137730

Bakinde Surajudeen, T., Sanya Ibironke, E., & Ayodeji Aladesusi, G. (2023). Special Education Teachers' Readiness and Self-Efficacy in Utilization of Assistive Technologies for Instruction in Secondary School. *Indonesian Journal of Community and Special Needs Education, 3*(1), 33-42. DOI: https://doi.org/10.17509/ijcsne.v3i1.44643

Bodanovic, A., Razic-Ilic, D. (2016). *Studija o dostupnosti strucne podrske i znanja u oblasti asistivnih tehnologija u obrazovnom sistemu u Srbiji 2016*, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnoloskog razvoja.

Botelho, F.H.F. (2020). *Childhood and Assistive Technology. Growing with opportunity, developing with technology*. New York: United Nations Children's Fund.

Brassai, S.T., Bako, L., & Losonczi, L. (2011). Assistive Technologies for Visually Impaired People. *Acta Universitatis Sapientiae Electrical and Mechanical Engineering, 3*, 39-50.

Bryant, B.R., & Seok, S. (2017). Introduction to the special series: Technology and disabilities in education. *Assistive Technology, 29*(3), 121-122. DOI: 10.1080/10400435.2016.1230154 https://doi.org/10.1080/10400435.2016.1230154

Byrd, A., & León, R. (2017). Assistive Technologies: Learning resources to promote the inclusion and communication of students with disabilities. *Nuevos Escenarios de la Comunicación, 2*(1), 167-178.

Cagiltay, K., Cakir, H., Karasu, N., Islim, O.F., & Cicek, F. (2019). Use of educational technology in special education: Perceptions of teachers. *Participatory Educational Research, 6*(2), 189-205. https://doi.org/10.17275/per.19.21.6.2

Coleman, M.B., & Cramer, E. S. (2015). Creating meaningful art experiences with assistive technology for students with physical, visual, severe, and multiple disabilities. *Art Education, 68*(2), 6-13.

Cowan, R.E., Fregly, B.J., Boninger, M.L., Chan, L., Rodgers, M.M., & Reinkensmeyer, D.J. (2012). Recent trends in assistive technology for mobility. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation* file:///C:/Users/Runchev/Downloads/1743-0003-9-20.pdf

Devi, A., Gibbs, A., Gilbert, B., Henry, B., Lee, V., Mathis, D. & Williams, V. (2021). Critical Reflection and Communities of Practice as Professional Development Strategies for Educators. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), 12*(1), 4339-4349.

Edyburn, D.L. (2000). Assistive Technology and Students with Mild Disabilities. *Focus on exceptional children*. 32(9) https://core.ac.uk/download/pdf/235895843.pdf

Encyclopedia of disability (2006). https://handicapcenter.com/wp-content/uploads/2014/05/Encyclopedia-of-Disability-SAGE-2006-vol-1.pdf

Fernández-Batanero, J.M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: a systematic review. *Educational technology research and development, 70*(5), 1911-1930. https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7

Galvez-Martin, M. (2003). Reflective Teaching, Reflective Practice, and… What Else? Florida http://www.fate1.org/journals/2003/galvez-martin.pdf

Gilroy, S.P., Leader, G., & McCleery, J.P. (2018). A pilot community-based randomized comparison of speech generating devices and the picture exchange communication system for children diagnosed with autism spectrum disorder. *Autism Research, 11*(12), 1701-1711.

Global report on assistive technology (2022). Geneva: World Health Organization and the United Nations Children's Fund (UNICEF). Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. file:///C:/Users/UFZG/Downloads/9789240049451-eng.pdf

Hasselbring, T.S., & Glaser, C.H. (2000). Use of computer technology to help students with special needs. *The Future of children, 10*(2), 102-122.

Helal, A.S., Mokhtari, M., & Abdulrazak, B. (2008). *The Engineering Hadbook of Smart Technology for Agind, Disability and Independence.* Canada: John Wiley & Sons.

Iliev, D., et al. (2022). *Akciski istrazuvanja za inkluzivna ucilisna kultura.* Skopje: Fondacija za obrazovni i kulturni inicijativi „Cekor po cekor".

Jacova, Z., & Stojkovska-Aleksova, R. (2013). *Ulogata na asistivnata tehnologija vo procesot na individualizacija na nastavata vo inkluzivnite ucilista*, Skopje: Zdruzenie na gragjani za poddrska I promocija na pristapnosta na novi tehnologii za licata so hendikep Otvorete gi prozorcite.

Johnson, K., & Harniss, M. (2016). Assistive Technology in Traumatic Brain Injury. In F. Zollman (Ed), *Manual of Traumatic Brain Injury: Assessment and Management* (2nd Ed). New York: Demos Medical https://uwctds.washington.edu/sites/uwctds/files/files/KL%20Johnson%20and%20M%20Harniss%20-%20Assistive%20Tech%20in%20TBI.pdf

Kenić, A. (2020). *Vodič asistivna tehnologija za osobe sa cerebralnom paralizom*, Beograd: Visoka škola socijalnog rada.

Lazor, M. (2017). *Katalog asistivne tehnologije*, Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Lazor, M., Isakov, M., & Ivković, N. (2012). *Asistivna tehnologija u školi*, Novi Sad: Škola za osnovno i srednje obrazovanje "Milan Petrović".

Maor, D., & Mitchem, K.J. (2015). Can technologies make a difference for hospitalized youth: Findings from research. *Journal of Computer Assisted Learning, 31*(6), 690-705.

Murray, D., & Rabiner, D. (2014). Teacher Use of Computer-Aided Instruction Inattentive Students: Implications for Teacher Implementation and Preparation. *Journal of Education and Training Studies, 2*(2), 58-66. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055443.pdf

Nelson, L., Poole, B., & Muñoz, K. (2013). Preschool teachers' perception and use of hearing Assistive technology in educational settings. *Language Speech and Hearing Services in Schools, 44*, 239-251.

Petrovska, S., & Runceva, J. (2019). *Osnovi na inkluzivno obrazovanie* – skripta, Stip: UGD.

Primary Education law in R.N. Macedonia (2020). Official Gazette of the Republic of North Macedonia " No.161/19 and 229/20 https://mon.gov.mk/stored/document/Zakon%20za%20osnovnoto%20obrazovanie%20-%20nov.pdf

Rozalija, B., et al. (2020). *Inkluzivno uciliste: vodic za rabota na ucilisniot inkluziven tim*, Skopje: Biro za razvoj na obrazovanieto.

Schoepp, K. (2005). Barriers to Technology Integration in a Technology-Rich Environment. *Learning and teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 2*(1), 56-79. https://doi.org/10.18538/lthe.v2.n1.02

Senjam, S.S., Foster, A., & Bascaran, C. (2021). Barriers to using assistive technology among students with visual disability in schools for the blind in Delhi, India. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 16*(7), 802-806, DOI: 10.1080/17483107.2020.1738566

Stanković, Ž. (2014). Primena informaciono-komunikacionih i asistivnih tehnologija za podršku učenicima u inkluzivnom obrazovanju http://www.ftn.kg.ac.rs/download/SIR/SIR%20Zarko%20Stankovic%205232011.pdf

Stojkovska, R. (2013). *Znacenjeto na modelot na procenka vo primenata na asistivnata tehnologija kaj ucenicite so posebni obrazovni potrebi opfateni so inkluzivno obrazovanie – magisterski trud*, Skopje: Filozofski fakultet UKIM.

Sullivan, M., & Lewis, M. (2000). Assistive technology for the little ones: creating responsive environments. *Infants and toddlers 12*(4), 34–52.

Suwahyo, B.W., Setyosari, P., & Praherdhiono, H. (2021). Barrier Assistive Technology in Inclusive Classroom. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 601*, 23-28. file:///C:/Users/UFZG/Downloads/125964513.pdf

Taherian, S., & Davies, C. (2018). Multiple stakeholder perceptions of assistive technology for individuals with cerebral palsy in New Zealand. *Disabil. Rehabil. Assist. Technol., 13*(7), 648-657.

UNICEF (2022). *Asistivne tehnologije*. Katalog, https://www.unicef.org/bih/media/8591/file/Asistivna%20pomagala%20HR.pdf

UNICEF (2022). *The use of Assistive Technology in Education: A Guide for Teachers and Schools*. https://www.unicef.org/eca/media/30671/file/Teacher%27s%20guide%20for%20building%20capacity%20for%20assistive%20technology.pdf

Van Lieshout, C., & Cardoso, W. (2022). Google Translate as a tool for self-directed language learning. *Language Learning and Technology, 26*(1), 1-19.

Vinčić, I. (2016). Dostupnost i uporaba asistivne tehnologije u obrazovanju djece s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima u Republici Hrvatskoj Master's thesis. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Vuković, S., & Roknić, A. (2021). Stavovi vaspitača prema upotrebi asistivne tehnologije u radu sa decom sa teškoćama u razvoju, *Beogradska defektološka škola − Belgrade School of Special Education and Rehabilitation, 27*(2), 9-24.

World Health Organization WHO. (2015). *Assistive technology for children with disabilities:* Creating opportunities for education, inclusion and participation: A discussion paper. Geneva: United Nations Children's Fund and World Health Organization. https://www.unicef.org/disabilities/files/Assistive-Tech-Web.pdf

World Health Organization (WHO). (2016). *Global Cooperation on Assistive Technology (GATE).* https://www.who.int/initiatives/global-cooperation-on-assistive-technology-(gate)

Zwarych, F. (2022). Inclusive Education with Assistive Technology. In R. Power (Ed.). *Technology and the Curriculum: Summer 2022*. [eBook]. Power Learning Solutions. ISBN 978-1-9993825-7-5. https://pressbooks.pub/techcurr2022/

About the Authors

Jasna Kudek Mirošević is an associate professor at the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, where she teaches the courses Inclusive Pedagogy and Support Strategies in Teaching Students with Disabilities at the Department of Teacher Studies and the Department of Educational Studies. She is an educational rehabilitator and classroom teacher by profession. She also worked in the elementary school education system as a classroom teacher and then as an educational rehabilitator - expert associate consultant, in Zagreb. She was a long-term leader of the County Professional Council for professional associates of educational rehabilitators in primary schools of the City of Zagreb and a member of the second-level committee for determining the psychophysical condition of children at the Ministry of Science and Education. She is the co-author of four professional manuals and actively participates in projects, national and international conferences, as well as in education for preschool teachers, school teachers and professional associates. The area of her work is inclusive pedagogy and a methodical-didactic approach to children with difficulties in the education system.

Jadranka Runcheva is an assistant professor at the Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University in Stip, R.N. Macedonia where she teaches the courses Pedagogical Counseling and Orientation and Teaching Methods of work with children with special educational needs. She is co-author of one script Basics of Inclusive Education, and author of one practicum Basics of Inclusive education. She actively participates in projects, national and international conferences, as well as in education for preschool teachers, school teachers and professional associates. In the last year, she actively attends lectures prepared by Autism Research Institute in the field of autism. During her work experience so far, she has completed 3 study visits, two in Salzburg, Austria and one in Budapest, Hungary.

Ali prevladujejo v današnjem šolskem prostoru narcistično socializirani učenci?

Do Narcissitically Socialised Students Dominate Today's School?

mag. Katarina Vodopivec Kolar

Osnovna šola Venclja Perka Domžale
katarina.vodopivec-kolar@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku se bomo oprli na spremembe v socializaciji posameznikov v postindustrijski potrošniški družbi, ki z zatonom klasične avtoritete favorizirajo permisivne (oz. pogosto že *laissez-faire*) vzgojne prakse v družinski ter posledično tudi šolski socializaciji in vzgoji in tako vplivajo na porast narcističnih lastnosti pri večinski populaciji. Na podlagi antropološkega terenskega dela v šolskem prostoru ter spletne ankete med pedagoškimi delavci bomo prikazali, kako šola kot ključna institucija kulturne transmisije, implicitno oblikuje narcisistično kulturo s favoriziranjem permisivnih vzgojnih praks. Naše ugotovitve bomo prikazali v luči aktualnih razmer v slovenskih šolah, kjer bomo utemeljevali, kako aktualne spremembe pedagoške paradigme v šolstvu poudarjajo permisivnost in s tem utrjujejo narcistične lastnosti odraščajoče mladine, ki so v šolskem vsakdanu v porastu.

Ključne besede: narcisistična družba, narcisizem, permisivna vzgoja, potrošniška družba, šola.

Abstract

The article stems from the changes in the process of socialisation of individuals in the post-industrial consumer society, which has been facing the decline of classical authority and favours permissive (often even laissez-faire) parenting and consequently also school socialisation and education styles which have influenced the growth of narcissistic traits in majority of individuals. The study draws on anthropological research data collected in schools and an online survey to determine how schools as key institutions of cultural transmission shape narcissistic culture by favouring permissive parenting styles. The findings of the research reflect current conditions in Slovenian schools. The article describes how changes in the educational system affect permissiveness and thus enable young people to develop narcissistic traits that have become increasingly prevalent in everyday school life.

Keywords: Consumer Society, Narcissism, Narcissistic Society, Permissive Education, School.

1. Uvod

Vsaka družba oblikuje posameznika v procesu socializacije, saj je njena socialna funkcija v piljenju posameznikovega individualnega karakterja, da se le-ta približa socialnemu, družbeno sprejemljivemu.

V potrošniški družbi se je zgodila ključna sprememba v socializaciji posameznikov: z zatonom klasične starševske avtoritete in discipline se posledično favorizira permisivne[1] vzgojne tehnike v družini, posledično tudi v šoli. Današnji starši poskušajo pod vplivi t. i. demokratičnih vzgojnih trendov odpraviti vsako najmanjšo frustracijo na otrokovi razvojni poti, otrok je vključen v vse več procesov odločanja, vse postaja podrejeno otrokovim potrebam; otrok mora vse bolj čutiti, da je v središču pozornosti in upoštevan pri odločanju. Ob pomanjkanju frustracij pa otroci ne izgradijo moralnega imperativa, ki bi se podrejal splošno veljavnim družbenim normam, ker od doma ne poznajo brezkompromisnega podrejanja avtoriteti in pravilom, saj so pravila v družini v veliki meri podrejena željam in zahtevam otrok. Slednje lahko v ekstremnih oblikah privede do resnih patoloških narcisističnih oblik pri otroku, ki se kažejo v neupoštevanju splošno veljavnih norm, saj v ospredje postavljajo zgolj lastne egoistične želje. Narcisističnost se manifestira v želji po grandioznosti, hvali, nastopaštvu, šarmiranju, lažnem zavedanju tega stanja, protektivni plitkosti, izogibanju navezovanja, arogantnem in ošabnem obnašanju, podcenjevanju, zasmehovanju ter izkoriščanju drugih ter najbolj izrazito v nesposobnosti empatije. V primeru neuspeha narcisov prideta na plan brezkompromisna bes in agresivnost. Splošna erozija avtoritete v potrošniški družbi, ko se otrok ne navaja več na *apriorno* spoštovanje vseh odraslih in predvsem pravil kot takih, pripravlja mlade na življenje v permisivni družbi, organizirani v ugodju in potrošnji (Lasch, 1991).

Lasch je v klasičnem delu: *Kultura narcizma (1979)*[2], v katerem je opisoval vzpon ameriške potrošniške družbe, izpostavil, da predstavlja narcizem najboljši način za spoprijemanje s tenzijami in anksioznostmi sodobnega življenja. Prevladujoče socialne okoliščine namreč poskušajo vzpodbujati narcistične lastnosti v različnih stopnjah v vsakem posamezniku. Današnjo zahodno družbo tako Lasch opredeli kot narcistično v dvojnem pomenu: najprej ob spodbujanju uspešnosti in aplavdiranju patološkim narcisom, ki jih časti v luči vsakodnevnega spektakla današnjega načina življenja s poveličevanjem momentalnega uživanja, fascinacijo s slavo, bliščem, materialnim udobjem. Dober primer za to predstavlja današnji razcvet raznovrstnih resničnostnih televizijskih oddaj, kjer veliko anonimnih posameznikov na hitro doseže prepoznavnost in slavo. Po drugi strani pa spodbuja razvoj narcističnih lastnosti v vsakem posamezniku, predvsem z razcvetom spletnih socialnih omrežij, kjer večina objavlja svoje podobe z namenom prejemanja odobravanja in všečkov. Tako se krepi družbeni narcizem, ki vse bolj zajema celotno populacijo, ki ta navidezni blišč resničnostnih šovov dnevno konzumira in participira v množici spletnih socialnih omrežij.

V prispevku bomo podrobno predstavili uvajanje permisivnih trendov v šolske sisteme sodobnih pluralnih družb ter izpostavili porast narcizma kot produkta demokratične, permisivne vzgoje. Izhajali bomo iz empirične analize kvalitativno zbranih podatkov z antropološko terensko raziskavo iz leta 2008[3] (opazovanjem z neposredno udeležbo v šolskem

---

[1] V prispevku bomo permisivno vzgojo obravnavali širše. V veliko pedagoških priročnikih se jo enači tudi z demokratično vzgojo. Pogosto se permisivno vzgojo tudi posplošuje in opisuje kot vzgojo brez meja – vsedopuščujočo vzgojo.

[2] Delo je bilo leta 2012 prevedeno v slovenščino. Vsa navajanja v tem prispevku izhajajo iz angleškega izvoda: Lasch, C. (1979/1991). ***The Culture of Narcissism: American Life in An Age of Diminishing Expectations.*** New York, London: W. W. Norton & Co.

[3] Predstavljeni bodo izsledki magistrskega dela:

prostoru ter poglobljenimi intervjuji s pedagoškimi delavci). Raziskavo bomo aktualizirali s spletno anketo izvedeno 2023 med več kot 100 pedagogi, ki so ugotovitve izpred 15 let, le nadgradili in potrdili. Poudarili bomo porast narcistično socializiranih posameznikov v slovenskih šolah ter hkrati izpostavili, kako tudi slovenska osnovna šola implicitno oblikuje narcistično potrošniško kulturo s favoriziranjem permisivnosti.

2. Novi trendi vzgoje v potrošniški družbi

Temeljno vodilo šolskih reform v zahodnih družbah v postmoderni, tudi reforme osnovne šole pri uvajanju devetletke v Sloveniji, je osredotočeno na 'demokratizacijo' vzgoje s favoriziranjem permisivnih vzgojnih konceptov na račun represivnih.

Permisivna, demokratična vzgoja v pravem pomenu besede naj bi predstavljala neko novo kvaliteto, temelj za razvoj nove pedagoške paradigme postmoderne družbe (Bergant, 1994). Omogočala naj bi fleksibilno organizacijo šolskega dela, ustvarjalno šolsko ozračje, demokratične odnose, dialog, sodelovanje med učiteljem in učencem ter spodbujala ustvarjalno mišljenje (Novak, 2002). Bergantova (1994) izpostavi, da naj ne bi bila permisivna vzgoja skrajno nasprotje represivni, avtoritarni vzgoji, saj predstavlja skrajno nasprotje represivni vzgoji vsedopuščajoča *(laissez-faire*) vzgoja. Pomembno je poudariti, da ni vse, kar ni represivna vzgoja, že permisivna vzgoja. Permisivna vzgoja naj bi bila nekje na sredini med obema skrajnima stiloma in naj bi pomagala premostiti negativne učinke obeh. Dejstvo pa je, da se načela permisivnosti v praksi pogosto napačno in površinsko uresničujejo, kar pogosto vodi v vsedopuščajočo vzgojo.

Sodobne svetovne pedagoške reforme stremijo k bolj humanemu ter otrokovim pravicam in potrebam prilagojenemu šolstvu. Celostni pristop, na katerem se je gradila sprememba slovenske osnovne šole ob uvajanju devetletke, na področju šolstva ponuja med seboj povezano in prepleteno humanistično in naravoslovno izobraževanje, življenjsko uporabnost ter osebno vrednotenje znanja. Reforma temelji na notranji individualizaciji in diferenciaciji poučevanja, učni smotri pa naj bi bili čim bolj usmerjeni k optimalnemu razvoju posameznika. Šolstvo naj bi postalo fleksibilnejše, upoštevalo naj bi več vzporednih poti za doseganje določenega cilja ter naj bi bilo bolj življenjsko, povezano z okoljem. V ospredju naj bi bili otrokocentrični učni pristopi, ki izhajajo iz otrokovih pravic in naj bi služili interesom otrok. Te usmeritve se v praksi realizirajo v povezovanju in prepletanju učnih snovi posameznih predmetov, ki temeljijo na 'življenjskosti znanja' v nasprotju z znanstveno abstrakcijo storilnostno naravnane šole. Za doseganje teh usmeritev je treba ustrezno pripraviti tudi učitelje, ki si morajo pridobiti ustrezno pedagoško razgledanost in širino, da bodo znali poučevati kreativno ter usmerjati učence v problemsko zasnovano učenje, usmerjeno k bolj demokratičnim oblikam dela. Te cilje naj bi se dosegalo s permisivnimi učnimi pristopi, ko učitelji zmorejo učence motivirati za samostojno učenje na podlagi

---

Vodopivec, K. (2008). ***Patološki narcis kot produkt permisivne vzgoje – analiza situacije v izbranih slovenskih šolah***. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
Ugotovitve so se leta 2008 ob zagovoru magistrskega dela zdele v določenih aspektih morebiti širši javnosti še preveč radikalne. V zadnjih letih pa je opažen trend, da vse več strokovnjakov, tudi pedagoških strok (ne zgolj psihoanalitikov), v javnosti odkrito kritizira pretiran vdor permisivnosti v šolstvo ter priznava resnost posledic na obnašanje otrok, ki jih je to povzročilo. Vse več pedagoških strokovnjakov se zaveda škode, ki jo prinaša preveč popustljiva vzgoja in pretirano zastopanje imperativa ugodja pri otrocih, zato vse bolj glasno opozarjajo na stranpoti pretirane popustljivosti, ki bo pustila daljnosežne posledice v družbi, kar želimo v raziskavi večplastno predstaviti.

njihovega zanimanja in veselja do dela, ki temelji na njihovih interesih, ne pa na podlagi strahu pred slabimi ocenami in neuspehom (Bergant, 1994, Narat idr., 2017).

Poleg sistemskih sprememb, ki so utemeljene v šolski zakonodaji, so ključne tudi spremembe didaktičnih načel pouka, ki naj bi navajale otroke na življenje v sodobni postmoderni družbi, za kar pa je treba spremeniti koncept poučevanja. Poudarjen je prehod iz pasivnega in statičnega učenja, ko učenec le spremlja učiteljevo frontalno razlago, k aktivnemu, dinamičnemu, izkušenjskemu učenju. Tak način naj bi postopoma vodil učence od konkretnih izkušenj do abstraktnega razmišljanja in povezovanja znanj. Učitelj naj bi učence v skladu z demokratizacijo učenja navajal na medsebojno sodelovanje in timsko delo, saj jim soočanje v socialnih interakcijah omogoča konfrontacijo različnih stališč in širši vpogled v drugačno razmišljanje. Zato je treba uporabljati drugačne oblike dela, kot so: skupinsko delo, sodelovalno učenje, delo v parih, skupinske diskusije, razgovori idr. Poleg spoznavnih procesov postajata vse pomembnejša tudi socialni in čustveni vidik učenja in poučevanja, cilj katerih je, da učenci razvijejo celostno in ne zgolj racionalno razumevanje (Novak, 2005). Tako naj bi bil učitelj v novodobni osnovni šoli vse bolj koordinator učnega procesa, ki nima več le izključne vloge posredovalca vedenj in znanj, saj naj bi z demokratičnimi didaktičnimi pristopi navajal učence na pluralnost idej in znanja v postmoderni družbi.

3. Šola kot ideološki aparat potrošniškega kapitalizma

Dejansko pa razmere v slovenskem šolstvu danes vse bolj drsijo v anarhično stanje, kar bomo v nadaljevanju poskušali potrditi v empirični analizi podatkov, pridobljenih z antropološko terensko raziskavo. K temu je veliko pripomogla nova 'permisivna' šolska zakonodaja, ki je v veliki meri izpostavila pravice učencev, ob kršitvah njihovih dolžnosti pa učitelje omejila z orodji za kaznovanje, saj si ti z administrativnimi kaznimi le 'nakopljejo dodatno delo', ko morajo pisno utemeljevati svoje ukrepe. Namesto kazni se v šolah vse bolj uveljavlja terapevtska praksa, ko učence, ki ne spoštujejo norm in pravil, obravnava šolska svetovalna služba, psihologi in socialni delavci, ki po mnenju Saleclove (1991) s svetovanjem posegajo v vzgojo v družini in vzpostavljajo njen nadzor.

Šola postaja tako orodje države v njenem odnosu do družine. V skladu s storilnostno naravnanostjo v šoli, ki jo diktira zelo oster sistem točkovanja uspeha učencev že v osnovni šoli za vstop v nadaljnje izobraževanje, postaja učencem in predvsem njihovim staršem pomemben le uspeh, merjen v obliki šolskih ocen, nikakor pa ne v znanju, kaj šele kritičnem razmišljanju. Zato sta tudi dejansko učenje in znanje na zelo nizki ravni, saj se učenci učijo kampanjsko in preračunljivo, pod pokroviteljstvom zakonodaje, ki ščiti otroke pred 'prenatrpanim programom'. Pod nazivom demokratične šole, 'šole po meri otroka', se dejansko v veliko primerih izvaja *vsedopuščajoča vzgoja*, ki ima za posledico zelo šibko splošno znanje, nespoštovanje učenja in truda, poudarjanje zgolj uspeha, ne glede na sredstva, kar pogosto spodbuja surovo tekmovalnost med učenci. Ključni problem današnjega šolstva pa je motivacija učencev ter vzdrževanje discipline v razredih zaradi povečane agresivnosti otrok in njihove nezmožnosti upoštevanja pravil in norm.

Kovač Šebartova (2002) poudari vpetost sprememb šolskega sistema v reprodukcijo družbenih razmerij, ki ustrezajo interesom potrošniške družbe. V današnji družbeni kapitalistični sferi dela so uspešni tisti posamezniki, ki so *sposobni »... delati v naglo spreminjajočem se okolju, pravila morajo znati prej postaviti, kot jih slepo ubogati, in sposobni morajo biti delati v projektnih skupinah, pri čemer morajo imeti enako 'osebnostno kemijo' kot drugi člani organizacije«* (Kovač Šebart, 2002: 225). V skladu s temi zahtevami se spreminja tudi delo v šoli, saj se vse bolj favorizira medsebojno komunikacijo, sposobnost

pogajanja ter skupinskega dela, kar smo predstavili kot ključna didaktična načela sprememb pri uvajanju devetletke.

Druga ključna točka, ki posredno vpliva na ohranjanje kapitalističnih razmerij potrošniške družbe, je vztrajanje na 'neboleči edukaciji', edukaciji brez napetosti in konfliktov, na negovanju 'komercializirane prijaznosti'. *»Kar nekaj znakov namreč kaže (na to kažejo tudi dogajanja ob nastajanju zasnove devetletne osnovne šole), da začenja v našem prostoru zasedati osrednje mesto narcistični vzgojno-socializacijski model. Elementi tega vse bolj prepredajo vsebino, ki opisuje in daje navodila za vzgojo v družini in ustvarja tudi šolsko filozofijo.«* (prav tam: 232). Saj le permisivna edukacija, ki temelji na omogočanju čim večjega ugodja, lahko ustreza narcističnemu libidinalnemu ustroju posameznika potrošniškega kapitalizma. Kroflič (1997) izpostavi, da pedagoški praktiki v današnji šoli prepoznavajo vse več patoloških narcisov, s katerimi ne morejo delati po klasičnih šolskih načelih, zato meni, da je nujno ubrati drugačen, nerepresiven način dela z njimi. Saj *»... patološkega narcisa vnaprej izdelani sistem simbolnega okvira šole preprosto ne pritegne več, ker mu v primarni družinski socializaciji nismo uspeli ponotranjiti niti instance simbolnega Zakona niti 'slepe ubogljivosti', ki je v partiarhalni vzgoji izhajala iz strahu pred kaznijo«* (Kroflič, 1997: 286). Permisivne težnje bodo v vzgoji lahko uspele le, če bodo presegle poenostavljene poskuse utemeljevanja vzgoje zgolj na otrokovem ugodju, na katerem temeljijo permisivne vzgojne tehnike. 'Otroku prijazna šola', izvirajoč iz Rousseaujeve vere v dobro naravo otroka ter poudarjanju, da so nagrade (pozitivne podkrepitve) učinkovitejše od negativnih kazni, namreč tvega, da se bo ujela v neobvladljivo zanko anarhije in posledično spet resignirala v 'dobro staro patriarhalno vzgojo', ki naj bi omogočala red in disciplino.

Pritrjujemo Krofličevim ugotovitvam, da se permisivnost v sodobni šoli izraža *»... v večji izbirnosti vsebin, manj represivnih oblikah ocenjevanja (opisno ocenjevanje), manj rigoroznih pogojih za napredovanje (napredovanje v višji razred tudi z negativno oceno), sodobnejših metodah poučevanja (ki so zasnovane na vsaj na videz aktivnejši in samostojnejši udeležbi učencev) ter ne nazadnje v bolj demokratičnih odnosih med učenci in učitelji. Vse naštete lastnosti, ki jih tudi pri nas poznamo pod nazivom 'prijazna šola', pa (žal) ne rešujejo osnovnega problema sodobne šolske socializacije (vzgojne funkcije šole), kar se kaže v širjenju vandalizma, mladinskega kriminala in splošni nepripravljenosti vedno večjega števila mladih, da bi upoštevali osnovna pravila šolskega reda! Vse bolj se zdi, da si učitelji v šoli pogosto ne morejo zagotoviti niti tiste minimalne avtoritete, ki bi še omogočala vsaj znosno komunikacijo z učenci.«* (prav tam: 269).

Tako stanje v sedanji šoli ni odraz učiteljeve nesposobnosti, temveč je posledica permisivnosti v družbi, ki je povezana z erozijo avtoritete odraslih v družbi. Problematična je prikrita avtoritarnost permisivne vzgoje z bolj subtilnimi mehanizmi nadzora nad otrokom, saj se vzgoja, ki želi izhajati iz otrokovih trenutnih potreb, lahko hitro sprevrže v zelo obremenjujočo in iracionalno avtoritarno vzgojno situacijo, celo v manipulacijo (Freudi, 2016; Verhaege, 2017; Pobežin Roš, 2017).

4. Antropološka analiza narcizma v izbranih slovenskih osnovnih šolah – empirična raziskava

Empirična analiza temelji na analizi današnjega slovenskega šolskega prostora z vidika prisotnosti sodobnih, permisivnih pedagoških paradigem v njem, z namenom ugotoviti, ali dopolnjujejo večinsko permisivno družinsko socializacijo in tako ključno sodelujejo pri reprodukciji narcistične, potrošniške družbe.

Analizirali bomo kvalitativno pridobljene podatke v antropološki terenski študiji, pridobljene z opazovanjem z neposredno udeležbo[4] ter odprtim tipom intervjuja[5], ki temelji na rezultatih magistrskega dela iz leta 2008[6]. Od tedaj sem ves čas vključena v šolsko polje, zato nadaljujem z neposrednim opazovanjem z udeležbo in vse bolj opažam, da postajajo ugotovitve magistrskega dela, ki so takrat morebiti izgledale celo preveč radikalne, vse bolj množično prisotne in vseobče priznane med pedagogi praktiki ter tudi v širši javnosti. V zadnjih letih pa je opažen trend, da vse več pedagogov, v javnosti odkrito kritizira pretiran vdor permisivnosti v šolstvo ter priznava resnost posledic na obnašanje otrok, ki jih je ta trend povzročil. Vse več pedagoških strokovnjakov se zaveda škode, ki jo prinaša preveč popustljiva vzgoja in pretirano zastopanje imperativa ugodja pri otrocih, zato vse bolj glasno opozarjajo na stranpoti pretirane popustljivosti, ki bo pustila daljnosežne posledice v družbi, kar želimo v raziskavi večplastno problematizirati. Po več nasilnih izgredih mladostnikov ter različnih polemikah v javnosti v medijih v zadnjem času, sem leta 2023 za potrebe pedagoških posvetov pripravila anketo odprtega tipa, v kateri sem preverjala, ali se ugotovitve izpred 15 let dopolnjujejo in aktualizirajo[7]. Primerjava ugotovitev pedagogov ter analiza, nanašajoč na teoretska izhodišča, bo podana v nadaljevanju.

Temeljna metoda terenskega raziskovanja je bila opazovanje z neposredno udeležbo v osnovni šoli, ki je zajemalo pouk, razredne ure, sodelovanje s starši v obliki govorilnih ur in roditeljskih sestankov, sodelovanje z učitelji v neformalnih pogovorih ter formalnih oblikah strokovnega sodelovanja, kot so pedagoške konference, seminarji, posveti, projekti, študijske skupine idr. Drugi pristop pa temelji na analizi devetnajstih poglobljenih intervjujev s pedagoškimi delavci različnih profilov (učiteljice razrednega pouka, predmetne stopnje, svetovalne službe, ravnatelji), različne starosti ter iz različnih predelov Slovenije ter fokusnega razgovora[8] s sedmimi pedagoškimi delavkami ter aktualizirana spletna anketa odprtega tipa iz leta 2023, ki je preverjala podobna izhodišča kot intervjuji in fokusni razgovor.

Pri analizi empirično pridobljenih podatkov smo zasledovali dve poglavitni temi:

1. *'Narcizem kot produkt permisivne vzgoje'* ter
2. *'Šola kot ideološki aparat kapitalistične družbe'.*

---

[4] Opazovanje z neposredno udeležbo predstavlja temelj antropološkega raziskovanja. Vključuje približanje opazovalca določeni skupini, ki jo proučuje na način, da opazovani skupini ni neprijetno ob prisotnosti opazovalca. Antropologi z opazovanjem z udeležbo zbirajo podatke, dokumente, ki pojasnjujejo način življenja posameznikov, govorijo z ljudmi o različnih vsebinah, predvsem pa beležijo vsakodnevna opravila opazovanih posameznikov v terenski dnevnik. Po zaključenem terenskem delu, ki naj bi trajalo vsaj dve leti, pa se umaknejo, da lahko iz distance intelektualizirajo pridobljene informacije in jih postavijo v novo perspektivo ter oblikujejo svoja opažanja (Bernard, 1995).

[5] Poglobljeni intervju je najpogostejša metoda kvalitativne analize, ki nam pomaga globlje razumeti konstrukcijo realnosti ljudi, ki jih intervjuvamo. Ključna so vprašanja odprtega tipa, ki omogočajo vprašanim čim večjo svobodo izražanja na način, ki jim je blizu in z njihovimi besedami, ne da jim vsiljujemo rigidne *apriorne* poglede preko strukturiranih vprašanj zaprtega tipa (Jones, 1988).

[6] Predstavljeni bodo izsledki magistrskega dela:
Vodopivec, K. (2008). ***Patološki narcis kot produkt permisivne vzgoje – analiza situacije v izbranih slovenskih šolah***. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

[7] Anketa je bila anonimna, rešilo jo je več kot 120 pedagogov, v večini so pritrjevali ugotovitvam magistrske raziskave izpred 15 let. Navajali so, da še bolj zaznavajo narcisistično obnašanje posameznikov, ki ni več zgolj izjema, ampak postaja vse bolj prisotno v šolskem prostoru.

[8] Fokusni razgovor je prav tako zelo pogosto uporabljena kvalitativna metoda raziskovanja, kjer se intervjuva določeno skupino ljudi, ki razpravlja o izbrani tematiki, moderator pa jo usmerja. Za razliko od individualnega intervjuja je pri fokusnem razgovoru ključen socialni kontekst, saj morajo udeleženci upoštevati tudi mnenja drugih in na podlagi tega izraziti lastno stališče (Hedges, 1988).

4.1 Narcizem kot produkt permisivne vzgoje

Pri analizi prve teme nas je zanimalo, ali prihajajo v današnjo osnovno šolo otroci, ki že kažejo narcistične lastnosti in kako se te lastnosti v šoli manifestirajo ter ali je slovenski osnovnošolski sistem pripravljen na narcistično socializirane otroke.

Sogovornike v intervjujih smo najprej spraševali, kakšen je po njihovem mnenju prevladujoč vzgojni trend v današnjih družinah, saj smo želeli preučiti povezavo med permisivnim vzgojnim stilom in porastom narcističnosti. Vsi so pojasnjevali, da zaznavajo zelo svobodno, demokratično, permisivno vzgojo, saj poskušajo novodobni starši otroke v veliki meri vključevati v dogajanje v družini. Starši prepogosto upoštevajo mnenja otrok ter jih obravnavajo kot enakovredne partnerje in z njimi vzdržujejo prijateljske odnose, na tak način pa izgubljajo ustrezno avtoriteto, saj otrokom ne postavljajo jasnih zahtev in omejitev. Sogovorniki so poudarili, da starši pogosto vzgajajo nedosledno, preveč popuščajo in kampanjsko kaznujejo, kar vodi v preoblikovanje permisivnega koncepta vzgoje v vsedopuščajočega, brez ustreznih omejitev za otroke. Tako se otroci že v predšolskem obdobju naučijo izigravati pravila sebi v prid, kar postaja ob vstopu v šolo problematično. Sogovorniki so tudi izpostavili, da se otroke v današnjih družinah vse manj navaja na delo in samostojnost pri vsakodnevnih opravilih (oblačenje, obuvanje, priprava šolskih potrebščin), kar otroke okrni v samostojnosti ter bega v šoli, predvsem v nižjih razredih, ko nimajo staršev v bližini, da bi delali stvari namesto njih. Tudi pri opazovanju z udeležbo je bilo zaznati veliko primerov nedosledne družinske vzgoje ter izrazitega pokroviteljstva staršev nad otroki. Posledično smo opazili veliko problemov pri otrocih v šoli, ki so morali upoštevati šolska pravila, saj od doma niso bili navajeni nikakršnega brezkompromisnega podrejanja pravilom in avtoriteti.

Pridružujemo se ugotovitvam večine sogovornikov, ki pri svojem delu v šoli že zaznavajo trend negativnih posledic domače permisivne vzgoje. V družinski vzgoji starši delajo veliko napak, kot so nedosledno vztrajanje pri določenem dogovoru, nezasluženo nagrajevanje, odsotnost kaznovanja. Otroci pa so večkrat nasprotno izpostavili, da želijo sami več pravil in omejitev s strani staršev, saj potrebujejo, da se nekdo z njimi ukvarja, namesto da jim starši popuščajo iz strahu, da se jim ne bi zamerili.

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali kažejo ti nedosledno vzgajani otroci v šoli narcistične lastnosti, ali pedagoški delavci te lastnosti zaznavajo ter ali te lastnosti ogrožajo pedagoško delo. Sogovornike smo najprej spraševali o obnašanju permisivno vzgajanih učencev šoli. Vsi so opisovali današnje otroke kot *bolj sproščene, direktne, odzivne, predrzne, arogantne, samovšečne* v primerjavi z otroki prejšnjih generacij. Poudarili so, da je v šoli zaznati precej razvajenosti, razkazovanja in nastopaštva z materialnimi dobrinami, egoističnosti, individualizma ter tekmovalnosti, učenci nočejo upoštevati splošno veljavnih pravil. Nihče od vprašanih v intervjujih leta 2008 ni samodejno uporabil izraza *narcizem,* zato smo naknadno vse sogovornike vprašali, ali termin razumejo ter ali ga pri učencih v osnovni šoli opažajo. Vsi so termin razumeli in ga znali opisati ter izpostavili, da ga v šoli sicer opažajo, a le pri redkih izjemah, saj so se nanašali na patološko obliko narcizma. Zato se večini pojav narcizma v šoli ne zdi problematičen, saj le manjše število vprašanih meni, da kaže narcistične lastnosti večina otrok. Zaznavajo pa porast narcističnega obnašanja pri vse več starših, ki so osredotočeni zgolj na lastnega otroka in želijo po lastnih merilih krojiti delo šole.

Analiza anketnega vprašalnika iz leta 2023 prikaže, da je pojem narcizem že bolj pogosto uporabljen, večina sogovornikov meni, da je precej otrok z narcističnimi lastnostmi prisotnih v šoli, da se njihovo obnašanje manifestira z ošabnim, nastopaškim, egoističnim in neempatičnim obnašanjem. Podatki iz anket leta 2023 že nakazujejo trend, da pedagogi

praktiki zaznavajo večji porast narcističnega obnašanja pri večjem številu učencev, v primerjavi izpred 15 let, saj zaznavajo narcistično obnašanje pri tretjini učencev. Anketiranci izpostavljajo, da je v več kot 90% vzrok za porast narcističnosti permisivna vzgoja (v širšem pomenu besede – kot nasprotje represivni vzgoji s prepovedmi) ter potrošništvo. Več kot 85% vprašanih meni tudi, da so nasilni izbruhi otrok v šoli v porastu in jih lahko povezujemo tudi z narcističnimi lastnostmi posameznikov. Vzrok za to pripisujejo vse bolj potrošniškem načinu življenja in vse bolj otrokocentrično usmerjeni vzgoji, brez meja. Veliko vlogo pripisujejo tudi begu v virtualne svetove in socialna omrežja, ki so jim otroci in mladostniki vse bolj podvrženi.

V tem pogledu se mnenja večine vprašanih pedagoških delavcev iz leta 2008 razlikujejo od podatkov, pridobljenih z neposredno udeležbo. Na podlagi distancirane analize zapisov, zbranih v terenskih dnevnikih izpred 15 let, se je na podlagi antropološkega terenskega dela izkazalo, da je dejansko večina otrok v slovenski osnovni šoli narcističnih: pri velikem številu učencev je prisotno nasprotovanje učiteljem, uveljavljanje lastnih zahtev, ki jih poskušajo izsiliti na različne načine: z odgovarjanjem, nespoštovanjem pravil, jokom, 'trmarjenjem', spogledovanjem, prikrajanjem resnice v lastno korist, nepriznavanjem lastne krivde in napak, nastopaštvom, željo po izstopanju ter usmerjanju pozornosti učiteljev zgolj nase. Pogosto lažejo brez obžalovanja, niso se sposobni vživljati v občutke drugih, zato so pogosto zelo agresivni do vseh, ki jim stojijo na poti pri uveljavljanju lastnih želja, njihov prag anksioznosti pa je zelo nizek, zaradi česar so zelo hitro prizadeti, če se poskuša kdo drug uveljavljati namesto njih.

Nekateri posamezniki v razredih izraziteje izstopajo po jakosti omenjenih lastnosti, saj se pri nekaterih grandioznost, nastopaštvo, ošabnost in aroganca kažejo že v patološki obliki. Pri nekaterih se v kriznih situacijah, ko so soočeni z upoštevanjem pravil, manifestira njihov bes in nasilno verbalno in tudi fizično izraženje.

Večina učencev pa izkazuje vsaj nekaj omenjenih lastnosti, predvsem ko gre za priznavanje lastne krivde ter podrejanje splošno veljavnim normam in učiteljevi avtoriteti *per se*. Večina učencev je pri pouku nemotivirana za delo, razen če niso stimulirani s pozitivnimi motivacijami, tj. nagradami in pohvalami, pogosto so nekritični do svojega dela ter poskušajo čim bolj prikrojiti šolska pravila v lastno korist. Narcistično obnašanje večine v skupini postane problematično predvsem takrat, ko med seboj trčijo različni narcistični interesi in hočejo biti vsi prvi ali najboljši. Takrat se vname med njimi zelo agresivna tekmovalnost, ne glede na sredstva in posledice.

Na podlagi rezultatov ankete iz 2023 ter pri opazovanju z udeležbo v zadnjih letih je pri najstnikih v šoli v velikem porastu intenzivna uporaba elektronskih naprav, predvsem pametnih telefonov. Preko njih mladostniki neprestano prisostvujejo na različnih spletnih omrežjih v paralelnih virtualnih svetovih. Najstniki se v želji po razkazovanju ter potrebi po »biti viden« in oboževan (»lajkan«) pogosto nekritično fotografirajo in objavljajo osebne fotografije in posnetke, opazujejo posnetke in vsakodnevne objave drugih, tekmujejo v tem, kdo je popularnejši na določenem spletnem omrežju ter prežijo na odzive ostale javnosti (njihovega kroga prijateljev) na lastne objave. Slednje razumemo kot izrazito narcistično razkazovanje ter vseobčo potrebo večinske najstniške (SnapChat in tudi odrasle »FB in IN[9]«) populacije po nastopaštvu, iskanju slave in priznanja, ki jo sodobna mobilna tehnologija in dostop do spletnih omrežij omogoča praktično vsakomur.

[9] Facebook in Instagram – izpostavljena kot najširše uporabljeno spletno omrežje za širjenje fotografij, posnetkov, objav.

4.2 Šola kot ideološki aparat kapitalistične družbe

Z drugo poglavitno temo smo želeli ugotoviti, ali šola kot ključna institucija kulturne transmisije s favoriziranjem permisivnosti tudi posredno oblikuje potrošniško kulturo. Analizirali smo upadanje avtoritete ter avtonomnosti učiteljev, nad katerimi je vse bolj zaznati zunanje pritiske staršev, pogosto pogojevane s pritiski kapitala. Zanimala nas je doslednost kaznovanja v šolah in prisotnost terapevtskega pristopa pri reševanju konfliktov. Raziskovali smo, ali šolski sistem posreduje učencem ustrezen odnos do znanja kot vrednote ali jih, nasprotno, spodbuja zgolj k pridobivanju ocen in sodbuja tekmovalnost. Zanimal nas je odnos pedagoških delavcev do neprestanih sprememb v šolstvu ter njihovo mnenje o povečani birokratizaciji šolskega dela. Kot osrednje smo poskušali ugotovi, ali šolska vzgoja dopolnjuje permisivno oz. pogosto že vsedopuščajočo vzgojo v družinah, ki vodi k oblikovanju narcističnih osebnostnih tipov, funkcionalnih za obstoj potrošniške družbe.

Vsi sogovorniki so se strinjali, da so demokratični vzgojni pristopi izrazito zastopani v prenovljenih kurikulumih devetletke. V današnji osnovni šoli se favorizirajo demokratične oblike dela, ki vključujejo aktivno sodelovanje učencev. Gre za delo v skupinah, timsko delo, praktično eksperimentiranje pri naravoslovnih predmetih, projektne naloge, vključevanje otrok v reševanje konfliktnih situacij v šoli, upoštevanje njihovega mnenja idr., kar smo podrobno izpostavili v teoretičnem delu. Taki pristopi so se izkazali za učinkovitejše pri motivaciji permisivno vzgajanih narcističnih otrok, predvsem zato, ker jih je s pozitivno motivacijo lažje pripraviti do sodelovanja in učenja kot z grožnjami in kaznimi, saj se ne želijo potruditi in prestopiti praga ugodja, če ne sledi nagrada, ki jim povzroči še večji občutek ugodja in hvale. Učitelji jih skušamo zato motivirati z različnimi 'triki', t. i. 'pozitivno motivacijo', oz. manipulacijo, da bi se le učili in naredili, kar se od njih zahteva.

Vprašani pedagoški delavci se v glavnem niso strinjali s popustljivo vzgojo oz. permisivnostjo, ki se uvaja v današnjo osnovno šolo, saj menijo, da otroci potrebujejo jasno vodenje, omejitve in pravila, da se počutijo varne, permisivnost pa se pogosto sprevrže v nedosledno popuščanje ter vsedopuščajočo vzgojo, ki vodi v neobvladljive disciplinske situacije in kaos. Vendar se vsi sogovorniki zavedajo, da je treba slediti permisivni doktrini, zastopani v šolski zakonodaji, na podlagi katere so bili prenovljeni učni programi.

Povod za narcistično obnašanje otrok v šoli izhaja predvsem iz nespoštovanja avtoritete učitelja. Vsi sogovorniki se strinjajo, da sta se avtoriteta lika učitelja ter njegov ugled v družbi zelo degradirala, predvsem zato, ker otroci niso več vzgajani tako, da bi brezpogojno spoštovali odrasle. Avtoriteto učitelja sogovorniki interpretirajo kot ugled, ki si ga posamezen učitelj ustvari z lastnim delom in osebnostjo v razredu. Avtoriteto pedagoške stroke v širšem pogledu izrazito rušijo pritiski staršev, njihovo vmešavanje v učiteljevo strokovno delo ter grožnje z inšpekcijami in odvetniki.

Precej sogovornikov je izpostavilo povečano birokratizacijo pedagoškega dela, ki jih časovno omejuje in jim jemlje čas ter energijo za vzdrževanje pristnih osebnih stikov z učenci. Problematičnost birokratskih postopkov je posebej ključna pri administrativnem kaznovanju kot edinem zakonsko predpisanem sankcioniranju kršitev v šoli. Vsi sogovorniki so menili, da je administrativno kaznovanje otrok v šoli neučinkovito, saj se učenci in starši zavedajo, da tem kaznim ne sledi nobena resna posledica, saj se na koncu šolskega leta vse evidentirane kazni izbrišejo. Pri izrekanju teh kazni morajo učitelji slediti strogo predpisani postopnosti, saj v nasprotnem primeru tvegajo pritožbe staršev. Veliko učiteljev je priznalo, da zaradi zapletenosti postopnosti v birokratskem postopku pri izrekanju administrativnih kazni pogosto ne kaznujejo dosledno, kar se odraža v zmanjševanju pomena kazni pri učencih ter v ponovnih kršitvah. Zaradi subjektivnosti učiteljev se podobne kršitve kaznujejo različno,

kar še dodatno zmanjšuje ugled kaznovanja. V osnovnih šolah se pogosto namesto administrativnega kaznovanja tako prakticira terapevtski pristop reševanja disciplinske problematike. Delavci v svetovalnih službah so poudarili, da je njihovo poglavitno orodje pri obravnavanju kršiteljev šolskih pravil pogovor z učenci, starši, svetovanje in usmerjanje k drugim svetovalnim ustanovam, ko šola nima več ustreznih pristojnosti, predvsem ko so v ozadju neprimernega obnašanja otrok neustrezne družinske razmere.

Vsi sogovorniki se strinjajo, da je nivo in odnos do znanja pri današnjih slovenskih šolarjih zelo degradiral. Učenci znanja ne dojemajo več kot vrednote same po sebi, za katero se splača učiti, ampak so jim ključne le ocene kot nagrada za njihov trud. Še bolj problematično pa se večini sogovornikov zdi, da želijo priti učenci do dobrih ocen s čim manj truda in vloženega dela, tudi z goljufijami. Vprašani menijo, da je k temu pripomogel hierarhični sistem šolanja, ki spodbuja surovo tekmovalnost med učenci, da se le-ti borijo za čim boljše ocene, ki so izhodišče za nadaljnje šolanje na bolj elitnih srednjih šolah ter fakultetah ker podpira neoliberalno logiko potrošniškega kapitalizma. V to otroke spodbujajo starši z namenom, da si bodo tako omogočili boljše možnosti za kasnejšo zaposlitev ter dobro plačano službo. Večina pedagoških delavcev pri današnjih otrocih namreč zaznava upoštevanje predvsem pomena materialnih dobrin kot odločujočega pri njihovem vrednotenju sveta, ter da s čim manj truda pridejo do uspeha. Največji poklicni vzorniki otrok so influencerji, ki zgolj z zunanjo podobo in objavami na spletnih omrežjih služijo (v očeh otrok) bajne zaslužke z malo dela. Tudi zgledi prezaposlenih staršev, ki pogosto nimajo dovolj časa za otroke in jih zato zasipajo z različnimi materialnimi dobrinami, da se na tak način otrokom odkupijo za pomanjkanje časa zanje, vse bolj posredno vkalupljajo otroke v potrošniško neoliberalno logiko.

5. Zaključek

Neprepoznavanje narcističnosti kot v šoli večinskega tipa obnašanja učencev s strani večine pedagoških delavcev kaže na to, da postaja takšno obnašanje otrok že družbeno sprejemljivo, večinsko, tj. 'normalno', kar se nam zdi temeljna ugotovitev raziskave. Pedagoška praksa se posledično implicitno prilagaja narcistično socializirani večini, saj postaja bolj odprta, dinamična, demokratična, prijazna. V prenovljene učne programe se vnaša elemente igre ter poskuša vse bolj ustvariti vzdušje domačnosti. Narcistično socializirane posameznike je lažje motivirati za delo s pozitivnimi motivacijami, z 'bonusi' namesto 'minusi', s pohvalami in nagradami, saj kazni jemljejo preveč osebno, ker nimajo integriranega splošnega moralnega imperativa, kaj je prav in kaj ne, pomembno je, kar je njim všeč. Demokratične, odprte oblike dela (delo v skupinah, problemske in projektne naloge, eksperimentalno delo, diskutiranje idr.) so permisivno vzgajanim otrokom bližje, všeč jim je dinamičen pouk z veliko novostmi, ko nimajo občutka, da so v šoli in se učijo, ampak jim učenje predstavlja veselje, igro, veča njihovo ugodje, ne pa da se trudijo in 'trpijo' ob 'mučenju', kot pri klasičnih oblikah učenja. Na tak način pa dobivajo učitelji veliko manipulativnega prostora, da učencem posredujejo znanje z različnimi 'triki', analognimi, kot jih uporablja potrošniška propaganda za doseganje lastnih ciljev. Tako se na šolah dogaja prenos iz 'zunanje' javne avtoritete na 'notranjo' avtonomijo, ki jo zahtevajo spremenjene družbenoekonomske razmere potrošniškega kapitalizma, ki deluje po principu prikrite avtoritete kapitala in manipulira s potrošniki preko množične propagande s prepričevanjem in sugestijo. Didaktični pristopi sodobne šole delujejo podobno, saj je zunanjo avtoriteto staršev in učiteljev zamenjala skrita prisila privlačnih metod in oblik dela, ki tako deluje po principih skritih ciljev kapitala (Fromm, 1988).

Posledice tega so po mnenju večine sogovornikov očitne v nižanju nivoja znanja v populaciji današnjih otrok, ki se iz osnovne šole prenaša v srednjo šolo ter na fakultete, kar je funkcionalno za obstoj potrošniške družbe, ki potrebuje 'nemisleče' posameznike, ki bodo sledili vsakemu reklamnemu namigu, brez razmišljanja. Tako šola s permisivnimi didaktičnimi pristopi le nadaljuje družinsko vzgojo in s tem posredno krepi narcizem posameznikov in jih pripravlja na življenje v narcistični, potrošniški družbi. Permisivna vzgoja namreč oblikuje zlomljenega, odvisnega individuuma, brez moralne zavezanosti, ki se ne more upreti avtoriteti, saj permisivnost ne spodbuja k razvoju svobodnih in odgovornih posameznikov s trdnim Jazom, ki verjamejo v svoje sposobnosti. Permisivno vzgajani posamezniki so funkcionalni za potrošniško družbo, ki potrebuje potrošnike, nesposobne voditi svoja življenja brez pomoči terapevtskih znanj in institucij sodobne družbe. Njihovo psihično nestabilnost izkorišča množična propaganda in jih spodbuja k večji potrošnji (Lasch, 1991).

Vsi pedagoški delavci smo ujeti tako v zanko, kajti nadaljevanje otrokom všečnih, dinamičnih, demokratičnih pristopov v šoli le utrjuje permisivnost v družbi, strogi, avtoritarni 'klasični' pristopi tradicionalne šole pa niso več učinkoviti, saj so permisivno vzgojenim otrokom tuji, ker ne vedo, zakaj bi morali nekoga spoštovati samo zato, ker je učitelj, torej brezpogojna avtoriteta. Zato na podlagi empiričnih podatkov ugotavljamo, da postajajo šole vse bolj le 'individualni eksperiment' vsakega učitelja posebej, ki se trudi oblikovati svoj lasten pedagoški pristop z namenom čim manj stresno preživeti šolski vsakdan.

Namen analize te raziskave je pedagogom, ki smo bili po večini socializirani tako, da smo ponotranjili moralni imperativ in delamo tisto kar je prav, ne pa zgolj, kar nam narcistično ugaja, poglobljeno in širše predstaviti družbeno-socialno ozadje socializacija večine današnjih otrok. Da ne jemljemo osebno, če nismo uspešni s klasičnimi vzgojnimi prijemi, ko poskušamo potrkati na vest otrok, ko jim skušamo dopovedati, da so storili nekaj napačnega, saj narcistično usmerjeni posamezniki ne dojamejo lasnega neprimernega obnašanja kot problematičnega, neempatično ne zaznajo, da so druge prizadeli, oni zgolj želijo pozornost in aplavz, ne glede na sredstva, saj nimajo izgrajenega koncepta vesti (ponotranjenega moralnega imperativa). Pomembno je, da se večina pedagogov opolnomoči s poznavanjem ozadja teh vzgojnih sprememb in njenih posledic, da bodo lažje shajali v šolskem vsakdanu, da jih narcistični posamezniki ne bodo izčrpavali in jim jemali dragocenega časa in prostora v razredih, da ne bodo oškodovani ostali učenci, ki kljub večinski narcistični socializaciji še zmorejo upoštevati obča pravila šolskega reda.[10]

Najverjetneje bi opisano narcistično obnašanja otrok v šolah lahko omejili le s širšimi družbenimi spremembami, ki ne bi več predvidevale nadaljevanja permisivnega vzgajanja brez jasnih omejitev v šolah, temveč bi otroke poskušale dosledno pripraviti do spoštovanja javno veljavnih norm. Nikakor ne gre tukaj za ponovno reaktivacijo klasične patriarhalne in avtoritativne vzgoje, kar nekateri 'pedagoški akademiki' problematizirajo pri kritikah permisivnosti. Ključno je ponovno vzpostaviti ustrezno avtoriteto učitelja, kot 'tistega, za katerega se predpostavlja, da ve' (Kovač Šebart in Kerk, 2009), ter jasno zastopati hierarhičen, a obenem spoštljiv odnos učitelja do učenca, da ga ta lahko vodi do ključnih znanj in obnašanj z jasno zastavljenimi mejami. Večinoma pa je ta ideal v nasprotju z aktualno vzgojno prakso v sodobni šoli in seveda v potrošniški družbi nasploh, zato se zavedamo, da je ta predpostavka

[10] V analizi odgovorov iz leta 2023 je bilo zaznati tudi trend, da se v šolah zaposluje vse več narcisistično socializiranih mladih učiteljev, z različno zastopanimi narcisističnimi lastnosti, če gledamo na narcisizem kot spekter – kjer je patološka oblika skrajna. Pogosto zaradi različnih socializacijskih modelov med pedagogi prihaja tudi do različnih interpretacij vzgojnih in didaktičnih pristopov med sodelavci učitelji, kar tudi nekatere učitelje »stare šole« vse bolj obremenjuje.

težko izvedljiva. Trend doslednosti v vzgoji bi bilo nujno vpeljati predvsem v družinsko vzgojo, da bi straši pravočasno spoznali, da so omejitve in prepovedi nujne za vzgojo otrok že v predšolskem obdobju, da otroci ponotranijo ravnanje, kaj je družbi sprejemljivo in kaj ne. Predvsem pa, da straši ne bi nasprotovali restriktivnejši vzgoji v šoli, ki se trudi spoštovati pravila in norme.

Žal pa, na podlagi obstoječe permisivne šolske zakonodaje, ki učitelju vse bolj zavezuje roke pri kaznovanju ter zastopa permisivne, otrokocentrične, demokratične didaktične pristope, šola ne more ravnati v nasprotju s permisivno doktrino in zato na ta način le dopolnjuje družinsko vzgojo brez omejitev. Vsekakor bodo snovalci napovedane obsežne šolske reforme morali upoštevati ta vzgojni vidik sprememb pri novodobnih otrocih in mladostnikih. Pedagogi se moramo zavedati, da moramo ostati branitelji reda in pravil in kljub uporabi atraktivnih didaktičnih orodij jasno postavljati omejitve in ne popuščati pri temeljnih kriterijih znanja. Dejstvo pa je, da je v učnih načrtih preveč balasta, preveč podatkov, zato se je potrebno vprašati, ali je potrebno v digitalizirani dobi res obremenjevati otroke z memoriziranje vsega, ne zgolj ključnih temeljev. Eden od predlogov bi lahko bil, da se vsebine učnih načrtov posameznih predmetov v osnovni šoli zmanjša tako, da se temeljna znanja poudari, in pri njih vztraja, da jih učenci obvladajo, poglobitve pa bi lahko bile izbirne, da se učitelji skladno s svojo strokovno avtonomijo lahko odločijo, kaj in kako poglobljeno bodo obravnaval določeno vsebino. Ni potrebno ponavljati določenih vsebin skoraj v vsakem razredu, saj to ne doseže učinka utrjevanja znanja temveč prenasičenosti.

Nakaj predlogov sprememb so podali anketiranci, da naj se zmanjšajo normativi v razredih pod 20 učencev na razred, da se bodo učitelji res lahko bolj osebno posvetili učencem in z njimi utrjevali odnose, ki so v času virtualnih svetov, v katerih otroci preživljajo vse več časa, ključni za izgrajevanje empatije in socialnih odnosov. Vse bolj je uveljavljena tudi praksa formativnega spremljanja, da bi se zmanjšal pritisk za tekmovalno logiko številčnih ocen v hierarhičnem napredovanju za prehod na višje stopnje izobraževanja. Vsekakor je smotrno tudi premisliti, ali je res potrebno številčno ocenjevati prav vse predmete, tudi tiste, ki smo jim včasih rekli vzgojni ter izbirne.

Odločevalci na pedagoškem področju morajo dati poklicu učitelja večjo veljavo z ustreznim plačilom ter pomenom v družbi. Že pri usposabljanju za učiteljski poklic bi bilo nujno bodoče učitelje pripraviti na zahtevno službo tudi z uvedbo psihosocialnega usposabljanja po zgledu Finske ter daljšega staže pripravništva in uvajanja mladih učiteljev v realnost šolskega vsakdana, mogoče ob mentoriranju izkušenih pedagogov, da bodo v šolo vstopali samozavestni in avtonomni. Na žalost se vse več mladih učiteljev na začetku kariere sooča z izzivi vzpostavljanja discipline v razredu, ki je pogojena z učiteljevo samozavestjo in avtoriteto. Zato se mladi vse manj odločajo za pedagoški poklic, po drugi strani pa kvalitetnih, predanih učiteljev s srcem, karizmo in strokovno in moralno avtoriteto vse bolj primanjkuje oz. izgorevajo v boju z mlini na veter. Precej anketnih pedagogov je na koncu žal navajajo, da obupujejo, so iztrošeni in razočarani nad stanjem v današnjem šolskem vsakdanu!

Smer sprememb mogoče ponudi Rutar v aktualnem delu *'Sočutna šola' (2023*), kjer ponudi alternativo kapitalističnemu idndividualizmu v grajenju sočutne skupnosti v šolah in graditvijo kolektivne vizije. Podobno smer smpremeb proč od neoliberalne individualistične doktrine nakaže tudi Verhaege v poglobljenem psihanalitično-sociološko delu kritike neoliberalalizma '*Identiteta' (2017),* kjer izpostavi, da je potrebno obnoviti ravnotežje med duhom skupnosti in avtonomijo, da se tudi v šolskem polju zamenja meritokratski sistem ocenjevanja z modelom kvalitativne trajnosti. Veliko alternativ je podanih tudi v priročniku M. Škalič: *'Šola, kam greš?'*(2018), ki pa po kritiki obstoječih težav v šolskem sistemu

eksplicitno predstavi primere otrokocentričnih didaktičnih in metodoloških aspektov, ki smo jih v razpravi problematizirali.

Vsekakor je nujno, da se v 'pedagoško polje', če ga želimo obravnavati znanstveno, ne sme preveč dopuščati vdora mnenj vsesplošne laične javnosti, češ da se vsak razume na šolstvo, saj imamo vsi dokončano osnovno šolo in pridobljeno določeno izobrazbo. Starši, kljub raznolikim izobrazbenim kompetencam, s svojimi mnenji vedno delujejo subjektivno motivirano, saj imajo vedno pred očmi ozko zgolj svojega otroka in ne celotnega sistema, in so zato njihovi pogledi od zunaj nestrokovni, pogosto zelo škodljivi. Okvirje za strokovno avtonomnost šol in učiteljev mora vzpostaviti ustrezna zakonodaja, kjer je potrebno jasno podati ločnico, kaj je domena strokovne odločitve šole in kaj so pristojnosti staršev, ne da je potrebno soglasje staršev za ponavljanje otrok, ko ti ne dosegajo minimalnih standardov itd. Vsekakor je nujna prevetritev kaznovalnih postopkov, da se vsaj administrativne kazni ne bi na koncu šolskega leta brisale in s tem še bolj izničevale svojega namena. Pedagoška strokovna praksa mora pridobiti na samozavesti in braniti temeljna pedagoška načela, od vodstev šol do vsakega učitelja in pedagoga v vsakem šolskem kolektivu. To pa bo dosegla takrat, ko se bodo opažanja pedagogov praktikov zlila v teoretično podkrepljene in uresničljive modele 'akademske pedagogike'. Ko bodo učitelje praktike in njihova mnenja, zares slišali in upoštevali pedagoški akademiki in odločevalci pedagoške politike.

Do takrat pa pedagoškim delavcem tako ostaja zgolj kratkoročna rešitev – uporaba vseh omenjenih popularnih sodobnih didaktičnih prijemov, ki učence vsaj kratkoročno pritegnejo, da opravijo minimalno zahtevano zadolžitev in omogočajo vsakodnevno preživetje v razredih. Posameznike z izrazitimi narcističnimi lastnostmi pa je najlažje pritegniti tako, da se jim v razredu dodeli kaka »posebna naloga. npr.: osebni asistent«, ki poveličuje njihovo grandioznost, da niso preveč moteči za pedagoški proces ter da se jih nagrajuje namesto kaznuje.

Kakšne bodo dolgoročne posledice takega poučevanja in učenja? Kako v današnji šoli prilagoditi pristope, da bomo uspešni tudi dolgoročno? Ali se sploh zavedamo ujetosti v neoliberalno potrošniško logiko kot posamezniki?

6. Viri

Bergant, M. (1994). *Nove teme pedagoške sociologije in sociologije reforme šolanja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Bernard, H. R. (1995): *Research Merthods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches.* Walnut Creek, Lanham, New York, Oxford: AltaMira Press.

Freudi, F. (2009/2016). *Zapravljeno: zakaj šola ne izobražuje več*. Ljubljana: Krtina.

Fromm, E. (1960/1988). *Predgovor. V: A. S. Neill. (1998*). Slobodna deca Samerhila. Beograd: Samostojno autorsko prevodilačko izdanje Ivana Čolovića, Ivana Masnera, Mirjane Živković i Zorana Živkovića.

Hedges, A. (1988). Group Interviewing. V: Walker, Robert (ur.): *Applied Qualitative Research*, Aldershot, Vermont: Gower, 71–91.

Jones, S. (1988). Depth Interviewing. V: Walker, Robert (ur.): *Applied Qualitative Research*, Aldershot, Vermont: Gower, 45–55.

Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke. Ljubljana*: Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Kovač Šebart, M in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.

Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Lasch, C. (1979/1991). *The Culture of Narcissism: American Life in An Age of Diminishing Expectations*. New York, London: W. W. Norton & Co.

Novak, B. (2002). *Pedagoškoantropološki koncepti razvoja slovenske šole*. V: Didakta, letn. 12, št. 66/67, 36 – 39.

Novak, M. (2005). *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*. Nova Gorica: Educa.

Narat, T. in Boljka, U. (ur.). (2017). *Generaciji navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi.* Ljubljana: Sophia.

Pobežin Roš, V. (2017*). Pedagoška ideologija ali kdo zdaj tu uživa?* Ljubljana: Analecta.

Salecl, R. (1991). *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krt.

Škalič, M. (2018). *Šola, kam greš? 1. del. Kritika šolskega sistem in predstavitev alternativ.* Moravske Toplice: Pretok.

Verhaeghe, P. (2012/2016). *Identiteta*. Mengeš: Ciceron.

Vodopivec, K. (2008). *Patološki narcis kot produkt permisivne vzgoje – analiza situacije v izbranih slovenskih šolah.* Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Vodopivec Kolar, K. (2010). Narcizem kot produkt permisivne vzgoje – analiza situacije v izbranih slovenskih šolah. *Anthropos*, 42, št. 3-4, 221–250.

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Katarina Vodopivec Kolar je profesorica biologije, kemije in naravoslovja ter magistrica antropoloških znanosti. S pedagoškim delom se je srečala že kot študentka, ko je sodelovala v različnih vzgojno-izobraževalnih projektih (prostovoljno delo, učna pomoč, inštruiranje, mentorstvo v kolonijah ter strokovnih taborih, izvajanje delavnic in strokovnih predavanj na temo odraščanja in mladostniške spolnosti). Na osnovni šoli poučuje že 20 let naravoslovje ter biologijo ter je vodja različnih okolijskih in trajnostnih projektov. Ima veliko izkušenj tudi z mednarodnimi Erasmus projekti in izobraževanji v tujini. Delo z mladimi ter njihov odnos do učenja, dela, pravil in avtoritete jo je spodbudilo k poglobljenemu študiju narcističnega obnašanja mladostnikov v potrošniški družbi, ki ga ja zaključila z magistrskim delom na medfakultetnem (BF in FDV) podiplomskem študiju antropologije. Izsledki raziskave z aktualiziranimi ugotovitvami so predstavljeni v prispevku.

Delavnica za krepitev duševnega zdravja

Mental Health Promotion Workshop

Špela Ševerkar

Gimnazija Bežigrad
spela.severkar@gimb.org

Povzetek

Duševno zdravje je ključnega pomena za naše življenje saj vpliva na našo srečo, uspeh in kakovost medsebojnih odnosov. Delavnica o duševnem zdravju je imela za cilj ozavestiti udeležence o pomenu duševnega zdravja in njegovem vplivu na posameznikovo življenje. Avtorica delavnice se je osredotočila na opredelitev duševnega zdravja kot stanja blaginje, v katerem posameznik razvija svoje potenciale, se spopada s stresom, ustvarjalno dela, vzpostavlja pozitivne odnose ter se vključuje v skupnost. V okviru delavnice so udeleženci prebrali knjigo "About a Boy" in skozi analizo glavnih junakov raziskovali njihovo duševno zdravje. Delavnica je udeležencem omogočila ozaveščanje o pomenu duševnega zdravja, prepoznavanje dejavnikov tveganja in varovalnih dejavnikov ter razumevanje povezave med potrebami in duševnim zdravjem. Poudarjen je bil tudi pomen socialne podpore in iskanje pomoči pri ohranjanju duševnega zdravja. Udeleženci so pridobili vpogled v svoje lastne miselne vzorce in razvijali bolj realistične načine razmišljanja. Šola ima ključno vlogo pri ozaveščanju mladih o duševnem zdravju, prepoznavanju znakov duševnih težav ter nudenju ustrezne podpore in pomoči. Delavnica je prispevala k ozaveščanju udeležencev o teh tematikah ter jim omogočila, da svoje spoznanje prenesejo v šolsko okolje in izobraževanje.

Ključne besede: duševno zdravje, medosebni odnosi, potrebe, socialna podpora, vzgoja.

Abstract

Mental health is crucial to our lives - it affects our happiness, success and the quality of our relationships. The mental health workshop aimed to raise awareness about the importance of mental health and its impact on individual lives. The workshop focused on defining mental health as a state of well-being in which an individual develops his/her potential, copes with stress, works creatively, establishes positive relationships and engages in the community. In the workshop, participants read the book "About a Boy" and explored their mental health through an analysis of the main characters. The workshop enabled participants to raise awareness about the importance of mental health, identify risk and protective factors and understand the link between needs and mental health. The importance of social support and help-seeking in maintaining mental health was also highlighted. Participants gained insight into their own thought patterns and developed more realistic ways of thinking. Schools have a key role to play in raising young people's awareness of mental health, identifying the signs of mental health problems and providing appropriate support and help. The workshop contributed to raising participants' awareness of these issues and enabled them to apply their learning to the school environment and education.

Keywords: education, interpersonal relationships, mental health, needs, social support.

1. Uvod

Duševno zdravje je ključnega pomena za blagostanje mladostnikov in dobro delovanje družbe. Zdravje, tako telesno kot duševno, je najpomembnejša vrednota posameznika, saj nam omogoča zadovoljno in uspešno delovanje na različnih področjih življenja. Duševno zdravje je neločljivo povezano z našim celovitim zdravjem in predstavlja dinamično ravnovesje med telesnimi in duševnimi prvinami. Psihološki in telesni procesi so tesno povezani. Če ne izrazimo in razrešimo svojih duševnih stisk, se lahko težave preoblikujejo v različne psihosomatske bolezni. Duševno zdravje ima tudi vpliv na razvoj kroničnih bolezni, pri čemer lahko osebe z duševnimi težavami razvijejo srčno-žilne bolezni, sladkorno bolezen in rakava obolenja. Duševno zdravje je razumljeno kot kontinuum z dvema dimenzijama - duševna motnja in duševno blagostanje. To pomeni, da se duševno zdravje nenehno spreminja od pozitivnega k negativnemu polu. Kljub obstoječi duševni motnji je lahko prisotno duševno blagostanje in obratno (Klančič, Jeriček, Roškar in Tančič Grum, 2021).

V zadnjem obdobju se opaža porast težav v duševnem zdravju mladostnikov in otrok ter povečano povpraševanje po pomoči. Šolanje na daljavo, omejevanje socialnega življenja, negotovost glede zdravja ter finančne težave so nekateri dejavniki, ki so vplivali na spremenjeno življenje družin. Številni otroci so izgubili podporo odraslih in vrstnikov ter varovalne dejavnike, ki so jim omogočali zdrav razvoj. V tem kontekstu se pojavljajo anksiozne motnje, depresivna simptomatika, samomorilno vedenje, zmanjšana motivacija za šolsko delo, motnje hranjenja in pretirana raba zaslonov. Strokovnjaki se soočajo s povečanim povpraševanjem po pomoči, kar presega njihove kapacitete. Šolski svetovalni delavci se soočajo z naraščajočimi težavami na področju učne motivacije, čustvovanja in socialnih odnosov. Zaradi pomanjkanja kadrov se pogosto ukvarjajo le z akutnimi situacijami, namesto da bi delovali preventivno. Šola je prostor, kjer se znotraj razrednih ur, interesnih dejavnosti, obveznih izbirnih vsebin ter znotraj samega pouka in medpredmetnega povezovanja lahko vnese številne vsebine, ki delujejo preventivno in spodbujajo zdrav razvoj mladostnikov.

1.1 Pomen duševnega zdravja

Marušič in Temenik (2009) opredelita duševno zdravje kot širše stanje, ki vključuje naše čustveno, psihološko in socialno blagostanje ter vpliva na naše razmišljanje, čustvovanje, doživljanje in delovanje. Biti duševno zdrav ne pomeni samo odsotnost duševnih motenj, ampak tudi sposobnost doživljanja splošnega dobrega počutja in zadovoljstva v življenju. Pomembni elementi duševnega zdravja vključujejo pozitivno samopodobo, ustvarjalnost, produktivnost, sposobnost spoprijemanja s stresom, vzpostavljanje kakovostnih odnosov in občutek pripadnosti skupnosti.

Na duševno zdravje vpliva kompleksen preplet različnih dejavnikov, vključno z genetiko, razvojem, okoljem, družbenimi razmerami in osebnimi izkušnjami. Ti dejavniki lahko krepijo ali ogrožajo naše duševno zdravje. Med dejavniki tveganja za težave v duševnem zdravju so genetska nagnjenost, nezdrav življenjski slog, stresne izkušnje v otroštvu, revščina, brezposelnost, diskriminacija in druge nepravičnosti v družbi. Na drugi strani pa so varovalni dejavniki, ki lahko okrepijo naše duševno zdravje, vključujejo ekonomsko varnost, podporne odnose, dobro telesno zdravje, socialne veščine in sposobnost prilagajanja ter reševanja problemov (Marušič in Temenik, 2009).

Vsakdo občasno doživlja nihanja v duševnem počutju, še posebej v stresnih življenjskih situacijah. Vendar pa trajajoče duševne stiske lahko kažejo na globlje težave in predstavljajo tveganje za razvoj duševnih motenj. Duševne motnje vključujejo spremembe v razpoloženju,

mišljenju, vedenju in odnosih, ki pomembno vplivajo na vsakodnevno življenje. Pomembno je prepoznati znake težav v duševnem zdravju in poiskati strokovno pomoč.

Več kot tretjina prebivalcev v Evropi se v življenju srečuje z duševnimi motnjami, pri čemer se polovica motenj pojavi do 14. leta starosti. Duševne motnje so zelo raznolike, nekatere so zgolj enkratne epizode, druge pa imajo kronični potek. Za dobro delovanje skupnosti in vseh njenih posameznikov je pomembno ozaveščanje o duševnem zdravju (Klančič idr., 2021).

1.2 Zadovoljevanje potreb in duševno zdravje

Celotno človekovo delovanje temelji na stremenju k zadovoljitvi posameznih potreb. Potrebe so sila, ki nas motivira, da živimo ves svoj človeški potencial. **Osnovne potrebe so skupne vsem ljudem,** ne glede na kulturno, družbeno ali ekonomsko okolje v katerem se nahaja posameznik. Predstavnik plemena Masajev iz Kenije ima enake temeljne potrebe, kot borzni posrednik iz Wall Streeta, le da jih zadovoljuje na drugačen način. **Kljub družbenim razlikam smo iz biološkega vidika vsi enaki.**

1.2.1 Maslowa hierarhija potreb

Abraham Maslow, ameriški psiholog in ustanovitelj humanistične psihologije, je razvil teorijo hierarhije potreb, ki opisuje, kako se človekove potrebe razvrščajo in zadovoljujejo. Čeprav se hierarhija potreb ne osredotoča neposredno na duševno zdravje, je njena uporaba lahko povezana z doseganjem dobrega duševnega počutja. Ko so osnovne fiziološke in varnostne potrebe zadovoljene, lahko posameznik lažje razvija zdrave odnose, samospoštovanje in dosega svoj potencial, kar vpliva na dobro duševno počutje. Po Maslowi hierarhiji potreb se človekove potrebe razvrščajo v več stopenj, ki so hierarhično urejene, pri čemer se višje potrebe pojavijo šele, ko so nižje stopnje zadovoljene. Hierarhija potreb vključuje naslednje stopnje:

- fiziološke potrebe: to so osnovne biološke potrebe, kot so potreba po hrani, vodi, spanju, zraku in telesnem udobju;
- potrebe po varnosti: ko so fiziološke potrebe zadovoljene, se pojavi potreba po občutku varnosti in stabilnosti, vključno s potrebo po zaposlitvi, zdravstvenem varstvu, stanovanju in socialni varnosti;
- potrebe po pripadnosti in ljubezni: to so potrebe po vzpostavljanju in vzdrževanju medosebnih odnosov, ljubezni, pripadnosti družini, prijateljstvu in intimnosti;
- potrebe po spoštovanju: vključujejo potrebo po samospoštovanju, priznanju, spoštovanju drugih in dosežkih. To vključuje tudi potrebo po priznanju s strani drugih, dosežkih v karieri in družbenem statusu;
- potrebe po samouresničevanju: najvišja stopnja hierarhije potreb predstavlja potrebo po doseganju lastnega potenciala, samouresničevanju, razvoju osebnosti, kreativnosti in iskanju smisla v življenju.

Pomembno je opozoriti, da je vsak posameznik edinstven in da je doseganje duševnega zdravja kompleksen proces, ki vključuje številne dejavnike. Hierarhija potreb je samo eno od orodij za razumevanje človekove motivacije in zadovoljstva, vendar ni edini vidik duševnega zdravja. Humanistični psihologi so imeli drugačen pogled na duševno zdravje in duševne težave v primerjavi z drugimi psihološkimi pristopi. Namesto da bi se osredotočali na

patologijo in diagnosticiranje, so se osredotočili na pozitivno naravnanost in potencial posameznika za rast in samouresničevanje (Kompare, Stražišar, Dogša, Vec in Curk, 2011).

1.2.2 Glasserjeva Teorija izbire

Glasserjeva teorija izbire, znana tudi kot realitetna terapija, ima poseben pogled na duševno zdravje in duševne motnje. Po Glasserju so duševne motnje posledica pomanjkanja zadovoljevanja osnovnih psiholoških potreb in nezadovoljstva v življenju. Duševno zdravje pa je povezano s sposobnostjo posameznika, da zadovolji svoje osnovne psihološke potrebe. Te potrebe vključujejo potrebo po preživetju, potrebo po ljubezni in pripadnosti, potrebo po moči, potrebo po zabavi in potrebo po svobodi. Ko so te potrebe zadovoljene na zadovoljiv način, je posameznik duševno zdrav.

Duševne motnje po Glasserju izhajajo iz nezadovoljevanja osnovnih potreb. Posameznik, ki ne more zadovoljiti teh potreb, razvije neprijetne simptome, kot so tesnoba, depresija, jeza, odvisnosti, vedenjske motnje in druge duševne težave. Glasser verjame, da so te težave rezultat nesposobnosti posameznika, da izbere konstruktivne načine zadovoljevanja potreb. Glasserjeva terapija se osredotoča na pomoč posameznikom pri razvijanju boljših veščin izbire in zadovoljevanju svojih potreb na bolj konstruktiven način. Terapevti pomagajo posameznikom pri ozaveščanju njihovih potreb, raziskovanju alternativnih načinov zadovoljevanja potreb ter prevzemanju odgovornosti za svoje izbire in dejanja. Namesto da bi se osredotočali na diagnosticiranje in zdravljenje duševnih motenj, Glasserjeva terapija spodbuja posameznike k razvijanju bolj zdravih načinov življenja in izbiranju bolj zadovoljivih poti v svojem življenju. Poudarek je na prevzemanju odgovornosti za lastno duševno zdravje ter na razvijanju sposobnosti izbire, ki vodijo k boljšemu zadovoljstvu in izpolnitvi potreb (Glasser, 2007).

1.2.3 Vedenjsko kognitivni pristop

Vedenjsko-kognitivna interpretacija težav v duševnem zdravju temelji na kombinaciji vedenjskih in kognitivnih pristopov k razumevanju in obravnavanju duševnih težav. Ta pristop izhaja iz ideje, da so duševne motnje posledica nezdravih vzorcev mišljenja, čustvovanja in vedenja. Terapija se osredotoča na spreminjanje teh nezdravih vzorcev in učenje bolj zdravih načinov reagiranja na stresne situacije. Vedenjsko-kognitivni pristop poudarja, da so naše misli, prepričanja in interpretacija sveta okoli nas ključni dejavniki, ki vplivajo na naše čustvovanje in vedenje. Negative in nerealne misli ter prepričanja lahko vodijo v razvoj duševnih motenj, kot so depresija, anksioznost, motnje hranjenja in druge težave. Terapija se osredotoča na identifikacijo in prepoznavanje teh negativnih misli ter njihovo nadomestitev z bolj realističnimi in pozitivnimi mislimi. Terapevti s pomočjo različnih tehnik, kot so kognitivno-prepoznavne tehnike, kognitivno-vedenjske terapije in vedenjske tehnike, pomagajo posameznikom pri spremembi negativnih vzorcev mišljenja in vedenja, kar vodi v izboljšanje njihovega duševnega zdravja. Vedenjsko-kognitivni pristop poudarja tudi vlogo učenja in okoljskih dejavnikov pri razvoju duševnih motenj. Terapevti se osredotočajo na identifikacijo škodljivih vzorcev učenja in spodbujajo posameznike k razvijanju bolj zdravih načinov učenja in prilagajanja na okolje. Vedenjsko-kognitivna terapija je kratkoročna terapija, ki je usmerjena v konkretne cilje in je osredotočena na spremembo specifičnih simptomov in vzorcev mišljenja in vedenja (Pastork, 2007).

1.3 Dejavniki, ki vplivajo na duševno zdravje

Na duševno zdravje lahko vpliva veliko različnih dejavnikov. Ti dejavniki so kompleksni in medsebojno povezani. Nekateri pomembni dejavniki, ki lahko vplivajo na duševno zdravje, so:

- Genetika: Dedni dejavniki lahko igrajo vlogo pri tveganju za razvoj nekaterih duševnih motenj. Družinska anamneza duševnih bolezni lahko poveča verjetnost njihovega pojava pri posamezniku.
- Okoljski dejavniki: Okolje, v katerem posameznik živi, lahko pomembno vpliva na duševno zdravje. Stresni življenjski dogodki, kot so izguba ljubljene osebe, ločitev, izguba službe ali finančne težave, lahko posameznika izpostavijo večjemu tveganju za duševne težave.
- Zgodnje izkušnje: Zgodnje izkušnje in otroštvo lahko močno vplivajo na duševno zdravje posameznika v kasnejšem življenju. Izpostavljenost zlorabi, zanemarjanju, nasilju ali družinskemu konfliktu lahko poveča tveganje za razvoj duševnih težav;
- Biološki dejavniki: Kemična neravnovesja v možganih, nepravilno delovanje nevrotransmiterjev in hormonske motnje so lahko povezani z različnimi duševnimi motnjami.
- Življenjski slog: Način življenja, vključno s prehrano, telesno aktivnostjo, spanjem in uporabo substanc, lahko vpliva na duševno zdravje. Zdrav življenjski slog, ki vključuje uravnoteženo prehrano, redno telesno vadbo in dovolj počitka, lahko prispeva k boljšemu duševnemu počutju.
- Podpora socialnih mrež: Podpora in povezanost z družino, prijatelji, skupnostjo in drugimi socialnimi mrežami lahko pozitivno vplivajo na duševno zdravje. Imeti podporno socialno mrežo, s katero se lahko pogovarjate, delite svoje težave in prejmete oporo, je lahko pomembno za ohranjanje duševnega zdravja.
- Samopodoba in samospoštovanje: Pozitivna samopodoba, samospoštovanje in sprejemanje samega sebe so ključni dejavniki pri ohranjanju duševnega zdravja. Razvijanje zdravih strategij za soočanje s stresom, obvladovanje čustev in vzpostavljanje zdravih odnosov s seboj in drugimi je pomembno za dobro duševno počutje.

Seveda so ti dejavniki le nekateri izmed mnogih, ki lahko vplivajo na duševno zdravje. Vsak posameznik je edinstven, zato je pomembno upoštevati individualne razlike in celovit pristop k obravnavi duševnega zdravja (Marušič in Temenik, 2009).

1.4 Družina – varovalni dejavnik in dejavnik tveganja

Družina ima pomembno vlogo pri oblikovanju naše temeljne življenjske naravnanosti in referentnega okvira. Funkcija družine sega preko osnovnih potreb po varnosti, prehrani in strehi ter vključuje tudi čustveno podporo, vzgojo, socializacijo in oblikovanje vrednot ter prepričanj. Med najpomembnejšimi funkcijami družine so psihološke funkcije, s katerimi posameznik zadovolji potrebo po varnosti, ljubezni in sprejetosti, razvoju in samostojnosti (Kompare idr., 2011).

Družina igra ključno vlogo pri oblikovanju naše temeljne življenjske naravnanosti. To vključuje naše osnovno prepričanje o sebi in svetu ter način razmišljanja o življenju, medosebnih odnosih, uspehu in sreči. Naša temeljna življenjska naravnanost se oblikuje skozi

interakcije, ki jih imamo v družini, ter skozi vzorce vedenja, ki jih opazujemo pri svojih družinskih članih (Kompare idr., 2011).

Družina nam pomaga oblikovati referentni okvir, ki predstavlja naše temeljno merilo in vrednote. Referentni okvir opredelimo kot nekakšen notranji načrt, ki ga zgradimo v otroštvu ob interakciji s starši in drugimi pomembnimi bližnjimi osebami. Referentni okvir je sestavljen iz prepričanj, vrednot, pričakovanj in norm, ki jih sprejemamo in upoštevamo pri oblikovanju lastne identitete in vedenja. Družinska dinamika, komunikacija in vzgojni pristopi pomembno vplivajo na oblikovanje tega referentnega okvira (Kompare idr., 2011).

V odnosu do sebe in drugih že v otroštvu lahko izoblikujemo štiri temeljne naravnanosti (Kompare idr., 2011):

- +/+ ali pozicija odraslosti, ki je značilna za osebe, ki ustrezno interpretirajo realnost in imajo pozitiven odnos tako do sebe kot tudi do drugih;
- +/- pozicija je značilna za ljudi, ki verjamejo, da so sami nekaj več od drugih, lahko so zagledani vase, arogantni in v skrajnih primerih psihopati;
- -/+ pozicija pa predstavlja tiste posameznike, ki druge vrednotijo pozitivno , sami pa se čutijo manjvredne in doživljajo občutke podrejenosti ter tudi depresivnosti;
- -/- pozicija pa označuje ljudi, ki ne sebe ne drugih ne vrednotijo pozitivno, verjamejo, da so slabi in prav tako, da je slab svet okoli nas. Pogosto doživljajo občutke brezupnosti, nemoči in nesmiselnosti.

Družina lahko oblikuje naše razumevanje odnosov, komunikacijske vzorce, način soočanja s težavami, samopodobo, občutek pripadnosti ter sprejemanje drugih ljudi in njihovih razlik. Prav tako lahko družina prenaša vrednote, prepričanja in kulturne norme, ki vplivajo na naše razumevanje sveta in našega mesta v njem. Seveda pa vsaka družina deluje na svoj način in se družinske dinamike med sabo lahko bistveno razlikujejo (Mikuš Kos, 2017).

2. Opis zaščitne delavnice

Delavnica na temo duševnega zdravja je bila izvedena v okviru medpredmetnega povezovanja med predmetoma psihologija in angleščina. Delavnica je potekala dve uri in je bila sestavljena iz dveh delov. Pred samo delavnico so bili udeleženci delavnice (dijaki 3. letnika) izzvani, da preberejo knjigo z naslovom "About a Boy". Knjiga je roman britanskega pisatelja Nicka Hornbyja ki pripoveduje zgodbo o Willu, samozadostnem tridesetletniku, ki živi brezskrbno in se izogiba odgovornostim, ter o Marcusu, dvanajstletnem fantu z osebnimi težavami. Njuno nenavadno prijateljstvo prinaša nove izzive in spremembe v njunih življenjih.

Knjiga obravnava teme odraščanja, prijateljstva, družinskih težav, duševnega zdravja in iskanja identitete. Skozi zgodbo se prikažejo različni vidiki duševnega zdravja in načine kako se posamezniki soočajo s svojimi notranjimi demoni ter iščejo načine za premagovanje izzivov življenja.

Prvi del delavnice se je začel z uvodnim predavanjem o duševnem zdravju, kjer so dijaki pridobili osnovno razumevanje tega koncepta. Nato so se posvetili analizi junakov iz knjige in prepoznali dejavnike tveganja in varovalne dejavnike za razvoj duševnih težav. Raziskovali so tudi, kako so potrebe junakov zadovoljene v skladu z Glasserjevo teorijo izbire ter vzroke za njihovo nesrečnost in načine, kako so junaki poskušali vzpostaviti ravnovesje v svojem

življenju. Udeleženci so se osredotočili na referentni okvir, ki so ga razvili junaki, in proučevali njihova prepričanja, vrednote in pričakovanja.

Drugi del delavnice se je osredotočal na analizo kognitivnih izkrivljanj v knjigi. Udeleženci so prepoznali različne vrste kognitivnih izkrivljanj, tako pri junakinji, Fioni, z depreijo kot tudi v svojem lastnem življenju. Skozi primere iz knjige in lastne izkušnje so identificirali izkrivljene misli in raziskali, kako te misli vplivajo na njihovo dojemanje sebe, drugih in sveta okoli njih.

Delavnica je udeležencem omogočila vpogled v njihove miselne vzorce, povezane z negativnimi čustvi in stresom. Spodbujala jih je k prepoznavanju in preoblikovanju teh izkrivljanj ter iskanju podpornih strategij za soočanje s stresnimi situacijami. V drugem delu delavnice so se osredotočili na prepoznavanje kognitivnih izkrivljanj v šolskih situacijah, zasebnem življenju in odnosih z drugimi. Udeleženci so opazovali svoje misli in razmišljanja ter prepoznali izkrivljanja, ki lahko vplivajo na njihovo razpoloženje, samopodobo in odnose.

Skozi to raziskovanje kognitivnih izkrivljanj so udeleženci pridobili vpogled v svoje miselne vzorce, ki so lahko povezani z negativnimi čustvi in stresom. Delavnica jim je omogočila razumevanje, da lahko prepoznavanje in preoblikovanje teh izkrivljanj pomaga pri krepitvi duševnega zdravja in izboljšanju odnosov z drugimi. Spodbujeni so bili k razmišljanju o bolj realističnih in uravnoteženih načinih dojemanja sebe in sveta ter iskanju podpornih strategij za soočanje s stresnimi situacijami.

Skozi ta analitični proces so dijaki pridobili vpogled v kompleksnost duševnega zdravja, dejavnike, ki nanj vplivajo, ter načine kako lahko posamezniki iščejo ravnovesje in zadovoljstvo v svojem življenju. Delavnica je združevala tako literarno analizo kot psihološke koncepte, kar je omogočilo celostno razumevanje duševnega zdravja skozi izkušnjo junakov v knjigi "About a Boy".

3. Zaključek

Udeleženci delavnice na temo duševnega zdravja so ob analizi junakov knjige "About a Boy" prepoznali številne pomembne vidike duševnega zdravja, vloge družine, iskanja pomoči in pomembnosti socialne podpore. Delavnica jih je spodbujala k sprejemanju medosebnih razlik, saj so razumeli, da ima vsak posameznik svoje notranje boje in izzive. Ozaveščanje o pomembnosti duševnega zdravja pa je ključno za zmanjševanje stigmatizacije in spodbujanje odprte in podpore polne družbe (Melgosa in Borges, 2012).

Delavnica je udeležencem pomagala identificirali dejavnike tveganja, ki lahko vplivajo na duševno zdravje, kot so družinske težave, socialna izolacija ali stres, ter varovalne dejavnike, kot so socialna podpora, močne medosebne vezi in ustrezne obrambne strategije. Udeleženci so prepoznali, kako družinsko okolje vpliva na duševno zdravje posameznika. Družinska dinamika, vzgojni stil in komunikacija so ključni dejavniki, ki lahko prispevajo k oblikovanju pozitivnega ali negativnega duševnega zdravja.

Najpomembnejši prispevek pa je ozaveščanje pomembnosti zgodnjega iskanja pomoči v primeru duševnih težav. Skozi analizo junakov v knjigi so ugotovili, kako lahko osebe, ki se spopadajo z duševnimi težavami, poiščejo strokovno pomoč, kot je terapija ali svetovanje, ter kako to lahko pozitivno vpliva na njihovo duševno zdravje. Delavnica je poudarila pomen socialne podpore pri ohranjanju duševnega zdravja. Skozi primere

junakov v knjigi so ugotovili, kako so se njihove izkušnje izboljšale ali poslabšale, odvisno od ravni podpore, ki so jo prejeli od družine, prijateljev ali skupnosti.

Skupno spoznanje je bilo, da duševno zdravje ni samoumevno, temveč zahteva zavedanje, razumevanje ter podporo okolice. Iskanje pomoči pa je znak moči, in ne šibkosti. Redna skrb za duševno zdravje pomembno prispeva k bolj izpolnjenemu in kakovostnemu življenju.

Prispevek poudarja, da je duševno zdravje ključnega pomena za blagostanje mladostnikov in dobro delovanje družbe. To ozaveščanje lahko prispeva k večji pozornosti in skrbi za duševno zdravje posameznikov. Šola je prostor, kjer se lahko izvajajo preventivni programi in dejavnosti, ki spodbujajo zdrav razvoj mladostnikov. To omogoča nadaljnji razmislek o vlogi šol in šolskih svetovalnih delavcev pri preprečevanju težav v duševnem zdravju.

Pomanjkljivost prispevka je v tem, da ne vključuje zadostnih podatkov ali statističnih analiz, ki bi podprli trditve o učinkovitosti delavnic. Predlog za nadaljnje delo bi bil ponovitev delavnice na večjem vzorcu dijakov in nadgradnja delavnice z delavnico o obvladovanju stresa in tesnobe. Organizirala bi se delavnica, ki bi mladostnikom nudila praktične strategije za obvladovanje stresa in tesnobe. Delavnica bi se osredotočala na tehnike sproščanja, kognitivne strategije, uravnavanje čustev in vzpostavljanje zdravih mehanizmov soočanja s stresom. Cilj delavnice bi bil opremiti mladostnike s konkretnimi orodji za obvladovanje izzivov, s katerimi se srečujejo v vsakdanjem življenju.

4. Viri

Glasser, W. (2007). *Nova psihologija osebne svobode: Teorija izbire*. Ljubljana, Založba Louisa.

Klančič, M., Jeriček, H., Roškar, S. in Tančič Grum, A. (2021). *Slabemu počutju sem kos.* https://nijz.si/wp-content/uploads/2023/02/mira_slabemu_pocutju_sem_kos_mladostniki_final_print.pdf, pridobljen 3. 7. 2023.

Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T., Curk, J. (2011). *Psihologija: spoznanja in dileme*. Ljubljana: DZS.

Marušič, A. in Temenik, S. (2009). *Javno duševno zdravje*. Celje, Celjska Mohorjeva družba.

Melgosa, J. in Borges, M. (2012). *Moč upanja*. Maribor, Založba Logos.

Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok*. Radovljica, Didakta.

Pastork, S. (2007). *Uvod v kognitivno terapijo*. Anič in Janjuševič (ur.). *Izbrane teme iz vedenjsko-kognitivne terapije* (str. 5-18). Društvo za vedenjsko in kognitivno terapijo Slovenije.

Kratka predstavitev avtorja

Špela Ševerkar, po izobrazbi univerzitetna diplomirana psihologinja, že več kot 18 let deluje kot učiteljica psihologije in svetovalna delavka. Za dopolnitev svojega znanja je zaključila tudi specialno pedagoško dokvalifikacijo MVO. V delovnem okolju se srečuje z mladimi – tako v razredu kot tudi individualno v procesu svetovanja. Kot pomemben aspekt vzgojno-izobraževalnega procesa vidi razvijanje socialnih veščin, kritičnega mišljenja, sodelovalnih oblik vedenja in spodbujanje razvoja zdrave samopodobe pri mladostnikih.

Ozaveščanje mladostnikov o vplivu gibanja na duševno in fizično zdravje

Raising Awareness among Adolescents about the Impact of Physical Activity for Mental and Physical Health

Polona Rajher

III. gimnazija Maribor
polona.rajher@gmail.com

Povzetek

Moderen, hiter tempo življenja ne prizanaša niti otrokom in mladostnikom. Neustrezna prehrana, premalo gibanja in vsakodnevni stres prispevajo k slabemu psihičnemu, fizičnemu in duševnemu stanju mladostnikov. Učitelji športne vzgoje imamo vzvode, s katerimi lahko vzgojno vplivamo na dijake, da v njih spodbudimo željo, voljo in interes za gibanje ter skrb zase. Vsi vemo, da nam šport in rekreacija, ob ustrezni prehrani, pomagata pri zgraditvi in ohranjanju psihofizičnega zdravja, kar pozitivno vpliva tudi na izgradnjo naše samopodobe. Človek, ki se dobro počuti v svojem telesu, ima najverjetneje manj možnosti za nastanek negativnih razpoloženjskih stanj, dobro deluje in je vključen v družbo. Postopnost, primerna izbira in načini vadbe so tisti, ki lahko prepričajo tudi manj gibalno željne in sposobne posameznike. Z uresničevanjem ciljev športne vzgoje lahko podajamo vsebine na nekoliko drugačen način. Te oblike vadbe lahko postanejo tudi kasnejši spremljevalec športnega udejstvovanja posameznika v odrasli dobi. Pri večletnem delu z dijaki lahko sklepamo, da so drugačni pristopi in vrednotenje rezultatov sprejemljivejši, trajnejši ter na ta način lepa popotnica za ukvarjanje z rekreacijo skozi vsa starostna obdobja.

Ključne besede: duševno stanje mladostnikov, odnos do dijakov, pozitivna samopodoba, zdrav življenjski slog, vzgled.

Abstract

Modern, fast-paced life spares neither children nor adolescents. Inadequate nutrition, insufficient physical activity, and daily stress contribute to poor mental, physical, and emotional well-being in adolescents. Physical education teachers have tools with which they can educatively influence students, encouraging in them the desire, willpower, and interest in movement and self-care. We all know that sports and recreation, along with proper nutrition, help in building and maintaining psychophysical health, which also positively influences the development of our self-esteem. A person who feels good in their body is likely to have fewer chances of experiencing negative mood states, performs well, and is integrated into society. Gradual progression, appropriate choices, and exercise methods are the ones that can convince even less physically inclined and capable individuals. By achieving the goals of physical education, we can present content in a slightly different way. These forms of exercise can also become a later companion in an individual's engagement in sports during adulthood. Through years of work with students, we can conclude that different approaches and evaluation of results are more acceptable, lasting, and thus a beautiful foundation for engaging in recreation throughout all stages of life.

Keywords: appearance, attitude toward students, healthy lifestyle, mental state of adolescents, positive self-image.

1. Uvod

V današnjem času živimo hitro. Hitrost pomeni več stresa, manj počitka, nezdravo prehrano, več dela, manj časa tako zase, kot za najbližje. Ko vse skupaj seštejemo, pridemo do neželenih in zaskrbljujočih ugotovitev. Človeško telo je čudežen "stroj", ki prenese marsikaj, vendar nezdravo življenje na dolgi rok pušča posledice. Slabo psihofizično stanje človeka se ne zgodi čez noč, ampak je postopen proces ponavljajočih se negativnih vplivov. Danes tako živijo tudi otroci in mladostniki. Z razvojem tehnologije so še bolj odmaknjeni od osnovnih gibalnih dejavnosti, ki zagotavljajo zdrav razvoj. K slabemu stanju pripomore tudi neustrezna prehrana. Sendviči, pice, hamburgerji, slani in sladki prigrizki, premalo sadja in zelenjave, premalo sveže pripravljene in kuhane hrane so kamenčki v mozaiku današnjega slabega fizičnega stanja otrok in mladostnikov.

Ali lahko v šolah pripomoremo k ozaveščanju otrok in mladostnikov o pomenu športa oziroma gibanja na duševno in fizično zdravje? Sami menimo, da lahko. Športna vzgoja je predmet, kjer lahko s teoretičnimi in praktičnimi vsebinami, kot tudi s svojim zgledom, pripomoremo k premiku na bolje (Maček P., 2016).

2. Kaj je duševno zdravje?

Svetovna zdravstvena organizacija duševno zdravje definira kot »stanje dobrega počutja, v katerem posameznik razvija svoje sposobnosti, se spoprijema s stresom v vsakdanjem življenju, učinkovito in plodno dela in prispeva v svojo skupnost«.

Dobro duševno zdravje se kaže kot pozitiven odnos do sebe in drugih, uspešno soočanje z izzivi, pozitivna samopodoba, visoko samospoštovanje, občutek moči, optimizem in sposobnost soočanja s težavami. Duševno zdravje se oblikuje v družinah, šolah in na delovnih mestih ter je rezultat tega, kako obravnavamo sebe in kako nas obravnavajo drugi (Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018 do 2028).

Ko definiramo duševno zdravje pri otrocih in mladostnikih, so nam lahko v pomoč štirje kriteriji, ki jih navaja A. Mikuš Kos (1999). O dobrem duševnem zdravju mladostnika lahko govorimo takrat, kadar:

- je mladostnikovo notranje psihično stanje stabilno (otrok oz. mladostnik je srečen, se dobro počuti, je zadovoljen);
- ima ustrezne odnose in uspešno deluje (vzpostavlja dobre odnose z drugimi, je uspešen v šoli in pri drugih dejavnostih);
- se ustrezno razvija (njegov razvoj poteka v skladu z normativnim razvojem);
- ustrezno obvladuje naloge in težave v življenju (zmore in je sposoben obvladati različne življenjske obremenitve).

2.1 Varovalni dejavniki in dejavniki tveganja

Dejavnikov tveganja in varovalnih dejavnikov na področju duševnega zdravja otrok in mladostnikov je veliko, prav tako je veliko različnih delitev oziroma klasifikacij. Nacionalni inštitut za javno zdravje (Jeriček Klanšček idr., 2016) jih je združil v štiri glavna področja razvoja:

- telesno/fizično področje (npr. navade);
- intelektualno področje (npr. način mišljenja);
- psihološko/čustveno področje (npr. odnos do sebe, samospoštovanje, reševanje težav);
- socialno področje (npr. prijatelji).

Otroci in mladostniki v šoli preživijo pomemben del svojega življenja, zato morajo učitelji pri učencih krepiti varovalne dejavnike znotraj vseh področij razvoja. Šola je v obdobju najstništva za mladostnika zelo pomembna in na mnoge načine odločilno usmerja njihov razvoj. Soočanje z vrstniki mladim omogoča, da se zavedajo procesa svoje rasti in razvoja. Tako prihajajo do novih spoznanj o samem sebi in zaznavi, da so drugačni, kot so bili v otroštvu. Predstava, ki jo imajo o sebi, ni prirojena, ampak se je naučijo, saj posameznik samopodobo razvija že od rojstva dalje in ta proces poteka večino življenja. Šola ima ključno vlogo pri razvoju človekove samopodobe, saj poleg duševnega in čustvenega zdravja napoveduje tudi kvaliteto otrokovega prilagajanja kasneje v življenju (Kobal D., 2001). Poznavanje čustev nam (učiteljem in učencem) omogoča uvid v povezanost med svojimi mislimi, čustvi in vedenjem, kar nam pomaga razumeti, kako naša čustva vplivajo na nas in na ljudi v našem okolju.

2.2 Današnje duševno stanje otrok in mladostnikov

Hitri način življenja prinaša veliko negativnih vplivov na zdravje. To velja tudi za otroke in mladostnike. Njihovi urniki v šoli in v drugih šolskih ter popoldanskih dejavnostih so večkrat prepolni. Predvsem popoldanske dejavnosti lahko povzročijo preobremenitev. Dijaki so zelo različni. Nekaterim kljub skoraj vsakodnevnim obveznostim uspeva usklajevati šolske in domače obveznosti ter najti čas za prijatelje, druženje in hobije, medtem ko je to drugim dijakom težje. Včasih so otroci preživljali prosti čas zunaj. Motečih dejavnikov gibanja, kot so televizija, računalnik in pametni telefoni, ni bilo in so bili zato prisiljeni v igro na prostem. Ta je vključevala različne gibalne naloge, tek, poskoke, plezanje in plazenje, s katerimi so bogatili in razvijali svoje motorične sposobnosti. Pri takih dejavnostih se tudi poraba energije bistveno poveča, krepi se srčno-žilni sistem in mišično tkivo, kar vse skupaj pozitivno vpliva na uravnotežen razvoj posameznika. V današnjem času je takšnih aktivnosti bistveno manj. V obdobju adolescence (višji razredi osnovne šole in srednja šola) se v otroku dogajajo pospešene telesne spremembe. To je tudi obdobje psihološkega dozorevanja in razvoja spoznavnih ter socialnih spretnosti. Gre za obdobje ogromnih zmogljivosti za izpolnjevanje ciljev, vendar pa ni nujno čas za njihovo izpolnitev (Tomori, 1998). Zaradi številnih razvojnih nalog in sprememb, s katerimi se mladostniki soočajo v adolescenci jih upravičeno štejemo in obravnavamo kot ranljivo skupino, ki si zasluži posebno pozornost.

Kriteriji, po katerih bi mladostnike obravnavali kot »zdrave«, se nanašajo na področje notranjega psihičnega stanja, področje odnosov in delovanja ter področje razvoja (Mikuš-Kos, 2017). Danes stanje v slovenskih srednjih šolah ni rožnato, saj se vse več mladostnikov redno srečuje s simptomi, ki kažejo na slabše duševno zdravje. Tako tudi sami ocenjujejo svoje duševno zdravje, saj približno 20 % dijakov ocenjuje svoje stanje kot slabo (HBSC, Jeriček Klanšček idr., 2018).

3. Kaj je samopodoba?

Človekova samopodoba ni le odsev sebe v ogledalu, ampak je zavest o sebi, ki se pod vplivom različnih izkušenj stalno spreminja. Slika je popolna, če smo v življenju uspešni, če smo kos težavam, se počutimo srečne in zadovoljne. V nasprotnem primeru pride do slabe volje, potrtosti, depresije in neaktivnosti. Lahko pa tudi do zlorabe drog in alkohola ali celo do usodnega koraka. V samopodobi so shranjena mnenja o tem, kakšni smo, ali smo si všeč, smo predebeli, dovolj veliki, zanimivi, kje je naše mesto v družini, smo priljubljeni… (Tušak, 2003). Samopodoba so mnenja in prepričanja o sebi, osnovana na podlagi izkušenj in razlag o sebi in okolju (Kobal, 2001).

Samopodoba nam pove, koliko se imamo radi, kako se vidimo, doživljamo ter koliko smo zadovoljni s samim seboj. Po navadi imajo otroci visoko mnenje o sebi, vendar se v času pubertete ta zaznava nekoliko zniža. Mladostniki postanejo zaprti vase, nesamozavestni prav tako so deležni telesnih sprememb. V poznem mladostniškem obdobju, ko je puberteta mimo, ko se najdejo v neki družbi in končujejo šolanje, že izoblikujejo svoj jaz in mnenje o sebi. V kakšno osebnost se bodo razvili je odvisno od številnih dejavnikov, kot na primer osebni karakter, vzgoja, okolje, v katerem rastejo, aktivnosti, s katerimi se ukvarjajo in od stališča ter norm družbe.

V zadnjem obdobju pa imajo na izoblikovanje samopodobe izredno velik vpliv tudi mediji in socialna omrežja. Ljudje stremimo k nekim idealom lepote, dobrega počutja, zdravega, lepo oblikovanega in treniranega telesa. Dekleta so še bolj obremenjena, saj je samopodoba žensk zelo povezana s tem, kako izgledajo oz. kako vidijo same sebe.

Psihologi delijo samopodobo na:

- šolsko – akademsko samopodobo; zaznava lastnih sposobnosti za učenje, zanimanje za šolo, zaznavanje lastne inteligentnosti, talentov, zmožnosti za razna dela,
- telesna samopodoba; videnja svojega telesa, tako po izgledu kot po fizičnih sposobnostih. Dekleta so bolj osredotočena na zunanji izgled (postavo, oblačila, urejenost, trendi), medtem ko so fantje orientirani bolj na moč, vzdržljivost, treniranost,
- socialna samopodoba; gre za doživljanje odnosov s starši, vrstniki, učitelji, trenerji, sklepanje prijateljstev, priljubljenost v družbi, sprejetost, število všečkov na socialnih omrežjih, norme, stališča…
- čustvena samopodoba; kako doživljamo svoja čustva, smo stabilni/labilni, srečni, obvladujemo svoja čustva, smo hitre jeze…,
- športna samopodoba; je stopnja do katere se posameznik prepozna kot športnik, koliko je športu vdan (Tušak, 2001).

4. Kako lahko s športom vplivamo na duševni razvoj in razvoj pozitivne samopodobe mladostnika?

Postavlja se nam vprašanje, kako prenesti dobre prakse v srednjo šolo? Kako vzpodbuditi dijaka/dijakinjo v preobrazbo? Kako izvesti to med poukom? Učni načrt športne vzgoje je jasno opredeljen.

Športna vzgoja je opredeljena takole: Športna vzgoja je nenehen proces bogatenja znanja, razvijanja sposobnosti in značilnosti ter pomembno sredstvo oblikovanja osebnosti in odnosov med posamezniki. S svojimi cilji, vsebinami, metodami in oblikami dela prispeva k skladnemu bio-psiho-socialnemu razvoju mladega človeka, hkrati pa ga razbremeni in sprosti po napornem šolskem delu. Vzgaja in nauči ga, da bo v letih zrelosti bogatil svoj prosti čas tudi s športnimi vsebinami in z njimi uravnovesil negativne vplive poklicnega udejstvovanja. Z zdravim načinom življenja bo skrbel za dobro počutje, zdravje, vitalnost, delovne sposobnosti in življenjski optimizem. (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Katalog znanja, Športna vzgoja, 2006).

Pri pouku športne vzgoje moramo za učinkovito in kakovostno izvedbo pouka slediti splošnim ciljem. Ti so:

- ustrezna gibalna učinkovitost in oblikovanje zdravega življenjskega sloga,
- osvajanje spretnosti in znanj, ki omogočajo sodelovanje v različnih športnih dejavnostih,
- razumevanje koristnosti rednega gibanja in športa ter njune vloge pri kakovostnem preživljanju prostega časa,
- pozitivno doživljanje športa, ki bogati posameznika,
- oblikovanje pozitivnih vedenjskih vzorcev.

Teoretična izhodišča so odlična, vendar ni samo po sebi umevno, da bomo z njimi uspešni tudi v praksi. Če uspemo določen odstotek dijakov prepričati, da v odraslem obdobju redno telovadijo, bomo dosegli naš osnovni cilj. Splošni cilji predmeta športna vzgoja gredo v smeri razbremenitve stresa, skladnega razvoja in spoznavanja drugih učinkov športnih aktivnosti, kot so pozitivna samopodoba, medsebojno sodelovanje, fair play, strpnost in kulturen odnos do narave.

Naš glavni cilj pri športni vzgoji je predvsem navdušiti dijake za dejavnost, s katero se bodo lahko ukvarjali tudi v odrasli dobi, oziroma jim pokazati smernice, po katerih lahko izberejo vadbo, ki jim ustreza. Pri izvajanju pouka se ne moremo izogniti ocenjevanju, saj je to nepogrešljiv del vsakega vzgojno-izobraževalnega procesa. Spremljanje in vrednotenje sta temelja za ocenjevanje športne vzgoje.

Pri ocenjevanju upoštevamo naslednja temeljna izhodišča:

- vrednotimo predvsem dijakovo gibalno znanje ob upoštevanju individualnih sprememb v telesnem in gibalnem razvoju,
- podlaga za vrednotenje dijakovih dosežkov so standardi znanja, ki jih iz obstoječega učnega načrta določi učitelj v svojem letnem učnem načrtu,
- predvsem naj bo ocena spodbuda, da se dijak vključi v šport.

Ocena pa ni le ponazoritev dijakovih dosežkov, saj z njo športni pedagog posredno oceni tudi uspešnost svojega dela. Prav je, da se vrednotijo rezultati, prav je, da se vrednoti napredek. Vendar so, vsaj po našem mnenju, zgoraj napisani cilji športne vzgoje tisti, ki so pomembnejši od zapisane ocene v redovalnici, saj opisujejo pravi pomen predmeta za življenje. Ni vsaka vadba primerna za vsakogar, kar velja tudi za pouk športne vzgoje. V različnih programih srednjega izobraževanja so tudi interesi oz. želje po obliki vadbe zelo različni. Pristopi, načini dela in ocenjevanje se pri različnih programih zelo razlikujejo. Kljub temu pa poskušamo slediti neki rdeči niti, iskati prave vsebine in prave načine, ki bodo dijake navdušili za (vsaj deloma) športno življenje kasneje.

Predstaviti želimo nekoliko drugačne vsebine od »klasične« športne vzgoje, ki po našem mnenju lahko pozitivno vplivajo na posameznika in mu pomagajo pri izbiri dejavnosti v prihodnosti. Te vsebine niso drugačne, ampak so predstavljene dijakom na nekoliko drugačen način - po našem mnenju dober, prijaznejši in sprejemljivejši način.

4.1 Vzdržljivostni tek

Vzdržljivostni tek je pri srednješolcih zelo nepopularen, upamo si reči, da v večini primerov celo osovražena vrsta vadbe. Najverjetneje je vzrok v napačnem vodenju oziroma pristopu k tej dejavnosti že v osnovni šoli. Vzdržljivostni tek naj bi bil v prvi vrsti sprostitev in način, kako se čim preprosteje izogniti stresu, nezdravemu načinu življenja, psihosomatskim obolenjem in drugim tegobam sodobnega načina življenja. Gre za eno od najbolj elementarnih oblik človekove motorične dejavnosti. Sam tek je poleg hoje tudi najbližji in najlažje dostopen način gibanja, zato postaja razširjen v različnih oblikah športnih dejavnosti, od vrhunskega do rekreativnega športa. Vzdržljivostni tek, če ni pretiran, lahko razumemo tudi kot sredstvo za krepitev življenjsko vitalnih funkcij – delovanja srčno-žilnega in dihalnega sistema.

Zgoraj napisanim načelom sledimo tudi pri urah športne vzgoje. Izvajamo ga v naravi, v parku, ob glasbi in kar je najpomembneje, vzpodbujamo jih k pogovornemu teku v njihovem lastnem tempu. Pri tem nikoli ne merimo časa, ne merimo razdalje, prilagodimo tempo počasnejšim, tečemo po občutku skupine (včasih več, včasih manj). Držimo se aerobnega območja. Med premori se pogovarjamo o teoretičnih vsebinah (srčnem utripu, raztezanju mišic, pomenu gibalne dejavnosti …). In ker naj bi bil učitelj vzgled, ta teče z njimi.

Dijaki ob takšnem pristopu ne kažejo odpora do aerobne vadbe. Pomembno je, da se pri izbiri tempa in terena prilagodimo sposobnostim skupine ter pazimo, da se držimo njihove "cone udobja", aerobne cone. Vadba v tem območju je prijetna, lahkotna, podobno kot ogrevanje ali ohlajanje pri športnikih. Namen vzdržljivostnega teka pri športni vzgoji ni iztrošiti ali utruditi dijakov, ampak jim pokazati prijetne, družabne vidike teka, ki jih prepričajo, da tek ni trpljenje, ampak ima mnogo pozitivnih učinkov.

Seveda je potrebno sposobnejšim dijakom ponuditi nekaj več, kot je na primer tek po klančku ali hitrejši tempo na določenem odseku. Po odzivih dijakov opazimo, da je ta pristop med njimi dobro sprejet. Po načelu pozitivnega doživljanja teka in sprostitve, odpeljemo nekatere dijake na različne rekreativne prireditve, kjer tečejo na enak način kot pri športni vzgoji – s prijateljem/ico v svojem tempu in v dobrem vzdušju z dobrim namenom.

Pozitivni odzivi dijakov nam potrjujejo, da se dajo nekateri "zacementirani" vzorci s pravimi pristopi obrniti na bolje.

4.2 Obhodna vadba (funkcionalna vadba)

Obhodna vadba je ena izmed učnih oblik poučevanja pri športni vzgoji. Gre za vadbo v manjših skupinah, kjer vadeči krožijo od postaje do postaje in opravljajo določene naloge. Vadba je namenjena izboljšanju sposobnosti in utrjevanju spretnosti. Vaje pri obhodni vadbi potekajo v smiselnem zaporedju, ki omogoča obremenitve različnih mišičnih skupin, spreminjanje intenzivnosti ter razvijanje sposobnosti in utrjevanje spretnosti.

Pri obhodni vadbi poskušamo slediti principom funkcionalne vadbe. Funkcionalna vadba uporablja različna znanja in metodologije za izboljšanje pripravljenosti posameznika in

pozitivno vpliva na specifično uspešnost v športu, kakovost življenja in zdravje. Gibanje pri funkcionalnem treningu je posebno, saj vključuje več mišičnih skupin, ki delujejo skupaj, sodelujejo v gibanju in se med seboj povezujejo. Njegov cilj je ohranjanje ali razvijanje gibalnih vzorcev, ki so pomembni za učinkovitejše opravljanje vsakodnevnih zahtev.

Funkcionalni trening temelji na pripravi telesa na izzive v vsakdanjem življenju, kot so ohranjanje ravnotežja, stabilnosti, obračanja, upogibanja in dvigovanja. Gre za vadbo, ki je »funkcionalna« in uporabna, saj vključuje gibe, podobne vsakodnevnim opravilom. Obhodno vadbo lahko v šoli izvajamo v različnih prostorih, kot so plesna dvorana, fitnes, gimnastična dvorana ali galerija dvorane (balkon), kjer na majhnem prostoru ustrezno zaposlimo večje število dijakov.

V začetni fazi izvajanja obhodne vadbe gre za enostavnejše sklope vaj, kjer dijaki spoznajo vadbo, organizacijski potek ter vrstni red kroženja med postajami. Vključujejo se različne vaje, kot so skoki, koordinacijske vaje, vaje ravnotežja in vaje s kolebnico. Kasneje se dodajajo razni pripomočki, kot so elastike, velike žoge, lažje uteži, medicinke in polžoge. Pri izboru vaj skrbimo, da se vaje smiselno izmenjujejo in izmenično obremenjujejo posamezne mišične skupine. Na primer, vaje, kjer so glavne mišice nog, sledijo vaje za trup, nato roke, itd. Pomembno je, da dijaki dobro poznajo vaje in jih pravilno izvajajo že pri enostavnejših izvedbah, da se pri kompleksnejših vajah izognejo morebitnim poškodbam.

Dobra lastnost obhodne vadbe je, da si dijaki sami določajo obremenitve v smislu števila ponovitev v določenem časovnem intervalu. Tako tudi boljši športniki iz vadbe odnesejo veliko. Pri urah športne vzgoje običajno sledijo minutnemu ciklusu, ki se lahko spreminja (na primer 20 sekund vadbe, 40 sekund počitka, 30/30, 40/20). Na začetku se izberejo krajše obremenitve, nato pa se povečuje zahtevnost glede na sposobnosti dijakov. V časovnem intervalu dijaki sami določijo število ponovitev glede na svoje zmožnosti, torej izvedejo, kolikor zmorejo.

5. Zaključek

Utopično je razmišljanje, da lahko s takšnim pristopom pozitivno vplivamo na vse dijake, čeprav je to naša želja. Lahko pa jim pokažemo pot. Pri svojem delu in oblikovanju vsebin se moramo tega močno zavedati. Z ustrezno izbiro dejavnosti in primernim načinom podajanja novih vsebin lahko marsikaterega dijaka prepričamo, da določeno vrsto vadbe sprejme za svojo tudi kasneje v življenju. Ključno vlogo pri tem procesu imamo učitelji športne vzgoje, ki zavestno s svojim zgledom, odnosom, delom in razumevanjem dijakov vplivamo na njihovo pozitivno spremembo tako fizičnega, kot psihičnega zdravja.

6. Viri

Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Britovšek, K., Scagnetti, N. in Kuzmanič, M. (2016). *Mladostniki o duševnem zdravju*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. https://www.zadusevnozdravje.si/wp-content/uploads/2022/10/mladostniki_o_dusevnem_zdravju.pdf.

Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T. in Korošec, A. (2018). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji. Izsledki mednarodne raziskave HBSC 2018*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-1AD382PD/c57a1ec3-1399-4be9-97be-9a9b844c9419/PDF

Kajtna, T. in Jeromen, T. (2013). *Šport z bistro glavo – utrinki iz športne psihologije za mlade športnike,* Ljubljana: samozaložba.

Kobal Grum, D. (2001). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Maček, P. (2016). *Lik učitelja in kakovost osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Mikuš-Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Radovljica: Didakta.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2006. *Katalog znanja za športno vzgojo*. URL: http://eportal. mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/noviKZ/SSI_sport_420.htm#1

Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018−2028. http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO120

Tomori, M. (1998). *Obravnava depresij v ambulanti zdravnika splošne prakse*. Novo mesto: Krka.

Tušak, M., Marinšek, M. in Tušak, M. (2003). *Vloga družine in staršev v športu*. Zalog: Klub M. T.

Tušak, M. (2001). *Psihologija športa mladih.* Ljubljana: Zavod za šport.

Vidić, S. (2016). *Funkcionalni trening kot sodobna oblika skupinske vadbe*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Kratka predstavitev avtorja

Polona Rajher, je profesorica športne vzgoje, zaposlena na III. gimnaziji v Mariboru. Poučuje športno vzgojo v gimnazijskih razredih in v programu predšolske vzgoje, plesno izražanje v programu predšolske vzgoje ter izbirni modul Šport za otroke v 4. letnikih predšolske vzgoje. Pri svojem delu rada spoznava in uvaja nove koncepte vzgoje in poučevanja.

Socialna vključenost in krepitev osebnostnih moči

Social Inclusion and Empowerment of Character Strengths

Urška Petrič

OŠ Ivana Cankarja Vrhnika
upetr@11sola.si

Povzetek

Pomen socialne vključenosti se je pokazal v času med in po epidemiji koronavirusa. Za dobro socialno vključenost je izjemnega pomena zavedanje in krepitev moči posameznika. Že z zavedanjem, da vsak prispeva k dobri razredni klimi in občutku pripadnosti, lahko to izboljšamo. Učitelj, svetovalni delavec ali učitelj dodatne strokovne pomoči bistveno pripomore k boljši socialni vključenosti učencev v razredu. V prispevku je zajetih nekaj predlogov, kako je mogoče med razrednimi urami ali med poukom krepiti vključenost učencev in večati občutek pripadnosti. Pokazalo se je, da razredi, v katerih učitelj krepi močna področja učencev in išče načine za povezovanje oddelčne skupnosti, bolje delujejo na socialnem, duševnem in učnem področju. Napredek je večji, kadar krepimo moči celo šolsko leto, tudi krajše delavnice pa pozitivno pripomorejo k boljšemu zavedanju moči ter k razredni vključenosti.

Ključne besede: dejavnosti, delavnice, krepitev moči, razred, socialna vključenost.

Abstract

The importance of social inclusion came more into the light during and after the coronavirus epidemic. For good social inclusion, the awareness and empowerment of the individual's character strengths is extremely important. We have to be aware of the fact that each individual can improve the classroom quality and the sense of belonging in the classroom community. Teachers, school counsellors and special education teachers significantly contribute to the better social inclusion of students in the classroom. The paper contains some suggestions on how to strengthen the involvement of students and increase the sense of belonging during class hours or during lessons. Classes in which the teacher reinforces students' strengths and finds ways to connect the classroom community have been shown to perform better socially, mentally and academically. The progress of the classroom is greater when we build the character strengths over the entire school year, although even short workshops can do a lot.

Keywords: character strengths, classroom, social inclusion, workshops.

1. Uvod

1.1 Socialna vključenost

Besedna zveza socialna vključenost poimenuje vključevanje učencev v skupino, občutek pripadnosti skupini in prispevek posameznika v določeni skupnosti. Dobra vključenost učencev v razred je varovalni dejavnik pred pojavom učnih težav, poleg tega poveča socialno kompetentnost učencev ter krepi povezanost učencev v oddelčni skupnosti (Peklaj in Pečjak, 2015). V skladu z navedenim je zelo pomembno poiskati načine vključevanja vseh učencev v oddelčno skupnost, ne glede na to, ali imajo pri tem težave ali ne.

1.2 Osebnostne moči

Osebnostne moči so pozitivne lastnosti, ki nas izpolnjujejo, hkrati pa lahko z njimi vplivamo na boljše dosežke drugih. Poznamo različne osebnostne moči, ki jih uvršamo v širši sklop šestih vrlin: modrost in znanje, pogum, človečnost, pravičnost, zmernost in transcedenca. Vrline in moči so razložene v Preglednici 1, ki lahko služi kot pomoč pri iskanju moči v kasneje navedenih primerih delavnic.

Preglednica 1

Razdelitev šestih osebnostnih moči (vrlin)

VRLINA	MODROST IN ZNANJE Moči razuma in mišljenja, s pomočjo katerih pridobimo in uporabimo znanje.
1.	KREATIVNOST (izvirnost, iznajdljivost) Razvijanje, uporaba, novih in produktivnih načinov, kako zasnovati in delati stvari.
2.	RADOVEDNOST (zanimanje, iskanje novosti, odprtost za izkušnje) Izražanje zanimanja za izkušnje zaradi izkušnje same; raziskovanje in odkrivanje.
3.	KRITIČNO MIŠLJENJE Razmisliti o stvareh in jih preučiti z vseh strani; tehtanje vseh argumentov.
4.	LJUBEZEN DO UČENJA Pridobivanje novih znanj, spretnosti in vsebin, bodisi preko neformalnih ali formalnih načinov učenja.
5.	PERSPEKTIVA (MODROST) Sposobnost dati drugim moder nasvet; sposobnost različnih pogledov na svet, ki so smiselni nam in drugim.

VRLINA	POGUM Moči, ki nam pomagajo vztrajati in doseči cilje v primeru krize, preizkušenj, obremenitev, zunanjih ali notranjih.
6.	HRABROST Vztrajanje kljub grožnjam, izzivom, težavam ali bolečini; delovanje na podlagi svojih prepričanj, četudi so ta nepriljubljena.
7.	VZTRAJNOST Dokončanje začetega; vztrajanje pri aktivnosti, ravnanju, kljub oviram.
8.	PRISTNOST, ISKRENOST Predstavljanje sebe na pristen način, tako/takega kot sem; prevzemanje odgovornosti za svoja čustva in vedenje.
9.	VITALNOST, ENTUZIAZEM, ENERGIJA Ko se življenja lotevamo z entuziazmom, energijo, vnemo; ko se počutimo žive in aktivirane.

VRLINA	ČLOVEČNOST Moči, s pomočjo katerih se obrnemo na druge, vzpostavljamo medosebne odnose, prijateljstva.
10.	LJUBEZEN Spoštovanje tesnih odnosov z drugimi, še posebej tistih odnosov, v katerih sta skrb in izmenjava vzajemni.
11.	PRIJAZNOST IN RADODARNOST Izvajanje dobrih del ali usluge za druge.
12.	SOCIALNA INTELIGENTNOST Zavedanje svojih motivov in čustev ter motivov in čustev drugih ljudi.

VRLINA	PRAVIČNOST Moči, ki so osnova zdravega življenja v skupnosti.
13.	DRŽAVLJANSTVO, SOCIALNA ODGOVORNOST, PRIPRADNOST SKUPINI Delovanje kot član/članica skupine ali tima; lojalnost, pripadnost skupini.
14.	PRAVIČNOST Enakovredno obravnavanje vseh ljudi v skladu z načeli poštenosti in pravičnosti; brez pristranskih odločitev o drugih.
15.	VODITELJSTVO Spodbujanje skupine, da naredi stvari, ki jih mora in hkrati ohranjanje dobrih odnosov v skupini.

VRLINA	ZMERNOST Moči, ki nas ščitijo pred pretiravanjem, pred skrajnostmi.
16.	ODPUŠČANJE IN USMILJENJE Odpuščanje tistim, ki so storili nekaj narobe; sprejemanje pomanjkljivosti pri drugih; omogočanje še ene priložnosti; brez maščevalnosti.
17.	SKROMNOST Ko pustim, da moji dosežki, rezultati govorijo sami zase; sebe ne vidim kot bolj posebno/posebnega.
18.	PREUDARNOST Previdnost glede svojih izbir, odločitev; izogibanje nepotrebnim tveganjem; ne govorim in ne počnem stvari, ki bi jih kasneje obžaloval/obžalovala.
19.	SAMOURAVNAVANJE, SAMOKONTROLA Uravnavanje tega kar čutim in kar počnem;, disciplina; nadzor nad svojimi potrebami, željami in čustvi.

VRLINA	TRANSCENDENCA Moči, ki zagotavljajo občutek povezanosti z nečim višjim (vesolje, stvarstvo) in nam dajejo smisel.
20.	LEPOTA IN ODLIČNOST Cenjenje lepote, odličnosti in / ali vešče delovanje na različnih področjih življenja.
21.	HVALEŽNOST Zavedanje in hvaležnost za dobre stvari, ki se zgodijo/dogajajo/so; ko si vzamem čas, da rečem "hvala", da izrazim hvaležnost.
22.	UPANJE IN OPTIMIZEM Pričakovanje najboljšega v prihodnosti in delovanje s tem ciljem.
23.	HUMOR IN IGRIVOST Ko se rada/rad smejem, sem nagajiva/nagajiv; ko nasmejim druge; ko vidim svetlo, pozitivno plat stvari, ljudi.
24.	DUHOVNOST, OBČUTEK SMISLA Skladna prepričanja o višjem namenu, smislu življenja in smislu univerzuma/stvarstva.

ISA institut. (b. d.). *Kaj so osebnostne moči in kako jih lahko krepimo?* https://isainstitut.si/isa/osebnostne-moci/

1.3 Razlogi za krepitev moči in povečevanje socialne vključenosti

Za spodbujanje ustrezne povezanosti v oddelčni skupnosti je odgovoren predvsem razrednik, ki lahko ob podpori svetovalnega delavca ali spec./soc. pedagoga (če je v razredu otrok z DSP) izvede različne dejavnosti za krepitev odnosov in socialne vključenosti.

Zagotovo je v prvi vrsti pomembno delo na področju preprečevanja vrstniškega nasilja. Delavnice Neon za preprečevanje vrstniškega nasilja v okviru ISA inštituta pomagajo pri krepitvi osebnostnih moči in socialne vključenosti (Štirn in Šibilja, 2018). Poleg teh delavnic je pomembno, da se v razredu že na začetku šolskega leta vzpostavijo skupni cilji, ki jih želi oddelčna skupnost doseči (npr. dobra oddelčna klima).

Raziskava o napovednikih občutka pripadnosti učencev v razredu (Marinšek, 2023) je potrdila pomembnost ugodne razredne klime. Ta vpliva na več področij, tako na akademsko kot tudi na psihosocialno področje in področje duševnega zdravja.

Teorija samoodločanja govori o treh ključnih potrebah: potrebi po kompetentnosti, avtonomiji in povezanosti (Ryan in Deci, 2000). Peklaj in Pečjak (2015) navajata, da je šolska prilagojenost optimalna, kadar so zadovoljene te tri potrebe.

Za doseganje dobre oddelčne klime je pomembno, da vsak učenec v razredu razmisli, katere so njegove moči, s katerimi lahko prispeva k ugodni razredni klimi. Pred tem je potrebno razumeti, kaj moči sploh so. V nadaljevanju so navedene dejavnosti, s katerimi lahko razložimo in krepimo osebnostne moči.

2. Primeri za izvedbo krepitve moči v razredu

Pred raziskovanjem posameznikovih moči in njihove uporabe pri spreminjanju razredne klime morajo učenci razumeti, kaj moči in vrline sploh so. Razlago lahko učencem ponudite preko zgodb, slik, filma ali podobnih dejavnosti. S pomočjo teh aktivnosti učencem razložite, da z močmi ne mislite fizičnih moči, temveč notranje moči, ki jih ima vsak posameznik.

2.1 Zgodbe

Mlajšim učencem lahko preberete pravljico, v kateri so uporabljene različne moči. Primerne so tudi pravljice, v kateri je potrebno sodelovanje. Nekaj pravljic v angleškem jeziku se nahaja na spletni strani *Short stories for children to teach values*[11]. Zgodbe je potrebno prevesti v slovenski jezik in prilagoditi potrebam učencev v razredu.

Ob zgodbi se nato pogovorite, kaj se je v njej dogajalo, kaj so posamezniki v zgodbi naredil in kaj se lahko v razredu iz prebrane zgodbe naučite.

2.2 Slike

Otrokom lahko pokažete različne slike, s pomočjo katerih ugotavljate, katera moč je razvidna na sliki. Slike lahko pritrdite na tablo ali plakat in zraven napišete moči, ki jih slika predstavlja. V eni sliki se lahko prepozna več moči. Na Sliki 1 se npr. lahko prepozna pogum, moč in vztrajnost.

To dejavnost lahko naredite tudi v manjših skupinah. Vsaka skupina dobi eno ali več slik in razmišlja o tem, katere moči so uporabljene. Po koncu dela v skupinah učenci poročajo, učitelj pa lahko omenjene moči napiše na tablo ali plakat (Štirn, Šibilja in Dolinar, 2019).

Slika 1

Primer slike za moč in pogum

2.3 Ogled filma/intervjuja

Z učenci si lahko ogledate krajši film ali intervju o njihovem vzorniku ali drugi znani osebi. Med ogledom naj učenci ugotavljajo, katere moči opazijo pri tej osebi.

[11] https://freestoriesforkids.com/content/especiales/classified-children-stories-and-tales

2.4 Moje moči

Ko je jasno, kaj moči so, se v navezavi na zgodbo, slike ali drug način, s katerimi ste moči razložili, pogovorite o tem, katera moč ali moči so značilne za vsakega posameznika v razredu. Izmed naštetih moči si vsak izbere eno moč, ki je zanj najbolj značilna in jo največ uporablja. Učenci si pri tem lahko pomagajo tako, da razmišljajo o tem, v čem so dobri, kaj radi počnejo ipd.

Za tem vsak učenec svojo moč zapiše na listek.

Če imajo učenci pri tem težave, lahko učencem ponudite že napisane predloge z različnimi močmi in učenci izberejo moč izmed podanih predlogov, kot prikazuje Slika 2.

Slika 2

Primer dveh predhodno napisanih predlog z opisom moči

USTVARJALNOST	HRABROST
Izvirnost, iznajdljivost; razvijanje ter uporaba novih in produktivnih načinov, kako zasnovati in delati stvari.	Vztrajanje kljub grožnjam, izzivom, težavam ali bolečini; delovanje na podlagi svojih prepričanj, četudi so ta nepriljubljena.

Zapise učencev prilepite na plakat ali jih postavite na vidno mesto v razredu, da so učencem med celotnim šolskim letom na voljo.

Lahko izdelate tudi drevo moči, ki ga prikazuje Slika 3.

Slika 3

Primer izdelanega drevesa moči

Ko imate zbrane vse moči razreda, načrtujete, kako lahko z zapisanimi močmi izboljšate počutje in odnose v razredu. V primeru, da ste z učenci že prej zapisali pravila ali cilje, ki jih želite doseči v posameznem šolskem letu, lahko moči navežete na te cilje oz. pravila.

Moči, ki jih otroci zapišejo, lahko uporabite tudi pri drugih urah. Pri urah likovne umetnosti lahko izdelate znak za posamezno moč ali prikaz/portret moči, broško, zapestnico, … Pri slovenščini lahko izvedete intervju z nekom o njegovi moč in o tem, kako posameznik to moč uporablja, lahko pišete besedila ali pesmi o posamezni moči, … Pri matematiki lahko zbirate in analizirate podatke o pogostosti določene moči v razredu/na šoli ipd.

2.5 Dejavnosti za krepitev moči

Na začetku šolske ure ali šolskega dne se z učenci dogovorite, da boste celoten dan opazovali sebe in druge pri uporabi določene moči. Opažanja ob koncu pouka predstavite ustno ali pisno glede na predhodni dogovor.

Skupaj z učenci izberite eno izmed moči in jo v prihajajočem tednu krepite. Moč lahko določite tudi sami. Učenci lahko podajo ideje za krepitev določene moči. Pomembno je, da si ob koncu takšnega tedna res vzamete čas in pregledate, kakšen napredek so učenci opazili.

Uporabite lahko tudi igro *Skrivni prijatelj*. Vsak učenec dobi skrivnega prijatelja, pri katerem opazuje, katere moči uporablja. Učenci beležijo dogodke in pri njih določijo, katero moč je skrivni prijatelj uporabil. Po določenem času skrivnemu prijatelju razkrijejo svoja opažanja (Štirn, Šibilja in Dolinar, 2019).

3. Dejavnosti krepitve socialne vključenosti in sodelovanja

Socialno vključenost lahko krepite z različnimi socialnimi igrami ali podobnimi skupinskimi dejavnostmi. V primeru, da imate v razredu učenca s posebnimi potrebami (sploh kadar gre za učenca s težavami na socialnem področju), je pomembno, da sodelujete z učiteljico dodatne strokovne pomoči. Skupaj načrtujete dejavnosti, pri katerih učenec s težavami zmore sodelovati sam in pri katerih s pomočjo učiteljice DSP.

Učencem lahko poveste, da so za dobre odnose in povezanost v skupini pomembne moči značaja: ljubezen, prijaznost, radodarnost, socialna inteligenca in pripadnost skupini. Če ste med iskanjem moči zaznali te moči pri učencih, se lahko navežete nanje, drugače pa razmišljate, kako bi lahko te moči krepili znotraj oddelčne skupnosti.

Z učenci razmišljate in se pogovarjajte o stvareh, ki v vašem razredu dobro delujejo, in o stvareh, ki v razredu ne delujejo dobro. Pri tistih, ki ne delujejo dobro, je pomembno, da skupaj razmišljate o tem, zakaj ne delujejo dobro, kaj od tega lahko spremenite in na kakšen način.

Učenci lahko povedo ali napišejo želje, ki jih imajo za dobro počutje in sobivanje v razredu. Ko imate želje zbrane, razmislite o potrebnih korakih, da se te želje izpolnijo. Zagotovo je ob tem potreben tudi pogovor o čustvih in krepitvi empatije pri učencih.

Z učenci lahko naredite razredno zavezo, s katero načrtujete, kako bodo učenci soustvarili pozitivno vzdušje in dobre razredne odnose. Izdelavo in zapis zaveze vodi učitelj, učenci pa prispevajo svoje ideje, ki jih skupaj oblikujete in zapišete. Pri oblikovanju zaveze lahko skupaj razmišljate, kako se želite počutiti v razredu. Če je lažje, lahko učenci najprej razmišljajo po skupinah in šele nato skupaj. Ob zavezi lahko oblikujete tudi pravila, ki jih morate spoštovati, da lahko uresničite zapisano zavezo.

Med razrednimi urami se lahko igrate igro *Bingo prijaznosti* (primer prikazuje Slika 4). Vsak učenec dobi Bingo karto. Na sredino učenci zapišejo, kaj prijaznega lahko naredijo sami zase,

kako si pomagajo, ko imajo težavo, ali kako poskrbijo za svoje dobro počutje. Nato sledijo zapisom na kartici in poiščejo po 2 osebi v razredu, za kateri velja, kar je zapisano na kartici.

Slika 4

Primer igre Bingo prijaznosti

Poišči nekoga, ki pobira smeti.	Poišči nekoga, ki je zalil rože namesto nekoga drugega (npr. mame, babice, …) .	Poišči nekoga, ki je posodil radirko sošolki ali sošolcu.
Poišči nekoga, ki je povabil k igri sošolca ali sošolko, ki je bil/a sam/a.		Poišči nekoga, ki je pripravil darilo presenečenja za koga.
Poišči nekoga, ki je pomagal drugemu pri domači nalogi ali učenju.	Poišči nekoga, ki je spodbujal sošolca/ko pri težkih nalogah.	Poišči nekoga, ki skrbi za hišnega ljubljenčka.

Prirejeno po Random Acts of Kindness Foundation. (b. d.). *Kindness Bingo.* *https://www.randomactsofkindness.org/printables/RAK_kindness_bingo_cards.pdf*

4. Zaključek

V vzgoji in izobraževanju je poučevanje učencev le ena izmed nalog učitelja. Za uspešno poučevanje mora učitelj krepiti tudi osebnostne lastnosti učencev. S krepitvijo osebnostnih (značajskih) moči posameznika učitelji bistveno prispevajo tudi k uspešnejšemu učenju. S spoznavanjem moči skupnosti lahko učitelji ugotovijo, da lahko marsikateri cilj na tak način dosežejo hitreje ali bolje, hkrati pa vplivajo tudi na ugodno klimo, kar vpliva na akademske dosežke.

Pomembno se je zavedati, da je s pozitivne perspektive vse nekoliko lažje. S pozitivnim pristopom in sodelovanjem lahko tudi stvari, ki so v življenju zahtevnejše, lažje izpeljemo. Zato je toliko pomembneje razmišljati in delati na močnih področjih, na osebnostnih močeh ter tudi na celotni skupnosti.

Ob prenovah učnih programov bi se bilo potrebno zavedati, da učenci niso stroji, v katere bi bilo potrebno strpati čim več znanja. Predvsem bi bilo nujno prevetriti učne programe na način, ki bi odvzemal balast učnih vsebin in pustil učitelju prostor za vnos vsebin s področij duševnega zdravja, osebnostnih karakteristik in skupnosti. Ljudje smo v osnovi družabna bitja, skupnost bi nam morala biti vrednota. V dobri in funkcionalni skupnosti je prostor tudi za individualne posebnosti, sposobnosti, moči posameznikov. Skupnost, sestavljena iz posameznikov, ki so si zelo različni, bi morala biti izziv. Takšna skupnost pripomore k večji pestrosti, kreativnosti idej in večjemu napredku v družbi na sploh.

5. Literatura

Bedtime Stories. (b. d.). *Classified children stories and tales.* https://freestoriesforkids.com/content/especiales/classified-children-stories-and-tales

ISA institut. (b. d.). *Kaj so osebnostne moči in kako jih lahko krepimo?* https://isainstitut.si/isa/osebnostne-moci/

Marinšek, A. (2023). *Napovedniki občutka pripadnosti učencev v razredu* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Random Acts of Kindness Foundation. (b. d.). *Kindness Bingo. https://www.randomactsofkindness.org/printables/RAK_kindness_bingo_cards.pdf*

Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social developmnent, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Štirn, M. in Šibilja, J. (ur.). (2018). *PROGRAM Neon: varni brez medvrstniškega nasilja : priročnik za izvajanje programa v osnovni šoli.* ISA institut.

Štirn, M., Šibilja, J. in Dolinar, M. (2019). *Program za spodbujanje socialne vključenosti otrok in občutka pripadanja, povezanosti v skupini: Delavnice za otroke v 3. in 4. razredu.* Program je bil pripravljen v okviru projekta Izzivi medkulturnega sobivanja.

Štirn, M., Šibilja, J. in Dolinar, M. (2019). *Program za spodbujanje socialne vključenosti otrok in občutka pripadanja, povezanosti v skupini: Delavnice za otroke v 5. in 6. razredu.* Program je bil pripravljen v okviru projekta Izzivi medkulturnega sobivanja.

Kratka predstavitev avtorja

Urška Petrič je profesorica defektologije, zaposlena na OŠ Ivana Cankarja Vrhnika kot učiteljica dodatne strokovne pomoči in svetovalna delavka. Leta 2014 je zaključila štiriletni program družinske izkustvene psihoterapije v okviru Inštituta za družinsko terapijo. Od leta 2016 je izvajalka NEON delavnic Varni brez nasilja in CAP programa za preventivo nasilja in zlorabe otrok na šoli. Od leta 2016 sodeluje z ISA inštitutom pri oblikovanju delavnic in izobraževanju strokovnih delavcev.

Beyond Academics: Empowering Students with Soft Skills for Social Awareness and Inclusion

Sandra Žeželj

Secondary School for Nursing Ljubljana
zezelj@gmail.com

Abstract

This article focuses on teaching soft skills to secondary-school students as part of language learning. Even though secondary schools mostly centre on job-oriented hard skills and knowledge, it is becoming increasingly important to incorporate soft skills, such as communication and conflict management, into our curricula. The aim is to empower students with the necessary competencies which go beyond their general intellectual potential. Knowing that communication is key to succeeding at work, this article explores ways in which language teachers can boost their students' communication skills and social awareness. The theoretical part examines the corelation between hard and soft skills, focusing on multiple intelligences, the nature of conflicts, stereotyping and the importance of a safe classroom for successful communication. The practical part provides teachers with lesson plans that explore stereotypes and anti-racism, paying special attention to self-awareness, interpersonal relations, empathy and conflict management. The article also provides teachers with lesson objectives, teaching materials and examples of students' work.

Keywords: communication, multiple intelligences, safe classroom, social-awareness, soft skills.

1. Introduction

Knowing that soft skills, such as communication and conflict management, are becoming increasingly important for the future job market, secondary schools feel the need to incorporate soft skills into their curricula. Language teachers are probably in the frontline because we have many opportunities to constructively and productively teach soft skills through literature, discussions or project work. When teaching students how to communicate efficiently, we, teachers, have to be able to recognize topical issues in society, address them sensibly and come up with teaching strategies and materials which will motivate students. It is also important that we provide a safe learning space for students where they can take risks, make mistakes and be heard.

In the theoretical part of this article, you will find a list of competencies and intelligences which I believe to be crucial for students to communicate efficiently. These competencies need to be explored if we want our students to master other soft skills, such as conflict management. In the second part of the article, you will find lesson plans for teaching self-awareness and social-awareness in your language class, which aim to promote students' communication skills for greater inclusion.

2. Theoretical part

2.1 Multiple intelligences

We like to associate students' success to their general intellectual potential in the fields of maths or languages. However, Gardner (1983) writes about multiple intelligences, among them the intrapersonal and interpersonal intelligences, which are crucial for understanding oneself in relation to others and be successful in life. Similarly, Goleman (1995) claims that emotional intelligence (EI), which is in itself subdivided into several domains and competencies, such as self-awareness, self-management, social awareness and relationship management, is arguably even more important than IQ. According to Goleman, we have to know ourselves first in order to be able to recognize our emotions, manage them and be motivated. Only then can we empathise with others and build meaningful relationships.

2.2 Conflict, aggression and conformity

If we want to master communication, it is also important to understand that conflicts are a staple of interpersonal relationships. The causes that lead to conflict are personality differences, perceptions, clashes of values and interests, power and status differences, lack of information, stress and scarce resources (Whetten and Cameron, 2011). To avoid conflicts, we like to resign to conformity, a behaviour or actions that follow the accepted rules of society (Conformity, 2023). Thus, we avoid becoming »the other« whom society may reject. »The other« can become the target of microaggressions, which take the form of inappropriate jokes, exclusion from groups or being dismissed or ignored (Sue et al., 2007). Signals about what is acceptable and what is not may come from family members, peer groups, one's social class, nation or ideology, and are very difficult to shake off. However, it is also important to notice that conflicts are not necessarily destructive. Quite the opposite, they can be the foundation for a productive discussion and, hopefully, the source of valuable life-lessons and social changes.

2.3 Safe classroom

To foster active participation in class discussions, it is essential that we generate thought-provoking topics. These topics will not only encourage our students to join in but also lead to productive debates. Similarly, when aiming to delve into sensitive subjects like national tensions, stereotypes, and race, we must ensure the availability of a secure environment.

According to Holley and Steiner (2005), the metaphor of the classroom as a »safe space« describes an environment which allows the students to feel secure enough to take risks, honestly express their views and share and explore their knowledge, attitudes and behaviours. The safe classroom can facilitate student engagement and improve academic outcomes. Consequently, it is the teacher's job to come up with learning strategies that enable students to speak up their minds, even when discussing potentially controversial issues, such as diversity and social justice. It is the teacher's as well as the students' responsibility to foster and maintain safety.

3. Practical part

3.1 Gathering teaching material

»Nothing in life is to be feared, it is only to be understood. Now is the time to understand more, so that we may fear less«.

This is a quote by Marie Curie, renowned physicist and Nobel Prize winner, which features in our English course book. During one of our lessons on fears and phobias my students failed to understand or comment upon it. Coming home that evening and giving it some more thought, I decided not to give in so easily because this quote carries such an important message that we had to explore it further.

Luckily for me, I stumbled upon a free website for UK teachers, co-founded by The Royal Foundation of the Prince and Princess of Wales (Anna Freud, n.d.) For the purposes of my lessons, I downloaded teaching materials titled *Celebrating difference: Exploring stereotypes and anti-racism* (n.d.). Before kicking off, I made sure students understood that we were going to discuss explosive topics which could trigger discomfort, which is why it was crucial for us all to listen to one another and show respect. I also pointed out that they were going to step out of their comfort zone in order to experience first-hand the discomfort of stereotyping, and to learn from their own mistakes.

3.2 Lesson objectives

- Exploring ways in which friendships are formed
- Exploring ways in which interest groups are formed
- Exploring ways in which co-workers interact at work
- Exploring race, stereotypes and anti-racism
- Celebrating diversity

3.3 Lesson plans

3.3.1 Ice breaker (Lesson 1)

Students were asked to form pairs, preferably with someone they knew well or were best friends with. Then, they were given a worksheet with questions for their partners, which were fairly random in nature. For example:

- Would you rather be able to do backflips or be able to breakdance?
- Would you rather be very lucky or very smart?

The aim of this activity was to explore ways in which friendships are formed. Despite not always knowing their friends very well, the students came to the realization that they held a strong bond and were unwilling to harbour any resentment towards them. Students learned that we easily forgive our friends because we belong to the same clique, but may not be equally tolerant of people from other interest groups.

3.3.2 Diverse city jobs: Hospital (Lesson 1)

I told students that they worked in a city hospital. I asked them to draw a card, stating their job, interest and nationality, for which I limited the choice of nationalities to Slovenian, Croatian, Austrian and Italian.

Students had to find people with the same job and reflect on the things they could have in common. Next, students were to find people with the same or similar interests. Students agreed that the ties among interest groups are much stronger than those between random co-workers. Finally, they were asked to find people of the same nationality and reflect on the importance of shared cultural backgrounds. Students highlighted the sense of connection

experienced with individuals who share the same language or worship the same deity, as it stems from a shared cultural identity. In the end, students agreed that »their« hospital could be successful if all employees showed respect for one another and displayed a high degree of professionalism.

3.3.3 Culture shock images (Lesson 2)

Students were told that this next activity was going to be the biggest challenge because we were about to explore stereotypes in society. I asked students to label people on the photos based on their looks. These were images featuring actual individuals spanning various ages, socio-economic statuses, and ethnic backgrounds. The intention was to provoke the pre-existing assumptions we have amassed over the years and associate them with arbitrary individuals who happen to exhibit specific appearances.

Students were outraged because labelling somebody as a terrorist, for example, was not an easy task. That is why I had to intervene and explain that those were actual people and that one of them spent time in prison for an act of terrorism. It also helped that some students recognized famous football players, so that other classmates understood that we were dealing with real-life examples. Once I produced the answers, students were shocked yet again. When the upheaval died down, I asked students whether there was any way of knowing the true identity of the people in the photos. They came to the conclusion that we really should not make uninformed assumptions, but rather get to know the people beforehand.

3.3.4 Stereotypes (Lesson 2)

Our next pit stop was understanding what stereotypes are and where they stem from. For that I asked students to write down their own definitions and then compare them with the one from the *Oxford Learner's Dictionary*. Then, I asked students to think of some stereotypes. My role as a teacher was to make sure they understood that stereotypes are ubiquitous as they cover racial groups, political groups, genders, demographic groups, and activities by offering unjustified and oversimplified generalisations, which are at best roughly accurate (»the Dutch are tall«), and mostly completely irrelevant (»Irish are red-headed«; only 10% are). (Madon et al., 2001).

Then, I asked students where they thought stereotypes originate from. They mentioned: parents, peers, social media, films, songs and such. We wrapped up the lesson by pointing out that it is important to recognise stereotypes, or what sounds as an oversimplification, and ask ourselves the right questions to come to our own informed conclusions.

3.3.5 Anti-Racism (Lesson 3)

In our next lesson, I asked students to write their own definitions of racism and think of reasons why people are discriminated against (not only in terms of race). Students mentioned nationality, religion, cultural background, sexual orientation, skin colour, lack of money and mental illness. Then, I asked students whether they knew who Casius Clay was (also known as Muhammad Ali). Once explained, we watched a short YouTube video, featuring Muhammad Ali explaining why he had thrown away his Olympic gold medal into the Ohio River (ABC Australia, 1976). This short video was a game changer for many students as it really hit home. The video also served as an incentive to further discuss systemic racism and

ways in which people in the US have hit the streets to fight it (i.e.: Black Lives Matter movement). My students were also familiar with the film adaptation of the young adult novel *The Hate U Give* by Angie Thomas, which we then discussed in more detail.

3.3.6 Project work (Lesson 4)

In the final part of our diversity endeavour, I read the poem »I, Too« by Langston Hughes to my students. Then, I asked them to think of one person who went down in history because they fought racism, or because they initiated an anti-racism movement, or because they advocated minority rights, or because they wrote a song or a book which discusses topical racial issues, and write a short note on their achievements as well as what they, the students, learned from their story. Students were then asked to post their findings and thoughts on Padlet and present them in front of the class in short one-minute presentations (see Picture 1).

Picture 1

Example of student project work posted on Padlet

3.3.7 Celebrating diversity (Lesson 5)

Students were invited to share ideas on how to celebrate diversity in our daily lives. Some mentioned listening to various kinds of music, others suggested hanging out flags in support of LGBTQ+ community, while others still suggested reading books discussing race issues.

3.3.8 Feedback (Lesson 5)

Having finished all tasks and reached all objectives, I asked students to reflect on their work with the help of formative assessment questions in Mentimeter (see Pictures 2, 3 and 4).

Picture 2

What did we do in today's lesson?

We were talking about racism.

We discussed racism. What is racism? How can we stop racism?

i learn about how i can not judge people before i hear theirs stories or character

Picture 3

What did you like about the lesson?

we all can express opinion

That I can expres my feelings and toght abou racism

its real and we are talking about reality that happend and its still happening in the world

Picture 4

Write down one word you have learned.

Finally, I asked my students to comment upon the quote by Marie Curie, which they had failed to understand earlier. Now, they were now able to critically react to it. They understood that we should not judge people before knowing them properly, and that knowing people means going beyond the stereotypes.

4. Conclusion

Lessons presented in this article were a success because they were topical, critical and gave students a chance to voice their opinions in a safe and motivating environment with the use of IT. I also attribute success to the fact that most activities saw students engaged on a personal level, discovering first-hand how friend and work cliques are formed, which helped students fully grasp the concept of »otherness« and the value of unbiased opinion-making. Through these lessons, my students picked up basic skills, as well as the ever so important soft skills, like communication and conflict management. Understanding that conflicts are an integral part of interpersonal relationships, students were able to explore ways in which they can avoid conflict and achieve successful communication. It is important to notice that I deliberately picked examples of national slights from abroad for two reasons; firstly, I teach English language and culture, thus it made sense to explore current issues in the USA; secondly, I did not feel competent enough to discuss national slights in Slovenia for fear of open conflict between students of different national backgrounds. For now, my aim was to make students more aware of stereotyping and race-related issues generally, and to create a safe space which allowed for constructive communication. In the future, however, I would like to explore the topic further by focusing on our national problems, but I do realize that much more planning and research will be needed.

5. References

ABC Australia. (1976). *Muhammad Ali. Why he threw away his Olympic Gold medal - Fight for Humanity motivation never give up*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=FagucDKhNNs

Anna Freud. (n.d.). https://www.annafreud.org/

Anna Freud. (n.d.). *Celebrating difference: Exploring stereotypes and anti-racism*. https://respectme.org.uk/wp-content/uploads/2020/09/Racism-and-Bullying.pdf

Conformity. (2023). At *Oxford Learner's Dictionary*. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/conformity

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

Goleman, D. and Boyatzis, R. E. (2017). Emotional Intelligence: Emotional Intelligence Has 12 Elements: Which Do You Need to Work On? *Harvard Business Review*. https://hbr.org/2017/02/emotional-intelligence-has-12-elements-which-do-you-need-to-work-on

Holley, L. and Stein., S. (2005). Introduction to International Organizational Behavior. Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education* 41 (1): 49 – 64.

Madon, S., Guyll, M., Aboufadel, K., Montiel, E., Smith, A., Palumbo, P. and Jussim, L. (2001). "Ethnic and National Stereotypes: The Princeton Trilogy Revisited and Revised." *Personality and Social Psychological Bulletin* 27 (8): 996 – 1010.

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K.L. and Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist, 62*(4), 271–286. https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271

Whetten, D. A. and Cameron, K. S. (2011). *Developing management skills*, 8th, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/developing_management_skills-8th_edition.pdf

About the Author

Sandra Žeželj is an English teacher at the Secondary School for Nursing Ljubljana, Slovenia. She has been teaching for fifteen years, preparing students for their final exams and language competitions, as well as taking active part in school projects, such as Erasmus+ and the European Parliament Ambassador School Programme (EPAS). Currently, she is co-operating with the National Examination Centre as an external A-levels examiner, and the Faculty of Arts as a mentor to future English teachers.

Razvijanje mehkih veščin z metodo debate pri pouku biologije

Developing Soft Skills Through the Debate Method in Biology Lessons

Alen Ovčar

Srednja zdravstvena in kozmetična šola Celje
alen.ovcar@szsce.si

Povzetek

V sodobni družbi je razvoj mehki veščin (kritično razmišljanje, reševanje problemov, uspešna komunikacija, samoiniciativnost, ustvarjalnost, vodenje, timsko delo) v pouk postal nuja. Ena izmed možnih idej, kako pri učencih oz. dijakih razvijati mehke veščine, je tudi metoda debate. Ta je neposredno povezana predvsem s kritičnim razmišljanjem in iskanjem rešitev o izhodiščni problematiki ter z aktivnim poslušanjem sogovorcev. Še več – na dijake po ugotovitvah vpliva izredno motivacijsko. Metoda debate se lahko vključi v pouk biologije v več poglavjih, zlasti v učnih vsebinah s področja ekologije in naravovarstva. Konkretni primer je debatiranje o smiselnosti gradnje Magne v Hočah. Namen te debate je spodbuditi dijake h kritičnemu razmisleku o tej problematiki, jih spodbuditi k smiselnemu argumentiranju in oblikovanju svojega stališča. Ob tem se urijo tudi v aktivnem poslušanju in sprotnem analiziranju argumentov nasprotujoče ekipe. Če bomo delali z dijaki na omenjene načine, bodo ti bolj smiselno presojali o tematikah, mnenje bodo znali uspešno argumentirati, hkrati pa bodo strpnejši do drugače mislečih, saj bodo na problematiko znali pogledati z več zornih kotov. Z nadaljnjim raziskovanjem različnih načinov lahko učitelji znatno prispevajo k celoviti izobrazbi mladih in jim tako omogočijo, da bodo lahko kos izzivom modernega sveta.

Ključne besede: debata, komunikacija, kritično razmišljanje, mehke veščine, reševanje problemov.

Abstract

The development of soft skills (critical thinking, problem solving, effective communication, self-initiative, creativity, leadership, teamwork) in the classroom has become a necessity in modern society. The discussion method is one of the possible approaches to develop soft skills among students. It is directly linked to critical thinking and problem solving, as well as active listening to the participants. Furthermore, it has been found to have a highly motivating effect on students. The discussion method can be integrated into biology lessons in a number of chapters, in particular in the areas of ecology and environmentalism. A particular example is the discussion of the practicality of the construction of Magna in Hoče. The purpose of this discussion is to encourage students to critically analyse this issue, to encourage them to use reasonable argumentation and to develop their own point of view. In doing so, they also learn to listen actively and to analyse the arguments of the opposing team. If we work with students using these methods, they will be able to make more meaningful judgements on the issues, deliver arguments effectively, and they will be more tolerant of different views, because they will be able to look at the issues from multiple perspectives. By continuing to explore different methods, teachers can make a significant contribution to the holistic education of young people, enabling them to meet the challenges of the modern world.

Keywords: coommunication, critical thinking, discussion, problem solving, soft skills.

1. Uvod

V zadnjem času se v šolstvu ogromno časa namenja razvoju mehkih veščin. V prihodnosti se bo vse več pozornosti namenjalo ravno tem. Tudi delodajalci naj bi pri bodočih delavcih iskali ravno veščine, na katere je tradicionalno šolstvo nekoliko pozabilo. Gre za kritično mišljenje, vrednotenje virov, reševanje problemov, razvijanje odgovornega odnosa do ostalih, uspešno komuniciranje, samoiniciativnost, ustvarjalnost – torej razmišljanje izven svojih okvirjev. S tega vidika je v pouk treba vključevati drugačne, inovativne metode, pri katerih bodo učenci še bolj aktivni in pri katerih bodo prisiljeni razmišljati. V ta namen je v ure, kjer je možno, dobro vključevati metodo debate. V prispevku je predstavljen primer dobre prakse vključevanja metode debate v pouk biologije pri srednješolcih. Sprva so pojasnjene mehke veščine, ki se urijo z omenjeno metodo, njene prednosti in slabosti, pozneje pa še konkretni primer takšne debate.

2. Razvoj mehkih veščin

Med strokovnimi delavci v vzgoji in izobraževanju se poraja veliko interpretacij, kaj sploh so mehke veščine. Kamin (2013) navaja, da gre za medosebne veščine, ki na eni strani vključujejo sposobnost uspešnega komuniciranja, na drugi strani pa tudi kvalitetne odnose posameznika z drugimi. Svetličič in Kajnč (2009) med mehke veščine uvrščata tudi zmožnost presojanja o danih situacijah. Menita, da te veščine pridobimo z izkušnjami in z vajo.

V času izjemno hitrega razvoja informacijsko komunikacijske tehnologije je še toliko pomembneje, da v dijakih vzbudimo željo po ustvarjalnosti, kritično razmišljanje in čut za uspešno sodelovanje. Učitelji smo tisti, ki lahko k temu zelo veliko prispevamo.

Med mehke veščine sodijo razvoj samozavesti, prilagodljivosti, ustvarjalnosti, vseživljenjsko učenje, sodelovanje in komunikacija, vodenje, reševanje problemov, samoiniciativnost, kritično razmišljanje, raziskovanje informacij. Primeri trdih veščin so med drugim zakonodajna in gospodarska zavest, osnovne kompetence v znanosti, okoljska ozaveščenost, IKT-veščine idr. (European Commision, 2011).

Učeni morajo pri pouku biti še posebej aktivni, učiteljeva vloga pa bi morala postati bolj posredna. Pedagog se naj v kritično razmišljajočem razredu ogiba tradicionalnega frontalnega poučevanja. Namesto tega naj se postavi v vlogo posrednika (Lombardi, 2021).

2.1. Prednosti mehkih veščin

Mehke veščine so zelo pomembne, da bo posameznik v sodobni družbi uspešen. Sčasoma mu omogočijo uspešen odziv in kakovostno življenje. Če je včasih bilo veliko bolj pomembno, da ima posameznik formalno izobrazbo in temeljna funkcionalna znanja, se danes večja mera pozornosti namenja prav mehkim veščinam. V družbi je že splošno znano, da sam šolski sistem trenutno ne zadošča za poklicno uspešnost.

Raziskava iz leta 2006 je pokazala, da si znana podjetje v večini želijo delavce, ki imajo poleg funkcionalnega znanja tudi mehke veščine. Med njimi so najbolj zaželene:

- Kritično razmišljanje in reševanje problemov
- Uspešna komunikacija
- Timsko delo
- Vodenje

- Inovativnost in ustvarjalnost
- Etika (Kamin, 2013).

V modernem izobraževanju se daje poudarek predvsem na veščinah kritično razmišljanje in razvoj empatije. Učenci in dijaki, ki imajo dobro razvite socialne veščine, so navadno akademsko uspešnejši, bolje komunicirajo, sprejemajo odgovornost in rešujejo probleme, predvsem pa kritično razmišljajo o problemih modernega sveta in so bolj empatični (Saygin in Karakas, 2021).

Med pomembne veščine v času šolanja, kakor tudi po tem, je treba pri učencih vzbuditi tudi empatijo in odgovornost, zato pa je treba predhodno prilagoditi način učenja in poučevanja (Licht, Pateraki in Scimeca, 2019).

Rupnik Vec, Gros, Mikeln in Drnovšek Zvonar (2018) ločujejo poučevanje kritičnega razmišljanja na implicitno in eksplicitno. Pri prvem gre za reševanje problemov, ki terjajo tovrstno razmišljanje, vendar se pri tem ne osredotočamo na njihovo uspešnost. Pri eksplicitnem poučevanju vključujemo tudi cilje in kriterije uspešnosti, po katerih bomo vrednotili razmišljanje. V tem primeru učenec razume uporabo kritičnega razmišljanja in ga loči od nekritičnega. Raziskave potrjujejo, da je učinkovitost, kadar poučujemo eksplicitno, večja, kakor pri implicitnem načinu poučevanja kritičnega razmišljanja. Raziskavo v zvezi z različnimi oblikami poučevanja in njihovimi vplivi na razvijanje kritičnega razmišljanja so izvedli tudi v Turčiji. V raziskavi, ki je vključevala 380 učiteljev, so ugotovili, da so učenci v primerih, ko je učitelj poučeval frontalno in ni vključeval samostojnega dela učencev, pridobili bistveno manj sposobnosti kritičnega razmišljanja (Sen, 2018).

Marentič Požarnik (2012) pravi, da mora učitelj učence najprej naučiti, kako opredeliti problem. Temu sledi seznanitev o različnih strategijah reševanja problemov (npr. tehtanje različnih možnosti, glasno razmišljanje o problemu ipd.). Učenci morajo za presojanje seveda imeti ustrezno količino predznanja. Naloga učitelja je tudi, da učence spodbudi, da izpostavijo svoj pogled na nek problem tudi pred ostalimi učenci. Opozoriti jih mora, da obstaja več pravilnih načinov razmišljanja in več poti, da pridemo do rešitve problema. Pri vsem tem seveda učitelj upošteva razvojno stopnjo učencev in dijakov.

Ena izmed poti, kako pri dijakih spodbujamo razvoj mehkih veščin, zlasti ustrezno komunikacijo, sodelovanje, kritično razmišljanje in vodenje, je uporaba metode debate pri pouku. Pri biologiji lahko metodo debate vključujemo pri mnogih poglavjih, še največ pri urah, ko obravnavamo učne vsebine s poglavij ekologije in naravovarstva, npr. debatiranje in argumentiranje z več zornih kotov glede sečnje gozdov po svetu, vprašanje o gensko spremenjenih organizmih in uporabi genskega inženiringa v medicini, prehrani in kmetijstvu, vprašanje umetne oploditve in splava, vprašanje gradnje cestnih vpadnic skozi zaščitena območja, poseganje v vodovarstvena območja in še in še.

3. Metoda debate kot orodje za razvoj mehkih veščin

Ena izmed razlag debate, kot jo vključujemo pri pouku v šoli, je po Skrtovi (2007) uravnotežen komunikacijski dogodek o pomembni tematiki, kjer (vsaj) dve nasprotni strani izmenično zagovarjata svoje stališče in s tem želijo prepričati drug drugega oz. navzočo publiko.

3.1.Značilnosti debate

Pri debati ne gre le za izmenjavo svojih stališč in predstavitev argumentov, ki neko stališče podpirajo. Debata mora vsebovati naslednje značilnosti:

- Vnaprej določena debatna trditev. Namen te trditve je usmerjenost k problemu. Mora biti zanimiva in jasna (Skrt idr., 2007).
- Potek debate in naloge govorcev. Prva skupina zagovarja debatno trditev. Predstavi svoje argumente, razloži debatno trditev. Nasprotniška ekipa skuša zatem zavrniti debatno trditev in skuša izpodbijati razlago prve skupine. Debaterji morajo aktivno poslušati nasprotujoče. Pomembna tukaj so tudi vprašanja, ki jih postavljajo debaterji. S temi namreč želijo izkoristiti šibkost argumenta nasprotujoče skupine oziroma tuj argument postavijo v svoj prid. Število govorcev pri debati pri pouku prilagodimo glede na število učencev/dijakov v razredu (Skrt idr., 2007).
- Kritično razmišljanje in argumentiranje. Pomen kritičnega razmišljanja je v tem, da se zaščitimo pred prevzemanjem stališč od drugih, še preden jih sploh razumemo. Učence moramo spodbuditi in jih naučiti, da namesto ugibanja, slepega verjetja, domnevanja, navajanja mnenja brez dokazov in presojanja brez kriterijev začnejo ocenjevati, evalvirati, logično sklepati, postavljati hipoteze, navajati mnenja z dokazi in presojati glede na lastne kriterije (Lipman, 1998 v Rupnik Vec in Kampare, 2006). Kritično razmišljanje pri debati najbolje urimo, ko učence spodbujamo k oblikovanju argumentov in ko učenci poslušajo nasprotujočo ekipo in njihove argumente sproti analizirajo. Kritično razmišljanje se pri debati spodbuja tudi z zbiranjem in vrednotenjem dokazov za svoja stališča in pri oblikovanju sklepov.

3.2. Prednosti in slabosti debate

Metoda debate ima poleg učenja kritičnega razmišljanja še druge prednosti:

- doseganje znanj višjih kognitivnih nivojev po Bloomu – analiza, sinteza, vrednotenje,
- razširjanje in poglabljanje znanja,
- uporaba znanja,
- učenje timskega dela in aktivno poslušanje,
- jasno izražanje,
- ovrednotenje virov,
- reševanje problemov … (Kompare idr., 2003).

K temu Skrtova idr. (2007) dodaja še druge prednosti, npr. razvijanje informacijske pismenosti, aktivnost učencev in razvoj komunikacijskih veščin ter strpnost do drugače mislečih.

Med glavne slabosti vključevanja debate v pouk sodijo časovna omejenost, neustrezna ali pomanjkljiva usposobljenost učiteljev za vključevanje debat v ure, njihovo vodenje, delna aktivnost učencev pri urah in pomanjkljivo znanje oz. spretnosti debatiranja učencev.

4. Primer dobre prakse vključevanja metode debate v pouk biologije

Ena izmed oblik debate je okrogla miza. Učenci sedijo za mizo in razpravljajo o določeni temi. V našem primeru so to bile Spremembe v naši krajini.

4.1. Organizacijska struktura ure debate z navodili za izvedbo

Debata poteka 1 šolsko uro in je razdeljena na 5 delov:

1. DEL (Predznanje) – predvidoma poteka 5 minut.

Učitelj povpraša dijake, ali poznajo Magno in ozadje gradnje te tovarne v Hočah. Učencem poda slike o okolici pred in po gradnji Magne. Učitelj spodbudi dijake, da predstavijo svoja opažanja. Da zagotovimo, da bodo dijaki imeli dovolj predznanja za debato, učitelj predstavi ozadje gradnje Magne.

2. DEL (Razdelitev v skupine in postavitev debatne trditve) – predvidoma poteka 2 minuti.

Učitelj predstavi potek debate: razdelitev v tri skupine. V prvi skupini naj bodo zagovorniki gradnje Magne (vloga gospodarstvenikov), v drugi – nasprotujoči skupini pa naj zagovarjajo miselnost naravovarstvenikov. Tretjo skupino predstavlja občinstvo, ki ga prvi dve skupini želita prepričati. Prvo in drugo skupino predstavlja po 25 % prisotnih dijakov, občinstvo pa preostalih 50 % prisotnih dijakov. Glede na svoje prepričanje jih učitelj razporedi v tri skupine. Učitelj predstavi debatno trditev: »*V Hočah bodo začeli graditi tovarno Magna.«*

3. DEL (Priprava na debato po skupinah) – predvidoma poteka 10 minut.

Znotraj skupine se dijaki pripravijo na debato, poenotijo svoja stališča, navedejo argumente in dodatno preučijo svoje dokaze.

4. DEL (Potek debate) – predvidoma poteka 20 minut.

Učitelj vodi debato med dvema nasprotujočima skupinama. Pri tem postavlja vprašanja, npr.:

- *»Kako se je okolica spremenila in kakšen vpliv ima sprememba na okolje?*
- *Katere spremembe se na dolgi rok še pričakujejo?*
- *Kakšen vpliv ima sprememba na gospodarstvo?«*

5. DEL (Refleksija) – predvidoma poteka 8 minut.

Učitelj spodbudi še tretjo skupino (občinstvo), da ovrednoti stališča obeh skupin v debati in se opredeli do problema. Predstavimo sklep debate.

4.2. Opis in ugotovitve debatiranja o smiselnosti gradnje Magne v Hočah

V primeru gradnje Magne v Hočah so bili dijaki razvrščeni v tri skupine: v prvi so se dijaki vživeli v vlogo gospodarstvenikov, v drugi v vlogo naravovarstvenikov, v tretji skupini pa so bili opazovalci debate, ki so sproti analizirali argumente prvih dveh skupin.

Dijaki, ki so bili v vlogi gospodarstvenikov, so izpostavljali naslednje argumente:

a) tehnološki napredek: napredne tovarne bi spodbudile razvoj inovacij in privabile še druge tuje vlagatelje v regijo,
b) davčni prihodki: prihodke bi lahko država usmerila v lokalno infrastrukturo,
c) gospodarska rast: večje investicije, potrošnja in povezovanje industrijskih sektorjev bi vodilo v gospodarsko rast in
d) Delovna mesta: obratovanje tovarne bi ustvarila nova delovna mesta v regiji, kar bi vodilo k nižji stopnji brezposelnosti in zmanjšanemu izseljevanju mladih.

Na drugi strani so dijaki v vlogi naravovarstvenikov izpostavljali naslednje argumente:

a) vpliv na okolje: onesnaževanje zraka in vode ter uničevanje lokalnih habitatov,
b) biodiverziteta: gradnja bi ogrozila lokalne rastlinske in živalske vrste, ki bi jih lahko celo izrinila in
c) trajnosti razvoj: obstajajo alternativne kvalitetne možnosti razvoja regije, ki bi ohranile naravno bogastvo in lokalni ekosistem.

Na izhodiščni problem so dijaki gledali z različnih zornih kotov, ob tem pa prisluhnili in sprotno analizirali argumente nasprotne skupine. S takšnimi urami se urijo v reševanju problemov in v spoštovanju do drugače mislečih. Ura z vključeno debato je potekala zelo dinamično in na konkretni aktualni problematiki.

4.3. Starostna struktura

Debata je primerna za izvedbo pri pouku biologije v 9. razredu osnovne šole ali pri pouku biologije v 1. letniku srednje šole.

4.4. Mehke veščine; konativni in psihomotorični cilji aktivnosti

Učenci oz. dijaki pri pouku preko metode debate razvijajo naslednje mehke veščine in cilje:

- sposobnost komuniciranja s pomočjo IKT,
- logično mišljenje,
- rešujejo problem,
- se urijo v vodenju pogovora,
- aktivno poslušajo druge govorce,
- sklepajo iz že znanega,
- uporabljajo informacijsko komunikacijsko tehnologijo,
- rešujejo zadane naloge,
- se zavedajo pomena biologije v vsakdanjem življenju in
- razvijajo komunikacijo z vrstniki.

4.5. Možne težave in tveganja

Učitelj mora obvezno voditi debato in voditi k smiselnemu in podkrepljenemu komentarju. Pozornost je treba usmeriti na časovno omejenost debate in na ustrezno količino podanega predznanja o izhodiščni problematiki.

5. Zaključek

Bistvena vloga učitelja je pripraviti svoje dijake na življenje in v njih zbuditi motivacijo in cilje, h katerim želijo stremeti. Da mlade pripravimo na delovno okolje je razvoj mehkih veščin ključen. Vključevanje podobnih debat v pouk se je izkazalo za zelo motivacijsko in aktivno metodo dela. Na dolgi rok bi takšen pouk zagotovo imel pozitiven vpliv na samozavest, samoiniciativnost, predvsem pa na sposobnost kritičnega razmišljanja o aktualnih tematikah in na sposobnost reševanja teh problemov.

S tako izvedenimi urami ne pridobijo le dijaki, pač pa tudi učitelj. Pridobil sem na kvalitetnem vodenju, ki vključuje dobre organizacijske veščine, jasno komunikacijo in vzdrževanje reda v razredu. Izvedbe ur, ki vključujejo kritično razmišljanje, so mi omogočile odpiranje novih idej, etičnih dilem in problematik, kar bo naredilo pouk kvalitetnejši in zanimivejši.

Kljub temu se ob takem načinu izvajanja pouka porajajo pomanjkljivosti. Kot največja se glede na ugotovitve izkazuje učiteljeva pomanjkljiva usposobljenost za poučevanja mehkih veščin. Primanjkuje tudi različnih orodij za vključevanje teh veščin v pouk. Dobro bi bilo ugotoviti, kako v zadnjih časih visokošolski učitelji spodbujajo in učijo študente (bodoče učitelje) o načinih in oblikah razvoja mehkih veščin v različnih predmetnih področjih.

S pravočasnim ukrepanjem lahko izobraževalni zavodi prispevajo k celoviti izobrazbi in pripravijo učence, dijake in študente, ki bodo kos vsem zahtevam, problematikam in priložnostim sodobnega sveta.

6. Viri

European Commision (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level.* Luksemburg: Publications Office of the European Union.

Kamin, M. (2013). *Soft Skills Revolution: A Guide For Connecting With Compassion For Trainers, Teams, and Leaders.* New York: John Wiley & Sons Inc.

Kompare, A., Vesel, J., Krošel, N. in Kline Suzič, M. (2003). *Zbirka nalog in primerov načrtovanjaiz psihologije. Kako poučevati, preverjati in ocenjevati nekoliko drugače.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Licht, A., Pateraki, I., Scimeca, S. (2019). *Kje drugje, kot v šolah? Demokracija v teoriji in praksi eTwinningom.* Centralna svetovalna služba eTwinning – Evropsko šolsko omrežje, Bruselj. https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning

Lombardi, L. (2021). *Ali kritično razmišljaš in znaš poučevati kritično razmišljanje*? School Education Gateway. https://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/viewpoints/experts/acritical-thinker-.htm

Marentič Požarnik, B. (2012). *Psihologija učenja in pouka.* Ljubljana: DZS.

Rupnik Vec, T., Gros, V., Mikeln, P. in Drnovšek Zvonar, M. (2018). *Spodbujanje razvoja veščin kritičnega mišljenja s formativnim spremljanjem: mednarodni projekt Assessment of Transversal Skills – ATS2020* (1. izd). Zavod RS za šolstvo. 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.

Saygin, M.. in Karakas, H. (2021). *The effect of social skills-based activities on primary school students' critical thinking and empathic tendencies*. International Journal of Curriculum and Instruction, 2789-2812. https://eric.ed.gov/?id=EJ1312831

Sen, Ö. (2018). *Analysing the Correlations between Primary School Teachers' Teaching Styles and Their Critical Thinking Disposition*. Journal of Education and Training Studies, 6. (1). 130 136. https://eric.ed.gov/?id=EJ1166120

Skrt, B., Hohler, B., Šerc, A., Jurman, G., Dragoš, S., Kralj, A. idr. (2007). *Debata za enake možnosti.* Izobraževalni priročnik. Ljubljana: Za in proti, zavod za kulturo dialoga.

Svetličič, M. in Kajnč, S. (2009). *Neformalni viri vpliva v EU: trda in mehka znanja ter učinkovitost slovenske državne uprave v času predsedovanja Svetu EU.* Družboslovne razprave 25 (61).

Kratka predstavitev avtorja

Alen Ovčar je profesor biologije in kemije na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Celje. Magistriral je leta 2021 na Fakulteti za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru. Ukvarja se predvsem z vključevanjem informacijske komunikacijske tehnologije in prečnih veščin v pouk kemije, biologije in strokovnih predmetov. Znanje in ideje pridobiva tudi z Erasmus+ obiski zaposlenih v tujini.

Temelji vzpostavitve zaupanja med učitelji in starši

Foundations of Establishing Trust between Teacher and their Pupils' Parents

Tanja Miklavčič–Lukančič

Osnovna šola Staneta Žagarja Lipnica
Tanja.Miklavcic−Lukancic@guest.arnes.si

Povzetek

Medsebojno sodelovanje med šolo, učitelji in starši temelji na skupnih ciljih in nalogah vzgoje. Namen prispevka je predstaviti prvo srečanje s starši na začetku šolskega leta na zanimiv način. Na sestanku aktivno sodelujejo starši, ki želijo sporočiti učitelju oz. razredniku njihovih otrok, kaj v šolskem letu pričakujejo od njega, kakšne so njihove bojazni, kakšna pravila si želijo in tudi kaj lahko sami v tem letu prispevajo. Cilj naloge je, da učitelj prisluhne staršem, pridobi njihovo zaupanje, se zbliža z njimi, odstrani pregrade in vzpostavi medsebojno zaupanje, ki je temelj za uspešno in pozitivno delo v celotnem šolskem letu v trikotniku učitelj–učenec–starš. Predstavitev pokaže le eno od možnosti, kako vzpostaviti dobro komunikacijo, ki je dobronamerna, uravnotežena oz. odprta, direktna, kratka in jedrnata ter izvedena v primernem času in na primeren način.

Ključne besede: komunikacija, pričakovanja, razrednik, srečanje, starši, učenci.

Abstract

Collaboration between school, teachers, and parents heavily depends on their mutual interests and the task of upbringing that all of them carry. The purpose of this assignment is to present the first meeting between the teachers and the parents of their pupils in a different way − it presents the option of the parents being more involved in the meeting so they have a place to communicate with their children`s teachers; what do they expect from them, what they are afraid of, what kind of rules do they wish their children would follow and also if/ have do they want to contribute to those goals. The main point of this assignment is to encourage the teachers to have better communication with their pupils` parents, to listen to them and with it gain their trust, get closer to them and remove the barriers between them that could affect the outcome of the school year for the pupils. The trust goes both ways and with that establishes mutual trust that is the foundation for successful and positive work in the triangle of parents − teachers −pupils' relationship during the whole school year. This assignment shows only one of the possibilities of establishing a good communication that is appropriate, benevolent, balanced, open, direct, short and concise communication at an appropriate time.

Keywords: class teacher, communication, expectations, meeting, parents, pupils.

1. Uvod

Vloga razrednika od učitelja zahteva veliko strokovnega znanja, osebne zavzetosti, napora, časa, strpnosti, prizadevanj in prilagajanja. Razrednik mora opravljati pedagoške, administrativne in organizacijske naloge, za katere porabi kar nekaj časa. Od razrednika veliko pričakujejo učenci, njihovi starši, učiteljski zbor in ravnatelj, zato pri izvajanju nalog

razredništva potrebujemo pomoč. Prioriteta razrednika mora biti učenčevo dobro počutje v razredu, ki je povezano tudi z njegovo samopodobo, ki se gradi skozi učno uspešnost. Da bo otrok učno uspešen, mora nadgraditi znanje o sebi in svojem samozavedanju. Na začetku šolskega leta je tako potrebno nameniti nekaj razrednih ur tudi temu, da učenci dobro spoznajo samega sebe. Kako torej pomagati učencu, da bo skozi vzgojno–izobraževalni proces udejanjil svoje intelektualne, a tudi čustvene kapacitete in da se bo kot odrasla oseba znašel v življenju, tako poklicnem, družbenem in zasebnem? Če želimo pomagati učencu, moramo seveda pridobiti na svojo stran tudi učenčeve starše.

Dobra komunikacija med starši in razrednikom je ključen faktor pri ustvarjanju in rasti učenčeve samopodobe. Vsestransko oblikovanje otrokove osebnosti, njegovo uspešno napredovanje v šoli in v vsem življenju je tudi naloga oz. odgovornost ter skrb učitelja. Otrok se oblikuje znotraj družine, nato znotraj šole ter v širšem družbenem okolju ob dejavnostih, ki potekajo znotraj različnih skupnostih. Sodelovanje s starši, individualno svetovanje, priprava roditeljskih sestankov, usmerjanje staršev pri delu z otroki ...vse te oblike dela predstavljajo v učiteljevem poklicnem delu zahtevne dejavnosti, za katere se učitelj usposablja šele v neposredni pedagoški praksi. Za uspešno sodelovanje je treba določeno znanje, ki ga moramo črpati iz naše pedagoške teorije in iz naše prakse ter iz svojih izkušenj in izkušenj drugih. V odnosih med učitelji in starši se je v zadnjem obdobju marsikaj spremenilo. Današnji tempo življenja, vsakodnevno hitenje in naglica nas medsebojno odtujujejo in oddaljujejo. Živimo drug z drugim, a velikokrat tudi drug mimo drugega. Na medsebojne odnose največkrat ni mogoče vplivati neposredno, ampak se ti učinki prelamljajo skozi sfero nezavednega. Kako ustvariti zdrave medsebojne odnose, znati prisluhniti drug drugemu in poskrbeti za neko dobro harmonijo tudi v šoli s starši? Kako pa si lahko pridejo starši in šola naproti, da delujeta v dobro otroka?

Beseda komunikacija izhaja iz latinske besede communicare, kar pomeni posvetovati se, razpravljati. Zato komuniciranje pomeni sporazumevanje med ljudmi z izmenjavo sporočil. Komunikacija je pretok sporočil med ljudmi in nas vključuje kot oddajnike in sprejemnike. Če hočemo izboljšati komunikacijo, moramo torej poskrbeti za oboje – kaj pošiljamo in kako dobro sprejemamo. Za vsako komunikacijo in za vsak odnos je zelo bistveno dobro poslušanje. V zadnjih časih starši zaradi narave svojega dela premalo časa preživijo skupaj v družinah in učenci veliko časa preživijo v šoli. Nekateri starši povedo, da so najprimernejši trenutki za razvijanje zdravih medsebojnih odnosov družinski klepeti pri opravljanju domačih nalog, drugi za pogovor izkoristijo izlet (vožnja v avtu), tretji se najbolj razgovorijo zvečer, ko se z otrokom stisnejo pod odejo ... Mnogokrat ugotavljamo, da se v vsej življenjski nestrpnosti sploh ne znamo pogovarjati. Pravi izziv je prisluhniti drug drugemu, znati sogovornika poslušati in se vživeti v sogovornikovo situacijo. Svojega notranjega sveta večina ne zna izraziti, še slabše pa sprejemamo, kar nam želijo povedati drugi udeleženci. Velikokrat nas bolj zanimajo sporočila, ki jih pošiljamo mi sami kot pa tista, ki jih dobivamo. Funkcija slušatelja oz. prejemnika je v šoli bolj zapostavljena, medtem ko pa je usposobljen učitelj oz. pošiljatelj v ospredju. Poslušanje je notranji proces, zato ga je tudi lažje obvladati. Povratna informacija je zelo pomembna, saj lahko le z njo namreč preverimo, ali so udeleženci slišali točno tisto, kar je pošiljatelj–oddajnik–res želel povedati. Ravno zaradi povratne informacije bolje in jasneje sprejemamo, kar nam želi nekdo sporočiti, hkrati pa se izboljša naša sposobnost poslušanja.

Za dobro in uspešno komunikacijo je poslušanje izredno pomembno. Razrednikova vloga pri sodelovanju staršev s šolo je prav zato zelo pomembna, saj je prav razrednik nosilec zahtev in obveznosti šole navzven ter vez šole z zunanjim svetom. Razrednik je prva in največkrat tudi edina vez med starši in šolo, zato je še posebej pomembno, da se med

učiteljem in starši vzpostaviti dober, pozitiven odnos. Sodelovanje s starši poteka običajno na klasičnih roditeljskih sestankih v že uveljavljeni obliki, z govorilnimi urami in pisnimi sporočili staršev. Te oblike sodelovanja so v praksi najpogostejše in potekajo vse leto in zadevajo največkrat predvsem splošne informacije, uspeh in vedenje učenca. Zelo dobrodošlo je tudi sodelovanje s starši, ki prinaša nove vsebine in oblike dela. Seveda ostajajo uveljavljene oblike, vendar pa je prav, da jih učitelj naredi zanimivejše in da s tem ponudi možnost sodelovanja in soodločanja tudi staršem.

2. Srečanje s starši

2.1. Predstavljanje in medsebojno spoznavanje

Prvo skupno srečanje razrednika s starši četrtošolcev se lahko izpelje z drugačnim pristopom kot je v navadi za prvo srečanje. Ljudje smo po naravi taki, da zelo različno odreagiramo na nekaj drugačnega, tudi v šoli. Ko starši prihajajo na prvo srečanje, se v razredu razporedijo v manjše skupine. V večini primerov skupine ne bodo naključne, saj starši radi še malo postojijo na vratih z namenom prepoznave kakšnega znanega obraza, saj se nato odpravijo do prav teh starih znancev. Po uradnem pozdravu razrednika in njegovi predstavitvi, sledi napoved dela, med katero starši navadno postajajo vedno tišji, veliko je tudi medsebojnega spogledovanja, saj je v zraku prisotno vznemirjenje, ker ne vejo, kaj jih čaka. Najprej se predstavijo z imenom in priimkom, povejo pa tudi ime svojega otroka.

V nadaljevanju bo predstavljen primer izvedbe sestanka, kjer je bila udeležba 100−odstotna, in sicer 17 mamic in 3 očetje.

2.2. Dejavnost: ice − breaker oz. ledolomilec

Staršem na začetku predstavimo igro Ledolomilec oz. Ice − breaker (Slika 1). S to igro želimo na začetku sestanka »prebiti led« oz. zbuditi pozornost med udeleženci in jim vzbuditi zanimanje za skupno delo. Vsak udeleženec prebere vprašanje in nanj odgovoril. Pri tem pride do zelo zanimivih odgovorov, ki sprožijo tudi veliko smeha. Začetna trema in nelagodje tako med udeleženci izgine. Vsi skupaj, vključno z razrednikom, so bolj sproščeni, kar je tudi namen te dejavnosti.

Slika 1

Aktivnost Ice − breaker

ICE BREAKER

- Katera žival te predstavlja?
- Kaj je bil tvoj sanjski poklic, ko si bil/a še otrok?
- Katero stvar si si vedno želel/a narediti, pa je še nisi?
- Če bi bil/a slavna oseba, kdo bi bil/a?
- Kaj je tvoj sanjski avto?
- Kdo te je v življenju najbolj inspiriral?
- Če ne bi bil/a v tem poklicu, kaj bi počela?
- Katera stvar je na vrhu seznama tvojih želja, ki jih želiš še uresničiti?
- V katerem velike svetovnem mestu bi živel/a?
- Kaj je najbolj nora stvar, ki si jo naredil/a?
- Če bi dobil/a milijon evrov, katero stvar bi takoj kupil/a?
- Kaj so tvoji hobiji izven službe? Naštej vsaj tri.
- Kateri tuji jezik bi se želel/a naučiti? Zakaj?
- Katera je tvoja sanjska destinacija na katero bi odpotoval/a, če ne bi bilo denarne omejitve?
- Če bi lahko v trenutku obvladal/a novo veščino, katero veščino bi izbral/a?
- Kaj je tvoj najljubši citat?
- Katera je tvoja najljubša namizna igra?
- Katera je bila najtežja in najslabša služba, ki si jo opravljal/a v preteklosti?
- Če bi lahko zamenjal/a svoje življenje s komerkoli na svetu, koga bi izbral?
- Če bi moral/a v razredu naučiti eno pomembno življenjsko lekcijo, kaj bi naučil/a otroke? Katero lekcijo bi predal/a?

2.3. Dejavnost: predstavljanje skupine

Razrednik staršem podaja škatlo, iz katere starš izvleče en barvni listek (moder, rdeč, zelen ali rumen). Glede na izbiro barve se udeleženci razdelijo v štiri skupine; v vsaki skupini je po pet članov. Na ta način se starši lažje naključno porazdelijo v skupine.

Starši, ki imajo enako barvo, predstavljajo eno skupino, ki se usede za svojo mizo. Tako nastanejo sledeče skupine:

- MODRA (Aleš, Teja, Sanja, Neža, Sabina)
- RDEČA (Vesna, Breda, Alja, Glorija, Veronika)
- ZELENA (Jaka, Danijela, Andreja, Saša, Tina)
- RUMENA (Andraž, Sandra, Urša, Mira, Kaja)

Vsaka skupina dobi nalogo, da se predstavi drugim skupinam z grbom, geslom in hobiji vseh članov skupine. Starši naj imajo pri tem dovolj časa, da se med seboj sproščeno pogovorijo in zapišejo zahtevane odgovore. Eden od staršev v skupini naj prevzame vlogo vodje skupine. Njegova naloga je, da vsem ostalim udeležencem predstavi člane svoje skupine, njihove hobije in geslo skupine … Na koncu razrednik naredi zaključek, ki je variabilen glede na podatke, ki jih dobi. V primeru prikazanem na Sliki 2, bi razrednik povzel, da starši v svojem prostem času največ časa namenijo športnim aktivnostim (rokomet, planinarjenje, plavanje, smučanje, pilates,…) ter branju, kuhanju in ročnim delom. Prav tako bi razrednik predstavil tudi gesla skupin, ki pa so v primeru iz Slike 2 zelo pozitivna in navdušujoča: Nasmeh reši vse, Življenje je lepo, Narava je zakon in Hiti počasi.

Slika 2

Predstavitev z grbom, geslom in hobiji

2.4. Dejavnost: pričakovanja staršev

Razrednik udeležence ponovno razdeli v mešane skupine. Tokrat se starše razdeli s pomočjo datumov rojstva njihovih otrok na pomladne, poletne, jesenske in zimske mesece. Te skupine bodo drugačne kot so bile v prvi razporeditvi. Nastanejo naslednje skupine:

1. skupina POMLADNI MESECI: Teja, Alja, Jaka, Andraž, Sabina
2. skupina POLETNI MESECI: Aleš, Glorija, Danijela, Urša, Breda
3. skupina JESENSKI MESECI: Sanja, Vesna, Tina, Mira, Andreja
4. skupina ZIMSKI MESECI: Neža, Veronika, Saša, Sandra, Kaja

Vsaka skupina nato dobi štiri enake naloge. Razrednika zanima:

- Kaj starši pričakujejo od sodelovanja s šolo v šolskem letu?
- Česa se bojijo?
- Kaj so pripravljeni k šolskemu delu prispevati?
- Kakšna pravila pričakujejo?

Nadaljnje delo poteka tako, da se udeleženci v skupini glede na dobljeno vprašanje najprej v tišini pogovorijo, kakšne so njihove ideje, zamisli, odgovori. Misli, ki se jim utrnejo, zapišejo na listke, ki jih potem nalepijo na večji plakat. Po končanem »tihem delu« skupine listke uredijo in ob vsakem vprašanju kratko zapišejo odgovore, ki pa se naj ne ponavljajo. Vodja skupine naj odgovore predstavi vsem udeležencem. V prijetnem in sproščenem ozračju si starši izmenjujejo poglede in utemeljujejo povedano. Na koncu se napravi še povzetek za plenarni del, ki sledi po krajšem skupnem odmoru (Tabela 1). Zaželeno je, da so predstavitve bogate, saj tako odsevajo resnost prihodnjega dela v šolskem letu. Da pa ne bi šlo pridobljeno delo staršev v pozabo, je pametna poteza, da razrednik naredi povzetek dogovorjenega v razredni plakat (Slika 3), ki ga nato obesi v učilnico.

Slika 3

Razredni plakat pričakovanj, bojazni, prispevkov staršev in pravil

Tabela 1

Povzetek pričakovanj, bojazni, prispevkov in pravil

PRIČAKOVANJA	BOJAZNI	PRISPEVKI	PRAVILA
– otrok naj osvoji vso snov, ki se zahteva za opravljen razred – učencem, ki imajo težave, naj se nudi sprotna pomoč – učitelj naj daje natančna navodila za naloge – domače naloge naj bodo sproti pregledane in ob njih naj se dopolni razlaga do otrokovega popolnega razumevanja – učitelj naj bo pošten, pravičen, dosleden, fleksibilen, energičen, iskalec pozitivnega	– da učenci pridejo varno v šolo – da ne bi bil sprejet med sošolci – da ne bodo zamujali k pouku – da se bodo pojavile uši – da otrok v šoli ne bi poslušal pri pouku – da ne bi zašel v slabo družbo – da ne bi bil	– sprotna povratna informacija – pomoč pri kulturnih in športnih dnevih – redno prihajanje na pogovorne ure in roditeljske sestanke – sprotna opravičila – predavanje za učence (prva pomoč – medicinska sestra) – aktivna pomoč staršev pri domačih nalogah, plakatih,.. – skupne dejavnosti učitelji, starši, otroci	– dosledno upoštevanje šolskih pravil – točnost učencev in učiteljice – spoštljiv odnos in sodelovanje – poslušnost – upoštevanje urnika – lepo vedenje in pomoč učencem – odkritost zna postaviti jasna pravila in se jih tudi drži – reševanje problemov po korakih 1.učitelj – starš; 2.

– obveščanje staršev o dejavnostih, spremembah urnika, o učenčevem uspehu (težave) in vedenju v šoli – jasno postavljanje mej – vse učence naj obravnava enako – odkrit pogovor na relaciji otrok – starš – učitelj – spodbujanje učitelja za posredovanje snovi bolnim učencem – upoštevanje želja učencev – sodelovanje v dobro otrok – zaupanje v strokovnost	uspešen – nejasna pravila, nedoslednost pri začrtani poti	– več neformalnih srečanj – več priložnosti za izmenjavo mnenj	učitelj, starš, šolska svetovalna služba; 3. (kot 1. in 2.) ter ravnatelj 4. inšpekcija – starši – učitelj– otroci = zaupanje – dobra komunikacija – ničelna toleranca do nasilja – več poudarka na dolžnostih in obveznostih učencev (za pravice vedo sami)

2.5. Dejavnost: igra za zaključek srečanja

Za zaključek srečanja se vsi prisotni udeležijo igrice SPOZNAVNA KOCKA. Starši sedejo v krog, razrednik pa na sredi kroga postavi 20 različnih kock, ki so jih predhodno izdelali učenci na razredni uri.

Na razredni uri naj vsak učenec izdela svojo spoznavno kocko (Slika 4). Učenec naj najprej nariše mrežo kocke, nato naj jo zapogne in pri tem upošteva zavihke za lepljenje po navodilih učitelja (Slika 5). Na vsako ploskev naj učenec nato nariše oz. napiše, označi svoje lastnosti (značajske, zunanje,…). Na eno ploskev naj učenec zapiše tudi svoje ime in nato svojo kocko predstavi sošolcem in učitelju. Kdor želi, kocko lahko napolni s predmeti, ki mu veliko pomenijo (npr. školjke, kamni, srečen gumb,..).

Na sestanku s starši naj razrednik iz kroga vzame naključno kocko in prebere zapisane lastnosti učenca. Starši morajo nato ugotoviti, kateremu otroku kocka pripada. Ime otroka naj bo do konca zakrito. Pri tej igri so starši prisiljeni pozorno sodelovati. Tekom igre nekateri hitreje ugotovijo, kateremu otroku kocka pripada, drugi pa raje počakajo vse do končnega branja otrokovega imena.

Slika 4

Mreža spoznavne kocke

Slika 5

Lepljenje zavihkov spoznavne kocke po navodilu učitelja

Slika 6

Končni izdelek, spoznavna kocka

Ob zaključku srečanja naj razrednik staršem poda še splošne informacije ob začetku leta.

3. Zaključek

Za uspešno delo s starši se mora učitelj nujno podkovati na strokovno–pedagoškem znanju ter vedeti veliko tudi o metodah in oblikah svetovalnega in izobraževalnega dela s starši.

Najpogosteje namreč razredniki sodelujemo s starši na govorilnih urah, pisno in preko telefona. Razredniki se s starši najpogosteje pogovarjamo o učnem uspehu učenca, vzgojnih težavah doma in/ali v šoli in o učnih navadah. Osebna komunikacija je za gradnjo odnosov najprimernejša.

Starši si želijo biti povezani z dogajanjem na šoli. Želijo vplivati, biti slišani in razumljeni. Sodelovati želijo tudi pri oblikovanju programa šole, kar jim je formalno omogočeno s sodelovanjem v svetu šole in svetu staršev. Želijo si več vpogleda v pouk in predstavitve, več neformalnih srečanj, kot so sodelovanja pri projektih, predstavitve poklica, sodelovanja pri izvedbi dobrodelnih akcij, spremljanja učencev na izletu, več stikov s šolo po internetu, po telefonu, spletnih strani in forumov.

Starši lahko v sodelovanju s šolo veliko pridobijo. Otroka spoznajo z več zornih kotov, lahko izmenjajo izkušnje z drugimi starši, dobijo pomoč pri reševanju težav, pridobijo novo znanje in pri vzgoji postanejo samozavestnejši.

Avtonomije si učitelj ne pridobi s pozicije moči ali vsevednosti, ampak s strokovno suverenostjo, samozavestjo ter obvladanjem veščin komunikacije in medsebojnih odnosov. Najboljši način je odkrita komunikacija. Učitelj in starš sta enakovredna sogovornika, a vsak ima svoje pristojnosti. Za kakovostno delo v šoli in tudi za vzdrževanje avtonomije učitelja velja, da je zelo pomembno sodelovanje šole (razrednika) in staršev. O tem govorijo tudi raziskave (Vidmar, 1995), v katerih so ugotovili, da ima aktivno sodelovanje staršev s šolo pozitivne učinke na starše, otroke in učitelje. Pri otrocih se predvsem kažejo v boljših učnih navadah in učnem uspehu, pozitivnem odnosu do šole, večji motivaciji za šolsko delo, zmanjšanju disciplinskih težav itn.« (Pušnik, […], 2000, str. 37).

Če se vzpostavi takoj na začetku polje zaupanja oz. pozitiven in spoštljiv odnos v trikotniku učitelj–učenec–starš, je to že naš prvi ključ k uspehu. Starši tako postanejo učiteljevi sodelavci pri reševanju temeljnih vzgojnih in učnih vprašanjih, pri upravljanju v šoli

in pri njunem odpiranju navzven in vraščanju v družbeno okolje. Učiteljeva strokovna pomoč staršem pri vzgoji je potrebna oz. pedagoško svetovanje in njihovo usposabljanje za obveznosti do otroka pa nepogrešljiva sestavina v delovanju šole kot vzgojno – izobraževalne ustanove.

Vse informacije, ki sem jih pridobila s sestanka, sem konstruktivno uporabila v odnosih do staršev in učencev preko celega šolskega leta. Ob tem sem opazila, da so se starši ob dejavnostih veselili prihajajočega šolskega leta in bili pozitivno naravnani k novim izzivom, ki bi jih le-to prineslo. Starši so ob koncu sestanka imeli občutek, da so slišani in ne zgolj poslušani.

Ob koncu leta pa sem tudi ugotovila, da so tudi učenci tekom leta čutili povezanost in dobre odnose med mano, razredničarko, in starši. Pozitivna naravnanost je zbližala mene in starše ter nam omogočila odstraniti pregrade in morebitno medsebojno nezaupanje. Vzpostavili smo kvalitetno medsebojno sodelovanje, bili odkriti in neposredni drug do drugega, kar je vplivalo na dobre učne rezultate učencev ob koncu leta. Ker so starši doma učencem privzgojili lep, spoštljiv odnos do učitelja, se je vzpostavil tudi odličen odnos med menoj, učiteljem, in učenci.

Ob koncu šolskega leta mi je bilo pomembno tudi to, da sem se s starši pozitivno povezala in vzpostavila dober, odkrit odnos in da smo se v takem odnosu dobro počutili tako jaz kot starši. Starši so tako pridobili občutek, da se po izvedenih aktivnostih bolje poznajo med sabo, kar je pozitivno vplivalo na njihovo sodelovanje s šolo; počutili so se tudi veliko bolj sproščene in mnogi so pridobili občutek enakovrednega sogovornika.

Kot učiteljica sem prišla do spoznanja, da je komunikacija v šoli zelo pomembna in da je veliko boljša, če se zna učitelj postaviti v nasprotni položaj in se ne zavzema le za svojega. Bistveno je, da učitelj zna preseči enostransko komunikacijo in graditi na zaupanju v dobro otroka in njegovega razvoja. Pri mojem delu mi je izredno pomemben iskren odnos.

Na sestankih pa se sedaj bolj usmerjam k temu, da je podana prava mera koristnih informacij ter da se najde čas, ki je namenjen spoznavanju staršev in učitelja preko skupnih aktivnosti. Odprta, iskrena in dobronamerna komunikacija med staršem in učiteljem je odličen temelj za učenčev napredek in ključ do pozitivnega sodelovanja ter učenčevi uspešnosti preko celega šolskega leta.

4. Literatura

Ažman, T. (2012) *Sodelovanje razrednika z različnimi deležniki.* Sodobni razrednik,145-172. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ažman, T. (2015) *Učitelji učijo starše, starši učitelje, otroci pa oboje?* Vzgoja in izobraževanje, priloga Učiteljev glas, 2(2), 26–29.

Peklaj, C., Pečjak, S. (2015) *Psihosocialni odnosi v šoli.* Šola in starši, *289-309.* Filozofska fakulteta.

Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B., Bizjak, C. (2000) *Razrednik v osnovni in srednji šoli.* Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Sitar, B. (2018) *Razredništvo*. Strukturni dejavniki pouka, 17–20.

Vidmar, J. (1995) *Učenci –učitelji –starši: kako se vidijo med seboj in kakšne so možnosti za dialog med njimi*. Univerza v Ljubljani. Ljubljana: Samozaložba.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014). https://www.fran.si.

O avtorici

Tanja Miklavčič– Lukančič, je učiteljica razrednega pouka. Končala je Pedagoško fakulteto v Ljubljani, poučuje na Osnovni šoli Staneta Žagarja Lipnica in ima že 30 let delovnih izkušenj na področju razrednega pouka. Svoje delo opravlja predano in strokovno, rada uporablja nove učne tehnologije in se loti tudi inovativnih učnih pristopov primernih tako za učence kot tudi za starše.

Začinimo pouk – medgeneracijsko sodelovalno učenje med učenci 2. in 9. razreda osnovne šole

Let's Spice up the Lesson – Peer Tutoring between 2nd and 9th Grade Elementary School Students

Dana Sušnik

Osnovna šola prof. dr. Josipa Plemlja Bled
dana.susnik@os-bled.si

Povzetek

V sodobnem izobraževanju se nenehno iščejo inovativni pristopi, ki spodbujajo aktivno učenje, razvoj ključnih kompetenc in socialno interakcijo med učenci. Eden izmed takšnih pristopov je medgeneracijsko vrstniško sodelovalno učenje, ki omogoča učencem, da skozi medsebojno sodelovanje in povezovanjem znanj ter izkušenj razvijajo globlje razumevanje snovi in krepijo svoje komunikacijske sposobnosti. Namen prispevka je s primeri iz prakse prikazati različne možnosti združevanja starejših (9. razred) in mlajših otrok (2. razred) v času učnega procesa. Gre za starostni razpon, ki zajema pomembno obdobje šolanja, ko se učenci soočajo s povečano kompleksnostjo učne snovi in različnimi izzivi pri pridobivanju znanja. Hkrati pa je to tudi čas, ko se razvijajo socialne veščine in sposobnosti sodelovanja z vrstniki. V prispevku so opisane prednosti take oblike pouka in spretnosti ter veščine, ki jih lahko učenci na ta način pridobijo.

Ključne besede: medgeneracijsko sodelovanje, osnovna šola, socialne veščine, starejši in mlajši otroci, vrstniki.

Abstract

In modern education, innovative approaches that encourage active learning, the development of key competences and social interaction between students are constantly being sought. One such approach is intergenerational peer tutoring, which enables students to develop a deeper understanding of the material and strengthen their communication skills through mutual cooperation and linking of knowledge and experience. The purpose of the article is to show, with examples from practice, different possibilities of combining older (9th grade) and younger children (2nd grade) during the learning process. It is an age range that covers an important period of schooling, when students face increased complexity of learning material and various challenges in acquiring knowledge. At the same time, it is also a time when social skills and the ability to cooperate with peers are developed. The paper describes the advantages of this form of teaching and skills that students can acquire in this way.

Keywords: intergenerational cooperation, older and younger children, peers, primary school, social skills.

1. Uvod

Ko se maturant odloča za študij in svoj prihodnji poklic in ko se že odloči za Pedagoško fakulteto, včasih izbere smer Razredni pouk tudi zato, ker je mnenja, da je mlajšim otrokom lažje biti tako dober vzor, da ga sprejemajo in upoštevajo, kakor bi bilo to starejšim otrokom.

Po besedah Petra Graya, bostonskega profesorja psihologije in zagovornika svobodnega učenja, pa si v resnici odrasli le laskamo, ko mislimo, da smo najboljši vzorniki, vodniki in učitelji za otroke, saj njih v resnici veliko bolj zanimajo drugi otroci kot mi. Še posebej jih zanimajo in najbolj so pripravljeni na učenje od tistih, ki so malo starejši od njih (Škalič, 2018). V šolah imamo tako vsak dan možnost med seboj povezati otroke različnih starosti in jim omogočiti drugačen način pouka, kakršnega so vajeni sicer. Gre za sodelovalno, medgeneracijsko vrstniško učenje, kjer si lahko učenci ob skupinskem učenju medsebojno pomagajo in na ta način prihajajo do znanja (Klačinski, 2020).

Sodelovalno učenje lahko učitelj uporabi pri različnih šolskih predmetih in v različnih situacijah. Prednosti take vrste učenja so:

- **Krepitev samozavesti** – vsi udeleženci učnega procesa pridobijo večjo samozavest. Daje jim občutek koristnosti, pomembnosti in prispevka k skupnosti.
- **Krepitev medgeneracijskega povezovanja** – spodbujanje medsebojnega razumevanja, netekmovalnosti, spoštovanja in izmenjave znanja ter izkušenj med generacijami.
- **Izboljšanje učnih rezultatov** – interakcija in sodelovanje med različno starimi udeleženci omogočata izmenjavo znanja, perspektiv in izkušenj, kar lahko vodi do bogatejšega in globljega učenja.
- **Razvoj socialnih veščin** – raziskave (Derscheid, 2009) so pokazale, da v starostno mešanih učilnicah starejši otroci prevzamejo vlogo mentorja in ostalim pomagajo pri različnih prosocialnih vedenjih (empatija, prijateljski odnos, pomoč …). Udeleženci se učijo vzpostavljati pozitivne odnose, izboljšujejo komunikacijske spretnosti in se učijo sodelovanja z vrstniki iz drugih generacij (Apple Montessory Schools, b.d.).

Če torej mlajšim otrokom v šoli omogočimo učenje v starostno mešani skupini, jim s tem omogočimo tudi sodelovanje v dejavnostih, ki jih ne bi mogli izvajati samo z vrstniki, ponudimo jim netekmovalno in ustvarjalno obliko igre, s pomočjo katere pridobivajo nove spretnosti, damo pa jim tudi možnost, da se navdušijo nad zanje novimi dejavnostmi starejših. In obratno: starejšim otrokom omogoča vaditi skrb za mlajše, razviti občutek odgovornosti in zrelosti in kar je morda najbolj pomembno: da se učijo s poučevanjem (Škalič, 2016).

V letošnjem šolskem letu sem otroke poučevala v 2. razredu OŠ prof. dr. Josipa Plemlja Bled, občasno pa sem nadomeščala učiteljico pri izbirnem predmetu nemščina. Med drugimi sem se srečevala tudi s skupino učencev 9. razreda, s katerimi smo zelo hitro vzpostavili pristen odnos. Nekatere izmed devetošolcev sem na razredni stopnji učila tudi sama, zato smo pogosto govorili o pouku pred leti in učenci so izrazili željo, da bi prišli na obisk v 2. razred. Skoraj istočasno smo se na šoli pričeli pogovarjati o dogajanju v času pusta in se odločili, da bomo v okviru dejavnosti, ki so potekale na šoli ob 50-letnici stavbe, šolo za nekaj dni spremenili v čarovniško akademijo. Z devetošolci smo se dogovorili, da bomo pri omenjenih aktivnostih sodelovali.

2. Medgeneracijsko vrstniško učenje med učenci 2. in 9. razreda

Učenci devetega razreda so letos (po dogovoru s svojimi učitelji) večkrat aktivno sodelovali pri pouku 2. c razreda, najprej z namenom, da se mlajšim učencem predstavijo, kasneje pa so drugošolce pod vodstvom učiteljice tudi »poučevali«, občasno pa jih povabili, da so se oni (mlajši) pridružili njim (starejšim) pri bolj zanimivih učnih urah.

Ker se otroci med seboj niso poznali ali pa so se poznali le na videz, so prve dni izvedli različne aktivnosti, s pomočjo katerih so se najprej spoznali po imenih (npr. igra Stol na moji levi je prost, naj bo ___ moj gost ali Zeleni krokodil), kasneje pa tudi po različnih interesih (igra Ogledalo ali Molekule – združevanje otrok z istimi ali podobnimi interesi).

2.1 Slovenščina

Ena izmed ur je bila slovenščina, kjer so devetošolci skupaj z drugošolci obravnavali poglavje o razglednici (Slika 1). Predstavili so jim sestavne dele (naslov, prostor za znamo in prostor za sporočilo), nato pa skupaj z njimi besedilo tudi ustno oblikovali in ga zapisali na tablo. Po začetni zmedi, smehu in rahli tremi so se učenci dobro znašli in izvedli vse naloge, ki so bile v delovnem zvezku. Zanimivo je bilo opazovati obe starostni skupini. Večjo tremo so definitivno imeli starejši učenci, saj niso bili navajeni, da jih bodo mlajši dejansko poslušali in tudi upoštevali tisto, kar jim bodo starejši naročili. Dodatni izziv devetošolcev so bile pisane črke. Sami namreč za vsakodnevne zapise uporabljajo male tiskane, drugošolci pa so se pisanih črk šele dobro naučili in so jih znali prebrati le, če se bile le-te popolno oblikovane, kar pa je starejšim učencem resnično težko.

Slika 1

Učenci 9. razreda kot učitelji slovenščine

2.2 Igralni odmori

Sodelovali in družili so se tudi med igro. Mlajšim učencem je bilo zabavno opazovati, kako starejši za igro še vedno uporabljajo njihove igrače (namenjene mlajšim) in obratno – z zanimanjem so opazovali starejše pri zahtevnejši igri (npr. šah) (Slika 2) in jih vključili tudi v pospravljanje igrač (Slika 3).

Slika 2

Igra šaha

Slika 3

Pospravljanje igrač

Na OŠ prof. dr. Josipa Plemlja Bled letos po nekaj letih premora ponovno poteka interesna dejavnost šah in tretjina učencev iz 2. c razreda jo tudi obiskuje. Eden od drugošolcev je dva starejša učenca prosil celo, da mu razložita vsako storjeno potezo, da jo bo razložil popoldne na interesni dejavnosti.

2.3 Poskusi v kemiji

Pri interesni dejavnosti kemijskih poskusov za 2. razred so sodelovali učenci 9. razreda. Devetošolci so opravljali naloge učiteljev laborantov. S pomočjo kemijskega poskusa – elektrolize so bakren kovanec spremenili v srebrnega in zlatega (Slika 4, Slika 5). Seveda ni šlo za pravo srebro in zlato, pač pa za cink in medenino. Zanimivo je bilo, da so drugošolci devetošolce poslušali s čisto drugačnim zanimanjem, ko je bilo govora o varnosti pri delu in razlagi rezultatov eksperimenta. Pokazalo se je, da devetošolci z lahkoto prevzamejo vloge učiteljev mlajših otrok.

Slika 4

Kemijski poskus - elektroliza

Slika 5

Rezultat kemijskega poskusa

2.4 Fizika

Že sama ideja, da bi drugošolci sodelovali pri pouku predmeta, ki je na urniku šele v tretji triadi, se je učencem zdela izjemno zabavna. Izvedba pa je predstavljala nekoliko večji izziv. Uro smo lahko izvedli po našem pouku in še to le en dan v tednu, hkrati pa so devetošolci morali imeti redno uro fizike. Ko smo uskladili urnike in določili uro, sva z učiteljem fizike drugošolce enakomerno pomešala med učence devetega razreda. Sledila so navodila, ki sva jih prilagodila tako, da so bila razumljiva tako mlajšim kakor tudi starejšim učencem.

Pouk fizike so učenci 9. razreda izvajali v telovadnici, saj so s pomočjo odboja različnih žog od tal ugotavljali, kolikšen delež potencialne energije žoge se je pretvoril v notranjo energijo žoge in tal (Slika 6). Drugošolci so sodelovali tako, da so s pomočjo merilnih trakov odčitavali, do katere višine se je žoga odbila. S pomočjo tehtnice so izmerili tudi maso različnih žog (Slika 7, Slika 8). Devetošolci so jim razložili, da za merjenje mase najpogosteje uporabljamo grame in kilograme.

Slika 6

Pouk fizike v telovadnici

Slika 7

Beleženje meritev

Slika 8

Računanje sprememb energij

2.5 Pustni projekt – Bledavičarka

V pustnem času so nam devetošolci pomagali, da smo učilnico in vhod vanjo okrasili v stilu Bradavičarke iz knjig o Harryju Potterju, kar je razvidno s Slik 9, 10 in 11. Učenci so že vnaprej vedeli, kaj potrebujejo za delo in kako bo le-to potekalo. Tako je tisto dopoldne pouk potekal v učilnici 2. razreda, na polovici učilnice so devetošolci opravljali svoje naloge, drugošolci pa svoje. Pouk likovne umetnosti smo izpeljali skupaj – barvanje napisa »Bledavičarka« z akrilnimi barvami in oblikovanje okrasnih napisov za na vrata učilnice (Slika 12, 13, 14).

Slika 9

Delovni prostor v učilnici

Slika 10

Priprava

Slika 11

Devetošolci med delom

Slika 12

Likovna umetnost

Slika 13

Okrasitev vrat

Zanimivo je bilo, da je v učilnici vladal mir, ne glede na to, da sta bili v njej hkrati dve starostno različni skupini s popolnoma različnimi vrstami nalog.

Slika 14

Končni izgled

3. Zaključek

Vsaka netradicionalna ali v kakršni koli drugi obliki neobičajna vrsta pouka za učitelja predstavlja več premišljenega dela in boljšo organizacijo ter pripravo na pouk. Za učence pa sprememba dnevne rutine v učilnici običajno pomaga k boljši motivaciji za delo, boljši osredotočenosti na zadane naloge in k večji radovednosti pri samem učnem procesu.

Obdobje po epidemiji Covid-19 nas je prisililo, da smo se ljudje med seboj družili manj, kot bi se želeli, in ločevati smo morali tudi otroke. Sedaj, ko so ukrepi mimo, imamo priložnost, da se otroci povežejo med seboj in v letošnjem šolskem letu se je izkazalo, da v medgeneracijskem sodelovanju uživajo in imajo od njega koristi tako mlajši kakor starejši otroci, veliko pa pridobijo tudi učitelji. Vsekakor se velja potruditi in učence različnih starosti povezovati tudi v prihodnje.

4. Viri in literatura

Apple Montessory Schools (b. d.). *What Is a Mixed-Age Classroom and How Does It Benefit Your Child?*. Pridobljeno 5. 7. 2023 s https://applemontessorischools.com/blog/what-is-a-mixed-age-classroom-and-how-does-it-benefit-your-child

Derscheid, L. E. (2009) *Mixed-Age Grouped Preschoolers' Moral Behavior and Understanding*. Journal of Research in Childhood Education.

Klačinski, M. (2020). *Vrstniško učenje pri matematiki* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta]. PeFprints. http://pefprints.pef.uni-lj.si/6188/1/Kla%C4%8Dinski_Marina_-_Magistrsko_delo.pdf

Škalič, M. (2016). Zakaj ni dobro, da otroke ločujemo po starosti. Pridobljeno 4. 7. 2023 s http://kje-vas-cevelj-zuli-solstvo.blogspot.com/2016/07/zakaj-ni-dobro-da-otroke-locujemo-po.html

Škalič, M. (2018). *Šola, kam greš?, 1. del: Kritika šolskega sistema in predstavitev alternativ*. Pretok.

Kratka predstavitev avtorja

Dana Sušnik je rojena na Jesenicah, študij razrednega pouka je zaključila na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Zaposlena je na Osnovni šoli prof. dr. Josipa Plemlja Bled kot učiteljica razrednega pouka. Pri svojem delu se trudi, da učenci postajajo najboljša različica samih sebe, spodbuja nastanek pozitivne razredne klime, opozarja pa tudi na ljubeč odnos človeka do živih bitij in okolja, v katerem živimo.

Dijaška skupnost povezuje

The High School Student Community Brings Together

.

Klavdija Šavle

Gimnazija, elektro in pomorska šola Piran
klavdija.savle@guest.arnes.si

Povzetek

Dijaška skupnost kot eden izmed organov delujoče srednje šole je lahko odločilna pri ustvarjanju pozitivnega vzdušja, vzpodbudnega in varnega okolja za učeče se dijakinje in dijake na šoli. Njena temeljna naloga je varovati dijakove interese, jim omogočati kakovostno šolanje in dobro počutje v času obiskovanja srednje šole. Delovanje je odvisno od povezanosti dijakov med seboj, mentor s svojo zavzetostjo igra pomembno vlogo ter ustvarja pogoje za aktivno delovanje. Pandemija covid-19 je pošteno zarezala v vsakdan prav vsakega izmed nas, še bolj je zaznamovala življenja mladih, ki so v pomembnem razvojnem obdobju v odraslost. Morda je prav ta negativna izkušnja prinesla nekaj dobrega, tj. željo, da se dijaki začnejo povezovati med seboj, ne samo preko telefonov, ampak tudi v živo. Dijaška skupnost Elektro in pomorske šole je po pandemiji zacvetela in postala ena izmed najbolj aktivnih skupnosti na šoli. Ne ukvarja se samo s problematiko, ampak organizira vse več dogodkov, ki povezujejo dijake različnih letnikov treh strokovnih programov. Namen prispevka je predstaviti njeno delovanje, ki ustvarja dobro vzdušje, gradi šolsko skupnost in pripadnost šoli ter pomembno vpliva na uspešnost in prepoznavnost šole v lokalnem okolju.

Ključne besede: delovanje, dijaška skupnost, medosebni odnosi, osebna rast, povezovanje, šolska klima.

Abstract

The high school student community, as one of the bodies functioning in secondary schools, can play a crucial role in creating a positive atmosphere, an encouraging and safe environment for students to learn in. Its fundamental task is to protect the interests of students, to enable them to get a good education and to ensure their well-being while attending secondary school. Its work depends on the students being connected to each other, and the mentor plays an important role through his/her commitment and creates the conditions for active participation. The covid-19 pandemic has enormously disrupted the daily lives of each and every one of us, and has had an even greater impact on the lives of young people who are at an important stage of growth into adulthood. Perhaps, it is this negative experience which has brought something good, a desire for students to start connecting with each other not only over their phones but also in person. The high school student community of the Electrical and Maritime School has thrived after the pandemic and has become one of the most active communities at school. It is not only working on issues, but organising more and more events that bring together students of different ages, from the three vocational programmes. The aim of this paper is to present its activities, which create a good atmosphere, build school community and loyalty, and have an important impact on the school's performance and recognition in the local environment.

Keywords: activities, high school student community, integration, interpersonal relationships, personal growth, school climate.

1. Uvod

Prispevek na začetku opisuje osnovni namen dijaške skupnosti kot ene izmed organiziranih oblik delovanja dijakov v srednjih šolah. V nadaljevanju je predstavljeno delovanje dijaške skupnosti Elektro in pomorske šole v Portorožu, ki je del Gimnazije, elektro in pomorske šole Piran. Šola namreč deluje na dveh lokacijah, z Gimnazijo v Piranu in Elektro in pomorsko šolo v Portorožu. Značilno za take šole je, da imajo dve delujoči dijaških skupnosti. Obe dijaški skupnosti vključujeta 481 dijakov, občasno delujeta skupaj, sicer pa samostojno. Prikazano je delovanje pred pandemijo covid-19, med in takoj po njej. Presenetljivo je spoznanje, da je pandemija kot nekaj negativnega in škodljivega za družbo prinesla nekaj dobrega. Skozi grenko izkušnjo izolacije, omejenega gibanja in druženja, mladostniki vendarle začutijo bolj kot prej potrebo, željo po živem stiku. Ta je bila bolj izrazita, ko so se dijaki vrnili v šole. Bilo je veliko več pripravljenosti, volje, da skupaj ustvarijo lepe zgodbe, ki so opisane v osrednjem delu. V sklepnem delu so predstavljene ključne misli o pomembnosti dijaške skupnosti za dijaka kot posameznika in šolo kot skupnost dijakov.

2. Dijaška skupnost in njeno poslanstvo

Dijaška skupnost je eden izmed organov šole, ki povezuje dijake v skupnost, da delujejo in uresničujejo svoje pravice in interese. Deluje pod okriljem Dijaške organizacije, ki je bila ustanovljena, sicer pod imenom Dijaška sekcija Slovenije, leta 1993. Njene naloge so številne in osredotočene na dijake, kot na primer:

- izboljšanje materialnega položaja,
- zagotavljanje sodelovanja dijakinj in dijakov v interesnih aktivnostih,
- utrjevanje in širjenje vpliva dijakinj in dijakov na učni načrt, učni proces ter način preverjanja znanja v srednjih šolah,
- medsebojno povezovanje,
- izboljšanje kvalitete odnosov v srednjih šolah,
- informiranost in vpliv dijakinj in dijakov v civilni družbi,
- zagotavljanje in utrjevanje vpliva dijakinj in dijakov pri vprašanjih, ki so povezana z njihovo materialno in duhovno rastjo,
- zagotavljanje šolske demokracije, enakopravnosti in enakosti v srednjih šolah in zagovarjanje enakih možnosti za vse,
- zavzemanje za laično, od ideologij in religij nevtralno šolo in drugo.

Dijaška skupnost je glas dijakov na šoli, ki poskuša v največji meri uresničevati prej omenjene naloge. Mentor dijaške skupnosti je soodgovoren, da dijaška skupnost deluje, jo podpira, vzpodbuja in pomaga pri reševanju izzivov. Izredno pomembno je vzpodbujati medosebno povezovanje in graditi kvalitetne medosebne odnose. To pa se zgodi, ko skupnost, dijaki naredijo nekaj skupaj in dogodki, ki bodo v nadaljevanju opisani, so dijake zbližali in prebudili v njih željo po dejavnostih, kjer so se počutili dobro in sprejeto.

3. Dijaška skupnost Elektro in pomorske šole

Dijaška skupnost Elektro in pomorske šole vključuje 242 dijakov iz treh različnih programov - plovbni tehnik, logistični tehnik in elektrotehnik. Po prevzemu mentorstva pred 10 leti je dijaška skupnost kazala željo po sodelovanju z dijaško skupnostjo Gimnazije Piran, Obalno dijaško skupnostjo in Dijaško organizacijo Slovenije.

Poleg dejavnosti administrativne narave, tj. volitve predstavnikov, je bila v ospredju skrb za dijaka, iskanje rešitev za vsakodnevne težave, s katerimi se dijaki srečujejo. Veliko časa je bilo namenjenega izboljšanju šolske prehrane. Ni bilo enostavno prepričati vodstvo in kuhinjo, da malice in kosila v dijaškem domu niso kakovostna, da je priprava in delitev obrokov neučinkovita, nehigienična. Prihajalo je do težav pri prijavi in odjavi. Izpeljana je bila anketa, v kateri so dijaki izrazili svoje mnenje in izkušnje. Dijaška skupnost je pogosto opozarjala na napake in tudi dosegla izboljšave. Drugi izzivi so bili ureditev parkirišča za motorje, sprememba urnika, prevozi z avtobusi, učna problematika in načini ocenjevanja znanja. Dijakom je bila dana možnost sodelovanja pri določanju hišnega reda in še marsikaj drugega, priskočila je na pomoč lokalni skupnosti pri pripravi dogodkov. In potem je nastopila pandemija. Nihče ni mogel predvideti njenih razsežnosti in predvsem posledic, ki jih je prinesla v družbo.

4. Vpliv pandemije covid-19

Dijaki so posebna skupina ljudi, saj so v obdobju odraščanja. Na prvi pogled so mnogi že telesno odrasli, čustveno in kognitivno pa v oblikovanju svoje lastne osebnosti. V tem obdobju je zanje izredno pomembno, da najdejo svojo vlogo predvsem v krogu svojih vrstnikov, sošolcev in prijateljev. Učijo se vzpostavljati stike, sodelovati med seboj, delati drug z drugim, se spoznavati in sprejemati, četudi ni vedno prijetno in enostavno. Če imajo skupen interes, delujejo skupaj, da uresničijo cilj. Ob težavah iščejo rešitve, se vzpodbujajo, urijo se tudi v potrpežljivosti in s tem postajajo bolj odporni in pripravljeni na izzive, ki so zagotovo stresni. V vseh teh interakcijah razvijajo mehke veščine, ki so izredno pomembne za uspešno in zadovoljno življenje posameznika v odrasli dobi. Za zdravo odraščanje so poleg socialno-ekonomskega stanja družine pomembni stiki v družini, vendar še bolj zunaj nje, torej z vrstniki. Šola je pomemben prostor, kjer mladostniki razvijajo vse prej omenjene veščine. Kot pravi Cokan (2015): »Šola je poleg družine najpomembnejši dejavnik, ki intenzivno in dolgotrajno poseže v otrokovo življenje – vpliva na otrokovo doživljanje in njegov psihosocialni razvoj. V večji ali manjši meri vpliva na njegovo oblikovanje in razvoj interesov, na oblikovanje in vzdrževanje ugodnih socialnih stikov, na pridobivanje spretnosti za obvladovanje najrazličnejših življenjskih situacij in z vsem tem sooblikuje tudi otrokovo samopodobo.«

Danes se povezujemo na mnogotere načine, predvsem pa preko telekomunikacijskih naprav, kot so pametni telefoni in računalniki. Tehnologija nas je prevzela, da smo začeli pozabljati na osebni stik, stik v živo ali pa nam je bil morda samoumeven. Prihod pandemije nas je vse zaznamoval najprej s strahom, saj smo živeli v negotovosti in nepoznavanju bolezni. Vlada je izdala številne ukrepe, omejila stike, v veri da bo pandemija povzročila čim manj škode. Omejila je stike v živo, omejila gibanje, kar je mnoge najstnike pahnilo v osebno stisko. Pandemija je mladostnike prikrajšala za tisto, kar v svojem razvojnem obdobju najbolj potrebujejo. S strani države ni bilo pravega razumevanja in skrbi za mlade. Prvi val je prinesel popolno izolacijo, potekalo je učenje, kako se izobraževati na daljavo, kako se spopadati s številnimi tehniškimi težavami. V drugem valu so bili učitelji že bolje pripravljeni,

komunikacija na daljavo je stekla, še vedno pa smo bili predolgo fizično ločeni. Po tretjem valu so se nazadnje dijaki postopoma vračali v šolo ter preživeli dan v istem razredu z maskami na obrazih. Vmes in potem so sledile še številne karantene, obolenja in samoizolacije. Nič čudnega, da so se mnogi počutili zaskrbljeni, zmedeni, osamljeni in brez motivacije. V času epidemije je dijaška skupnost Elektro in pomorske šole prav zaradi vseh težav potihnila, zaspala, bila manj dejavna.

5. Zgodbe o uspehu

Preskok, ki ga je dijaška skupnost naredila v svojem delovanju, je bil na prelomu leta 2021/22. Začelo se je s pripravo novoletne čestitke v obliki videoposnetka vseh Obalnih srednjih šol. Bil je čas, krepko zaznamovan z epidemijo. Dijaki se niso selili iz učilnice v učilnico, ampak so ostajali v svojih matičnih učilnicah, morali so nositi maske in spoštovati ukrepe. V enem izmed razredov so začeli krasiti učilnico, kar je ostale dijake in nekatere učitelje spodbudilo k podobnim dejanjem. Na vzpodbudo učiteljev se je okraševanje razširilo po vseh razredih. Že pred covidom je bila šola v novoletnem času okrašena, ampak bolj skromno, le z novoletno jelko. Dijaki so se dogovorili med seboj, eni so prinesli okraske od doma, drugi so šli v domači gozd in posekali bor, profesorica umetnostne zgodovine se je dodatno zavzela za izdelavo okraskov. Vzdušje, ki je nastalo, je bilo neverjetno. Pretežni del pogovora med njimi je potekal o tem, okraševanje je postalo tekmovanje, božična glasba je napolnila učilnice in hodnike. Hkrati so dijaki zbirali denar za darila socialno šibkim družinam v piranski občini, kupili darila in jih predali na center za socialno delo.

V duhu povezovanja z dijaškimi skupnostmi, se je porodila ideja o pripravi novoletne čestitke v obliki videoposnetka, ki prikazuje decembrsko vzdušje na Obalnih srednjih šolah. Gibanje in druženje je bilo zaradi ukrepov še vedno omejeno, zato naj bi skupen videoposnetek želja, poslan vsem šolam, deloval povezovalno. K sodelovanju so bili povabljeni prav vsi mentorji. Nekateri so se odzvali in poslali fotografije. Potrebno je bilo poiskati nekoga, ki bi pripravil videoposnetek. Na srečo, se je na prošnjo z veseljem odzval dijak iz 4. letnika, ki se s tem ukvarja v svojem prostem času. Ustvaril je videoposnetek, začetek je prikazan na Sliki 1, ki so ga vse sodelujoče šole predvajale na zadnji šolski dan v decembru pred odhodom na novoletne počitnice.

Slika 1

Božič vseh šol – videoposnetek novoletnih okraševanj Obalnih srednjih šol

Slika 2

Valentinova pošta – nabor prejetih sporočil znotraj obeh enot GEPŠ-a

Zagnano je dijaška skupnost šla naprej. V februarju 2022 se je povezala z dijaško skupnostjo Gimnazije Piran in na valentinovo organizirala pošiljko sporočil v obliki pisem z

vsebino ljubezni, prijateljstva in naklonjenosti. Kar nekaj logistike je bilo potrebne, da so prava sporočila, ki so prikazana na Sliki 2, prišla na pravo lokacijo.

Oba predsednika dijaških skupnosti GEPŠ-a sta odprla na Instagramu dijaški profil, preko katerega sta obveščala dijake o prihajajočih dogodkih kakor tudi o vsem, kar se je zgodilo. Zelo odmeven dogodek v letu 2022 je bilo tekmovanje v spletnem šahu, organizirano za Obalne srednje šole. Na srečo je na šoli kar nekaj dijakov, ki namenijo svoj prosti čas igranju šaha na spletu in so vedeli, kako poteka. Ti so bili odločilni, da so pripravili platformo in tudi vodili tekmovanje. Potrebno je bilo določiti datum in uro tekmovanja, razdeliti naloge in med seboj komunicirati. En dijak je imel nalogo, da zbira prijave in jih razdeli v skupine, druga dva dijaka za samo izvedbo in komentiranje v času tekmovanja. Vsi skupaj so določili tudi pravila igre. Mentorjeva vloga je bila obveščanje vseh deležnikov, ravnatelja, da turnir odobri, obvestiti mentorje dijaških skupnosti drugih srednjih šol, napisati okrožnico, plakat, ju prevesti v italijanščino, saj so bile povabljene tudi srednje šole za dijake italijanske manjšine, pripraviti nagrade najboljšim šahistom, poskrbeti za objave. Tekmovanja so se udeležili dijaki Gimnazije Koper, Srednje tehniške šole Koper ter Gimnazije, elektro in pomorske šole Piran. Dogodek je bil uspešen, tako odmeven, da so tudi v letošnjem letu prišle vzpodbude z drugih šol, da se tekmovanje ponovi. Potek tekmovanja si lahko ogledate na tej povezavi: https://animoto.com/play/DfRZASdrCSw1SHJyg7Y5OQ . Začetek in voditelja - komentatorja so prikazani na Sliki 3.

Slika 3

Spletni šahovski turnir za Obalne srednje šole

Namizfest je ime za družabni dogodek, ki so ga dijaki obeh dijaških skupnosti organizirali v živo z namenom, da se preizkusijo v igranju šaha in briškole – Primorcem znane igre s kartami. Najprej je tekmovanje potekalo na Gimnaziji Piran, nato še na Elektro in pomorski šoli Portorož. Ponovno je bilo potrebno sestaviti ekipo, ki bo pripravila tekmovanje. Naloge so bile različne: obveščanje, urejanje in razporejanje tekmovalcev, fotografiranje, nabava prigrizkov in pijače. S strani dijaka iz 2. letnika, smeri elektrotehnik, je bilo predlagano, da bi bilo možno s pomočjo 3D-tiskalnika ob pomoči profesorja izdelati medalje. Medalje so bile pravočasno narejene in ob zaključku podeljene najboljšim igralcem. Dogodka sta privabila veliko dijakov, ki so skupaj preživeli nekaj prijetnih ur, se družili in kar je pomembno, izpeljali so ga sami brez težav. Slika 4 prikazuje medalje in nasmejane obraze na teh dogodkih.

Slika 4

Namizfest je dogodek, kjer dijaki tekmujejo v igranju šaha, briškole (igre s kartami) in se družijo.

Ta dogodek, kot tudi novoletno tekmovanje v okraševanju razredov in Valentinova pošta, so se v tekočem letu ponovili, postali železni repertoar in se celo nadgradili. V prednovoletnem vzdušju so dijaki, kot je prikazano na Sliki 5, pripravili izdelke za božični sejem na tržnici Piran in zbirali prostovoljne prispevke. Prvič so zaprosili šolski razvojni sklad za finančna sredstva za organizacijo dogodkov in bili pri tem uspešni. Lani sta dijaški skupnosti zaključili šolsko leto s skupno zabavo v Portorožu, v letošnjem letu sicer zabave ni bilo, vendar ostaja v načrtih kot lep zaključni dogodek v prihodnjem šolskem letu.

Slika 5

Priprava na novoletno tržnico

6. Zaključek

Dijaška skupnost Elektro in pomorske šole je v zadnjih treh letih naredila velik premik v svojem delovanju. Če se je prej večinoma ukvarjala s problematiko dijakov in obveščanjem, se sedaj vedno bolj osredotoča na dejavnosti, ki utrjujejo sodelovanje, dobre medosebne odnose in ustvarjajo dobro šolsko klimo. Nwankwo (Valenčič Zuljan, 1993) pojmuje klimo kot splošno občutje in vzdušje v skupini (angl. we-feeling), kot interakcijo življenja v šoli. Gre za okolje, kjer se goji pripadnost in medsebojna povezanost in skrb drug za drugega. V našem primeru se dijaki povezujejo med seboj, učijo se komunicirati, prevzemati naloge in jih izpeljati. Učijo se odgovornosti, drug do drugega in do celotne dijaške skupnosti. Razvijajo socialne veščine argumentiranja, odločanja in soodločanja. Učijo se poslušati, iskati rešitve. Pri tem so ustvarjalni in dejavni. Sami oblikujejo plakate, izdelujejo medalje, obveščajo dijake preko družabnega omrežja Instagram. Razvijajo organizacijske spretnosti, ko organizirajo različne dogodke. Veselijo se druženja, kar pomeni, da se počutijo varne in sprejete. Želja po soustvarjanju življenja na šoli in vključevanje vse večjega števila dijakov veliko pove, da gremo v pravo smer. Ostane manj prostora in časa za konflikte, nasilno obnašanje ter sovraštvo. Izzivov je veliko - šolski urnik, oddaljenost od šole, zaradi katere so dijaki odvisni od prevoza, komunikacija na vseh ravneh velikokrat predstavlja problem, kdaj in kako delovati.

V času štiriletnega izobraževanja in delovanja v dijaški skupnosti, dijaki osebnostno rastejo, saj pridobivajo vseživljenjske veščine, kot so na primer sodelovanje, ustvarjalnost, prilagodljivost, iskanje rešitev za trenutne izzive. Šola ostaja izredno pomemben prostor, kjer mladostniki razvijajo sebe, vzpostavljajo odnose s svojimi vrstniki. Zelo namreč potrebujejo priložnost (Galimberti, 2010), da bi imeli možnost za snovanje lastnih ustvarjalnih zamisli in uporabo naučenih znanj in spretnosti. Hkrati pa ima šola, kot državna in družbena ustanova, ključno vlogo pri razvoju demokratičnih vrednot svojih bodočih državljanov (Eikel 2006; Reith 2007). Dijaška skupnost omogoča dijakom, da lahko s svojim mnenjem, pripombami, predlogi vpliva na odločitve na ravni šole, tudi na pouk, čeprav v manjši meri. Na tak način rastejo v bolj aktivne državljane, kar je pomembno za prihodnost naroda in države.

7. Viri

Cokan, S. (2015). Vpliv šole na duševno zdravje otrok. *Didakta*, 25(180). http://www.dlib.si

Dijaška organizacija Slovenije (DOS). https://dijaska.org/o-nas/#1689521551256-51e8aa9a-3268

Eikel, A. (2006). *Demokratische Partizipation in der Schule*. Berlin: Freie Universität Berlin.

Galimberti, U. (2010). *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Ljubljana: Modrijan.

Jozić, K. (2022). *»Duševno zdravje mladih v času epidemije COVID-19: diplomsko delo«* [na spletu]. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=137394

Kiswarday, V. (2014). Model spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju. *Journal of Elementary Education, 7(2)*, 41-62. https://journals.um.si/index.php/education/article/view/439

Mithans, M. in Ivanuš-Grmek, M. (2018). Participacija učencev in sooblikovanje učeče se skupnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju, letnik, 16*, 61-80.

Reith, S. (2007). *»Warum Partizipation in der Schule?«* http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/soz_komp/pdf/2.11.4_Partizipation _in_der_Schule.pdf

Valenčič Zuljan, M. (1993). *Psihološki dejavniki učiteljevega inoviranja. Psychological Factors of the Teacher's Innovating) Magistrska naloga (Masters Thesis).* Ljubljana: Education Faculty. The Factors of Encouraging Teacher Innovation from the Perspective of Teachers and Headmasters, 469.

Kratka predstavitev avtorja

Klavdija Šavle je profesorica angleščine in francoščine. Svoje 25-letno delo v izobraževanju vključuje poučevanje na osnovnih šolah ter na Gimnaziji, elektro in pomorski šoli Piran, kjer je še vedno zaposlena. Poučuje angleščino v srednje strokovnih programih smeri plovbni tehnik, elektrotehnik in logistični tehnik. Zanima jo pridobivanje znanja za poučevanje angleščine na specifičnih strokovnih področij. Že vrsto let poučuje tudi odrasle. Od leta 2013 aktivno deluje kot mentorica dijaške skupnosti.

Učitelj kot zgled z uporabo pristopa nenasilne komunikacije

Teacher as Role Model Using a Non-violent Communication Approach

Marina Ristova Firer

Osnovna šola Vrhovci
marinarfirer@gmail.com

Povzetek

Šola ima poleg izobraževalne tudi vzgojno vlogo; to pomeni, da se učitelj mora posvečati obnašanju učencev ter njihovi medsebojni komunikaciji. Ob tem pa pogosto pozablja na to, da je učencem največji zgled prav on sam. Pojavi se vprašanje, ali učitelj sme, če sam na učence vpije, od njih pričakovati drugačen odziv. Zagotovo ne. Komuniciranje je sestavni del življenja vsakega od nas. Brez komunikacije ni življenja, saj smo ljudje socialna bitja in prek komunikacije vzdržujemo obstoječ družbeni red. Komunikacija pa ni le prenašanje informacij od oddajnika k sprejemniku. V informacijah, ki jih sestavljajo besedni in nebesedni znaki, se skrivajo pomeni, ki ne odražajo objektivne stvarnosti, temveč to, kar interpreti razlagajo kot svoje razumevanje. V našem razredu mora biti komunikacija skladna s tremi točkami: (1) Ne kričimo ali povzdigujemo glasu. (2) Nikoli se ne žalimo. (3) Poslušamo se. Ta pravila so navedena v več razrednih kotičkih. Pri tem je izrednega pomena to, da se teh pravil držim tudi jaz kot učiteljica. S pomočjo nenasilne komunikacije z učenci sem rešila številne primere, ki bi jih nasilna komunikacija le še poslabšala. Nenasilna komunikacija ima po mojem mnenju same koristi, vendar tudi veliko zahteva: je filozofija, naravnanost, postane način življenja in razmišljanja. A vse to se splača, saj v veliki meri pripomore k temu, da iz moje učilnice izstopajo srečni učenci; učenci, ki so pomirjeni in imajo v sebi zaupanje, da bodo tudi naslednji dan v pogovoru z mano dobili tolažbo in upanje za naprej. Ljudje imamo potencial svobodne izbire in prevzemanja odgovornosti za svoje odzive.

Ključne besede: nenasilna komunikacija, poslušanje, sporazumevanje, spoštovanje.

Abstract

In addition to its educational role, a school also has an educational role; this means that the teacher must pay attention to the behaviour of the pupils and to the way they interact with each other. In doing so, the teacher often forgets that the greatest role model for pupils is the pupil himself. The question arises whether, if the teacher himself shouts at the pupils, he should expect them to respond differently. Certainly not. Communication is an integral part of everyone's life. Without communication there is no life, because we humans are social beings, and it is through communication that we maintain the existing social order. Communication is not just the transmission of information from transmitter to receiver. It is information, made up of verbal and non-verbal signs, which contains meanings that do not reflect objective reality, but rather what interpreters interpret as their own understanding. In our classroom, communication must be consistent with three points: (1) We do not shout or raise our voices. (2) We never insult each other. (3) We listen to each other. These rules are listed in several class corners. What is of utmost importance here is that I, as a teacher, also follow these rules. By using non-violent communication with my students, I have solved many cases that would have been made worse by violent communication. Non-violent communication has, in my opinion, its own benefits, but it also requires a lot: it is a philosophy, an attitude, it becomes a way of living and thinking. But it is all worth it, because it contributes greatly to the happy pupils who leave my classroom; pupils who are reassured and have confidence in themselves that the next day, talking

to me, they will also find comfort and hope for the future. We humans have the potential to choose freely and to take responsibility for our responses.

Keywords: communicating, listening, non-violent communication, respect.

1. Uvod

Kot študentka sem bila prisotna v razredu, ko je učiteljica pri spraševanju vseskozi komentirala: »Se nisi nič učil?« »Koliko minut si se učil? Zagotovo niti ene.« »Ti bom dala še eno nalogo, čeprav vem, da ne boš ničesar znal.« Zelo pogosto pa je pri tem tudi povzdignila glas, se zgražala nad neznanjem in bila vidno jezna. Nikakor ne morem pozabiti, s kako sklonjeno glavo je učenec, ki je sicer res dobil negativno oceno, korakal proti svoji mizi. Dobila sem občutek, da učenca ni toliko prizadela nezadostna ocena, kot ga je to, da se je učiteljica drla nanj in bila nespoštljiva. Menim, da na splošno velja to, da otroke bolj kot neuspeh prizadene to, da se je učitelj drl na njih ali kako drugače žaljivo komentiral njihovo neznanje. Otroke pogosto skrbi, da bo učitelj kričal na njih. Med učenci se včasih sliši: »Naj mi da tisti cvek, sam tiho naj bo.«

V mojem razredu imamo tri preprosta pravila: v nobenem primeru ne kričimo, ne žalimo se, poslušamo se. Z leti poučevanja sem ugotovila, da takšna nenasilna komunikacija na otroke vpliva pozitivno. Med njimi je manj konfliktov, v razredu pa vlada dobro vzdušje. To pravilo imamo obešeno na več koncih učilnice. Kar pa je najpomembnejše, je to, da se tega pravila držimo vsi, tudi jaz kot učiteljica. To pomeni, da v razredu nikoli ne povzdigujem glasu, temveč vse povem z umirjenim glasom in ustreznim tonom, nikoli nisem žaljiva in otroke poslušam, tudi če se mi zdijo njihove besede neresnične.

V pričujočem prispevku bom opisala, kako sem s pomočjo nenasilne komunikacije rešila zapletene primere, s katerimi sem se srečala, in zmanjšala njihovo pojavnost. Do podobnih ugotovitev sta prišla tudi Pucelj in Hrovat (2021), ki pišeta, da čemur namenjaš več pozornosti, tega boš dobil več – ne glede na predznak. Zato je zelo pomembno, da je poudarek na vsebinah, ki jih želiš (npr. na nenasilni komunikaciji), in ne na vsebinah, ki jih ne želiš (npr. na nasilju). K temu stremim tudi sama.

2. Komunikacija

Komuniciranje je sestavni del življenja vsakega od nas. Brez komunikacije ni življenja, saj smo ljudje socialna bitja in prek komunikacije vzdržujemo obstoječ družbeni red. Skozi komunikacijo dosežemo razumevanje drug drugega in smo sposobni vplivati drug na drugega. Finnegan (2002 v Ule, 2005) poudarja, da komuniciranje ni nekaj, kar je ali ni, ni absoluten proces, temveč je stopenjsko oblikovano dogajanje, ki je lahko bolj ali manj namerno, bolj ali manj zavestno, bolj ali manj prepoznavno in vplivno.

Marn (2006) pravi, da komunikacija ni le prenašanje informacij od oddajnika k sprejemniku. V informacijah, ki jih sestavljajo besedni in nebesedni znaki, se skrivajo pomeni, ki pa ne odražajo objektivne stvarnosti, temveč to, kar interpreti razlagajo kot svoje razumevanje. In smiselno je pomisliti ali pa vsaj upati, da vse to poteka s ciljem doseči neko enotno razumevanje med tistimi, ki komunicirajo. »Najti skupni jezik« je torej poenostavljeno rečeno podlaga za nadaljnjo konstruktivno komunikacijo. (Marn, 2006)

Florjančič in Ferjan (2000 v Oprčkal, 2012) pravita, da ima komuniciranje v človeški družbi funkcijo, da:

- omogoča odnose med ljudmi in med deli družbe – tako zasebne, poslovne in katere koli druge;
- omogoča spoznavanje in spremljanje dogajanj v okolju in
- omogoča prenos družbene dediščine.

Prinčič Röhler in Kerndl (2022) v modulu »Čustveno in socialno učenje ter empatija« izpostavljata prispevek dr. Rupnik Vec, ki je namenjen spoštljivi in korektni komunikaciji med učiteljem in učencem/dijakom ter med učenci/dijaki. V ta namen dr. Rupnik Vec nenasilno komunikacijo poimenuje »jezik žirafe«, nasilno komunikacijo pa »jezik volkov«. Prinčič Röhler in Kerndl (2022) pišeta, da je spoštljivo in korektno komunikacijo treba razvijati med strokovnimi delavci in med vsemi zaposlenimi na šoli, saj je kulturo komunikacije treba neprestano vzdrževati na ustrezni ravni.

3. Pristop nenasilne komunikacije

Vec in Andrinek (2019) pišeta, da otroci potrebujejo na poti odraščanja ob sebi samostojne in odločne osebnosti, ki jih znajo usmerjati pri vsakdanjih stvareh. Ker otroci v zadnjem času v šoli preživijo skoraj toliko časa kot doma, je toliko pomembnejše, da so te osebe ne le starši, pač pa tudi učitelji.

Raziskava (Blanford, 2005) je pokazala, da na otrokovo vedênje vpliva več dejavnikov: sistem nagrad in kaznovanja, okolje, učenčeve obveznosti, način vodenja razreda, upravljanje šole, podporni sistem, odnos med šolo in domom ter sistem komunikacije. Vpliv na razvoj in (ne)obstoj motečega vedênja imajo tudi učitelji s svojo osebnostjo, zgledom, sposobnostmi poučevanja, poznavanjem kurikula in, kar je za nas zelo pomembno, komunikacijskimi sposobnostmi. To predpostavlja, da se učitelji zavedajo svoje vloge in odgovornosti do šolske discipline.

V konfliktnih stanjih se pogosto samodejno odzovemo z bojem ali begom. V šoli ni nič drugače. Pogosto se zgodi, da se učitelji izgovarjajo, da so tudi oni ljudje in da je logično, da kdaj izgubijo živce in vpijejo na učence. S tem pa se stanje le poslabša.

Kot piše Novak (2016), se pri boju vrednostno postavimo nad, pri begu pa pod človeka. Avtorica dodaja, da je igra za moč in prevlado kodirana tudi v jeziku, njene pojavne oblike pa so:

- sodbe, nalepke, primerjave (je nesposoben, nesramen, aroganten, pomilovanja vreden, boljši od mene …),
- obtožbe (on je prvi začel, vsega je kriv …),
- zahteve po spremembi (moraš, ne smeš …),
- kazni (naprtimo dodatne naloge, pretrgamo komunikacijski stik …).

Te sodbe, obtožbe, zahteve in kazni včasih izrečemo na glas, spet drugič pa ostajajo le v naših glavah – v vsakem primeru pa poglabljajo razdor in zmanjšujejo možnost odprte ter spoštljive komunikacije.

Nenasilna komunikacija v nasprotju s paradigmo prevlade temelji na radikalni spoštljivosti do sebe in drugega ter ponuja način, kako:

- vzpostaviti stik na ravni skupne človečnosti in

- svoje doživljanje konfliktnega stanja artikulirati na način, ki ga druga stran lahko sliši in do neke mere razume (tudi če se ne strinja).

Pristop nenasilne komunikacije temelji na naslednjih predpostavkah (Novak 2016):

- Vsi ljudje na svetu smo med seboj povezani – tudi s skupkom ključnih potreb, ki jih ima prav vsak: npr. po ljubezni, varnosti, pripadnosti, spoštovanju, svobodi, avtonomiji, zabavi, smislu, radosti, navdihu …).
- Človeška bitja smo enakovredna – ne glede na starost, profil, vlogo v organizaciji.
- Vsa dejanja so poskusi, zavestni ali nezavedni, zadovoljiti svoje potrebe.
- Nasilje je tragičen poskus zadovoljevanja lastnih potreb.
- Veliko večino svojih potreb ljudje zadovoljujemo skozi sovisne odnose.
- Zmožnost sočutja je človeku prirojena; nimamo pa vedno dovolj kapacitete, da se s tem notranjim virom povežemo.
- Ljudje se spreminjamo.
- Ljudje imamo potencial svobodne izbire in prevzemanja odgovornosti za svoje odzive: ne glede na okoliščine lahko ustavimo samodejno odzivanje, se »resetiramo« ter zavestno odzovemo na način, ki bo upošteval potrebe vseh.
- Zmožnost zadovoljitve naših potreb se krepi s poglabljanjem stika s seboj ter z drugim; oboje pa krepi zmožnost ustvarjanja takih strategij, ki odgovorijo na potrebe vseh vpletenih v nekem dogodku.
- Za spreminjanje globoko ukoreninjenih načinov razmišljanja in delovanja so potrebni motivacija, čas ter veliko prakse.

4. Nenasilna komunikacija v prvi triadi

Glede na razvojno stopnjo otrok zgornja pravila skrčim in naredim čim enostavnejša. Ker že kar nekaj let poučujem v prvem razredu, ko otroci šele vstopajo v šolo, sem jih skrčila na tri točke:

1. Ne kričimo ali povzdigujemo glasu.
2. Nikoli se ne žalimo.
3. Poslušamo se.

Ta pravila, prikazana tudi na Sliki 1, so navedena v več razrednih kotičkih.

Slika 1

Tri preprosta razredna pravila – plakat

5. Primeri iz prakse

S pomočjo nenasilne komunikacije z učenci sem rešila številne primere, ki bi jih nasilna komunikacija le še poslabšala. V nadaljevanju jih nekaj navajam.

Učenec je že tretjič zaporedoma brez domače naloge:

Učenec je že tretjič zaporedoma brez domače naloge. Tudi tokrat pove, da je doma pozabil zvezek. Ko začnejo sošolci komentirati, da se laže ipd., jih takoj ustavim in se z njimi pogovorim do te mere, da učencu, ki je pozabil nalogo, ni neprijetno. Učenca po pouku povabim k sebi in ga vprašam, ali je imel pri delanju domače naloge kakšne težave. Učenec mi pove, da domače naloge že več dni ni naredil. Prvi dan jo je resda pozabil, a naslednje dni je zvezek namenoma pozabil doma, saj se mu zdi, da bi pozabljene domače naloge delal več ur. Z učencem skupaj poiščeva rešitev. Dogovoriva se, da bo vsak dan naredil eno dodatno nalogo več; tako bo v enem tednu imel rešene vse naloge. Učenec se dogovora drži, k čemur je po mojem mnenju pripomogla nenasilna komunikacija: nisem grozila, temveč sem otroku ponudila prostor za pogovor.

Učenec ima izpad, ko ugotovi, da mu je nekdo vzel zvezek:

Učenec se začne vidno razburjati, ko ne najde svojega zvezka. Meni, da mu ga je skril sošolec, zato ga začne besedno napadati. Učenec nato še tolče z rokami po mizi. Učenec zaradi neprimernega vedênja ne dobi kazni, temveč ga povabim na pogovor. Učencu predstavim nekaj primernih oblik izražanja jeze. Dogovoriva se, da ko začuti jezo, ki je ne more obvladati, na mizo da beležko. Ko opazim, mu pokimam, nato pa zapusti razred in se sprehodi do stranišča. Bolj kot grožnje z obiskom psihologinje in obvestilom staršem je v tem primeru pomagal konstruktiven pogovor.

Učenec se razburi, da so naloge prelahke, in reče, da jih ne bo naredil:

Učenec pri uri dodatne strokovne pomoči reče, da je račun prelahek in da ga ne bo rešil. Razburi se in zmečka list. Vprašam ga, kakšne račune želi reševati. Nato mu na nov list

papirja napišem račun, ki ga je zahteval. Ker ga učenec ne reši, ga rešiva skupaj. Učenca vprašam, ali potrebuje lažje račune. Skupaj prideva do sklepa, da mora narediti več vaj osnovnih računov. Ugotovila sem, da se je učenec razburil, da so naloge prelahke, ker jih ni znal rešiti. Pogovor je pripomogel k temu, da je učenec priznal, da so bile naloge pretežke.

Učencu dvakrat pred uro matematike postane slabo:

Učenec, ki bi moral biti napovedano vprašan matematiko, pred uro matematike reče, da se počuti slabo. Pokličem starše in učenec tretješolec odide domov. Ko se po nekaj dneh vrne, se dogodek ponovi. Sošolci se začnejo jeziti, da je tako že enkrat bilo, in od mene zahtevajo, da ne pokličem staršev, češ da učenec igra bolezen, da ne bi bil vprašan. Z učenci se pogovorim o različnih boleznih in tipih bolezni in jim povem, da nisem zdravnica, ki bi presojala o tem, kaj je učencu oz. ali je res bolan. Pri starših učenca se pozanimam o njegovem zdravstvenem stanju. Ko mi povedo, da ni nič resnega, oziroma po vrnitvi v šolo učencu v individualnem pogovoru ponudim pomoč pri organiziranju šolskega dela.

Učenec z ADHD-sindromom:

Učenec z ADHD-sindromom med urami pogosto postaja nemiren. Kadar opazim njegov nemir, mu dam nalogo:

a) Prosim ga, da gre v tajništvo po modre/rumene/zelene/bele liste. Barva listov je vsakič drugačna, saj želim, da se učenec miselno zamoti, ko hodi do tajništva.
b) V zbornico gre po bele/barvne krede.
c) V knjižnico gre po določeno knjigo: SSKJ, Slovenski pravopis, določeno enciklopedijo.

Da se ne bi naloge pogosto ponavljale, ima učenec v škatli na voljo tudi blazinice za sproščanje: blazinico z ajdovimi zrni, blazinico, napolnjeno s sivko; antistresne žogice različne trdote – dve sta prikazani na Sliki 2. Kadar postaja nemiren in bi s svojim odhodom iz razreda motil ostale učence, si lahko vzame eno stvar iz škatle. Ves čas se trudim, da ostajam mirna in da se na učenca ne razburjam, tudi če izrazito moti pouk. Zaradi nenasilne komunikacije se je število mojih posegov v njegovo vedênje zelo zmanjšalo.

Slika 2

Antistresni žogici različne trdote – prva je namenjena sproščanju ob lažjem stresu, druga ob močnejšem

Pomočnik pri malici:

Pri enem od učencev sem opažala, da vseskozi išče pozornost, da veliko klepeta in v razredu daje neprimerne pripombe. Deček je imel tudi zelo veliko agresivnih izpadov. Nikakor se ni držal vrstnega reda, ko smo imeli v ponedeljek zjutraj pogovor o tem, kaj smo delali konec tedna. Deček je želel vedno povedati pred drugimi, ni želel počakati na vrsto. Po pogovoru z njim sem ugotovila, da želi deček biti sprejet med drugimi, a ne ve, kako bi to dosegel. Veliko sva se pogovarjala in ugotovila, da zelo rad fizično dela; tako je postal moj celoletni pomočnik pri razrednih opravilih. To je pomenilo, da je moral v ponedeljek zjutraj ali že v petek po koncu pouka na tabli zamenjati imena dežurnih učencev. V ponedeljek zjutraj je moral preveriti, ali sta dežurna učenca v šoli. Vsak dan je nato na tablo napisal datum. Po malici je moral preveriti, ali smo jedilnico pustili takšno, kot je. Pri športni vzgoji je skrbel za odklepanje omare.

Naštete dejavnosti in moja mirnost so pripomogle k temu, da se je učenec počutil koristnega in priljubljenega, zato ni več potreboval toliko pozornosti kot prej.

6. Zaključek

Nenasilno komuniciranje me je pripeljalo do pomembnega zaključka: Kljub temu da je razred (do določene mere) formalna skupina in je učitelj zato formalni vodja skupine, to ne pomeni, da je poglavar v razredu. Kot pišeta Vec in Andrinek (2019), mora učitelj za dobro delovanje razreda poleg avtoritarnega stila vodenja izvajati tudi demokratični stil, s katerim učencem omogoči možnost odločanja, jih usmerja in spodbuja k doseganju zastavljenih ciljev. Pred tem pa – če učitelj želi, da njegovi učenci dosežejo cilje – mora za to ustvariti pogoje. To pomeni, da v prvi vrsti skrbi za ustrezno ozračje in dinamiko v razredu, saj je to prvi pogoj za dobre učno-vzgojne rezultate. Med njim in razredom morajo obstajati dobra in razumljiva komunikacija ter neposredno izraženo medsebojno zaupanje, kar na obeh straneh sproža še kako pomemben občutek varnosti.

Kot piše Novak (2016), je nenasilna komunikacija ena tistih stvari, ki veliko obljublja, ampak tudi veliko zahteva. Novakova nenasilno komunikacijo opredeli kot filozofijo, naravnanost, način življenja in razmišljanja; zato zgolj hitri recepti niso dovolj. Dodaja, da je potrebna globlja preobrazba iz razdiralnega, nasilnega (ukazovalnega, pravičniškega, vsevednega …) videnja sveta v radikalno spoštovanje slehernega človeka in skupine (tudi tistih, katerih vrednote in razmišljanje so na prvi pogled diametralno nasprotni našim).

Z omenjeno avtorico se v polni meri strinjam. Od učitelja se pričakuje, da bo znal v določenem položaju presoditi o dogodku, da bo pravičen in da bo dogodke čudežno rešil. Učitelj se pogosto ukvarja z obnašanjem učencev, njihovo medsebojno komunikacijo, pozablja pa na to, da je sam največji zgled in da s svojim ravnanjem lahko v učencih vzbudi občutek za to, kako pomembno je komunicirati nenasilno.

Pomembno se mi zdi, da iz moje učilnice izstopajo srečni učenci, učenci, ki so pomirjeni in imajo v sebi zaupanje, da bodo tudi naslednji dan v pogovoru z mano dobili tolažbo in upanje za naprej. Učenci, ki zaradi mojega razumevanja njihovega stanja lažje korakajo v življenju. Mnogokrat me kdo vpraša, ali se ne bojim, da učenci to, da učitelj nikoli ne povzdigne glasu in je razumevajoč, izkoriščajo. Ne, ne skrbi me, kajti takšnih otrok je malo – zagotovo so in to se ne bo spremenilo, tudi če je učiteljev prevladujoči način komuniciranja vpitje. Mnogo več pa je tistih učencev, ki potrebujejo razumevanje. Prav ta skrb, da učitelj z nenasilno in mirno komunikacijo ne bo dosegel ničesar oz. manj kot z uporabo nenasilne komunikacije, je po mojem mnenju edina slabost nenasilne komunikacije. Pojavi se predvsem takrat, ko začutim,

da so določeni učenci od doma vajeni, da starše ubogajo le ob nenasilni komunikaciji. Vendar sama kljub temu vztrajam pri nenasilni komunikaciji, saj ima ta številne prednosti. Med drugim zaradi nje osebnostno rastem jaz in moji učenci, ki iz učilnice odhajajo srečni, predvsem pa mirni. Nenasilna komunikacija stiske otrok zmanjšuje in ne povečuje. Otroci se ne bojijo potožiti ali mi zaupati, ker vedo, da jih bom vedno poslušala.

Če si torej odgovorimo na vprašanje, ali sme učitelj, ki se na učenca dere, od njega pričakovati drugačno komunikacijo. Seveda ne. Učitelj ima tako kot vsi ljudje potencial svobodne izbire in prevzemanja odgovornosti za svoje odzive: ne glede na okoliščine lahko ustavi samodejno odzivanje in se zavestno odzove na način, ki bo upošteval potrebe vseh. Za spreminjanje globoko ukoreninjenih načinov razmišljanja in delovanja pa so potrebni motivacija, čas ter veliko prakse. A se splača. Prav zaradi teh ugotovitev bom tudi v nadaljevanju svojega pedagoškega dela še bolj stremela k uporabi nenasilne komunikacije. Po mojem mnenju je nenasilna komunikacija edini pravi način za doseganje vzgojnih ciljev.

7. Viri in literatura

Blanford, S. (2005). *Managing discipline in schools*. London: Routledge Taylor & Francis e-Library.

Marn, U. (2006). Konstruktivizem v šoli kot podlaga učenja nenasilnih vzorcev vedenja. *Socialna pedagogika, 10(3),* 365–386. https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-4D2NZUXZ/?euapi=1&query=%27keywords%3dnenasilna+komunikacija%27&sortDir=ASC&sort=date&pageSize=25.

Novak, M. (2016). Nenasilna komunikacija v šolah – učenje partnerskega sodelovanja v praksi. *Učiteljev glas,* 3(1), 4–11. URN:NBN:SI:DOC-WZMTDQQ8 from http://www.dlib.si.

Oprčkal, J. (2012): Temelji komunikacije in interno komuniciranje v organizaciji. http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-135-9/prispevki/023.pdf.

Pucelj, B., & Hrovat, T. (2021). *Srečevanja*. Ljubljana: Društvo za nenasilno komunikacijo.

Röhler, A. P., & Kerndl, M. (2022). Pedagoško vodenje razrednikov s poudarkom na uvajanju nekaterih elementov varnega in spodbudnega učnega okolja ter s povezovalnim sodelovanjem s starši. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 53, 3(20).

Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Vec, T., & Andrinek, M. (2019). Vpliv skupinske dinamike na nasilje v razredu. *Socialna pedagogika, 23*(1/2).

Kratka predstavitev avtorice

Marina Ristova Firer je profesorica razrednega pouka. Leta 2020 je magistrirala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani v programu Poučevanje na razredni stopnji. Trenutno je zaposlena na Osnovni šoli Vrhovci v Ljubljani, kjer poučuje v prvem razredu. Redno se udeležuje usposabljanj in izobraževanj, prav tako pa kot predavateljica sodeluje na različnih mednarodnih konferencah, na katerih predstavlja spoznanja iz prakse.

Svetovalni delavec v šoli – biti ali ne biti?

School Counselor – to be or not to be?

Nives Laul

Gimnazija Celje – Center
nives.laul@gcc.si

Povzetek

V prispevku predstavljamo svetovalno službo, ki je kot avtonomna enota del vsake slovenske srednje šole. Med pomembnimi nalogami svetovalne službe je neposredno delo z mladostniki in ostalimi udeleženci vzgojno-izobraževalnega zavoda (VIZ), v kateri deluje. Svetovalni delavci so tista služba znotraj VIZ, ki se ukvarja z najbolj obremenjujočimi in zahtevnimi temami v šolskem prostoru. Zaposleni v njej zato pogosto poročajo o preobremenjenosti in dvomijo v lastne kompetence. V savinjski regiji dobro deluje aktiv šolskih svetovalnih delavcev srednjih šol, ki udeležencem nudi oporo v intervizijski obliki, vse pogosteje pa je bila med njimi izražena potreba po superviziji. V sodelovanju z Nacionalnim inštitutom za javno zdravje, Območna enota Celje, so spomladi 2023 izvedli pilotski projekt izvajanja supervizije za aktiv. Evalvacija ob zaključku pilotnega projekta bo narejena junija 2023, prvi odzivi pa so spodbudni: svetovalni delavci poročajo o občutkih razbremenitve in ocenjujejo, da bi jim dolgotrajna supervizijska srečanja pomagala bolje opravljati delovne naloge, predvsem na področju psihosocialne podpore mladostnikom.

Ključne besede: intervizija, srednja šola, svetovalni odnos, svetovalno delo, supervizija.

Abstract

The article presents school counselling service in Slovenian secondary schools. One of the major tasks of a school counselor is direct counselling, directed to adolescents and other participants of the schools. School counselors are the most burdened service in the school environment due to constant handling of the most difficult topics. Counselor therefore often report of being overburdened and they lack a sense of competence. In the local Savinjska region there is an active school counselor's group that functions as an intervision group for the regional secondary school counselors. However, a need for supervision has been expressed in this group for a long time. Consequently, a pilot project was carried out in collaboration with the Celje unit of the National institute for public health, and during the Spring 2023 supervision was offered to the group of secondary scool counselors of Savinjska region. The evaluation of the project will be conducted in June 2023, but the preliminary results show that the participants feel relief from work stress and their estimation is that prolonged supervision would contribute to their work efficency, especially in the field of psychosocial support to adolescents.

Keywords: counselling, counselling relationship, intervision, secondary school, supervision.

1. Uvod

Svetovalni delavec v šoli je del strokovnega osebja vsake slovenske osnovne in srednje šole. To dejstvo v svetu nikakor ni samoumevno, še bolj pa se razlike v odnosu do Slovenije pokažejo, če primerjamo izobrazbo in normative za svetovalne delavce s tistimi v državah, kjer ti so del šolskega osebja. Povsem svež predlog Pravilnika o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva (2023) normative izboljšuje in zdi se, da se premikamo do točke, ko bomo svetovalni delavci lahko rekli, da nas je na šolah dovolj.

V prispevku pa ne želimo razpravljati o normativih, torej o kvantiteti, ampak o kvaliteti svetovalnega dela, in to v smislu podpore, ki je šolskemu svetovalnemu delavcu dosledno in trajno nudena, da lahko učinkovito opravlja svoje delo in pri tem ne izgori. Pri tem bomo izpostavili supervizija kot orodje, s pomočjo katerega lahko pomagamo vzdrževati kakovost ob boku kvantiteti svetovalnega dela v šolah.

2. Svetovalno delo v šoli in supervizija kot dejavnik njegove kvalitete

2.1 Opredelitev svetovalnega dela v srednji šoli

.Programske smernice svetovalne službe v srednji šoli določajo naloge in cilje svetovalne službe (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008). Temeljna naloga svetovalne službe je, da se s strokovnim znanjem avtonomno, preko svetovalnega odnosa, vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, socialnih in psiholoških vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v vzgojno-izobraževalnem zavodu (VIZ). Pri tem je njena naloga, da sodeluje z vsemi udeleženci v VIZ in, če presodi, da je to potrebno, tudi z ustreznimi zunanjimi ustanovami. Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju (2022) določa, kateri profili lahko opravljajo svetovalno delo. Ti profili izvajajo tri osnovne dejavnosti (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008): dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije. Konkretne dejavnosti, ki jih posamezen delavec izvaja, pa so odvisne od njegovega strokovnega profila ter od aktualnih potreb šole.

Načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela šole in šolskega svetovalnega dela je torej ne le moralno, ampak tudi formalno gledano pomembna naloga svetovalne službe. Srednješolsko svetovalno delo ima svoje specifike, ki izhajajo iz nekaterih dejstev, med drugim, da je obiskovanje srednje šole prostovoljno; da se dela s populacijo mladostnikov, ki se v tem času vse bolj diferencira od staršev; da je to čas, ko mladostniki uvidijo škodljive vzorce vedenj v svojih primarnih družinah, ob tem pa oblikujejo lastne intimne odnose z ljudmi izven družine; odločajo pa se tudi o nadaljevanju poklicne ali študijske poti. Mladostniki imajo torej v času srednješolskega izobraževanja kopico razvojnih nalog, gledano s stališča razvojne psihologije pa te lahko učinkovito izpolnjujejo le, če so imeli že do sedaj za to ustrezne pogoje. Svetovalni delavci opažamo, da mladostniki pogosto prihajajo slabo opremljeni v srednješolske klopi, s tem imamo v mislih predvsem njihove socialne kompetence in čustveni razvoj. Srednja šola, ki se v prvi vrsti dojema kot izobraževalna ustanova, pa vsekakor ni samo to, je tudi pomemben vir socialnih izkušenj in frustracij, ob tem pa je lahko tudi ustanova, ki mladostniku pomeni varen prostor – a slednje je mogoče le, če je njen strokovni kader za to usposobljen in ima ustrezno podporo.

Strokovni kader šole v grobem sestavljajo vodstvo, učitelji in svetovalna služba. Slednja je tista, na katero se učitelji, razredniki, vodstvo, starši in mladostniki obračajo, ko pride do

težav. Če je svetovalna služba na šoli prepoznana v svojem pravem pomenu in se ji zaupa, je ta res lahko vir strokovne opore, podpore in informacij, ki je neprecenljiv. Na drugi strani pa je potrebno razumeti, da svetovalni delavci, ki se zavedajo svoje vloge v šoli, čutijo vsakodnevni pritisk, da morajo imeti odgovor na najrazličnejša vprašanja in da morajo znati odreagirati na najrazličnejše stiske vseh omenjenih udeležencev VIZ, kar je marsikomu hudo breme. Da lahko svetovalni delavec mladostniku nudi ustrezno podporo, mora biti sposoben in pripravljen vzpostaviti svetovalni odnos. To je posebni strokovni odnos, ki temelji na dogovoru z vsakim posameznim udeležencem (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008). Preko njega si svetovalni delavec prizadeva vzpostaviti, razvijati in vzdrževati udeležence v procesu soočanja in reševanja neke situacije oziroma problematike. Če je svetovalni odnos ustrezno vzpostavljen, se mladostnik v njem počuti varno in sprejeto, svetovalni delavec pa lahko uresničuje naloge, za katere presodi, da so potrebne. Ko razmišljamo o svetovanju, smo običajno osredotočeni na svetovanca, v našem primeru na mladostnika. A nič manj ni pomemben razmislek o svetovalcu, ki mora biti ne le strokoven, ampak tudi opolnomočen, z občutkom, da zmore. V svoji, nekaj več kot desetletni praksi na delovnem mestu svetovalnega delavca, smo videli nekaj odpovedi delovnega razmerja kolegov, ki so doživljali tako hude stiske pri svojem delu, da preprosto niso več zmogli. Stiske so izhajale iz občutkov nemoči, občutkov pomanjkanja znanj in veščin za učinkovito svetovanje, preobremenjenosti, torej vsega tistega, kar bi se verjetno dalo rešiti ali vsaj omiliti z ustrezno podporo.

V srednjih šolah so svetovalne službe običajno manjše kot v osnovnih šolah, veliko šol ima samo eno osebo, ki opravlja to delo. To omenjamo, ker je v timih svetovalne službe mogoče dnevno izvajati intervizijo, v svetovalnih službah z enih strokovnim delavcem pa to ni mogoče. Pod intervizijo pojmujemo skupinsko refleksivno metodo, ki je učinkovita v profesionalnem razvoju stanovskih kolegov v njej so vsi udeleženi enakovredni in nihče ne prevzema vloge moderatorja (Staempfli in Fairtlough, 2019). V intervizijskem procesu udeleženci predstavljajo svoja vprašanja in izmenjujejo izkušnje, s tem krepijo svojo poklicno avtonomnost in odgovornost, predstavlja pa jim tudi prostor za reševanje poklicnih problemov in z njimi povezanih stisk (Žorga, 1996).

Intervizijo omenjamo, ker jo želimo razmejiti od supervizije, ob zavedanju, da gre v obeh primerih za obliko podpore svetovalnemu delavcu, ki pomembno prispeva k njegovemu razvoju in strokovnosti. Če govorimo torej o poglavitni razliki med supervizijo in intervizijo, je ta v prisotnosti oziroma odsotnosti supervizorja kot tiste osebe, ki je supervizantu nadrejena, ki je na nekem področju bolj izkušena in ima več znanja (Kobolt in Žorga, 2003). Poleg tega se zanjo ne zahteva plačila.

3. Vizija supervizije in koraki do pilotnega projekta v savinjski regiji

V savinjski regiji imamo dolgo tradicijo mesečnega srečevanja svetovalnih delavcev na strokovnih aktivih. Aktivi so intervizijskega značaja, torej na njih udeleženci izmenjujejo izkušnje, se iz njih učijo, razrešujejo strokovne dileme, s kolegi, ki opravljajo enako delo in jih torej lažje razumejo, pa delijo tudi svoje stiske. Slednje je tisto, na kar se rado pozablja, ko se svetovalnega delavca vidi v luči kompetentnega strokovnjaka, ki ima rešitev vseh težav ali pa zna vsaj usmeriti k rešitvi. Kot je navedeno v programskih smernicah svetovalne službe, je za kvalitetno opravljanje dela v svetovalni službi med drugim potrebno stalno strokovno izpopolnjevanje na različnih seminarjih, s študijem strokovne literature in preverjanje lastne strokovnosti v supervizijskih praksah (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008).

V savinjski regiji imajo torej tudi tisti svetovalni delavci, ki so v svetovalni službi svoje šole sami, možnost intervizije na rednih srečanjih aktiva. Po dveh koronskih letih in video srečanjih smo se počasi vrnili v stare oblike srečevanja, to pomeni, da smo se redno srečevali v živo. Kljub kolegialni podpori na aktivih smo vedno znova ugotavljali, kako zelo bi potrebovali še nekakšno zunanjo obliko podpore in ideja o superviziji je prihajala vse pogosteje v ospredje.

3.1 Opredelitev supervizije

Socialno varstvo, zdravstvo ter vzgoja in izobraževanje so področja, kjer so delavci vsakodnevno v stiku z ljudmi v stiski in ob tem doživljajo sekundarno travmatizacijo (Newell in Macneil, 2010). Ustrezna za našo temo je opredelitev Kudushana (1992; v Herkt, 2005), ki opredeljuje podporno supervizijo: ta supervizantom zagotavlja razvoj njihovih sposobnosti spopadanja z obremenitvami in jim pomaga pri razvijanju takšnega odnosa do dela, ki ne bo onemogočal njihove učinkovitosti. Supervizor je strokovnjak z veliko znanja in izkušenj na področju, kjer opravlja supervizijo, poleg tega pa obvlada supervizijski proces (Kobolt in Žorga 2003). Supervizant je strokovnjak, ki se v supervizijskem procesu uči s pomočjo svojih delovnih izkušenj in ob podpori supervizorja in drugih supervizantov razvija svoje strokovne kompetence in osebnost. Supervizija posamezniku omogoča, da razvija svoje potenciale, ustrezno izkoristi pridobljena znanja, spodbuja ustvarjalnost, nudi vodenje in oporo ter opogumlja na poti do zastavljenega cilja. Supervizija nudi okolje, v katerem se supervizant lahko razbremeni in si dovoli doživeti vso paleto čustev, ki jih ob svojem delu doživlja. Oboje pa nedvomno pomembno prispeva k duševni uravnovešenosti strokovnjaka, ki dan za dnem spremlja najtežje človeške zgodbe. V Sloveniji se je supervizija najprej začela uporabljati na področjih socialnega varstva in klinične psihologije, od tam pa se je razširila na področja mentorstva, svetovanja, zaposlovanja in tudi v gospodarstvo.

Supervizija deluje kot varovalni dejavnik, saj daje oporo svetovalnemu delavcu, pomanjkanje le te je namreč eden glavnih dejavnikov stresa in izgorelosti. Agnew, Vaught, Getz in Fortune (2000) so preučevali dolgoročne učinke supervizije in intervizije v šolskem okolju. V prvem letu se je izvajala redna mesečna supervizija s supervizorjem. Drugo leto je bil supervizor prisoten le v smislu podajanja povratne informacije, nato pa so se izvajala intervizijska srečanja. Evalvacija je bila opravljena po šestih letih, rezultati pa so pokazali, da so svetovalni delavci poročali o novo pridobljenih svetovalnih spretnostih, zaznanih pozitivnih učinkih na njihov občutek samozavesti in strokovnosti pri delu, izboljšanem sodelovalnem odnosu z drugimi svetovalci, hkrati pa tudi o višjem delovnem zadovoljstvu in nižji izgorelosti. Povezave raziskav o stresu in superviziji kažejo enotne izsledke, in sicer, da udeležba na supervizijah negativno korelira z zaznanim stresom (Culbreth, Scarborough, Banks-Johnson in Solomon, 2005).

3.2. Pobuda supervizije za svetovalne delavce srednjih šol savinjske regije in oris raziskave v fokusni skupini

V okviru svetovalnega dela na Gimnaziji Celje – Center smo pogosto sodelovali s celjsko območno enoto Nacionalnega inštituta za javno zdravje (NIJZ OE Celje). V šolskem letu 2021/2022 smo v timu razrednikov predlagali program usposabljanja za izvajanje preventivnih delavnic To sem jaz. V evalvaciji z izvajalcem, Domnom Kraljem, regijskim koordinatorjem NIJZ, smo ugotavljali, kako se svetovalni delavci zavedamo pomena, ki ga imamo pri nudenju podpore razrednikom, ob tem pa se tudi mi pogosto počutimo premalo

opremljeni in preobremenjeni. V diskusiji o možnostih podpore svetovalnim službam smo ugotovili, da bi morala biti supervizija del našega delovnega procesa.

Ideja je nato zorela nekaj mesecev in bila pogosta tema srečanj aktiva in pogovorov na NIJZ, oktobra 2022 pa smo z Domnom Kraljem na aktivu izvedli raziskavo med svetovalnimi delavci. Namen fokusne skupine je bil pridobiti osnovne informacije, vezane na delo šolske svetovalne službe in na potrebe zagotavljanja redne supervizije za šolske svetovalne delavce. Izhodiščna hipoteza je bila, da šolski svetovalni delavci pri svojem strokovnem delu potrebujejo supervizijo.

V fokusni skupini je bilo 25 šolskih svetovalnih delavcev srednjih šol savinjske regije. V raziskavi smo jih vprašali potrebah dijakov na področju duševnega zdravja v srednjih šolah; zadovoljstvu z organizacijo dela in ureditvijo delovnega mesta šolskega svetovalnega delavca v srednji šoli; predlogih oz. rešitvah, kako bi lahko izboljšali delo v šolski svetovalni službi; zaznani potrebi po zagotovitvi supervizije šolskim svetovalnim delavcem in njenih prednostih; stališčih glede organizacijskih vidikov supervizije.

Rezultati so pokazali, da so svetovalni delavci na ocenjevalni lestvici od 1 do 10 svoje zadovoljstvo z delovnim mestom ocenili s povprečno oceno 8. Med predlogi za izboljšanje pogojev dela pa so udeleženci izpostavili:

- željo po več strokovnega sodelovanja in povezovanja z drugimi ustanovami;
- povečanje kadra;
- ustreznejših normativih;
- potrebo po redni in takojšnji podpori ob težjih stiskah mladostnikov;
- nujnost poznavanja elementov in delovnih nalog svetovalnih služb s strani vodstva šole;
- prostor in čas za redne tedenske intervizije;
- potrebo po primernih delovnih prostorih;
- nujnost načrtovanja dela;
- potrebo po superviziji;
- željo po zmanjšanju birokracije.

Potrebo po superviziji so udeleženci na ocenjevalni lestvici od 1 do 10 ocenili z oceno 10. Po njihovem mnenju bi jim supervizija omogočila večjo čustveno stabilnost in lažje soočanje s težkimi situacijami, bolj odgovorno opravljanje dela v primeru najtežjih primerov, boljšo komunikacijo z vsemi udeleženci VIZ, možnost posvetovanja in izmenjave predlogov intervencij, analizo napak in osebnostni ter strokovni razvoj. Udeleženci so poročali, da trenutno nimajo zagotovljene redne supervizije v šolskem okolju, ob tem pa poudarili, da imajo redne intervizije znotraj šol z ostalimi sodelavci, kjer je to mogoče. Hkrati jim redni aktivi služijo kot oblika intervizije. A so ob tem izpostavili, da se pogosto pojavijo dileme oziroma stiske, ki jih sami težko naslovijo, bodisi zaradi pomanjkanja ustreznih kompetenc in znanj, bodisi zaradi pomanjkanja časa v okviru aktivov, ki v osnovi niso namenjeni intervizijam, čeprav vse bolj delujejo kot priložnost za le-to.

Udeleženci so se strinjali, da bi jim supervizija omogočila bolj odgovorno opravljanje dela, lažje soočanje z najtežjimi primeri, redno posvetovanje glede ustreznosti intervencij, ideje za delo s problematičnimi dijaki, večjo čustveno stabilnost in osebnostno rast, krepitev strokovnih kompetenc in nujno potrebno evalvacijo lastnega dela ter odpravljanje napačnih pristopov pri delu šolske svetovalne službe.

3.3 Pilotna izvedba supervizije za svetovalne delavce srednjih šol savinjske regije

Po opravljeni raziskavi na fokusni skupini smo oblikovali konkretno pobudo, namenjeno ravnateljem srednjih šol savinjske regije, ki smo jo predstavili na skupnem srečanju svetovalnih delavcev, ravnateljev in NIJZ OE Celje februarja 2023.

Na srečanju sta Domen Kralj in Nuša Konec Juričič, vodja skupine za nenalezljive bolezni na NIJZ OE Celje, predstavila pomen supervizije za duševno zdravje in strokovnost svetovalnih delavcev ter izsledke raziskave na fokusni skupini. Predstavila sta predlog pilotne izvedbe supervizije za obdobje dveh mesecev (od aprila do junija 2023). Predlog je obsegal tri srečanja v manjših skupinah do deset udeležencev, po posvetu s svetovalnimi delavci se je predlagalo tudi supervizorja, ki je svojo pripravljenost za sodelovanje vnaprej potrdil. Plačilo supervizij bi prevzele šole. Ravnatelji so enotno podprli pilotno izvedbo supervizij za svoje svetovalne delavce in se zavezali, da bodo pokrili stroške supervizorja. Na srečanju smo se nato dogovorili še glede terminov supervizij in lokacije, kjer se bodo supervizije izvajale. Prvotno je bilo mišljeno, da se bodo supervizije izvajale na lokaciji NIJZ OE Celje, a zaradi trenutne sanacije stavbe to ni bila opcija. Vodja aktiva je zato predlagala Mednarodno fakulteto za družbene in poslovne študije, ki je bila pripravljena odstopiti svoje prostore.

Na supervizijo se je prijavilo 27 svetovalnih delavcev, ki so se na predlog supervizorja razdelili v dve supervizijski skupini. Obe skupini sta izvedli tri srečanja, ena v treh ponedeljkovih terminih, druga v treh petkovih terminih. Vsako srečanje je trajalo eno uro in pol. Zadnje srečanje je bilo 2. junija 2023.

Supervizijam bo sledila evalvacija, ki jo bodo izvedli vodja aktiva, regijski koordinator NIJZ OE Celje in supervizor. O rezultatih evalvacije tako še ne moremo poročati, saj bo ta izvedena do konca junija 2023, povzemamo pa kratko evalvacijo, ki so jo svetovalni delavci naredili na zadnjem srečanju aktiva 26. 5. 2023.

Udeležencem so zadovoljni, ker vedo, da imajo redna srečanja, na katerih imajo čas poglobljeno raziskati konkretne dileme in zahtevnejše primere. Supervizor po njihovem mnenju dobro regulira potek srečanj in nudi drugačen, širši pogled, kar jim je dobrodošlo. Čutijo, da imajo na supervizijah možnost olajšati se bremena svetovanja. Udeleženci ocenjujejo, da bodo ob dolgoročni superviziji še bolj sposobni zaupanja, razkrivanja in deljenja misli, kar bo prispevalo k učinkovitosti srečanj. En svetovalni delavec je izrazil, da pogreša napotke in informacije, kako ukrepati, ter da ne vidi razlike med intervizijo na aktivih in supervizijskimi srečanji. Slednje je jasen pokazatelj tega, da bo potrebno delati tudi na dodatnem ozaveščanju in izobraževanju svetovalnih delavcev.

Izsledki evalvacije bodo predstavljeni ravnateljem oktobra 2023, s predlogom, da se, če se bo želja po tem pokazala v evalvaciji, ta izvaja redno, mesečno skozi celo šolsko leto 2023/2024.

4. Zaključek

Svetovalni delavci v šolah se vse bolj zavedajo, da imajo kot strokovnjaki, ki so neprestano v stiku z ljudmi v stiski, potrebo in tudi pravico, da dobijo ustrezno strokovno podporo v obliki intervizije in supervizije. Ta podpora ne sme biti odvisna od iznajdljivosti in finančne sposobnosti posameznika, saj tveganja, povezana z zahtevami svetovalnega dela, dejansko obstajajo in pomembno vplivajo na svetovalnega delavca. Težav med mladimi je vse več, njihove stiske pa so vse težje. Šolski svetovalni delavec je pogosto prva oseba, ki se sreča

z mladostnikom, ko ta doživi stisko, saj je večina mladostnikov vsak dan vsaj polovico dneva v šoli. Na drugi strani vključenost v supervizijo prinaša dokazano učinkovite rezultate in vanjo vključeni svetovalni delavci se čutijo bolj kompetentni, manj obremenjeni bolj opremljeni, daje pa jim tudi potrebno povratno informacijo o njihovem delu in predloge za izboljšavo (Culbreth idr., 2005).

Če torej želimo, da bodo na delovnih mestih šolskih svetovalnih služb kompetentni, učinkoviti, zadovoljni svetovalni delavci, ki bodo vsem udeležencem VIZ nudili tisto, za kar so na šolah, jim moramo nujno ponuditi možnost supervizije. Da ta ne bi bila odvisna od volje ravnateljev, je potrebno supervizijo sistematično vključiti v delovni čas svetovalnega delavca. Tako bi pomembno prispevali k dobrim šolskim svetovalnim službam in preprečevanju izgorelosti svetovalnih delavcev.

5. Viri

Agnew, T., Vaught, C. C., Getz, H. G. in Fortune, J. (2000). Peer group clinical supervision program fosters confidence and professionalism. *Professional school counseling*, 4(1), 6-12.

Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A. in Solomon, S. (2005). Role Stress Among Practicing School Counselors. *Counselor Education and Supervision*, 45(1), 58-71.

Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bezić, T., Dobnik Žerjav, M., Grgurevič, J., Niklanović, S. in Šmuk B. (2008). *Programske smernice. Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in v dijaških domovih*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Herkt, J. A. (2005). Exploring the supervision of occupational therapists in New Zeland. Auckland University of Technology. http://aut.researchgateway.ac.nz/bitstream/handle/10292/15/HerktJ.pdf?sequence=1

Kobolt A. in Žorga S. (2003). *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Newell, J. M. in MacNeil, G. A. (2010). Professional burnout, vicarious trauma, secondary traumatic stress, and compassion fatigue: A review of theoretical terms, risk factors, and preventive methods for clinicians and researchers. *Best Practices in Mental Health: An International Journal, 6*(2), 57–68.

Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju (2022). *Uradni list RS*, št. 48/11, 92/12 in 87/22. http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV14708

Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva (2023). *Uradni list RS*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj, 123/21, 172/21, 207/21, 105/22 – ZZNŠPP, 141/22 in 158/22 – ZDoh-2AA. http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV15003

Staempfli, A. in Fairtlough, A. (2018). Intervision and Professional Development: An Exploration of a Peer-Group Reflection Method in Social Work Education. *British Journal of Social Work*, 49(5).

Žorga, S. (1996). Intervizija – možnost pospeševanja profesionalnega razvoja. *Psihološka obzorja*, 5(2), str. 87-96.

Kratka predstavitev avtorja

Nives Laul je po izobrazbi univerzitetna diplomirana psihologinja. Po diplomi se je najprej zaposlila na Gimnaziji Lava v Celju kot učiteljica psihologije, nato je poučevala na Srednji ekonomski šoli Celje, pred dobrimi desetimi leti pa je odšla na Gimnazijo Celje-Center, kjer je najprej delala kot učiteljica psihologije in strokovnega predmeta na programu predšolska vzgoja, nato pa tudi kot svetovalna delavka. Svetovalno delo opravlja deveto leto. Od leta 2018 je vodja aktiva svetovalnih delavcev srednjih šol savinjske regije.

Svetovalni odnos v šolskem sistemu

The Counselling Relationship in School System

Maruša Grešak

Gimnazija Celje – Center
marusa.gresak@gcc.si

Povzetek

Ena izmed temeljnih nalog šolske svetovalne službe je skrb za dobrobit učenk in učencev. Ta se pogosto dosega v obliki svetovanja. Ključni element svetovanja je svetovalni odnos, ki med drugim vključuje spoštovanje, zaupanje, empatijo in prostor za avtentično izražanje. Številne teorije in raziskave kažejo, da ravno kvaliteta svetovalnega odnosa najbolj določa uspešnost psiho-socialnih intervencij. Šolska svetovalna služba pa mora upoštevati različne akterje znotraj šolskega sistema, ki lahko imajo včasih nasprotujoče si interese ali zorne kote. Učitelji, vodstvo šole in starši so bolj pogosto osredotočeni na učenčevo doseganje učnih ciljev ter ustrezno vedenje, kar lahko vodi v pritiske na šolsko svetovalno službo, da se posveti predvsem tem simptomatikam ter pri tem uporabi bolj direktivne tehnike. To lahko med drugim ogrozi kvaliteto svetovalnega odnosa z učenci. Faktorji, ki olajšajo vzpostavitev kvalitetnega svetovalnega odnosa, so humanistično orientirana šolska kultura, dovolj razpoložljivega časa za izvajanje svetovalnih pogovorov, kompetentnost in izkušnje šolske svetovalne delavke ter zagotovljena avtonomija šolske svetovalne službe.

Ključne besede: dobrobit učenk, konflikti interesov, svetovalni odnos, šolska svetovalna služba, šolski sistem.

Abstract

One of the fundamental tasks of the school counselling service is to ensure the well-being of pupils. This is often carried out in the form of counselling. A key element of counselling is the counselling relationship, which includes, among other things, respect, trust, empathy and space for authentic expression. Many theories and research show that it is the quality of the counselling relationship that most determines the success of psychosocial interventions. However, school counselling services need to take into account different actors within the school system, which may sometimes have conflicting interests or perspectives. Teachers, school management and parents are more often focused on the students achieving the learning goals and their appropriate behaviour. This can lead to various pressures on the school counselling service to focus on these symptomatics during their interventions and to use more directive techniques. This can compromise the quality of the counselling relationship with pupils. Factors that facilitate the establishment of a quality counselling relationship are a humanistically oriented school culture, sufficient time available to carry out counselling, the competence and experience of the school counsellor and the guaranteed autonomy of the school counselling service.

Keywords: conflicts of interest, counselling relationship, school counselling service, school system, well-being of pupils.

1. Uvod

Šolska svetovalna služba nudi podporo vsem udeležencem vzgojno-izobraževalnega sistema – učencem, učiteljem, staršem in vodstvu šole. Takšna vpetost v različne akterje šolskega sistema predstavlja šolskim svetovalnim delavkam pomembno priložnost za implementacijo intervencij, ki so usmerjene k bolj sistemskim rešitvam, hkrati pa je ravno to tudi Ahilova peta šolske svetovalne službe. Na primer, če med prej omenjenimi udeleženci pride do nesoglasja o tem, kaj je glavni vzrok problema in katera rešitev bi bila najbolj primerna, se lahko šolska svetovalna služba znajde sredi konflikta interesov. Čeprav se v podobni poziciji gotovo znajdejo tudi drugi sodelavci znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema, pa ima šolska svetovalna služba v takšnih situacijah svojevrstni problem. Prizadevanja, da v ozir vzame tudi perspektive, predloge ali celo zahteve učiteljev, staršev, političnih akterjev in vodstva šole, lahko negativno vplivajo na svetovalni odnos med učencem in svetovalno delavko. Prispevek najprej obravnava ključnost kvalitetnega svetovalnega odnosa med šolsko svetovalno službo in učenci, nato pa osvetljuje nekaj dejavnikov, ki lahko ta odnos skalijo. V zaključku so podane možne rešitve za ohranjanje dobrega svetovalnega odnosa med šolsko svetovalno šolsko delavko in svetovanko.

2. Svetovalni odnos v šolskem sistemu

2.1 Pomen svetovalnega odnosa

Ena izmed poglavitnih nalog šolske svetovalne službe je svetovanje učencem. Svetovanje je proces, v katerem svetovalec s pomočjo različnih tehnik in spretnosti vodi svetovanca k doseganju pozitivnih sprememb (Križaj, 2021). Ključen element svetovanja je svetovalni odnos. Sodobne teorije ga definirajo kot čustveno vez med svetovancem in svetovalcem, ki vključuje spoštovanje, zaupanje, empatijo, prostor za avtentično izražanje obeh, sodelovanje pri doseganju svetovalnih ciljev, brezpogojno spoštovanje edinstvenosti svetovanke ter spoštljivo ravnanje z njeno resničnostjo (Fitzpatrick in Irannejad, 2008; Vogrinčič, 2000). Številne raziskave (npr. Horvath in Luborsky, 1993; Horvath in Symonds, 1991; Marziali in Alexander, 1991) in teorije (npr. Macneil, Hasty, Evans, Redlich in Berk., 2009; O'Sullivan, 2012; Praper, 2013; Vogrinčič, 2000) ugotavljajo, da ravno kvaliteta svetovalnega odnosa najbolj determinira uspešnost svetovalnega procesa. Podatki iz metaanalize razkrivajo, da kvaliteta odnosa bolj pojasni uspešnost terapije, kot razlike med teoretičnimi pristopi (Horvath in Symonds, 1991). Novejša raziskava pa je pokazala, da je dober svetovalni odnos ključen tudi za uspešnost dela šolske svetovalne službe z mladostniki. Dober odnos s šolsko svetovalno delavko se namreč pomembno povezuje z mladostnikovo motivacijo po spremembi svoje problematične situacije (Fitzpatrick in Irannejad, 2008). O tem ne pričajo samo empirične raziskave, temveč lahko to opazimo tudi šolske svetovalne delavke v naši vsakdanji praksi. Šele ko pokažemo iskreno zanimanje in spoštljivost do kompleksnih notranjih svetov dijakinj, ki se obračajo na nas, in se ne omejimo samo na najbolj očitne simptome, kot sta na primer šolski uspeh ali nemir pri pouku, jih lahko vodimo skozi procese sprememb in prevzemanja odgovornosti za svoje odločitve.

V okviru šolske svetovalne službi lahko opazimo tudi zelo praktične posledice pomanjkanja dobrega svetovalnega odnosa. Za razliko od drugih psihosocialnih oblik pomoči (npr. pedopsihiatra ali kliničnega psihologa), kjer lahko obravnava poteka pod vplivom skrbnikov, se bo učenka le malo verjetno vračala k šolski svetovalni službi, če ne bo vzpostavljen kvaliteten odnos. Vzpostavitev kvalitetnega svetovalnega odnosa pa lahko deluje tudi kot zaščitni mehanizem, da se učenka tudi po koncu obravnave, torej v primeru nove

stiske, ponovno obrne na šolsko svetovalno službo. Rezultati znamenite longitudinalne študije o rezilientnosti kauaiskih otrok dodatno poudarijo pomen dobrega svetovalnega odnosa – eden od treh zaščitnih faktorjev posameznikov, ki so bili v 40-letnem obdobju deležni več hudih stresovjev, je bil dober odnos z odraslimi osebami izven ožjega družinskega kroga (npr. z zaposlenimi v šoli) (Werner, 1993). Dober svetovalni odnos lahko torej pozitivno vpliva na ravoj rezilientnosti, kar je še posebej pri ogroženih skupinah učenk in učencev izjemnega pomena. Ogroženi mladostniki so odrasle osebe, ki so z njimi vzpostavili zaščitniški odnos, opisali kot zaupanja vredne, dostopne, empatične, spoštljive in etične (Laursen in Birmingham, 2003), kar se tesno prekriva s prej opisanimi značilnostmi kvalitetnega svetovalnega odnosa. V isti študiji so udeleženci poudarili, da je bil zaščitniški in pristen odnos s takšnim odraslim odločilnega pomena za kvaliteto njihovega življenja. Kvaliteten svetovalni odnos je torej velikega pomena za dobrobit in opolnomočenje (ogroženih) učencev in učenk.

2.2 Pritiski na svetovalni odnos

Primarno delo šolske svetovalne službe je skrb za optimalen razvoj učencev. Zaradi prepletenosti psiholoških, pedagoških in socialnih vprašanj je šolska svetovalna služba v svojem bistvu interdiscipline narave in zajema tudi sodelovanje z in podporo drugim akterjem vključenim v vzgojno-izobraževalno institucijo (Gregorčič Mrvar idr., 2020). S to pozicijo ima po eni strani šolska svetovalna služba dragocen dostop do uporabe bolj sistemskih rešitev (npr. razreševanje težav na nivoju razredne klime, mediacija, delo s starši), po drugi strani pa se lahko znajde sredi konflikta interesov. Kot opisuje Hozjan (2018), gre za izjemno zahtevno nalogo, ki zahteva spretno krmarjenje med pogosto nasprotujočimi si zahtevami vseh vpletenih.

Konflikt interesov lahko negativno vpliva tudi na svetovalni odnos in s tem na uspešnost ponujene psiho-socialne pomoči. Blair (1999) na primer ugotavlja, da lahko zahteve po spremembi učenčevega vedenja s strani učiteljev in vodstva šole, ki jih mora doseči svetovalna služba, negativno vplivajo na razvoj svetovalnega odnosa. Opaža tudi, da se intervence, ki jih uporabljajo svetovalni delavci, pogosto razlikujejo od pričakovanj drugih akterjev v vzgojno-izobraževalni instituciji. Učitelji in vodstvo šole so odgovorni za specifičen del učenčevega razvoja (izstopa predvsem doseganje učnih ciljev in ustrezno vedenje v razredu), kar lahko vodi v pritiske na šolsko svetovalno službo, da se posveti predvsem tem simptomatikam ter da pri tem uporabi hitro učinkovite in direktivne tehnike.

Vsekakor je pomoč pri doseganju minimalnih vzgojno-izobraževalnih standardev šibkejših oziroma težavnejših učencev pomembna naloga svetovalne službe. Hkrati pa je pomembno poudariti, da so težave na šolskem in vedenjskem področju v veliki večini zgolj simptomi globljih stisk – slabe samopodobe, socialnih problemov, čustvenih stisk, nefunkcionalnih družinskih dinamik, ipd. Razumljivo je torej, da so šolske svetovalne delavke, ki se v procesu svetovanja soočajo z vsemi temi tematikami, ne zgolj učno-vzgojnimi problemi, bolj naklonjene manj direktivnim metodam dela (Nelson in Neufeldt, 1996). Čeprav bolj direktivne intervencije morda hitreje pokažejo oprijemljive rezultate, pa so nedirektivne tehnike bolj usmerjene v vzpostavitev dobrega svetovalnega odnosa, ki je nujna baza za učinkovito svetovanje. Še posebej pri delu s starejšimi otroki in mladostniki, kjer je potreba po avtonomiji in samostojnemu odločanju zelo visoka, je odprtost svetovalne službe, da učencu dopušča, da izbira in sooblikuje svetovalne cilje, ključnega pomena za uspešen proces (Fitzpatrick in Irannejad, 2008). Z vidika mladostnikov je ena izmed ključnih lastnosti dobrega odnosa to, da razumejo njihovo perspektivo v vsej svoji kompleksnosti (Laursen in Birmingham, 2003). Sicer razumljive zahteve s strani drugih akterjev vzgojno-

izobraževalnega sistema lahko v primeru, če so direktivne tehnike prepogosto uporabljene in ob omejeni avtonomiji šolske svetovalne službe, negativno vplivajo na delovni odnos med učencem in svetovalcem, s tem pa vodijo v zmanjšanje uspešnosti psiho-socialne pomoči.

Primer iz prakse

Anja je bila v šolsko svetovalno službo poslana s strani učiteljice, ker je ni bilo na uro naravoslovja ravno takrat, ko so pisali test. To se je ponovilo že tretjič. Učiteljica je svetovalno delavko prosila, da Anji dopove, da mora naslednji dan pisati test in da je to njena zadnja priložnost, sicer bo imela v 9. razredu popravni izpit. Svetovalna delavka se je najprej fokusirala na Anjino neopravičeno odsotnost in poskušala Anji razložiti, da mora naslednji dan za njeno dobro odpisati ta test. Anja se je odzvala defenzivno in jezno ter trdila, da ji ni mar, če bo imela popravni izpit in da naj ji nehajo vsi ves čas samo težiti. Tisto uro nista naredili nobenega premika, Anja se naslednji dan ni prikazala na testu in učiteljica je bila na kolegico jezna, ker da ni opravila svoje naloge. Svetovalna delavka je Anjo kljub temu, da zdaj glede popravnega izpita nista več mogli nič narediti, povabila na še en pogovor. Tokrat je izrazila zaskrbljenost za njeno počutje in ji pustila prosto pot, da usmeri pogovor tja, kjer je po njenem mnenju težava. Anja se je še naprej vedla defenzivno in zanikala, da bi bilo karkoli narobe, trdila je samo, da ji gre vse tako zelo na živce. Svetovalna delavka je tokrat poslušala. Anja je prišla naslednjič zopet na pogovor. Čez nekaj seans je svetovalni delavki zaupala, da je njen oče, sicer uspešen podjetnik, hudo bolan. Anja je od doma dobivala sporočila, da se mora kljub približajoči se družinski tragediji, osredotočiti samo na šolo in še naprej dosegati dobre rezultate, saj »življenje in delo nikoli ne počakata«. Imela je občutek, da je tudi šoli mar samo za njene ocene, ne pa za to, kako se počuti. O občutkih, ki so jih doživljali ob očetovi bolezni, v družini niso spregovorili. Na koncu leta je imela Anja sicer popravni izpit iz naravoslovja, je pa tudi končno spregovorila o globljih stiskah, ki so se skrivale za slabimi ocenami, pridobila odraslo osebo, ki ji je to lahko zaupala in se tako verjetno izognila hujšim stiskam, kot je popravni izpit.

Ta primer ponazori običajno razpetost šolskih svetovalnih delavk med različne in razumljive zorne kote udeležencev. Ali bo svetovalnemu delavcu uspelo navigirati takšne situacije tako, da bo lahko vzpostavil oziroma ohranil svetovalni odnos z učencem ter mu tako bolj verjetno pomagal, je odvisno od več faktorjev, ki bodo izpostavljeni v nadaljevanju.

2.3 Faktorji, ki omogočajo vzpostavitev dobrega svetovalnega odnosa

Eden izmed pomembnih faktorjev, ki vpliva na to, ali svetovalni delavec lahko vzpostavi dober svetovalni odnos z učencem, je narava šolske kulture – strukturni elementi, formalna in neformalna organizacija institucije, sistemi nadrejenosti in podrejenosti, vrednote in tradicije. Za vzpostavitev svetovalnega odnosa je bolj primerna humanistično (v nasprotju z avtoritarno) orientirana šolska kultura, v kateri se učenčevo vedenje razume skozi socio-psihološko prizmo. V humanistično orientirani šolski kulturi odmiki od želenega vedenja niso posledica lenobe ali slabega karakterja, komunikacija je dvosmerna, med učenci in drugimi akterji vzgojno-izobraževalne ustanove pa se vzpostavijo spoštljivi odnosi. V sociološki raziskavi so Willower in sodelavci (Willower, Hoy in Eidell, 1967) pokazali, da je ravno humanitična šolska klima tista, ki omogoča manj konfliktov med šolsko svetovalno službo in učitelji. Humanistično usmerjenost šol je zagovarjal tudi Pediček (Pediček, 1967), utemeljitelj šolske svetovalne službe v Sloveniji.

Opaziti je mogoče tudi pomembne razlike med tradicijami šol v tem, koliko kapacitet šolske svetovalne službe se nameni psiho-socialni podpori učencev in učenk. Ravno to je naslednji faktor, ki vpliva na kvaliteto svetovalnega odnosa. Kot opazuje Macneil s sodelavci

(Macneil idr., 2009) prevelika obremenitev z administrativnimi nalogami negativno vpliva na vzpostavitev kvalitetnega odnosa.

Naslednji pomemben faktor, ki bolj verjetno omogoča vzpostavitev svetovalnega odnosa so kompetentnost, občutek za sočloveka in izkušnje svetovalnih delavcev. Naloge šolske svetovalne službe lahko opravljajo različni profili, noben od njih pa tekom študija ni posebej usposobljen za zpostavljanje svetovalnega odnosa (npr. iz psihoterapije). Poleg omogočanja, da šolski svetovalni delavci pridobijo psihoterapevtsko ali svetovalno izobrazbo, bi bila ena izmed malo bolj finančno dosegljivih rešitev tudi možnost obiskovanja inter- in supervizijskih skupin. Izmenjava pogledov, osvetlitev možnih kontratransferjev s strani supervizorke, širjenje razumevanja problema in višanje empatičnih kapacitet preko čustvene podpore skupine, so izvedljive intervencije, ki bi pozitivno vplive na kvaliteto svetovalnega odnosa. Na koncu pa je strokovna avtonomija šolske svetovalne delavke, ki ji jo zagotavljajo Programske smernice (2008) tisti ključni faktor, ki bo določil, kakšen odnos lahko vzpostavlja z učenci.

3. Zaključek

V prispevku smo ugotovili, da je ključni pogoj za uspešno psiho-socialno pomoč ogroženih posameznikov v šolskem sistemu vzpostavitev zaupnega, spoštljivega, odprtega in odgovornega svetovalnega odnosa. Čeprav ima šolska svetovalna služba zagotovoljeno strokovno avtonomijo, pa je njena narava dela po definiciji umeščena med različne, včasih nasprotujoče si interese različnih akterjev šolskega sistema – učencev, vodstva, učiteljev, staršev in drugih. To lahko ogrozi kvaliteto svetovalnega odnosa med šolsko svetovalno delavko in učenci. Na področju izboljšanja pogojev, ki bi svetovalne delavce podprli pri vzpostavitvi dobrih svetovalnih odnosov z učenci, izpostavljamo možnost dodatnih izobraževanj, prizadevanje za humanistično orientirano šolsko klimo in možnost supervizij. Prednosti teh rešitev so, da so zelo učinkovite pri zagotavljanju možnosti, da šolske svetovalne delovke vzpostavljajo kvaliteten svetovalni odnos s svojimi svetovanci. Pomanjkljivost vidimo predvsem pri najbolj učinkoviti rešitvi, to je zagotavljanje psihoterapevtske izobrazbe. Te so velik finančen in časovni zalogaj, ki si ga lahko privoščijo le redke vzgojno-izobraževalne ustanove oziroma posamezniki. Prav tako je verjetno, da se po končanju izobrazbe posameznice odločijo za zasebno prakso, ki z veliko verjetnostjo zagotavlja boljši dohodek od delovnega mesta šolske svetovalne delovke. Kot bolj dostopno alternativo lahko razmišljamo o uvedbi obveznih supervizij za šolske svetovalne delavke. Pilotni poskus supervizijske skupine za šolske svetovalne delavke Savinjske regije se je s podporo Nacionalnega inštituta za duševno zdravje izvajal v šolskem letu 2022 / 2023. Projekt je bil uspešen in se bo nadaljeval v šolskem letu 2023 / 2024, po pričevanjih udeleženk pa je pozitivno prispeval k njihovi kompetentnosti. Obiskovanje supervizijskih skupin je tako izvedljiv in učinkovit način za razvijanje kompetentnosti šolskih svetovalnih delavk ter jim lahko nudi dragoceno podporo, da se učijo vzpostavljati kvaliteten svetovalni odnos z učenkami. Kot pomemben faktor, ki omogoča dober svetovalni odnos smo omenili tudi pravico in dolžnost do strokovne avtonomije šolskih svetovalnih delavcev. V teoriji je ta pri nas že v veljavi. Je pa zaskbljujoče, da kljub pravici in dolžnosti do strokovne avtonomije, velika večina šolskih svetovalnih delavcev meni, da so pri svojem delu le delno avtonomni (Vršnik, 2008). Prostor za možne izboljšave se tako pojavlja tudi na sistemskem in političnem nivoju. Težava pri implementaciji takšnih rešitev pa je, da verjetno zahtevajo dolgoročno mobilizacijo bolj kot ne poenotene stroke, kar ni lahko dosegljivo.

4. Viri

Blair, K., D. (1999). The influence of the school milieu on the counselor-client working relationship and alliance. *Professional School Counselling, 2*, 280–285.

Fitzpatrick, M. R., in Irannejad, S. (2008). Adolescent Readiness for Change and the Working Alliance in Counseling. *Journal of Counseling & Development, 86*(4), 438–445. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00532.x

Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M., in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: Stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Ljubljana University Press, Faculty of Arts). https://doi.org/10.4312/9789610603283

Horvath, A. O., in Luborsky, L. (1993). The role of the therapeutic alliance in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*(4), 561–573. https://doi.org/10.1037/0022-006X.61.4.561

Horvath, A. O., in Symonds, B. D. (1991). Relation between working alliance and outcome in psychotherapy: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology, 38*(2), 139–149. https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.2.139

Hozjan, D. (2018). Strokovna avtonomija šolske svetovalne službe. *Vzgoja, 20*(78), 8–10.

Križaj, K. (2021). *Psihološko svetovanje: Kaj, kdaj in kako deluje*. https://prinstitut.com/psiholosko-svetovanje-kaj-kdaj-in-kako-deluje/

Laursen, E. K., in Birmingham, S. M. (2003). Caring Relationships as a Protective Factor for At-Risk Youth: An Ethnographic Study. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services, 84*(2), 240–246. https://doi.org/10.1606/1044-3894.101

Macneil, C. A., Hasty, M. K., Evans, M., Redlich, C., in Berk, M. (2009). The therapeutic alliance: Is it necessary or sufficient to engender positive outcomes? *Acta Neuropsychiatrica, 21*(2), 95–98. https://doi.org/10.1111/j.1601-5215.2009.00372.x

Marziali, E., in Alexander, L. (1991). The power of the therapeutic relationship. *American Journal of Orthopsychiatry, 61*(3), 383–391. https://doi.org/10.1037/h0079268

Nelson, M. L., in Neufeldt, S. A. (1996). Building on an Empirical Foundation: Strategies to Enhance Good Practice. *Journal of Counseling & Development, 74*(6), 609–615. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb02300.x

O'Sullivan, D. (2012). The Working Alliance Efficacy Among Rehabilitation Service Providers by Education, Experience, and Disability Category. *Rehabilitation Research, Policy, and Education, 26*(2), 217–228. https://doi.org/10.1891/216866612X664961

Pediček, F. (1967). *Svetovalno delo in šola*. Cankarjeva založba.

Praper, P. (2013). Partnerstvo med svetovalcem in svetovancem kot aktivni delovni odnos. *Šolsko svetovalno delo, 17*(3/4), 76–80.

Svetovalna služba v osnovni šoli (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Valenčič Zuljan, M., in Kalin, J. (2007). Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inovi- ranja pedagoške prakse. *Sodobna Pedagogika, 58*(2), 162–179.

Vogrinčič, G. Č. (2000). Vzpostavitev in ohranjanje svetovalnega odnosa: Postmoderno v terapiji in svetovanju. *Psihološka obzorja, 92*(2), 81–86.

Vršnik, T. (2008). *Šolska svetovalna služba v osnovnih šolah – Vloga in delovne naloge s posebnim poudarkom na delu z nadarjenimi učenci in dodatni strokovni pomoči*. *59*(2), 82–98.

Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, *5*(4), 503–515. https://doi.org/10.1017/S095457940000612X

Willower, D. J., Hoy, W. K., in Eidell, T. L. (1967). The Counselor and the School as a Social Organization. *The Personnel and Guidance Journal*, *46*(3), 228–234. https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1967.tb03176.x

Kratka predstavitev avtorice

Maruša Grešak je diplomirala iz psihologije na Filozofski fakulteti v Ljubljani, magistrirala pa iz klinične in zdravstvene psihologije na Freiburg Universität v Švici. Zaposlena je kot svetovalna delavka na Gimnaziji Celje – Center. Aktivno sodeluje tudi kot svetovalka mladim na portalu To sem jaz, delovala pa je tudi kot svetovalka na Klicu v duševni stiski.

Obravnava svetovalne službe – izboljšanje čustvene regulacije pri prvošolki s čustveno-vedenjskimi težavami

Counseling Service Intervention – Improving Emotional Regulation in First Graders with Emotional-Behavioral Problems

Andreja Jalen

Osnovna šola Toneta Čufarja Jesenice
andreja.jalen@.arnes.si

Povzetek

Otroci s čustveno vedenjskimi težavami predstavljajo pri poučevanju velik izziv. V preteklem šolskem letu je prvi razred obiskovala učenka, ki je že po prvem mesecu izkazala velike težave na področju čustvovanja in vedenja. Pogosto ni upoštevala šolskih pravil, do otrok in občasno do učiteljic je bila agresivna, imela je hude vedenjske izbruhe. S svojim vedenjem je zelo vznemirjala svoje sošolce in učiteljici, ki je pogosto nista zmogli umiriti in pripraviti k sodelovanju v vzgojno-izobraževalnem procesu. Deklica je v šoli doživljala in izražala intenzivna in neadekvatna čustva. Imela je velike težave na področju čustvene regulacije. V članku bo opisano, kaj je čustvena regulacija in kako se razvija. Predstavljeno bo, kako smo v okviru psihološke obravnave v svetovalni službi in s pomočjo timskega pristopa deklici pomagali izboljšati čustveno regulacijo. Opisani bodo posamezni koraki pomoči, strategije, dejavnosti in pripomočki, ki smo jih uporabili v okviru psihološke obravnave v svetovalni službi za izboljšanje čustvene regulacije.

Ključne besede: čustva, čustvena regulacija, čustveno-vedenjske težave, psihološka obravnava, strategije za izboljšanje čustvene regulacije.

Abstract

Children with emotional and behavioral difficulties present a significant challenge in teaching. In the past school year, a first-grade student attended the school who, after just one month, exhibited significant emotional and behavioral issues. She often disregarded the school rules, was aggressive towards other children, and occasionally towards the teachers. She had severe behavioral outbursts that greatly disturbed her classmates and the teacher, who often struggled to calm her down and involve her in the educational process. The girl experienced and expressed intense and inappropriate emotions at school. She had significant difficulties with emotional regulation. This article will describe what emotional regulation is and how it develops. It will present how, within the framework of psychological intervention in the counseling service and through a team approach, we helped the girl improve her emotional regulation. The individual steps of assistance, strategies, activities, and tools that we used within the psychological intervention in the counseling service to enhance emotional regulation will be described.

Keywords: emotions, emotional-behavioral difficulties, emotional regulation, psychological intervention, strategies to improve emotional regulation.

1. Uvod

Čustveno-vedenjske težave učencev v razredu so prav gotovo ena od kategorij težav učencev, ki za učitelja in celotni šolski prostor predstavlja največji izziv, saj neustrezno vedenje in čustvovanje (kljubovalno vedenje, čustveni in vedenjski izbruhi, agresivno vedenje …) vzbujata tako pri sošolcih kot pri učitelju intenzivna čustva jeze, strahu in nemoči. Učenec s čustveno-vedenjskimi težavami je tako vir stresa za ostale učence in učitelje, posledično pa učenci in učitelji težje vzdržujejo pozornost na učni proces. Naloga svetovalne službe je, da aktivira vse vire pomoči, ki so na šoli in izven nje na razpolago, da se učencu s tovrstnimi težavami pomaga.

V članku bom predstavila primer prvošolke, ki je že po prvem mesecu šolanja izkazovala hude čustveno-vedenjske težave. Mama ob vpisu ni navedla, da bi imela deklica kakršne koli posebnosti. Deklica v predšolskem obdobju ni bila obravnavana v zunanjih institucijah, zato šola sprva še ni imela podpore zunanjih institucij niti kakršnih koli strokovnih usmeritev, ki bi izhajale iz opredelitve učenkinih težav. Tako učiteljici kot svetovalne delavke, na katere sta se učiteljici obrnili, so opažale nizko frustracijsko toleranco deklice, agresivno vedenje, vedenjske izbruhe, kljubovalno vedenje ... Svetovalna služba se je vključila v reševanje problematike na več načinov. Ko je bil pouk onemogočen zaradi dekličinih vedenjskih težav, je svetovalna delavka odpeljala deklico iz razreda, da se je deklica preko pogovora s svetovalno delavko v prostorih svetovalne službe umirila. Preko individualnega dela z deklico in opazovanja v razredu je svetovalna delavka iskala vzroke za neustrezno vedenje in jih odpravljala. Svetovalna služba je aktivirala vse razpoložljive vire pomoči v šoli in izven nje ter pomoč koordinirala.

2. Čustva in čustvena regulacija

Po Milivojeviću (2008) emocija ni pojav sam zase, ampak se vedno pojavi pri posamezniku kot reakcija na nek dražljaj (na neko situacijo, dogodek …), zato emocijo Milivojević poimenuje kar emocionalna reakcija. Emocionalna reakcija se od drugih reakcij posameznika loči po tem, da vsebuje posebno doživljajsko komponento. Posameznik se na dogodek odzove emocionalno takrat, ko vzpostavi poleg reakcije na situacijo še odnos do svojega odziva na situacijo. V emocionalni reakciji se zlivata zaznava določenega dogodka in zaznava lastnega doživljanja tega dogodka. Tako človek situacije ne le zaznava, ampak jo tudi občuti. Čustva imajo vselej prilagoditveno funkcijo. Čustva niso prisotna ves čas, ampak se pojavijo, ko oseba oceni, da je situacija ali dogodek zanjo pomemben. Čustvovanje je torej povezano z vrednostnim sistemom posameznika. Da se človek odzove čustveno, mora dražljaj (situacijo ali dogodek) najprej zaznati, jo osmisliti in ovrednotiti, kako pomembna je zanj. Emocija pripravi telo na prilagoditveno reakcijo. Prilagoditvena reakcija je odziv posameznika na situacijo, ki jo zazna kot pomembno. Emocija sproži reakcije v telesu na različnih ravneh. Spremembe nastopijo v notranjih organih (posredovanje parasimpatičnega in simpatičnega sistema, sistema hormonov), na nivoju motoričnega sistema (sprememba mišičnega tonusa) ter na nivoju motivacijskega in mentalnega sistema (čustva delujejo na pozornost, čuječnost, spomin, mišljenje …). Če vedenje, ki ga čustvo sproži, privede do adaptacije posameznika na okolje, gre za adaptivno vedenje, če pa vedenje ne prinese ponovne vzpostavitve ravnotežja med okoljem in posameznikom, gre za neadaptivno vedenje. Končni cilj vsakega čustva je, da z vedenjem, ki čustvu sledi, posameznik spreminja okolje v skladu s svojimi vrednotami ali pa da posameznik spreminja svoje vrednote (referenčni okvir) v skladu z okoljem. Vsako čustvo lahko opredelimo s parametri, kot so osnovni kontekst

čustva, prijetnost čustva, intenziteta čustva, trajanje čustva, časovni okvir in ciljnost oz. funkcijo čustva.

Skozi desetletja so psihologi skušali določiti posamezne kategorije čustev na podlagi različnih kriterijev. Ena od pogosto omenjenih kategorij čustev so temeljna čustva. Temeljna čustva so čustva, ki jih lahko neposredno prepoznamo na podlagi izrazov na obrazu. To so veselje, zanimanje, presenečenje, strah, jeza, žalost in gnus (Zupančič, 2020). Temeljna čustva na enak način prepoznajo ljudje različnih kultur.

Milivojević (2008) omenja dva načina regulacije oz. kontrole čustev: nadzorujemo lahko način, kako se čustva izražajo, ali doživljanje emocije. Izražanje čustev je mogoče nadzorovati s skrivanjem čustva, s predstavljanjem drugačne jakosti čustva, kot jo v resnici doživljamo, s predstavljanjem emocije do enega objekta kot emocije do drugega objekta. Pri kontroli doživljanja čustva pa se lahko zmanjša jakost neželenega čustva, poveča jakost želenega čustva, spreminja neželeno čustvo v želeno ali spreminja neželeno čustvo v ravnodušnost. Čustva lahko reguliramo preko šestih korakov emocionalne reakcije: preko kontrole dražljajske situacije, preko kontrole predstave o tej dražljajski situaciji, preko kontrole pripisovanja pomena, preko kontrole pomembnosti oz. vrednosti, preko kontrole telesnih reakcij in preko kontrole vedenja.

Smrtnik Vitulić (2007) definira uravnavanje čustev kot skupen izraz za začasno ali trajno prilagajanje (preoblikovanje) kakovosti in intenzivnosti posameznih komponent čustev (izrazov, doživljanja, procesov mišljenja) določeni situaciji ali drugim ljudem.

2.1 Razvoj čustvene regulacije od rojstva do srednjega otroštva

Zupančičeva (2020) navaja, da so čustva, ki jih dojenčki in malčki izražajo, neposreden izraz njihovega čustvenega stanja. Dojenčki že po rojstvu uporabljajo nekatere enostavne načine vedenja, s katerimi obvladujejo svoja čustvena stanja. Samouravnavanje čustev vključuje usmerjanje in preusmerjanje pozornosti ter sposobnost zaviranja vedenja (Zupančič, 2020). V prvem letu življenja v čustveni regulaciji igrajo bistveno vlogo starši, ki dojenčka pomirijo ob preveliki vzburjenosti ali pa ga stimulirajo ob premajhni vzburjenosti. Razvoj sposobnosti predvidevanja dogodkov in govora malčku omogočita nove načine vedenja, s katerimi uravnava svoja čustvena stanja: staršem ali drugim odraslim pokaže ali pove, kaj naj storijo, da se bo bolje počutil. Po drugem letu malčki pogosto omenjajo svoja čustva in jih skušajo nadzorovati. Visokemu vzburjenju se izognejo tako, da omejijo zaznavanje dražljaja (si npr. pokrijejo oči) ali pa sami sebi glasno prigovarjajo tisto, kar so slišali od staršev. Sprva si malček glasno prigovarja, kasneje pa se to spremeni v notranji monolog (Zupančič, 2020). Poleg uravnavanja čustvenih stanj se otrok skozi razvoj uči tudi pravil izražanja čustev; to so pravila, kje, kdaj in kako je primerno izražati čustva (Zupančič, 2020). Ta pravila otrok osvaja tako preko podkrepitve ali ignoriranja čustev s strani starša kot preko pogovora o čustvih. Hkrati pa otroku starši predstavljajo tudi model. Otroci do treh let so v izražanju svojih čustev praviloma spontani, le težko inhibirajo svoja čustva zaradi pričakovanj okolice. (Zupančič, 2020)

V zgodnjem otroštvu bistveno poraste sposobnost otrok, da svoja čustva uravnavajo sami, ne pa da se pri tem zanašajo predvsem na druge osebe (Siegler idr., 2014, po Kavčič in Fekonja, 2020). Kavčič in Fekonja (2020) navajata tudi, da k boljšemu uravnavanju čustev v obdobju zgodnjega otroštva pripomorejo raznolike izkušnje, še posebej večji obseg izkušenj z vrstniki, izboljšanje kognitivnih sposobnosti in govorni razvoj. Otroci vse bolje razumejo svoja čustva, čustva drugih ter so se sposobni o čustvih pogovarjati. Vse bolj tudi predvidevajo in upoštevajo prepričanja in pričakovanja drugih. Otroci vedo, da lahko

doživljanje določenega čustva nadzorujejo tako, da omejijo zaznavanje, si prigovarjajo, namerno spremenijo svoje želje ali pa da odvračajo pozornost od neprijetnih dražljajev, razmišljajo o prijetnih stvareh, ko doživijo kaj neprijetnega, in reinterpretirajo vzrok neprijetnih čustev. Postopno se naučijo tudi prikrivati svoja čustva. Uporaba strategij uravnavanja čustev vodi do postopnega upadanja čustvenih izbruhov (Kavčič in Fekonja, 2020). Na osvajanje strategij uravnavanja čustev pomembno vplivajo starši. Otroci, ki bolje obvladujejo svoja čustva, imajo običajno bolj naklonjene in potrpežljive starše in starše, ki jih spodbujajo, da se uspešno soočajo s čustvenimi izzivi. Otroci s težavami s čustveno regulacijo pa imajo običajno starše, ki imajo sami težave z obvladovanjem lastne jeze in jemljejo čustvene težave otrok kot nepomembne (Kavčič in Fekonja, 2020). Pomemben dejavnik čustvene regulacije je poleg kulturnih pričakovanj in vzgojnih strategij tudi otrokov temperament.

3. Predstavitev težav učenke in vključitev svetovalne službe v obravnavo učenke s čustveno-vedenjskimi težavami

Učiteljica in vzgojiteljica sta svetovalno službo v začetku meseca oktobra opozorili na učenko in ocenili, da v skladu s petstopenjskim modelom pomoči učenka zaradi čustveno-vedenjskih težav potrebuje pomoč svetovalne službe. Učiteljici sta navajali, da deklica med šolskim delom pogosto komentira, da nečesa ne zna, da ji dejavnost ni všeč, z delom preneha, obenem pa pogosto začne povzročati hrup ali postane razdiralna (buta s stolom, raztrese barvice …). Učenka pogosto ni želela sodelovati pri kakšni dejavnosti (npr. pri športni vzgoji). Razdiralno se je odzvala tudi, ko je dobila negativno povratno informacijo; npr. ko je dobila žig v zvezek, da je brez domače naloge, se je usedla pod mizo in brcala v mizo. Groba je bila tudi do sošolcev. Sošolce je ščipala, udarila, se jih oklenila. Mama se je z obravnavo svetovalne službe strinjala.

3.1 Obravnava svetovalne službe

Svetovalna služba je začela z intenzivno obravnavo učenke že v mesecu oktobru, saj je imela učenka vse pogosteje vedenjske izbruhe, s katerimi je zelo vznemirjala sošolce. Učenka je bila zaradi različnih vzrokov do sošolcev agresivna. Sprva učenka ni želela s svetovalno delavko, z navedbo, da jo je strah, vendar pa je učenka s pomočjo prigovarjanja vseeno odšla s svetovalno delavko. Zaradi pogostih težav v vedenju so učenko občasno odpeljale iz razreda tudi ostale svetovalne delavke, ki niso vodile primera, ali pa celo učiteljice, ki so imele slučajno čas in so naletele na situacijo z učenko, ko je s svojim vedenjem preveč vznemirjala svoje sošolce (ne samo med poukom, ampak npr. tudi v jedilnici). Svetovalna služba je imela dve šolski uri za učenko rezerviran tudi stalen termin.

Svetovalno delo z učenko je potekalo predvsem v smeri izboljšanja čustvene regulacije preko izboljšanja prepoznavanja in razumevanja svojih čustev, spreminjanje čustvenega odzivanja (zmanjševanje jeze, strahu in razočaranja in povečevanje zadovoljstva) in izboljšanja kontrole vedenja ob intenzivnem čustvenem doživljanju.

Uporabljene strategije izboljšanja čustvene regulacije so bile sledeče:

- učenje o čustvih; poimenovanje različnih čustev, razlaga, kdaj se čustvo pojavi, učenje strategij tolerance do močnih čustev in umirjanja močnih čustev;
- direktno umirjanje in vodenje deklice skozi intenzivna čustva;

- kognitivna restrukturacija (ponovno osmišljanje in ovrednotenje situacije ali dogodka oz. pogled na situacijo z drugega zornega kota);
- učenje pričakovanih vedenj in motiviranje za spremembo vedenja.

Veliko stvari je predstavljalo sprožilce za učenkina čustva jeze in frustracije: neuspeh oziroma ocena, da ji pri šolskem delu ne gre, da njen izdelek ne ustreza njenim pričakovanjem, če drugi učenci niso ravnali v skladu z njenimi pričakovanji, če se situacija ni odvijala po njenih željah ali pa ji nekaj zgolj ni bilo všeč (v igri je npr. izgubljala, sošolka je vzela pri malici kos kruha, ki ga je nameravala vzeti učenka, sošolec je nepravilno izgovoril njeno ime, ker se je naveličala šolskega dela …). Vsi ti sprožilci, ki jih je bilo res veliko, so pri učenki izzvali močna in dolgotrajna čustva. Njeno vedenje je bilo ob teh čustvih zelo impulzivno in neprimerno – odzvala se je npr. s fizičnim nasiljem (z brco, žaljenjem, udarcem, s ščipanjem), z razdiralnim vedenjem (butanjem s stolom ob tla, odrezala si je gumb na jopici, vrgla po tleh barvice), z vedenjskimi izbruhi, s kljubovanjem. Ko je učenko svetovalna delavka, kadar se ni zmogla umiriti, odpeljala iz razreda, je trajalo kar precej časa, da se je učenka umirila. Kot najbolj učinkovita metoda umirjanja se je izkazala preusmeritev pozornosti k zanjo prijetnim dejavnostim. Ko je bila učenka še v fazi čustvenega vznemirjenja, pogovori z njo niso bili smiselni. Učenka v tej fazi do svojega neprimernega vedenja ni vzpostavila negativnega odnosa. Svoje vedenje je videla kot ustrezno in upravičeno, vzroke za svoje vedenje je pripisovala drugim. Če je svetovalna delavka poskušala v učenki vzbuditi empatijo do sošolcev, je učenka egocentrično ugotavljala, da nje ne boli, če jo kdo udari, in posledično vedenje spet ni videla kot problematično. Ko se je učenka umirila, je bila bolj dovzetna za oceno vedenja s strani svetovalne delavke, da njeno vedenje ni primerno in da se sama odloča, kako se bo vedla. Pri tem je bilo potrebno veliko sklicevanja tudi na druge avtoritete (npr.: »Tudi mamici in atiju tako vedenje ne bi bilo všeč.«). Pri tem je bilo v veliko pomoč intenzivno sodelovanje mame, ki je ravno tako izražala neodobravanje nad konkretnimi vedenji. Učenka je vse bolj začela izražati pripravljenost za spremembo vedenja in razočaranje ter žalost, kadar je v situacijah v razredu spet odreagirala neprimerno. Svetovalna delavka je morala veliko komunicirati z učiteljico in vzgojiteljico, da je bila natančno seznanjena s situacijo, ki je sprožila čustva, ter vedenjem učenke, da je lahko učenko ozaveščala o njenih čustvih, dražljajskih situacijah, da jo je učila primernih reakcij v prihodnjih, zanjo stresnih situacijah. Učenka sama o svojem neprimernem vedenju ni pripovedovala.

Učenje čustvene regulacije je potekalo s pomočjo različnih pripomočkov ali dejavnosti: branje zgodb o čustvih, spoznavanje čustev s pomočjo različnih didaktičnih materialov (fotografije čustev, kartice čustev, razni učni listi), risanje, igranje z lutkami ali s figuricami, domišljijske dejavnosti, nagrade in vzpodbude.

Svetovalna delavka je za naslavljanje različnih čustev ali čustvene regulacije uporabila sledeče slikanice: za čustvo jeze – *Mirko se razjezi* (avtor: Gustav Theobald), za slabo voljo – *Slaba volja* (avtor: Udo Weigelt), za žalost – *Kako sta Bibi in Gusti preganjala žalost* (avtorica: Ida Mlakar), za toleriranje neprijetnih čustev – *Jaz sem nekaj posebnega* (avtorica: Ann Meck). Poleg slikanic je uporabila tudi različne didaktične materiale in ustvarjalne aktivnosti, s pomočjo katerih je učenka prepoznavala svoja čustva ter ocenjevala njihovo intenziteto. Na sliki 1 so prikazani didaktični materiali, ki jih je svetovalna delavka pripravila za učenko.

Slika 1

Učni pripomočki za učenje poimenovanja čustev, prepoznavanja intenzitete svojih čustev in prepoznavanja dražljajskih situacij, ki jih je svetovalna delavka izdelala za učenko

Učenka je bila navdušena nad izdelovanjem različnih izdelkov, s katerimi je ponazorila svojo jezo. Jezo je npr. ponazorila z izdelovanjem »steklene krogle in jezne zverinice«. Izdelala je paličico za pomoč pri preusmerjanju pozornosti na dihanje. Učenka je bila spodbujena, da čustva izraža tudi preko risbe. Na sliki 2 sta risbi, na katerih je učenka narisala, kaj jo je razjezilo in kje v telesu čuti jezo.

Slika 2

Risbi učenke: Jaz in moja sošolka, na katero sem bila jezna, Kje v telesu občutim jezo?

Situacije, ki jih je učenka doživljala v razredu, je preigravala tudi s pomočjo lutk. V igri z lutkami ali s figuricami je sodelovala tudi svetovalna delavka, da je poskušala ponujati drugačne (ustreznejše) vedenjske vzorce ob čustvenih zapletih in konfliktih v igri (jasno besedno izražanje želja in počutja, iskanje pomoči pri učiteljici, prosocialne oblike vedenja). Preko iger z lutkami se je učenka bolje zavedala svojih vedenjskih vzorcev.

Ker je učenka izkazovala bogato domišljijo, se je svetovalna delavka posluževala tudi domišljijskih dejavnosti (npr.: s »čarobno palico« je učenki začarala roke, da ne bi več teple).

Za ojačevanje ustreznih vedenj je učenka s strani svetovalne delavke dobivala majhne nagrade (napisana pohvala na darilnem papirju, nalepka …) ali vzpodbude oz. opomnike za uporabo ustreznih vedenj. Za toleriranje in zmanjševanje intenzitete neprijetnih čustev je svetovalna delavka učila učenko preusmerjanja pozornosti iz dražljaja, ki je bil povod za močno čustvo, na globoko dihanje in na izvajanje različnih zelo preprostih gibov za

sproščanje mišic ali vedenj (pri sedenju dam dlani pod noge in se z rokami dvignem od sedala stola, stisnem plišastega medvedka, stisnem in razprem dlani, grem v kotiček za umirjanje, prosim učiteljico za pomoč ...).

Učenka je k svetovalni delavki občasno prišla skupaj s kakšnim sošolcem ali sošolko z namenom učenja reševanje konflikta na ustrezen način ali z namenom izboljšanja odnosa med učenko in sošolcem ali sošolko.

Učenka je izkazovala velik interes za vse dejavnosti, dober spomin in bogat besedni zaklad. V okviru obravnave je bil izveden tudi psihološki pregled, ki je potrdil dekličine visoke verbalne sposobnosti, povprečne neverbalne sposobnosti in velike težave na področju socialnega prilagajanja. Poleg psihološkega pregleda je bil izveden specialno-pedagoški pregled, ki je ravno tako potrdil dekličine težave predvsem na področju vedenja.

3.2 Sodelovanje svetovalne službe s starši, z drugimi strokovnimi delavci in zunanjimi strokovnjaki in potek dogodkov

Svetovalna delavka je intenzivno sodelovala tako z mamo kot z vsemi vpletenimi. Ob stopnjevanju težav učenke so se dogovorili za redna tedenska srečanja, kjer so se mama, učiteljica, vzgojiteljica in svetovalna služba pogovorili, kako je učenka funkcionirala v šoli in doma, kakšne napredke je dosegla, kaj ji je pomagalo, da se je vedla primerno. Strokovne delavke so mami dajale tudi nasvete ali sugestije, kako naj postopa pri vzgoji. Pomemben moment izboljšanja čustvene regulacije učenke je predstavljala vključitev strokovne delavke mobilne službe Vzgojnega Zavoda Kranj, ki je z učenko na podoben način, kot smo jo vzpodbujali k ustreznemu vedenju v okviru svetovalne službe, vzpodbujala na njenem domu. Strokovna delavka je v razgovoru čustveno podprla in usmerjala tudi mamo, ki je izražala veliko zaskrbljenost in nemoč. V mesecu aprilu je bila učenka vključena tudi v klinično psihološko obravnavo. Vsi strokovni delavci smo medsebojno veliko komunicirali in učenko intenzivno motivirali in usmerjali k ustreznejšim strategijam uravnavanja svojih čustev. Učenko je mama po zaključku klinično psihološkega pregleda priglasila komisiji za usmerjanje.

V začetku meseca marca je učenkino agresivno vedenje doseglo vrh. Učenka je v afektu močno po roki popraskala učiteljico, ko je posredovala pri fizičnem nasilju učenke do sošolca. Zaradi stopnjevanja težav smo se z mamo in učenkino pediatrinjo dogovorili, da bo mama ob ponovitvi fizičnega nasilja nemudoma prišla po učenko in da bo učenka zaradi fizičnega nasilja hospitalizirana. To smo na razgovoru povedali tudi učenki. Učenka je enkrat v preteklosti že bila v pediatrični bolnici na obisku pri polbratu, zato je imela vsaj delno predstavo, kaj zanjo to pomeni. Učenka je zaradi fizičnega nasilja dobila tudi vzgojni opomin. Ob ponovitvi fizičnega nasilja po 10-ih dneh smo res poklicali mamo, ki se je delno držala dogovora in prišla po učenko. Delno zato, ker je ni odpeljala v bolnico, ampak domov. Po tem dogodku je učenka izkazovala bistveno večjo kontrolo nad svojimi agresivnimi impulzi, prav tako ni imela več vedenjskih izbruhov.

4. Zaključek

Pri izboljšanju učenkine čustvene regulacije je ključno vlogo odigrala obravnava učenke na več nivojih. Svetovalna delavka je intenzivno obravnavala učenko in s tem bistveno doprinesla k izboljšanju čustvene regulacije, vendar pa to zaradi teže njenih težav ni bilo dovolj. Ker lahko starši s svojim vzgojnim stilom bistveno vplivajo na čustveno regulacijo svojih otrok, je bilo

nujno potrebno k sodelovanju pritegniti tudi mamo učenke (z očetom je imela učenka le občasne stike). Avtoritativni stil starševstva, pri katerem se starši odzivajo na potrebe otrok, hkrati pa jim postavljajo jasne meje, nadzor in zahteve, je povezan z boljšim uravnavanjem čustev pri otrocih (Pirc, Pečjak, Podlesek in Štirn, 2023). Vzgojno svetovanje mami je bilo intenzivno in celostno, mama pa je bila motivirana za sodelovanje in je sprejemala nasvete in sugestije, kar je prav gotovo posredno vplivalo na učenkino čustveno regulacijo. Naslednji dejavnik učinkovite pomoči je bilo timsko delo. V obravnavo deklice je bilo vpletenih več sodelujočih (svetovalna delavka, strokovna delavka mobilne službe vzgojnega zavoda, kasneje še klinična psihologinja), zato je bilo zelo pomembno, da smo vsi sodelujoči učinkovito sodelovali. Veliko časa smo posvetili medsebojni komunikaciji in se medsebojno seznanjali, kako se učenka odziva v okviru obravnave in pri pouku, kje še rabi dodatno vzpodbudo, usmerjanje, nadzor, podporo … Določene strategije je učenka na ta način lažje osvojila, saj smo jo vsi vpleteni usmerjali na enak način. V zvezi z obravnavo učenke pa so se pokazale potrebe po večji odzivnosti zunanjih strokovnjakov predvsem na centru za duševno zdravje otrok in mladostnikov, ki je učenko lahko vključil v obravnavo šele po šestih mesecih čakanja. Zelo hitra in učinkovita pa je bila pomoč mobilne službe vzgojnega zavoda.

Kot izrazito pomemben dejavnik izboljšanja čustvene regulacije učencev se je pokazala tudi pripravljenost za pridobivanje znanja in veščin s socialno-emocionalnega področja pri učiteljici in vzgojiteljici in pripravljenost za sodelovanje s svetovalno službo. Glede na naraščajoče število učencev, ki izkazujejo agresivno in kljubovalno vedenje ter vedenjske izbruhe, bodo postale kompetence učiteljev s socialno-emocionalnega področja še bolj pomembne, hkrati pa bodo morale postati sekundarne intervence s strani učiteljev in drugih strokovnih delavcev bolje definirane in umeščene v šolski prostor.

5. Viri

Kavčič, T., Fekonja, U. (2020). Čustveni razvoj v zgodnjem otroštvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.). *Razvojna psihologija 2. zvezek* (str. 393-412). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Milivojević, Z., (2008). *Emocije: razumevanje čustev v psihoterapiji.* Novi Sad: Psihopolis institut.

Pirc, T., Pečjak, S., Podlesek, A. in Štirn, M. (2023). Perceived Parenting Styles and Emotional Control as Predictors of Peer Bullying Involvement. *IEJEE, 2023 (15),* 333-342. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1994/632

Smrtnik Vitulić, H. (2007). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Zupančič, M. (2020). Razvoj čustev in temperament ter osebnost v obdobjih dojenčka in malčka. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija 1. zvezek* (str. 516-286). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Kratka predstavitev avtorice

Andreja Jalen je po izobrazbi univerzitetna diplomirana psihologinja. Poleg dolgoletnih izkušenj v šolstvu ima izkušnje tudi s področja socialnega varstva. Zanima jo psihoterapija in ima opravljeno izobraževanje iz integrativne psihoterapije na Inštitutu IPSA in izobraževanje na centru za psihološko svetovanje Persona Psihologija anksioznosti – koncepti in veščine obravnave anksioznih motenj.

Celostna obravnava učenke z motnjo pozornosti

Comprehensive Treatment of Student with Attention Disorder

Margaret Godec

OŠ Janka Kersnika Brdo
margaret.godec@guest.arnes.si

Povzetek

Težave otrok, ki so povezane z motnjo pozornosti, so ene najpogostejših s katerimi se srečujejo učenci in hkrati eden izmed najpogostejših vzrokov, da starši poiščejo pomoč strokovnjakov. V prispevku bomo predstavili teoretično ozadje motnje pozornosti in njen vpliv na funkcioniranje učencev ter predstavili obravnavo učenke s težavami na področju pozornosti in strategije dela, ki so se izkazale kot uspešne. Teoretične osnove in primer dobre prakse, predstavljen v prispevku, so lahko v pomoč učiteljem, izvajalcem učne ali dodatne strokovne pomoči ter specialnim in rehabilitacijskim pedagogom pri obravnavi in nudenju pomoči učencem z motnjo pozornosti ter njihovim staršem.

Ključne besede: diagnostična ocena, pomanjkljiva pozornost, svetovanje, učne težave.

Abstract

Student's problems related to attention deficit disorder are one of the most common problems encountered by students and at the same time one of the most common reasons for parents to seek professional help. In this paper, we will present the theoretical background of attention deficit disorder and its impact on the functioning of students, as well as the treatment of a student with problems in the field of attention and work strategies that have proven to be successful. The theoretical foundations and examples of good practice presented in the article can be of help to teachers, providers of learning or additional professional assistance, and special and rehabilitation pedagogues in dealing with and offering help to students with attention deficit disorder and their parents.

Key words: attention problems, counselling, diagnostic evaluation, learning difficulties.

1. Uvod

Pozornost je ena izmed osnovnih sposobnosti, ki nam omogoča učenje, saj nam pomaga, da se usmerimo v določene dražljaje in zanemarimo druge, pomaga nam zadržati informacije, z njimi ravnati in jih preurediti. Brez pozornosti ni zapomnitve (Perčič, Bukavec in Ozbič, 2022).

Pomanjkljiva pozornost, ki se pri otrocih kaže na veliko različnih načinov, ima pomemben neugoden vpliv na najrazličnejša področja vsakodnevnega delovanja ne le v šoli, ampak tudi pri medosebnih odnosih z vrstniki in vedenju doma. Otroci s težavami na področju pozornosti, so glede na svoje dejanske sposobnosti pogosto učno manj uspešni, vzgojno zahtevnejši, manj spretni pri vzpostavljanju in vzdrževanju medosebnih vrstniških odnosov. Pogosto pa imajo pridružene težave tudi na drugih področjih (prekomerna aktivnost ali pasivnost, nizka samopodoba, čustvene stiske ...) (Rotvejn Pajič, 2015).

Na področju opredelitve motnje pomanjkljive pozornosti s hiperaktivnostjo (v nadaljevanju ADHD), se najpogosteje uporabljata dve klasifikaciji (klasifikacija Ameriške psihiatrične zveze – DSM priročnik in klasifikacija Svetovne zdravstvene organizacije – MKB klasifikacija) (Pulec Lah, 2013). Pulec Lah (2013) povzema definicijo Ameriške psihiatrične zveze: "*Motnja deficita pozornosti in hiperaktivnosti je razvojna motnja, ki jo opredeljujejo znaki pomanjkljive pozornosti, hiperaktivnosti in impulzivnosti, ki pomembno ovirajo posameznikovo funkcioniranje na učnem, socialnem in delovnem področju.*"

Rotvejn Pajič in Pulec Lah (2011) poudarjata, da je ADHD še vedno uvrščena med vedenjske motnje (ker temelji na vedenjskih znakih) in da so težave s pozornostjo, impulzivnostjo in nemirnostjo eden najpogostejših vzrokov usmerjanja učencev v bolj poglobljene postopke ocenjevanja in obravnave. Ker so v procesu učenja pomembni vsi ključni vidiki pozornosti, raziskave potrjujejo, da učenci z ADHD dosegajo nižje ocene od vrstnikov, so pogosteje manj uspešni in deležni različnih oblik učne ter strokovne pomoči.

Rotvejn Pajič (2011) izpostavi štiri vidike primanjkljajev na področju pozornosti:

- selektivna pozornost – tu ima otrok težave pri osredotočanju na bistvene informacije in ignoriranju nepomembnih oziroma motečih dražljajev;
- deljena pozornost – tu ima otrok težave pri usmerjanju in vzdrževanju pozornosti na več kot eno informacijo hkrati;
- izmenjujoča pozornost – tu ima otrok težave pri premeščanju pozornosti;
- vzdrževana pozornost – tu ima otrok težave z vzdrževanjem pozornosti dlje časa.

Pomanjkljiva pozornost se lahko pri otroku kaže na različne načine, in sicer (Rotvejn Pajič in Pulec Lah, 2011):

- presliši navodila ali jih nenatančno prebere;
- je neosredotočen na nalogo ali dejavnost;
- nedokonča naloge;
- veliko pozablja (potrebščine, dogovori ...);
- naredi napake pri delu, ki niso posledica neznanja (stopnjujejo se s količino dela in trajanjem naloge);
- težko spremlja ali izvaja več dejavnosti hkrati;
- pozornost usmerja k nebistvenim dražljajem;
- bega od ene dejavnosti k drugi;
- težave ima pri prehajanju med aktivnostmi.

Rotvejn Pajič in Pulec Lah (2011) navajata temeljna izhodišča celostne obravnave učencev z ADHD, ki so:

- večdimenzionalnost: ker se težave pojavljajo na različnih področjih učenčevega funkcioniranja, naj bo tudi obravnava multimodalna. To pomeni, da je potrebna kombinacija pristopov in usmeritev v vse pomembne vidike učenčevega življenja;
- interaktivnost: zaradi posebnosti v procesiranju in odzivanju učenec ne more izpolnjevati zahtev okolja, zato obravnavo nujno usmerjamo tudi v prilagajanje okolja;
- avtentičnost: čim večkrat naj učenje novih spretnosti poteka v vsakdanjem okolju (kjer se težave pojavljajo);

- individualizacija: za uspešnost obravnave se je treba prilagajati posamezniku, situaciji in specifičnim potrebam (upoštevamo tudi kontekst, sopojavljanje težav, razvojni vidik, individualne okoliščine ...);
- longitudinalnost: motnja pozornosti in hiperaktivnosti je dolgotrajna motnja, zato se pomoč in podpora izvajate dlje časa. Pomembno je, da upoštevamo razvojni vidik (načelo individualizacije) in z obravnavo pričnemo čim bolj zgodaj ter dovolj dolgo.

2. Predstavitev in obravnava učenke

Učenka, ki smo jo poimenovali Nina, obiskuje 8. razred osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Učenka je bila v šolskem letu 2020/2021 na podlagi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) opredeljena kot otrok z več motnjami, in sicer kot dolgotrajno bolan otrok in kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Največ težav na področju učenja ji povzroča izrazita motnja pozornosti – ADD. Učenka je mirna, pogosto zelo zasanjana. Težave se kažejo v učni organizaciji, saj večinoma pozablja učne pripomočke (zvezke, geometrijsko orodje, ostale učne pripomočke …). Pri organizaciji ji je v veliko pomoč sošolka. Šolsko delo učenko zelo utruja in ko izgubi rdečo nit pri pouku, se zasanja in odtava v svoj notranji svet. Prav tako jo hitro zmotijo dražljaji iz okolice. Koncentracija ji v zadnjih urah pouka močno upade. Vidno je utrujena, kar se kaže v odsotnem pogledu in slabši produktivnosti.

Učenka ima izrazito dobre in slabe dneve. Ob dobrih dnevih si uspe samostojno zapisati učno snov in rešiti vse zastavljene vaje, ob slabih dnevih pa učenki koncentracija in pozornost zelo hitro upadeta in potrebuje veliko več usmerjanja in spodbujanja. Doma ji pri učenju zelo veliko pomaga mama.

Nina je vesela, razigrana deklica in v razredu lepo sprejeta. Njena samopodoba je dobra, čemur pripomorejo njene dobre ocene. Zelo rada pripoveduje o svoji psički Tački. Izjemno je nadarjena na slikarskem področju, poleg tega pa tudi rada pleše in posluša pravljice.

2.1 Prepoznavanje in ocenjevanje funkcioniranja učenke

Pred pričetkom obravnave in izvajanjem ur dodatne strokovne pomoči smo izvedli postopke prepoznavanja in ocenjevanja funkcioniranja učenke na različnih področjih šolskih in učnih veščin (Preglednica 1), na podlagi katerih smo lahko načrtovali obravnavo.

Preglednica 1

Postopek prepoznavanja in ocenjevanja funkcioniranja učenke

VIR INFORMACIJ,	NAMEN IN UGOTOVITVE
Pogovor z učitelji	Pogovor z učitelji o učenkinih močnih in šibkih področjih. Povejo, da potrebuje učenka pomoč pri usmerjanju pozornosti in spodbujanje na vseh področjih, saj jo hitro odkrenljiva pozornost in slaba koncentracija ovirata pri sledenju pouku ter razlagi med poukom, zato zaostaja za svojimi sošolci.

Hospitacije v razredu pri uri matematike	Učenka sedi v prvi vrsti ob oknu. Delovno površino ima urejeno. Med učiteljičino razlago si ogleduje svinčnik in ne sledi pouku. Ob igri s svinčnikom se zasanja in tako ne sliši vprašanja učiteljice, ki ga mora glasno ponoviti. Prepis s table je pomanjkljiv (pozabi na prepis vseh zapisanih ulomkov na tabli, prepiše 150 namesto 155 …). Med prepisom neprestano popravlja zapisane črke in zaradi tega zaostaja za ostalimi učenci in zato samo mehanično prepisuje snov s table, ne da bi prepisano snov razumela. Pri prepisu ne uporablja barvnih opor, ki jih učiteljica uporablja za boljše razumevanje razlage in za prepis potrebuje dodatne verbalne spodbude učiteljice. Večino šolske ure daje vtis, da je zasanjana in ne sledi dogajanju v razredu. Pojavljajo se ponavljajoče oblike vedenja, ki jo motijo pri sledenju pouka (ukvarja se z obliko ene črke in jo večkrat popravlja, zagleda se v svoje nohte, barva naslov …).
Pogovor z učenko, pregled zvezkov	Učenka pove, da rada prihaja v šolo in da je v razredu lepo sprejeta. Pravi da se z vsemi sošolci razume dobro. V šoli ji je najbolj všeč likovna umetnost, ki je tudi njeno močno področje. V okviru obveznih izbirnih predmetov, tako obiskuje tudi predmet likovno snovanje. Poleg likovne umetnosti pa ji je všeč tudi glasba. Ne mara telovadbe, ker mora tam veliko teči in malice, ker od doma prinaša svojo malico, ki ni tako okusna kot šolska. Razloži, da svojo malico prinaša s seboj, ker se ji je v zadnjem letu pojavila alergija, za katero zdravniki ne poznajo izvora. Zato sedaj z mamo poizkušata zmanjšati njen vpliv z redukcijo posamezne hrane. Alergija se kaže v obliki rdečih izpuščajev po telesu, ki jo srbijo. Ko jo vprašamo, ali ima kakšne težave v šoli pravi, da jih nima in da je pri vseh predmetih zelo uspešna. Pove nam tudi, da ji doma zelo veliko pri učenju pomaga mama, ki se za brez veze »sekira«. V prostem času riše in sprehaja svojo psičko Tačko. Pregled zvezkov: učenkini zvezki so brezhibno urejeni. Pri zapisu uporablja barvna pisala. Vidi se, da pogosto popravlja zapisano obliko posameznih črk, saj veliko uporablja brisalec oz. belilo. Pogosto ni vsa snov prepisana, zato zvezke uredita doma z mamo ali z izvajalko dodatne strokovne pomoči.

Na podlagi različnih izvedenih preizkusov (preizkus glasnega branja in bralnega razumevanja, 10 minutni aritmetični test ...) in opažanj učenkinih učiteljev posameznih predmetov ter njenih starši, ki so vsi izpostavljali njene težave na področju pozornosti, zaradi katerih pomembno zaostaja za njenimi vrstniki pri pouku, smo se pri obravnavi osredotočili na to področje, saj sta jo njena odkrenljiva pozornost in slaba koncentracija ovirali pri pravočasnem zaključevanju nalog in doseganju boljših učnih uspehov. Prav tako pa se je pri pouku pogosto umaknila v »svoj svet« in ni sledila učiteljevi razlagi, zaradi česar ji je ostajalo veliko domačega šolskega dela.

2.2 Prilagoditve v razredu in cilj obravnave

Osredotočili smo se na ustrezno izvajanje potrebnih prilagoditev v razredu (Preglednica 2) in na dosego zastavljenega cilja (Preglednica 3), da učenka usmerja in ohranja pozornost na nalogo ter izboljša hitrost prepisa.

Preglednica 2

Prilagoditve učnega procesa

PRILAGODITEV V RAZREDU

Oblike dela	**Poučevanje**	**Podajanje navodil**
Za učenko bi bilo primerno delo v manjših skupinah in v paru z učencem, ki bi učenki pomagal. Občasno bi se izvajala specialno pedagoška pomoč v ali izven razreda, kjer bi se krepila njena šibka področja.	Učitelj pri delu z učenko upošteva njen prevladujoči učni stil in v razredu usmerja njeno pozornost s ponavljanjem navodil, gestami, dotikom, klicanjem učenke po imenu. Med šolsko uro naj preverja njeno sledenje pouku. Pri poučevanju naj učitelj prehaja s konkretnega preko grafičnega na simbolni nivo in sproti preverja razumevanje učne snovi. Učenki naj po potrebi omogoči več krajših odmorov.	Učitelj naj ustno podana navodila večkrat ponovi in sproti preverja razumevanje le – teh. Navodila naj bodo kratka in jasna. Daljša navodila naj razdeli na krajše dele, brez nepotrebnih informacij in slik.
Didaktični pripomočki	**Delovni listi, naloge**	**Preizkusi (preverjanje in ocenjevanje)**
Učenko je potrebno učiti uporabe različnih pripomočkov: npr. učni kartončki, vzorčni primeri nalog, bralno kazalo, barvna pisala. Pripomočki naj bodo povezani z njenimi interesi (konji).	Naj bodo pregledni (dovolj velika pisava – vsaj 12, večji razmik med vrsticami – 1,5) z dovolj prostora za odgovore in brez nepotrebnih informacij, slik, tabel … Uporablja naj se ojačevalce pozornosti (npr. krepko označena navodila in bistvene informacije).	Pri pripravi preizkusov naj se upošteva nasvete za oblikovanje delovnih listov. Pri preverjanju / ocenjevanju znanja naj se učenki omogoči podaljšan čas. Preverja naj se razumevanje navodil, ki naj se jih po potrebi tudi dodatno razloži. Navodila naj bodo kratka in jasna. Prednost ustnega ocenjevanja znanja, kjer lahko učitelj poda takojšno povratno informacijo.
Usmerjanje vedenja		**Dodatna pomoč v razredu**
Učenka naj sedi v prvi vrsti ob sošolcu, ki ji po potrebi pomaga in stran od oken ter vrat. Vzpodbuja naj se aktivno sodelovanje učenke pri pouku in pohvali stvari, ki jih naredi dobro.		Občasna specialno pedagoška pomoč in ob tem tudi delo s celotnim razredom.

Preglednica 3

Zastavljen cilj obravnave

ZASTAVLJEN CILJ: Učenka usmerja in ohranja pozornost na nalogo ter izboljša hitrost prepisa.

Operativni cilji	**Strategije dela**
Učenka ob koncu obravnave ohranja pozornost na nalogo vsaj 10 min.	Kartonček za spodbujanje usmerjanja pozornosti (Poslušaj učiteljico. Sledi pouku) (Slika 1); kratek sprehod do toalete med uro za zbistritev misli, pitje vode med uro; dogovor, da konec ure govori o čemer želi; brain gym vaje za razvijanje in vzdrževanje pozornosti; vaje sledenja navodilom (Slika 3), vaje zbranega poslušanja – npr. nagajiva beseda (Slika 4)…; samostojno iskanje manjkajočih podatkov s pomočjo računalnika; ohranjanje pozornosti z vključevanjem močnih področij; vaje »Pozorko«; naloge iskanja in štetja predmetov na sliki, v prostoru; vključevanje gibalnih in likovnih aktivnosti; priklic pozornosti s klicem učenke po imenu, z dotikom;
Učenka ob koncu obravnave izboljša hitrost prepisa z lista tako, da v 1 min prepiše vsaj 20 besed.	Prepisovanje znanega besedila; odštevanje časa, tekmovanje sama s seboj; opomnik »Izboljšaj hitrost tempa zapisovanja« (Slika 2).
Učenka ob koncu obravnave usvoji in samostojno uporablja vaje brain gyma.	Izvajanje vaj brain gyma s posnemanjem; izvajanje vaj brain gyma s pomočjo slikovnega prikaza vaj brain gyma; izvajanje vaj brain gyma samostojno.

Slika 1

Kartonček za usmerjanje pozornosti

Slika 2

Opomnik »Izboljšaj hitrost tempa zapisovanja«

OPOMNIK ZA DELO – IZBOLJŠAJ HITROST TEMPA ZAPISOVANJE

- Na desno stran pripravi pisala različnih barv in pred seboj na klop podlago za pisanje (zvezek, delovni zvezek).
- Pri pisanju uporabljaj krajšave in oznake (puščica = nato sledi, + = in, ...).
- Osredotoči se na slišano.
- Zapisuj.
- PREGLEJ vejice, slovnične napake (začetnice, da se ne ponavljaš glede besed, PREVERI smiselnost glede vrstnega reda).

2.3 Primeri vaj, ki jih je imela učenka najraje

- Vaja risanja po navodilu.

Učenki povemo, da naj pospravi vse potrebščine v šolsko torbo in obdrži samo peresnico iz katere vzame poljubno pisalo. Podamo navodilo, da nas mora pozorno poslušati in risati po naših navodilih (Slika 3).

Slika 3

Vaja risanja po navodilu

- Vaja »nagajiva beseda«.

Učenki damo črtasti list in ji povemo naj si pripravi poljubno pisalo. Povemo ji, da bomo enkrat prebrali besede, učenka pa naj zapiše, katera beseda se ponovi (Slika 4):

1. Slon, hiša, pot, petka, miza, hiša, jok, hruška.
2. Prst, poklic, ptič, polje, planinec, pok, pik, palec, polje, papiga.
3. Domina, dom, dolina, dotik, domovina, dosje, doza, dolomiti, dotik, domačnost.
4. Voda, vodovod, vodnik, vodni, vodstven, vodovodar, vodka, vodnik, vodja.
5. Pisatelj, pisati, pisec, pisar, napis, pisarna, pisalo, pisati, pisateljeva, pismo.

Slika 4

Vaja »nagajiva beseda«

- Vaja za razvijanje slušne pozornosti.

Učenki povemo navodilo, da mora pozorno poslušati prebrano zgodbo in zapisati vsako številko, ki jo sliši (Slika 5).

Slika 5

Vaja za razvijanje slušne pozornosti

2.4 Evalvacija učenkinega napredka in uspešnosti strategij

a. Učenkin napredek

Učenkin napredek na področju usmerjanja in ohranjanja pozornosti je težje evalvirati, saj je pozornost učenke zelo odvisna od njenih dobrih in slabih dni, od njene motivacije za reševanje ter od zanimivosti naloge, ki jo rešuje. Ko je Nina reševala nalogo, ki je bila povezana z risanjem, barvanjem (kar je tudi njeno močno področje in se dopolnjuje z vizualnim učnim stilom), je učenka usmerjala in ohranjala pozornost na nalogo tudi po 10 minut, vendar pa ne več. V povprečju je Nina ob koncu obravnave lahko usmerjala in ohranjala pozornost na nalogo približno 7 minut. Napredek je viden tudi na področju prepisa, saj je prepisala 20 besed v 1 minuti, kar pomeni 4 besede več kot na začetku obravnave. Na tem mestu naj izpostavimo, da je učenkina pozornost in njena usmerjenost bistveno boljša v individualni situaciji kot pri pouku, saj je manj zunanjih motečih dražljajev. Pri vsaki vaji prepisa je bila zelo motivirana, da napiše čim več besed. Brain gym vaje je učenka usvojila. Tu je napredek zelo opazen, saj pred začetkom obravnave teh ni poznala. Med obravnavo je tudi usvojila samostojno izvajanje vaj, vendar pa še vedno potrebuje usmerjanje, spodbude in opombe, da se na njih spomni in jih nato sama pravilno izvede.

b. Uspešnost strategij

Zelo ustrezne in učinkovite strategije usmerjanja in ohranjanja pozornosti so bile pri učenki gibalni premori, odhodi na toaleto in brain gym vaje. Z njimi se je med učno uro odpočila, si »zbistrila glavo«, kar ji je omogočalo, da je lahko bolj zbrano nadaljevala z delom. Pri prepisu je bila zelo učinkovita strategija odštevanja časa, saj je učenka tekmovala sama s sabo in se trudila, da bi napisala kar se da veliko besed (ob vsakem prepisu nas je vprašala koliko besed je bilo zapisanih po 1 minuti). Brain gym vaje je učenka usvojila postopoma, najprej s posnemanjem, nato s slikovnim prikazom in ob koncu še brez opor, vendar pa je kljub 10-tedenskemu rednemu izvajanju vaj, te zadnjo uro, ko sva bili skupaj, pozabila izvajati ob začetku ure in tekom ure, ko ji je pozornost upadla. Ob naši opombi jih je nato izvedla popolnoma samostojno. Manj uspešna strategija usmerjanja in ohranjanja pozornosti, ki se je kljub njeni uspešnosti na eni strani, izkazala kot manj uspešna na drugi strani, so bili odhodi na toaleto, saj je učenka začela pogosto odhajati tja med uro in se tam zadrževati vedno dlje časa (tudi do 10 minut). S tem je želela preusmeriti pozornost iz učne snovi za katero ni bila zainteresirana, v upanju, da bo ura čimprej minila. Po pogovoru o odhodih, je s tem početjem prenehala.

3. Zaključek

Pri sami izvedbi dejavnosti smo ves čas poskušali vzdrževati učenkino pozornost z zanimivimi aktivnostmi, ki so jo motivirale in spodbudile njeno aktivno udeležbo pri uri. Ker je njen učni stil vizualno – kinestetični, smo se trudili, da smo v obravnavo vključevali vizualne opore (katere je izdelovala tudi sama) in elemente gibanja, prav tako pa smo vključevali njeno veselje do risanja. Risanje je bil pomemben motivacijski dejavnik za učenko.

V nadaljnji obravnavi bomo v proces poučevanja deklice začeli vključevati več motečih dražljajev, da bo učenka usvojila rabo različnih kompenzacijskih strategij, ki ji bodo omogočale, da bo njena pozornost učinkovitejša tudi v okolju z motečimi dražljaji.

Pomanjkljiva pozornost lahko zelo neugodno vplivata na otrokovo vsakodnevno funkcioniranje v šoli, doma in med vrstniki. Pravilno prepoznavanje in ocenjevanje težav s pozornostjo je temelj kvalitetne strokovne pomoči, ki mora potekati v timu in je usmerjena v vsa ključna področja otrokovega delovanja doma in v šoli. Pri tem pa je velik poudarek na medsebojnem sodelovanju staršev, šole in strokovnjakov, preprečevanju stopnjevanja težav, razvijanju strategij za lažje shajanje z njimi in razvijanju otrokovih močnih področij (Rotvejn Pajič, 2015).

4. Literatura

Perčič, S., Bukavec, S. in Ozbič, M. (2022). *V svetu glasov. Vaje fonološkega zavedanja.* Trst: Mladika.

Pulec Lah, S. in Rotvejn Pajič, L. (2011). Spodbujanje učne uspešnosti učencev z učnimi težavami zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti. V M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.). *Učenci z učnimi težavami. Pomoč in podpora* (str. 158–176). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Pulec Lah, S. (2013). *Dejavniki učiteljeve usposobljenosti za poučevanje učencev z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Rotvejn Pajič, L. (2011). *Hiperaktiven, nemiren ali samo živahen otrok?.* Ljubljana : Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Rotvejn Pajič, L (2015). Pomanjkljiva pozornost kot povod za iskanje pomoči v Svetovalnem centru. V Z. Pavlović (ur.). *Zbornik strokovnega simpozija ob 60 – letnici Svetovalnega centra: 60 let podpore pri vzgoji, učenju in odraščanju* (str. 299 – 312). Ljubljana : Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2011). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58/2011.

Kratka predstavitev avtorice

Margaret Godec se je po končanem študiju pedagogike in sociologije na Filozofski fakulteti v Ljubljani, zaposlila na OŠ Janka Kersnika Brdo kot izvajalka dodatne strokovne pomoči. Ker si je želela pridobiti dodatna znanja na področju dela z osebami s posebnimi potrebami, je dokončala tudi študij specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Spretnosti učenja in komunikacije pri otroku z Downovim sindromom

Learning Skills and Communication in a Child with Down Syndrome

Margareta Megi Vidmar

Osnovna šola Mirna
megi.sotlar@gmail.com

Povzetek

Osebe z Downovim sindromom kažejo vrsto skupnih posebnosti, ki so značilne za osebe s kromosomsko trisomijo 21, vendar se med seboj razlikujejo po telesnih in duševnih znakih. Duševne zmožnosti otrok z Downovim sindromom so sicer ovirane, vendar jih z doslednostjo in podporo lahko olajšamo. Pri vzgojno-izobraževalnem procesu sta na področju komunikacije in razumevanja otrok z Downovim sindromom bistvenega pomena prilagodljivost učitelja in njegova iznajdljivost, kako otroku na preprostejši način podati nove vsebine. S pomočjo lahkega branja ali prilagoditvijo teksta je v strokovnem članku predstavljen način razlage in predaje znanja otrokom, ki za razumevanje nove snovi potrebujejo več časa. V spodbudnem okolju, doživljanje učenja od znanega k neznanemu, učencem s posebnimi potrebami omogočamo uspešno usvajanje novih spretnosti in doseganje optimalnih rezultatov.

Ključne besede: Downov sindrom, komunikacijske spretnosti, lahko branje, učenje.

Abstract

People with Down syndrome show a series of common features that are characteristic of people with chromosomal trisomy 21 but differ from each other in physical and mental signs. The mental abilities of children with Down syndrome are impaired, but they can be facilitated with consistency and support. In the educational process in the field of communication and understanding of pupils with Down syndrome, the flexibility of the teacher and his/her inventiveness in how to give new content to the child in the simplest way is essential. With the help of easy reading, the way of explaining and passing on knowledge to pupils who need more time to understand the new content is presented in the expert article. In a stimulating environment, where pupils experience learning from the known to the unknown, we enable pupils with special needs to successfully acquire new skills and achieve optimal results.

Keywords: communication skills, Down syndrome, easy reading, learning.

1. Uvod

V strokovnem članku je predstavljen pristop predaje novega znanja, ki otrokom s težavami pomnjenja in učenja pomaga pri lažjem razumevanju nove učne snovi. S pomočjo *prilagoditve teksta* je opisan fant, ki obiskuje 6. razred osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. V osnovi ima fant kromosomsko motnjo – Downov sindrom. Učenec je obiskoval vrtec, želeli so ga vpisati v večinsko osnovno šolo, a so se po letu odloka za vpis v osnovno šolo starši in

strokovni delavci odločili, da se fanta vključi v šolo z nižjim izobrazbenim standardom. V odločbi je zaveden kot učenec z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Fant je v začetnih letih šolanja zelo napredoval z veliko pomoči staršev, sedaj na predmetni stopnji pa se zdi, da je dosegel nek nivo znanja, katerega ne more več preseči. Včasih imamo celo občutek, da v stvareh, ki jih je že usvojil, nazaduje. Fant ima tipične značilnosti otroka z Downovim sindromom.

V članku so uvodoma predstavljene značilnosti otrok z Downovim sindromom, sledi teorija, ki je vezana na komunikacijo ter opis značilnosti komunikacije izbranega fanta, ki ga poučujemo. Opredeljene so njegove potrebe in prilagoditve, ki jih uporabljamo pri vzgojno-izobraževalnem delu. Na primeru snovi 6. razreda bo prikazano *besedilo s prilagoditvijo,* s katerim otrokom s težavami pri učenju omogočimo lažje in hitrejše razumevanje.

2. Downov sindrom

Downov sindrom povzroča dodatni kromosom v vsaki telesni celici. Posebnost je, da 21. kromosom ni dvojno, ampak trojno prisoten, zato je medicinski strokovni izraz za tako stanje tudi trisomija 21. To posebno stanje kromosomov upočasnjuje tako telesni kot tudi duševni razvoj. Osebe z Downovim sindromom kažejo vrsto posebnosti, ki jih je posamezne mogoče včasih opaziti tudi pri drugih ljudeh, vendar so vse skupaj značilne za sindrom. Duševne zmožnosti otrok z Downovim sindromom so sicer ovirane, vendar so bile v preteklosti pogosto podcenjene. Trisomija 21 nastane naključno in nihče ni kriv za njen nastanek. Vzroki, ki povzročijo sindrom, še do danes niso znani. Leta 1866 je dr. John Langdon Down prvi opisal takšno stanje prizadetosti, zato se ta sprememba kromosomov imenuje po njem. Na približno 800 do 1000 porodov se rodi otrok z Downovim sindromom. Čeprav imajo otroci z Downovim sindromom tipične skupne značilnosti, so med njimi velike razlike. Opazimo jih tako pri njihovem značaju kot tudi pri telesnih in duševnih sposobnostih, seveda pa ima vsak otrok tudi čisto individualne lastnosti, ki jih je podedoval po svojih starših. Vsekakor pa je za otroke z Downovim sindromom značilen specifičen način vedenja in potrebujejo ustrezno spremljajočo podporo (Jurišić, 2015).

2.1 Značilnosti oseb z Downovim sindromom

Otroci z Downovim sindromom imajo motnje v duševnem razvoju. Značilne so obrazne poteze, hipotonično mišičevje, izjemno gibljivi sklepi, občutljiva koža, redki lasje, velik jezik in na roki namesto dveh samo ena prečna brazda. Pri Downovem sindromu so pogosta srčna obolenja, dihalne, imunske, hormonalne in encimske motnje (Halder, 2009).

Ostale telesne značilnosti

- sploščena lobanja,
- kratek nos, prsti,
- hipotonija – nizek mišični tonus,
- navpična očesna guba – daje značilni videz oči,
- velik presledek med palcem in ostalimi prsti na nogi,
- ena prečna brazda na roki namesto dveh,
- širši razmik med očmi (hipertelorizem),

– motnje v duševnem razvoju (učijo se drugače in bolj počasi, kar pa ni nujno na vseh področjih).

3. Komunikacija skozi teorijo

V teoriji obstaja kar nekaj vedenj o tem, kaj vse naj bi vplivalo na razvoj komunikacije. Torej na govor in jezik. Biološko pogojene nativistične teorije poudarjajo pomen bioloških dejavnikov pri razvoju in učenju posameznika, ki v ospredje postavljajo človekove biološke, prirojene in gensko pogojene dispozicije za razvoj jezika (Kogovšek, 2022).

Nativistična perspektiva opisuje razvoj jezika kot prirojeni, instinktivni proces v otrokovem razvoju. Otrok med razvojem povezuje vrojena znanja z jezikom, ki ga ima možnost slišati v okolju in ki predstavlja njegov materni jezik. Po teoriji Chomskega se predpostavlja, da se otrok rodi z jezikovno zmožnostjo in da napake in primanjkljaji v govoru kažejo na težave v jezikovnem izražanju (Chomsky, 1972).

Nevrobiološke teorije zagovarjajo trditev, da se zmožnost oziroma kapaciteta učenja jezika pripisuje strukturi možganov posameznika. Trdijo, da obstajajo specializirana področja v možganih, ki so odgovorna za razumevanje jezika, poslušanje, govorjenje in branje. Njihova spoznanja so potrdila delovanje med možgani in razvojem jezika. Učenje jezika pa je odvisno od visoke stopnje socialnih interakcij. Brez kakovostnih socialnih interakcij s starši se dojenčkove nevronske mreže ne razvijejo dovolj učinkovito, da bi omogočile fluentno rabo jezika.

Kulturno pogojene razvojne perspektive poudarjajo pomen kulturnega konteksta in socialnih interakcij na razvoj posameznika. Behavioristična teorija poudarja pomen vpliva okolja, kulture ter osebnih izkušenj posameznika pri učenju jezika. Pojasnjujejo tudi otrokovo imitacijo govora in učenje ekspresivnega jezikovnega izražanja. Imitacija govora se pojavi kot odziv na dražljaj.

Piaget v teoriji kognitivnega razvoja zagovarja stališče, da je intelektualni razvoj proces preoblikovanja in bogatenja misli kot rezultat posameznikove interakcije z okoljem, kjer je jezik del splošne sposobnosti, ki sledi otrokovemu splošnemu kognitivnemu razvoju. Posamezni dosežki na kognitivni stopnji razvoja predstavljajo pogoj za razvoj jezika. Jezik ni samostojni mehanizem, ampak sposobnost, ki odraža posameznikov razvoj drugih procesov, kot so zaznavni, kognitivni in socialni procesi. Razvoj jezika poteka v enakih stopnjah kot splošni kognitivni razvoj (Marjanovič Umek idr., 2004).

4. Komunikacija z otrokom z Downovim sindromom

4.1 Govor in jezik

Veliko otrok z Downovim sindromom ima v predšolskem obdobju oviran jezikovni razvoj, kar lahko opazimo že v vrtcu. Otroke je potrebno spodbujati pri dejavnostih in igrah vlog, to je za vse otroke učinkovita in prijetna spodbuda. Motivacijo lahko dopolnjujemo z igrami za izboljšanje motorike ust. Igre so uporabne ne le za otroke z Downovim sindromom, ampak tudi za druge otroke.

Pogosto imajo otroci velike težave z glasnim jezikovnim sporočanjem, ker se ga ne razume. Otrok pa je lahko zelo razočaran. Sporočanje mu olajšajo kretnje ali slike. Razumevanje govora in govorne spretnosti otrok sta očitno dve različni zadevi, zato praviloma otroci razumejo veliko več, kot glede na njihovo rabo jezika lahko pričakujemo. Če

dajemo otroku kratka in jasna navodila, bo ta zagotovo razumel. Tudi učenje otroka, da obdrži jezik v ustih, je večinoma uspešno (Halder, 2009).

Motivacija za komunikacijo in uporaba jezika v socialne namene je pri otrocih z Downovim sindromom močno področje. Radi uporabljajo veliko modnih besed kot npr. ful, kul ter duhovitih besednih zvez. Nagnjeni pa so tudi k uporabi prostaških izrazov (Wilken, 2012).

4.2 Besedno in nebesedno izražanje

Šestošolec, ki je opisan v tem članku, govori razločno, občasno se mu zatika. Oblikuje preproste povedi, a je njegovo izražanje razumljivo in smiselno. Pozna in uporablja vljudnostne izraze. Prav tako je njegovo razumevanje ustnih navodil dokaj jasno in razumljivo.

4.3 Branje

Njegovo branje je zatikajoče. Preprosto prebrano vsebino delno razume in s pomočjo obnovi. Več težav ima pri bralnem razumevanju zahtevnejših besedilih. Opravlja bralno značko. Rad si izposoja knjige, ki jih izbira v knjižnici. Pogosto jih prelistava, prebira, ogleduje slike. Na lastno željo jih ne prebere v celoti.

4.4 Pisanje

Piše pisane črke. Pisava je nekoliko okorna in pritiska na podlago. Pri prepisovanje in zapisovanju je samostojen, vendar dela napake in piše počasi. Napreduje pri usvajanju osnovnih pravopisnih pravil. Usvojil je osnovna pravopisna pravila, velika začetnica za lastna imena.

4.5 Izražanje in razumevanje

Smiselno odgovori na vprašanje, če vprašanje razume. Njegovi odgovori so smiselni. Uporablja vljudnostne izraze in se jasno izraža, kadar je prepričan vase, sicer momlja.

4.6 Sluh

Kar velik odstotek otrok z Downovim sindromom je nagnjenih k prehladu. Sluhovodi se zamašijo in nastanejo začasne slušne težave. Težave z ušesi, ki trajajo tudi dalj časa, lahko povzročijo poškodbo srednjega ušesa, poleg tega pa slab sluh neugodno vpliva na razvoj govora in zmožnost učenja. Dodaten hrup še dodatno oslabi sluh ter vpliva na neprijetno počutje. Opisan šestošolec je pogosto bolan, a težav s sluhom nima.

5. Učni in rehabilitacijski pripomočki ter prilagoditve z vidika komunikacije

Učenec pri pouku ne uporablja nobenih rehabilitacijskih pripomočkov. Potrebuje pa individualni pristop in preverjanje razumevanja navodil. Za delo je pomembno mirno okolje, saj ima težave z vzdrževanjem pozornosti in koncentracije. Med dejavnostmi potrebuje krajše odmore. Nepozoren je pri skupinskemu podajanju vsebin oziroma navodil, zato je pogosto

individualno usmerjen pri učnem delu. Pomembno je, da so vaje za pisanje v jutranjem času, ker takrat lažje vzdržuje pozornost.

V veliko pomoč mu je vizualna podpora, to so pravila zapisa velike začetnice na vidnem mestu. Veliko mu pomenijo pozitivne potrditve. Rad sodeluje pri pogovoru, pravila upošteva in se smiselno vključuje v pogovor. Ima dobro znanje o vsebinah iz vsakdanjega življenja. Razume kratka, enostavna navodila. Pri pouku bi ga učitelji lahko še bolj spodbujali pri izražanju njegovih misli.

5.1 Cilji za napredovanje v prihodnosti

- Utrjevanje čitljivosti zapisa s pisanimi črkami in osnov pravopisa.
- Oblikovanje krajših sestavkov.
- Branje krajših sestavkov in odgovarjanje na vprašanja.
- Spodbujanje k rednemu (glasnemu) branju.
- Branje revij in knjig z enostavnejšo, a vseeno primerno vsebino.

6. Prilagoditev teksta ali lahko branje

V priloženi PowerPoint projekciji je v lahko branje vključena snov 6. razreda pri predmetu glasbena umetnost z naslovom pihala. V tem razredu se po učnem načrtu obravnavajo vse družine glasbil. Sama snov za osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom je kar zahtevna, zato je potrebno snov prilagajati ter jo obravnavati in podajati zgolj ključne informacije, ki bodo učencem iz NIS programa razumljive.

Slika 1

Učna snov: Pihala

Slika 2

Pihala

V projekciji je na Sliki 1 težje, daljše besedilo, ki pa se s pritiski na modro obarvane naslove razčleni v preprosto, krajše ter razumljivo branje, podkrepljeno s slikami. S pritiskom na modro obarvan naslov Pihala nas ponese na Sliko 2, kjer najdemo le najbolj osnovne podatke o pihalih. S klikom na gumb *Besedilo* se nato vrnemo nazaj na osnovno prvo prosojnico ali Sliko 1.

Slika 3

Vrste pihal

Na Sliki 1 iz besedila razberemo, da se pihala delijo na več vrst. S pritiskom na *Vrste pihal* nam prosojnica – Slika 3 prikaže, da se pihala delijo na flavte, glasbila z enojnim in dvojnim jezičkom. Z raziskovanjem nadaljujemo. Zanimajo nas Glasbila z enojnim jezičkom, zato s klikom nadaljujemo ali pa se vrnem na prvo stran – *Besedilo*.

Slika 4

Glasbila z enojnim jezičkom

Slika 5

Klarinet

Na prosojnici, Slika 4, takoj opazimo katera dva inštrumenta imata enojni jeziček, brez katerega ni mogoče izvabljati zvoka iz inštrumenta. Za spoznavanje vsakega pihala posebej z zgradbo in vsemi njegovimi značilnostmi pa so vidne na Sliki 5. Informacije zlahka dosežemo z le nekaj kliki. Na vsaki prosojnici je besedilo tudi vizualno podprto s slikovnimi viri.

Slika 6

Kako načrtovati (hiper)povezavo?

Slika 6 prikazuje, kako se načrtovanja zgornjih projekcij lotiti. Izberemo besedilo oziroma naslov, ki ga želimo prikazati kot (hiper)povezavo. Pritisnemo Ctrl+K ali v meniju poiščemo Vstavljanje in nato Povezave. V razdelku Povezava kliknemo Mesto v tem dokumentu. Na seznamu izberemo diapozitiv, do katerega želimo ustvariti povezavo.

7. Zaključek

Otroci s posebnimi potrebami imajo pogosto težave na področju izobraževanja, saj ne zmorejo usvojiti tako obsežnih informacij, ki jih učni načrt predpisuje. Snovi za njih je mnogokrat preveliko, ta pa je tudi težavna za razumevanje. Pomembno je, da smo učitelji pozorni pri podajanju novih vsebin in previdni pri obsegu le-te.

V strokovnem članku ni zgolj poglobljena komunikacija posameznega otroka, ki v globalni oceni funkcioniranja v individualiziranem načrtu obsega le delček celote. Ta del je dopolnjen s podatki, ki lahko konstruktivno pripomorejo k celoviti sliki komunikacijskih spretnosti za načrtovanje pomoči posamezniku.

Učenci z učnimi težavami učinkoviteje usvajajo in urijo usvojeno znanje, če pri pridobivanju le-tega prehajamo s konkretnih, preprostih vsebin k obširnejšim, od znanih tem k neznanim. Šola lahko vsem učencem, večinske osnovne šole kot šol s prilagojenim programom, s sodobnimi oblikami in pristopi poučevanja približa učne vsebine na privlačnejši in lažji način. Računalniški program PowerPoint predstavlja odlično orodje za izdelavo predstavitev. Z njim lahko ustvarjamo preprostejše predstavitve, z nekaj več truda pa lahko pripravimo tudi učinkovitejše diaprojekcije.

8. Viri in literatura

Chomsky, N. (1972). *Studies on semantics in generative grammar*. Mouton.

Halder, C. (2009) *Otrok z Downovim sindromom.* Zveza Sožitje in Sekcija za Downov sindrom.

Jurišić, B. (2015). *Downov sindrom.* https://www.zveza-sozitje.si/downov-sindrom.html

Kogovšek D. (2022). *Učenje komunikacijskih spretnosti pri osebah z motnjami v duševnem razvoju*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Marjanovič Umek, L. Fekonja, U. (2004): Govorni razvoj dojenčka. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (Ur.) *Razvojna psihologija* str. (215-231). Rokus.

Wilken, E. (2012). *Jezikovno spodbujanje otrok z Downovim sindromom: z izčrpnim prikazom KPK sistema – s kretnjami podprte komunikacije*. Zveza Sožitje in Sekcija za Downov sindrom.

Kratka predstavitev avtorice

Margareta Megi Vidmar je profesorica glasbe z dokončanim študijskim programom specialno-pedagoškega izpopolnjevanja za delo z izbrano skupino otrok s posebnimi potrebami. V zadnjim letih se poglobljeno ukvarja z izzivi, s katerimi se srečujejo učenci s posebnimi potrebami. Na svoji strokovni poti poučuje glasbo in pevske zbore na večinski osnovni šoli in šoli s prilagojenim programom.

Socialne veščine dijakov s posebnimi potrebami

Social Skills of Students with Special Needs

Maruša Jarc Stergar

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
marusa.jarc.stergar@zgnl.si

Povzetek

V prispevku so predstavljeni različni načini in oblike razvijanja socialnih veščin pri dijakih s posebnimi potrebami, ki se šolajo v Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani. V teoretičnem delu je predstavljena srednja šola omenjene ustanove ter značilnosti dijakov s posebnimi potrebami. Opredelitvi socialnih veščin sledi nabor in predstavitev konkretnih oblik dela z dijaki, katerih namen je razvijanje in krepitev socialnih veščin. Prispevek delno temelji tudi na kvalitativnem raziskovanju in uporabi metode opazovanja. Namen raziskovanja je bil, dobiti vpogled v smiselnost skrbno načrtovanega dela z dijaki na področju socialno-emocionalnega razvoja v naši ustanovi. Cilj izvedenih dejavnosti je bil razvijanje novih ter krepitev obstoječih socialnih veščin pri dijakih. Predvsem dijaki z avtističnimi motnjami, so v primerjavi z drugimi dijaki namreč šibkeje opremljeni z veščinami na področju socialne komunikacije in socialne interakcije. Ugotovljeno je bilo, da so projekt spodbujanja prijateljstva, spoznavni tabor, dejavnosti v okviru razrednih ur, ure predmetov odprtega kurikula in ure dodatne strokovne pomoči pomembno pripomogli k temu, da dijaki bolje prepoznavajo, izražajo in obvladujejo lastno počutje. Nadalje pa se bolje znajdejo pri vsakodnevnih izzivih vključevanja v socialno okolje, reševanju lastnih težav in konfliktnih situacijah. Ključen doprinos je priložnost, da socialni pedagogi s svojimi kompetencami predstavljajo pomemben člen podpore dijakom na področju socialno-emocionalnega razvoja. Nenazadnje predstavljene dejavnosti spodbujajo različne pedagoške delavce k razmisleku o pomembnosti vseživljenjskega učenja socialnih veščin.

Ključne besede: dijaki, pomoč, posebne potrebe, socialne veščine, šola.

Abstract

The article presents various ways and forms of social skills development for students with special needs in Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana. In the theoretical part, the high school of mentioned institution and the characteristics of the students are presented. The definition of social skills is followed by a set and presentation of practical forms of work with students, the purpose of which is to develop and strengthen social skills. The article is also partly based on qualitative research and use of observative method. The purpose of research was to get an insight into the relevance of carefully planned work with students in the field of social-emotional development in our institution. The aim of the carried-out activities was to develop new and strengthen existing social skills in students. In particular, students with autism spectrum disorder are less well equipped with social communication and social interaction skills than other students. The friendship project, the cognitive camp, the classroom activities, the open curriculum lessons and the extra-curricular support were found to have contributed significantly to students' better identification, expression and management of their own well-being. Further they are also better able to cope with the everyday challenges of social integration, solving their own problems and dealing with conflict situations. A key contribution is the opportunity for social educators to use their competences as an important link in supporting students' social-emotional development. Finally, the activities presented encourage different educational professionals to reflect on the importance of lifelong learning of social skills.

Keywords: help, school, social skills, special needs, students.

1. Uvod

Zavod za gluhe in naglušne v Ljubljani je vzgojno-izobraževalna ustanova, v kateri se izvajajo programi za dijake na štirih različnih nivojih poklicnega izobraževanja: nižje poklicno izobraževanje, srednje poklicno izobraževanje, srednje strokovno izobraževanje in poklicno-tehnično izobraževanje. Dijaki lahko izbirajo med kar 19 različnimi programi. V srednjo šolo in dom so vključeni dijaki, ki so na podlagi odločbe o usmeritvi Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, usmerjeni kot otroci z govorno jezikovnimi motnjami, otroci z avtističnimi motnjami in gluhi ali naglušni otroci. Poleg omenjenih motenj, so pri mnogih dijakih prepoznane pridružene težave na področju prilagoditvenih spretnosti, izvršilnih funkcij, vzpostavljanja socialnih stikov, duševnega zdravja ter vedenja in čustvovanja.

2. Dijaki in njihove značilnosti

2.1 Otroci z avtističnimi motnjami

»Avtistične motnje so skupina razvojnih motenj, ki trajajo vse življenje in vplivajo na to, kako osebe z avtizmom komunicirajo z drugimi ter kakšen odnos imajo do drugih ljudi in sveta.« (Jurišić, 2016, str. 20)

S. Rogič Ožek, A. Werdonig, K. Stres Kaučič, A. Turk Haskić in J. Maček (2015, str. 36) menijo, da »otroci z avtističnimi motnjami izkazujejo primanjkljaje, ovire oz. motnje na področjih:

- socialne komunikacije in socialne interakcije, ki se kažejo kot težave v verbalni in neverbalni komunikaciji, socialno čustvenih izmenjavah, pri vzpostavljanju socialnih odnosov, njihovemu razumevanju in vzdrževanju;
- vedenja, interesov in aktivnosti, ki se kažejo kot ponavljajoča in stereotipna gibanja, v uporabi predmetov na neobičajen in vedno enak način, stereotipen in ponavljajoč govor, rigidnost v mišljenju in vedenje, nagnjenost k rutinam in ritualom, preokupiranost z interesnim področjem, ki je lahko neobičajno, ter kot neobičajni odzivi na senzorne dražljaje«.

2.2 Otroci z govorno jezikovnimi motnjami

Skamlič, N., Dular Kolar, U., Korošec, B., Ocepek, N. in Kovač, B. (2015, str. 15) otroke z govorno-jezikovnimi motnjami opredelijo, kot: »skupino otrok, ki imajo zmanjšano zmožnost usvajanja, razumevanja, izražanja in/ali smiselne uporabe govora, jezika in komunikacije. Odstopanja na teh področjih pomembno vplivajo na otrokovo vsakodnevno sporazumevanje in učenje. V šolskem obdobju se motnje odražajo tudi pri usvajanju in izkazovanju šolskih znanj in veščin, medosebnih odnosih, vedenju in čustvovanju.«

2.3 Gluhi in naglušni otroci

»Naglušni otrok ima povprečno izgubo sluha na govornem področju na frekvencah 500, 1000, 2000 in 4000 Hz manj kot 110 dB, gluhi otrok pa več kot 110 dB. Izguba sluha vpliva na različna področja otrokovega življenja – na sporazumevanje, socializacijo, izobraževanje. V populaciji naglušnih in gluhih otrok se lahko pojavljajo velike individualne razlike. Na govorno-jezikovne in komunikacijske veščine pomembno vplivajo vrsta in stopnja izgube

sluha, čas nastanka, ustrezna in zgodnja habilitacija ali rehabilitacija, kognitivne, osebnostne in druge lastnosti.« (Battelino, S., Brecelj, I., Mozetič Hussu, A., Ropret, D., Željan, I. in Levec, A., 2015, str. 11)

3. Socialne veščine in obdobje mladostništva

Učenje socialnih veščin v obdobju mladostništva omogoča razvoj socialnih spretnosti ter osebnostni razvoj. Vse to predstavlja pomembno podlago za zadovoljno življenje posameznika v družbi, uspešnejše premagovanje težkih medosebnih situacij in vsakodnevnih težav (tako v šoli kot doma).

U. Rozman (2006) meni, da se socialne veščine dogajajo na treh ravneh:

- »Na osebnem nivoju (te posameznik potrebuje za graditev samopodobe, reševanje lastnih težav in izražanje svojih zamisli),
- na nivoju odnosov (pogajanje in sodelovanje, sklepanje kompromisov, gradnja in vzdrževanje lastnih socialnih mrež) in
- na nivoju širše družbe ali makro sistema (občutljivost za druge, prispevanje k dobrobiti države)« (str. 29).

»Dejavnost socialne veščine je sestavljena iz naslednjih vsebinskih sklopov:

- čustveno opismenjevanje,
- učenje skrbi zase,
- učenje veščin v šolskem in ožjem okolju,
- učenje vsakodnevnih veščin,
- učenje socialne interakcije,
- učenje veščin socialno sprejemljivega vedenja in odpravljanje motečega vedenja ter
- spolna vzgoja.« (Burja idr., 2014, str. 36)

Učenje socialnih veščin je vseživljenjsko, zato je pomembno, da se v posameznem razvojnem obdobju izbere in uri ustrezne veščine. »Mladostništvo je obdobje, ko posameznik razvija čustveno neodvisnost od odraslih, hkrati pa oblikuje in razvija nove ter stabilne odnose z vrstniki. Oblikovati mora prijateljstva, razviti socialne spretnosti, sodelovalno vedenje in stabilne vrstniške odnose« (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, str. 521-522).

4. Načini in oblike razvijanja socialnih veščin skozi šolsko leto

4.1 Razredne ure

Razredna ura, ki je na urniku enkrat na teden, predstavlja odlično priložnost razredniku za povezovanje s šolsko svetovalno službo. Razrednik in svetovalni delavec lahko ob intenzivnem sodelovanju skupaj načrtujeta, izvajata dejavnosti in s tem naslavljata različne teme med dijaki v oddelku. Z učenjem socialnih veščin v razredu, lahko vplivamo na odnose med dijaki. Dijaki dobijo priložnost za sodelovanje, vzpostavljanje in vzdrževanje dobrih vrstniških odnosov. Ob vztrajnem delu z dijaki in ponujanjem prostora za dialog, lahko pričakujemo tudi pozitivne učinke, kot so zmanjšanje neželenega vedenja, boljši učni dosežki ter prijetno razredno klimo.

V luči občasnega obračunavanja med dijaki srednje šole, je bila ena izmed tem razredne ure vrstniško nasilje. Dijaki so obnovili znanje o vrstah vrstniškega nasilja in skozi analizo primerov iskali rešitve, na kakšen način se lahko kot priče odzovejo na zaznano nasilje. Uvod v delavnico je predstavljal pogovor o tem, da morebitno zasmehovanje, poniževanje in slabše obravnavanje oseb zaradi tega, ker pripadajo določeni družbeni skupini ni dovoljeno. Prav tako je nesprejemljivo nasilno obnašanje do nekoga, ki ponavlja letnik, prihaja iz kmečke družine, nima najnovejšega telefona, je priseljenec ali pa je mogoče gibalno oviran. V osrednjem delu so se dijaki po ponovitvi in razlagi definicije nasilja, s praktično vajo dijaki spomnili vrst nasilja (psihično, fizično, spolno, ekonomsko, spletno). Pod vrste nasilja, ki so bile zapisane na magnetni tabli, so morali razporediti konkretne situacije, ki so bile zapisane na samolepljivih listkih. Ključno je bilo tudi razlikovanje med nasilnimi in ne nasilnimi dejanji (npr. svojega telefona ne želiš deliti z določeno osebo, z mnenjem sošolca se ne strinjaš). Ob zaključku razredne ure smo v skupnem krogu pripisali pomen vlogi opazovalcev ne glede na to, kje se nasilje zgodi. V šoli so namreč priče tiste, ki lahko poiščejo pomoč odrasle osebe, ki bo skušala narediti vse, da nasilje prepreči. Razrednik in svetovalni delavec sta dijake spodbudila k temu, da o nasilju ne molčijo in spregovorijo takoj, ko ga opazijo ali doživijo.

Interaktivna delavnica na temo vrstniškega nasilja je bila za dijake s posebnimi potrebami izredno dobrodošla. Dijaki so bili sodelovalni in podelili nekaj lastnih izkušenj. Nekateri so potrebovali več podpore pri razlagi določenih pojmov, sicer pa je bila izvedba že prilagojena njihovim specifikam. Zaradi težav na področju razumevanja konteksta, so dijaki nekaj situacij tudi odigrali in se vanje vživeli. Z igro vlog je bilo razumevanje oseb, njihovih čustev in dejanj bistveno lažje. Delavnica je neposredno nagovorila dijake glede ustreznega ravnanja v oz. ob zaznavi nasilnega dejanja in s tem okrepila socialne veščine, ki so ključne za šolsko in ožje okolje. Ne nazadnje so se dijaki urili tudi v socialno sprejemljivem vedenju (prositi za pomoč, povezovalna komunikacija, upoštevanje meja in prostora drugih, …).

4.2 Projekt spodbujajmo prijateljstvo

Namen sodelovanja v projektu je spodbujati dijake k pozitivnemu razmišljanju o prijateljstvu in razvijanju dobrih odnosov z vrstniki. Udeleženci projekta so bili dijaki dveh oddelkov 1. letnika prilagojenega izobraževalnega programa na nivoju nižjega poklicnega izobraževanja (smer pomočnik v biotehniki in oskrbi) ter dijaki 1. letnika prilagojenega izobraževalnega programa na nivoju srednjega poklicnega izobraževanja (smer slaščičar). Skupaj je sodelovalo 14 dijakov, starih med 16 in 22 let. Prva dejavnost projekta, je dijake srednjega poklicnega izobraževanja spodbudila k razmisleku o tem, kdo vse so naši prijatelji, kaj in koliko nam pomenijo, česa si želimo pri prijateljih, kaj od njih pričakujemo ter katera so prijateljska dejanja. Izdelali so plakat (slika 1), ki so ga umetniško popestrili z izrezki iz časopisov in revij.

Slika 1

Plakat »Pravi prijatelj«.

Na podlagi razmisleka o tem, kaj dela pravi prijatelj, smo spodbudili druga dva oddelka nižjega poklicnega izobraževanja k izdelovanju prijateljskih kuponov. To je bila osrednja tema druge dejavnosti projekta. Prijateljski kuponi so bili tudi del drugega plakata (slika 2), ki je bil izobešen na oglasni deski srednje šole. Mimoidoči dijaki so tako lahko iz nabora kuponov izbrali naključnega in ga podarili svojemu prijatelju. Kuponi so bili opremljeni z besedilom in simboli prijateljskih dejanj (na primer sprehod, pijača, knjiga, igra, ples, pomoč, učenje, zabava, nakupovanje, kino, sladoled, park, šport …). Prejemnik kupona, je le-tega lahko vnovčil pri tistemu, ki mu ga je podaril, na način, da sta prijateljsko dejanje uresničila (obisk kina).

Slika 2

Plakat s kuponi prijateljstva.

Dijaki so se pozitivno odzvali na pobudo k sodelovanju v projektu. S svojim idejami in razmišljanjem so doprinesli k pozitivni klimi. Dijaki so videli smisel v spodbujanju prijateljstva med vrstniki in bili ponosni, ker so lahko bili del projekta. V prihodnje bi lahko dejavnosti razširili na celoten zavod (osnovna šola, vrtec) ter širšo lokalno skupnost. Kljub več spodbudam in podpore, so dijaki pridobili nove izkušnje, okrepili svojo socialno mrežo in samopodobo.

4.3 Predmeti odprtega kurikula

Predmeti čustvenega opismenjevanja, komunikacije, slovenskega znakovnega jezika. priprave na življenje in socialno komunikacijskih veščin so del odprtega kurikula. Ti predmeti dijake spremljajo vsa leta izobraževanja pri nas. Odprti kurikul namreč omogoča večjo prilagodljivost in individualizacijo izobraževalnega načrta ter upoštevanje interesa dijakov. Vsebine predmetov prispevajo k boljši usposobljenosti in opremljenosti dijakov s posebnimi potrebami za vsakodnevno življenje. Nadalje se učijo skrbi zase, učenja in socialnih veščin.

Dijaki pridobijo pomembna znanja in kompetence, da se lažje znajdejo v vsakodnevnih izzivih, se lažje vključijo v družbeno sredino in uspešneje rešujejo problemske situacije. Mladostniki oblikujejo strategije za premagovanje ovir in se učijo ustreznega razporejanja časa. Dijaki se učijo prepoznavanja, izražanja in obvladovanja čustev. Razvijajo sposobnosti zaznavanja čustvenih stanj pri drugih in sposobnost vživljanja v druge. Z igro vlog se učijo ustreznih reakcij v nepričakovanih situacijah, nadalje urijo svoje izvršilne funkcije in krepijo odpornost ob frustracijah. Učijo se zadovoljevanja osnovnih potreb, navezovanja stikov z različnimi osebami ter postavljanja realnih ciljev. Učijo se spoštljive komunikacije in veščin, ki so pomembne tudi pri prehodu na trg dela.

Predmeti ponujajo tudi prostor za povezovanje z lokalnim okoljem in vodenjem dijakov na različne dogodke. V okviru predmeta priprave na življenje so dijaki obiskali banko, medgeneracijski center in festival duševnega zdravja. V okviru predmeta sodelujejo na različnih natečajih (Teden možganov) in akcijah (Dijaki za otroke – Rdeči Križ Slovenije, Dan za spremembe – Slovenska filantropija). Vsebine predmetov dijakom ponujajo edinstvene priložnosti za krepitev socialnih veščin na vseh treh nivojih. Aktivno povezovanje z lokalnim okoljem pa pri dijakih okrepi stopnjo družbene odgovornosti.

V okviru obiska Festivala duševnega zdravja so se dijaki udeležili interaktivne delavnice Dobro počutje, duševno zdravje in internet. Obisk festivala je od dijakov zahteval pregled spletne strani dogodka, prijavo na izbrano delavnico preko spletnega obrazca, uporabo mestnega prometa in ustrezno orientacijo v mestu, registracijo ob prihodu na prizorišče, orientacijo v novem prostoru (branje zemljevida prizorišča, usmeritvenih tabel) ter interaktivno sodelovanje na delavnici preko QR kode. Udeležba na festivalu je dijakom ponudila tudi priložnost za aktivno preživljanje prostega časa, pridobivanje novih znanj iz področja duševnega zdravja in druženje s sovrstniki. Večina dijakov je bila z obiskom zadovoljna, kar je prispevalo k dvigu njihove samopodobe in krepitvi občutka odgovornosti.

4.4 Dodatna strokovna pomoč

Kljub temu, da so srednješolski programi prilagojeni, nekaterim dijakom po odločbi o usmeritvi pripada tudi dodatna strokovna pomoč (DSP). Običajno imajo eno uro, redkeje pa dve uri DSP na teden. Specifika DSP na srednji šoli je ta, da se izvaja izključno kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj. Ure dodatne strokovne pomoči se izvaja izven pouka (pred oz. po pouku ali popoldan, če dijak biva v domu). Ura DSP traja 45 minut, izvaja pa jo socialni pedagog ali pedagog ali inkluzivni pedagog.

Prednost ure DSP je ta, da se izvaja individualno in omogoča intenzivnejše delo oziroma vzpostavljanje odnosa med učiteljem in dijakom. Glede na opisano populacijo dijakov, so v okviru te pomoči največkrat naslovljena področja učenja skrbi zase, vsakodnevnih veščin in čustvenega opismenjevanja.

Za dijakinjo (2. letnika) z avtističnimi motnjami in primanjkljaji na posameznih področjih učenja, je bil v okviru DSP oblikovan povsem individualen pripomoček (slika 3). Dijakinja je namreč v določenem obdobju (zaradi nepredvidljivih socialnih izkušenj) doživljala močno anksioznost, ki jo je ovirala pri vsakodnevnem funkcioniranju, predvsem pa oteževala obiskovanje pouka. Pri dijakinji je bilo moč opaziti zamujanje, neopravičeno izostajanje ali odhajanje od pouka brez zmožnosti vrnitve. Na emocionalnem področju pa negotovost in plašnost. Namen oblikovanega pripomočka je bil pomagati dijakinji pri prepoznavanju skrbi (kdaj, ob kom, kje, kako jih čuti) in izbiri ustrezne strategije, ki ji lahko v dani situaciji pomaga do boljšega počutja.

Preko igre vlog je dijakinja z učiteljico DSP preigravala različne neprijetne, negotove oz. nepričakovane situacije (ki se lahko zgodijo v šoli ali doma). Ob tem si je pomagala z nedokončanimi stavki oziroma vprašanji, ki so ji pomagali razumeti posamezno situacijo. Nadalje pa je skušala ob koncu igre preizkusiti eno ali dve strategiji za boljše počutje (različne oblike samopomoči). Na podlagi izkušenj je dijakinja oblikovala nabor preizkušenih strategij, ki so ji ustrezale in ji pomagale preseči trenutke anksioznosti oziroma strahu. Dijakinja je tako v neprijetnih situacijah, ko je bila sama in ob sebi ni imela odraslega strokovnega delavca, uporabila omenjeni pripomoček kot vodilo do boljšega počutja. Glede na situacijo je izbrala tudi najbolj primerno strategijo (npr. dihalna tehnika - 5 prstov na dlani, miselna tehnika

zaustavljanja misli ali razumnega razmišljanja, meditacija, telesna vadba – sprehod, branje, tehnika petih čutov – izbrana pesem na telefonu/bombon/eterično olje mete).

Pripomoček je dijakinjo okrepil na področju prepoznavanja in obvladovanja lastnega počutja. Ne nazadnje pa dekle pomembno opolnomočil na področju ustrezne skrbi zase.

Slika 3

Individualni pripomoček – sledilnik mojih skrbi.

SLEDILNIK MOJIH SKRBI

MOJE SKRBI (O ČEM RAZMIŠLJAM)	
KJE, KDAJ IN OB KOM SO SE POJAVILE MOJE SKBRI	
KAJ SE JE ZGODILO PRED TEM	
KAKO SEM SE POČUTILA PRED POJAVOM SKRBI	
KJE V TELESU ČUTIM SKRBI	
STRATEGIJA ZA BOLJŠE POČUTJE	

4.5 Spoznavni tabor dijakov novincev

Vsako šolsko leto za dijake novince svetovalna služba organizira tridnevni spoznavni tabor. Poleg dijakov, se tabora udeležijo tudi njihovi razredniki, spremljevalci, tolmači slovenskega znakovnega jezika in svetovalni delavci. Tabor se izvaja v izbranem Centru šolskih in obšolskih dejavnosti (CŠOD) in je izkustveno oz. doživljajsko naravnan. Vse dejavnosti so v prvi vrsti namenjene spoznavanju, sodelovanju, izmenjavi in povezovanju. Dejavnosti dijake spodbujajo k temu, da izrazijo svoja mnenja, želje, pričakovanja, čustva, hkrati pa dijakom omogočajo zadovoljevanje potrebe po druženju in aktivnemu preživljanju prostega časa. Poleg medsebojnega spoznavanja so cilji spoznavnega tabora tudi učenje zunaj šolskega okolja, spodbujanje kvalitetne komunikacije, oblikovanje pozitivne samopodobe, spoznavanje samega sebe in krepitev socialnih veščin.

Namen tabora je, da gredo dijaki iz svoje cone udobja in se v naravi ob udeležbi različnih delavnic povežejo v razred kot celoto, hkrati pa bolje spoznajo same sebe. Preko socialno-interaktivnih dejavnosti (igre spoznavanja, poživitvene igre, igre zaupanja, igre za gradnjo skupnosti in igre sprostitve) poteka socialno učenje v skupini, v kateri udeleženci spoznavajo same sebe, svoje potrebe in čustva. Omenjene igre tudi vzgajajo – učijo, spodbujajo in razvijajo socialne odnose.

Tabor dijakom omogoča medsebojni stik in navezovanje novih ter stabilnih odnosov. Ne nazadnje spodbuja medsebojno pomoč, solidarnost in spoštovanje različnosti. Tabor ne predstavlja zgolj prostora za druženje in neformalno učenje, temveč pomembno prispeva tudi k oblikovanju nadaljnje varne in sproščene oddelčne klime.

5. Zaključek

Učenje socialnih veščin je vseživljenjsko. Šola je le en izmed prostorov, ki omogoča razvoj socialno uspešnih mladostnikov. V mirnem in znanem okolju dijaki spoznavajo same sebe in razvijajo strategije za uspešno vključevanje v družbo.

Bistvena prednost predstavljenih oblik dela z dijaki je prilagodljivost potrebam slehernega posameznika (npr. jasna enoznačna navodila, slikovno gradivo, struktura in predvidljivost). Nenazadnje lahko pri delu z dijaki izhajamo iz njihovih močnih področji oz. interesov, kar bistveno prispeva k boljšemu sodelovanju in dvigu nivoja motivacije.

Ob uvedbi učenja socialnih veščin ne smemo pozabiti podpore, spodbujanja in vodenja dijakov, nadalje pa poskušajmo zagotoviti dovolj priložnosti za utrjevanje in uporabo naučenega.

6. Literatura

Battelino, S., Brecelj, I., Mozetič Hussu, A., Ropret, D., Željan, I. in Levec, A. (2015). Gluhi in naglušni otroci. V N. Vovk - Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 11–14). Ljubljana: Zavod RD za šolstvo.

Burja, T., Papež, J., Tetitkovič, B., Vasić, S., Skalmič, N., Filipčič Mrak, T., …Trtniik Herlec, A. (2014), Prilagojeni program osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanja, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Jurišić, D. B. (2016). *Otroci z avtizmom – Priročnik za učitelje in starše*. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Rogič Ožek, S., Werdonig, A., Stres Kaučič, K., Turk Haskić, A. in Maček, J. (2015). Otroci z avtističnimi motnjami. V N. Vovk - Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 36–39). Ljubljana: Zavod RD za šolstvo.

Rozman, U. (2006). Trening socialnih veščin. Nova Gorica: EDUCA.

Skamlič, N., Dular Kolar, U., Korošec, B., Ocepek, N. in Kovač, B. (2015). Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami. V N. Vovk - Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 15–18). Ljubljana: Zavod RD za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Maruša Jarc Stergar je magistrica profesorica socialne pedagogike. Na Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani je zaposlena kot šolska svetovalna delavka. Pred tem je svoje izkušnje bogatila v okviru izvajanja dodatne strokovne pomoči in dela v podaljšanem bivanju.

Pomoč učencem s primanjkljaji na posameznih področjih pri odpravi stresa, strahu in tesnobnosti, s pomočjo tehnik in orodij Nevrolingvističnega programiranja

Helping Students with Special Needs to Eliminate Stress, Fear and Anxiety, with the Help of Neurolinguistic Programming Techniques and Tools

Dušanka Strnad

OŠ dr. Vita Krigherja, Ljubljana
Dusastrnad09@gmail.com

Povzetek

V življenju se pogosto soočamo s situacijami, ko občutimo tesnobo, strah ali stres. Šola in učna uspešnost imata v naši družbi zelo velik pomen. Otroci se pogosto soočajo s pritiski, ki jih doživljajo zaradi svoje želje ali želje drugih po čim boljšem učnem uspehu. Posebej otroci s primanjkljaji na posameznih področjih, se tudi zaradi svojih primanjkljajev pogosto soočajo s strahom pred ocenjevanji, javnim nastopanjem, strahom pred posameznimi predmeti, učitelji in pogosto doživljajo stres, ki vpliva na njihovo čustveno in telesno stanje. Pogosta izpostavljenost stresnim situacijam lahko vodi tudi do dejavnikov tveganja, ki lahko ogrožajo otrokovo telesno in duševno zdravje. Eden izmed načinov, da zmanjšamo strah, tesnobnost in preprečimo stres, je uporaba nekaterih tehnik Nevrolingvističnega programiranja (NLP). S pomočjo NLP tehnik se lahko odpravi strah, tremo, poveča se učna motivacija, izboljšajo se komunikacijske sposobnosti … NLP tehnike so koristne v šoli pri prilagajanju učnih strategij glede na zaznavni tip učenca, pri postavljanju ciljev, kar posledično poveča motivacijo za učenje, pri spremembi vedenja in reševanju težav s pomočjo preoblikovanja miselnih vzorcev idr.

Ključne besede: strah, stres, tehnike Nevrolingvističnega programiranja, tesnoba, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih

Abstract

In life, we often face situations where we feel anxiety, fear, or stress. School and academic performance are very important in our society. Children often face pressures that they experience due to their own desire or the desire of others for their academic success. Especially children with special needs in individual areas, due to their deficits, often face a fear of assessments, public speaking, fear of individual subjects, teachers, etc. And they often experience stress that affects their emotional and physical state. Frequent exposure to stressful situations can also lead to risk factors that can threaten a child's physical and mental health. One of the ways to reduce fear, anxiety and prevent stress is using some Neuro-Linguistic Programming (NLP) techniques, with the help of which you can eliminate fear, nervousness, increase learning motivation, improve communication skills … NLP techniques can be used in school in adapting learning strategies, according to the perceptual type of the student, in setting goals, which in turn increases the motivation to learn, in changing behaviour and solving problems with the help of transforming thought patterns.

Keywords: Anxiety, fear, Neurolinguistic programming techniques, stress, students with special needs.

1. Uvod

V šoli se vsak otrok sooči s situacijami, ki mu povzročajo stres, vzbujajo strah ali v njemu prebujajo občutek tesnobnosti. Stres je sestavni del našega življenja in ni ne dober ne slab. Pomembno je kako se na te situacije odzovemo in jih obvladamo. Na stresne situacije se zelo različno odzivamo, za vsakega posameznika stres pomeni popolnoma druga zanj značilna situacija. Nekaterim bo lahko nek dogodek predstavljal hud stres, medtem ko bo za drugega enak dogodek nekaj povsem normalnega. Kako bo nek dogodek vplival na nas je v veliki meri odvisno od naše sposobnosti reševanja problemov, kakšne zahteve imamo sami do sebe ali kakšne zahteve ima okolica do nas. Otroci in mladostniki s primanjkljaji na posameznih področjih v šoli pogosto doživljajo stres, strah in tesnobnost pred ocenjevanji znanja, govornimi nastopi, idr. Kljub dodatni strokovni pomoči in prilagoditvam učnega procesa, ki so je deležni v šoli se soočajo s posebnimi izzivi in težavami v učnem procesu. Strah, stres in tesnoba v šoli lahko preprečujejo, da so otroci v šoli uspešni ter so lahko eden izmed vzrokov, da otroci ne morejo izkazati ustreznega znanja. So tudi eden izmed glavnih vzrokov, da se otroci in mladostniki izogibajo obiskovanju šole, posebej v času ocenjevanj znanja in zaključkov ocenjevalnih obdobij. Izpostavljenost stresu v daljšem časovnem obdobju lahko vodi tudi do bolezenskih stanj, kot so depresija, anksiozna motnja, idr. Z učenjem različnih veščin skušamo otroke naučiti različnih tehnik, ki jim bodo čim bolj v podporo pri soočanju s tremo in strahom ter s tem zmanjšati občutenje tesnobnosti. Eden od možnih načinov je tudi uporaba tehnik Nevrolingvističnega programiranja.

1.1 Kaj je stres?

»Stres je spremenjena stopnja psihološke ali fiziološke vzdraženosti organizma kot odziva na nevarnost, spremembo, nalogo, ki presega sposobnosti, neprijetne ali neželene okoliščine, nestimulativno okolje ali delo idr.

Stres je lahko zelo intenziven in običajno kratkotrajen ali pa manj intenziven, celo tak, da ga zavestno niti ne prepoznamo« (Iršič, 2021, str. 19).

Stres lahko zaznamo po odzivu telesa na **pozitivne** ali **negativne** stresne situacije ali dražljaje iz okolja. Zaznamo ga, kot pospešen utrip srca, plitvo in pospešeno dihanje, potne roke, drhtenje telesa ali glasu, nenavaden občutek v trebuhu, tesnobnost, napetosti v mišicah, idr. Poleg telesnih sprememb se aktivirajo tudi možgani, ki v takih primerih delujejo hitreje. Poznamo **fiziološki**, **psihološki** ali **vedenjski** odgovor posameznika, ki se poskuša prilagoditi in privaditi notranjim in zunanjim dražljajem. Najbolj pogosti **zunanji stresorji** so; nevarnost (zavedna ali nezavedna oz. domišljijska), sprememba (šole, okolja, razreda, učne skupine …), naloge, ki so glede na sposobnosti pretežke, medosebni konflikti, previsoka pričakovanja, nesoglasja z učitelji …). **Notranji stresorji**, so odziv posameznika na določeno situacijo, ki je v dani situaciji neustrezen (motnje vedenja, nagnjenost k negativnemu razmišljanju, izkrivljanje resničnosti, pretirana zaskrbljenost, pogosti občutki krivde, perfekcionizem …).

Stres je lahko kratkotrajen, ko posledice stresa na nas hitro izginejo ali dolgotrajen stres, ki lahko postane kroničen. Dolgotrajen stres je lahko bolj ali manj intenziven. Dolgotrajni stres lahko privede do posledic kot so: izgorelost, izčrpanost, depresija, psihosomatske bolezni …

Kako bo otrok obvladal stresne situacije, je odvisno, od zrelosti posameznika, starosti in izkušenj, ki jih ima. Na nekatere dejavnike, ki jih povzroča stres imamo vpliv in jih lahko spremenimo ter se jim izognemo, medtem ko na druge dejavnike nimamo vpliva.

Pogoste težave, ki nastanejo pri spoprijemanju s stresom so: agresivnost, vzkipljivost, razdražljivost, regresivno vedenje (puljenje las, sesanje prsta …), slaba samopodoba, učne težave (zmanjšana koncentracija pozabljivost, neracionalnost, slabo presojanje, matematične napake, težave pri razmišljanju, okrnjena domišljija) ter telesni znaki za katere ne moremo najti jasnega vzroka (bolečine v trebuhu, vročina, glavobol, vrtoglavica, driska), (Dernovšek idr., 2006).

Slika 1

Simptomi stresa

(Vir; Dernovšek, Gorenc in Jeriček, 2006, str.10)

Slika1 prikazuje simptome stresa in njihovo medsebojno prepletanje ter vpliv simptomov drug na drugega.

Slika 2

Odzivanje na hud stres

(Vir; Dernovšek. Gorenc in Jeriček, 2006, str.12)

Slika 2 prikazuje odziv na hud stres. Pri večini se stres oziroma odziv na stres pomiri v treh tednih, pri nekaterih traja dlje, če stres traja dlje časa je večja verjetnost, da se razvijejo bolezenska stanja.

1.2 Kaj je strah?

Doživljanje strahu je povezano z občutki nemoči, nesposobnosti se spoprijemati z določeno situacijo, nesamozavestnostjo, občutkom ogroženosti. Primer, ko se ti približa velik pes, ki močno laja nate in kaže zobe ima nasršeno dlako, te preplavi strah. Kaj hitro si predstavljaš, kako te bo ugriznil. Občutek strahu, pošilja v telo signal, da smo ogroženi posledično se naše telo odzove tako, da gre v boj ali beg, saj je telo dobilo signal, da je ogroženo ter da je odziv zelo pomemben za preživetje. Strah je čustvo, ki ga navadno povezujemo z neprijetnimi situacijami, s situacijami, ko nas nekaj močno ogroža**.** Z nevarno situacijo se skušamo spopasti ali ji ubežati. Ko nevarnost mine občutek strahu izgine. Strah, ki ga ne občutimo tako intenzivno, je lahko tudi koristen npr. strah pred govornim nastopom, ki nam omogoči, da se na nastop temeljiteje pripravimo. Strah pred ocenjevanjem znanja navadno motivira otroka, da se prične intenzivneje učiti.

1.3 Kaj je tesnoba?

Tesnobo občutimo na telesni in mentalni ravni, podobno kot stres, razlika je v vzroku, ki jo tesnoba povzroča. Pri tesnobi ne gre za realno grožnjo, da nas nekaj življenjsko ogroža, gre za »lažni alarm«, ki se dogaja v telesu. Pomembno je da razlikujemo med občutkom tesnobe, ki je lahko čisto običajni del vsakdana in tesnobno motnjo, ko to v veliki meri vpliva na naš vsakdanjik in se zaradi tega izmikamo vsakodnevnim dejavnostim, opuščamo posamezne cilje ter nas ovira, da bi napredovali.

1.4 Učenci s posebnimi potrebami

»Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.« (ZUOPP-1, 2. člen)

1.5 Spoprijemanje s strahom in stresom

Strah in stres je potrebno prepoznati in se z njima soočiti, saj ju le tako lahko odpravimo in nas ne ovirata pri učenju in izkazovanju znanja. Pomembno je, da učenec pridobi različne veščine, ki mu pomagajo premagati stres, strah ali tesnobnost. Eden izmed načinov je tudi uporaba nekaterih tehnik Nevrolingvističnega programiranja za odpravo strahu, treme, za boljšo učno motivacijo, izboljšanje komunikacijskih tehnik, pri postavljanju učinkovitih ciljev.

2. Nevrolingvistično programiranje

Človek doživlja svet okoli sebe preko čutil. Iz zunanjega sveta sprejemamo informacije preko vida, tipa, vonja, okusa in sluha. Pridobljene informacije so subjektivne, saj nanje vplivajo različni dejavniki, od preteklih izkušenj, spominov, trenutnega razpoloženja, idr. Te informacije predstavljajo naš zemljevid sveta. Na naš zemljevid sveta vplivajo naša prepričanja, vrednote, izkušnje, občutki, misli ter je zbirka vseh informacij, ki jih sprejemamo iz zunanjega sveta potem, ko jih brišemo, popačimo in posplošimo. Naš zemljevid sveta je naš individualen model sveta.

Vse naše navade, vzorci, vedenja, razmišljanja in čustvovanja so rezultat nekih procesov, ki se dogajajo v naših možganih. Na naš proces razmišljanja in čustvovanja najlažje vplivamo s komunikacijo, kot so notranji dialog, kot posledica pogovora s samim seboj in komunikacijo z drugimi ljudmi, pri čimer s komunikacijo vplivamo drug na drugega.

Model nevrolingvističnega programiranja, (v nadaljevanju NLP), je odprt model, ki se nenehno razvija in izboljšuje. Uporablja se na vseh področjih življenja, kot uspešna zbirka veščin in orodij, ki omogočajo osebnostno rast in razvoj. Ukvarja se z vprašanjem kako uspešni ljudje dosegajo cilje. Lahko rečemo tudi, da je NLP študij strukture subjektivne izkušnje.

NLP je nastal v zgodnjih sedemdesetih letih na podlagi skupnega dela Johna Grinderja, ki je bil tedaj asistent lingvistike na univerzi California v Santa Cruzu in Richarda Bandlerja, študenta psihologije na tej univerzi. Richard Bandler, ki se je zelo zanimal za psihoterapijo in John Grinder sta preučevala uspešne posameznike kot so: Virginija Satir (ukvarjala se je z družinsko terapijo), Milton Erikson (ukvarjal se je s hipnozo in transom) in Frica Perlsa (ukvarjal se je z Gestalt terapijo). Zanimalo ju je kako uspešni terapevti s komunikacijo pomagajo drugim narediti osebnostne spremembe. Preučevala sta njihov način dela in nastope s težavnimi klienti. Njihovi rezultati dela s težavnimi klienti so bili izjemni. Odločila sta se, da jih bosta pri delu opazovala in skušala čim bolj analizirati ter ugotoviti kaj je tisto, kar posameznike dela, da so pri svojem delu uspešni. Metodo, ki sta jo pri tem uporabila v NLP-ju imenujemo modeliranje.

NEVRO; možgani - nevrologija - živčni sistem - zaznavni sistemi in se nanaša na povezave med čuti in živčnim sistemom. Razlaga kako uporabljamo naših pet čutov, da izkušamo zunanji svet ter ustvarimo naš notranji svet spominov in imaginacij. Naši zavedni nezavedni mentalni procesi aktivirajo nevronski sistem, ki vpliva na našo fiziologijo (dihanje, držo, gibanje, ipd.), koko čutimo, kaj delamo in govorimo.

LINGVISTIKA; raziskuje kako človek uporablja jezik, da z njim opiše in izraža svoje misli in poimenuje doživetja. Pri tem ljudje uporabljamo določene besede in jezikovne zveze, ki odslikavajo človekove vzorce in strukture razmišljanja, odločanja in delovanja. Vključujejo verbalno in neverbalno komunikacijo.

PROGRAMIRANJE opisuje procese učenja, ki temelji na zavestnem in ciljno usmerjenem ravnanju. Naši osebni programi, razmišljanja in delovanja nas vodijo k rezultatom, ki jih dosegamo in vplivajo na nas in na druge. Z zavestnim procesom učenja lahko pre-programiramo vzorce vedenj in razmišljanj, ki nas omejujejo in se naučimo ustreznejših. (Pibernik in Zajec, 2018).

NLP tehnike so preproste in zelo koristne tudi na področju izobraževanja in poučevanja, saj z njimi na lahek in enostaven način podpremo učence, da dosežejo želeno stanje oziroma cilj. Pri urah dodatne strokovne pomoči, (v nadaljevanju DSP), v šoli delo večinoma poteka individualno. Med učencem in učiteljem DSP, se pogosto vzpostavi zaupljiv odnos, zato se učenci lažje pogovarjajo o svojih stiskah, o doživljanju stresa, tesnobnosti in strahu, ki jih doživljajo v šoli. Tudi učitelj se pri taki obliki dela učencem lažje prilagodi. Učencem, ki si želijo premagati strah in zmanjšati stres, lahko učitelj pri DSP urah pomaga tudi z izbranimi tehnikami NLP-ja. Pri vseh tehnikah je pomembno, da se z učencem najprej vzpostavi dober stik. Pred vsakim izvajanjem tehnik, je potrebno postopek temeljito razložiti. Dogovoriti se je potrebno tudi o namenu, kaj želi učenec s tehniko spremeniti oz. doseči. Pri izvajanju je pomembno, da učenec samostojno najde pot do rešitve. Naloga izvajalca je, da ga med postopkom podpira in vodi skozi postopek. Z učenjem tehnik se učenec nauči, kako iz negativnega čustvenega stanja preide v pozitivno čustveno stanje in pri tem uporablja notranje vire. Na kocu vsake tehnike je potrebno narediti še preizkus v prihodnost, da učenec preveri ali je stanje uspešno spremenil. Nato preveri še ekologijo oz. primernost novega čustvenega stanja oziroma vedenja, da je le to za vse udeležene primerno in sprejemljivo in nima negativnega vpliva na nikogar.

Od štirinajst učencev, ki imajo DSP, se je deset učencev želelo naučiti različnih tehnik z namenom, da bi lažje premagovali različne izzive s katerimi so se v šoli soočali. Ostali učenci niso čutili potrebe ali niso bili motivirani za učenje. Predstavljenih je le nekaj najbolj pogosto uporabljenih tehnik, ki jih je učiteljica uporabila pri urah DSP.

2.1 Sidranje

Sidra nastajajo s ponavljanjem ali izzivanjem specifičnega dražljaja v trenutku močnega čustva. Sidra nastajajo ves čas nezavedno in naključno, pri čemer pride med telesnim dražljajem in čustvenim odzivom do povezave. Vsi imamo veliko neozaveščenih sider, ki so nastajala skozi čas, npr. strah pred javnim nastopanjem, pred ocenjevanjem znanja, pred neuspehom, pred določenim učnim predmetom idr. Sidranje je klasično pogojevanje. Pojem je nastal ob rezultatih raziskovanja ruskega fiziologa Ivana Pavlova, ki je raziskoval vedenje psov. S tem, ko poznamo proces povezovanja dražljaja in odziva, lahko izbiramo, kateri dražljaj lahko izzove želeno reakcijo. S tem, ko razumemo proces sidranja lahko vplivamo na nastanek novih sider, ki nas bodo v življenju podprla, obenem brišemo neželena sidra in tako dosegamo čustveno svobodo. Sidranje se uporablja za spremembo notranjih stanj, stabiliziranje stanja, spremembo vedenja in premeščanje elementov ene izkušnje v drugo. Gre za eno najbolj uporabnih tehnik.

Poznamo:

- **Vizualna sidra** (državna zastava, fotografije z dopusta, določen predmet …).
- **Avditivna sidra** (ime, državna himna, določene besede oz. besedne zveze …).
- **Oftalmotorna sidra** (vonj po kruhu, kavi …) in **gustatorna** (okus čokolade …).
- **Kinestetična sidra** (stisk rok, dvig rok ob zmagi, dotik obeska, petka z roko, božanje po laseh …), kinestetična sidra so ena najmočnejših sider, saj običajno vključujejo gibanje celega telesa.

Priprava:

Ko delamo tehniko sidranja z otrokom, je pomembno, da najprej z njim vzpostavimo dober stik. Razložimo mu potek procesa ter kalibriramo njegovo stanje, da izbere pravi vir. Z vprašanji ga usmerjamo, da lažje najde preteklo pozitivno situacijo, ki jo želi imeti ter ga usmerjamo, da jo asociirano podoživi.

Postopek:

Intenzivno stanje vira: intenzivno podoživi stanje, kjer je določen vir že imel. Prikliče ga na asociativen način in s posnemanjem fiziologije.

Jasno čisto stanje vira: poišče čim bolj enovito stanje brez dodatnih čustev.

Časovna usklajenost; sidramo 5-25 sekund najbolj intenzivnega stanja in sicer v fazi, ko čustvena moč stanja še raste.

Natančnost ponovitve: sidro krepimo tako, da sidramo več stanj (ali isto stanje večkrat) na isto mesto. Pazimo, da so mesto, moč dotika, intenziteta izraz, ton, idr., vsakič enaki.

Edinstvenost dražljaja: sidro naj bo dražljaj, ki ga sproži sam na mesto, kjer bo do njega najlažje prišel in ne bo dostopno drugim. Ne dražljaj, ki je pogost v vsakdanjem življenju npr. dotik rame, roke …

Test: v prihodnost: na koncu vedno preverimo ustreznost sidra s testom v prihodnji situaciji. Postopek je potrebno tri do petkrat ponoviti. Med vsako ponovitvijo je potrebno delati prekinitev. Intenzivnost sidra je odvisno od ponavljanja.

Pogosto se uporablja tudi krog odličnosti, ki je vrsta sidra, kjer delamo sidra v prostoru (npr. stopimo v krog, kvadrat …). Sidra najpogosteje uporabljamo pri preprečevanju stresnih situacij, za dvig samozavesti, za lažje učenje, s priklicem pozitivnih stanj, pri javnem nastopanju, idr.

2.2 Tehnika SWISH

To tehniko se lahko uporablja, kadar obstajajo sprožilci za določen občutek ali vedenje. Določena situacija ali sprožilec, nam sproži neželeno reakcijo. Uporablja se za nadomeščanje neželenega vedenja z želenim vedenjem v določeni situaciji. Gre za vizualno rušenje sider, ki jih nadomestimo z novim zaželenim vedenjem, s pomočjo uporabe podmodalnosti. Uporablja se lahko na vseh področjih življenja.

3. Zaključek

Učenci, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih, navadno potrebujejo podporo in učenje različnih metod in tehnik, ki jim pomagajo pri premagovanju različnih izzivov s katerimi se srečujejo v življenju. NLP tehnike, ki jih je avtorica uporabila pri urah DSP, so se izkazale pri večini učencev kot učinkovita metoda pri premagovanju stresa, strahu in tesnobnosti. S tem, ko so se učenci pripravili na stresno situacijo so lažje pokazali svoje znanje, se znebili strahov in zmanjšali tremo. Z učenjem NLP tehnik so se učili tudi zavedanja svojih misli, občutkov in čustev. Pri usvajanju tehnik so bili uspešnejši učenci, ki so bili motivirani in so si želeli biti uspešni ter so postopek redno vadili doma. Ko so postopek uspešno osvojili so se učili, kako ga uporabljati v različnih situacijah, s tem so učinkovito iskali rešitev za reševanje težave. S pomočjo NLP tehnik so razvili veščine obvladovanja svojih občutkov, kar jim je omogočalo, da so se bolj samozavestno soočali z vsakodnevnimi situacijami. Poročali so o zmanjšanju tesnobnosti in boljši sposobnosti obvladovanju stresa, kar je pozitivno vplivalo na njihovo samopodobo in posledično so bili uspešnejši. Učenci, ki niso bili dovolj motivirani za vajo niso zaznali večjih sprememb in so hitreje opustili uporabo tehnik. Medtem ko štirje učenci niso bili motivirani za učenje NLP tehnik, razlogi so bili različni.

Slabost izvajanja tehnik je, da jih je potrebno utrjevati. Rešitve niso vidne takoj ampak postanejo opazne skozi čas in rednim delom na sebi. Odziv na tehnike se lahko razlikujejo glede na značajske lastnosti, osebne preference in individualne potrebe.

NLP tehnike bi bilo smiselno ponuditi vsem učencem v šoli. Tehnike so lahke, preproste in se ne ukvarjajo s preteklimi stanji, ampak prihodnje situacije prenesejo v sedanjost. Učenje je prilagojeno otrokom in poteka preko igre, pripovedovanja zgodb in praktičnih vaj. Učenje NLP veščin je zelo uporabno pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih, saj vključujejo področja, kot so organizacija časa, načrtovanje ciljev, povečanje motivacije, izboljšanje komunikacije, pomoč pri učenju skozi zaznavne stile in še mnoga druga področja. Vsa našteta področja so ravno tista, kjer imajo otroci s primanjkljaji na posameznih področjih največ ovir in potrebujejo pomoč in podporo.

4. Viri in Literatura

Avbelj, A. (2017). *Doživljanje strahu učencev v šolskih situacijah* [Magistersko delo, Maribor PF]. https://dk.um.si/Dokument.php?id=111002&lang=slv

Dernovšek, M. Z., Gorenc, M. in Jeriček, H. (2006). *Ko te strese stres, Kako prepoznati in zdraviti, anksiozne in depresivne motnje*. Inštitut za varovanje zdravja, RS. https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/ko_te_strese_stres.pdf

Dolenc, P. (2015). *Stres in spoprijemanje s stresom v mladostništvu, Revija za elementarno izobraževanje, letnik 8, št. 4* (Pregledni znanstveni članek, s. 177–189), UDK: 159.944.4-053.6., https://dk.um.si/Dokument.php?id=119310&lang=slv

Iršič, M. (2021). *Obvladovanje stresa*. Zavod Rakmo.

Mladenović, D. (2018). *Algoritem za uspeh, nevrolingvistično programiranje*. Žalec.

Pibernik, S.in Zajec, H. (2018). *Praktik Nevrolingvističnega programiranja (interno gradivo)*.

Seljak, M. (2022). *Strah pred ustnim ocenjevanjem znanja, Vaspitanje i obrazovanje,* Podgorica (XUVII, 3, 2022, s. 105–109) , UDK.371.3:61:371.26.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ZUOPP-1 (2011).

Župnek, J. (2013). *Strah pred preverjanjem in ocenjevanjem znanja pri učencih ter načini spoprijemanja z njimi* [Diplomsko delo, UN v Mariboru]. https://dk.um.si/Dokument.php?id=55502&lang=slv

Predstavitev avtorice

Dušanka Strnad, prof. defektologije, s septembrom zaposlena na OŠ dr. Vita Krigherja, kot učiteljica DSP, pred tem je bila zaposlena na OŠ Mengeš, kot učiteljica DSP in v CUDV Draga, na Igu, kot skupinski habilitator, Leta 2018 je pričela z usposabljanji na področju NLP-ja. Najprej je končala usposabljanje za NLP Praktika, nato NLP Mojstra praktik ter se usmerila na smer coachinga. Opravila je 1. stopnjo usposabljanja, NlP Coach Practic in leta 2020 zaključila usposabljanje na najvišji stopnji, NLP Matser Coach. Svoja znanja uspešno vključuje v svoje delo in življenje.

Spoprijemanje s stresom in anksioznostjo pri dijakinjah Dijaškega doma Vič

Coping with Stress and Anxiety of Vič Student Dormitory's Female Students

Maruša Gajić

Dijaški dom Vič, Gerbičeva ulica 53, Ljubljana
marusa.gajic@ddvic.si

Povzetek

Namen prispevka je predstaviti tematiko stresa in anksioznosti, ki se pojavlja pri dijakih in dijakinjah, ki prebivajo v Dijaškem domu Vič. V prispevku so opredeljeni osnovni pojmi ter pojavnost stresa in anksioznosti med dijaki in dijakinjami Dijaškega doma Vič v šolskem letu 2022/2023. Predstavljena je anketa, v kateri so skozi samooceno podali informacijo o lastnem doživljanju stresa, in podane so ugotovitve, ki iz analize le-te izhajajo. Sledijo jim primeri prakse dela z dijakinjami, ki se soočajo z anksioznimi in anksiozno-paničnimi motnjami, z obremenjujočim stresom ter pogostimi občutki tesnobe. Cilj dela z dijakinjami je olajšati prehod selitve od doma v dijaški dom ter graditi in krepiti njihovo duševno zdravje. To izvajamo s pomočjo čustvenega opismenjevanja in učenja ustreznih, zanje učinkovitih, tehnik spoprijemanja s stresom, tesnobo in anksioznostjo. Čustveno opismenjevanje mlade opolnomoči, da lahko prepoznajo in razumejo svoja čustva. Tako se lahko ustrezneje izražajo in lažje poiščejo potrebno pomoč, nudijo pa si lahko tudi podporo v obliki vrstniške pomoči. Zagotavljanje varnega in podpornega okolja za odprto razpravo o svojih občutkih in čustvih je ključnega pomena za spodbujanje duševnega dobrega počutja in zagotavljanje, da so bolje opremljeni za soočanje z neizogibnimi življenjskimi stresorji.

Ključne besede: čustveno opismenjevanje, psihološka odpornost, tehnike spoprijemanja.

Abstract

The purpose of the article is to present the topic of stress and anxiety that occurs among male and female students who live in the Vič Student Dormitory. The article defines the basic concepts and incidence of stress among male and female students of the Vič Student Dormitory in the 2022/2023 school year. A survey is presented in which, , they provided information through a self-assessment about their own experience of stress, as well as the findings that emerged from the survey analysis. They are followed by examples of the practice of working with female students who are dealing with anxiety-panic disorders, stress and frequent feelings of anxiety. The goal of working with female students is to facilitate the transition from home to student dormitory and to build and strengthen their mental health. We do this with the help of emotional literacy and learning them, coping techniques for dealing with stress and anxiety, effective for them. Emotional literacy empowers young people to recognize and understand their emotions. In this way, they can express themselves more appropriately and find the necessary help more easily, and they can also offer support to others in the form of peer support. Providing a safe and supportive environment to openly discuss their feelings and emotions is key to promoting mental wellbeing and ensuring they are better equipped to deal with life's inevitable stressors.

Keywords: emotional literacy, resilience, stress and anxiety coping techniques.

1. Uvod

Selitev v dijaški dom predstavlja za mladostnika veliko spremembo. Dijaki, ki se odločijo za šolanje izven kraja prebivanja, so podvrženi mnogim spremembam dnevne rutine in novi obliki življenja, ki od njih terja (večjo) samostojnost in odgovornost. Tekom šolskega tedna bivajo ločeno od okolja, v katerem so prebivali do tedaj, pa tudi od staršev ali skrbnikov in morebitnih sorojencev. Obenem živijo v vzpostavljenih skupinah, katerih skupinska dinamika se vsako novo šolsko leto (s prihodom novincev in novink) spremeni, v (zanje) novih prostorih, pogosto s sostanovalcem ali dvema, ki se med seboj šele pričenjajo spoznavati. Pogosta težava, s katero se mladi soočijo ob prihodu in bivanju v dijaškem domu, je domotožje. Nemalokrat se zgodi, da v prvih tednih septembra pride do izpisov iz dijaškega doma prav na račun domotožja. Pri večini izzveni v mesecu ali dveh. Posebno pozornost je treba nameniti predvsem dijakom in dijakinjam prvih letnikov, ki so najbolj ranljiva skupina. Razlog je v dejstvu, da imajo premalo izkušenj z novimi situacijami, posledično šele izgrajujejo svoj nabor tehnik soočanja z novimi situacijami in bogatijo svoj repertoar odzivov in prilagoditev na novosti. Poleg delitve sobe si dijaki, ki prebivajo v dijaškem domu, delijo tudi kopalnice, stranišča, skupne prostore in učilnice, kar od njih terja nenehno prilagajanje drug drugemu. Bivanje v dijaškem domu pri marsikomu lahko deluje kot poligon za spoznavanje sebe in pridobivanje medosebnih izkušenj, za marsikoga pa so lahko značilnosti bivanja v dijaškem domu sprožilec za neugodna občutja, prepoznavanje, poimenovanje in soočanje z njimi pa stres.

Pri mladostnikih v dijaških domovih moramo biti pozorni predvsem na porast prisotnih znakov duševnih stisk. V procesu vpisovanja novih dijakov in dijakinj v Dijaški dom Vič (v nadaljevanju DD Vič) veliko časa posvetimo pogovoru s starši in dijakom ali dijakinjo. Razgovore z vsemi novinci opravi svetovalna delavka. Prostore staršem, dijakom, sorojencem razkažemo vzgojitelji in vzgojiteljice, ki smo na voljo tudi za vprašanja, dvome, dileme, ki se jim ob ogledu pojavljajo. Pomembno nam je, da vedo, kam prihajajo, kakšni so dnevna rutina, hišni in požarni red, kaj potrebujejo s seboj, kaj se od njih pričakuje in kakšno podporo lahko pričakujejo od nas – tako od ustanove kot tudi od pedagoškega osebja. Še pomembneje je, da pedagoški delavci (iz)vemo čim več o dijaku, ki prihaja bivati k nam – o njegovih lastnostih, načinih soočanja s spremembami, preteklih izkušnjah z vrstniki, morebitnih težavah, zdravstvenih ali osebnostnih posebnostih, željah in pričakovanjih. V ta namen imamo pripravljena tudi dva (interna) obrazca, enega za dijaka in enega za starše, kamor se zabeležijo te informacije. Z njimi si svetovalna delavka pomaga pri razvrščanju novincev v že obstoječe vzgojne skupine.

Stres in tesnobnost sta med dijaki in dijakinjami vedno bolj razširjena pojava. Soočanje z njima zahteva posebno pozornost, nista pa edini težavi, ki pestita današnje mlade. Mednje spadajo tudi preobremenjenost, osamljenost, občutek neslišanosti in nerazumevanja, družinska nesoglasja in nasilje, vse pogostejše finančne stiske, čustvene in vedenjske težave, tesnobne in panične motnje, nižja razpoloženjska lega, depresija, težave s pozornostjo, hiperaktivnost, težave s samoregulacijo čustev in vedenja v različnih socialnih situacijah ter hromeči perfekcionizem, motnje prehranjevanja, samopoškodovanje in samomorilnost. V porastu je tudi nasilje v vseh svojih oblikah. Najtežje obvladljivo je spletno nasilje, ki ga je težko odkriti in preprečevati. Z dijaki in dijakinjami DD Vič se veliko pogovarjamo (v organiziranih in spontanih situacijah), izvajamo preventivne delavnice, jih ozaveščamo o duševnem zdravju in o nasilju ter kako se lahko zavarujejo pred njim, kako ravnati, ko do težav pride, in kako jih preprečevati. Dijaki, ki svoj čas preživljajo stran od domačega okolja, v dijaškem domu, so izzivom še toliko bolj podvrženi, zato je pomembno tem temam

namenjati toliko več pozornosti, informacije posredovati in obnavljati, dijake krepiti, jim namenjati strokovno podporo in omogočati ter načrtno razvijati vrstniško podporno okolje.

1.1. Opredelitev osnovnih pojmov

Stres je »naraven odziv telesa na dogodke, ki nas ogrožajo ali iztirjajo. Ko zaznamo nevarnost, realno ali namišljeno, se naše telo avtomatsko odzove in nas želi pripraviti na soočenje s to nevarnostjo. To imenujemo stresni odziv« (Bolčina, 2021, str. 4). Termin stres je pridobil zaradi pogoste (laične) rabe negativen prizvok, vendar pogosto stres ni nezaželen. Stres delimo na eustres (t. i. pozitivni stres) in distres (t. i. negativni stres). To sta dve vrsti stresa, ki različno delujeta na naše fizično in duševno zdravje (Eustres i distres – Dve strane stresa, 2021).

Eustres se nanaša na pozitiven ali koristen stres, ki lahko motivira in poveča učinkovitost. To je vrsta stresa, ki se pojavi v situacijah, ki so zahtevne, a obvladljive, kar vodi v občutke navdušenja in dosežka (Wooll, 2022). Eustres lahko doživlja dijak, ki se pripravlja na domski sprejem novincev ali šov talentov. Dijak lahko občuti povečan občutek vznemirjenja in notranjega nemira, kar ga žene k marljivi vadbi in doseganju najboljših rezultatov. Eustres lahko dijaku pomaga izboljšati svoje spretnosti in zgraditi samozavest, kar na koncu vodi do koristne in zadovoljujoče izkušnje javnega nastopa.

Po drugi strani pa je distres negativen ali škodljiv stres, ki presega posameznikovo sposobnost obvladovanja situacije, kar vodi v občutke preobremenjenosti in tesnobe. To je vrsta stresa, ki pogosto škodi fizičnemu in duševnemu počutju in zdravju (Wooll, 2022). Pogost primer distresa v srednješolskem okolju je lahko dijak, ki se sooča z intenzivnim ustrahovanjem ali pritiskom vrstnikov. Nenehne negativne izkušnje in strah pred družbeno obsodbo lahko vodijo do povečane ravni njegovega stresa, čustvenega nemira in celo umika iz družbenih dejavnosti ali padca šolskega uspeha. V takšnih primerih ima lahko stiska škodljive učinke na dijakovo samozavest, duševno zdravje in splošni razvoj. Razumevanje razlike med obema lahko posameznikom, vključno s srednješolci, pomaga prepoznati vpliv stresa na njihova življenja in razviti bolj zdrave in učinkovite strategije obvladovanja. Stres je fiziološki, psihološki in vedenjski odgovor posameznika, ki se prilagaja in privaja na notranje in zunanje dražljaje (stresorje).

Stresorji so dogodki, osebe ali predmeti, ki jih posameznik doživi kot stresne in mu povzročijo stres. Stresor začasno poruši posameznikovo psihološko ali fiziološko ravnovesje in stres je povsem normalno odzivanje na to dogajanje (Dernovšek, Gorenc in Jeriček, 2006). Stresorji so za vsakega posameznika lahko drugačni, saj so vezani na posameznikovo osebnost, karakterne značilnosti, njegove pretekle izkušnje, okoliščine, v katerih se pojavijo ali so prisotni, ter ožje in širše okolje njihove prisotnosti (Dernovšek idr., 2006 ter Jeriček Klanšček in Bajt, 2015). »Običajno delimo stresorje na notranje – npr. žalost, strah, skrbi, občutek nemoči, pomanjkanje kisika, in zunanje – npr. spraševanje, preizkusi znanja, gost promet, zgodnje vstajanje. Njuno ločevanje je dostikrat težavno, saj doživljamo stres vedno notranje« (Jeriček Klanšček in Bajt, 2015, str. 9).

Tesnoba je naraven in prilagodljiv odziv na stres ali zaznane (posamezniku relevantne) grožnje. Je občutek nelagodja, strahu ali skrbi, ki se pojavi, ko posamezniki pričakujejo morebitne prihodnje izzive ali nevarnosti. Medtem ko je določena stopnja tesnobnosti v dobi najstništva normalna in je lahko celo koristna pri pripravi na pomembne dogodke, je pretirana ali kronična tesnoba lahko izčrpavajoča in moti vsakodnevno delovanje. »Anksioznost je patološko stanje doživljanja tesnobe, povezano s telesnimi znaki vzburjenja avtonomnega

živčnega sistema. Razlikuje se od normalnega doživljanja strahu, ki je odgovor na znan vzrok oziroma grožnjo« (Petek, 2022, str. 235). Anksioznost se od strahu razlikuje po tem, da ni povezana z določenim predmetom, temveč s stanjem nedefiniranega strahu in napetosti, ki se pojavi brez specifičnega predmeta, bodisi konkretnega ali namišljenega, ki bi lahko povzročil to čustvo. Močni občutki osamljenosti pripomorejo k razvoju anksioznosti, vendar porast anksioznih in anksiozno-paničnih motenj deloma izhaja tudi iz obdobja izolacije in fizične ločenosti dijakov od (analognega) socialnega prostora, povezanega z obdobjem covida-19. Bolj kot fizična osamljenost je izvor anksiozno-paničnih motenj čustvena osamljenost, saj mladostniki praviloma ne zaznavajo pravega pomena v medosebnih odnosih oziroma niso deležni potrebne pozornosti, razumevanja in naklonjenosti družine (Zupančič, 2020).

2. Stres v Dijaškem domu Vič v šolskem letu 2022/2023

Prisotnost stresa med dijaki in dijakinjami DD Vič smo preverjali z anketo. Anketa je bila izvedena s pomočjo orodja za spletne ankete 1ka Arnes, in sicer konec aprila in v začetku maja 2023. Vprašanja, povezana s stresom, so bila del širše ankete o zadovoljstvu in stresu dijakov v DD Vič. Vprašanja so bila razdeljena v štiri sklope, vezana na različna področja prisotnosti znakov (simptomov) distresa – fizični simptomi, čustveni simptomi, vedenjske težave in kognitivne (miselne) težave. Dijaki in dijakinje so samoocenjevali prisotnost posamezne težave na ocenjevalni lestvici od 1 do 4. Pripisane vrednosti ocene so bile: 1 – nikoli ali skoraj nikoli; 2 – včasih; 3 – pogosto in 4 – skoraj vedno ali vedno. Na vprašanja je odgovarjalo 63–66 dijakov in dijakinj, kar je približno tretjina takrat prisotnih dijakov in dijakinj v DD Vič.

2.1. Rezultati samoocene prisotnosti simptomov in težav med dijaki in dijakinjami Dijaškega doma Vič

Na sklop o prisotnosti fizičnih simptomov je odgovarjalo 66 dijakov in dijakinj. Njihovi odgovori, kot vidimo na Sliki 1, povedo, da je najpogostejši fizični (telesni) simptom stresa med dijaki in dijakinjami v DD Vič povezan s spanjem: stalna utrujenost in prebujanje zgodaj zjutraj ter občutenje utrujenosti po prekratkem spancu. Oba sta prisotna pogosto do vedno ali skoraj vedno v 63 %, torej razširjena pri skoraj šestini vseh dijakov in dijakinj v DD Vič. Malo manj težav povzročajo tudi nespečnost, nemir in razdraženost. Najmanj pogosto se med fizičnimi simptomi pojavljajo ekcemi, kar 70 % jih nima nikoli ali pa se pojavijo zelo redko.

Slika 1

Odstotna razporeditev odgovorov – samoocena prisotnosti fizičnih simptomov distresa

Na sklop o prisotnosti kognitivnih oz. miselnih simptomov, ki jih povzroča distres, je odgovarjalo 63 dijakov in dijakinj. Na Sliki 2 so prikazane odstotne razporeditve odgovorov dijakov in dijakinj. Večina dijakov in dijakinj na kognitivnem področju poroča o težavah pri jasnem, treznem razmišljanju (41 %) in o težavah pri odločanju (35 %). Najmanj težav opažajo pri izgubi smisla za humor, vendar je tudi ta del težav pri kognitivnem funkcioniranju pomembno zastopan v skoraj desetini populacije.

Slika 2

Odstotna razporeditev odgovorov – samoocena prisotnosti kognitivnih oz. miselnih simptomov distresa

Na sklop o prisotnosti vedenjskih simptomov je odgovarjalo 64 dijakov in dijakinj. Iz prikaza na Sliki 3 ugotovimo, da so vedenjski simptomi stresa pri dijakih in dijakinjah mnogo manj pogosti. Še najbolj jih težijo nezmožnost opraviti vsakdanje obveznosti (24 % pogosto in vedno ali skoraj vedno) in motnje v apetitu (29 % pogosto in vedno ali skoraj vedno). Najnižje označeni odgovori so uživanje psihoaktivnih substanc, alkohola ali prekomerno kajenje. Zavedamo se, da obstaja verjetnost, da na slednji odgovor zaradi skrbi o morebitni (ne)anonimnosti niso odgovarjali resnično.

Slika 3

Odstotna razporeditev odgovorov – samoocena prisotnosti vedenjskih simptomov distresa

Na sklop o prisotnosti čustvenih težav je odgovorilo 64 dijakov in dijakinj. V odstotni razporeditvi odgovorov, prikazani na Sliki 4, lahko vidimo, da so čustvene težave, ki jih povzroča doživljanje distresa, pogostejše od fizičnih in vedenjskih. Največji delež dijakov in dijakinj med čustvenimi težavami navaja živčnost (70 %), upad interesa za šolsko delo (64 %), pomanjkanje interesa za druge dejavnosti (59 %), kar nakazuje splošno nemotiviranost populacije. Najmanj jih ima težave z občutkom, da jih sovražijo, a tudi ti ne predstavljajo zanemarljivega deleža (25 %).

Slika 4

Odstotna razporeditev odgovorov – samoocena prisotnosti čustvenih težav distresa

V analizi ugotavljamo, da je najpogosteje stres med dijaki in dijakinjami DD Vič po njihovi samooceni doživet na ravni čustvenih in kognitivnih težav, sledita mu fiziološka oz. fizična raven, najmanj težav pa se jim poraja na ravni vedenja.

3 Tesnoba oz. anksiozne ter anksiozno-panične motnje v Dijaškem domu Vič

Tesnoba je del vsakdanjega življenja mladostnikov in večina naših dijakov, predvsem pa dijakinj, je že izkusila epizode neprijetnih občutij tesnobe (npr. trema pred javnim nastopanjem, ustnim ali pisnim pridobivanjem ocene ipd.). Vendar pa so bile te epizode največkrat zelo kratke in so minile same od sebe, še posebej, če je dijakinja situacijo, ki je tesnobo povzročala, zaključila s pozitivno (čustveno) izkušnjo. Tesnoba postane patološka in se spremeni v anksiozne motnje, ko posamezniku ponavljajoče predstavlja zelo veliko psihološko in fiziološko težo in kot takšna negativno vpliva na njegovo običajno delovanje, ko traja dlje časa in se z njimi ne zmore več uspešno ali zadostno spopadati. Pogosto so prvi načini spopadanja s tem izogibanje situacijam, ki anksioznost sprožajo, vzgojitelji (in profesorji v šolah) pa so prvi, ki jih (lahko) opazijo.

V DD Vič smo v šolskem letu 2022/2023 dijakom in dijakinjam nudili različne interesne dejavnosti, ki so jim pomagale pri soočanju s stresom in tesnobnimi občutki. To so bili organizirani (sprostilni) sprehodi, interesna dejavnost »Tukaj in zdaj«, ki jih je seznanila s formalnimi praksami čuječnosti, a je imela poudarek na neformalnih praksah, in interesna dejavnost Neurobeans kognitivnega treninga. Za dijake oz. dijakinje, ki so potrebovale intenzivnejšo podporo pri soočanju z anksioznimi ali anksiozno-paničnimi motnjami, so bili na voljo individualni razbremenilni pogovori in (kontinuirana) srečanja, pri katerih smo jim nudili ustrezno podporo. Dekleta, ki so se jih udeleževala, so večinoma imela tudi urejeno terapevtsko podporo, vodena so bila v zdravstvenih institucijah, veliko pa jih je imelo predpisano tudi medikamentozno terapijo (najpogosteje kombinacijo selektivnih zaviralcev ponovnega privzema serotonina (SSRI) in antipsihotikov). Ker je anksioznosti več vrst, so se tudi pristopi dela z dekleti razlikovali. Metode in oblike dela so obsegale individualno delo, pogovor in delo v paru.

Začetek srečanj je pogosto temeljil na samoopazovanju in podajanju osnovnih informacij o anksioznosti. Tako je posameznica dobila vpogled vase in svoje delovanje ter lažje razumela svoje počutje. Če je imela predpisano medikamentozno terapijo, je pogovor pogosto vseboval tudi opozorilo o pomembnosti rednega, sprotnega in točnega jemanja količine zdravil, ki jih ima predpisane. Pogosto smo pripravili miselni vzorec ali seznam njenih odzivov na anksioznost (telesni odzivi, kot so hitrost srčnega utripa, globina in pogostost vdihov, potenje, tresenje ipd., ter miselni odzivi, kot so prepričanja, vsiljive misli, katastrofiziranje, nerealni scenariji ipd.).

Sledilo je učenje sproščanja, najpogosteje z metodo preizkušanja, vedno v situaciji, kjer se je dijakinja počutila varno, kjer je bilo vzdušje prijetno ter je bilo zagotovljeno mirno in sproščujoče okolje. Tehnike, s katerimi smo pričele, so učenje različnih tehnik dihanja, npr. dihanje s trebušno prepono, dihanje s podaljšanim izdihom, globoko dihanje, čuječe ali meditacijsko dihanje, ritmično dihanje (nekatere sede, nekatere leže), vodeno postopno progresivno mišično sproščanje, izometrična mišična sprostitev z delom na moči, vodena meditacija in sproščanje s pomočjo vizualizacije, čuječ pregled telesa in sproščanje na izbrano ključno besedo ali besedno zvezo, igra vlog in preusmerjanje pozornosti. Pri uvajanju teh smo si pomagali z različnimi priročniki in materiali, kot so: »Obvladajmo anksioznost« avtoric Dernovšek, Valič in Konec Juričič (2011), »Sedeti pri miru kot žaba« avtorice Snel (2019), »Kartice proti tesnobi« avtorice Knightsmith (2021), »Samopomirjujoče kartice« avtorice Podgorelec (2021), delovni zvezek »Zadihaj …« avtorice Žagar Rupar (2021) in kreativni materiali za sproščanje (pobarvanke, doodle risanke) in izražanje (barvice, flomastri, samolepilni okrasni trakovi (t. i. washi tape, nalepke itn.).

Nekatere dijakinje je svetovalna delavka spremljala tudi v prostore Društva Projekt Človek v Ljubljani, kjer so se (lahko) vključile v aktivnosti Programa za otroke in mladostnike (POM), največkrat v obliki skupin pomoči in individualnih srečanj s strokovnim osebjem društva. Dijakinji z zahtevnejšo obliko socialne anksioznosti smo omogočili tudi redna srečanja s študentko socialne pedagogike, ki je v okviru praktičnega dela svojega študija z dijakinjo izvajala trening socialnih spretnosti in jo spremljala skozi krepitev prepoznavanja in izražanja znakov nebesedne komunikacije ter njenih asertivnih veščin.

Večini dijakinj, ki so se srečanj redno udeleževale, je bila tovrstna podpora ustrezna. Povedale so, da si želijo nadaljevanja individualnega dela. Nekatere so izrazile tudi željo po pogostejšem srečevanju s svetovalno delavko. Ugotavljamo, da bi za prenekatero bila tudi koristna, a se pogosto srečujemo s preobremenjenostjo svetovalne delavke (DD Vič ima trenutno sedem vzgojnih skupin, kar ni dovolj za sistematizacijo polnega delovnega mesta svetovalnega delavca; dijakov in dijakinj, ki se soočajo s težavami v duševnem zdravju, pa je bilo v šolskem letu 2022/2023 v DD Vič okoli 20 %).

Za dijake in dijakinje DD Vič so bile organizirane tudi preventivne dejavnosti – novincem smo omogočili delavnico Učenje učenja, kjer smo osvetlili dobro pripravo in načrtovanje ter redno učenje glede na učni slog posameznika kot preventivno zmanjševanje stresa, v okviru projekta Tedni vseživljenjskega učenja 2023 pa je bila izvedena tudi delavnica tehnik sproščanja.

4. Zaključek

Stres in anksioznost sta med odraščajočo mladino vse pogostejša. Mnogo mladih se z njima neustrezno spopada. Čustveno opismenjevanje, samospoznavanje v procesu razvoja in osebne strasti in poznavanje ter uporaba ustreznih tehnik spoprijemanja s stresom ter anksioznimi ali anksiozno-paničnimi motnjami so za današnje mlade izjemnega pomena. V besedilu smo predstavili eustres, distres, vpliv obeh na posameznika, tesnobo, strah in anksioznost, samooceno stresa med dijaki in dijakinjami v DD Vič v šolskem letu 2022/2023 ter primer dobre prakse podpore dijakinjam, ki se soočajo s stresom, tesnobo in anksioznostjo, skozi sodelovanje z vzgojiteljico in svetovalno službo v DD Vič.

Povzamemo lahko, da so aktivnosti pripomogle k razvoju (samo)reflektivnih sposobnosti dijakinj ter h krepitvi odnosa z vzgojiteljico in svetovalno delavko doma.

Prednosti, ki jih prinaša usposobljenost strokovnega delavca v dijaškem domu, bodisi vzgojitelja bodisi svetovalnega delavca, za podporo mladim pri soočanju s stresom, so dostopnost prve psihološke pomoči, dnevna podpora mladim pri soočanju s težavami, zgodnja detekcija simptomatike morebitnega razvoja anksioznih ali anksiozno-paničnih motenj in hitrejše odzivanje. Način dela z mladostnicami in kakovostno sodelovanje ter strokovno dopolnjevanje svetovalne delavke in vzgojiteljice so dijakinjam olajšali stiske, prinesli občutek pomiritve in jih opolnomočili v vsakdanjih situacijah, kjer jih »stresa« stres.

Izzivi, s katerimi se v DD Vič soočamo, so že omenjena preobremenjenost svetovalne delavke, upad motivacije obiskovanja srečanj za dejavnosti, ki se izvajajo v manjših skupinah, več težav v duševnem zdravju hkrati (komorbidnost), občasno pa tudi neredno jemanje medikamentozne terapije med dijakinjami, ki jo imajo predpisano (kar povzroči nihanja razpoloženja, poglabljanje stisk, občutke nemoči, nemotiviranost za delo dijakinj na sebi, lahko pa tudi težja psihozna stanja, ki zahtevajo nujno medicinsko pomoč ali hospitalizacijo deklet).

V dijaškem domu načrtujemo za šolsko leto 2023/2024 nadaljevati z izvajanjem dejavnosti, opisanih v prispevku, ki krepijo duševno zdravje dijakov in dijakinj, jih čustveno opismenjujejo in krepijo njihove strategije spopadanja s stresom in anksioznostjo.

Možnost nadaljnjega strokovnega raziskovanja področja se odpira pri raziskovanju, kako omenjene vsebine vnesti v več edukativnih ustanov, kako opolnomočiti vzgojitelje v dijaških domovih za kakovostnejše nudenje psihološke prve pomoči in jih spodbuditi k ustvarjanju podpornega okolja, k učenju različnih tehnik spoprijemanja s stresom in anksioznostjo ter h krepitvi mladih, da lahko s tem gradijo njihovo psihološko odpornost na poti v odraslost. Odpira se tudi možnost nadaljnjega raziskovanja doživljanja stresa med dijaki in dijakinjami v prihajajočem šolskem letu in primerjava s preteklim v povezavi z udeležbo na preventivnih in individualnih aktivnostih za krepitev duševnega zdravja v DD Vič.

5. Viri

Bolčina, N. (2021). Stres – prijatelj ali sovražnik. V mag. M. Željeznov Seničar (ur.), *Promocija zdravja v VIZ* (str. 4-7). Ljubljana: MIB d. o. o. https://books.mib.si/sl/publikacije/promocija-zdravja/promocija-zdravja-v-viz/

Dernovšek, M. Z., Gorenc, M. in Jeriček, H. (2006). *Ko te strese stres: kako prepoznati in zdraviti stresne, anksiozne in depresivne motnje.* Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja. https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/ko_te_strese_stres.pdf

Dernovšek, M. Z., Valič, M. in Konec Juričič, N. (2011). *Obvladajmo anksioznost. priročnik z delovnimi listi za vodje delavnic in predavatelje*. Društvo za pomoč osebam z depresijo in anksioznimi motnjami Ljubljana. https://www.karakter.si/media/1239/knjiga_obvladajmo_anksioznost_predavatelji.pdf

Eustres i distres – Dve strane stresa (23. 2. 2022). Sana Psihološko savjetovanje. https://psiholoskosavetovanje.rs/eustres-i-distres/

Jeriček Klanšček H. in Bajt, M. (2015). *Ko učenca strese stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj: priročnik za učitelje in svetovalne delavce* Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. https://nijz.si/publikacije/ko-ucenca-strese-stres-in-kaj-lahko-pri-tem-naredi-ucitelj/

Knightsmith, P. (2021). *Kartice proti tesnobi: priročnik in kartice za premagovanje stresa s čuječnostjo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Petek, D. (2002). Anksioznost in panika. V I. Švab in D. Rotar-Pavlič (ur.), *Družinska medicina* (str. 235-237). Ljubljana: Združenje zdravnikov družinske medicine, Slovenskega zdravniškega društva. https://drmed.org/wp-content/uploads/2022/11/235-268-prelom.pdf

Podgorelec, T. (2021). *Samopomirjujoče kartice*. Osnovna šola Louisa Adamiča Grosuplje. https://ucilnice.arnes.si/pluginfile.php/2049515/mod_resource/content/2/Kartice%20za%20samopomiritev%20ob%20tesnobi%2C%20strahu%2C%20paniki.docx

Snel, E. (2019). *Sedeti pri miru kot žaba: vaje čuječnosti za otroke (in njihove starše).* Zavod Gaia planet Celje.

Zupančič, M. (2020). Čustveni in osebnostni razvoj v mladostništvu ter na prehodu v odraslost. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 698-743). Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Wooll, M. (2022). *Distress versus eustress: Learn all about the different types of stress.* Austin Texas: Better up. https://www.betterup.com/blog/distress-vs-eustress

Žagar Rupar, M. (2021). *Zadihaj…* Osnovna šola Gradec Litija. https://www.facebook.com/groups/331404843982046/permalink/1302024676920053/

Kratka predstavitev avtorice

Maruša Gajić je magistra socialne pedagogike, zaposlena kot vzgojiteljica v Dijaškem domu Vič. Je avtorica strokovnih člankov o domski vzgoji, zdravem načinu življenja med srednješolsko domsko populacijo in o izzivih na področju duševnega zdravja med mladimi. Svoj čas rada posveča ozaveščanju pomembnosti krepitve duševnega zdravja, tehnik sproščanja, spoprijemanja in preseganja vseh vrst izzivov, ki nas v svetu, kjer je edina stalnica sprememba, vse še kako zadevajo.

II

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES IN TEACHING

SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI V POUČEVANJU

Uporaba Mayerjevih načel za oblikovanje večpredstavnih gradiv

Applying Mayer's Principles to Multimedia Design

Mojca Orel

Gimnazija Moste
mojca.orel@guest.arnes.si

Povzetek

Zaradi hitrega razvoja informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) je ključno spodbujati učitelje k učinkoviti uporabi teh tehnologij pri poučevanju. Pri tem pa je nujno zagotoviti kvalitetna učna gradiva, ki bodo podpirala učno izkušnjo. Ena izmed metod, ki lahko pomembno prispeva k izboljšanju oblikovanja večpredstavnih gradiv, je uporaba Mayerjevih načel. Ta načela ustvarjanja gradiv niso samo vizualno privlačna, ampak tudi učinkovitejša pri prenosu informacij, razumevanju in pomnjenju. Mayerjeva načela se osredotočajo na optimalno povezovanje besedilnih in vizualnih elementov ter uporabo kognitivnih procesov pri učenju. S celovitim upoštevanjem teh načel pri oblikovanju večpredstavnih gradiv lahko dosežemo boljšo učinkovitost pri poučevanju. Gradiva, ki so vizualno privlačna, vsebinsko jasna in podprta z interaktivnimi elementi, bodo učencem omogočila boljše razumevanje, hitrejšo zapomnitev in globlje prepoznavanje ključnih pojmov. V prihodnosti bodo ta načela igrala še bolj ključno vlogo, saj se digitalni svet nenehno spreminja in razvija. Interaktivne večpredstavne vsebine postajajo standard v izobraževanju, zato je nujno, da učitelji razvijajo veščine za oblikovanje takšnih gradiv. Uporaba Mayerjevih načel lahko pomaga pri ustvarjanju visoko kakovostnih in učinkovitih izobraževalnih virov ter tako prispeva k izboljšanju učenja in poučevanja.

Ključne besede: kognitivna obremenitev, Mayerjeva načela, oblikovanje, procesiranje informacij, večpredstavna gradiva.

Abstract

The rapid development of information and communication technologies (ICT) makes it essential to encourage teachers to use them effectively in their teaching. In doing so, it is essential to provide quality teaching materials to support the learning experience. One method that can make an important contribution to improving the design of multimedia materials is the use of Mayer's principles. These principles for creating materials that are not only visually appealing but also more effective in information transfer, comprehension and retention. Mayer's principles focus on the optimal integration of textual and visual elements and the use of cognitive processes in learning. By taking these principles fully into account in the design of multimedia materials, we can achieve greater effectiveness in teaching. Materials that are visually appealing, clear in their content and supported by interactive elements will enable learners to better understand, retain more quickly and identify key concepts more deeply. These principles will play an even more crucial role in the future as the digital world is constantly changing and evolving. As interactive multimedia content becomes standard in education, it is essential that teachers develop the skills to create such materials. Applying Mayer's principles can help to create high quality and effective educational resources, thus contributing to improved learning and teaching.

Keywords: cognitive load, information processing, Mayer principles, design, multimedia materials.

1. Uvod

Oblikovanje učinkovitih in uspešnih učnih okolij z vključevanjem najnovejših izobraževalnih tehnologij v proces poučevanja je že skoraj dve desetletji pomemben cilj izobraževanja (Kadıoğlu-Akbulut idr., 2023). V današnjem času je uporaba tehnologije pri učenju dejavnik, ki vpliva na učinkovitost učenja (Baber, 2020; Marlina in Riyanto, 2021; Sajidan idr., 2022). Od učitelja se pričakuje, da vključuje v učni proces tehnologijo, saj je ta postala nujna v digitalni dobi. V procesu učenja tehnologija omogoča uporabo različnih orodij in aplikacij, ki obogatijo učenčevo učenje (Aguirre idr., 2022).

V današnjem digitalnem svetu, v katerem se informacije širijo hitreje kot kadarkoli prej, je oblikovanje učinkovitih večpredstavnih gradiv postalo ključno za uspešno komuniciranje in izobraževanje. Mayerjeva načela, ki temeljijo na spoznanjih kognitivne psihologije, predstavljajo dragocen okvir za ustvarjanje večpredstavnih gradiv, ki omogočajo boljše razumevanje, zapomnitev in prenos informacij. Razumevanje in uporaba Mayerjevih načel v oblikovanju večpredstavnih gradiv sta izjemno pomembna spretnost za vsakogar, ki želi doseči boljše rezultate v sodobnem digitalnem svetu.

2. Procesiranje informacij in kognitivna obremenitev

Večpredstavno gradivo je treba načrtovati tako, da ne pride do kognitivne obremenitve. Zato pri tem upoštevamo tri predpostavke kognitivne teorije učenja z večpredstavnostjo, ki so predstavljene v preglednici 1:

1) predpostavka uporabe dveh kanalov določa, da ima delovni spomin dva kanala za pridobivanje in obdelavo informacij: vidni/slikovni kanal in slušni/verbalni kanal,
2) predpostavka omejene količine procesiranja informacij v obeh kanalih določa, da so informacije, ki jih lahko človek ob določenem času procesira v posameznem kanalu, omejene, in
3) predpostavka aktivnega procesiranja določa, da do smiselnega učenja pride, ko učenci izberejo pomembne informacije, jih organizirajo v smiselne strukture in integrirajo s predznanjem v dolgoročni spomin (Mayer in Moreno, 2003; Mayer, 2014).

Preglednica 1

Tri predpostavke kognitivne teorije učenja z večpredstavnostjo

Predpostavka	Opis
1) Uporaba dveh kanalov	Slikovne in slušne informacije se procesirajo v ločenih kanalih.
2) Omejena količina procesiranja podatkov v obeh kanalih	Obstajajo omejitve v količini procesiranih informacij za vsak kanal.
3) Aktivno procesiranje	Izbor pomembnih informacij, organizacija v smiselne strukture in integracija s predznanjem v dolgoročni spomin.

Mayer, R. E. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. V R. E. Mayer (ur.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2. izdaja, str. 43–71). Cambridge, UK: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005

2.1 Predpostavka uporabe dveh kanalov

Predpostavka uporabe dveh kanalov govori o tem, da imamo ljudje različne kanale, prek katerih procesiramo vhodne informacije. Pri tem lahko kanale opredelimo glede na različne predstavne oblike (besedne in slikovne oz. nebesedne (Paivio, 1986, 2006)) ali različno senzorično modalnost (vidna in slušna) (Baddeley, 1992; Baddeley idr., 2014). Informacije, ki jih vidimo z očmi (diagrami, ilustracije, animacije, video), se procesirajo v vidnem/slikovnem kanalu. Informacije, ki jih slišimo (govorjene informacije, neverbalni zvoki), se procesirajo v slušnem/verbalnem kanalu (Mayer, 2014).

2.2 Predpostavka procesiranja omejene količine podatkov

Predpostavka omejitve kapacitete kognitivnega sistema opredeljuje, da so informacije, ki jih lahko človek procesira v posameznem kanalu, ob določenem času, omejene. Pri oblikovanju večpredstavnih učnih gradiv je pomembno, da vemo, da lahko učenci v povprečju od 5 do 7 informacij naenkrat procesirajo v posameznem kanalu (lahko tudi z združevanjem informacij oz. števil v večje enote dosežemo večje pomnjenje; npr. 7 številk 031821346 lahko združimo v tri enote 031-821-346), količina informacij ostaja ista, samo lažje si zapomnimo (Mayer, 2014).

2.3 Aktivno procesiranje

Tretja predpostavka, nujnost aktivnega procesiranja vhodnih informacij, izpostavlja pomembnost aktivnosti učenca pri kognitivnem procesiranju informacij večpredstavnega gradiva prek petih glavnih kognitivnih procesov, ki so prikazani na sliki 1:

1) izbiranje ključnih besed za nadaljnje procesiranje v delovnem spominu,
2) izbiranje ključnih slik za nadaljnje procesiranje v delovnem spominu,
3) organiziranje izbranih besed v besedni model,
4) organiziranje izbranih slik v slikovni model in
5) integriranje novih besednih in slikovnih predstavitev ter njihovo integriranje z obstoječim znanjem, aktiviranim iz dolgoročnega spomina (Mayer in Moreno, 2003; Mayer, 2014).

Slika 1

Shema kognitivne teorije učenja z uporabo večpredstavnosti

Prirejeno po Mayer, R. E. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. V R. E. Mayer (ur.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2. izdaja, str. 43–71). Cambridge, UK: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005

Ker ima kanal omejeno zmožnost procesiranja informacij, nas prisili, da se odločimo in izberemo ključne informacije. V delovnem spominu pride do integracije teh ključnih informacij z drugimi informacijami, to pomeni gradnjo povezav med novim znanjem z že obstoječim znanjem, ki se prenese iz dolgoročnega spomina v delovni spomin. Če se izvajajo vsi trije procesi (izbiranje, organiziranje in integriranje), je učenec kognitivno aktiven (Mayer, 2014). Torej Mayerjeva SOI (Select, Organize and Integrate) teorija smiselnega učenja pravi, da so za uspešno učenje potrebni aktivnost učencev pri zbiranju informacij, organiziranje teh informacij v pomenske zveze in povezovanje novih spoznanj z že obstoječim znanjem (učenje je učinkovitejše, če uspe posamezniku vzpostaviti mentalne povezave z že poznanimi pojmi). Mayerjeva teorija kognitivnega učenja temelji na domnevah, da se vizualne in verbalne oz. slušne informacije obdelujejo v različnih med seboj ločenih podatkovnih obdelovalnih kanalih, ki sta vsak zase omejena s količino podatkov, ki jih lahko v danem trenutku obdelata in povežeta s predznanjem (Mayer, 1997).

3. Mayerjeva načela

Da bi bilo učenje čim učinkovitejše, je pri ustvarjanju učnih gradiv smiselno upoštevati Mayerjeva načela za oblikovanje večpredstavnih gradiv, ki upoštevajo način procesiranja informacij in kognitivno obremenitev človeka (Mayer, 2014). Osnovna Mayerjeva načela za razvoj učinkovitih večpredstavnih učnih gradiv so predstavljena v pregledici 2.

Pri izdelavi večpredstavnega gradiva je treba zmanjšati odvečno procesiranje, obdelati bistveno procesiranje in ustvariti generativno procesiranje.

Mayer (2014) opredeljuje tri različne tipe kognitivnega procesiranja, ki se za sistem obdelave informacij učenca pojavljajo med učenjem:

1) nepotrebno kognitivno procesiranje (ang. extraneous cognitive processing), ki se nanaša na kognitivno procesiranje pri učenju, ki ni v skladu z učnimi cilji in se nanaša na slabo oblikovano večpredstavnostno gradivo, ker se osredotoča na nepomembne informacije;
2) bistveno kognitivno procesiranje (ang. essential cognitive processing), ki omogoča predstavitev bistvenih elementov učnega gradiva v delovnem spominu in je odvisno od kompleksnosti učnega gradiva, in
3) generativno kognitivno procesiranje (ang. generative cognitive processing), ki predstavlja kognitivno procesiranje z namenom globljega razumevanja oz. osmišljenja vsebine, predstavljene prek učnega gradiva. Odvisno je od nivoja motivacije učenca in ustreza procesom, ki nakazujejo globlje procesiranje (organiziranje in integriranje) (Mayer, 2009). Uporaba bistvenega in generativnega kognitivnega procesiranja med učenjem bolj verjetno vodi k smiselnem učenju, ki se zrcali tako v dobrem pomnjenju kot dobrem razumevanju predstavljene vsebine (Mayer, 2014).

Preglednica 2

Osnovna Mayerjeva načela za razvoj učinkovitih večpredstavnih učnih gradiv

Cilj	Načelo	Opis načela	Priporočila
Zmanjšanje nebistvenega kognitivnega procesiranja	Načelo skladnosti (koherence)	Učinek učenja je boljši, če izključujemo nepomembne in zavajajoče podatke.	– Izključimo nepomembne besede, slike in zvoke. – Uporabimo preproste slike. – Informacija naj bo jasno in jedrnato predstavljena. – Odstranimo vse informacije, ki niso povezane z vsebino, npr. šume in zvoke iz ozadja. – Odpravimo ozadja in stvari, ki preusmerjajo pozornost. – Vključimo slike, ki podprejo vsebino.
	Načelo poudarjanja	Učenci se bolje učijo, če poudarimo ključne podatke.	– Izpišemo ključne besede, ki poudarjajo pomembne vsebinske elemente. – Poudarimo ključne podatke z velikostjo, debelino, podčrtovanjem in barvo črk in s postavljanjem pomembnih informacij v okvir. – Spremenimo barvo, da poudarimo odnose znotraj informacij.
	Načelo redundance	Učenci se bolje učijo, če h govorjenim besedam niso vključene še pisane besede.	– Izogibamo se predstavitvi z napisanimi besedami in istočasnemu govorjenju teh.
	Načelo prostorske usklajenosti	Učinek učenja je boljši, če so ključne besede prikazane ob slikovnem gradivu, ki ga opisujejo.	– Predstavimo napisane besede ob slikah, da zmanjšamo odvečno iskanje opisov slik.
	Načelo časovne usklajenosti	Učinek učenja je boljši, če je govorna razlaga slišana istočasno ob prikazu slikovnega gradiva.	– Razlaga naj bo podana istočasno ob prikazanem slikovnem gradivu.
Obvladovanje bistvenega kognitivnega procesiranja	Načelo segmentiranja	Učenje je učinkovitejše, če je gradivo predstavljeno po delih.	– Razdelimo gradiva na manjše enote.
	Načelo predhodnega učenja	Učenje je učinkovitejše, če učenci poznajo ključne pojme.	– Ključne besede opišemo pred začetkom razlage.
	Načelo modalnosti	Učinek učenja je boljši, če je razlaga govorjena.	– Bolje je uporabiti govorjene besede namesto napisanih.

Načela za spodbujanje generativnega kognitivnega procesiranja	Načelo večpredstavnosti	Učinek učenja je boljši, če se učenci učijo iz slik in besed kot pa samo iz slik ali samo iz besed.	–	Bolje je uporabiti sliko in besedo kot samo besedo ali samo sliko.
	Načelo personalizacije	Učenci se boljše učijo iz večpredstavnostnega gradiva, če so besede podane v pogovornem in ne formalnem slogu.	–	Uporabimo pogovorni slog.
	Načelo glasu	Učenje je učinkovitejše, če so v večpredstavnih gradivih uporabljene govorjene besede, posnete s človeškim glasom in ne računalniško sintetizirane.	–	Uporabimo človeški glas za govorjena besedila.
	Načelo poosebljanja	Učenci se bolje učijo, če v večpredstavnostnih gradivih virtualnim likom dodamo človeške lastnosti.	–	Dodajamo človeške lastnosti virtualnim likom.
	Načelo vodenega odkrivanja	Učenje je učinkovitejše, če so v večpredstavnostnem gradivu ob učenčevem reševanju problemov namigi in povratne informacije.	–	Poskrbimo za namige in povratne informacij, ko učenec rešuje problem.
	Načelo samorazlage	Učinek učenja je boljši, če si ob uporabi večpredstavnega gradiva snov učenci razložijo tudi sami.	–	Učenci sami sebi razložijo vsebino.
	Načelo risanja	Učenje je učinkovitejše, če si ob uporabi večpredstavnega gradiva bistvo snovi učenci tudi narišejo.	–	Učenci narišejo vsebino.

Prirejeno po Mayer, R. E. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. V R. E. Mayer (ur.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2. izdaja, str. 43–71). Cambridge, UK: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005

3.1 Načela za zmanjšanje odvečnega kognitivnega procesiranja

Vidni in slušni kanal sta preobremenjena zaradi odvečnega procesiranja, ki je nastalo zaradi odvečnih nepomembnih informacij (slike, zvoki, besede). Pet načel oblikovanja večpredstavnostnih gradiv je namenjenih zmanjševanju odvečnega procesiranja: načelo koherence, signalizacije, redundance ter načeli časovne usklajenosti in prostorske usklajenosti. Vseh 5 načel za zmanjšanje odvečnega kognitivnega procesiranja je osnovanih na principu »manj je več«, kar pomeni, da se učenci naučijo več, ko jim ni treba procesirati bistvenih in odvečnih informacij hkrati. Ko izločimo odvečne podatke, imajo učenci več virov prostih za obdelavo bistvenih podatkov, kar omogoča učinkovitejše učenje. Z načeloma koherence in redundance izločimo odvečne podatke. Z načeloma poudarjanja in prostorske usklajenosti usmerimo učenčevo pozornost na pomembne informacije. Z načelom časovne usklajenosti zmanjšamo ohranjanje mentalnih predstav v mislih za daljši čas (Mayer, 2014).

3.1.1 Načelo skladnosti (koherence)

Učinek učenja je boljši, če izključujemo nepomembne in zavajajoče podatke. Izključimo nepomembne besede, slike in zvoke, da se procesiranje odvečnih informacij preusmeri na procesiranje bistvenih informacij. Informacija naj bo jasno in jedrnato predstavljena. Odstranimo vse informacije, ki niso povezane z vsebino, npr. šume in zvoke iz ozadja. Odpravimo ozadja in stvari, ki preusmerjajo pozornost (Mayer, 2014).

3.1.2 Načelo poudarjanja (signalizacije)

Učenci se bolje učijo, če poudarimo ključne podatke z velikostjo, debelino, podčrtovanjem in barvo črk in s postavljanjem pomembnih informacij v okvir. Učenci bodo uporabljali manj odvečnega procesiranja za iskanje bistvenih informacij in za pravilno organiziranje informacij v miselnem modelu (Mayer, 2014).

3.1.3 Načelo redundance

Učenci se bolje učijo, če h govorjenim besedam niso vključene še pisane besede. Če besede niso predstavljene dvakrat, ne porabljajo kognitivnih virov za procesiranje obeh oblik besed (Mayer, 2014).

3.1.4 Načelo prostorske usklajenosti

Učinek učenja je boljši, če so ključne besede prikazane ob slikovnem gradivu, ki ga opisujejo. Če so slike in besede, ki opisujejo te slike, daleč stran (npr. slika na zgornjem delu ekrana, opis slike spodaj), bo učenec uporabljal kognitivne vire za iskanje povezav med opisi in slikami (Mayer, 2014).

3.1.5 Načelo časovne usklajenosti

Učinek učenja je boljši, če je govorna razlaga slišana istočasno ob prikazu slikovnega gradiva. Informacije, posredovane prek slušnega kanala, se morajo ujemati z informacijami, ki so poslane prek vidnega kanala. Če se ne ujemajo, pride do odvečne preobremenitve zaradi držanja mentalnih prezentacij v mislih za daljši čas. To pomeni, če je npr. učenec v videoposnetku videl sliko, za katero ne ve, kako bi jo organiziral v miselni model, neprestano

misli nanjo in išče razlago, zakaj se je ta slika pojavila, in s tem porablja kognitivne vire za ohranitev slike v mislih ter s tem morda ne spusti druge pomembne informacije (Mayer, 2014).

3.2 Načela za obvladovanje bistvenega kognitivnega procesiranja

3.2.1 Načelo segmentiranja (razčlenitve)

Učenje je učinkovitejše, če je gradivo predstavljeno v uporabniku prilagojenih odsekih in ne kot neprekinjena celota, zato je učencem koristno predstaviti gradivo po delih. Poskrbimo, da so npr. videoposnetki kratki (do 6 minut) (Guo idr., 2014). Najučinkovitejši videoposnetki so dolgi od 2 do 5 minut (Thomson idr., 2014). Segmentiranje učencem omogoča, da se posvetijo omejeni količini novih informacij. Segmentiranje je mogoče doseči tako s krajšimi videoposnetki kot z vključitvijo premora tipa »klik naprej« ali z vključitvijo interaktivnih nalog (Brame, 2016). Če si učenci ogledajo več krajših videoposnetkov, imajo občutek, da so naredili več. Zmanjša se možnost, da učencem pade koncentracija oz. tavanje misli (Mayer, 2014).

3.2.2 Načelo predhodnega učenja

Učenje je učinkovitejše, če učenci poznajo ključne pojme, zato je pomembno, da ključne besede opišemo pred začetkom razlage. Učenci se lažje osredotočijo na povezave med novimi informacijami in predznanjem, če že poznajo ključne besede (Mayer, 2014).

3.2.3 Načelo modalnosti

Učinek učenja je boljši, če je razlaga govorjena (pisane besede so uporabljene le za prikaz ključnih podatkov), bolje je uporabiti govorjene besede namesto napisanih. Če so npr. v videoposnetku, ki predstavi novo snov, besede napisane, lahko pride do kognitivne preobremenitve vidnega kanala, ker morajo učenci posvetiti več kognitivnih virov za obdelavo vidnih informacij. Če želimo zmanjšati kognitivno obremenitev, je bolje, da besedilo beremo (Mayer, 2014).

3.2.4 Načelo večpredstavnosti

Učinek učenja je boljši, če se učenci učijo s pomočjo slik in besed kot pa samo z uporabo slik ali samo z uporabo besed. Če je učne snov predstavljena z besedami in slikami, imajo učenci več možnosti, da si ustvarijo govorni in slikovni model (Mayer, 2014).

3.2.5 Načelo personalizacije

Učenci se boljše učijo iz večpredstavnostnega gradiva, če so besede podane v pogovornem in ne formalnem slogu. To ustvarja občutek socialnega partnerstva in povezanosti med učencem in učiteljem, kar spodbudi učenca k sodelovanju. Učenec se bolj trudi, da bi razumel bistvo učne ure, in se bolj potrudi osmisliti bistvene informacije in jih povezati s tem, kar že zna. To stori tako, da postane aktiven in vlaga trud v povezovanje novega znanja s predznanjem (Mayer, 2014).

3.2.6 Načelo glasu

Učenje je učinkovitejše, če so v večpredstavnostnih gradivih uporabljene govorjene besede posnete s prijaznim človeškim glasom in ne s strojnim glasom (računalniško sintetizirane).

Načelo je namenjeno motiviranju učenca s socialnim občutkom. Sintetiziran glas računalnika lahko obremenilno vpliva na učenčevo dojemanje (Mayer, 2014).

3.2.7 Načelo poosebljanja

Učenci se bolje učijo, če v večpredstavnostnih gradivih virtualnim likom dodamo človeške lastnosti. Virtualni lik, ki npr. daje navodila in razlago učenem, je lahko predstavljen kot statična slika, ampak to ne vzpostavlja občutka človeške komunikacije in ne dviguje motivacije kot virtualni lik, ki ima bolj človeško izražanje (Mayer, 2014).

3.2.8 Načelo vodenega odkrivanja

Učenje je učinkovitejše, če so v večpredstavnostnem gradivu ob učenčevem reševanju problemov namigi in povratne informacije (Mayer, 2014).

3.2.9 Načelo samorazlage

Učinek učenja je boljši, če si ob uporabi večpredstavnega gradiva snov učenci razložijo tudi sami. Eden od načinov, da postanejo aktivni, je, da si razložijo snov in s tem osmislijo povezave med verbalnimi in neverbalnimi informacijami. Lahko snov napišejo, lahko jo glasno opišejo. S tem se odkrijejo napačne predstave v mentalnih modelih, ki jih lahko popravijo (Mayer, 2014).

3.2.10 Načelo risanja

Učenje je učinkovitejše, če si ob uporabi večpredstavnega gradiva bistvo snovi učenci tudi narišejo. Načelo predpostavlja, da če učenci med branjem učne snovi izpišejo oz. narišejo bistvene informacije, postanejo kognitivno aktivni. To pa zato, ker z risanjem med branjem gradiva poleg verbalnega modela ustvarijo tudi slikovni model in zgradijo povezave med modeloma. Tako dosežejo boljše razumevanje učne vsebine (Mayer, 2014).

Mayer idr. (2004) menijo, da omogočimo učencem smiselno učenje, če:

1) oblikujemo večpredstavnostna gradiva tako, da zmanjšamo odvečno kognitivno procesiranje in s tem omogočimo aktivno kognitivno procesiranje, in
2) oblikujemo večpredstavnostna gradiva na način, da povečamo učenčevo motivacijo in sposobnost vlaganja truda, da si osmisli bistvene informacije.

Načela personalizacije, poosebljanja in glasu ustvarjajo generativno procesiranje in delujejo tako, da se pri učencu aktivirajo socialni občutki in se zato učenec bolj potrudi osmisliti ključne informacije in jih integrirati v dolgoročni spomin. Tak socialni odziv spodbudi učenca za reševanje težjih problemov (Mayer, 2014).

3. Zaključek

V prispevku smo raziskali pomembno vlogo, ki jo imajo Mayerjeva načela pri oblikovanju večpredstavnih gradiv za poučevanje v digitalni dobi. Spoznali smo, da teh načel ne smemo obravnavati le kot smernice za estetsko privlačno oblikovanje, temveč kot temeljne pristope, ki izhajajo iz kognitivne psihologije in ki lahko bistveno izboljšajo razumevanje, zapomnitev

in prenos informacij. V praksi to pomeni, da lahko vsi, ki se ukvarjajo z ustvarjanjem večpredstavnih gradiv, uporabijo ta načela za dosego boljših rezultatov pri privabljanju pozornosti, spodbujanju učenja in povečanju angažiranosti ciljne publike.

Vseeno pa velja poudariti, da mora biti uporaba Mayerjevih načel premišljena in prilagojena specifičnemu kontekstu ter ciljni publiki. Ni univerzalne formule, ki bi zagotavljala uspeh v vsakem primeru, zato je nenehno preizkušanje, prilagajanje in pridobivanje povratnih informacij ključno za doseganje najboljših rezultatov.

V prihodnosti se lahko pričakuje nadaljnji razvoj tehnologije, ki bo omogočal še bolj prilagojene in interaktivne večpredstavne vsebine. Mayerjeva načela bodo še naprej predstavljala pomemben temelj za usmerjanje teh inovacij v smeri, ki bo omogočala učinkovito učenje in poučevanje.

Z razumevanjem in uporabo Mayerjevih načel se odpirajo nove možnosti za oblikovanje večpredstavnih gradiv, ki bodo učinkovito služila svojemu namenu v digitalnem svetu, ki se nenehno spreminja.

4. Viri

Aguirre, R. F., Cerbito, A. F. in Gayod, D. H. (2022). Online Learning Experiences and Satisfaction of Students on the Transition to Remote Learning. *International Multidisciplinary Research Journal*, *4*(1), 144–154. https://doi.org/10.54476/iimrj18

Baber, H. (2020). Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID19. *Journal of Education and E-Learning Research*, *7*(3), 285–292. https://doi.org/10.20448/JOURNAL.509.2020.73.285.292

Baddeley, A. D. (1992). *Working memory*. Science, 255, 556–559.

Baddeley, A. D., Eysenck, M. W. in Anderson, A. (2014). *Memory* (2nd ed.). Hove: Psychology Press.

Brame C. J. (2016). Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content, *CBE life sciences education*, *15*(4), 1–6. https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125. https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125

Guo, P. J., Kim, J. in Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos. V *Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference* (str. 41–50). Association for Computing Machinery, New York, USA. https://doi.org/10.1145/2556325.2566239

Kadıoğlu-Akbulut, C., Cetin-Dindar, A., Acar-Şeşen, B. in Küçük, S. (2023). Predicting preservice science teachers' TPACK through ICT usage. *Education and Information Technologies*, *28*(3), 1–21. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11657-0

Marlina, M. in Riyanto, R. (2021). Developing Animation Video-based Demonstration Experiments in Teaching Solubility and Solubility Product Materials. *JKPK (Jurnal Kimia Dan Pendidikan Kimia)*, *6*(2), 163–172. https://doi.org/10.20961/jkpk.v6i2.50244

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. V R. E. Mayer (ur.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2. izdaja, str. 43–71). Cambridge, UK: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005

Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, *32*(1), 1–19. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3201_1

Mayer, R. E., Fennel, S., Farmer, L. in Campbell J. (2004). A personalization effect in multimedia learning: students learn better when words are in conversational style rather than formal style. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 389–395. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.389

Mayer, R. E. in Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist, 38*(1), 43–52. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford, Oxford University Press.

Paivio, A. (2006). *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. Mahwah, NY, Erlbaum.

Sajidan, S., Suranto S., Atmojo, I. R. W., Saputri, D. Y. in Etviana, R. (2022). Problem-Based Learning-Collaboration (Pbl-C) Model in Elementary School Science Learning in the Industrial Revolution Era 4.0 and Indonesia Society 5.0. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia, 11*(3), 477–488. https://doi.org/10.15294/jpii.v11i3.30631

Thomson, A., Bridgstock, R. in Willems, C. (2014). »Teachers flipping out« beyond the online lecture: Maximising the educational potential of video. *Journal of Learning Design, 7(*3), 67–78. https://doi.org/10.5204/jld.v7i3.209

Kratka predstavitev avtorice

Mojca Orel je magistrica kemijskega izobraževanja, ki poučuje kemijo na Gimnaziji Moste, kjer uvaja inovativne pristope s področja IKT in VITR. Izobražuje učitelje o uvajanju tehnološkega pedagoškeg vsebinskega znanja v pouk in o ustvarjalnih pristopih poučevanja in učenja okoljskih vsebin. Poleg tega je bila vodja programskega odbora mednarodne konference SIRIKT in INFOKOMTEH, trenutno pa je še vedno vodja programskega odbora mednarodnih konferenc EDUVISION, MINDFULNESS in EDUIZZIV. Sodelovala je v številnih razvojnih skupinah na področju šolstva in trenutno je njen cilj uvajati v življenje posameznika vsebine s področja samospoznavanja, pomena življenja in bivanja v tem trenutku, osebnostne rasti in spoznavanja bistva življenja ter spodbujanja medsebojnega sodelovanja ter spečih vrednot in potencialov v posamezniku in skupini.

Kako v pouk vključiti veščine 21. stoletja?

How to Incorporate 21st Century Skills into Classroom Lessons?

Simona Hajnal

OŠ Ljudski vrt, Ptuj
simona.hajnal@os-ljudskivrtptuj.si

Povzetek

Otroci so po naravi zelo radovedni in radi sprašujejo ter iščejo odgovore na zastavljena vprašanja. Zato je otroke potrebno vzpodbujati, da oblikujejo in postavljajo različna vprašanja. Sutinen (2007) pravi, da je kritični mislec tisti, ki nenehno zastavlja vprašanja in problematizira snov, preverja pomene uporabljenih pojmov, preiskuje ustreznost trditev in sklepov, jih vrednoti, presoja, dopušča in upošteva različne interpretacije dogodkov in pojavov. V pouk je potrebno vključiti bralno učne strategije, s pomočjo katerih se obravnava in utrjuje učna snov in se pri tem uporablja tudi različna informacijsko komunikacijska tehnologija. Na osnovi teh spoznanj so v lanskem šolskem letu v 4.a potekale dejavnosti, ki so učence vzpodbujale h kritičnemu razmišljanju in zastavljanju vprašanj na različnih nivojih. Vse to je bilo povezano z aktivnostmi v lokalni skupnosti. Učenci so aktivno sodelovali z zunanjimi sodelavci izven šole in se vključili v tri projekte, ki so pomembni za lokalno skupnost. Sodelovali so v projektu Skupaj pobarvajmo dan, kjer je bil poudarjen odnos do drugačnosti. V okviru projekta Olepšajmo svojo okolico je potekalo sodelovanje s Centrom interesnih dejavnosti, kjer so sodelovali kot učenci prostovoljci. Tretji projekt je bil povezan z županjo Mestne občine Ptuj, kjer so učenci sodelovali s predlogi v okviru participativnega proračuna. Učenci so s svojimi idejami in aktivnostmi pripomogli k boljšemu sodelovanju med vsemi deležniki, hkrati pa so svoje znanje, veščine in spretnosti uporabili pri dejavnostih, povezanih z vsakdanjim življenjem.

Ključne besede: bralno učne strategije, kritično razmišljanje, lokalna skupnost, sodelovanje, sodobne tehnologije, zastavljanje vprašanj.

Abstract

Children are very curious by nature, they like asking questions and they keep looking for answers to their questions. Therefore, they need to be encouraged to form and ask different kind of questions. Sutinen (2007) says that a critical thinker is the one who constantly asks questions and problematizes the subject matter, who checks the meaning of used terms, who examines suitability of statements and conclusions, and estimates them and assesses them, who considers and allows different interpretations of events and terms. It is necessary to include reading learning strategies in the lessons, with the help of which the learning material is discussed and consolidated, and various information and communication technologies are also used in this process. On the basis of these findings, activities were held in 4th grade last school year that encouraged students to think critically and ask questions at various levels. All this was connected with activities in the local community. The students were actively engaged with collaborators outside of the school and participated in three projects that hold significant importance for the local community. They took part in the "Let's Paint the Day Together" project, which emphasized the value of embracing differences. Within the framework of the "Beautify Our Surroundings" project, they collaborated with the Center for Extracurricular Activities, where they participated as student volunteers. The third project was in conjunction with the Mayor of the City Municipality of Ptuj, where students contributed proposals as part of the participatory budgeting initiative. With their ideas and activities, the students contributed to better cooperation among all

stakeholders, while also applying their knowledge, skills, and abilities to activities, related to everyday life.

Keywords: collaboration, critical thinking, local community, modern technologies, questioning, reading comprehension strategies.

1. Uvod

Sodobne oblike pouka so tiste, ki upoštevajo sodobna didaktična načela in vključujejo nove metode in strategije poučevanja. Učenci morajo biti vključeni v vse faze pouka, v načrtovanje, izvedbo in analizo, hkrati pa mora pouk slediti novostim in vključevati mora nove tehnologije. Pouk mora učencem predstavljati izziv ter mora z motivacijskega vidika biti oblikovan tako, da je učencem zanimiv in da so aktivnejši. Ne gre samo za posredovanje in prenašanje znanja, ampak je potrebno pri učencih razvijati veščine, ki jim bodo v sodobnem načinu življenja omogočile čim boljše vključevanje in samostojnost. Te veščine jim bodo omogočile, da bodo podatke in informacije znali kritično presojati, jih uspešno povzemati in grafično oblikovati ter beležiti. Komunikacijske veščine in zastavljanje pravih vprašanj omogočajo učencem, da se znajdejo v danih in novih situacijah. Hkrati pa je pomembno, da učenci uvidijo pomen osvojenega znanja in ga uporabijo pri vsakodnevnih aktivnostih. Zelo pomemben člen med šolo in učenci je lokalna skupnost, v katero mora biti šola tesno vpletena in omogočati učencem, da se vključijo v aktivnosti tudi izven šolskih klopi.

1.1 Kritično razmišljanje

Razvoj kritičnega mišljenja se lahko uvaja v šolski sistem – v pouk že zelo zgodaj. V sodobni šoli je potrebno učence naučiti učnih strategij kako se učiti in strategij kritičnega razmišljanja.

Kot navajajo Rupnik Vec, Gros, Mikeln in Drnovšek (2018), je kritični mislec oseba, ki zna analizirati, vrednotiti in oblikovati argumente – tako lastne kot tuje. S psihološkega vidika pa je kritični mislec oseba, ki zna uporabljati vrsto zahtevnejših miselnih procesov in veščin (spraševanje, prepoznavanje in opredeljevanje problemov, primerjanje, razvrščanje, deduktivno in induktivno sklepanje, argumentiranje, postavljanje hipotez ...). Za kritičnega misleca je značilna intelektualna odprtost, izogibanje prehitri sodbi in sistematičnost v razmišljanju. Učitelj v sodobni šoli si mora prizadevati, da pri učencih razvija te veščine in spretnosti.

Učitelj to doseže z oblikovanjem raznovrstnih nalog – od preprostih, ki predpostavljajo uporabo posameznega ali le peščico miselnih procesov (npr. učenci ob začetku obravnave snovi postavljajo vprašanja o snovi, kaj bi se želeli naučiti), do kompleksnih, povezanih z realnimi življenjskimi izzivom ali s problemskimi situacijami. Sem spada tudi priprava raziskovalnih nalog, projektov, seminarskih nalog, priprava in zapis idej, organizacija dogodka, priprava proslave.

Prav zaradi tega v svoje delo vključujemo elemente kritičnega mišljenja, ki so povezani z zastavljanjem vprašanj in oblikovanjem odgovorov na različnih nivojih, vzpodbujamo učence, da razmišljajo o prebranem, o dogodku in ga ovrednotijo, da sami podajo ideje in predloge ter predvidijo pozitivne in negativne posledice.

Učenci te veščine lahko pridobijo ali si jih oblikujejo tudi s tem, da svoje znanje, odprtost in ustvarjalnost povežejo in se vključijo v dogajanje v širšem okolju – v lokalni skupnosti.

Prav zaradi tega vsako leto poiščemo aktualne dogodke v lokalni skupnosti, kjer učenci lahko te veščine pridobijo, se urijo in jih razvijajo ter nenazadnje tudi pridobivajo izkušnje zunaj šolskega prostora.

1.2 Bralno učne strategije

Branje in pisanje sta spretnosti, ki jih uporabljamo v vsakdanjem življenju in sta kljub tehnološkemu napredku eni izmed veščin, ki ohranjata pomembno vlogo za obstoj, učenje in delo. Prav zaradi tega je pomembno, da učenci razvijajo bralno spretnost, ki je pogoj za uspešnost. Razvoj bralne pismenosti je eden najpomembnejših in osnovnih ciljev izobraževanja.

Kot navaja Zupanc Zadravec (2012), kognitivne učne strategije razdelimo v pet skupin:

– strategije za organiziranje informacij,
– strategije za pomnenje in ohranjanje informacij,
– strategije za poglabljanje znanja,
– strategije kritičnega mišljenja in
– strategije ustvarjalnega mišljenja.

Glede na namen jih razdelimo v tri skupine:

– strategije ponavljanja,
– strategije za povezavo novih informacij s predznanjem in
– strategije za zmanjšanje informacij-grafični organizatorji.

Ker je v četrtem razredu učna snov kar obsežna, učence po modelu naučimo uporabljati Paukovo strategijo in dva grafična organizatorja: ribjo kost in miselni vzorec.

Paukovo strategijo uporabljamo pri predmetu družba in naravoslovje in tehnika. Snov iz učbenika preberejo in naredijo zapis v zvezek. V zvezku list razdelijo na levo in desno stran. V levo stran zapišejo ključne besede, v desno pa pomembne informacije. List prepogibajo in tako snov utrjujejo in ponavljajo.

Ribjo kost uporabljamo predvsem za prikaz vzročno-posledičnih odnosov in pozitivno-negativnih učinkov. Uporabljamo jo pri analizi poskusov – eksperimentov, dogodkov, projektov.

Miselni vzorec uporabljamo pri vseh predmetih, saj gre za analitičen prikaz dogodkov, vsebin, projektov. Velikokrat ga uporabljamo za načrtovanje dejavnosti in aktivnosti.

Učenci zelo radi uporabljajo vse tri načine, vendar si izberejo tistega, ki jim je najbolj všeč in ki jim pomaga pri učenju.

1.3 Oblikovanje vprašanj

Učenci oblikujejo in zastavljajo zelo različna vprašanja. Oblikovanje vprašanj je odvisno od različnih dejavnikov: od predznanja, od razumevanja snovi, splošne klime v razredu, motiviranosti, sprejemanja idej in predlogov, od metod in oblik dela, ki jih izbira učitelj. Učitelj lahko na to dejavnost učencev vpliva v veliki meri, jo spodbuja, če se le zaveda kvalitete in pomembnosti učenčevih vprašanj za kvalitetnejše učenje in trajnejšo zapomnitev.

Kot navaja Rupnik Vec (2011), se kritično mišljenje razvija z oblikovanjem vprašanj na različnih nivojih.

V učnem procesu razlikujemo dve vrsti vprašanj:

- vprašanja, ki jih postavljajo učitelji pri razgovoru ali v pisni obliki (preko učbenika, testa znanja …);
- vprašanja, ki jih postavljajo učenci sami, v razgovoru z učiteljem ali s svojimi sošolci ali pa vprašanja postavljajo sami sebi in jih to sili k razmišljanju in iskanju odgovora v različnih virih (v knjigah, filmih …).

Pri pouku moramo razvijati uporabo obeh vrst vprašanj, saj imata obe različne pedagoško-psihološke funkcije.

Kot navaja Cvetek (2020), je najbolj razširjena Bloomova klasifikacija oz. taksonomija, ki od učencev zahteva različne miselne veščine: znanje, razumevanje, uporabo naučenega, analizo, sintezo, vrednotenje. V zadnjem času se dodaja še višji nivo, to je ustvarjanje.

Že na začetku šolskega leta učence seznanimo z različnimi stopnjami vprašanj in jih skozi celo leto poskušamo naučiti zastavljati vprašanja na različnih nivojih in hkrati oblikovati odgovore na različna vprašanja. Vprašalnice imamo v razredu na plakatu, tako da si učenci lahko pomagajo pri oblikovanju vprašanj.

Vprašanja so razdeljena na nižji nivo:

– poznavanje (kdo, kaj, kdaj),
– razumevanje (kaj pomeni, razloži zakaj),
– uporaba (kako, zakaj),
– analiza (kako bi razdelil, kakšen dokaz),
– sinteza (kaj sklepaš, kako bi to povezal),
– vrednotenje (primerjaj, katere kriterije bi uporabil).

Za vprašanja na nivojih od 1 do 3 (poznavanje, razumevanje, uporaba) se uporablja tudi izraz vprašanja nižjega reda, za vprašanja na nivojih od 4 do 6 (analiza, sinteza, vrednotenje) pa izraz vprašanja višjega reda.

2. Dejavnosti za spodbujanje kritičnega razmišljanja in zastavljanja vprašanj

2.1 Projekt Skupaj pobarvajmo dan

V okviru projekta Skupaj pobarvajmo dan so učenci razvijali odnos do drugačnosti in strpnost, saj je sodelovanje potekalo s šolo s prilagojenim programom, delovno varstvenimi zavodi in domom upokojencev.

V okviru pouka je pri predmetu družba veliko vsebin povezanih s predsodki, strpnostjo in odnosom do drugih. Zato smo te učne vsebine prebrali iz učbenika, zapisali povzetke s pomočjo Paukove bralne strategije ter po skupinah oblikovali tri vprašanja na različnih nivojih. Skupine so vprašanja med seboj zamenjale in oblikovale odgovore ter o njih poročale. Ostali člani so kritično presojali odgovore, dopolnjevali sošolce in jim svetovali o zapisanem in povedanem.

Učenci so zapisali več primerov, kje v življenju je potrebno vse prebrano in zapisano upoštevati. To usvojeno znanje smo povezali z dogodki v lokalni skupnosti, ki se navezujejo na drugačnost. V mesecu maju 2022, je potekal 4. medgeneracijski dogodek, ki povezuje različne generacije in tudi otroke in mladino s posebnimi potrebami. Učencem je bil predstavljen projekt Skupaj pobarvajmo dan, cilji tega projekta in vsi sodelujoči. Učenci so predlagali, kako bi sodelovali, na kakšne načine bi se lahko vključili v omenjeno dejavnost. Oblikovali smo pet skupin, znotraj katerih smo določili zadolžitve in naloge. Te skupine so bile: priprava darila za izbrano skupino, priprava nastopa – plesna koreografija, skupina fotografov in novinarjev-objava na šolski spletni strani, skupina organizatorjev-naredili časovnico vaj, odhodov na prizorišče ter skupina, ki je poskrbela za razdelitev šolskih majic in pospravljanje le teh. Nekaj ur likovne umetnosti smo namenili pletenju zapestnic prijateljstva, ki smo jih razdelili med vse sodelujoče. Tega dogodka smo se udeležili v okviru dneva dejavnosti, saj je vso dogajanje potekalo v dopoldanskem času.

Dogodek se je odvijal na Mestni tržnici Ptuj, kjer se je zbralo več kot 150 udeležencev, ki jih je pozdravila tudi gospa županja. Vsaka skupina se je predstavila s točko, sprejela darilo izbrane skupine ter podelila darilo izbrani skupini (glej Sliko 1).

Na koncu smo se pod vodstvom plesnega učitelja naučili skupno koreografijo in vsi skupaj zaplesali (glej Sliko 2).

Po dogodku smo analizirali dogajanje in naredili refleksijo. Vsak je povedal, kaj se mu je zdelo dobro, kaj bi spremenil in ali je uspešno opravil svoj del naloge.

Slika 1

Darilo za Dom upokojencev

Hajnal, S. (2022).

Slika 2

Skupni ples na Ptujski tržnici

Bezjak, M. (2022).

2.2 Projekt Olepšajmo svojo okolico – Dan za spremembe

S pomočjo igre »Možganska nevihta« smo na tablo zapisali besede, ki so nam prišle na misel ob besedi PROSTOVOLJSTVO. Vsak je besedo zapisal na tablo in tudi razložil, zakaj je izbral to besedo oz. kako je povezana z besedo prostovoljstvo. V razredu je kar sedem učencev, ki so prostovoljci in tedensko obiskujejo Dom upokojencev. Učenci so predlagali, kje vse bi lahko sodelovali kot prostovoljci. Ob poslušanju predlogov so kritično zastavljali vprašanja in razvijali kritično razmišljanje. Svoje predloge so utemeljevali in analizirali. Na tabli je nastala tabela predlogov o vključevanju v prostovoljstvo. Predlogi so bili: pomoč prvi triadi pri branju, branje pravljic, prostovoljno zbiranje živil za živali, očistimo okolico in ribnik, učenec prostovoljec pri dežuranju v avli, prostovoljno pobiranje odpadnega časopisa, sortiranje izgubljenih oblačil, prostovoljno barvanje igral, grabljanje trate, pometanje …

Ker po različnih mestih potekajo številne akcije ob dnevu prostovoljstva, smo skupaj pregledali, kaj se dogaja na Ptuju. Ugotovili smo, da 8. aprila poteka na Ptuju velika akcija z naslovom Dan za spremembe, ki jo organizira Center interesnih dejavnosti Ptuj in da bo akcija potekala v parku, v bližini katerega stoji naša šola. Gre za park, ki je skoraj na dvorišču šole in ga učenci vsakodnevno obiskujejo in se zadržujejo v njem. Idej, kako se povezati z njimi, je bilo veliko, a smo se skupaj odločili, da napišemo elektronsko pismo koordinatorju – glavnemu organizatorju. V njem smo se predstavili in izrazili željo, da bi se vključili v akcijo. Podali smo predloge, kaj bi mi četrtošolci lahko počeli in kje bi lahko pomagali.

Že naslednji dan smo dobili odgovor, da jih veseli, da se tako mladi zanimamo za prostovoljstvo in pomoč pri urejanju okolja. Dobili smo dve zadolžitvi. Brusili smo ograje mostičkov pri ribniku (glej Sliko 3 in 4) ter skrbeli za postrežbo s čajem in sendviči. Vse to so pripravili naši kuharji, mi smo vse skupaj odnesli v park in postregli vse udeležence.

Otroci so bili veseli priložnosti, saj imajo radi ročne spretnosti in praktično delo. Gre za pouk na nekoliko drugačen način, kajti del učnega programa je tudi tehnika in to ravno sodi k njej. Prav tako je pomembno navezovanje stikov in sodelovanje z drugimi.

Ves dogodek je bil medijsko podprt, tako da so učenci sodelovali tudi pri intervjujih za lokalni časopis Tednik, za časopis Večer in televizijo Planet TV.

Ogledali in prebrali smo vse zapisane članke in izjave ter jih analizirali in se o njih pogovorili. Oblikovali smo miselni vzorec o dogodku.

Slika 3

Brušenje ograje v Ljudskem vrtu

Hajnal, S. (2022).

Slika 4

Barvanje ograje

Hajnal, S. (2022).

2.3 Projekt Pisma županji

Kako sestaviti in napisati pismo, je eden izmed ciljev pri jezikovnem pouku slovenščine.

Učenci so se s pomočjo predstavitve v PowerPointu naučili sestavne dele pisma in pri tem upoštevali vikanje/tikanje. Prav tako so s pomočjo primera v delovnem zvezku spoznali, kako izpolnimo naslovnico pisma – kuverte in na kaj pri tem pazimo. Vso pridobljeno znanje smo povezali z aktualnimi dogodki v Ptuju, saj je ravno v tem času potekalo zbiranje predlogov v okviru participativnega proračuna Mestne občine Ptuj. Znanje smo medpredmetno povezali, saj je pri pouku družba tudi snov o delovanju občine in nalogah župana. Učenci so v parih v računalniški učilnici s pomočjo interneta izpisali podatke o svoji občini: številu prebivalcev, kraje, ki spadajo k občini, imena mestnih četrti, tovarne in podjetja, prometne povezave in delo županje. Prav tako so spoznali, kaj je naloga mestnih svetnikov in kako jih volimo. S pomočjo grafičnega organizatorja ribja kost, so naredili izpiske o občini.

Nato je sledila razlaga besed participativni in proračun. Učenci so ugotovili, da je na spletni strani občine Ptuj razlaga teh dveh besed in so jo sami poiskali. Vsak učenec je imel možnost zastaviti eno vprašanje in s svojimi besedami oblikovati razlago za ti dve besedi. Sami s svojimi besedami so poskušali razložiti pomen, ostali so dopolnili razlago.

Po prebranem so učenci podali predloge, ideje, želje, kaj bi lahko v MO Ptuj zgradili in obnovili.

Imeli so veliko predlogov in želja. To so: azil za živali, zabaviščni park, hiša eksperimentov, zasaditev z okrasnimi rožami, izposoja električnih skirojev, čolnarjenje na ribniku v Ljudskem vrtu, mini živalski vrt pri šoli, več klopi, nova igrala v parku …Učenci so morali oblikovati in zapisati pismo županji, ki bo te želje in predloge tudi vsebovalo. Ker je bilo kar nekaj predlogov enakih oz. podobnih, so se povezali v skupine in oblikovali pisma. Pisma so lepopisno zapisali in se podpisali. Sami so pri urah likovne umetnosti oblikovali kuverte (glej Sliko 7) in v računalniški učilnici s pomočjo programa CANVA – tudi svoje znamke (glej Sliko 5).

Slika 5

Znamke

Hajnal, S. (2022).

Slika 6

Obisk županje v razredu

Bezjak, M. (2022).

Slika 7

Pisma

Bezjak, M. (2022).

Pisma smo odnesli h gospe ravnateljici, ki jih je predala županji. Županja je nad njimi bila tako navdušena, da je prišla na obisk kar v razred (glej Sliko 7). Vzela si je čas in o predlogih

z učenci tudi spregovorila. S seboj je pripeljala tudi novinarje Radia Ptuj, Štajerskega tednika in Časopisa Ptujčan.

Ker je bilo kar nekaj predlogov s strani učencev in občanov o novem parku, je ob koncu šolskega leta v bližini šole nastal Lokijev doživljajski park. Na otvoritev smo bili povabljeni in park smo tudi prvi preizkusili (glej Sliko 8).

Slika 8

Prvi na igralih

Bezjak, M. (2022).

3. Zaključek

Učitelj lahko svoje delo naravna tako, da bodo imeli učenci možnosti za učenje z lastnimi izkustvi, lastno aktivnostjo in ustvarjalnostjo. Prednost tega je, da je takšno znanje pridobljeno na zanimivejši način in da je dolgotrajnejše.

Učence je treba naučiti bralnih strategij, ki jim bodo omogočale večjo bralno pismenost in s pomočjo katerih bodo obravnavano snov zapisali in oblikovali na način, ki jim bo omogočal osvajanje in povezovanje znanja. Ugotavljam, da je pri bralnih strategijah zelo pomembna individualizacija in diferenciacija.

Sodobni pristopi vsebujejo tudi razvoj kritičnega mišljenja pri učencih, ki ga lahko razvijajo z oblikovanjem različnih vprašanj in odgovorov. Učence je potrebno naučiti kritično razmišljati, analizirati in interpretirati informacije, ki jih obkrožajo. Še naprej bom pri učencih razvijala komunikacijske veščine in se zavzemala za to, da učence naučim, da na spoštljiv in kulturen način izrazijo svoje mnenje in ideje, čeprav se te razlikujejo od drugih.

Ugotavljam, da je učencem pomembno, da imajo možnost izraziti svoje ideje in mnenja, da jim zaupamo in prepustimo organizacijo različnih aktivnosti in da najdemo področje ali projekt, kjer vse to lahko pokažejo.

Povezave z lokalno skupnostjo in dejavnostmi znotraj nje pripomorejo k temu, da se učenci počutijo kot pomemben člen širše skupnosti in da lahko pokažejo svoje aktivnosti. Hkrati s tem razvijajo čut za odgovornost, za lastno aktivnost in ugotavljajo vpliv svojih ravnanj na druge.

Tudi v bodoče bom pouk organizirala tako, da bodo učenci pridobivali izkustva v dejavnostih tudi izven šole, saj tako lahko uvidijo pomen pridobljenih strategij, tehnik in znanja.

Pri učencih sem zasledila visoko stopnjo motiviranosti in aktivnosti, zadovoljstvo pred in po izvedbi nalog ter višjo stopnjo doseženih funkcionalnih in izobraževalnih ciljev.

Tak način dela je za učitelja pozitivna, a hkrati tudi zelo zahtevna izkušnja, ki veliko pripomore k osebni predvsem pa k profesionalni rasti.

4. Viri

Cvetek, S. (2020). Načrtovanje vprašanj pri poučevanju z uporabo Bloomove taksonomije. *Akadem izobraževalni razvoj in storitve, 28. julij 2020.* https://www.akadem.si/akademske-zadeve/nacrtovanje-vprasanj-pri-poucevanju-z-uporabo-bloomove-taksonomije/

Rupnik Vec, T. (2011). *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rupnik Vec, T., Gros, V., Mikeln, P. in Drnovšek, M. (2018). *Spodbujanje razvoja veščin kritičnega mišljenja s formativnim spremljanjem.* Mednarodni projekt. https://www.zrss.si/pdf/vescine-kriticnega-misljenja.pdf

Sutinen, J. (2007). P*ovzeto po Spodbujanje kritičnega razmišljanja. https://skrivnost-zdravja.si/2013/01/11/spodbujanje-kriticnega-razmisljanja/*

Zupanc Zadravec, M. (2012). *Bralne učne strategije.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Simona Hajnal poučuje na OŠ Ljudski vrt na Ptuju. Je profesorica razrednega pouka in uči 4. razred. Zaposlena je 27 let in v svoje delo zelo rada vključuje novosti. Vsako leto z učenci pripravlja projektne in tudi raziskovalne naloge. Rada se povezuje z organizacijami v lokalni skupnosti pa tudi širše. Pri delu uporablja različne metode in oblike dela ter pripomočke, ki jih izdela skupaj z učenci v okviru tehničnega krožka, kjer je mentorica. Je tudi mentorica otrok, ki so prepoznani kot nadarjeni in vodi ustvarjalne delavnice, organizira različne tematske delavnice in sobotne šole. Na šoli vodi in organizira tudi tekmovanje iz naravoslovja in tekmovanje iz računalniškega razmišljanja.

Osebni projekt kot inovativen način razvijanja in ocenjevanja veščin 21. stoletja

Personal Project as an Innovative Means of Developing and Assessing 21st Century Skills

Katja Kvas

Gimnazija Bežigrad
katja.kvas@gimb.org

Povzetek

Vedno bolj očitno postaja, da mora izobraževanje narediti premik od učenja vsebin k učenju in razvijanju veščin. Program mednarodne šole International Baccalaureate Middle Years Programme ne temelji samo na specifičnih predmetnih učnih vsebinah, temveč v središče učnega procesa postavlja dijaka in učenje veščin, ki bodo dijake usposobile za uspešno soočanje z izzivi, ne le v času šolanja, temveč tudi v njihovi odrasli dobi. Prispevek bo predstavil osebni projekt, ki je pomemben del programa mednarodne šole in ki predstavlja priložnost dijakom, da razvijajo veščine in svoje potenciale skozi samostojen projekt. S pomočjo projekta dijaki razvijajo, uporabljajo in razmišljajo o veščinah ter prevzemajo odgovornost za svoje učenje. Prispevek predstavlja potek procesa osebnega projekta, cilje, dele procesa, ključne veščine ter kriterije ocenjevanja.

Ključne besede: mednarodni program MYP, osebni projekt, razvijanje in ocenjevanje veščin, samostojno raziskovalno delo dijakov, veščine učenja, veščine 21. stoletja.

Abstract

It is becoming increasingly clear that education needs to move from learning content to learning and developing skills. The International Baccalaureate Middle Years Programme is not only based on subject-specific learning content but places the student at the centre of the learning process and the learning of skills that will equip students to successfully meet the challenges not only during their schooling, but also in their adult life. This article will present the personal project, which is an important part of the Middle Years Programme and which represents an opportunity for students to develop their skills and potential through an independent inquiry. Throughout the project, the students develop, apply and reflect on their skills and take responsibility for their own learning. This article presents the personal project process, its objectives, the parts of the process, key skills and the assessment criteria.

Keywords: ATL skills, developing and assessing skills, independent student inquiry, international programme MYP, personal project, skills of the 21st century.

1. Uvod

International Baccalaureate Middle Years Programme (IB MYP) je petletni izobraževalni program za dijake, stare od 11 do 16 let. Na Gimnaziji Bežigrad izvajamo zadnji dve leti tega programa, torej MYP 4 in MYP 5. Program je zasnovan tako, da poudarja celovito in celostno izobraževanje, ki se osredotoča na zahteven akademski pristop in razvijanje veščin. Kot je

razvidno iz slike 1 spodaj, je v središču programa dijak, katerega program spodbuja k raziskovanju, kritičnemu mišljenju in prevzemanju odgovornosti za lastno učenje. Cilj programa je spodbujati intelektualno radovednost, medkulturno razumevanje in globalno miselnost ter hkrati spodbujati razvoj veščin 21. stoletja, kot so komunikacija, sodelovanje, ustvarjalnost ter kritično mišljenje. Program vključuje pouk predmetov iz osmih predmetnih skupin, dijaki pa morajo v zadnjem letu programa opraviti tudi osebni projekt (ang. *personal project*), ki je ocenjen in šteje kot eden izmed predmetov.

Slika 1

Programski model IB MYP programa

International Baccalaureate Organization (2014). MYP: From principles into practice. Cardiff, UK. IB Publishing

Cilj izobraževalnega pristopa mednarodnega programa MYP je spodbujati konceptualno, raziskovalno in interdisciplinarno učenje (Perry idr., 2018) kot del celostnega izobraževanja, ki vključuje sposobnosti, stališča in spretnosti, ki presegajo posamezne predmete (Hare, 2010). Eden od namenov programa je nadgraditi učne izkušnje programa PYP (Primary Years Programme) in učence pripraviti na prehod v program DP (Diploma Programme).

V prispevku bomo podrobneje predstavili proces osebnega projekta, kot ga izvajamo na Gimnaziji Bežigrad – OE mednarodna šola. Osebni projekt predstavlja inovativen sistemski pristop k poučevanju, razvijanju in ocenjevanju veščin, česar je v slovenskem šolskem prostoru še vedno premalo kljub zavedanju, da so prav veščine prihodnost izobraževanja v 21. stoletju.

2. Osebni projekt kot način razvijanja, uporabe in ocenjevanja veščin

Že vse od začetka mednarodnega programa MYP leta 1994, je osebni projekt zamišljen kot učna izkušnja ključnega pomena za filozofske temelje programa (Harrison idr., 2015). Osebni projekt dijakom omogoča, da utrdijo, integrirajo in uporabijo znanje in veščine. Osebni projekt je pomemben del MYP programa, ki dijake spodbuja k raziskovanju svojih interesov in razvijanju mehkih veščin prek samostojnega projekta. Projekt predstavlja vrhunec učnih izkušenj ter hkrati predstavlja tudi platformo za razvijanje in uporabo veščin. Proces traja dvanajst mesecev, začne se v mesecu marcu v 1. letniku (MYP 4) in zaključi leto kasneje v marcu v 2. letniku (MYP 5). Čeprav gre večinoma za samostojno delo dijakov v obsegu do

25 ur, imajo dijaki podporo v obliki ene šolske ure tedensko s šolsko koordinatorko za osebni projekt, ves čas pa vsak dijak sodeluje tudi s svojim mentorjem.

Proces dijakom omogoča priložnost pokazati svojo ustvarjalnost, kritično mišljenje, komunikacijo, sodelovanje in sposobnost reševanja problemov. Ključna je individualna komponenta projekta, saj dijaki sami izberejo svoj učni cilj in končni izdelek. Dijaki se lahko osredotočijo na krepitev že obstoječega interesa ali raziskovanje novega interesa. Ravno ta del je ključen, saj z lastno izbiro cilja in izdelka pri dijakih povečamo stopnjo motivacije in lastne odgovornosti za svoje učenje.

Tudi England in Stancar Johnson (2021) osebni projekt vidita kot edinstveno priložnost, da se dijaki naučijo več o temi, ki jih osebno zanima in navdušuje, ali se naučijo novih spretnosti ter hkrati predstavijo znanje in veščine, ki so jih pridobili oz. razvili v okviru programa MYP. Če se ga lotijo s pravim odnosom in miselnostjo, je lahko osebni projekt ena izmed najbolj koristnih izkušenj za dijake v času izobraževanja.

2.1 Cilji osebnega projekta in kriteriji ocenjevanja

Cilji osebnega projekta so poizvedovanje oz. raziskovanje, uporaba veščin in refleksija. Dijaki samostojno raziskujejo področje, ki jih osebno zanima. Nato pri zasledovanju učnega cilja in izdelavi končnega izdelka uporabljajo veščine učenja (ang. *approaches to learning/ATL skills*), ki jih v poročilu osebnega projekta nato prepoznajo, o njih razmišljajo in jih tudi ustrezno dokumentirajo.

Osebni projekt je sestavljen iz treh delov – proces raziskovanja, izdelava izdelka ter poročilo. Poročilo vključuje refleksijo ostalih dveh komponent, to je procesa raziskovanja in izdelave izdelka in predstavlja edini del osebnega projekta, ki je ocenjen. Poročilo osebnega projekta je ocenjeno na podlagi treh kriterijev: načrtovanje, uporaba veščin in refleksija. Kriteriji in merila ocenjevanja so podrobneje predstavljeni v Preglednici 1.

Preglednica 1

Kriteriji ocenjevanja osebnega projekta

Kriterij A Načrtovanje	i.	Dijaki opredelijo učni cilj in razložijo, kako jih je njihov osebni interes privedel do tega cilja;
	ii.	dijaki opredelijo končni izdelek in oblikujejo kriterije uspešnosti za svoj izdelek;
	iii.	dijaki predstavijo natančen in podroben načrt za izdelavo končnega izdelka v povezavi s kriteriji uspešnosti.
Kriterij B Uporaba veščin	i.	Dijaki razložijo, kako so za dosego učnega cilja uporabili veščino oz. veščine (ang. *ATL skills*);
	ii.	dijaki razložijo, kako so za izdelavo končnega izdelka uporabili veščino oz. veščine (ang. *ATL skills*).
Kriterij C Refleksija	i.	Dijaki razložijo učinek osebnega projekta nanje in na njihovo učenje;
	ii.	Dijaki vrednotijo končni izdelek na podlagi kriterijev uspešnosti.

Prevedeno iz: International Baccalaureate Organization (2021). *MYP Personal project guide*. Cardiff, Wales. IB Publishing.

Vsak kriterij je ocenjen z največ osmimi točkami. Skupaj je tako možnih 24 točk. Osebni projekti so v šoli ocenjeni dvakrat oz. trikrat, po zaključenem šolskem ocenjevanju pa je vzorec projektov poslan v zunanjo moderacijo na IB, ki določi končne ocene. Pozitivna ocena osebnega projekta je pogoj za uspešno dokončanje MYP programa in napredovanje v tretji letnik.

2.2 Veščine učenja

Osebni projekt dijakom ponuja priložnost, da na resnično individualen način razvijajo in prikažejo razvoj svojih veščin. Program MYP je osredotočen na poučevanje, razvijanje in ocenjevanje veščin učenja pri vseh predmetih. Veščine učenja (ang. *ATL skills*), ki jih dijaki razvijajo pri različnih predmetih, jih pripravijo tudi na samostojno delo pri osebnem projektu. Veščine zagotavljajo trdne temelje za samostojno učenje, učenje v sodelovanju z drugimi, dokumentiranje lastnega učenja ter razmišljanje o procesu učenja. Dijakom pomagajo, da postanejo bolj samostojni, motivirani ter odgovorni za svoje lastno učenje.

Doseganje ciljev dijaki pokažejo s poročilom ob koncu enoletnega procesa. Pričakuje se, da bodo dijaki skozi celoten proces razvijali in uporabljali veščine ustrezne glede na zastavljen učni cilj in končni izdelek. Izbirajo lahko med naslednjimi sklopi veščin: veščine komunikacije, veščine mišljenja (kritično in kreativno mišljenje), veščine sodelovanja, veščine samoupravljanja (veščine organizacije, afektivne veščine – čuječnost, vztrajnost, čustveno upravljanje, samo-motivacija, veščine refleksije) in veščine raziskovanja (veščine informacijske pismenosti in veščine medijske pismenosti).

2.3 Zbiranje in evidentiranje dokazov

Od dijakov se pričakuje, da natančno dokumentirajo svoj proces osebnega projekta. Na ta način dijaki pokažejo svoj napredek in delo ter akademsko integriteto, kar je še posebej pomembno v dobi orodij umetne inteligence. Dijaki niso omejeni na noben model zbiranja dokazov, uporabljajo lahko dnevnik osebnega procesa, delovni zvezek na spletni platformi ManageBac ali pa uporabljajo kombinacijo dnevnika in spletne platforme.

Primeri dobrih dokazov o učnem procesu so sledeči: zbirka začetnih misli, možganske nevihte, izpiski iz virov, vrednotenje virov, dokazi komunikacije z mentorjem, vodenje bibliografije, dnevnik dela, akcijski načrt, seznami opravil, zapis refleksije, vrednotenje končnega izdelka, anketa o kvaliteti oz. ustreznosti končnega izdelka glede na kriterije uspešnosti, fotografije končnega izdelka, zapisniki konzultacij z mentorjem, zapis prejete povratne informacije, ipd. Ob zaključku procesa pri pisanju poročila iz zbranih dokazov dijaki izberejo ustrezne dokaze za prikaz veščin, ki so najbolj pomembno prispevale k dosegu učnega cilja in končnega izdelka.

2.4 Končno poročilo osebnega projekta

Končno poročilo osebnega projekta je lahko pisno (do 15 strani), ustno (v obliki posnetka) ali kombinacija obojega. Na naši šoli se dijaki odločajo za pisno obliko poročila. Dijaki skozi poročilo prikažejo svojo vključenost v proces z opisom, razlago, refleksijo in utemeljitvijo s predstavitvijo ustreznih dokazov. Poročilo mora vključevati dokaze za vse točke vseh treh kriterijev. Dijaki oddajo tudi seznam virov, ki ne šteje v 15 strani dovoljenega obsega. Poročilo je razdeljeno na tri dele, kar ustreza trem že zgoraj omenjenim kriterijem: načrtovanje, uporaba veščin in refleksija.

Prvi del poročila osebnega projekta se nanaša na fazo načrtovanja. Dijaki, ki želijo za ta del poročila dobiti maksimalno število točk, morajo v tem delu navesti svoj učni cilj in razložiti povezavo med osebnim interesom in učnim ciljem. Ravno tako morajo navesti, kaj je njihov končni izdelek in predstaviti podrobna merila uspešnosti zanj. Zadnji del prvega dela je predstavitev natančnega akcijskega načrta, kjer dijaki pokažejo, kako so si zastavili oz. organizirali delo, da bi uspešno dosegli vsa merila uspešnosti za svoj izdelek. Dijaki izberejo

zelo različne končne izdelke glede na lastne osebne interese: slikanje, izdelava spletne strani, pletenje, pisanje knjige ali kratke zgodbe, izdelava kuharskih knjig, izdelava animacije, ipd.

Drugi del poročila se osredotoča na uporabo veščin. V tem delu dijaki navedejo, katere veščine so jim pomagale doseči učni cilj in izdelati končni izdelek. Svoje navedbe morajo znati podpreti z ustreznimi dokazi. Slika 2 prikazuje primer iz poročila osebnega projekta, kjer dijak opisuje in razlaga, kako je bila veščina transferja uporabljena za izdelavo končnega izdelka, ki je bil v tem primeru slika enakega motiva v štirih različnih slikarskih slogih.

Slika 2

Primer opisa uporabe veščine transferja

When creating the product one of the ATL skills that I used the most was transfer. One of the strands for the skill states: *"Combine knowledge, understanding and skills to create products or solutions."* When I started to produce my product, I had an overall idea of how to use the material and the characteristics of each style.

Therefore, creating the product was not as hard as I imagined it to be, especially before I did any kind of research. With the combination of the completed research on material and styles with all the test drawing and paintings I did to create the product, I used the transfer skill to apply the knowledge gained from research and experimenting to tasks significant in my project which are the paintings. An example of using the transfer skill was when I practiced drawing the mushroom in the simple line art

V drugem delu dijaki mnogokrat navedejo tudi veščine komunikacije. Pri tem pišejo o pomenu učinkovite komunikacije s svojim mentorjem, kako so se dogovorili za sestanke, na kakšen način so poskrbeli, da so prejeli in nato upoštevali prejeto povratno informacijo za izboljšanje procesa raziskovanja ali poročila. V procesu se pričakuje, da dijaki prevzamejo pobudo za organizacijo srečanj, kar pomembno pripomore k razvijanju lastne odgovornosti za proces učenja.

Slika 3

Primer razlage, kako so veščine organizacije pomagale pri dosegi učnega cilja in dokončanju izdelka

Another skill that had a great impact was organisation: *"Plan strategies and take action to achieve personal and academic goals."* By organising my tasks and evenly spreading them throughout the weeks I eliminated the possibility of having to do everything the last minute or stressing over the fact whether I had enough time to complete something or not. The action plan was essential when planning my short-term goals. The visual representation of how much time I have to achieve a task allowed me to see the bigger picture and break down part of the process into smaller fragments to focus on each at a time. Using certain techniques to focus better, such as the Pomodoro technique helped as well. The technique works in a way, where the ratio between the time for work compared to the time of break is 25 to 5 minutes.

Naslednja veščina, ki jo dijaki pogosto navajajo kot pomembno za doseganje učnega cilja in izdelka je veščina organizacije. Slika 3 prikazuje primer, kako je dijak organiziral svoje delo

na način, da je celoten proces izdelave končnega izdelka razdelil na manjše, bolj obvladljive dele, ki so omogočali realno doseganje ciljev in pravočasno dokončanje dela. Pri vzdrževanju pozornosti pa si je pomagal tudi s tehniko *pomodoro*, ki temelji na temu, da fokusirano delamo na dejavnosti določeno število minut, nato si vzamemo odmor in se nato ponovno vrnemo k fokusiranemu delu.

Tretji del poročila osebnega projekta je namenjen refleksiji. Če dijaki želijo dobiti maksimalno število točk, morajo v tem delu razložiti učinek projekta nanje in na njihovo učenje, ovrednotiti svoj končni izdelek glede na kriterije uspešnosti ter vrednotenje podpreti z dokazi in ustreznimi primeri. Dijaki lahko pišejo o učinku katerekoli faze projekta nanje; torej lahko pišejo o učinku raziskovanja, uporabe veščin in izdelovanja izdelka ali refleksije. Pišejo lahko o morebitnem izboljšanju svojih lastnih veščin, o razvoju svoje lastne osebnosti ali o spremembah, ki so jih opazili pri sebi kot pri učečih se subjektih.

Refleksija je v samem središču filozofije programa mednarodne šole. Ni zgolj orodje, ki je učitelju in dijakom v pomoč pri usmerjanju svojega učenja, temveč je tudi kriterij ocenjevanja pri osebnem projektu in tudi pri nekaterih drugih predmetih (npr. medpredmetna učna enota in športna vzgoja). Refleksija je nujna za proces učenja in osebno rast. S pomočjo razmišljanja o učnem procesu dijaki ozavestijo, kaj in kako so nečesa naučili, krepijo kritično mišljenje in se bolje zavedajo svojih močnih in šibkih točk, kar je odlično vodilo za nadaljnje učenje. Slika 4 prikazuje, da osebni projekt pomembno pripomore k povečanju odgovornosti učečih se subjektov za svoje lastno učenje. Dijaki morajo sami organizirati svoj čas, ugotoviti, katere organizacijske in motivacijske strategije jim bodo pomagale, s tem pa pridobijo tudi pomemben uvid vase in spoznajo, kako se učiti najbolj učinkovito.

Slika 4

Primer opisa učinka osebnega projekta na dijaka

This was the first time I have undertaken a big, self-directed inquiry project, and my experience with it was generally positive. I found it interesting to hold full responsibility over my time management and planning, since most assessments in school provide specific instructions and deadlines, unlike the personal project. The process also allowed me to discover more about myself and the learning techniques that suit me best. Since I have trouble focusing for long periods of time, I found the Pomodoro technique to be helpful. Writing down and having a visual representation of something has helped me vastly to remember information and be able to effectively interpret it.

Refleksije, ki jih dijaki zapišejo, so zelo različne. Nekateri se osredotočajo na organizacijo procesa in na težave z motivacijo, drugi na veščine, ki so jih skozi osebni projekt razvili. Kot lahko vidimo na primeru na Sliki 5, dijaki spoznajo tudi pomen konstruktivne povratne informacije in da ni nič narobe, če je treba poiskati pomoč. Ta spoznanja so ključna za najstnike, saj jih opolnomočijo za uspešno učenje v prihodnosti in jim nudijo priložnost za osebno rast.

Slika 5

Primer refleksije o razvijanju komunikacijskih veščin

Additionally, I developed as a communicator and became more open-minded and balanced. I had to practice my communication skills since this was the first time I communicated and asked for feedback for an assignment. Usually, I would try my best to solve problems by myself, but this project has made me realize that it is much less time-consuming to seek help and that there is nothing wrong with asking when in need. After receiving feedback from my supervisor and peers from various testing methods (refer to page 12), I had to be open-minded when accepting ideas and evaluating different points of view. Most importantly, I was required to sustain a balance in my life between the Personal Project workload, other school obligations, my social life, training, and rest. A valuable tool to manage this balance was using the "Four Quadrants of

Zadnji del poročila sestavlja vrednotenje končnega izdelka na podlagi kriterijev uspešnosti. Dijaki morajo ovrednotiti svoj izdelek na podlagi vseh kriterijev uspešnosti, ki so si jih zastavili ob začetku procesa. Cilj je, da prepoznajo, pri katerih merilih so z izdelkom dosegli, kar so želeli v celoti ali delno oz. pri katerih merilih uspešnosti še obstaja prostor za izboljšavo.

2.5 Razstava osebnih projektov

Proces osebnega projekta se zaključi z razstavo (Slika 6), kjer dijaki ob navzočnosti staršev, učiteljev in drugih dijakov pokažejo svoje končne izdelke in pripovedujejo o svoji učni izkušnji. Razstava je priložnost, da na individualen način pokažejo svoje izdelke, se bolje povežejo v šolski skupnosti in obeležijo uspešen zaključek svojega projekta. Razstava hkrati služi tudi kot uvod v proces osebnega projekta za dijake 1. letnika (MYP 4), ki na ta način spoznajo, kako proces poteka in morda dobijo tudi kakšno idejo za svoje projekte.

Slika 6

Razstava osebnih projektov na Gimnaziji Bežigrad (april 2023)

3. Zaključek

Osebni projekt v okviru mednarodnega programa MYP je inovativen, uporaben in zanimiv način razvijanja in ocenjevanja veščin. Dijaki dobijo priložnost narediti projekt, ki razvija veščine v povezavi z njihovimi lastnimi interesi oz. hobiji. Osebni projekt spodbuja ustvarjalnost, kritično mišljenje in sposobnost reševanja problemov. Ko dijaki prevzamejo odgovornost za svoje učenje, razvijejo dragocene veščine, kot so upravljanje s časom, raziskovanje in komunikacija, ki so bistvene za uspeh tako v šolskem prostoru kot tudi kasneje v odrasli dobi. Pristop nudi priložnost za diferenciacijo in za krepitev močnih področij dijaka, hkrati pa krepi tudi občutek samostojnosti in odgovornosti ter dijakom vliva

samozavest za samostojno reševanje izzivov in iskanje rešitev, kar so ključne sestavine vseživljenjskega učenja in osebnostne rasti.

Osebni projekt, kot je zasnovan v okviru mednarodnega programa MYP, presega tradicionalne metode ocenjevanja ter zagotavlja celosten in v prihodnost usmerjen pristop k izobraževanju, ki učence pripravlja na uspeh v nenehno spreminjajočem se svetu. Menimo, da bi bilo vredno premisliti in raziskati, na kakšen način podobno prakso razvijanja in ocenjevanja veščin vpeljati tudi v slovenske izobraževalne programe.

5. Viri

England, L. in Stancar Johnson, A. (2021). *Personal project: Skills for success*. London: Hodder Education.

Hare, J. (2010). *Holistic education: An interpretation for teachers in the IB programmes*. Cardiff, Wales: International Baccalaureate Organization. https://manchesters.in/public/portal-docs/1800_Holistic_learning.pdf

Harrison, R., Albright, E. in Manlove, S. (2015). Evolving the IB Middle Years Programme. *The International Schools Journal*, 35(1), 71-86.

International Baccalaureate Organization. (2014). *MYP: From principles into practice*. Cardiff, Wales: IB Publishing.

International Baccalaureate Organization. (2021). *MYP Personal project guide*. Cardiff, Wales: IB Publishing.

Perry, L. B., Ledger, S. in Dickson, A. (2018). *What are the benefits of the International Baccalaureate Middle Years Programme for teaching and learning? Perspectives from stakeholders in Australia*. Bethesda, MD: International Baccalaureate Organization. https://ibo.org/globalassets/publications/ib-research/myp/myp-in-australia-final-report-2018-en.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Katja Kvas je profesorica angleščine in sociologije, ki na Gimnaziji Bežigrad poučuje angleščino v obeh programih mednarodne šole IB Middle Years Programme in Diploma Programme. Sodeluje v več projektih in pri delu sledi sodobnim oblikam poučevanja. Dela tudi kot koordinatorica mednarodnega programa MYP na šoli.

Zmanjšanje stresa pri dijakih s prožno rabo učnih metod za različne učne stile

Reducing Stress in Students by Using a Variety of Teaching Methods for Different Learning Styles

Irena Česnik

Gimnazija Bežigrad
irena.cesnik@gimb.org

Povzetek

Dobro počutje ter varno in spodbudno učno okolje sta nujna za kakovostno izobraževanje, ki v središče učenja postavlja učenca. Učitelj ima veliko odgovornost, da v pouk vključi vse učence ter jim omogoči, da v kar največji meri razvijajo ključne kompetence. Učitelj je tisti, ki v največji meri s svojimi akcijami in reakcijami določa vzdušje v razredu, spodbuja in ohranja motivacijo učencev. Pri tem je zelo pomembna primerna komunikacija. Za kakovosten pouk je nujno, da je delo v razredu organizirano in strukturirano, učenci morajo poznati učne cilje, del ure mora biti namenjen aktivnostim dijakov, ki spodbujajo učenje, pa tudi refleksiji in (samo)evalvaciji. Aktivnosti v razredu naj bodo različne, prilagojene različnim učnim stilom, saj je multisenzorni prijem bolj zanimiv za dijake in tako bolj učinkovit. Prispevek podaja tudi nekaj primerov takih nalog.

Ključne besede: motivacija, stili učenja, struktura, učinkovitost učenja.

Abstract

Well-being and a safe and stimulating learning environment are essential for quality education that puts the learner at the centre of learning. Teachers have a great responsibility to involve all learners in the classroom and to enable them to develop key competences to the fullest extent possible. It is the teacher who, through his/her actions and reactions, determines to the greatest extent the atmosphere in the classroom and stimulates and maintains the motivation of the students. Appropriate communication is very important in this context. For quality teaching, it is essential that classroom work is organised and structured, that students are aware of the learning objectives, and that part of the lesson is devoted to student activities that foster learning, as well as to reflection and (self-)evaluation. Classroom activities should be varied, adapted to different learning styles, as a multisensory approach is more engaging for students and thus more effective. The article also offers some examples of such activities.

Keywords: effectiveness of learning, learning styles, motivation, structure.

1. Uvod

»Vsakdo – otroci, mladostniki in odrasli, ima pravico do kakovostne vzgoje in izobraževanja. To je eno pomembnih načel vzgojno-izobraževalnega sistema, ki vzgaja avtonomne in razsodne posameznike /…/ Pri zagotavljanju kakovosti vzgoje in izobraževanja je z vidika posameznika pomembno izpostaviti tudi njegovo pravico do kakovostne izvedbe vzgojno- izobraževalnega procesa, torej do pouka, vključujoč vzgojo, ki mu zagotavlja

možnost pridobiti kakovostno znanje in izobrazbo. Kakovosten šolski sistem mora pri pouku, pri izvajanju dejavnosti in pri odnosu do otrok oziroma učencev upoštevati tudi njihove temeljne potrebe, kot so potreba po varnosti, sprejetosti, sodelovanju, samospoštovanju itd.« (Krek, 2011).

Učenci so različni in, da bi učitelji zadostili pravici do kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa, morajo biti pripravljeni za prožno rabo metod poučevanja in za njihovo prilagajanje učenčevim potrebam, pa tudi zahtevam samih vsebin. Uspešnost pouka lahko še izboljšamo, če pomagamo učencem priti do vpogleda, kako sploh usvajajo znanje. Proces navadno imenujemo metakognicija ali spoznavanje spoznavnih procesov (Schneider in Stern, 2013).

Kot pravi Mike Hughes (Hughes in Vass, 2001) na učinkovitost učenja, za katerega pravi, da vključuje razumevanje ter spomin, vplivajo:

- Primerno razpoloženje (fizično, psihično in čustveno): učenci morajo biti sproščeni, motivirani in zaupati v svoje zmožnosti naučiti se
- Jasna struktura, ki je zlasti pomembna za manj samostojne učence
- Učni stil

2. Motivacija in čustva

Veliko vlogo pri ustvarjanju primernega razpoloženja v razredu ima učitelj – učitelj sicer nima vpliva na to, v kakšnem stanju bo učenec, ko pride k pouku, ima pa ga na to, kakšen bo njegov odgovor na stanje učenca; učitelj je tisti, ki je odgovoren za vzdušje v razredu; učitelj lahko »razveseli ali poniža, zdravi ali rani« (Hughes in Vass, 2001, str. 36). To seveda pomeni, da se mora učitelj zavestno odločiti, da bodo njegove besede in dejanja pozitivna.

Monique Boekaerts (2013) meni, da se pri načrtovanju pouka in pri profesionalnem razvoju učiteljev premalo upošteva vloga čustev in motivacije. Svoje ideje je strnila v sledeča načela: motivacija za učenje se izboljša, ko se učenci počutijo zmožne narediti, kar se pričakuje od njih, in ko zaznajo dosledno usklajenost med dejanji in dosežki, ko jih predmet zanima in jim je jasen cilj dela, ko so njihova čustva v zvezi z akademskimi dejavnostmi pozitivna in ko se lahko odvrnejo od oz. soočijo s tistimi dejavnostmi, ki jim vzbujajo negativna čustva, pa tudi ko čutijo, da je okolje naklonjeno njihovemu učenju. Učenci sprostijo svoj kognitivni potencial, ko jim je omogočen nadzor nad svojimi čustvi, pri učenju pa so vztrajnejši, ko se znajo učinkovito spopadati z ovirami in ko z razvitimi strategijami hotenja razvijejo dobre delovne navade. Motivacija pa je ključna, Juriševič (2012) celo pravi, da se brez nje učenje sploh ne more zgoditi.

Ko se učenci soočeni z nalogami, ki jih ne marajo, se jim ne zdijo zanimive ali pa jim dajejo občutek, da niso dovolj sposobni zanje, mora učitelj zavestno prilagoditi svoje poučevanje in pripraviti za učence zanimive oz. drugačne didaktične dejavnosti (Boekaerts, 2013). Motivacija se izboljša, ko se učenci počutijo zmožne narediti tisto, kar se od njih pričakuje. Okolje naj bo stimulativno, varno in zanimivo, da krepi željo po znanju. Učitelji dostikrat rečemo, da se ne da delati nič zanimivega, dokler se učenci ne obnašajo primerno, in pri tem ne pomislimo, da se učenci verjetno ne bodo obnašali primerno, dokler ne bodo delali kaj zanimivega. Ta primer nam jasno pokaže učiteljevo odgovorno vlogo za vzdušje v razredu.

Učitelji moramo poskrbeti tudi za to, da si učenci rezultate razlagajo na zdrav način, ki spodbuja motivacijo, tudi v primerih, ko se ne izkažejo. Učenci morajo vnaprej vedeti, kakšni so zaželeni rezultati in katere strategije bodo uporabili. Po koncu naloge morajo reflektirati ustreznost uporabljenih strategij.

Ob tem ima pomembno vlogo formativno spremljanje, ki je čedalje bolj spoznano za eno najpomembnejših aktivnosti učenca in učitelja za vzpostavljanje vezi in premagovanje vrzeli med procesoma učenja in poučevanja (Brodnik, 2017). Povratna informacija mora biti zgovorna, pravočasna, jasna in natančna, primerna in rahločutna (Brodnik, 2017). Pri tem je zelo pomembna primerna uporaba jezika, saj je bistvena razlika, če rečemo, da učenec nečesa ne zna, kot pa če rečemo, da še ne zna dela snovi, in morda dodamo tudi, da nemara to ni bilo dovolj natančno razloženo.

Pozitivna čustva omogočijo vtisnjenje informacij v dolgoročni spomin učenca, kar povzroči pri njem dobro počutje in dodatno naklonjenost učenju. Negativna čustva, kot so strah pred izvedbo, sram, dolgčas, jeza, razočaranje in obup, pa učenca odvrnejo od učenja, saj vzbujajo moreče misli, ki ovirajo izvedbo naloge. Učenci ne marajo tvegati, da bi se morda osmešili, sploh če si učitelj ni pridobil njihovega zaupanja. Učitelji se morajo ves čas zavedati, da z načinom komunikacije, izbiro učnih dejavnosti in z načinom poučevanja posredujejo učencem motivacijska sporočila (Boekaerts, 2013).

Primera nalog, ki dajeta učencem pozitivno informacijo, sta vaja Križci in krožci ter Kolo napredka. Ideja je vzeta iz knjige Closing the learning gap (Hughes in Vass, 2001). Za vajo Križci in krožci se sestavi 9 vprašanj, na katera učenci odgovarjajo. Za pravilen odgovor dobijo O, za nepravilnega pa X, kot je to vidno na Sliki 1. Vprašanja morajo biti sestavljena tako, da lahko vsak učenec dobi vsaj eno vrsto krožcev. Za učenca je popolnoma nekaj drugega, če mu uspe dobiti eno vrsto krožcev, kot pa če bi dobil 33 % oz. 3 točke od 9-ih. Pri tem tudi nima občutka, da gre za resno preverjanje, čeprav je učinek enak. To vajo uporabljamo pri preverjanju znanja oz. ko začnemo s snovjo, ki se navezuje na prejšnjo – potem se to uporabi za preverjanje znanja, ki je ostalo od prejšnje snovi. Lahko pa se uporabi proti koncu ure kot utrjevanje.

Slika 1

Predloga za igro

https://www.presentationmagazine.com/noughts-and-crosses-template-13027.htm#google_vignette

Podobno pozitivno motivacijo ustvari t. i. kolo napredka, ko mora učenec vpisati v krog, ki se ga razdeli na četrtine, 4 stvari, ki so mu znane o določeni temi, npr. o slovenski zastavi. Ker gre za preprosto zasnovo, da učencem občutek uspeha, pomaga pa jim tudi pri fokusiranju na to, kar vedo.

3. Struktura

Ustvarjanje strukturiranega učnega okolja pomeni, da se morata tako učitelj kot učenec zavedati učnih ciljev. Schneider in Stern (2013) pravita, da se učenci ne bodo naučili veliko, pa naj rutinsko rešujejo naloge, delajo na medpredmetnem projektu ali gledajo film, če ne poznajo razlogov, zakaj se sploh učijo. Učenci se morajo tudi zavedati, da učenje na splošno terja čas in da je naporno. Človeštvo je potrebovalo tisočletja, da je prišlo do spoznanj, o katerih se danes učimo. Do veliko spoznanj niso prišli navadni ljudje, temveč geniji, pogosto po dolgih letih raziskav. Od navadnih učencev ne moremo pričakovati, da jih bodo usvojili mimogrede ali s pomočjo neformalnega učenja. Učenje je lahko zabavno in je tudi prav, da je tako, toda »govorimo o zabavi, ki jo prinaša plezanje na goro, ne pa sedenje na vrhu in uživanje v razgledu« (Schneider in Stern, 2013, str. 78).

Kot pravi Hughes (Hughes in Vass, 2001), se ne da zadeti tarče, če je ne vidimo. Zato je prav, da predstavimo cilje tako na začetku učne teme kot vsake učne ure. Tudi posamezne naloge morajo imeti jasno strukturo in znane cilje.

Pri ustvarjanju in ohranjanju strukturiranega učnega okolja je ponovno zelo pomemben jezik, ki ga uporablja učitelj (Hughes in Vass, 2001; Schneider in Stern, 2013). Pomemben je pri razlagi, ki mora biti preprosta, a pravilna; pri vključevanju predznanja učencev, pri povezovanju razdrobljenih koščkov znanja v hierarhično urejene strukture; jezik mora npr. pravilno opisati odnose med koncepti in postopki; učitelj mora znati tudi jasno predstaviti cilje.

Del učne ure mora biti namenjen aktivnosti učencev, saj se bodo le tako res naučili (Hughes in Vass, 2001). Izbirati moramo različne naloge, ki nagovarjajo različne učne stile, da bomo tako ohranjali motivacijo vseh dijakov. To je navadno tudi čas, ko imajo manj uspešni učenci in učenci, ki jih je drugače strah ali sram spraševati, priložnost za dodatna vprašanja, saj se jim ni potrebno izpostaviti pred celim razredom.

3.1 Primeri nalog za utrjevanje snovi

Ena od nalog je podčrtovanje ključnih besed v tekstu/viru (ta naloga je seveda primerna le, če uporabljamo fotokopije ali delovne zvezke); lahko se uporabljajo različne barve: z eno barvo se npr. označi , kaj se je zgodilo, z drugo barvo vzroke, zakaj se je nekaj zgodilo, s tretjo barvo čas, kdaj se je nekaj zgodilo. Ta vaja najbolj ustreza vizualnemu (vidnemu) tipu učenca; še posebej pa je uporabna tudi za ostale, ko primerjamo različne vire, ki govorijo o istem dogodku ali procesu, npr. vire, ki opisujejo kronanje Karla Velikega.

Podobna je vaja, ko se iz besedila izreže 30 ključnih besed, na koncu pa napiše le 5 ključnih besed, ki povzamejo snov učne ure. Vsaka vaja z izrezovanjem je zelo primerna za kinestetičen (gibalni) tip učenca.

Namesto prejšnje lahko delamo vajo, ko se s črnim flomastrom postopoma prekriva besede, ki niso ključne, dokler ne ostane npr. 50 besed, potem 30 in na koncu le 10. Ta vaja tudi pomaga učencem, da se naučijo določiti, kaj je bistveno.

Kadar se da, se uporabi tudi glasba, da pritegnemo avditivni (slušni) učni tip. Tako npr. ob analizi spodnje karikature (Slika 2), ki omenja Blue Danube, lahko na kratko poslušamo (in pogledamo) odlomek valčka Johanna Straussa ml. Na lepi modri Donavi.

Slika 2

Karikatura, ki je nastala po sklenitvi zavezništva med Nemčijo in Italijo (v pričakovanju nemške priključitve Avstrije).

Dailey (2015, str. 128) The move to global war. Access to History for the IB Diploma. Hodder Education

Priporočeno je, da deset minut pred zaključkom ure na kratko povzamemo snov učne ure in rezultate aktivnosti dijakov, ob tem pa tudi skupaj preverimo, ali so bili cilji doseženi oz. v kolikšni meri so bili doseženi, s čimer razvijamo tudi refleksijo in samoevalvacijo tako učencev kot učitelja (Hughes in Vass, 2001; Brodnik, 2017).

4. Učni stil

Izraz učni stil ali učni slog se nanaša na koncept, »da se posamezniki med seboj razlikujejo glede na to, kateri način podajanja informacij oz. kateri način poučevanja/učenja je za njih najbolj učinkovit« (Pashler, McDaniel, Rohrer in Bjork, 2008, str. 105). Termin učni stil se uporablja kot krovni pojem, ki vključuje druga poimenovanja: »stil zaznavanja, učni slog oz. zaznavne modalitete, stil spoznavanja, učni stil (slog), osebnostne značilnosti, kognitivni stil, intelektualni stil, stil mišljenja, učne preference, stil poučevanja« (Ažman, 2012, str. 18). Obstajalo naj bi preko 70 različnih razvrščanj učnih stilov (Newton, 2015). Lahko jih razdelimo na:

- konstitucionalne ali vrojene modele učnih stilov (mednje spadajo stil, ki upošteva štiri modalnosti: vidna, slušna, taktilna, kinestetična – t. i. VAKT2; model po Dunnovi in Dunnu; model po Gregorcu; model po Bartlettu; model po Torranceu in drugi);
- modele, ki upoštevajo globoko vrojene kognitivne strukture in vzorce (npr. učni stil po Ridingu; Guilfordu; Koganu);
- modele, ki upoštevajo komponento relativno stabilnega osebnostnega tipa (npr. učni stil glede na razvrstitev po tipu petih velikih osebnostnih značilnosti – t. i. OCEAN; model po Apterju; Jacksonu; Myers-Briggsovi);
- modele, ki temeljijo na fleksibilno stabilnih učnih preferencah (npr. po Allinsonu in Hayesu; Herrmannu; Honeyu in Mumfordu; Kolbu);

– modele, ki upoštevajo učne pristope, strategije, orientacijo, koncepte učenja (npr. po Entwistleu; Sternbergu; Vermuntu) (Rajković in Bregant, 2018).

Razširjeno je mnenje, da je učenje bolj učinkovito, če učitelj pozna učni stil učenca in se mu prilagaja, in kar nekaj raziskav pravi, da je učenje bolj učinkovito, če se učna stila učitelja in učenca ujemata. Pashler (2008) pravi, da temu ni tako, in pritrjujeta mu tudi Rajković in Bregant (2018), ki pravita, da gre za nevromit, ki je nastal zaradi podatka o tem, da se vidne, slušne in gibalne informacije procesirajo v različnih delih naših možganov. Zagotovo pa je poučevanje z vključevanjem različnih načinov, ki nagovarjajo različne učne stile (mutisenzorni prijem), bolj učinkovito, saj je bolj zanimivo.

4.1 Primeri nalog, ki vključujejo različne učne stile:

Učenci so za nalogo dobili, da napišejo oz. narišejo poster za grško kolonizacijo, kot da so tisti, ki organizirajo kolonizacijo. Slike 3, 4, 5 in 6 pokažejo, kako se da razloge za kolonizacijo prikazati na način, ki je bolj prijazen vizualnemu tipu učenca.

Slike 3, 4, 5, in 6

Izdelki dijakov

Nekateri so napisali pesem o grški kolonizaciji, v drugem razredu pa o francoski revoluciji, kot prikazujeta sliki 7 in 8.

Sliki 7 in 8

Izdelka dijakov

Prišel je čas,
ko nam je zmanjkalo prostora
zatega deli vzemite s sabo
vsaj dva šotora.
Gremo v deželo,
kjer prostora je za vse,
kjer politika bo zaživela,
trgovina vzcvetela,
ljubezen vplamtela
in vaša srca vnela.
Kjer vsega je dovolj,
kjer se cedita med in mleko.
Pojdimo tja,
kjer vojne ni,
kjer vsak svobodno zaživi.
Tam sonce sije vsak božji dan,
ponoči luna sveti,
v deželi tej nihče ne bo bolan,
tu vas strah ne bo umreti.
Pojdite torej z nami,
vi moje prelepi
s svojimi ženami.
Vzemite s sabo starše in otroke,
strice, tete, vse ki so trgovske stroke.
Morje bo modro,
nebo bo modro
in modro bi bilo,
da greste z nami.
Mi smo ZA!

France once a great country,
now falling apart,
no food or drink,
and the people are hungry

Fat King Louis the 16th,
sitting on his throne,
eating and drinking,
his sobriness gone

People dying of hunger,
diseases and pluesses,
sweep the cities,
this country can't survive much longer,
It need it's power ~~to be free~~
and freedom
The king who owns the power,
to change the countries life,
for the hunger and deaths to be over,
to bring France back into the light,
has given up on fighting,
to keep them all alive,
France will come back together,
It's only a matter of time.

Za kinestetične učence je zelo dobra vaja iskanje parov. Naredi se kartice s pari: npr. ime izuma ter ime izumitelja ali pa letnica, kartice so prerezane in dijaki morajo po razredu iskati svoj par. Na koncu aktivnosti morajo na kratko povedati, zakaj mislijo, da so našli par.

Podobna je vaja, ko se naredi časovni trak, tako da učenci tvorijo ustrezno kolono: vsak dijak dobi kartico z dogodkom oz. letnico in postaviti se morajo v pravilen vrstni red.

5. Zaključek

Dobro počutje ter varno in spodbudno učno okolje sta nujna za kakovostno izobraževanje, ki v središče učenja postavlja učenca. Učitelj ima veliko odgovornost, da v pouk vključi vse učence ter jim omogoči, da v kar največji meri razvijajo ključne kompetence, ki jih bodo še kako potrebovali v sodobni, hitro spreminjajoči se družbi. Učitelj je tisti, ki v največji meri s svojimi akcijami in reakcijami določa vzdušje v razredu ter spodbuja in ohranja motivacijo učencev. Da mu to uspe ob različnih učencih, je potrebno učne ure in aktivnosti skrbno načrtovati. Koristno je uporabljati multisenzorni prijem. Kot pravi Hughes (2001): »Povprečen učitelj uspe pritegniti 60-80 % učencev in dober učitelj uspe pritegniti 60-80 % učencev. Razlika je v tem, da povprečen učitelj vsako šolsko uro doseže istih 60-80 % učencev, medtem ko dober učitelj vsako uro pritegne različnih 60-80 % učencev.«

6. Viri in literatura

Ažman, T. (2012). Pomen učnih stilov za učitelja in učenca. *Vzgoja in izobraževanje, letnik 43,* št. 6, str. 18-24. http://www.dlib.si

Boekaerts M. (2013). Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 83–101). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf

Brodnik, V. (2017). Formativno spremljanje in vrednotenje znanja in učenja zgodovine. *Zgodovina v šoli, letnik 25,* številka 1, str. 17-29.

Dailey, A. (2015). *The move to global war.* Access to History for the IB Diploma. Hodder Education

Hughes M. in A. Vass. (2001). *Strategies for Closing the Learning Gap.* Network Educational Press Ltd.

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

Krek J. in M. Metljak (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf

Newton, Philip M. (2015) The Learning Styles Myth is Thriving in Higher Education. *Frontiers in Psychology, 6* (429), 1–5. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01908/full

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest, 9* (3), 105–119. http://www.jstor.org/stable/20697325

Rajković, P. in Bregant, T. (2018). Nevromit o učnih stilih. *Didakta, letnik 26,* 198, str. 2-8. http://www.dlib.si

Schneider M. in Stern, E. (2013). Kognitivni pogled na učenje: deset temeljnih ugotovitev. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 65–82). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Irena Česnik je diplomirana učiteljica zgodovine in latinščine. Zaposlena je na Gimnaziji Bežigrad in poučuje zgodovino v mednarodni šoli v programu IB Diploma Programme. Trenutno dela tudi kot koordinatorica programa IB DP.

Uporaba strategij kritičnega mišljenja za učenje varne rabe digitalnih vsebin

Using Critical Thinking Strategies to Learn to Use Digital Content Safely

Katja Svetlin Piščanec

Osnovna šola Toneta Čufarja Jesenice
katja.svetlin-piscanec@guest.arnes.si

Povzetek

Učenje o varni uporabi digitalnih vsebin je v današnji dobi ključnega pomena za zdrav razvoj mladostnika. Izobraževalci so pogosto postavljeni pred izziv, kako v pouk uspešno vključiti te neformalne oblike. Priložnost se ponuja v šolski knjižnici pri pouku knjižnično informacijskih znanj, saj v svojih ciljih za tretje triletje osnovne šole predvideva učenje kritičnega pogleda na informacije. Z uporabo tehnik in strategij za razvoj kritičnega mišljenja se razvija kritični pogled, z zavzemanjem in utemeljevanjem stališč je znanje bolj poglobljeno, trajnejše, možna je nadgradnja in razvijanje širšega pogleda na izzive. Predstavljen je primer izvedbe delavnice, ki s svojimi vsebinami nagovarja k varni rabi digitalnih vsebin, pri čemer spodbuja kritični razmislek posameznika o zasvojenosti z digitalnimi vsebinami, digitalnem postu, vplivanju uporabe digitalnih vsebin na spanje in predlaga nekatere možne rešitve, ki so rezultat znanja in zavedanja udeležencev delavnice.

Ključne besede: digitalne vsebine, knjižnično informacijska znanja, kritično mišljenje, šolska knjižnica, varnost na spletu.

Abstract

Learning about safe use of digital content is crucial for the healthy development of adolescents. Educators are often faced with the challenge of successfully incorporating these informal forms of education into their teaching. An opportunity arises in the school library during the teaching of library information skills, which includes learning critical thinking skills. By using techniques and strategies for developing critical thinking, a critical view is developed, and knowledge is more profound, longer-lasting, and upgradable. The article presents an example of a workshop that addresses safe use of digital content, encouraging critical thinking about addiction to digital content, digital detox, the impact of digital content on sleep, and suggesting possible solutions that are the result of knowledge and awareness of workshop participants.

Keywords: critical thinking, digital content, library information skills, online safety, school library.

1. Uvod

V zadnjih letih smo ljudje ustvarili ogromno informacij. Levitin pravi, da je, poleg resničnih, velika količina takih, za katere to ne velja. Neznanska količina neresničnih informacij se pojavlja na spletu, v videih, knjigah in na družabnih omrežjih. Problem širjenja lažnih informacij ni nov, obstaja že na tisoče let. Kar je novo, je le, da so se močno prepletle z resničnimi informacijami in jih težko ločimo, saj se pojavljajo na mestih, kjer bi to najmanj pričakovali. Težava pa je tudi v

tem, da jih s pomočjo spleta zelo hitro razširjamo in zato zelo hitro postanejo znane (Levitin, 2018).

Danes je splet nepogrešljiv in nenadomestljiv pripomoček za življenje. Uporabljamo ga praktično na vseh ravneh življenja. Spletna orodja nam omogočajo dostop do pošte, različnih upravnih informacij, pogosto za izmenjavo dokumentov, za družabno povezovanje, nakupe, zabavo, preganjanje dolgčasa. Večina aplikacij, ki to omogoča, je dostopna brezplačno. Nekatere imajo za svojo uporabo starostno omejitev 13 let, z uporabo izmišljenih podatkov pa jih je mogoče ukaniti in z nekaj digitalnega znanja z lahkoto vstopimo vanje. Zaradi omenjenega se zato pojavlja več tveganja za morebitne zlorabe. V šolah se vse pogosteje srečujemo in ukvarjamo s pojavljanjem oblik spletnega nasilja, trpinčenja, izživljanja nad posamezniki, obiskovanja neprimernih spletnih vsebin, klepetov z neznanci. Veliko opisov takih dogodkov je moč razbrati v dnevnih novicah. Vse pogosteje smo tudi priče posameznikom, ki so zasvojeni s pretirano uporabo spleta in drugimi digitalnimi vsebinami. Izobraževalci smo postavljeni pred nenehne izzive, kako najstnike pripraviti na zrelo, varno in učinkovito uporabo vsebin z oznako digitalno.

2. Učenje o varnosti na spletu s pomočjo kritičnega razmisleka

2.1 Digitalne vsebine in varnost na spletu

Družabna omrežja, kot npr. Facebook, Viber, Snapchat, Instagram, YouTube, TikTok, Twitter, zahtevajo, da posameznik ustvari svoj uporabniški profil in tako lahko omogoči dostop do informacij vsem, ki jim jih želi razkriti. Nehote deli podrobnosti o sebi, njegovi podatki so dostopni, marsikdo si lahko ustvari sliko o določeni osebi. Nekateri uporabniki namenoma zlorabljajo podatke za trženje ali celo za spletno nasilje. Zato je nevešče uporabnike potrebno opozarjati na previdnost uporabe in upoštevanje pravil za varnost, jih opremiti z informacijami, kako urediti zasebnost osebnih podatkov, zaščititi fotografije, onemogočiti sledenje, jih opremiti z vedenji o sovražnem govoru, spletnih lažeh, zavajajočih informacijah, vplivanju, uporabi napačnih informacij. Prva od oblik opremljanja otrok z znanji o varnosti na spletu je vzgoja za uporabo digitalnih oblik/vsebin za namene izobraževanja, zabave, socialnega povezovanja. Teme so vse pogostejše, imajo lastnosti trajnosti in vseživljenjskega učenja in so izjemnega pomena za zdrav psihofizični razvoj posameznika. Pojavi se vprašanje, kako razporediti ogromno vsebin z lastnostjo digitalnosti v pouk, kako bodo pridobljena znanja in vedenja spremenila posameznika. Odgovor je, da bi morali učence pripraviti na predelavo informacij, ki jih dobijo, predvsem pa na učenje vrednotenja le-teh.

2.2 Digitalne vsebine

Starši in izobraževalci smo v današnjem času pogosto postavljeni pred izzive, kako omejiti uporabo digitalnih vsebin. Vsesplošno velja prepričanje, da je pretirana uporaba škodljiva, da je nujno, da se uporaba digitalnih naprav in vsebin omeji na določeno starost in čas uporabe. Na prosto dostopnih platformah lahko brezplačno dostopamo do informacij. Spletna stran Safe.si je točka osveščanja o varni rabi interneta in mobilnih naprav za otroke, najstnike, starše in učitelje, kjer lahko dobimo mnogo nasvetov, uporabnih povezav in video vsebin o omenjeni temi (Točka osveščanja o varni rabi interneta in mobilnih naprav za otroke, najstnike, starše in učitelje, 2023) Je prosto dostopna platforma, za uporabo v šoli ne zahteva posebnega dovoljenja in vsebine izobraževalci uporabljamo za namen učenja in pouka. Portal RTV 365 je multimedijski portal Radiotelevizije Slovenija, ki med drugim ponuja serijo oddaj za otroke z naslovom Digitalno pametni. To so kratke, igrane video vsebine z nasveti o različnih digitalnih temah, posnete v letu 2022 (Arhiv oddaj za otroke Digitalno pametni, 2023). Oddaje so dostopne tudi v arhivu

Radiotelevizije Slovenije, uporaba je brezplačna, šola zgolj formalno zaprosi za uporabo in pridobi dovoljenje za oglede. Uporaba obeh je strokovno podprta s strani državnih inštitucij, Safe.si je podprta s strani vladnih in nevladnih institucij, med drugimi jo financira tudi EU.

2.3 Kritično mišljenje

Kompare in Vec sta strnili najpogosteje navajane opredelitve kritičnega mišljenja različnih avtorjev in izpostavili skupno bistvo: »…kritično mišljenje je racionalno mišljenje. Pri reševanju problemov, zavzemanju stališč in odločanju, v kaj verjeti in kaj storiti, se, ko mislimo kritično, opiramo na logiko in razum, pri tem pa sledimo temeljnim načelom racionalnega mišljenja…« (Kompare in Vec, 2016, str. 16). Kompare in Vec primerjata značilnosti kritičnega in nekritičnega mišljenja ter pri tem za kritično mišljenje navajata značilnosti, ki so: »Racionalno, logično mišljenje; Metakognicija, zavedanje omejitev lastnega mišljenja in samokorigiranje; Namensko mišljenje, jasno, usmerjeno k cilju; Dvom in postavljanje vprašanj; Širina mišljenja, upoštevajoč več perspektiv, navajanje in raziskovanje alternativ; Argumentirano zagovarjanje stališč in pripravljenost spreminjanja le-teh, ko niso utemeljena; kritično in kompleksno razumevanje, ki preizprašuje vsakršno avtoriteto in pri razumevanju kompleksnih problemov ne poenostavlja in izključuje prehitro.« (Kompare in Vec, 2016, str. 17).

Cowley pravi, da je kritično razmišljanje pristop k razmišljanju, dober kritični mislec pa bi za svoje razmišljanje uporabil več različnih tehnik, npr.:

- iskanje (kjer bi poskušal odkriti, kaj je res in kaj pravilno),
- analiziranje (kjer bi postavljal vprašanja, presojal),
- predlaganje (kjer bi predlagal zamisli in jih predstavil, sklepal, postavil hipotezo),
- povezovanje (kjer bi iskal in našel povezave med različnimi idejami in jih uporabil za lastno razmišljanje),
- reševanje (kjer bi rešil problem, poiskal rešitev ali našel odgovor na vprašanja),
- podpiranje (kjer bi našel dokaz za svoje trditve),
- preizkušanje (kjer bi preizkusil svoje trditve),
- ohranjati objektivnost (kjer bi poiskal dokaze za svoje trditve, jih preveril),
- disciplinarnost (kjer bi upošteval dokaze tudi, če le-ti ne sovpadajo z njegovimi trditvami; jasno bi predstavil svoje zamisli),
- odprtost (ko bi bil odprt za vse različne interpretacije in poglede, odprt do drugačnih mnenj, zahteval dokaze).« (Cowley, 2008).

Med poplavo informacij je potrebno izluščiti resnične, za katere velja, da jih lahko dokažemo. Eden od načinov vrednotenja informacij je kritična presoja. To je veščina, ki nam pomaga iskati pojasnila in dokaze o tem, kaj je res ali kaj je pravilno. Kot pravi Levitin: »Kritično razmišljanje ni nekaj, kar opraviš enkrat ob enem vprašanju in potem na to mirno pozabiš. To je dejaven in nenehen proces.« (Levitin, 2018, str. 287).

Učenje kritičnega razmišljanja je uporaba določenih tehnik in strategij učenja. Poleg strategij in tehnik za razvijanje logičnega mišljenja in sklepanja obstajajo tudi strategije in tehnike branja in pisanja, ki razvijajo kritično presojo in predelavo informacij ter njihovo vrednotenje. Pri večini gre za razvijanje načina razmišljanja, ki temelji na dokazih in omogoča, da se posameznik na podlagi novih dognanj spreminja ter prevzema odgovornost za svoja dejanja. Ob tem razmišlja, presoja in odloča, oblikuje lastno mnenje in ga z argumenti zagovarja. Vanj vključi tudi vrednote, kot so poštenost, spoštovanje drugačnih mnenj, odgovornost do soljudi in do sveta, ki ga obkroža.

Naloga strokovnih delavcev v šoli je, da učencem njihovo učno okolje prilagodijo na način, ki bo omogočal razvoj kritičnega mišljenja. Strokovni delavec naj bi ustvaril take pogoje za učenje, ki omogočajo spodbudno in sproščeno vzdušje, podpira odkrito komunikacijo, spodbuja k dvomu in utemeljevanju mnenj in stališč učencev, saj kot pravi Rupnik Vec: »…v harmoničnem sožitju z drugimi in okoljem uspeva samo posameznik, ki zna razlikovati pomembno od nepomembnega, verjetno od manj verjetnega, ki mora smiselno ubesediti kriterije presoje in na temelju teh presojati.« (Rupnik Vec, 2011, str. 9).

2.4 Združimo digitalnost in kreativnost v šolski knjižnici

Šolska knjižnica ponuja prostor za učenje različnih vsebin. V ciljih in vsebinah učnega načrta knjižnično informacijskih znanj (*v nadaljevanju* KIZ) so tudi znanja, sposobnosti in spretnosti, ki spodbujajo kritično in ustvarjalno razmišljanje. Eden od splošnih ciljev je razvoj sposobnosti in veščin za samostojno uporabo informacijskih virov. Glede informacijske pismenosti so učenci ob koncu šolskega obdobja usposobljeni za opredeljevanje informacijskih problemov, med drugim pa naj bi bili sposobni tudi kritično vrednotiti pridobljene informacije ter jih učinkovito in ustvarjalno uporabiti (Digitalizirani učni načrti. Knjižnično informacijska znanja – osnovna šola, 2023).

Pri pridobivanju, iskanju, branju, ločevanju, izbiri informacij se učenci vse pogosteje srečujejo z digitalnimi viri in pri tem uporabljajo različne elektronske naprave. Pri brskanju se lahko srečajo z vsebinami, ki ne nudijo ravno informacij, zaradi katerih se je posameznik v danem trenutku odločil, da bo uporabil digitalno napravo. Ob tem se zgodi, da naletijo na pasti, pri katerih uporaba ni več varna. Zdelo se nam je etično, da jih pripravimo na prepoznavanje digitalnih pasti in jih opozorimo na varnost njihove uporabe. Tako smo združili cilje KIZ s cilji vseživljenjskega učenja in z učenci izpeljali delavnico, ki smo jo poimenovali Digitalno osveščeni. V nadaljevanju bo prikazano, kako lahko omenjeni temi povežemo in s tem pomembno prispevamo k zdravemu razvoju mladostnika.

2.5 Delavnice za digitalno osveščenost

Delavnice smo načrtovali za učence 7. razreda. Sedmošolce smo v okviru svojih oddelkov razdelili v 4 skupine. Znotraj oddelka so se razporedili še v več manjših skupin. Dejavnost smo izvedli v treh šolskih urah. Pri samem načrtovanju je šlo za sodelovanje medpredmetne povezave s predmetnim področjem KIZ in slovenščine, kot neformalno pa tudi učenje socialnih veščin in učenje za trajnostni razvoj. Pri tem so bile upoštevane letne priprave na pouk znotraj splošnih ciljev obeh posameznih predmetov. V medpredmetnem pedagoško procesnem načrtovanju smo sodelovali s svojim strokovnim znanjem, kompetencami, potenciali, z osebnimi stališči, lastnostmi in vrednotami, ki smo jih pridobili tekom študija, stalnega strokovnega spopolnjevanja in vseživljenjskega izobraževanja ter vsakodnevne pedagoške prakse.

V primarnem načrtu je šlo za primer integrativnega učnega procesa, usmerjenega v učenca, ki spodbuja učenčevo aktivno vlogo in omogoča doseganje višjih, kompleksnejših ciljev z uporabo filozofije ter tehnik in strategij branja in pisanja za kritično mišljenje. Omenjene tehnike in strategije redno vpeljujemo v pouk KIZ, učenje organiziramo na principu konstruktivizma. Načrtovanje izpeljave učnega procesa je bilo izvedeno po ERR, kar pomeni: E – evokacija (podobno kot uvod v dejavnost, začetek neke dejavnosti, ki motivira, spodbudi željo po raziskovanju in vedenju), R1 – realizacija (kjer se uresniči dejavnost s pomočjo tehnik in strategij za razvijanje kritičnega mišljenja), R2 – refleksija (kjer se pregleda dogajanje za nazaj, se izrazi tema na nov ustvarjalen način in načrtuje korake ali išče rešitve za naprej).

2.5.1 Potek izvedbe

V Preglednici 1 je predstavljena osnovna izvedba z dejavnostmi, brez opisanih učnih ciljev in spremljanja le-teh. Načrtovana izvedba je obsegala osnovni okvir ERR, kar je v bistvu, brez opisov, ciljev in spremljanja, oblika učne priprave za nameravano dejavnost, znotraj pa je bila razdeljena še na podnivoje izvajanja. Izhajali smo iz retoričnega vprašanja Kdo in kaj lahko vpliva na mojo digitalno pamet? in pri tem sledili osnovnim ciljem: učenci prepoznajo škodljive spletne strani, zavzamejo stališča o določeni temi in jih utemeljujejo, se osredotočajo na lastna ravnanja glede uporabe digitalnih vsebin, jih zagovarjajo ali zavračajo, iščejo rešitve za predstavljene izzive.

V začetku so se učenci s pomočjo trditev razporedili v naključno izbrane skupine; predvajali smo predstavitev o vplivanjskem oblikovanju in prvo dejavnost zaključili z nalogo postavitve v igro vlog oblikovalca spletnih vsebin, ki želi dobro vplivati na otroke in jih poučiti o oblikovanju spletnih vsebin (glej Preglednico 1).

V osrednjem delu so bile izpostavljene štiri izbrane teme (glej Preglednico 1): Ali sem zasvojen z videoigrami?, Si za digitalni post?, Kako splet vpliva na moje spanje?, Kako igranje videoiger vpliva na moje možgane?. Kot osnovo smo uporabili kratke videoposnetke iz serije oddaj za otroke z naslovom »Digitalno pametni« s portala 365 RTV SLO. Poljubno bi lahko nadaljevali z drugimi vsebinami (Kaj vse je spletno nasilje?; Kaj naj storim, če na spletu doživim nekaj neprijetnega?; Kaj storiš, če si priča spletnemu nasilju?; Kaj pa pornografija?), ki so v okviru predstavljenega na voljo na omenjenem portalu in smiselno nadgrajujejo naše obravnavane teme. Bile bi bile primerne, če bi delavnice želeli časovno razvleči ali za obravnavo spletnega nasilja na razrednih urah.

Zaključek je temeljil na ogledu galerij, nizanju pripomb in predstavitvi dela v posameznih skupinah. Bistveno je bilo sporočilo, ki so ga učenci oblikovali za odrasle glede uporabe digitalnih naprav in vsebin (glej Preglednico 1).

Preglednica 1

Načrt osnovne izvedbe delavnice o digitalni osveščenosti

Kdo in kaj lahko vpliva na mojo digitalno pamet?		
E	E	Razdelitev v skupine s pomočjo razrezanih povedi.
	R1	Vplivanjsko oblikovanje – ogled fotografij in izražanje misli po ogledu na postavljena odprta vprašanja.
	R2	Nova naloga: Ste oblikovalci spletnih vsebin in želite s pomočjo spleta dobro vplivati na otroke. Kaj boste storili? Zapišite v ključnih besedah.
R1	E	Zavzemi stališče in ga utemelji: Ali sem zasvojen z videoigrami in na podlagi česa tako mislim?
	R1	Ogled videoposnetka Ali sem zasvojen z videoigrami? Pogovor, izražanje misli, iskanje dokazov, analiza.
	R2	Kako bi to lahko spremenil? Na kakšen način lahko pri sebi omejim uporabo elektronskih naprav?
	E	Možganska nevihta: asociacije: digitalno, prepoved, odpoved, lahko, ne smeš, omejitev, post.
	R1	Ogled videoposnetka Si za digitalni post? Pogovor, izražanje misli, iskanje dokazov, analiza.
	R2	Nova naloga: V skupini oblikujte Načrt za digitalni post.
	E	Kratko predavanje o hormonskih spremembah pri najstnikih, vpliv hormonov na spanje.
	R1	Ogled videoposnetka Kako splet vpliva na moje spanje? Pogovor, izražanje misli, analiza.
	R2	Izražanje mnenj in ugotavljanje stanja: Kdaj zaspim in zakaj največkrat ne morem zaspati? Iskanje dokazov za trditve.
	E	Katero videoigro igraš, katera družabna omrežja gledaš, katere portale uporabljaš za učenje?
	R1	Ogled videoposnetka Kako igranje videoiger vpliva na moje možgane? Pogovor, izražanje misli, analiza.
	R2	Nova naloga: Vsak naj oblikujte strip, v katerem bo poudarjena komunikacija med tabo in nekom, s katerim si v povezavi preko spleta.
R2	E	Ogled galerij in dodajanje komentarjev.
	R1	Predstavitev dela skupin.
	R2	Nova naloga: Kaj bi sporočil odraslim glede uporabe digitalnih vsebin?

2.5.2 Rezultati

Učenci so individualno ali v skupinah oblikovali različne poglede in mnenja. Opredelili so se in izrazili kritične razmisleke o zasvojenosti z digitalnimi vsebinami, digitalnem postu, vplivanju uporabe digitalnih vsebin na spanje in predlagali nekatere možne rešitve, ki so rezultat znanja in zavedanja udeležencev delavnice. Kot oblikovalci spletnih strani so v skupinah nanizali ideje, kako naj bi s pomočjo spleta dobro vplivali na otroke. Med drugim so predlagali, da bi: vsakemu otroku dali poseben dostop do opozoril, kaj je škodljivo; ustvarili aplikacijo, ki bi avtomatsko zaznavala lažne informacije; v računalnik vgradili poseben čip, ki bi zvonil, ko bi se pojavile take strani.

Ob nalogi, naj izrazijo ideje, na kakšen način bi omejili uporabo elektronskih naprav, so nanizali več rešitev. Sedem učencev je odgovorilo, da uporabe ne bi mogli omejiti nikjer. Ostali odgovori so ponujali različne rešitve: grem ven (16), igram in družim se s prijatelji (5), zaposlim se s športom (7), na telefonu mi nastavijo starševski nadzor (5), v šoli naredim neumnost, potem pa me starši kaznujejo s prepovedjo uporabe (3), s pomočjo aplikacije si naredim urnik uporabe (4), izklopim si telefon (1), pospravljam (1), berem (1), rečem sestri, naj mi skrije polnilec (1), več spim (1). V nekaterih (21) odgovorih je moč zaznati, da se sicer strinjajo z omejitvijo uporabe, ne predlagajo oz. imenujejo pa konkretne rešitve.

Učenci so nanizali različne dejavnosti, ki bi jih lahko počeli med digitalnim postom, če bi ga imeli. Izmed vseh odgovorov so bili le trije, kjer so učenci izrazili, da ne bi počeli nič. Povedali so, da bi se dolgočasili, gledali v strop in čakali, da digitalni post mine. V skupinah so ustvarili načrte. Dejavnosti, ki so se znašle na njihovem popoldanskem urniku so: ukvarjanje s športom, igranje in druženje s člani družine ali prijatelji, spanje, igranje družabnih iger, učenje in delo za šolo, branje, odhod ven in sprehod, sestavljanje lego kock, ukvarjanje s hišnim ljubljenčkom, risanje in ustvarjanje, opravljanje raznih hišnih opravil, kuhanje ali peka, vožnja mopeda, pogovor, pisanje dnevnika, pomoč starejšim, nega in urejanje sebe.

Starši najstnikov in izobraževalci pogosto ugotavljamo, da so najstniki neprespani. V spletnem članku o najstnikih piše, da je v raziskavi melbournske univerze je Suzanne Warner skupaj s sodelavci ugotovila, da je razlog v neprespanosti spremenjeno sproščanje hormona melatonina, ki se pri najstnikih zaradi spremenjenega hormonskega ravnovesja seli v kasnejše ure dneva. Ugotovili so, da povprečni najstniki spijo vsaj 1 uro premalo, njihov naravni ritem pa bi jih zbudil 2,5 ure kasneje. Poleg hormonskih neravnovesij je težave ali vzroke za neprespanost moč iskati tudi v drugih okoliščinah, na primer v izpostavljenosti svetlobi digitalnih naprav in luči, ki zmanjšujejo stopnjo izločenega melatonina, ki je nujno potreben za spanje (Najstniki ne spijo zaradi hormonov, 2023).

Učenci so po predstavljenem kratkem predavanju o hormonih pri najstnikih in ogledu videoposnetka primerjali svoje odgovore in iskali vzroke, zakaj največkrat ne morejo zaspati. Največ (27) jih je povedalo, da zaspijo med deveto in pol enajsto uro zvečer, 9 učencev zaspi med pol enajsto in dvanajsto uro. Nekaj posameznikov (3) zaspi med pol drugo in drugo uro zjutraj, 1 učenec pa okrog petih zjutraj. Trije učenci so v opombi opredelili, da med vikendi zaspijo okoli tretje ure zjutraj. Učenci največkrat ne morejo zaspati, ker jih skrbi zaradi ocenjevanj (6), zaradi stresa (5), ker veliko razmišljajo (3), zaradi uporabe telefona (3), ker spijo popoldne (1), ker včasih niso utrujeni (2), ker gledajo filme ali televizor (2), ker se družijo s člani družine (2). 6 učencev z lahkoto zaspi.

Med odgovore, ki bi lahko bili vzrok za nespanje zaradi hormonov, bi lahko šteli odgovore, kot so: ker veliko razmišljam, ker popoldne spim, ker včasih nisem utrujen in tiste, ki z lahkoto

zaspijo in za katere lahko sklepamo, da še niso popolnoma vstopili v najstniško obdobje. Med odgovore, na katere vplivajo na spanje zaradi uporabe digitalnih vsebin pa, da ne morejo zaspati zaradi telefona ali ogledov filmov oz. televizorja.

Preden smo si ogledali video z naslovom Kako igranje videoiger vpliva na moje možgane, so učenci zapisali, katere digitalne vsebine, videoigre in aplikacije uporabljajo bodisi za krajšanje prostega časa ali za učenje. Videoigre, ki jih učenci uporabljajo za zabavo so: Fortnite, Call of Duty, NBA, Warzone, Roblox, Fifa, Minecraft, NHL, Lost light, Terraria, Amanda the Adventurer, Rec Room, D-Day, Assassin's Creed, Shadow of War, GTA V, Plants vs. zombies, Need for speed, Rally, Ark: Survival. Aplikacije, ki jih uporabljajo za druženje in komunikacijo: Discord, TikTok, Pinterest, YouTube, Snapchat, BeReal, Instagram, Viber, Facebook. Televizijske aplikacije, ki se jih poslužijo za gledanje serij in filmov: Netflix, Voyo, Formula1 TV. Za učenje so izrazili, da uporabljajo Google Translate, Pinterest ter Wikipedio.

Kot nadgradnjo usvojenih ciljev so učenci oblikovali osnutek za strip, v katerem so opisali komunikacijo z osebo, s katero so se povezali na spletu, bodisi v kakšni od videoiger ali na družabnem omrežju. Zaradi pomanjkanja časa je bila dejavnost prenesena na kasnejše obdobje.

Najpomembnejša sporočila, ki bi jih učenci prenesli odraslim glede uporabe digitalnih vsebin so: naj odrasli malo manj uporabljajo telefon; naj bodo previdni pri spletnih nakupih; naj ne zapravljajo denarja za igrice; opozorili so jih, da so žaljivi komentarji prepovedani; naj namesto telefona igrajo z njimi družabne igre; da lahko kdaj skupaj z njimi igrajo videoigro; da se staršem ni treba bati za njih, ker oni že vedo, katere igre so škodljive; naj jim dovolijo malo več uporabe telefonov; naj jim zaklenejo telefone, ker si gredo včasih na živce, ker jih je igra zasvojila. Iz odgovorov je moč razbrati, da se nekaj učencev zaveda nevarnosti pretirane uporabe digitalnih vsebin in naprav, nekateri pa še vedno mislijo, da jih le-te ne morejo zasvojiti ali škodljivo vplivati nanje.

3. Zaključek

Pouk, v katerem združujemo strategije kritičnega mišljenja z vsebinami za digitalno osveščenost, se je izkazal kot učencem zelo zanimiv, aktiven, predvsem ker gre za pouk izven formalnih ciljev in oblik izobraževanja. Vsekakor nam rezultati pričajo, da na digitalne kompetence pogledamo s kritičnim razmislekom in odstiramo vsebine, ki predstavljajo pasti za kasnejše odvisnosti, morebitne izpostavljenosti različnim nevarnostim, kot je npr. spletno nasilje. Učitelj je v tem procesu le načrtovalec, spodbujevalec in oblikovalec učnega procesa, ki vsebine prepleta v pouk na način, da so učenci pri dejavnostih aktivni in s pomočjo lastnega razmišljanja pridejo do koristnih zaključkov. Vsekakor je nujno in izjemnega pomena, da v dobi poplave spletnih vsebin učenci sami ugotavljajo, kje so, izražajo svoja mnenja, opisujejo dejanja, se primerjajo in zavzemajo stališča, opisujejo težave, se identificirajo, dokazujejo in iščejo razloge za in proti uporabi digitalnih vsebin ter se s svojimi vrednotami zavzemajo za zdrava dejanja. Uporaba veščin za razvoj kritičnega mišljenja je torej odlično izhodišče za digitalno opismenjevanje mladostnikov.

4. Viri

Arhiv oddaj za otroke Digitalno pametni. 365.rtvslo.si. https://365.rtvslo.si/arhiv/digitalno-pametni/174905225 (27. 07. 2023)

Cowley, S. (2008). *Kako mularijo pripraviti do razmišljanja*. Modrijan.

Digitalizirani učni načrti. Knjižnično informacijska znanja – osnovna šola. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport. Dostopno na: https://dun.zrss.si/#/

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

Levitin, D. J. (2018). *Terenski vodnik po lažeh: kritično razmišljanje v informacijski dobi*. UMco.

Najstniki ne spijo zaradi hormonov. Radiotelevizija Slovenija. https://www.rtvslo.si/znanost-in-tehnologija/najstniki-bedijo-zaradi-hormonov/85648

Rupnik Vec, T. (2011). *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Točka osveščanja o varni rabi interneta in mobilnih naprav za otroke, najstnike, starše in učitelje. Safe.si. Dostopno na: https://safe.si/ (27. 07. 2023)

Kratka predstavitev avtorja

Katja Svetlin Piščanec, po izobrazbi profesorica razrednega pouka, diplomirala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, šolska knjižničarka, certificirana inštruktorica branja in pisanja za kritično mišljenje, 30 let deluje na področju vzgoje in izobraževanja, kjer je opravljala delo kot učiteljica razrednega pouka, učiteljica slovenščine, pomočnica ravnateljice, v zadnjih letih zaposlena kot šolska knjižničarka. Pouk načrtuje na temeljih konstruktivizma, zagovarja uporabo prvin, strategij in tehnik za razvoj kritičnega mišljenja.

Če si besede narišem, v spomin si jih zapišem

If I Draw the Words, I Write them down in My Memory

Vanja Jovićević

OŠ Nove Fužine
jovicevic.vanja@gmail.com

Povzetek

V preteklosti je bil učitelj glavni prenašalec in vir znanja. Na učence ga je prenašal postopno in načrtno. Dovolj je bilo, da je učno snov razlagal, učenci pa so poslušali, pisali po navodilu in reševali dane naloge. Pouk je večinoma potekal frontalno. Zaradi hitrega in intenzivnega vdora tehnologije in tehnološkega napredka ni več dovolj, da učenec posluša, učitelj pa govori, kajti danes lahko učenci do vseh informacij pridejo na različne načine in zelo hitro. V ospredje je prišla nujna potreba po razvoju veščine razmišljanja, povezovanja informacij, sodelovanja, ustvarjalnosti. Da bi omogočili otrokom razvoj teh veščin, moramo otrokom v šoli omogočiti ustrezno in vzpodbudno učno okolje. To pomeni odmik od klasičnega načina k inovativnemu, ustvarjalnemu poučevanju, kjer bo vloga učenca aktivnejša, učitelj pa bo organizator in povezovalec dejavnosti pri pouku. V članku je predstavljena metoda poučevanja in učenja s slikovno asociativnimi prikazi, ki vodijo k učenju z razumevanjem, boljšemu pomnjenju in razvijajo pri učencih razmišljanje, iznajdljivost, samoiniciativnost in ustvarjalnost. V prispevku je prikazana raziskava, ki potrjuje trditev, da je učenje s pomočjo slikovno asociativne metode za učence hitrejše in učinkovitejše, znanje pa dolgotrajno in uporabno.

Ključne besede: asociacije, slikovni prikazi, spomin, učenje, znanje.

Abstract

In the past, the teacher was the main transmitter and source of knowledge. It has been transmitted to pupils gradually and deliberately. It was enough for him to explain the material and for the pupils to listen, write as instructed and solve the given problems. Lessons were mostly taught in a frontal manner. Due to the rapid and intensive penetration of technology and technological progress, it is no longer enough for the pupil to listen and the teacher to talk, because nowadays pupils can access all the information in different ways and very quickly. The urgent need to develop thinking skills, to integrate information, to collaborate, to be creative has come to the fore. In order to enable children to develop these skills, we need to provide them with an appropriate and stimulating learning environment at school. This means moving away from the traditional way of teaching towards innovative, creative teaching, where the role of the pupil will be much more active and the teacher will be the organiser and connector of the activities in the classroom. This paper presents a method of teaching and learning using pictorial associative representations that lead to learning by understanding, better memory and develop students' thinking, resourcefulness, initiative and creativity. This paper presents a study to support a claim that learning through the pictorial associative method is faster and more effective for students, and that the knowledge is long-lasting and useful.

Keywords: associations, knowledge, learning, memory, pictorial representations.

1. Uvod

Vse pogosteje se pri otrocih pojavlja odpor do učenja že v 3.razredu osnovne šole, kar je čudno, če vemo, da se otroci po naravi radi učijo. Klasično učenje na pamet je za otroke stresno, saj se pri preverjanju in ocenjevanju znanja pričnejo pojavljati simptomi akutnega stresa: razbijanje srca, potenje dlani… Možgani, kot organ za preživetje, v tistem trenutku pošiljajo jasno sporočilo »Zbeži in se reši!« (Rajović, 2015). Otrok nima kam zbežati. Druga možnost je borba, a boriti se ne more, ker nima znanja (ali pa ga ima in je naučeno pozabil). Če se otrok uči in si pri tem snovi ne more zapomniti, izgubi samozaupanje. To je za otroka zelo slabo. Zato moramo učencem pomagati, da s sodobnimi metodami dosežejo boljše rezultate, da aktivirajo svoje biološke potenciale, da se ne bojijo ocenjevanja znanja in šole. Wendy Heyman z newyorške univerze je leta 1990 dokazala, da imajo otroci z učnimi težavami, pogosto tudi nizko samozaupanje. Ta podatek kaže na to, da je ključnega pomena prepoznavanje učnih težav in soočanja z njimi. To je prvi korak potem pa je pomembna čim večja ublažitev težav v čim bolj zgodnji fazi življenja.

Kaj in kako učiti, da bo otrok ohranil radožive iskrice v očeh? Glede na to, da živimo v času, ko se družba s pomočjo tehnološkega razvoja hitro razvija in globalizira, je nujno, da se izobraževanje prilagodi potrebam in interesom posameznika bolj kot kadarkoli prej. Znanje se danes oplaja z neverjetno hitrostjo, informacije se med seboj povezujejo kot nevroni v možganih in tvorijo nova znanja s svetlobno hitrostjo. Zato, če želimo ohraniti smiselno javno šolstvo, moramo posodobiti metode poučevanja. (Hosta, 2018)

Eden od načinov je usmerjanjem na tehnike, ki jih prakticira in razvija NTC sistem učenja. Cilj tega pedagoškega pristopa je, da se otroci osvobodijo težav učenja na pamet in v sebi poiščejo enostaven način kako se naučiti besedilo, lekcijo ali pesem. To lahko dosežejo s slikovno-asociativno tehniko. Tehniko izvajamo skozi dejavnost, ki je otrokom najbolj naravna, skozi igro.

2. Učenje in spomin

Znanstveno dokazano dejstvo je, da naši možgani ne pozabijo ničesar, kar so videli, slišali ali kakorkoli zaznali z našimi petimi čuti. Vse, kar pride do nas, se zapiše vanje in če so zdravi, nikoli ne izgine iz njih. Le spomnimo se ne več vsega. Dober spomin je vsekakor odločilnega pomena pri uspešnem učenju. Na podlagi spomina uravnavamo svoje obnašanje, se odločamo, rešujemo probleme. Informacije, shranjene v spominu, so osnova razmišljanju in drugim miselnim procesom. Kadar v vsakdanjem govoru govorimo o spominu, običajno vključujemo oboje: pomnjenje in spomin. Vsak zase je samostojen proces in je ključnega pomena za učinkovito učenje. Oboje je spretnost, ki jo posameznik razvija. Dober spomin je le redko prirojen, večinoma gre za urjenje.

Pri učenju običajno velja, da si zapomnimo: 20 % tistega, kar preberemo, 30 % tistega, kar slišimo, 40 % tistega, kar vidimo, 50 % tistega, kar povemo, 60 % tistega, kar storimo, 90 % tistega kar slišimo, vidimo, povemo in uporabimo.

Učence moramo že v zgodnjih letih naučiti kako se učinkovito učiti. Razviti jim moramo veščine in jih naučiti tehnik, ki jim bodo omogočale, da bo njihovo učenje učinkovito, znanje pa trajno in uporabno. Verjetno vsak starš otroku svetuje naj v šoli posluša razlago učiteljice, da si bo

več zapomnil. Vendar ob še tako pozornem poslušanju učiteljev si ne moremo zapomniti vsega, saj je naš kratkoročni spomin omejen. Naenkrat si lahko zapomnimo le od pet do sedem podatkov, pa še to se v našem spominu "zadrži" največ 30 sekund. Ta čas lahko podaljšamo s pomočjo različnih tehnik. Večkrat, ko nek podatek ponovimo ali uporabimo, večja je verjetnost, da se bo shranil v našem dolgoročnem spominu. V nasprotju s kratkoročnim spominom lahko dolgoročni spomin shrani praktično neomejeno količino podatkov. Torej učence moramo navajati na tehniko, kjer morajo snov uporabljati in razlagati. Pri slikovno- asociativni tehniki je pomembno prav to. Znanstvene osnove spominu je položil Herman Ebbinhaus, nemški psiholog iz 19. stoletja. Odkril je, da na dober spomin močno vplivajo pomembnost in asociacije.

2.1. Slikovno-asociativni prikaz

S pomočjo asociacij smo si ljudje sposobni zapomniti skoraj nepredstavljivo število besed, predmetov ali pojmov v točno določenem vrstnem redu. Asociacije nam pomagajo iskati po spominu, delujejo kot brskalnik za iskanje po svetovnem spletu. Snov si lažje zapomnimo, čim več asociacij se veže nanjo. Pri tvorjenju asociacij je pomembno, da vse, kar si moramo zapomniti, tudi vidimo kot sliko v svoji predstavi. Pri tem velja, da bolj kot je slika nenavadna, bolj je smešna, vendar jasna in občutena, lažje si bomo zapomnili.

Ljudje imamo različno znanje in izkušnje, različne učne stile. Zato iste stvari asociiramo z zelo različnimi stvarmi. Asociacije so lahko miselne (kar najprej pomislimo ob dani besedi), glasovne (rime), vizualne (predmeti podobnih oblik) .

Slikovno-asociativni prikaz je tehnika učenja oziroma pomnjenja pri kateri si skušamo vsebino, ki se jo želimo naučiti (to imamo v kratkoročnem spominu), urediti in povezati z že znanim (kar imamo že v dolgoročnem spominu) na tak način, da si jo lažje zapomnimo.

Naši možgani si namreč lažje zapomnijo slike, ki si jih tudi lažje prikličemo iz spomina. Lažje si zapomnijo vizualne podobe, zato si lahko številčne podatke ponazorimo s slikami. Številko štiri si lahko denimo predstavljamo kot smrečico, enico kot palico, devetico kot balon, osmico kot znak za neskončnost itd.

Lažje narišemo predmete, rastline, živali, težje pa narišemo pojme. Zato pojme pretvorimo v asociacijo in jo narišemo (slike 1, 2 in 3).

Primer slikovno-asociativnega prikaza:

Slika 1

Slikovni prikaz pregovora

Slika 2

Slikovni prikaz pregovora

Slika 3

Slikovni prikaz pregovora

3. Kako se s slikovno-asociativnim prikazom učimo v šoli?

V lanskem šolskem letu smo naredili kratko raziskavo. Ugotoviti smo želeli kako vpliva slikovno-asociativna metoda na učenje pesmice. Primerjali smo učenje pesmice po klasični metodi pomnjenja z učenjem po slikovno-asociativni metodi.

V raziskavi sta bili skupini tretjih razredov. V vsaki skupini je bilo 15 učencev. V obeh smo v začetku šolskega leta naredili prvi test. Učenci obeh skupin so dobili nalogo, da se naučijo pesmico Zlata ladja. V šoli smo jo prebirali in se o njej pogovarjali ter jo poskusili večkrat ponoviti. Obe skupini sta dobili nalogo, da se doma naučijo pesmico. Prvič smo znanje pesmi preverjali v obeh skupinah napovedano po treh dneh in drugič nenapovedano po desetih dneh. V obeh skupinah je bila zapomnitev po treh in po desetih dneh približno enaka (Preglednica 1). Pri obeh skupinah je opaziti, da je po desetih dneh že manj učencev znalo celotno pesem na pamet. Razlog je v tem, da so se jo učili na pamet in je niso ves čas ponavljali.

Preglednica 1

Število učencev je naredilo določeno število napak po napisanem obdobju

Po treh dneh	1-2 napaki	3-5 napak	Več kot 6 napak	se niso naučili
Skupina A	10	4	0	1
Skupina B	11	3	1	0
Po desetih dneh				
Skupina A	6	3	5	1
Skupina B	6	4	5	0

Od tega dne dalje smo s skupino A, 3 mesece načrtno, vsak teden obravnavali novo pesmico po metodi slikovno-asociativnega učenja.

Za začetek jim je bila prikazana pesem s primerom. Napisana je bila na tablo in pod vsako besedo je bila beseda narisana. O vsaki sliki smo se pogovorili. Nato smo besedilo zbrisali, učenci pa so pesem recitirali samo ob slikah. Na tak način smo jo nekajkrat ponovili. Nato so posamezniki pesem povedali ne, da bi gledali slike.

V drugem koraku, pri obravnavi nove pesmi, smo skupaj z učenci ugotavljali kako bi posamezno besedo lahko narisali, na kaj nas spomni določena beseda, naštevali so asociacije. Ob tem so ugotovili, da imamo ob istih besedah lahko različne asociacije. Zato so v tretjem koraku začeli risati pesmice v paru, nato pa vsak sam.

Poleg tedenske obravnave pesmi s slikovno-asociativno metodo, smo dvakrat tedensko po nekaj minut z otroki razvijali tudi divergentno produkcijo. Dobili so besedo, na katero so morali v določenem času (2 minuti), napisati čim več asociacij. Skupaj smo izbirali »dobre« asociacije. Cilj tega je bil, da krepijo asociativno razmišljanje, hitrost razmišljanja in povezovanja že znanega med seboj.

3.1. Primerjava klasičnega učenja in učenja s slikovno-asociativnim prikazom

Po treh mesecih smo v skupini A in v skupini B ponovno naredili test zapomnitve pesmice. Učenci obeh skupin so imeli za domačo nalogo, da se naučijo pesem.

Preglednica 2

Prikaz kakšno števila učencev je naredilo določeno število napak po napisanem obdobju

Po treh dneh	1-2 napaki	3-5 napak	Več kot 6 napak	Se niso naučili
Skupina A	13	1	1	0
Skupina B	10	4	1	0
Po desetih dneh				
Skupina A	12	1	2	0
Skupina B	7	1	7	0

Po dvajsetih dneh				
Skupina A	11	2	2	0
Skupina B	3	5	7	0

Iz navedene enostavne raziskave, lahko sklepamo, da se je na pamet v treh dneh večina učencev naučila pesmico v obeh skupinah, ne glede na metodo učenja.

Čez deset dni se je nenapovedano preverjalo znanje iste pesmice v obeh skupinah. Takrat pa so bile že opazne razlike med skupinama. V skupini A je pesem z 1 ali 2 napakama povedalo 12 učencev, v skupini B pa le še 7 sedem učencev. Še večja razlika pa se je pojavila po dvajsetih dneh. V skupini A je pesem z 1 ali 2 napakama še vedno znalo 11 učencev, v skupini B pa le še 3 učenci. Iz tega lahko sklepamo, da način učenja preko slikovno-asociativne metode prinese učencem tudi dolgotrajnejše znanje. (Preglednica 2).

Po pogovoru z učenci in starši skupine A smo ugotovili, da so za učenje po slikovno-asociativni metodi porabili bistveno manj časa, kot prej z učenjem pesmi na pamet. Učenci so tudi izpostavili, da jim je bilo najtežje pri razmišljanju kaj narisati in večkrat tudi kako narisati. Kljub temu pa se jim zdi tak način učenja zanimiv in zabaven, ker niso imeli občutka, da se učijo. Nekateri so povedali tudi, da jim je bilo lažje recitirat pesem pred mano, ker so imeli slike, ki so jih narisali v mislih in jih zato ni bilo strah, da bi kaj pozabili (Slika 4).

Slika 4

Slikovno asociativni prikaz pesmice

4. Zaključek

S pomočjo slikovno-asociativnega prikaza je vsaka pesmica oživela ob čudovitih slikah. Namen učenja po slikovno-asociativni metodi je bil spodbujanje asociativnega razmišljanja in učenje učencev nove tehnike učenja. Pri tem učenci razmišljajo »izven okvirjev«, naštevajo veliko primerov, s tem pa dobijo tudi širino razmišljanja. Na ta način se producirajo ustvarjalne ideje. Če ta način razmišljanja pri učencih vztrajno ponavljamo, jim damo zelo dobro popotnico za

življenje, kajti v prihodnosti bodo to lahko prenašali tudi na druga področja življenja. Sposobni bodo povezovati stvari (informacije) med seboj (asociacije, primerjave), posledica pa so lahko ustvarjalne ideje in nove rešitve.

Bistvo asociativnega učenja ni učenje pesmic na pamet, to tudi ni primarni cilj te NTC metode. Primarni cilj je razmišljanje, kako besede spremeniti v slike, ko otroci to počnejo, o temi razmišljajo in se na tak način tudi lažje učijo s tem pa zanje postane uporabno

Iz navedene raziskave lahko sklepamo, da med klasičnim učenjem in učenjem s pomočjo slikovno-asociativne metode ni bistvene razlike, ko se znanje preverja takoj po učenju. Slikovno-asociativna metoda prinese boljše učinke na srednji in daljši rok, saj so iz tabele 2 razvidni boljši rezultati pri učencih, ki so se učili s pomočjo te metode. Če bi želeli le-to trditev statistično dokazati, bi morali zajeti večji vzorec populacije, saj pričujoči vzorec obsega le majhno število otrok, in jo preverjati dlje časa.

Navedene ugotovitve so me še dodatno motivirale, da bom pri svojem nadaljnjem delu v razredu, pri vseh učnih predmetih, pogosto uporabljala tehniko slikovno-asociativnega prikaza. V prid tej tehniki govori tudi dejstvo, da so jo odlično so jo sprejeli vsi učenci ne glede na njihove učne sposobnosti. Všeč jim je bilo, da so med seboj sodelovali, skupaj iskali ideje kako bi narisali besede in iskali asociacije.

Če pri učencih dosežemo, da razumejo, kar se učijo, si snov zapomnijo hitro in brez napora in pri tem občutijo zadovoljstvo, ki ga prinaša tovrstno učenje, so pri tem motivirani za delo, je to ogromen uspeh za njih, za nas pa največja nagrada, ki jo lahko dobimo.

5. Literatura

Rajović, R. (2015). *Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka*. Ljubljana, Mladinska knjiga.

Rajović, R. (2015). *IQ otroka – skrb staršev*. Ljubljana, Mladinska knjiga.

Hosta, M (2018). *Playness pedagogika*. Notranje Gorice, Playness, izobraževanje in razvoj.

Predstavitev avtorja

Vanja Jovićević je učiteljica razrednega pouka. V svoje delo v razredu ves čas vpeljuje metode, ki spodbujajo razmišljanje otrok in njihov miselni razvoj. Je strokovna sodelavka NTC Slovenija, vodja in ustanoviteljica NTC centra Ljubljana ter strokovna sodelavka dr. Ranka Rajovića na PEF v Kopru. Je avtorica SDZ za SPO za 1., 2.in 3. razred, ki so izšli pri založbi Mladinska knjiga v letih od 2020 do 2022.

S slikovnimi karticami do znanja

With Flashcards to Knowledge

Urška Vidmar

OŠ Komenda Moste
urska.vidmar@guest.arnes.si

Povzetek

Namen prispevka je predstaviti uporabo slikovnih kartic pri pouku angleščine na razredni stopnji osnovne šole pri vseh temah, ki se jih obravnava pri pouku. Poleg razlogov za uporabo avtorica predstavi vrste slikovnih kartic in načine oblikovanja le-teh. Opiše možnosti in prednosti uporabe slikovnih kartic v posameznih etapah pouka, tako ob preverjanju predznanja, učenju besedišča kot ob utrjevanju in preverjanju ter ocenjevanju znanja. Predstavi aktivnosti, ki jih izvaja ob uporabi slikovnih kartic, cilje, ki jih učenci ob tem dosegajo, metode in oblike dela s slikovnimi karticami. Dejavnosti so pri učencih dobro sprejete in pripomorejo k pomnjenju besedišča in uporabi obravnavanih besednih struktur. Aktivnosti so preizkušene v praksi z učenci od 1. do 4. razreda in poleg jezikovnega znanja prinašajo tudi razvijanje socialnih veščin.

Ključne besede: angleščina, besedišče, pouk, slikovne kartice, sodelovanje, stili učenja, učenje.

Abstract

The purpose of the article is to present the use of flashcards in English language teaching at the primary level of elementary school, covering all topics taught in class. In addition to reasons for using them, the author introduces different types of flashcards and ways to design them. The article describes the possibilities and advantages of using flashcards in various stages of teaching, including assessing prior knowledge, vocabulary learning, reinforcement and review, as well as knowledge assessment. It presents activities conducted with flashcards, the objectives achieved by students, methods, and forms of work with flashcards. These activities are well-received by students and contribute to better retention of vocabulary and the application of learned word structures. The activities have been tested in practice with students from grades 1 to 4, and besides language skills, they also foster the development of social skills.

Keywords: collaboration, English, flashcards, learning, learning styles, teaching, vocabulary.

1. Uvod

V vsakem razredu so učenci, ki se razlikujejo tako po predznanju, sposobnostih, motivaciji, interesih, samopodobi, značaju kot po učnih stilih. Pri nekaterih prevladuje slušni ali avditivni stil, pri drugih vidni ali vizualni in pri tretjih gibalni ali kinestetični stil zaznavanja. Učitelj, ki se tega zaveda, poskuša razširiti repertoar metod in pristopov, da nagovori učence vseh stilov (Marentič Požarnik, 2023). Aktivnosti z uporabo slikovnih kartic so le ene izmed mnogih, ki jih sicer uporabljamo pri pouku. Čeprav se pri uporabi slikovnih kartic zdi, da bolj nagovarjajo vizualne tipe učencev, se po globljem razmisleku izkaže, da mnoge aktivnosti s slikovnim gradivom, ki jih bomo v nadaljevanju opisali, ustrezajo tudi slušnim in gibalnim tipom učencev.

V nadaljevanju bomo našteli načine izdelave slikovnih kartic in opisali, kdaj in na kakšen način jih uporabljamo pri pouku. Na koncu pa bomo našteli različne aktivnosti s karticami, ki jih z učenci izvajamo pri pouku.

2. Izdelava slikovnih kartic

Slikovne kartice so preprost in nepogrešljiv pripomoček pri učenju angleškega jezika na razredni stopnji. Slikovne kartice predstavljajo vizualno podporo besedišču in na ta način zbudijo pri učencih zanimanje in dobijo predstavo o tem, kaj se bodo učili (Huda in Kurniawan, 2021). Slikovno gradivo podkrepi pomnjenje in razumevanje. Posamezen set lahko vsebuje različno število kartic, glede na izkušnje priporočamo sete od 7 do 12 kartic (glej sliko 1).

Slika 1

Seti slikovnih kartic

2.1 Vir slikovnih kartic

Slikovne kartice lahko kupimo oziroma so pogosto del učbeniškega kompleta, ali pa jih izdelamo sami. Na spletu je mogoče najti veliko že izdelanih slikovnih kartic, ki jih lahko natisnemo. Ena takih internetnih strani je British Council: LearnEnglish Kids. Prav tako na spletu najdemo mnoge aplikacije, s pomočjo katerih lahko sami generiramo slikovne kartice za poljubno temo in jih nato natisnemo. Nenazadnje lahko v izdelavo vključimo tudi učence, ki jih narišejo. Seveda pa jih vedno lahko narišemo tudi sami, saj bodo take učence še posebej pritegnile. Slikovne kartice so lahko opremljene tudi z besedami, kar omogoča učencem, da si poleg slike zapomnijo še besedo, ki jo po navadi berejo globalno. Beseda je lahko zapisana pod sliko ali pa na hrbtni strani slikovne kartice. Pomembno je, da uvedemo branje šele potem, ko učenci že poznajo besede in jih znajo izgovarjati, da branje ne postane samo dekodiranje napisanega (Brewster, 2010).

2.2 Velikost slikovnih kartic

Dobro je, da so slikovne kartice v vsakem setu enako velike in da se sličice ne vidijo skozi, torej poskrbimo za enotno ozadje. Ko razmišljamo o velikosti slikovnih kartic, imejmo v mislih, na kakšen način bodo uporabljene. Za frontalni pouk naj bodo v velikosti A4, medtem ko so za delo v skupini, parih ali individualno delo primernejše manjše slikovne kartice (A5 ali še manjše).

2.3 Koristni nasveti

Če slikovne kartice plastificiramo, jim s tem omogočimo daljši rok uporabe in se ne uničijo hitro, tudi če z njimi pogosto rokujemo. V ozadju jih opremimo z magnetnim lepilnim trakom, tako da jih z lahkoto pritrdimo na tablo.

3. Uporaba slikovnih kartic pri pouku

3.1 V posameznih delih učne ure

Slikovne kartice uporabljamo pri vseh delih učne ure in praktično pri vseh temah, ki jih obravnavamo: barve, številke, šolske potrebščine, pravila, živali, čustva, hrana, družinski člani, prevozna sredstva, deli telesa, vreme, oblike, oblačila, hiša, kartice za besedišče iz posameznih zgodb, pesmi in druge.

3.1.1 Uvodni del

V uvodnem delu jih uporabljamo za:

- ugotavljanje predznanja,
- predstavitev besedišča,
- ponovitev besedišča.

Pred obravnavo nove učne snovi pokažemo posamezne slikovne kartice, ki se nanašajo na temo, ki jo želim predstaviti. Učenci poimenujejo besede, če jih že znajo. Lahko pa učencem razdelimo manjše sete slikovnih kartice in jih sami razdelijo na dva dela: na tiste, ki jih že poznajo, in na tiste, ki so za njih nove. Tako diagnostično preverjanje znanja na začetku učne enote predstavlja izhodišče za načrtovanje nadaljnjega učenja in informacijo, na katerem besedišču mora učitelj dati poudarek pri poučevanju (Marentič Požarnik, 2023). V uvodni uri s pomočjo slikovnih kartic predstavimo glavno besedišče, ki naj bi ga učenci znali. Lahko so to glavne besede iz zgodbe, ki jih bomo brali in so potrebne za lažje razumevanje zgodbe, ali samo besede, ki jih bomo v nadaljevanju uporabljali (npr. besedice za igrače). Ob slikovnih karticah lahko v uvodu ponovimo besedišče prejšnjih ur in s tem utrdimo znanje.

3.1.2 Glavni del

V glavnem delu uporabljamo slikovne kartice v različnih aktivnostih za utrjevanje besedišča. Učenci slikovne kartice najprej prepoznajo, nato jih tudi poimenujejo. V 3. in 4. razredu berejo tudi besedice na slikovnih karticah.

3.1.3 Zaključni del

V zaključnem delu ure s pomočjo kartice ugotavljamo, kako dobro so učenci dosegli cilje in kakšen napredek v znanju so dosegli. Učenci lahko ob setih slikovnih kartic, ki jih imajo pri sebi, ponovno ugotavljajo, katere besede zdaj prepoznajo, katere poimenujejo in jih razvrstijo po teh kriterijih, ter ocenijo svoj napredek. Formativno ali sprotno preverjanje oziroma spremljanje učenčevega znanja na tak način je dobra povratna informacija tako za učence kot učitelja, na kateri oba gradita naprej: učenec svoje učenje in učitelj načrtovanje nadaljnjega poučevanja.

3.1.4 Ocenjevanje znanja

Slikovne kartice uporabljamo tudi pri ustnem ocenjevanju znanja, kadar preverjamo cilj: učenec poimenuje konkretni svet okoli sebe. Učenec v tem primeru samostojno poimenuje ali opiše slike na slikovnih karticah.

4. Opis aktivnosti z uporabo slikovnih kartic

Glavni cilj zgodnjega učenja tujega jezika je poleg svobodne izmenjave ustne besede - vzbuditi v učencih ljubezen in veselje do učenja tujega jezika. Vse aktivnosti v razredu morajo biti zabavne, kratkočasne in zanimive, a ne prelahke, temveč dovolj stimulativne, da se učenci počutijo zadovoljni po opravljeni nalogi. Če se učijo z veseljem, se učijo hitreje in znanje je trajnejše (Seliškar, 1995). Aktivnosti, pri katerih uporabljamo slikovne kartice, so lahko zelo različne. V nadaljevanju bomo opisali nekatere aktivnosti, ki so pri učencih dobro sprejete in jih motivirajo za delo, hkrati pa jim pomagajo, da si besedišče hitreje zapomnijo in ga aktivno uporabljajo. Cilji, ki jih pri tem dosegajo, so:

- prepoznavanje in poimenovanje besed v angleščini,
- razvijanje pozornosti in spomina,
- uporaba besedišča v novih situacijah,
- upoštevanje pravil,
- sodelovalno učenje,
- razvijanje socialnih veščin,
- gibanje in razvijanje pozitivnega odnosa do učenja.

4.1 Zamenjaj mesti

Oblika dela: frontalna

Faza učenja: učenje in utrjevanje besedišča

Cilji: razume besedišče, se orientira v prostoru, razvija pozornost in upošteva pravila iger, se giba in razvija pozitiven odnos do učenja

Učni stili: vidni, slušni, gibalni

Optimalno število uporabljenih slikovnih kartic: število slikovnih kartice je enako številu učencev, slikovne kartice so podvojene

Opis aktivnosti: Aktivnost se izvaja v krogu. En učenec stoji v sredini kroga, ostali pa v krogu okrog njega. Za to aktivnost je potrebno liho število učencev, sicer to lahko rešimo tako, da se v igro vključi tudi učitelj. Slikovne kartice učitelj razdeli učencem tako, da imata enaki slikovni kartici učenca, ki si stojita v krogu nasproti. Učenec v sredini nima slikovne kartice. Ko učitelj pokliče eno od slikovnih kartic, učenca s to slikovno kartico zamenjata mesti v krogu. Tečeta znotraj kroga, mimo učenca, ki čaka na sredini. Ta učenec poskuša enega od učencev prehiteti in zasesti prazno mesto v krogu (glej sliko 2). Če mu to uspe, mu učenec, ki je ostal brez mesta, preda slikovno kartico. V primeru, da na ta način vadijo številke, lahko učitelj namesto številk pove račun in učenca, ki imata rešitev računa, menjata mesti. V tem primeru morajo vsi učenci računati ves čas in njihova aktivnost se poveča.

Različica te aktivnosti: Vsi učenci stojijo v krogu in vsak ima svojo slikovno kartico v roki. Enako slikovno kartico imata učenca, ki si stojita v krogu nasproti. Tokrat učenca, ki imata izklicano slikovno kartico, tečeta okrog kroga v vnaprej dogovorjeni smeri in se vrneta na svoji mesti. Kadar učitelj med učence razdeli več različnih setov slikovnih kartic, namesto posamezne besede lahko občasno uporabi tudi nadpomenko, na primer »*numbers*«. V tem primeru tečejo okrog kroga vsi učenci, ki držijo slikovno kartico s številko. Ta aktivnost je tekmovalnega značaja. Ker je potrebno veliko prostora, jo je varneje izvajati na zunanjem igrišču.

Slika 2

Zamenjaj mesti

4.2 Pokaži na pravo slikovno kartico

Oblika dela: frontalna

Faza učenja: utrjevanje in preverjanje znanja

Cilji: prepozna besedo, razvija pozornost in spomin ter orientacijo v prostoru

Učni stili: vidni, slušni in gibalni

Optimalno število uporabljenih slikovnih kartic: 6 ali 7 (12)

Opis aktivnosti: Učitelj po učilnici pritrdi slikovne kartice, tako da jih učenci vidijo. Nato v naključnem vrstnem redu poimenuje posamezne besede, ki so predstavljene na slikovnih karticah. Učenci besedo ponovijo in nanjo pokažejo s prstom. Ko učitelj ugotovi, da so učenci že dovolj vešči pri prepoznavanju, jim naroči, naj zaprejo oči in kažejo na ustrezno slikovno kartico po spominu.

Različica te aktivnosti: Učence povabi v krog in na tla na sredino kroga razporedi do 12 slikovnih kartic. Trije učenci v krogu dobijo v roke vsak svoj loparček (plastičen loparček za muhe različnih barv), in ko zaslišijo besedo, loparček položijo na ustrezno slikovno kartico. V vsaki skupini treh učencev določijo najhitrejšega. Ta različica je bolj tekmovalne narave.

4.3 Spomin malo drugače

Oblika dela: frontalna

Faza učenja: učenje in utrjevanje besedišča

Cilji: poimenuje besede, razvija pozornost in spomin

Učni stili: vidni, slušni

Optimalno število uporabljenih slikovnih kartic: od 6 do 9

Opis aktivnosti: Učitelj slikovne kartice pritrdi na tablo v vodoravni vrsti v naključnem zaporedju. Število slikovnih kartic prilagodi starosti otrok. Pod vsako slikovno kartico nariše črto na tablo. Učenci skupaj z učiteljem poimenujejo posamezne slikovne kartice po vrsti od leve proti desni. Učitelj pri tem kaže na posamezno slikovno kartico, katere ime izgovarjajo. Pred ponovnim poimenovanjem odstrani eno od slikovnih kartic, tako da na tabli ostane samo še črta. Postopek poimenovanja slikovnih kartic ponovijo, pri tem pa poimenujejo tudi manjkajočo slikovno kartico. Pred ponovnim poimenovanjem učitelj znova odstrani eno slikovno kartico in ves postopek se ponavlja (glej sliko 3), dokler na tabli ni več slikovnih kartic (glej sliko 4). Nazadnje poskušajo poimenovati vse besede, ki so bile prej tam. Učencem, ki zbrano sledijo in imajo dober spomin, uspe samostojno ponoviti vse besede. Med samim odstranjevanjem slikovnih kartic so otroci navdušeni in napetost narašča vse do konca igre. Veseli so, ko vidijo, koliko besed so si uspeli zapomniti.

Slika 3

Po tretjem krogu poimenovanja slikovnih kartic

Slika 4

Zaključek aktivnosti

4.4 Delavci v tovarni

Oblika dela: frontalna

Faza učenja: učenje in utrjevanje besedišča

Cilji: poimenuje besede, razvija pozornost in spomin, razvija socialne veščine

Učni stili: vidni, slušni, gibalni

Optimalno število uporabljenih slikovnih kartic: 12

Opis aktivnosti: Aktivnost se izvaja v krogu, po navadi sede v učilnici na tleh. V krogu sedi tudi učitelj s slikovnimi karticami v rokah. Učenci so »delavci«, ki si podajajo slikovne kartice iz rok v roke, tako kot po tekočem traku v tovarni (glej sliko 5). Učitelj prične igro, tako da učencu poleg sebe preda slikovno kartico in jo hkrati razločno poimenuje. Slikovne kartice si sledijo dokaj hitro in vsak učenec, ki preda slikovno kartico, ponovi besedo. Če se beseda pravilno izgovorjena vrne do učitelja, so »delavci« dobro opravili nalogo, sicer pa mora slikovna kartica ponovno v »pregled«.

Slika 5

Delavci v tovarni

4.5 Off you go

Oblika dela: skupinska

Faza učenja: uporaba in utrjevanje znanja

Cilji: poimenuje besede, upošteva pravila, razvija socialne veščine

Učni stil: vidni, slušni, gibalni

Optimalno število uporabljenih slikovnih kartic: od 4 do 8

Opis aktivnosti: Aktivnost poteka v skupinah po 5 učencev. Štirje učenci v skupini dobijo eno ali dve slikovni kartici in se v učilnici usedejo v krogu na tla. Predse postavijo slikovne kartice. Peti učenec v skupini nima slikovne kartice in stoji v sredini kroga. Njegova naloga je, da si izbere eno od slikovnih kartic (glej sliko 6). Stoji obrnjen proti tej slikovni kartici in jo poimenuje v angleščini. Nato lastniku slikovne kartice reče: »Off you go«. Učenca zamenjata mesti in igra se nadaljuje. Kadar učenci ne znajo poimenovati slikovne kartice, mu pomagajo ostali učenci.

Slika 6

Off you go

Slika 7

Ugani besedo

4.6 Ugani besedo

Oblika dela: skupinska

Faza učenja: utrjevanje znanja

Cilji: uporabi besedišče v novi situaciji, razvija pozornost in spomin, upošteva pravila in razvija socialne veščine

Učni stili: vidni, slušni

Optimalno število uporabljenih slikovnih kartic: 12

Opis aktivnosti: Aktivnost se lahko izvaja frontalno, a je učinkovitejša, ko se igra v manjših skupinah. Učenci se najprej seznanijo s celotnim setom slikovnih kartic. Eden od učencev se postavi nasproti ostalim v skupini in si izbere eno od slikovnih kartic, tako da je ostali ne vidijo. Učenci v skupini ugibajo, katero sliko je izbral. Pomagajo si z vprašanji: Is it …? Have you got …? Učenec s slikovno kartico kliče učence po vrsti od leve proti desni (glej sliko 7). Kdor ugane kaj je na slikovni kartici, zasede mesto vodje. Slikovne kartice, ki so bile že v igri, sproti izločajo.

5. Zaključek

Pri delu s slikovnimi karticami so učenci kognitivno ter gibalno aktivni in hkrati razvijajo socialne veščine. Namen takih iger je izboljšati spomin, spodbujati sodelovanje pri učnem procesu, krepitev pozitivnih čustev pri učenju in s tem povečati motivacijo za učenje (Cizl, 2022). Učenci radi sodelujejo in uživajo pri takih aktivnostih. Sproščenost, igrivost in primerna stopnja pozitivne napetosti spodbuja delovanje spomina (Marentič Požarnik, 2023). Pogosto ponavljanje besedišča je visoko efektiven način za izboljšanje izgovorjave, razširjanje besedišča in tekočnost govora (Calina, 2022). Ker uporaba slikovnih kartic pozitivno vpliva na proces učenja in počutje učencev, jih nameravam vključevati v pouk tudi v prihodnje in razširiti repertoar aktivnosti. Mnoge ideje lahko najdemo na spletu. Pomembno je, da imamo jasne cilje, kaj želimo z aktivnostmi doseči pri učencih, ter da jih uporabimo v pravi meri, ne na račun drugih aktivnostih, ki so prav tako pomembne. Aktivnosti, ki vključujejo slikovne kartice, so delček v mozaiku poučevanja in učenja angleščine na razredni stopnji, ki poleg zgoraj opisanih ponuja še vrsto drugih aktivnosti.

6. Viri

Brewster, J., Ellis, G. in Girard, D. (2010). *The Primary English Teacher's Guide*. Pearsons Education Limited.

Calina O. (2022). *The Power of Repetition in Learning to speak English Like a Native. https://medium.com/language-hub/the-power-of-repetition-in-learning-to-speak-english-like-a-native-840f4cd7a0e4*

Cizl, N. (2022). *Miselno-gibalne igre za mlajše učence.* [Magistrsko delo, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta]. https://dk.um.si/Dokument.php?id=159302&lang=slv

Huda, T. in Kurniawan, D. (2021). *The Use of Flashcard to Improve the Matery of English Concrete Nouns of Young Learners. https://zendy.io/pdf-viewer/10.31943%2Fwej.v5i1.116*

Marentič Požarnik, B. (2023). *Psihologija učenja in pouka. Od poučevanja k učenju.* Ljubljana: DZS, založba in trgovina, d. d..

Seliškar, N. (1995), Igramo se in učimo. Zgodnje učenje tujega jezika. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Kratka predstavitev avtorja

Urška Vidmar je učiteljica razrednega pouka z opravljenim programom za poučevanje angleščine na razredni stopnji. Na razredni stopnji poučuje več kot dvajset let, zadnjih nekaj let pa izključno angleščino od 1. do 4. razreda osnovne šole. Pomembno se ji zdi, da je pouk dobro načrtovan, da so učenci pri pouku čim bolj aktivni in da usvajajo znanje preko igre in gibanja, petja in dejavnosti, ki se pri uri pogosto menjavajo in prispevajo k boljšemu pomnjenju snovi, hkrati pa so za učence zanimive in zabavne.

Kamišibaj doma in v vzgojno-izobraževalni ustanovi

Kamishibai at Home and in an Educational Institution

mag. Manca Maretič Paulus

Osnovna šola Železniki
manca.maretic-paulus@os-zelezniki.si

Povzetek

V članku je opisan postopek od seznanjanja s tehniko kamišibaj pa do praktične izvedbe le-tega v domačem okolju in v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Prikazan je praktičen primer uporabe kamišibaja v šolskem letu, pozitivne posledice rabe in smernice za nadaljnje delo na omenjenem področju. Predvsem se nam zdi pomembno prikazati postopek razvoja uporabe kamišibaja, ki se je v danem primeru porodila pri otroku z zmerno motnjo v duševnem razvoju in posledično s primanjkljaji na področju govora in jezika. Otrok je preko notranjega interesa za uporabo omenjene tehnike opolnomočil sebe in svojo socialno skupnost. S pomočjo dnevnega centra za mlade je izdelal avtorski kamišibaj v nadaljevanju pa ustvaril še kamišibaje po predlogi umetnostnih besedil s pomočjo avtorice članka. V članku je poleg poteka uporabe kamišibaja pri otroku z zmerno motnjo v duševnem razvoju, predstavljena tudi uporaba ustvarjenih gradiv pri predšolskih otrocih in pri učencih v redni osnovni šoli s primanjkljaji na področju bralne pismenosti.

Ključne besede: dodatna strokovna pomoč, individualno delo, javno nastopanje, kamišibaj, otroci z motnjo v duševnem razvoju, otroci s primanjkljaji na področju govora in jezika, otroci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, samozavest.

Abstract

The article describes the process from the introduction to the kamishibai technique to its practical implementation at home and in an educational institution. It is a practical example of using kamishibai during the school year, and it presents the positive consequences of its use and guidelines for further work in this area. In particular, we consider it important to show the process of development of the use of kamishibai, which in this case was born in a child with intellectual disability and consequently with speech and language deficits. The child has empowered himself and his social community through his intrinsic interest in using the technique. With the help of the Youth Day Care Centre, he made his own kamishibai and went on to create kamishibai based on art texts with the help of the author of the article. In addition to the process of using kamishibai with a child with intellectual disability, the article also presents the use of the created materials with pre-school children and with pupils in mainstream primary school with reading disorder.

Keywords: additional learning support, children with intellectual disability, children with reading disorder, children with speech and language disorder, individual work, kamishibai, performing in public, self-confidence.

1. Uvod

Avtorica članka se od samega začetka strokovnega dela ukvarja s populacijo otrok s primanjkljaji na področju govora in jezika v predšolskem obdobju in s populacijo otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V vseh letih dela je njeno delo nenehno prepleteno s konkretnimi slikovnimi ponazorili, didaktičnimi materiali, ki čim nazorneje predstavljajo posamezne pojme in učne vsebine.

V šolskem letu 2022/2023 se je preko sina Jurija seznanila s tehniko kamišibaja. Gre za dečka z zmerno motnjo v duševnem razvoju in zaostanki na področju govora in jezika, ki obiskuje Osnovno šolo Jela Janežiča, posebni program (3. stopnja). Deček se v popoldanskem času udeležuje aktivnosti v okviru dnevnega centra za mlade (DCM) Škofja Loka, ki je organiziran preko CSD Škofja Loka. Deček se je tako v oktobru 2022 udeležil aktivnosti Kamišibaj z Vesno v DCM Škofja Loka, enota Podlubnik. Gospa Vesna Čebulj je strokovna sodelavka, ki deluje v okviru Svetovalnice za otroke in mladostnike v DCM Škofja Loka in izvaja aktivnosti v okviru programa DCM. Dečka Jurija je navdušila za ustvarjanje vsebine za avtorski kamišibaj, ki ga je deček sprva naslovil Snežak, ki je spregovoril, (kasneje je naslov spremenil v Snežak, ki je oživel) in ga je ustvarjal v okviru obiskovanja dnevnega centra, delno pa tudi v domačem okolju, kjer je risbe dopolnjeval in hkrati utrjeval pripovedovanje besedila, ki ga je 14. 12. 2022 izvedel na božično-novoletni prireditvi v okviru DCM Škofja Loka.

V nadaljevanju se je deček s pomočjo avtorice tega članka lotil ustvarjanja in izvedbe še treh kamišibajev, ki jih je odigral v okviru šolske skupnosti kot predstavitev knjig za Bralno značko. Avtorica članka pa je ostale tri kamišibaje uporabila pri delu s predšolskimi otroki kot uvod v posamezni letni čas: zima, pomlad, poletje, poleg tega pa jih je uporabila pri spodbujanju branja pri osnovnošolskih učencih s primanjkljaji na področju branja.

V članku predstavljamo tehniko kamišibaj in njeno uporabno vrednost ter doprinos na področju razvoja govora, javnega nastopanja, samozavesti uporabnika, poučne vrednosti in učinkovite tehnike za urjenje čuječnosti mlajših uporabnikov. Poleg tega pa kamišibaj vidimo kot nadaljnje živo sredstvo za razvijanje novih načinov na področju učenja pesmi, dopolnjevanja gradiva, za podajanje učnih vsebin po področjih na podlagi letnih časov ali drugih načinov sistematiziranja vsebinskih sklopov. Gre za vključevanje učencev s primanjkljaji področju bralne pismenosti v nadaljnje kreiranje in spodbujanje ustvarjalnosti mladih za javno nastopanje in ustvarjanje avtorskih kamišibajev. Strinjam se z Nagode in Rupnik Hladnik (2018), da lahko s pomočjo kamišibaja učitelj za učence ustvari spodbudno učno okolje, v katerem so lahko učenci sproščeni, suvereni in kreativni. »Kamišibaj ustvarjalcu omogoča, da z novimi idejami in individualnim pristopom izrazi sebe ter svoje videnje sveta. V njem vzbudi motivacijo, veča njegovo zbranost in aktivnost ter prinaša dobro strategijo za sprejemanje odločitev in odgovornosti. Zares pa zaživi šele, ko kamišibajkar razpre vratca in ga deli z drugimi. Takrat začuti, da so ga slišali in sprejeli« (Nagode in Rupnik Hladnik, 2018, str. 11).

Kamišibaj je odličen način tudi zato, ker uporabnikom omogoča raznoliko delo. To pomeni, da lahko nekdo vsebino sestavi in zapiše, drugi nariše slikovno gradivo, tretji pa nastopa, o čemer pišeta tudi Nagode in Rupnik Hladnik (2018).

Hkrati pa se je umetnost kamišibaja izkazala kot neverjetno motivacijsko sredstvo, ki je mlade uporabnike popolnoma očaralo in jih urilo na področju čuječnosti. Predšolski otroci so se izkazali kot odlični poslušalci z izvrstnim spremljanjem vsebine, saj so po končanem pripovedovanju defektologinje ustrezno odgovarjali na vprašanja, ki so preverila razumevanje podane zgodbe, vsebine. V nadaljevanju pa so se otroci tudi sami lotili pripovedovanja v paru ali manjših skupinah.

2. Uporaba kamišibaja pri otrocih z motnjo v duševnem razvoju in primanjkljaji na področju bralne pismenosti

2.1 Kamišibaj – papirno gledališče in butaj

»Kamišibaj je gledališče. *Kami* v japonščini pomeni papir, *šibaj* pa je gledališče, drama; gre torej za papirno gledališče. V slovenskem prostoru izvajalca kamišibaja poimenujemo kamišibajkar« (Nagode in Rupnik Hladnik, 2018, str. 15).

»Kamišibaj je umetnost pripovedovanja zgodb ob slikah v malem lesenem odru. Gre za posebno umetniško obliko, ki povezuje besedno in likovno umetnost in presega meje med njima. Kamišibaj je vizualno pripovedno gledališče. Komunikacija z občinstvom pri izvedbi kamišibaja temelji na skupnem doživljanju zgodbe v interakciji slike in besede. Kamišibaj, kot ga poznamo danes, prihaja z Japonske in se naslanja na tamkajšnjo tradicijo. V vsaki kulturi se udomači na drugačen način« (Sitar, 2018, str. 10).

»Butaj (butai) pomeni po japonsko oder in velja za prostor izvajanja predstave v vseh gledališčih. Pri kamišibaju je butaj mali oder, navadno lesen, v katerega je vložen niz slik, ki prikazujejo zgodbo. Sodobni butaj ima okvir, vratca in prostor za vložene liste. Zadnji del butaja je odprt, ker je na zadnjih straneh slik lahko napisano besedilo in drugi podatki, pomembni za izvedbo predstave. Okvir na čelni strani butaja mora biti dovolj velik, da slike ne zdrsnejo iz njega, ne sme pa preveč prekriti površine slik« (Sitar, 2018, str. 12). V našem primeru je bil butaj izdelan v domači delavnici očeta avtorice članka. Pri samem ustvarjanju slikovnih podob pa je potrebno paziti, da risba ni narisana preveč na robovih, saj lahko leseni okvir deloma zakrije slikovno podobo z lesenim robom butaja, na kar opozori že Sitar (2018).

Dečkov interes za nadaljnje ustvarjanje v okviru kamišibaja je prepoznal tudi dečkov dedek, ki mu je v svoji delavnici spretno izdelal lastni butaj (sliki 1, 2) z namenom, da Jurij nadaljuje z izvajanjem aktivnosti na področju umetnosti kamišibaja, ki neposredno vpliva tako na njegovo ustvarjalnost pri kreiranju vsebinskih predlog kot na področju likovnega izražanja in nenazadnje pri krepitvi dečkovega govorno-jezikovnega izražanja.

Slika 1

Doma izdelani butaj – zaprt

Slika 2

Doma izdelani butaj – odprt

2.2 Populacija otrok z zmerno motnjo v duševnem razvoju

»Otroci imajo posamezne sposobnosti različno razvite. V učnem procesu lahko usvojijo osnove branja (osnovnih besed in znakov), pisanja in računanja, na drugih področjih (gibalnih, likovnih, glasbenih) pa so lahko uspešnejši. Pri učenju in poučevanju potrebujejo prilagoditve in konkretna

ponazorila. Svoje potrebe in želje sporočajo, pri tem lahko potrebujejo podporno ali nadomestno komunikacijo. Posebno podporo potrebujejo pri vključevanju v socialno okolje. Usposobijo se lahko za enostavna, nezahtevna opravila, sicer pa potrebujejo podporo in različno stopnjo pomoči« (Vovk-Ornik, 2015, str.7).

Iz opisa populacije je razvidno, da uporabnikom ustreza preplet bralnih aktivnosti z drugimi področji, kot je likovno, gibalno, glasbeno ustvarjanje in kreiranje lastne domišljije, kar je v praksi deček Jurij potrdil, saj je s pomočjo kamišibaja učinkovito in govorno tekoče predstavil svojo vsebino avtorskega kamišibaja. Deček si je vsebino memorizoral s pomočjo slik, ki jih je sam ustvaril in so zanj predstavljala konkretna ponazorila. Kamišibaj je za dečka hkrati predstavljal varno okolje, posebno oporo pri nastopanju, saj ni bil povsem izpostavljen, njegov butaj mu je nudil varno zavetje, kamor so bile usmerjene oči gledalcev.

2.3 Populacija otrok s primanjkljaji na področju bralne pismenosti

Iz opisa populacije otrok s primanjkljaji na področju bralne pismenosti v Vovk-Ornik (2015) lahko strnemo, da ima ta populacija otrok težave s sintezo (spajanjem), analizo (segmentacijo), manipulacijo (odstranjevanje, zamenjevanje) glasov, težave pri usvajanju povezav med črkami in glasovi – problem bralne točnosti, upoštevanja pravopisnih pravil, poleg tega gre za napačno, neustrezno zaznavanje oblike in zaporedja simbolov, branje z napakami ali počasno branje z naporom, ki vpliva na bralno točnost – neavtomatiziranost tehnike branja, težave v prepoznavanju in dekodiranju besed (ujemanje med grafemom in fonemom). Zaradi težav s hitrostjo branja se branje kaže kot neustrezno, počasno, gre posledično za problem bralne tekočnosti.

Tudi tem uporabnikom je kamišibaj pripomogel pri nastopanju, saj so imeli vedno možnost pomoči pri predstavljanju vsebin, in sicer tako s pomočjo slike na sprednji, kot na zadnji strani predhodne slike, kjer je bilo zapisano besedilo zgodbe. Besedilo je bilo napisano z velikimi tiskanimi črkami, kar je nastopajoče opolnomočilo, saj so pri branju teh črk spretnejši, pri predstavitvi jim je to olajšalo pripovedovanje in jih motiviralo za nadaljnje delo v smeri javnega nastopanja.

2.4 Uporaba kamišibaja v praksi

Zanimanje in interes dečka Jurija za vsebinsko in likovno ustvarjanje avtorskega kamišibaja, kasneje pa tudi nastopanja z ustvarjenim izdelkom je avtorico spodbudilo k nadaljnjemu ustvarjanju na področju kamišibaja. Po uspešno izvedenem prvem nastopu sta se dogovorila, kako bo potekalo nadaljnje delo.

Glede na to, da je avtorica defektologinja, ki izvaja dodatno strokovno pomoč tudi z dvema predšolskima otrokoma, sta z Jurijem ustvarila načrt, kako čim koristneje uporabiti ustvarjeno gradivo. Prvi kamišibaj se je ustvaril v času zime in tako so postali letni časi kot vodilo za nadaljnje ustvarjanje. V mesecu januarju se je začelo z ustvarjanjem kamišibaja Rokavička. Za začetek pomladi, v mesecu marcu pa sta pripravila kamišibaj Zaljubljeni zvonček. Za začetek poletja, v mesecu juniju je nastal kamišibaj Pot na morje. Deček je prebral omenjena umetnostna dela, nato pa ustvarjal likovno gradivo za kamišibaj skupaj z avtorico. Pripravljeno gradivo je predstavil v okviru bralne značke v svojem oddelku. Avtorica je gradivo uporabila pri individualnem delu s predšolskima otrokoma z dodatno strokovno pomočjo (DSP) v vrtcu Selca in Dražgoše, nato pa v oddelku predšolskih otrok s ciljem vključevanja otroka z DSP v spretnost nastopanja pred vrstniki. Poleg tega je bilo gradivo uporabljeno tudi pri otrocih s primanjkljaji na

področju bralne pismenosti v šoli, ki so si gradivo porazdelili v okviru bralnih uric in se menjali pri nastopanju.

2.5 Avtorski kamišibaj dečka Jurija: Snežak, ki je oživel

Jurij je deček z zmerno MVDR in primanjkljaji na področju govora in jezika, ki obiskuje Osnovno šolo Jela Janežiča v Škofji Loki in je vključen v 3. stopnjo posebnega programa. V popoldanskem času občasno obiskuje dnevni center za mlade (DCM) v bližini njegovega bivališča. V oktobru 2022 se je udeležil dejavnosti Kamišibaj z Vesno. S pomočjo strokovne sodelavke Vesne Čebulj je po omenjeni dejavnosti ustvaril sprva besedilo svojega dela, kar je razvidno s slike 3, nato pa je ob obiskovanju DCM-ja in v domačem okolju ustvaril še likovne predloge vidne na slikah 4-11 za ustvarjeno besedilo.

Jurij je doma vadil pripovedovanje ob ustvarjenih slikah, nato pa se veselil svojega prvega nastopa v okviru božično-novoletne prireditve v DCM Škofja Loka, kjer je navdušil tako svoje sorojence kot tudi stare starše, saj je bil njegov nastop suveren in samozavesten.

Slika 3

Jurijevo besedilo avtorskega kamišibaja po posameznih slikah z delovnim naslovom Snežak, ki je spregovoril (kasneje Snežak, ki je oživel)

SNEŽAK KI JE SPREGOVORIL

1 VČERAJ JE FANTEK NAREDIL SNEŽAKA. DANES JE ZAPADEL SNEG, KO SO SNEŽINKE PADALE NA SNEŽAKA JE TA OŽIVEL.

2 S FANTKOM STA SE POGOVARJALA ČUDNE BESEDE IN SE SANKALA.

3 FANTEK JE ODŠEL V HIŠKO, OČETU JE OB VEČERJI POVEDAL O SNEŽAKU. SNEŽAK JU JE POSLUŠAL SKOZI OKNO. KER JE BIL SAM, JE BIL ŽALOSTEN IN JE ODŠEL NA MESTNI TRG.

4 NA MESTNEM TRGU JE GLEDAL KNJIGE IN IGRAČE.

5 FANTEK JE VIDEL DA SNEŽAKA NI, ZATO JE BIL ŽALOSTEN, ŠEL JE NA MESTNI TRG ISKAT SNEŽAKA.

6 NA MESTNEM TRGU JE GLEDAL KNJIGE IN IGRAČE. SNEŽAKA PA NI BILO. NATO JE VIDEL NEKAJ BELEGA. BIL JE SNEŽAK. POBOTALA STA SE IN OBJELA. ODŠLA STA DOMOV.

7 NAREDILA STA ŠE VEČ SNEŽAKOV IN PNIGVINOV. MAMICO SNEŽAKINJO IN OTROKE. FANTEK JE BIL ŽALOSTEN, KER NI BILO OČETA SNEŽAKA. NAREDILA STA ŠE TEGA. KO JE ZAPADEL SNEG SO VSI OŽIVELI. IMELI SO ZABAVO. TO JE BIL FANTKOV NAJLJUBŠI DAN.

Slike 4 do 11

Zaporedje slikovnih predlog osmih slik za kamišibaj Snežak, ki je oživel po avtorski predlogi dečka Jurija

2.6 Kamišibaj Rokavička po predlogi – ukrajinska ljudska pravljica

V mesecu januarju 2023 je bil skupaj z dečkom Jurijem izdelan kamišibaj Rokavička, kar je razvidno na slikah 12-14 po predlogi ukrajinske ljudske pravljice in knjige, ki jo je ilustrirala Hana Stupica. Pravljica je bila izdelana tako, da so bile poiskane slike nastopajočih živali, ki jih je potem deček po ustreznem zaporedju lepil na rokavičke, ki jih je najprej narisal na risalni list, nato pa obrobil z rdečim flumastrom. Ko so bile živali ustrezno prilepljene, je vmesni prostor med njimi zapolnil z barvanjem s suho barvico (slika 15). Seveda je bilo nujno, da se posamezne liste ustrezno oštevilči, na zadnjo stran pa je avtorica članka z velikimi tiskanimi črkami napisala besedilo, ki se sicer deloma ponavlja in zato ni zahtevno za zapomnitev.

Deček Jurij je pravljico v okviru bralne značke predstavil v svojem razredu, nato pa še mlajšim učencem, na svoji šoli. Njegova želja po nastopanju se je vidno stopnjevala, saj je bil po vsakem nastopu deležen pohvale, kar ga je spodbudilo k nadaljnjemu ustvarjanju.

Pri individualnem delu v vrtcu je bila z dečkom M. z govorno-jezikovnimi primanjkljaji izvedena predstavitev vsebine ob knjigi, nato s pripovedovanjem ob kamišibaju, v nadaljevanju je bil deček spodbujen k pripovedovanju pravljice s pomočjo slikovne opore (zaporedje živali). Slike živali se je plastificiralo, dodane so bile palčke, da so nastale preproste lutke. Deček M. je izstrigel veliko rdečo rokavičko, ki je bila prilepljena na format A3. Ob pripovedovanju vsebine ukrajinske pravljice je pripovedovalec živali v ustreznem zaporedju vstavljal v veliko rokavičko, kar je bilo dečku še posebej všeč. Deček je s pomočjo defektologinje vsebino zaigral svojim vrstnikom in ponosno nastopal pred njimi. Po predstavi so bile izvedene še dejavnosti, kjer je bilo preverjeno razumevanje in zaporedje nastopajočih živali, ki so prišle v rokavičko, števila do 7 in značilnosti zime. Prav tako so otroci s pomočjo razgovora ugotavljali, ali obstaja možnost, da bi šlo toliko živali v dedkovo rokavičko in se pogovorili, da je to ena izmed značilnosti pravljice.

Predšolski otroci so zelo dobro spremljali predstavo in odlično sodelovali v razgovoru po predstavi. Zaradi njihove želje po nadaljnjem ustvarjanju je bilo v sodelovanju z vzgojiteljico dogovorjeno, da se predšolski skupini otrok za teden dni posodi rokavičko z lutkami, ki so jih uporabljali za poustvarjanje pravljice Rokavička v prihodnjem tednu.

Predstavitev pravljice je bila izvedena tudi z učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, ki so prav tako z veseljem poustvarili vsebino in si pravično porazdelili dele slik ter predstavo zaigrali v čarobni sobi, kar je razvidno na sliki 16.

Slika 12

Deček Jurij ustvarja kamišibaj Rokavička

Slika 13

Ustvarjalno delovno okolje pri ustvarjanju kamišibaja Rokavička

Slika 14

Gradivo za ustvarjanje lepljenke

Slika 15

Slika prikazuje rokavičko, v kateri je gostovalo sedem živali

Slika 16

Poustvarjanje predstave Rokavička učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti v čarobni sobi

2.7 Kamišibaj Zaljubljeni zvonček po predlogi avtorice Mateje Arhar in ilustracijah Vladimirja Androiča

V mesecu marcu 2023 je deček Jurij s pomočjo avtorice prebral knjigo Zaljubljeni zvonček. Dogovorila sta se, da skupaj izdelata slikovno gradivo za izvedbo kamišibaja po prebrani knjigi, ki je dostopna tudi v elektronski obliki. Deček je gradivo skupaj z avtorico ustvarjal s pomočjo ilustracij v knjigi z vodenimi barvicami po predlogi iz knjige (slika 17). Na zadnje strani likovnih podob se je prilepilo besedilo, fotokopirano iz knjige. Ustvarjeno gradivo je deček uporabil kot pomoč za pripovedovanje prebrane vsebine v sklopu knjig za bralno značko.

V nadaljevanju je avtorica skupaj z dečkom Jurijem v naravi izkopala rastlino zvončka, trobentice, žafrana in teloha (slika 18), kar je služilo kot del učnega procesa za dečka Jurija, hkrati pa je bil material uporabljen v uvodni predstavitvi pred izvedbo kamišibaja v skupini predšolskih otrok v vrtcu Selca in Dražgoše. V sklopu letnega časa pomlad so bile v uvodnem razgovoru z otroki razložene značilnosti pomladi, v nadaljevanju je sledilo pripovedovanje kamišibaja Zaljubljeni zvonček, ki so ga tudi tokrat predšolski otroci čuječe spremljali in po pripovedovanju ustrezno odgovarjali na vprašanja v zvezi s pripovedovano vsebino. Sledila je razlaga značilnosti in razlik delov rastlin s čebulico (zvonček, žafran) in koreniko (trobentica, teloh). Na sliki 19 je razviden slikovni material, ki je bil uporabljen za omenjeno razlago. Predšolski otroci so tudi pri tej dejavnosti odlično sodelovali in si zapomnili ključne pojme (poimenovanje in razlikovanje uporabljenih rastlin, poimenovanje delov rastline). S predšolskimi otroki smo izvedli še likovno ustvarjalno dejavnost – ustvarjanje cvetov s pomočjo striženja in origami tehnike, kar je razvidno s slike 20.

Tudi gradivo Zaljubljeni zvonček je bilo uporabljeno kot sredstvo za spodbujanje in razvijanje branja pri učencih s primanjkljaji na področju bralne pismenosti. Tudi tokrat so si učenci gradivo pravično porazdelili in nato z izmenjevanjem pripovedovalcev pravljico skupaj predstavili.

Slika 17

Ustvarjanje kamišibaja Zaljubljeni zvonček po likovni predlogi V. Androiča

Slika 18

Prikaz štirih rastlin, ki so bile uporabljene za razgovor po izvedenem kamišibaju

Slika 19

Prikaz uporabljenih materialov za razlikovanje med čebulico in koreniko

TROBENTICA	ZVONČEK
TELOH	**ŽAFRAN**
CVET STEBLO LISTI KORENIKA KORENINICE	CVET STEBLO LISTI ČEBULICA KORENINICE

Slika 20

Poustvarjanje po izvedenem kamišibaju: origami žafran, trobentica, zvonček

2.8 Kamišibaj Pot na morje po predlogi avtorice Brigitte Luciani in ilustracijah Eve Tharlet

V mesecu maju 2023 je deček Jurij prebral še zadnjo knjigo za Bralno značko. Zaradi časovne stiske so bile tokrat slike za kamišibaj Pot na morje pridobljene s pomočjo barvnega kopiranja ilustracij iz knjige (slika 21). Besedilo za pripovedovanje vsebine je bilo prilepljeno na zadnjo stran ilustracij. Deček Jurij je besedilo predstavil v svoji razredni skupnosti kot predstavitev zadnje knjige, ki jo je v tekočem šolskem letu prebral za bralno značko.

Kamišibaj Pot na morje je bil uporabljen tudi v dveh skupinah predšolskih otrok, to je v vrtcu Selca in vrtcu Dražgoše. Kamišibaj je predstavljal uvod v letni čas poletje pri delu s predšolskimi otroki. Izvedba poletnega kamišibaja je bila izvedena v naravi. V Selcih je bila dejavnost izvedena na travniku, v Dražgošah pa na terasi poleg športnega igrišča (slika 25). Uvodno delo je zajemalo razgovor z otroki glede preživljanja poletja, načinov potovanja na poletne počitnice. Otroci so zelo ustvarjalno naštevali prevozna sredstva, s katerimi lahko potujemo. Sledilo je še ugotavljanje in prepoznavanje predmetov, ki so bili skriti v čarobni vreči (torba za plažo). V torbi so se nahajali pripomočki, ki jih potrebujemo za na plažo (slika 22): fantovske in dekliške kopalke, plavalni obroč, krema za sončenje, plastenka z vodo, plavalna očala z dihalno cevjo, sončna očala, pokrivalo za glavo, kopalna brisača. Otroci so ustrezno prepoznavali predmete in uspešno obrazložili uporabo le-teh. Sledilo je pripovedovanje kamišibaja Pot na morje, ki so ga otroci ponovno pozorno spremljali. Po dejavnosti je bila z otroki izvedena še dejavnost naštevanja ustreznega časovnega zaporedja predmetov in prevoznih sredstev (slika 23, 24), ki so bila opisana v knjigi Pot na morje.

Zaradi časovne stiske in večjega števila drugih dejavnosti v mesecu juniju kamišibaj Pot na morje ni bil izveden s skupino učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti. Izvedba kamišibaja se zanje načrtuje v mesecu septembru 2023 kot uvod v šolsko leto in analizo poletnih počitnic z omenjenimi učenci.

Slika 21

Prva stran kamišibaja Pot na morje

Slika 22

Predmeti iz čarobne vrečke v povezavi s poletjem

Slika 23

Slikovni materiali za pomoč pri obnavljanju, kaj je Rosana vzela na morje

Slika 24

Slikovni materiali za pomoč pri obnavljanju prevoznih sredstev za pot na morje

Slika 25

Izvajanje dejavnosti po pripovedovanju kamišibaja Pot na morje s predšolskimi otroki v vrtcu Dražgoše

3. Zaključek

V preteklem šolskem letu smo nepričakovano izkusili neverjetne pozitivne izkušnje s tehniko kamišibaj. V članku je opisan primer dobre prakse in velike prednosti uporabe omenjenega načina dela, ki pa hkrati prikazuje neverjetno prepletanje med domačim okoljem in različnimi ustanovami: Dnevnim centrom za mlade, ki je učinkovito organiziran s strani Centra za socialno delo Škofja Loka, OŠ Jela Janežiča, ki jo obiskuje deček Jurij, OŠ Železniki in vrtec pri OŠ Železniki, enota Selca in Dražgoše, kjer je zaposlena avtorica članka.

Prednosti uporabe omenjene tehnike vidimo kot prvo v sistematičnem zbiranju in dopolnjevanju didaktičnih gradiv. Avtorica se je odločila za kategoriziranje po štirih letnih časih, čemur namerava slediti tudi v prihodnje in tako dodati še kamišibaj z jesensko tematiko s poučevalno vsebino. Poleg tega se bodo dopolnjevali tudi že omenjeni ostali trije letni časi, ki bodo zajemali avtorske vsebine, uporabo že obstoječih umetnostnih besedil. V prihodnje namerava avtorica tehniko kamišibaj uporabiti za učinkovitejše memoriranje pesmi, saj ugotavlja, da s slikovnimi oporami otrokom s primanjkljaji na področju bralne pismenosti lahko olajšamo zapomnitev besedila pesmi. To ugotavlja s pomočjo spremljanja dečka Jurija, ki si je vzporedno s

kamišibajem v preteklem šolskem letu pri učenju besedil pesmi, ki se jih je moral naučiti na pamet, pomagal s pomočjo slikovnih in barvnih opor.

Naslednja velika prednost rabe kamišibaja je napredovanje vseh vključenih uporabnikov na področju samozavesti in javnega nastopanja. Deček Jurij je s pomočjo uporabljanja kamišibaja zelo napredoval na področju razločnosti izgovorjave in hkrati pridobil na področju samozavestnega javnega nastopanja. Poleg javnih nastopov pred večjo skupino, kot je bil božično-novoletni nastop v DCM, je izvedel še tri nastope s kamišibajem v okviru razredne skupnosti, v okviru šolske proslave ob dnevu samostojnosti in enotnosti je Jurij samozavestno odigral tudi vlogo Muce Copatarice, ob zaključku šolskega leta pa še brez težav deklamiral pesem s štirimi štirivrstičnimi kiticami pred celotno šolsko skupnostjo. Največje zasluge za tak napredek pri dečku pripisujemo predvsem uporabi kamišibaja, saj je s pogosto rabo le-tega izgubil strah pred nastopanjem, se opolnomočil in se posledično pri nastopanju brez večjih težav izpostavljal v javnosti. Napredovanje na področju javnega nastopanja opažamo tudi pri predšolskih otrocih in učencih s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, ki so sami podali pobudo za lastno udeležbo pri nastopanju in pripovedovanju ob slikah s pomočjo kamišibaja.

Kot tretje ne smemo pozabiti na ustvarjalno vrednost, ki jo zajema omenjena metoda. Uporaba te metode lahko tako zajema branje umetnostnega besedila, likovno ustvarjanje in nato še pripovedovanje obravnavane vsebine pred vrstniki. V primeru avtorskega besedila pa se ustvarjalnost prične že pri sestavljanju besedila, ki ga uporabnik kasneje predstavi drugim, sledita pa vsekakor še nadaljnji dve fazi, kot je likovno ustvarjanje in pripovedovanje. Pri likovnem ustvarjanju so prav tako lahko uporabljene različne tehnike: risanje, slikanje, lepljenka, kombinacija risanja in lepljenke, v času digitalizacije je seveda možno tudi digitalno – računalniško oblikovanje likovne podobe kamišibaja. Ustvarjanje kamišibaja je lahko individualno, v paru ali v manjši skupini, kjer si uporabniki med seboj porazdelijo posamezno delo.

Avtorica namerava izdelovanje kamišibajev razširiti znotraj predšolskih oddelkov v obliki izdelovanja pomanjšanih butajev– kamišibajev »dojenčkov«, kot jih opisuje Sitar (2018). Namen je tudi razširiti poznavanje tehnike kamišibaj v lokalnem okolju in razvijati nova področja ustvarjalnosti otrok različnih starosti, od predšolskih do šolskih z razvijanjem njihovih šibkih in krepitvijo že obstoječih močnih področij posameznikov.

Nagode in Rupnik Hladnik ugotavljata, da je kamišibaj na slovenskem pedagoškem področju prisoten že od leta 2013, ko sta ga na Slovensko prinesla Igor Cvetko in Jelena Sitar (2018, str. 11). Kljub temu se avtorica članka še vedno vsakodnevno srečuje s potrebo po razlagi pojma kamišibaj sogovorcem, tudi pedagoškim delavcem. Prav to avtorici daje nov navdih in zagon za nadaljnje ustvarjanje na področju kamišibaja in ozaveščanja, spodbujanja javnosti k rabi le-tega, saj tehnika ne bi smela biti rezervirana za ozko javnost, ampak se razširiti tako na področju domače rabe kot v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Zaradi časovne zamudnosti pri izdelavi enega kamišibaja bi bilo vredno razmisliti tudi o možnostih medsebojne izmenjave gradiv kamišibajkarjev, s čimer pa se moramo zavedati, da se izgubi ustvarjalnost in kreativnost izdelovalca, kar pa ni zanemarljiva izguba. Prav likovna ustvarjalnost lahko za odrasle izdelovalce, pedagoške delavce pomeni terapevtski učinek in eno izmed možnosti sproščanja po stresni, obremenjujoči službi.

4. Viri

Arhar, M. (1997). *Zaljubljeni zvonček*. Učila.

Luciani, B. (2000). *Pot na morje*. Kres.

Nagode, S. in Rupnik Hladnik, T. (2018). *Kamišibaj v šoli in doma: s papirnim gledališčem do ustvarjalnega izražanja in sproščenega pripovedovanja.* Osnovna šola 8 talcev Logatec in Osnovna šola Poljane Ljubljana.

Sitar, J. (2018). *Umetnost kamišibaja: priročnik za ustvarjanje*. Založba Aristej.

Stupica, H. (2021). *Rokavička: ukrajinska ljudska pravljica*. Mladinska knjiga.

Vovk-Ornik, N. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami.* Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Manca Maretič Paulus je profesorica defektologije, magistrica znanosti, ki je od leta 2005 redno zaposlena na Osnovni šoli Železniki kot izvajalka dodatne strokovne pomoči za predšolske in šolske otroke. Hkrati je tudi mati treh otrok, od tega imata dva otroka motnjo v duševnem otroku (MVDR) in zaostanke na področju govora in jezika. Njeno delo tako zajema pomoč otrokom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja na poklicni poti in hkrati stalno iskanje in razvijanje načinov pomoči za hčerko s težko MVDR in sina z zmerno MVDR v domačem okolju. Avtorica je tako poklicno kot zasebno vpeta v iskanje izvirnih idej in načinov, ki bi otrokom s primanjkljaji omogočili čim boljši napredek in hkrati čim večjo samostojnost na njihovi poti. Kamišibaj se je izkazal kot odlično sredstvo za tovrstno delo, čeprav ga v času dodiplomskega študija ni zasledila. Zaradi nepričakovano uspešnega in učinkovitega načina dela se je odločila primer dobre prakse predstaviti širši pedagoški javnosti.

Zgodbe iz 1.A (razredni projekt)

Stories From 1.A (Class Project)

Kristina Burger

OŠ Brusnice
kristina.burger@os-brusnice.si

Povzetek

Pravljice so kratke pripovedi, ki otroke spremljajo skozi njihovo odraščanje. Značilnost pravljic je, da so preproste za razumevanje in igrajo pomembno vlogo pri razvijanju domišljije ter krepijo besedni zaklad. Projektno učno delo pa je oblika učenja, kjer učenci ob primerni spodbudi aktivno in uspešno rešujejo naloge, primerne svoji starosti. V preteklem šolskem letu sem v poučevanje književnosti vključila projektno učno delo. Skozi leto smo vsak teden spoznavali nove pravljice tako pri pouku književnosti kot tudi v jutranjem krogu, kjer so učenci predstavili svoje avtorske pravljice. Na tak način smo z učenci vsak teden ponovili značilnosti pravljic, skupaj prebrali naslov pravljice z velikimi tiskanimi črkami in poiskali podobnosti s pravljicami, ki smo jih že spoznali. Učenci so bili med šolskim letom zelo motivirani za delo in nastali so odlični izdelki. Rezultati projekta pa so bili vidni tudi na področju opismenjevanja, saj so učenci radi posegali po slikanicah v jutranjem varstvu ter med odmori. Zbrano so poslušali pravljice, veliko raje obiskovali knjižnico, predvsem pa so zelo napredovali na področju razumevanja besedil.

Ključne besede: aktivno sodelovanje, motivacija, opismenjevanje, pravljica, projekt.

Abstract

Fairy tales are short stories that accompany children through their childhood. They are easy to comprehend but have a very important role in developing children's imagination and their vocabulary. Project learning is a type of learning where pupils given the right amount of encouragement actively and successfully solve their assignments appropriate for their age. I incorporated project-based learning in teaching literature in the past school year. Each week the pupils presented their own made-up fairy tales during the literature lessons as well as at the morning assembly. Thus, the pupils revised the fairy tale characteristics, they would read the title of a fairy tale in capital letters and looked for similarities with the fairy tales they already knew. The pupils were very motivated and some excellent product were created. I noticed the project results in the improvement of their literacy skills. During the breaks and during the morning care the pupils would reach for the picture books more often. They would read the fairy tales with more focus and visit the school library more often. Nevertheless, the pupils have made the most progress in text comprehension.

Keywords: active participation, fairy tale, literacy, motivation, project.

1. Uvod

Projektno učno delo je metodični postopek, s katerim se udeleženci učijo razmišljati in delati projektno ter s tem pridobivajo raznovrstne spretnosti (Novak, 2009). Projektno delo poteka v štirih korakih:

- oblikovanje pobude in končnega cilja,
- načrtovanje izvedbe,
- uresničitev cilja in
- evalvacija izvedbe.

Projektno delo je mogoče izvajati v sklopu rednega pouka ali pa pri drugih oblikah učenja v šoli (podaljšano bivanje, interesne dejavnosti itd.). Zelo pomembno vlogo pri tem pa ima učitelj, ki je vodja projekta. Njegova naloga je, da učence spodbuja in usmerja, da so aktivni izvajalci vseh dejavnosti. Temeljno vodilo vsakega projektnega dela je spodbujati celovit, optimalen in skladen osebnostni razvoj vsakega posameznika.

Otroci se v vrtcu in v šoli srečujejo z različnimi vrstami literarnih besedil, najpogosteje s pravljicami. Ob branju slednjih namreč razvijajo svojo domišljijo in se učijo vrednot, ki so v pravljicah zelo izrazite, npr. dobrota, poštenost, vztrajnost, sočutje, spoštovanje, idr. Pri prebiranju pravljic otroci razvijajo jezikovne spretnosti, krepijo besedni zaklad ter krepijo svojo koncentracijo. Med poslušanjem se poistovetijo z glavnimi osebami in tako so jim pravljice v pomoč pri reševanju problemov in stisk, ki jih doživljajo. Obenem pa na ta način krepijo medosebne vezi ter spodbujajo učenje skozi zabavo.

V šolskem letu 2022/2023 sem poučevala prvošolce. Približati smo jim želeli svet opismenjevanja tudi skozi pravljice, ki smo jih skozi celo leto prebirali. Standard znanja v prvi triadi je v učnem načrtu za slovenščino zapisan takole (MIZŠ, ZRSŠ, 2018, str. 50):
»Zmožnost prepoznavanja, doživljanja, razumevanja in vrednotenja proze/pravljice pokaže tako, da:

- samostojno **pripoveduje**/piše **pravljico in pri tem upošteva njene značilnosti**;
- piše/**pripoveduje nadaljevanje** pravljice;
- tvori narobe pravljico;
- tvori kombinacijo dveh pravljic.«

Kako učence v prvem razredu naučiti, kaj so pravljice, da bodo prepoznali čim več značilnosti ter jih bodo znali tudi utemeljiti? Idejo smo spremenili v razredni projekt. Ideja oz. cilj je bil, da bi bili učenci na zabaven in drugačen način aktivno vključeni v pravljice in bi tako spoznali ter si zapomnili čim več značilnosti, hkrati pa bi ob tem še spodbujali bralno pismenost. Nastal je projekt Zgodbe iz 1.A, katerega končni produkt je bil nad pričakovanji.

2. Projekt Zgodbe iz 1.A

Želja je bila, da bi z omenjenim projektom učenci dosegli naslednje cilje:

- določijo okoliščine nastanka besedila in sporočevalčevega namena, povzemajo temo in bistvene podatke ter njihovo pomensko povezanost,
- obnavljajo besedilo,
- vrednotijo zanimivost, resničnost, razumljivost in uporabnost besedila ter utemeljijo svoje

mnenje,
- izražajo svoja občutja med poslušanjem,
- vrednotijo svojo zmožnost poslušanja (in gledanja) enogovornih neumetnostnih besedil,
- razlagajo dane besede in besedne zveze,
- razvijajo bralno pismenost,
- razvijajo domišljijo,
- s starši intenzivno in kvalitetno preživljajo svoj prosti čas,
- razvijajo in spodbujajo medvrstniško in medgeneracijsko sodelovanje.

Razredni projekt, cilji in aktivnosti so bili predstavljeni staršem na prvem roditeljskem sestanku. Starši so z zanimanjem poslušali namen in cilje projekta ter niso imeli pomislekov, kar je pomenilo, da so izrazili strinjanje in so skupaj z otroki z veseljem pristopili k sodelovanju.

S projektom smo začeli zelo hitro, saj je bilo v razredu 25 učencev in vsak je imel mapo s pravljicami doma teden dni. Uvod v projekt se je začel z medgeneracijskim branjem. Mesec september je nacionalni mesec skupnega branja. Prvi mesec smo v jutranjem krogu velikokrat prebrali kakšno zanimivo pravljico za uvod v dan, prav tako smo ta mesec izkoristili za druženje s starejšimi učenci. Tako nam je učenka 6. razreda prebrala *Skuhaj mi pravljico* avtorice Majde Koren (slika 1). Učenci so z zanimanjem poslušali in sodelovali v pogovoru. Šestošolka jim je zastavila tudi nekaj vprašanj o razumevanju.

Kmalu smo pripovedovanje pravljice učencem vrnili. Res je, da smo bili le prvošolčki, na začetku šolskega leta, ko opismenjevanje še ni v polnem zagonu, pa smo vseeno predstavili pravljico tudi šestošolcem. Pri pouku književnosti smo obravnavali besedilo bratov Grimm Rdeča kapica (Grimm, 2015). Iskali smo elemente pravljice – kakšen je začetek in konec pravljice, katero pravljično število se pojavi, katere so dobre in slabe osebe, kakšne so njihove lastnosti. Sledila sta poustvarjanje in dramatizacija pravljice. Učenci so pripravili ilustracije posameznih delov pravljice. Ker je več učencev ustvarjalo enake ilustracije, smo ob koncu pouka skupaj izbrali najlepše in jih plastificirali. Ilustracije smo vstavili *kamišibaj* in se naučili pripovedovati zgodbo ob sličicah. Pravljico so nato učenci predstavili učencem 6. razreda ter tudi staršem na enem od roditeljskem sestanku (slika 2).

Slika 1

Skuhaj mi pravljico

Slika 2

Kamišibaj Rdeča kapica

Po teh prijetnih izmenjavah smo lahko zares začeli z našim razrednim projektom. Za učence in starše smo pripravili zvezek v oranžni mapi (slika 3), ki smo ga z učenci poimenovali kar *Mapa*.

Ampak to za njih ni bila le navadna mapa, ampak trenutek, ko so bili v razredu v središču pozornosti in ponosni na svojo pravljico. V zvezku so bila prilepljena navodila za pisanje pravljic (slika 4). Na platnici je bila prilepljena tudi kuverta, v kateri so bile različne sličice, od rdečih plesnih čeveljcev, nogometne žoge, pa do lovca, palčka in drugih sličic, ki se pogosto pojavljajo v pravljicah kot glavne osebe ali pa kot čarobni predmeti. Učenec je najprej izbral sličico, ki mu je bila najbolj všeč. Motiv s sličice je predstavljala rdečo nit pravljice, ki jo je nato skupaj s starši oblikoval in zapisal v omenjeni zvezek. Pri pisanju pravljic so izhajali iz domačega okolja (kraj dogajanja so bili pogosto gozdovi na Gorjancih) ter iz osebnih izkušenj (npr. opisan je bil poklic ali hobi enega od staršev, v pravljici so imeli vsi družinski člani častno vlogo). Pogosto so pri pisanju sodelovali vsi člani družine.

Slika 3

Mapa z zvezek

Slika 4

Navodila za pisanje

Vzporedno s projektom pisanja pravljic smo izvajali še razredni projekt Bralni nahrbtnik. V sodelovanju s knjižničarko smo pripravili šolski nahrbtnik, v katerem je bilo 6 knjig (strokovna literatura za starše, pesniška zbirka ter slikanice) in zvezek vtisov. Vanj so starši zapisali, katere knjige so v tednu dni prebrali ter zakaj so se jim zdele knjige poučne (sliki 5 in 6).

Slika 5

Bralni nahrbtnik

Slika 6

Vtisi o knjigah

Vsak ponedeljek so učenci vestno prinašali mapo s pravljicami in tudi bralni nahrbtnik nazaj v šolo. Komaj so čakali na trenutek, da smo skupaj prebrali vtise o knjigah iz bralnega nahrbtnika, predvsem pa pravljico, ki so jo doma sestavljali teden dni.

Po prebrani pravljici je imel vsak učenec na voljo nekaj trenutkov, da je strnil vtise, ki jih je doživel ob sestavljanju in pisanju pravljice. Tu so si bili učenci zelo različni – od zelo redkobesednih do tistih učencev, ki bi kar na dolgo in široko govorili o tem. Vsako pravljico smo tudi obnovili ter poiskali značilnosti pravljic, ki smo se jih učili. Pravljice so starši napisali »na roko«, kar je bilo zelo spodbudno tudi za učence, saj so z zanimanjem spremljali tudi oblike črk in se trudili z branjem besed, ki so bile zapisane z različnimi pisavami (slika 7).

Slika 7

Primer pravljic, pisanih »na roko« z izbrano sličico

Zbrane pravljice je učiteljica sproti prepisovala in jih spreminjala v digitalno obliko. Ker pa je za učence pomembno, da ob branju gledajo tudi sličice, sta s strokovno delavko, ki je prav tako poučevala v 1. razredu, pripravili delavnico risanja ilustracij. Na roditeljskem sestanku v mesecu decembru je bila ena točka dnevnega reda namenjena risanju ilustracij. Pravljice, ki so bile do tistega dne napisane, je učiteljica natisnila in razrezala na tri ali štiri smiselne odlomke. Besedilo sta obe učiteljici prilepili na prazne risalne liste. Za risanje sta pripravili voščenke. Ker je bil ravno praznični mesec, smo naše srečanje tudi praznično obarvali. Učenci so z učiteljico pri uri likovne umetnosti spekli praznične piškote ter pripravili še čaj za čajanko. Pripravili smo še krajši kulturni program (slika 8), kjer so se učenci predstavili s kar dvema dramatizacijama (pravljici Babica zime in Rdeča kapica), plesom in pesmijo. Ob zaključku skupnega kulturnega programa so učenci svoje starše, bratce in sestrice povabili v različne razrede ter pričeli z risanjem (slika 9). To popoldne smo združili prijetno s koristnim, se bolje spoznali in povezali.

Slika 8

Kulturni program

Slika 9

Risanje ilustracij

Pravljice, ki pa so nastale v tednih kasneje, pa so učenci sproti ilustrirali. Odlomki različnih pravljic so bili natisnjeni (slika 10) ter naključno razdeljeni učencem. Prepuščen jim je bil izbor likovnega materiala (barvice, flomastri, voščenke) ter način, kako bodo ilustracije narisali. Edino

pomembno navodilo je bilo, da si za ilustracijo vzamejo dovolj časa, da bodo te estetske in vsebinsko bogate.

Slika 10

Primer odlomka za ilustracije

NEKOČ JE ŽIVEL DEČEK, PO IMENU NEJC. IMEL JE MAMICO IN OČKA TER SESTRICO KAJO. NEKOČ STA NEJC IN KAJA PROSILA MAMICO IN OČKA, DA JU ODPELJETA V ŽIVALSKI VRT. IN RES SO ŠLI. TAM SO SI OGLEDALI VSE ŽIVALI IN HODILI PO DOLGEM IN PO ČEZ. KMALU STA NEJC IN KAJA POSTALA UTRUJENA, LAČNA IN ŽEJNA. ODŠLI SO NA KOSILO. KO STA NEJC IN KAJA POJEDLA, STA SE ŠLA IGRAT NA IGRALA. TAM STA SE IGRALA SKRIVALNICE. NEJC SE JE SKRIL V HIŠKO.

(Nejc 1)

Ko so vsi učenci napisali svojo pravljico v zvezek *Mapa*, smo zaključili s projektom. Ker je bilo v razredu 25 učencev, je projekt trajal vse do meseca maja. Sledil je še zaključni del projekta, tj. oblikovanje e-knjige Zgodbe iz 1.A. Za oblikovanje e-knjige se je uporabila spletna aplikacija Book Creator. Besedila so bila v e-knjigo vstavljena po odlomkih, katerim je pripadala tudi ilustracija. Za urejanje knjige in primerno vstavljanje slik je bilo potrebno veliko časa, vendar je bil končni izdelek nagrada za celoletni trud (sliki 9 in 10).

Slika 11

Naslovnica e-knjige

Slika 12

Primer pravljice iz e-knjige

Staršem je bila e-knjiga predstavljena na zaključnem roditeljskem sestanku. Prvi vtis je bil zelo pozitiven. Šele kasneje, ko so si uspeli pogledati celotno e-knjigo na spletni povezavi https://read.bookcreator.com/0GBgCkW7NagkbC3WoREHXfcflUG3/XSKQ63qjRRCRV_nyuZVHsA, so pričeli pošiljati zelo pozitivne odzive na rezultat skupnega dela.

3. Zaključek

Ob zaključku projekta smo se z učenci pogovorili in podali so svoja mnenja o pisanju pravljic. Izpostavili so, da jim je bilo najbolj všeč, da so čas aktivno preživeli z vsaj enim od staršev ter da so bili kreativni in ustvarjalni. Predvsem pa jim je bilo v ponos to, da je vsak izmed njih napisal prav posebno pravljico, ki je bila samo njegova in je na nek način tudi opisovala učenca samega. Vsaka pravljica je bila unikatna.

Rezultat projekta pa je bil viden tudi na drugih ravneh. Učenka, ki je prvomajske počitnice preživela na potovanju v Italiji, je pripravila spominsko knjigo, v kateri je zapisala svoje spomine. V pomoč ji je bila mama, ki je po njenem nareku knjigo zapisala v digitalni obliki. Za ilustracije je učenka poskrbela sama. Kljub temu da smo se skozi leto učili brati in pisati velike tiskane črke, je učenka svojo knjigo napisala z malimi tiskanimi črkami. Knjigo s spomini je delila z nami v jutranjem krogu (slika 13).

Slika 13

Učenka bere svojo knjigo spominov s potovanja

Učenci so skozi celo šolsko leto radi posegali po različnih knjigah ter si ogledovali ilustracije. To jih je tudi spodbudilo k temu, da so lahko primerjali različne avtorje med sabo in iskali tistega, ki jim je bil ljubši. Hkrati so razmišljali o vsebini in jo primerjali z vsebino svoje pravljice. Primerjali so tudi ilustracije različnih avtorjev, njihovo sporočilnost ter jih primerjali s svojimi ilustracijami. Prav tako so večkrat prosili, da bi lahko ob koncu dneva prebrali kakšno novo pravljico, ki je še niso slišali.

Po mojem mnenju sem v letošnjem letu z zgoraj opisanim projektom naredila pomemben korak k opismenjevanju in spodbujanju branja v 1. razredu. Od 25 učencev v razredu jih je 24 odlično opravilo bralno značko ter uspelo usvojiti pravilno tehniko branja. Prav tako so znali našteti najmanj 4 različne elemente pravljic ter jih tudi uspešno najti v vsaki prebrani pravljici. Učenci so obogatili svoj besedni zaklad, saj so pogosto spraševali po razlagi neznanih besed ter se tudi trudili govoriti bolj slovnično. Prav tako so odlično napredovali pri pisanju, saj so se pri pisanju samostojnih povedi trudili, da so bile smiselno oblikovane.

Projekt bomo zagotovo izvajali tudi v prihodnjih letih, ko bom poučevala učence v 1. razredu. Ne le da spodbuja kreativnost in domišljijo, spodbuja tudi pozitivno samopodobo, samozavest pri nastopanju, krepi govorne sposobnosti in bogati medvrstniške ter medgeneracijske odnose. Vse to so dandanes zelo pomembne vrline.

4. Literatura

Babica Zima. (9. 7. 2023) https://www.youtube.com/watch?v=pHbev7gZCc0

Bettelheim, B. (2014). *Rabe čudežnega: o pomenu pravljic*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Book Creator (19. 7. 2023) Book Creator - Love Learning - Book Creator app

Blažić, M. M. (2014). *Skriti pomeni pravljic: od svilne do jantarne poti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Brenk, K., Gošnik-Godec, A., Grafenauer, N. (2023). *Slovenske ljudske pravljice.* Mladinska knjiga, Ljubljana.

Grimm, J., Grimm, W. (2015). Sneguljčica. Grahovac, Ljubljana.

Grimm, J., Grimm, W. (2021). Volk in sedem kozličkov. Mladinska knjiga, Ljubljana.

Grimm, J., Grimm, W. (2016). Rdeča kapica. Mladinska knjiga, Ljubljana.

Gošnik-Godec, A., Benigar, J., Zökševa, E., Valjavec, M., Šavli, A., Milčinski, F. *(2022). Slovenske ljudske pravljice. Mladinska knjiga, Ljubljana.*

Koren, M. (2016). Skuhaj mi pravljico. KUD Sodobnost, Ljubljana.

Kucler, M. (2002). Pravljica kot socialnopedagoška intervencija. Socialna pedagogika 6 (1) : 21–46.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2018). Program osnovna šola: Slovenščina: učni načrt https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf.

Novak, H., Žužej, V:, Zmaga Glogovec, V. (2009). Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šola. Didakta, Radovljica.

Volk in sedem kozličkov (9. 7. 2023) https://www.youtube.com/watch?v=XFqSs1doZu0

Štrukelj, K., Debeljak, D. Brečko, T. (2016). *Hvaležni medved*. Karantanija, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Kristina Burger je kot profesorica razrednega pouka, zaposlena od leta 2007. Od leta 2015 poučuje na Osnovni šoli Brusnice, kjer se iz leta v leto srečuje z različnimi projekti. Če niso mednarodni, pa si jih izmisli sama ter jih uspešno izpelje v razredu tekom šolskega leta. Vedno znova stremi k različnim načinom poučevanja, se poizkusi približati učencem, ki se iz leta v leto zelo spreminjajo. Prav tako vsako leto poskrbi za svojo strokovno rast in strokovno nadgradnjo svojega dela, ki jo nato uspešno vključuje v svoje delo.

Gledališko-plesna predstava – timsko delo

Theater and Dance Performance – Teamwork

Mateja Kolarič

OŠ Kamnica
mateja.kolaric@os-kamnica.si

Povzetek

V prispevku je predstavljen primer veščin uspešne komunikacije, timskega sodelovanja in ustvarjalnosti. Prikazano je spodbudno učno okolje in dobra praksa za razvoj socialnih veščin in timskega dela skupine ustvarjalnih učencev, ki so pripravili dramsko, plesno, pevsko in instrumentalno predstavo. Ob tem so skozi celotno osebno izkušnjo v timu rasli, gradili socialne veščine in se aktivno izražali skozi besedo, gibanje in glasbo. S tem so pridobili raznovrstna znanja in veščine, negovali ustvarjalnost, izražali navdušenje in občutek pripadnosti skupini za kakovosten vzgojno-izobraževalni proces. Pri tem so bile upoštevane individualne posebnosti učencev, njihovi interesi, sposobnosti in zmožnosti. Usvojene spretnosti in veščine jim omogočajo boljše in globlje razumevanje sebe in drugih. Znotraj projekta nastane več timov in zaokrožena, slikovita dramska predstava. Predstavo si ogledajo učenci, učitelji in starši. Zastavljene cilje je mogoče uresničiti z medpredmetnim povezovanjem.

Ključne besede: komunikacija, predstava, sodelovanje, timsko delo, ustvarjalnost.

Abstract

The article presents an example of successful communication, teamwork and creativity combined with a stimulating learning environment and development of social skills and teamwork of creative students who prepared a performance including drama, dance, singing and instrumental production. At the same time, throughout the entire personal experience in the team, they grew, built social skills and actively expressed themselves through words, movement and music. With this, they acquired a variety of knowledge and skills, nurtured creativity, expressed enthusiasm and a sense of belonging to a group for a quality educational process. We supported students' individual characteristics, their interests, abilities and capabilities. The acquired skills and potentials enable them to have a better and deeper understanding of themselves and others. Within the project, several teams and a well-rounded, scenic dramatic performance are created. Pupils, teachers and parents can watch and enjoy the play. The planned objectives can be realized through cross-curricular integration.

Keywords: communication, cooperation, creativity, performance, teamwork.

1. Uvod

Učitelji so igralci, razredi so njihove odrske deske. Kljub temu da že to dejstvo predstavlja veliko odgovornost do občinstva, torej učencev, se od učiteljev zahteva še več, in sicer da so ob nenehni izpostavljenosti zahtevni (beri kritični) publiki še ustvarjalni in prilagodljivi (Paterson, 2005). Ob tem mora pedagog znati voditi otroke, jim omogočiti skupno načrtovanje dejavnosti, izbiro aktivnosti za boljše počutje, spodbujati uresničevanje vizije, hkrati pa jim razvijati zmožnost uspešne komunikacije in poslušanja drugih. V pouk je tudi smiselno vključiti gibanje na kakršen koli način. Kakovost vodenja je pri vsem tem ključna za uspešno izkustveno učenje in

dinamiko skupine. Nesporna resnica pa je, da je vsak učni proces za učence zanimivejši, če se odvija skozi igro. Pri tem nevede usvajajo nove vsebine mnogo bolj spontano kot pri frontalnem pouku. Kot navaja Prgić (2020), lahko preprosta igra zajema širok razpon družbenih spretnosti, komunikacije in obvladovanja jeze, pri čemer se razvija samozavest, povezanost skupine, medsebojni odnosi ter daje poudarek na pomenu vsakega člana skupine. Priprave za gledališko-plesno predstavo vključujejo več sklopov, v katerih mentor glede na učenčeve želje, spretnosti, sposobnosti in zmožnosti razdeli vloge. Pri tem pa je ključnega pomena sodelovanje, timsko delo in dvostranska komunikacija. Skupni cilj vseh je uspešno pripravljena predstava.

2. Projekt gledališko-plesne predstave

Gledališko-plesna predstava je dvomesečni projekt v okviru pouka slovenščine in glasbene umetnosti, ki nadgrajuje kompetence, zastavljene v učnem načrtu. S pripravo kulturno-umetniškega dogodka (gledališka, plesna, pevska in instrumentalna predstava) so učenci razvijali zmožnost medsebojne komunikacije, timskega sodelovanja, izkustvenega učenja in kritičnega presojanja literarnega dela. Vse prizore dramskega literarnega dela smo prebrali v šoli.

3. Priprava in izvedba projekta

3.1 Lov na ideje in vire

Učenci so k pouku prinesli različne vire o izbranem delu, Pika Nogavička, avtorice Astrid Lindgren. V razredu so se tako znašle različice knjižnih izdaj, na elektronskih tablicah so poiskali podatke o avtoričinem življenjepisu in njenih delih, poiskali pesmi in že uprizorjene dramske predstave o Piki Nogavički, filmske uprizoritve in še kaj. V homogenih skupinah smo se nato pogovorili o izvedbi projekta. Dobro se nam je zdelo, da bi vključili učence, ki igrajo na glasbila, da bi lahko vsi zaplesali in zapeli pesem Pike Nogavičke, ki so jo našli na spletu. Glede na število vlog v igri in število vseh učencev v razredu smo uvideli, da bo treba v posameznih prizorih glavno in stranske vloge junakov menjavati.

3.2 Delo z besedilom

Delo z besedilom se začne že decembra, ko so učenci spoznali tujo avtorico mladinske književnosti, Astrid Lindgren, in njena dela. Za domače branje so morali prebrati kateri koli del Pike Nogavičke. Glede na prebrano besedilo so bili učenci razdeljeni v skupine. Obravnava in razčlemba mladinskega dela je potekala v skladu s cilji iz UN slovenščine 4. razred. Lotili smo se orisovanja glavne književne osebe in stranskih junakov, oblikovanja svojih stališč do ravnanja teh oseb in utemeljevanja našega mišljenja in prepričanja. Sledilo je določanje dogajalnega časa in kraja, sprejemanje in razumevanje dogajanja, obnavljanje in povzemanje dogodkov, določanje teme in sporočila besedila. Uspešen problemski pouk pomeni, da so učenci dejavni, razpravljajo in utemeljujejo ter razvijajo svoje miselne in govorne zmožnosti. Po problemski obravnavi je sledil ogled filma Pike Nogavičke, nakar so učenci brali vloge po skupinah ali v dvojicah. Namen tega je bil vživljanje v vloge z intonacijo in barvo glasu, upoštevanje načela hitrosti branja, spremljevalna mimika obraza in pripadajoče kretnje. Sledil je pogovor o izbiri učnih metod (delo z besedilom, razgovor, razprava, opazovanje).

3.3 Uporaba igralskih prvin pri pouku

Otroci (se) radi igrajo, se pretvarjajo, so aktivni na različne načine. Učitelji lahko to danost izkoristijo z vključevanjem kratkih dramskih dejavnosti v pouk (Paterson, 2005). Predpriprave na dramsko uprizoritev so zajemale igre učencev z načini vključevanja v glasbeno gledališče, ki pomeni gibanje, igranje in raziskovanje skozi glasbo, s čimer nekaj sporočimo (Paterson, 2005). Ustvarjali so se ritmi na telesu, med hojo, ob glasbi, vključevale so se vaje sproščanja ob meditativni glasbi, igranje pantomime (poklic, gibanje živali in čustva). Pri vseh teh dejavnostih je sledila evalvacija dela in počutja. Po predhodno pripravljenih situacijskih karticah (slika prikazuje dogodek na prostem ali v prostoru) so učenci odigrali prikaz in se vživljali v vloge. Običajna komunikacija je bila dialog. Resnik Planinc (2010) navaja, da delo s slikami spodbuja otrokovo asociativno razmišljanje, obenem pa vključuje vpletanje lastnih izkušenj.

3.4 Priprave na gledališko uprizoritev

Projekt polagoma dobiva novo podobo in zaživi. Vzpostavijo se nove situacije. Srečata se učenec, dramsko besedilo (izbrani prizor) in učitelj mentor (vodja projekta). Če želi učitelj uspešno razvijati učenčevo sposobnost in zmožnost improvizacije literarnega junaka, mora smiselno preučiti, komu dodeliti posamezno vlogo v igri. Učenec mora namreč prepoznati prizor, glavno besedilo, didaskalije (navedbo govorečih oseb in druga odrska navodila) in se vanje ustrezno vživeti. Razumeti mora dramsko dogajanje in poznati prvine gledališča. V ta namen sledi ogled dramske predstave nekaterih odlomkov besedila na spletu, tako da učenci dobijo vpogled v dramatizacijo svoje vloge. Mentor naredi časovnico nadaljnjega dela in predstavi kriterije uspešnega dramskega nastopa (sproščen nastop, tekoč, dovolj glasen in razločen govor, vživljanje v vlogo, stik z igralcem in ustrezna nebesedna govorica). Učenci berejo besedila po razdeljenih vlogah, se vživljajo v svoje like, predstavijo njihove lastnosti in razpoloženja, podkrepljena z mimiko in telesno govorico. Ker je učencev veliko, eno vlogo (Piko Nogavičko, Anico in Tomaža) igra več učencev, v vsakem prizoru drug. Učenci predlagajo tudi glasbeni vložek z uporabo lastnih in ostalih instrumentov. Dodajo jim še vokal, da prizori dobijo dodano vrednost za gledalce. Ker je kar nekaj učencev, ki igrajo na različne instrumente, se v razredu ustvari mini ansambel. Ta ustvarja prehode med prizori ali odigra posamezne točke med njimi. Nekateri deli prizorov vključujejo tudi glasbo telesa (ploskanje, topotanje) z vključitvijo plesnih in pevskih vložkov. Prizori se vadijo med poukom in po njem ter v oddelku podaljšanega bivanja. Mentor ob vadbi s posamezno skupino odpravlja morebitne napake. V zadnjih dveh tednih pred uprizoritvijo se na skupnih vajah soočijo vsi igralci, plesalci, pevci in ansambel, ki odigrajo vse prizore dramskega besedila. Ob tem si ogledajo vloge, se dopolnjujejo, izmenjujejo svoje ideje in motivirajo drug drugega za dosego čim bolj zanimive in izvirne skupne predstave. Soočijo se učenci istih dramskih vlog (Pika Nogavička, Tomaž in Anica), ki bodo na odru predstavili iste like in vživljanje vanje. Ta element predstavi doda novo slikovitost in izvirnost. Učenci ugotavljajo, ali so v dani vlogi predstavili vse zastavljene kriterije uspešnega nastopa.

3.5 Priprava scene in kostumov

Učitelj mentor premišljeno organizira ekipo za oblikovanje scene in kostumov. Za oblikovanje scene je potrebno preučiti orientacijo v prostoru in napraviti načrt postavitve. Za pripravo scene so bili uporabljeni šolski kosi pohištva in pripomočki, izdelani v šoli oziroma prineseni od doma. Izvirne kostume so učenci pripravili doma po predhodnem dogovoru z mentorjem ali priskrbeli pustne kostume (Pika Nogavička).

3.6 Predstavitev dramsko-plesne predstave

Gledališko-plesno-pevska predstava je potekala ob dnevu pomladi (združili smo dan žena, dan mučenikov in materinski dan). Skupaj pripravimo glasbeno učilnico, oder in sceno. Na pripravljenem odru se vaja iz šolske učilnice spremeni v generalko v glasbeni učilnici, ki je večja in opremljena z instrumenti. Ta izkušnja je zelo dragocena in prinese nov uvid v dogajalni prostor. Učitelj mentor dobi pregled nad celotno predstavo in organizacijo učencev v novem ambientu. Pri tem jih spodbuja, usmerja in po potrebi prostorsko orientira. V uvodnem delu pozdravi občinstvo (starše in sorodnike učencev) ter na kratko predstavi avtorja in literarno delo. Pove, da so prizori strnjeni v celoto z vmesnimi instrumentalnimi in pevskimi prehodi. Tako občinstvo dobi celoten vpogled v predstavo. Po zadnji plesni točki učenci povabijo na oder tudi starše, jih naučijo plesnih korakov in koreografije, da lahko vsi skupaj zaplešejo. S tem dobi predstava dodatno razsežnost. Po predstavi v naslednjih dneh sledi metoda ovrednotenje dela. Učenci povedo, s čim so bili zadovoljni, ali bi kaj spremenili, katera znanja/izkušnje so pridobili in kako bodo le-ta vplivala na njihovo delo/življenje naprej.

Slika 1

Tomaž in Anica igrata, ko se jima pridruži Pika

Slika 2

Pikin prihod v šolo

Slika 1 prikazuje začetek igre, ko se Tomaž in Anica igrata in mimo pride Pika.

Slika 2 prikazuje različico originala, ko je v šoli učitelj, vlogo Pike pa igra učenec.

Slika 3

Lopova želita Piki odtujiti denar

Slika 4

Pika peče piškote, ko mimo prideta lopova

Slika 5

Mini orkester igra pesem Pika Nogavička

Slika 5 prikazuje igranje mini ansambla uvodnega dela pesmi Pika Nogavička. Učenci vstanejo in pesem zapojejo.

4. Zaključek

Vsako leto v našem razredu ob dnevu pomladi ali materinskem dnevu pripravimo prireditev za starše. Gre za zelo uspešen projekt, saj s sodobnimi metodami izkustvenega in sodelovalnega učenja razvijamo kompetence vseh učencev. Iščemo drugačnost in na tem gradimo projekt. Učenci so pridobili dragocene izkušnje, saj so bili vanj vključeni vsi učenci, vsak z različnimi sposobnostmi in spretnostmi. S poudarkom na verbalni in neverbalni komunikaciji so se razvijali v odgovorne, uspešne osebnosti in krepili večjo samopodobo. Sodelovali so v skupini, razvijali socialni čut in se učili strpnosti. Vsak učenec v skupini posameznega prizora je z ostalimi delil svoje vtise, povedal, s katerimi težavami se je soočal in kako jih je rešil. Učenci, ki še nimajo popolnoma osvojene tehnike branja, so kasneje branje bolj vzljubili, predvsem dramska dela, kjer se besedilo bere po razdeljenih vlogah, kar učencem predstavlja nekaj drugačnega, pa tudi poznanega obenem, saj je na nek način podobno stripu, ki je otrokom zelo blizu. Velja opozoriti, da je učitelj tisti, ki prepozna močna področja posameznega učenca, ga spodbuja in gradi na njegovih sposobnostih. Glede na to, da imamo danes že zelo napredno tehnologijo, bi bilo smiselno, da bi učenci posamezne prizore pred nastopom posneli, jih primerjali in skupaj vrednotili v skladu s kriteriji uspešnega nastopanja.

5. Viri in literatura

Digitalizirani učni načrti. https://dun.zrss.augmentech.si/#/

Paterson, K. (2005). Uporaba igralskih prvin pri pouku. V V. Kožuh (ur.)., *55 izzivov poučevanja* (str. 3–86). Založba Rokus Klett, d. o. o.

Prgić, J. (2020). *Timsko delo. Najboljše timske igre za vsako skupino* (str. 9–208). Svetovalno-izobraževalni center MI.

Resnik Planinc, T. (2010) *Učne oblike in učne metode.* https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/11/Ucne_oblike_in_ucne_metode.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Kolarič je profesorica razrednega pouka s strokovnim nazivom svetnica. Dela kot učiteljica na OŠ Kamnica, kjer poučuje 4. razred in neobvezni izbirni predmet umetnost – gledališka dejavnost. Je mentorica plesno-gledališke skupine in vodi interesno dejavnost gremo mi po svoje. Sodeluje in vodi interdisciplinarno dejavnost s starši. Vrsto let pripravlja proslave in prireditve, sodeluje v različnih projektih in natečajih, predvsem pa nenehno išče in preizkuša nove metode poučevanja.

Izzivi pri izvedbi pouka športa na daljavo in kako se spopasti z njimi

Challenges with Teaching Physical Education and How to Tackle them while Remote Learning

Inna Beguš Dolgun

Osovna šola n. h. Maksa Pečarja
inna.dolgun@windowslive.com.

Povzetek

Zaprtje vseh vzgojno-izobraževalnih inštitucij zaradi epidemije COVID-19 je pred celotno stroko postavilo številne izzive. Vzgoja in izobraževanje sta se morala nadaljevati ne glede na številne prepreke, ki so se ob tem pojavile. Strokovni delavci v VIZ so se v kratkem času morali prilagoditi nastalim spremembam, najti nove rešitve podajanja snovi ter nenehno iskati nove načine medsebojne komunikacije in sodelovanja. Pouk športa na daljavo je za športne pedagoge pomenil še dodaten izziv, kajti pouk iz telovadnice je težje pretvoriti v elektronsko obliko in pri tem poskrbeti za nazorno demonstracijo in motivirati učence, da bi ohranili in nadgrajevali športno aktivnost, ki so je bili deležni pri urah športa v šoli. V ta namen smo učitelji športa v okolju Teams izvajali pouk na daljavo. Pouk je potekal preko videokonferenc in objav različnih nalog, ki so jih učenci morali opraviti. Športni pedagogi smo pregledovali poročila učencev o opravljenem delu, jim posredovali povratne informacije ter z njimi medsebojno komunicirali. Na podlagi opravljenih in posredovanih nalog so bili učenci primerno ocenjeni, in sicer na podlagi znanih kriterijev. Cilj tovrstne organizacije pouka na daljavo je bil narediti učne ure in naloge zanimivejše in hkrati dovolj zahtevne v želji, da učenci pridobijo novo znanje. Z raznoliko izbiro vaj smo motivirali učence pri ohranjanju fizične aktivnosti, saj jim je le-ta pomagala pri premagovanju stresa in zagotavljanju dobrega počutja ob spopadanju z doslej neznanim poukom na daljavo. V času trajanja pouka na daljavo smo spremljali učenčev fizični in notranji razvoj. Pri tem nismo mogli spregledati prednosti informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT) pri izvedbi pouka športa, kajti z njihovo uporabo šolske ure postanejo privlačnejše, še posebej za tiste učence, pri katerih šport ni med priljubljenimi šolskimi predmeti.

Ključne besede: izzivi pouka športa, ocenjevanje med poukom na daljavo, organizacija pouka na daljavo, pouk na daljavo, pouk športa.

Abstract

The closure of all educational institutions due to the COVID-19 epidemic has posed a number of challenges for the entire profession. Education and training had to continue, notwithstanding the many obstacles that arose along the way. In a short space of time, the VIZ professionals have had to adapt to the changes, find new ways of delivering the material and constantly look for new ways of communicating and cooperating with each other. Remote learning has been an additional challenge for sports educators, as it is more difficult to convert the lessons from the gym to an electronic format, to provide a visual demonstration and to motivate students to maintain and build on the sporting activity they have been enjoying in their school sports lessons. For this purpose, we have implemented remote learning in the Teams environment for sports teachers. The lessons were delivered via videoconferencing and the publication of the various tasks that the students had to complete. Sports educators reviewed students' performance reports, provided feedback and communicated with them. On the basis of the tasks completed and submitted, students were appropriately assessed on the basis of known criteria. The aim of this type of distance learning was to make the lessons and assignments both more interesting and challenging enough, in the hope that students would acquire new knowledge. A variety of exercises motivated students to stay

physically active, helping them to overcome stress and feel good while tackling the unfamiliar challenge of distance learning. During the distance learning sessions, we monitored the students' physical and internal development. We could not overlook the benefits of information and communication technologies (ICT) in the delivery of sport lessons, as they make school lessons more engaging, especially for those pupils for whom sport is not a popular school subject.

Key words: challenges with physical education, grading while remote learning, organization of remote learning, physical education, remote learning.

1. Uvod

Pouk športne vzgoje na daljavo v času epidemije COVID-19 je bil za učitelje športa velik izziv. Kako učence motivirati, da bodo aktivni? Kako popestriti ure videokonferenc? Kakšne naloge ponuditi, da bodo zanimivejše in hkrati fizično dovolj zahtevne, da bodo učenci sami opazili svoj napredek in ohranili pristen in individualen odnos učitelj–učenec? Težko je bilo korenito spremeniti način dela zaradi številnih ovir, ki so se ob tem pojavile. Pomembno je bilo, da so učitelji v čim krajšem času pridobili dovolj znanja o informacijsko-komunikacijski tehnologiji (IKT) in njeni uporabi ter se seznanili z napredki na tem področju. Pouk športa se je izvajal v okolju Teams, kjer je bila posameznemu razredu dodeljena skupina, kamor so učenci dobivali naloge, ki so jih morali opraviti in o njih poročati z določeno časovno omejitvijo. Prav tako smo se športni pedagogi povezali med seboj; srečevali smo se na videokonferencah aktiva učiteljev športa, na katerih smo planirali dejavnosti, ki jih bodo izvajali učenci. Timsko delo športnih pedagogov se je izkazalo za najboljše, saj so se ob tem porajale dobre ideje. Nekatere od teh bo predstavljeno v tem članku.

2. Izzivi organizacije dela na daljavo

Vsakodnevno delo z učenci pri pouku športa zajema več vidikov: opazovanje učenčevega gibanja, teka, skokov, igre z žogo, učenja in pomoči pri izvedbi zahtevnejših nalog. Ob nenadni spremembi je pedagog postavljen pred vprašanje, kako naprej. Podane so bile splošne smernice in nekateri okvirji, znotraj katerih so na površje prišli avtonomija, iznajdljivost, znanje, izkušnje, izvirnost ter mobilnost vsakega posameznega učitelja (Pevec, 2020). Kako in na kakšen način vsaj malo približati način telovadbe prejšnjemu? Odgovor smo našli v timskem delu kolektiva športnih pedagogov, v njihovem znanju, želji po napredku, skupinskem in inovativnem pristopu. Ob zaprtju vzgojno-izobraževalnih ustanov v Sloveniji zaradi pandemije COVID-19, ko so prešle na pouk na daljavo vse slovenske šole, se je tudi kolektiv naše šole skupaj z vodstvom odločil, da pouk izvaja v enotnem komunikacijskem sistemu MS Teams.

Vsak učitelj je svojim učečim razredom dodelil skupino v Teamsih. Tako je ustvaril možnost objav in nalaganja datotek. V zavihku *Objave* so učenci dobivali naloge, ki so jih morali opraviti in o njih poročati z določeno časovno omejitvijo. Do natančnega opisa vaje in navodila za opravljanje določene naloge so učenci dostopali preko zavihka *Datoteke*. Tedenske naloge so bile objavljene v začetku tedna. Ob izteku določenega časa so učitelji pregledali poročila in podali povratne informacije o kakovosti opravljenega dela. Občasno je bila izvedena tudi anketa o opravljeni vadbi. Na osnovi rezultatov ankete smo ugotavljali, katera oblika vadbe je učencem bolj odgovarjala, in njihova mnenja smo kasneje upoštevali pri planiranju naslednjih nalog.

Zavedali smo se, da ne bo lahko. Učitelji smo predstavljali vmesni člen med učenci in zunanjim svetom, ko so bili učenci prikrajšani za ustaljeni učni proces in socialno življenje med vrstniki, na katerega so bili navajeni. Naša naloga je bila predvsem tudi ta, da jim pomagamo po

svojih najboljših močeh preživeti težko obdobje, skozi katero bodo ohranili pristne medvrstniške in medčloveške odnose, da bodo ostali nasmejani, ohranjali dobro voljo, da ne bodo trpeli za depresijo in se ne zapirali sami vase. Z gotovostjo lahko trdimo, da je najboljše zdravilo za vse prej naštete in še več tegob gibanje. Poljanškova (2020) je v svoji objavi, v kateri je povzela trditve drugih avtorjev o pomembnosti pouka športne vzgoje, poudarila, da prav športna vzgoja v času pandemije, kot edini šolski predmet, močno vpliva na boljše počutje otroka in izboljša sicer težavno dojemanje učne snovi po spletu pri drugih predmetih. Gibanje je prek dveh mehanizmov tesno povezano s kognitivnim delovanjem in posledično zmožnostjo učenja tudi pri drugih predmetih. Prvi mehanizem, ki bi mu v računalniškem jeziku rekli strojna oprema, je **aerobna vadba** *(tek, hitra hoja, kolesarjenje … – vse oblike vadbe, kjer se močno zadihamo in vadba traja dlje časa),* ki z boljšo prekrvavljenostjo možganov spodbuja rast možganskih celic in izboljšuje mikrostrukturo možganske beline, ki je ključna za hiter pretok informacij med možganskimi regijami in višjimi kognitivnimi centri. Drugi mehanizem, ki spominja na programsko opremo, pa poteka **prek vadbe zapletenih gibalnih struktur** *(vse oblike gibanja, ki so sestavljene iz več povezanih gibanj – igre z žogo, ples, gimnastika …).*Ta vadba vpliva na tvorjenje novih sinaps in nevronskih mrež, ki nato predstavljajo potencial posameznika za učenje drugih vsebin, npr. matematičnih problemov. Učitelji to vidijo zlasti v boljši pripravljenosti za učenje pri tistih učencih, ki so dovolj gibalno dejavni. Tudi slovenske študije kažejo na izrazito boljši učni uspeh gibalno učinkovitejših šolarjev. Poleg tega pregled študij kaže, da se učinki gibalne vadbe na učni uspeh kažejo mnogo bolj, če je vadba dovolj intenzivna; takšno vadbo pa lažje organizira kompetentnejši kader – v našem primeru športni pedagogi (Poljanšek, 2020). Pouk smo organizirali tako, da so se učenci na naših urah v živo dobro počutili, z veseljem sodelovali in sčasoma občutili, da ob svoji zavzetosti in konstantnem delu napredujejo.

3. Organizacija dela

Z učenci tretje triade smo se srečevali enkrat tedensko preko videokonferenc in smo telovadili skupaj. Učitelj je vadbo po navadi začel s tekom, razteznimi vajami, potem so sledile vaje za vzdržljivost, moč in v zaključku aktivne ure še streatching. Vadba je trajala od 35 do 40 minut. Kasneje smo začeli med vadbo uporabljati tudi glasbo za boljše vzdušje. Pojavila se je težava, kako spremljati in popravljati izvedbo vaj hkrati, ko učitelj sam telovadi. Ena od rešitev, ki se je ponudila, je bila, da na podlagi vsebine prejšnjih ur v živo nekdo od učencev samostojno ali s pomočjo učitelja, če je treba, pripravi vadbo. Ta način dela se je dobro obnesel v 9. razredu. Pri večini mlajših učencev pa so nastopile težave pri nastopu pred sošolci tako v razlagi kot v pravilni izvedbi vaje. Predlagali smo učencem, da vadbo pripravijo in izvedejo v parih in si po dogovoru razdelijo vsebino učne ure. Z učenci druge triade smo se srečevali dvakrat na teden. Njihova vadba je bile prilagojena njihovi starosti, v obliki iger, pravljic, plesa, oponašanja živali in različnih športov.

Na sestankih aktiva smo se športni pedagogi dogovorili, kaj bodo učenci delali naslednji teden in katere naloge, poleg vadbe v živo, bodo opravili. Naš cilj je bil, da se bodo učenci ob celodnevnem sedenju in gledanju v ekrane elektronskih naprav s pomočjo naših nalog dovolj gibali za svoj fizični in psihični razvoj. Dogovorili smo se, da vsak od učiteljev posname kratek film z določeno vsebino, na primer: Ogrevanje, Vaje za ravnotežje, Raztezne vaje, Špasni nogomet, Žongliranje, Vaje za moč z žogo, Kolebnica, Vaje z žogo, Vaje ob glasbi, Vaje za moč ob glasbi, Odbojka. Posneli smo tudi plese za učence od 4. do 9. razreda. Pri tem so nam pomagali študenti prvega letnika drugostopenjskega programa športna vzgoja na fakulteti za šport, ki so pri nas opravljali pedagoško prakso. Sodelovale so tudi nekatere učenke s posnetki plesov, ki smo se jih naučili. Za učence 8. razreda smo pripravili posnetek vadbe v povezavi z glasbo, zvočni fartlek, ki je trajal približno 30 minut. Pripravili smo Božičkovo orientacijo na

dveh lokacijah v šolski okolici in tudi za tiste učence, ki ne živijo v bližini šole. Učencem smo ponudili vadbo na zanimive načine, kot so Kolo vadbe, 10 minut joge, Dejavnosti med velikonočnimi prazniki, Igre doma, Intervalna vadba, Koordinacija, Pikado doma z žogo, Vadba zunaj in doma, Razvoj moči in splošne kondicije, Skrbim za svoje telo, Srčni utrip, Vaje za ravnotežje, Vzdržljivost, Zabavne gibalne igre itd. Učenčevo aktivnost smo spodbujali z različnimi izzivi. Poskrbeli smo tudi za to, da so čim več nalog učenci morali opraviti na prostem. Obenem sta bila organizirana dva športna dneva. Da bi bili učenci še aktivnejši, smo organizirali in vodili vsakodnevni rekreativni odmor preko spletne povezave v aplikaciji Microsoft Stream. V ta namen smo posneli reklamo. Pripravili smo dovolj materiala, da uresničimo naš cilj. Bili smo motivirani za delo, ki se je močno razlikovalo od dosedanjega in ob katerem smo se morali naučiti razmišljati drugače in se naučiti novih veščin, ki jih nismo potrebovali pri pouku v šoli. Veliko je bilo spremenljivk. Po navedbah Škerjančeve (2020) je bilo potrebno spoznati nova orodja za komunikacijo z učenci. Pri predmetu športne vzgoje namreč ni učbenikov in delovnih zvezkov, veliko učiteljev nima spletnih učilnic. Pripraviti je bilo treba vsebine, ki so jih učenci v danih razmerah lahko samostojno in varno opravili. Razmišljati je bilo potrebno o metodah za spodbujanje učencev in preverjanje njihovega dela. Stanje je predstavljalo izziv, da se znotraj dane situacije učitelji kar najbolje odrežejo v smislu podajanja, preverjanja in ocenjevanja znanja iz športa (Škerjanc, 2020). Učenci so imeli namreč različne pogoje za delo, nekateri od njih povsem nezadovoljive, saj so telovadili npr. v kuhinji, v dnevni sobi, na hodnikih; nekateri so si delovno sobo delili z mlajšimi brati ali sestrami in domačimi živalmi. Nekateri niso imeli prostora, da bi legli na tla in naredili sklece ali vaje za moč trebušnih in hrbtnih mišic. Vse te dejavnike smo morali upoštevati in se jim prilagoditi.

Kot primer učnega gradiva v obdobju pouka na daljavo je spodaj prikazana naloga Božičkove orientacije:

Božičkova orientacija za tiste, ki ne živijo v okolici šole

1. korak

IZBERI OSEBO, KI BO ISKALA TVOJE DARILO

Izbereš lahko koga iz domačega gospodinjstva, prijatelja, sošolca ali sorodnika. Če je izbrana oseba iz tvojega razreda, je lahko izbor vzajemen (izbereta drug drugega).

2. korak

IZBERI DARILO in EMBALAŽO

Dobro premisli, česa bi se izbrana oseba najbolj razveselila, kaj bi jo zares presenetilo. Darilo lahko narediš sam. Uporabi domišljijo in svoje spretnosti. Embalaža, v katero boš dal darilo, je lahko vrečka, stara škatla, zabojček, kozarček od kumaric ali karkoli ti pade na misel. Pazi, da se ob dežju in snegu darilo ne uniči.

3. korak

NAJDI PRIMEREN KRAJ

S seboj vzemi orodje, da boš darilo lahko skril**.** Ni nujno, da sporočilo zakoplješ. Lahko poiščeš duplino, ga prekriješ z listjem, zatakneš za korenino, potlačiš v grmovje, pribiješ na spodnji del podrtega debla. Pomembno je, da je zraven tvojega darila kakšna pomembna značilnost, po kateri se bodo orientirali iskalci. S seboj vzemi **telefon s snemalcem zvoka in fotoaparatom, beležko in pisalo.** Vse fotografiraj, posnemi na telefon načrt iskanja, izmeri korake, zapiši si ovinke, pomembne točke, skratka vse, da iskalcu olajšaš iskanje.

4. Korak

NARIŠI, IZDELAJ ZEMLJEVID

Glede na vse podatke se loti izdelave zemljevida. Zelo dobro je, da ima iskalec na voljo opisano pot z besedami in natančen zemljevid, kje iskati, kopati. Zemljevid in napotke predaj iskalcu v roke ali pošlji po elektronski pošti. Potem naj se iskanje začne. Orientacija naj traja eno šolsko uro.

5. korak

POMOČ

Če se iskalec sporočila najde v zagati, te lahko za pomoč pokliče po telefonu. Pomagaš mu lahko le, če dobro poznaš kraj, kamor si ga skril.

6. korak

KRATKO POROČILO

Poročilo naj vsebuje podatek: **kdo je izdelal** načrt, **kdo je iskal**, kakšna je bila **vsebina sporočila, zapleti**. **Lahko nam pošljete kakšno fotografijo.** Poročilo podpiši (ime, priimek, razred) in objavi v Teamse v svojo skupino za vadbo v živo.

Naloga je bila zastavljena tako, da so imeli učenci možnost izvedbe orientacije na dveh lokacijah. Tisti, ki ne živijo v okolici šole, so morali opraviti orientacijo v bližini doma in svoja poročila objaviti v svojih skupinah za vadbo v živo. Tiste učence, ki živijo v okolice šole, so na zadnji kontrolni točki pričakali učitelji, ki so opazovali, s kakšnim veseljem in navdušenjem so učenci, nekateri skupaj s svojimi družinskimi člani, zaključevali Božičkovo orientacijo. Tudi ti učenci so poročila objavili v svojih skupinah za vadbo v živo. Vsa navodila za izvedbo orientacije so bila skladna z navodili Nacionalnega inštituta za javno zdravje. Naloge so bile oddane pravočasno in pravilno rešene v skladu z navodili. Po pregledu oddanih nalog se je izkazalo, da so skoraj vsi učenci opravili nalogo, izjema so bili le redki posamezniki, ki zaradi različnih razlogov naloge niso opravili. S strani učencev smo dobili pozitivno povratno informacijo glede zahtevnosti in zanimivosti naloge. Ponovno smo dokazali, da je bila priprava in izbira podobnih nalog odlična izbira, ki je učencem zelo ustrezala predvsem zaradi tega, ker se je odvijala na prostem in tako prispevala k boljšemu razpoloženju, sodelovanju, spodbujala je gibanje in izboljšala telesno kondicijo. Tovrstne naloge krepijo medvrstniško sodelovanje in medgeneracijsko povezanost.

4. Primeri dobre prakse pri ocenjevanju znanja

Eden izmed večjih izzivov, povezanih s poučevanjem športa na daljavo, je bil najti ustrezne načine preverjanja in ocenjevanja znanja. Pri tem smo ciljali na ustvarjalnost in inovativnost naših učencev. Za ocenjevanje smo izbrali izvedbo 10 različnih načinov gibanja na koordinacijski lestvi, na kateri so učenci vadili že prej. Pomagali naj bi si s posnetkom vaj na koordinacijski lestvici za OŠ. Za oceno so morali izdelati koordinacijsko lestev. Na lestvi (njena dolžina je morala biti 6–7 metrov) so izvedli 10 različnih načinov gibanja in naredili videoposnetek. Na posnetku se je moralo videti, kdo je izvajalec vaje. V navodilih za ocenjevanje znanja pri predmetu šport so bili priloženi kriteriji ocenjevanja. Splošna ocena prejetih posnetkov je bila nad pričakovanji, saj so bili nekateri posnetki tako dobri, da bi jih lahko uporabili pri pouku. Učenci so poleg te naloge dobili za ocenjevanje še dodatno nalogo: lahko so izbrali eno izmed že pripravljenih in objavljenih posnetkov vadbe v Teamsih ali so si

sami izmislili sklop vaj in naredili videoposnetek v lastni izvedbi, kot je videno na Sliki 1. Za izdelavo posnetka so učenci dobili natančna navodila. Ocenjevali smo tudi ogrevanje, ki je moralo biti sestavljeno iz treh delov: ogrevalna igra, 8 ali več razteznih in 4 ali več krepilnih vaj. Učenci so morali izdelati pisni izdelek, ki je vseboval opis igre, razteznih in krepilnih vaj, zraven so morali narediti tudi posnetek lastne izvedbe teh vaj.

Učenci so končne izdelke objavili v Teamsih. Težave so imeli predvsem z oddajo posnetkov, oziroma z njihovo velikostjo. Za odpravo te težave smo jim ponudili dodatno možnost, da svoje posnetke pošljejo po elektronski pošti ali objavijo v *Klepetu*. Učenci so v glavnem vadili sami, nekateri tudi v skupinah. Njihovo vadbo in napredek smo učitelji spremljali na urah v živo in preko videoposnetkov. Tisti učenci, ki so redno vadili, so napredovali v moči rok, nog in trupa, v vzdržljivosti in koordinaciji. Nekateri so vadili več, kot je bilo načrtovano, kar je zelo spodbudno. Posamezniki so bili manj aktivni ali pa svojega dela niso oddajali v Teamsih. S temi učenci smo imeli težave pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Po vrnitvi v šolo smo ravno pri slednjih opazili zaostanek v fizičnem in psihičnem razvoju. Bili so nezainteresirani, zamorjeni, pridobili so na telesni masi. Zato smo ob povratku v šolo več pozornosti, spodbujanja in motivacije namenili prav tem učencem.

Slika 1

Primer dobro pripravljenega videoposnetka učenke

5. Zaključek

Učenci so se končno vrnili v šolo. Med učnim procesom in v šoli smo morali nositi maske, testirati otroke trikrat na teden in razkuževati rekvizite. Na srečo nam je služilo lepo vreme in večino pouka smo izpeljali na prostem. Med vsako uro smo opazovali učence in njihovo delo, kako se vedejo in komunicirajo med seboj. Nekaterim je delo na daljavo odgovarjalo, jih naredilo bolj samostojne in odgovorne osebe. Drugi so potrebovali nekaj časa, da so se zopet navadili na redno delo in disciplino. Najbolj nas je skrbelo za tiste učence, ki so bili zdolgočaseni, naveličani vsega, apatični in zaprti v svojem svetu. Nekateri so pridobili na telesni masi − davek, ki ga je

terjala pandemija in posledično zapiranje šol. S posledicami pandemije se bomo morali spopadati še nekaj časa, ki nam bo pokazal, kaj smo naredili prav in kaj je šlo narobe ali slabše. Moramo se zavedati, da je gibanje najboljša rešitev, najboljše zdravilo za lažje soočanje s težavami in stresom. Finc (2018) je napisal, da profesorji športne vzgoje in športni pedagogi ozaveščajo mlade od osnovne šole naprej z učenjem pravilnega gibanja in vzpodbujajo gibalne navade. Veliko vlogo pri tem imajo tudi starši. S tem spoznanjem moramo nadaljevati.

Lahko rečemo, da smo »preživeli«, pridobili neprecenljive izkušnje, postali smo še bolj motivirani za delo. Uvideli smo, da ob smiselni vpeljavi informacijsko komunikacijskih tehnologij lahko postane pouk športa drugačen in zanimiv tudi za tiste učence, pri katerih šport ni med priljubljenimi šolskimi predmeti (Štebe, 2015). Nekatere načine dela bomo zagotovo še naprej uporabljali pri pouku, saj so jih navdušeno sprejeli predvsem učenci. In prav zaradi njih in zanje smo se tudi pedagogi naučili veliko novega in koristnega, kar pozitivno vpliva na razvoj novih pedagoških smernic.

6. Literatura

Finc, M. (2018). Gibanje bi moralo biti enaka prioriteta, kot je prehranjevanje in služba. Ljubljana: Delo. Pridobljeno https://www.delo.si/prosti-cas/rekreacija/gibanje-bi-moralo-biti-enaka-prioriteta-kot-je-prehranjevanje-in-sluzba/ (sneto dne 31.7.2023 ob 14:34).

Pevec, Ž. (2020). Metode poučevanja športna na daljavo. Izkušnje in izzivi vzgoje in izobraževanja v času epidemije. *Zbornik povzetkov. Strokovna konferenca 2020*. Slovenija, Nizozemska, ZDA.

Poljanšek, N. (2020). Zakaj je športna vzgoja med šolanjem na daljavo še toliko bolj pomembna?. s http://www.os-odranci.si/2020/12/10/zakaj-je-sportna-vzgoja-med-solanjem-nadaljavo-se-tolikobolj-pomembna/ (sneto dne 25.7.2023 ob 12:31).

Škerjanc, M. (2020). Šport na daljavo. Izkušnje in izzivi vzgoje in izobraževanja v času epidemije. *Zbornik povzetkov. Strokovna konferenca 2020*. Slovenija, Nizozemska, ZDA. Kovač, M. idr. (2011).

Štebe, L. (2015). *Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije za spodbujanje gibalnih dejavnosti pri športu (Magistrsko delo).* Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorice

Inna Beguš Dolgun je po izobrazbi profesorica športne vzgoje, ki trenutno poučuje na Osnovni šoli n. h. Maksa Pečarja že 8 let, pred tem je na OŠ Toneta Čufarja, OŠ Prežihovega Voranca in na OŠ Bežigrad izvajala projekt Spodbujanje gibalne aktivnosti za učence od 1. do 5. razreda. Je bivša poklicna rokometašica in trenerka mlajših selekcij. V svoji karieri je igrala za tri reprezentance. Kot mladinka je bila svetovna prvakinja Sovjetske zveze, na velikih tekmovanjih je zastopala Ukrajino in Slovenijo. Osvojila je pokal EHF (Mednarodne rokometne zveze) z RK Olimpija leta 1997 in ligo prvakinj z RK Krim leta 2001.

III

CHALLENGES IN TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE

IZZIVI V POUČEVANJU JEZIKA IN KNJIŽEVNOSTI

Berem, da moči naberem

Reading is for Muscle Feeding

Metka Kajtna

OŠ dr. Jožeta Toporišiča Dobova
metka.kajtna1@guest.arnes.si

Povzetek

Na OŠ dr. Jožeta Toporišiča smo izvedli projektni teden branja Berem, da moči naberem. Glasno interpretativno branje leposlovnega dela smo uporabili na začetku vsake ure in z njim pomagali učencem, da so se umirili, sprostili. S projektom smo želeli v oddelkih ustvariti pozitivno klimo, ki bistveno pripomore k učinkovitejšemu pouku. Naš drugi cilj je bil pri učencih spodbuditi motivacijo za branje, saj le-ta iz razreda v razred upada. V prispevku je predstavljen potek projektnega tedna branja, njegova refleksija in učinek branja na počutje učencev.

Ključne besede: branje kot metoda sproščanja, dvig motivacije za branje, pozitivna klima, učinki glasnega branja.

Abstract

At Dr. Jože Toporišič Primary School we carried out a project week of reading, titled *Reading is for muscle feeding*. We used interpretive reading aloud of a literary work at the beginning of each lesson to help students calm down and relax. The project aimed to create positive climate in the classroom, which is essential for effective learning. Our second aim was to encourage students' motivation to read, because we had noticed that each year their motivation to read is poorer. This article presents the process of the project, its reflection and the impact of reading on students' well-being.

Keywords: effects of reading aloud, increasing motivation to read, positive climate, reading as a relaxation method.

1. Uvod

V sodobnem učnem procesu je aktivnost učenca eno izmed temeljnih didaktičnih načel. Aktivnejši učni proces, večja učinkovitost učiteljevega dela in uporaba različnih sodobnih učnih metod in oblik pri pouku igrajo pomembno vlogo pri razvijanju motivacije in intenzivnejšem sodelovanju učencev pri pouku.

A žal se v šoli soočamo tudi s tem, da ravno minuto pred začetkom ure učenec prejme klofuto od svojega vrstnika, učenka se grdo sporeče s sošolko, spet drugi je žalosten in zaskrbljen, ker sta se prejšnji večer starša kregala in sta tik pred ločitvijo, od njega pa zahtevata visoke ocene, tretji ves čas razmišlja, koliko všečkov bo dobil za fotografijo, ki jo je skrivaj objavil na Instagramu. Še bi lahko naštevali, kaj vse se plete našim učencem po glavi, kakšen stres in stiske doživljajo, ko vstopimo učitelji v razred in želimo začeti s poukom. Z aktivnim poukom. Tako razdraženi učenci

se težko izklopijo od svojih težav in preusmerijo svoje misli k pouku. Učitelji se soočamo z vedno večjim izzivom, kako motivirati učence za delo, jih umiriti in ustvarjati pozitivno klimo v razredu. Ta je zelo pomembna, saj znatno pripomore k večji učinkovitosti pouka. Učenci, ki obiskujejo šole s pozitivnejšo klimo, imajo tudi bolj pozitivna stališča do šole in šolskih predmetov, kar vodi do višjih dosežkov (Kozina, Veldin, Vidmar, Mlekuž in Vršnik Perše, 2018).

Kot šola že nekaj let sodelujemo v projektu Nacionalni mesec skupnega branja, ki se vsako leto začne okoli mednarodnega dneva pismenosti (8. september) in zaključi s tednom otroka v začetku oktobra. V okviru tega izvajamo medgeneracijsko branje, ko starejši učenci berejo mlajšim. To se zelo dobro obnese. Mlajši pozorno poslušajo starejše, medtem ko slednji ponosno in odgovorno sprejmejo svojo »nalogo« in z veseljem glasno berejo.

Pozitivna izkušnja medgeneracijskega branja nas je spodbudila, da bi ga izvajali še bolj intenzivno, pri vseh urah pouka ne glede na vsebino predmeta ali starost učencev. Rodila se je ideja projektnega tedna branja. Učiteljevo glasno branje na začetku učne ure naj bi postalo metoda umirjanja in sprostitveni uvod v učno uro.

Teden smo naslovili Berem, da moči naberem. Naslov se nam je zdel zelo zgovoren, idejo zanj smo si sposodili iz spleta. Naš namen je bil, da bi z metodo glasnega branja na začetku vsake učne ure umirili učence in preusmerili njihovo pozornost na zabavne in sproščujoče zgodbe, jim dali vzgled dobrih bralcev in s tem posredno dvignili njihovo motivacijo za branje. Na šoli se namreč soočamo tudi z upadom le-te in je iz razreda v razred nižja. To dokazuje statistika izposoje knjig v šolski knjižnici, upad števila učencev pri osvojeni bralni znački itd.

Oblikovali smo dva sklopa ciljev. Prvi se je navezoval na počutje učencev, drugi pa na motivacijo za branje. Cilji so bili sledeči:

- učitelj na začetku ure glasno interpretativno prebere odlomek leposlovnega dela,
- pritegne pozornost učencev;
- učenci se ob poslušanju umirijo, sprostijo;
- navajajo se na aktivno poslušanje in so zbrani;
- navajajo se na čustveno doživljanje besedila;
- gojijo bralno kulturo;
- vsak oddelek na šoli spozna eno leposlovno delo v celoti.

2. Branje in bralna kultura

Branje nas spremlja vedno in povsod. Z vsakodnevnim branjem in pogovarjanjem z otrokom od rojstva naprej ustvarjamo temelje za zdravo osebnost, saj z obema dejavnostma spodbujamo otrokov spoznavni in čustveni razvoj (Dolinšek Bubnič, 1999).

Pri razvijanju bralne kulture imamo v mislih različne oblike spodbujanja branja in razvijanje bralčeve potrebe po branju ter dojemanju branja kot vrednote. Bralna kultura ima ključno vlogo pri razvoju bralne pismenosti. Njun odnos je recipročen (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006).

2.1 Nemirni učenci in učinki branja

Učenci vedno pogosteje doživljajo šolo kot stresno okolje s številnimi pritiski, ki lahko prizadenejo njihovo duševno zdravje in imajo vpliv na njihov razvoj. Za marsikaterega učenca pomenita sleherna preizkušnja in ocena znanja čustveno vznemirjenje, povezano s tesnobo in strahom (Mikuš Kos, 1991). Če je napetosti preveč, postanejo razdražljivi in napeti. To pa vpliva na njihovo zbranost in tudi učenje.

Branje je ena od dejavnosti, ki ima veliko pozitivnih učinkov. Dokazano je, da zmanjšuje stres. Študija, ki so jo izvedli na Univerzi v Sussexu leta 2009, je namreč pokazala, da že 6-minut branja na dan zniža stres kar za 68 odstotkov. Branje pripomore k boljšemu duševnemu zdravju, nadgrajuje splošno znanje, krepi empatijo, širi besedni zaklad, izboljšuje sposobnost pisnega izražanja. Bralci imajo boljši spomin, boljše analitične sposobnosti razmišljanja, boljši fokus in koncentracijo, konec koncev imajo tudi uspešnejše kariere, saj znajo misliti izven okvirjev, imajo bolj bujno domišljijo ipd. (Sorum, spletni vir).

2.2 Glasno interpretativno branje

Posebna oblika glasnega branja je interpretativno ali doživeto branje. Primerno je zlasti za branje umetnostnih besedil, čeprav lahko doživeto preberemo npr. tudi časopisno novico. Glasno interpretativno branje vzpodbuja bralno kulturo, hkrati pa je tudi lepa priložnost za navajanje učencev na aktivno poslušanje. Plut Pregljeva (1990) opozarja, da pogosto pozabljamo, da sta govorjenje in poslušanje dva različna procesa. Namen interpretativnega branja ni samo ilustriranje literarnovednih informacij, pač pa tudi čustveno doživljanje besedila. Oboje zahteva posebno poslušalsko zbranost, ki združuje tako informativno kot doživljajsko poslušanje. Doseči pri učencih doživljanje ob poslušanju je seveda veliko težje, kot doseči, da se naučijo določenih literarnovednih ali drugih podatkov.

2.3 Zakaj branje leposlovja?

Branje leposlovja nam pomaga pobegniti v domišljijski svet, z glavnimi junaki doživeti razburljive dogodke in najlepše trenutke ali pa se podučiti o temi, ki nas še posebno zanima. Leposlovne knjige imajo pogosto močno čustveno obarvano vsebino. Ta sestavina naj bi branje naredila privlačnejše, ima pa tudi pomembno vlogo pri prepoznavanju in predelovanju čustev. Npr. spoznavanje strahu ali žalosti, ki jih preživljajo junaki neke zgodbe, in načini, kako se s svojimi čustvi spoprijemajo, pomagajo otroku razumeti lastna čustva, jih usmerjati in obvladovati (Knaflič, 2009).

3. Potek projektnega tedna branja

Pred izvedbo projektnega tedna branja se je oblikoval tim učiteljic – obe slovenistki, razredna učiteljica in knjižničarka, ki so skrbno izbrale leposlovna dela. Eden glavnih kriterijev pri izbiri knjig je bil, da je knjiga zabavna in starostno primerna za vsak razred posebej. Morali pa smo upoštevati tudi dejstvo, da imamo knjige v šolski knjižnici. Izbrane so bile naslednje knjige:

1. razred: P. Kovač: Pet kužkov išče pravega
2. razred: A. Lindgren: Pika Nogavička
3. razred: C. Sokolov: Kot noč in dan

4. razred: Disney: 365 dni v letu/J. Bauer: Grozilica v temni hosti
5. razred: P. Hieng: Afne guncat
6. razred: Tone Partljič: Hotel sem prijeti sonce
7. razred: Album 14/15/16
8. razred: D. Muck: Blazno resno popolni
9. razred: D. Muck: Blazno resno o šoli

Idejo in izbor knjig smo predstavili še vsem ostalim učiteljem. Povabili smo jih, da dajo svoje predloge, izrazijo svoje želje, a smo ostali pri predlaganem. Dogovorili smo se, da so imeli učitelji na razredni stopnji knjige ves čas pri sebi, medtem ko so na predmetni stopnji knjige nosili učenci in jih predajali učiteljem v branje. Tim je izdelal časovnico in pripravil navodila za učence. V primeru, da bi knjige prebrali še pred iztekom tedna, bi dodali še kakšno dodatno knjigo.

Zadnji teden v septembru smo projekt izvedli. Na razredni stopnji so učiteljice različno pristopile k branju. V 1. triadi so ga izvedle na začetku dneva v jutranjem krogu (slika 1) in ne vsako uro posebej. Branje je bilo zato nekoliko daljše. Ta starostna skupina učencev je navajena, da jim učiteljice berejo, oni pa zelo radi poslušajo. Umirili so se hitro in se popolnoma vživeli v zgodbe. V 1. razredu so knjigo prebrali še pred koncem tedna, zato so si učenci sami izbrali naslednjo izmed treh ponujenih. Hkrati pa so tudi poustvarjali po obeh prebranih knjigah. Za 2. razred je bila Pika Nogavička sicer zanimiva, a preobsežna in je v projektnem tednu niso prebrali do konca. Učiteljice so se odločile, da bodo z branjem nadaljevale tako dolgo, da pridejo do konca zgodbe. V 3. razredu je vse gladko steklo in se uspešno zaključilo. V 4. razredu je bila knjiga izbrana tako, da je učiteljica nadaljevala z branjem kar do novega leta. Vsak dan je učencem prebrala eno krajšo zgodbo. Učinek je bil neverjeten. Razred, ki je bil sicer zelo živahen in klepetav, je brez težav spremljal zgodbe. Branje jih je aktiviralo za nadaljnje delo. Včasih je učiteljica pozabila na branje na začetku ure, a učenci so jo hitro spomnili na vsakodnevno rutino. V 5. razredu sta se na začetku dneva oba oddelka združila, kar je prineslo dodatno vznemirjenje in veselje. Razrednika sta učencem brala izmenjaje, potem pa so odšli vsak v svoj razred in nadaljevali s poukom.

Na podružnični šoli, kjer smo imeli od 1. do 4. razreda 49 učencev, so učiteljice iz branja naredile spektakel. Vse učence so na začetku dneva povabile v skupen prostor in začele dan z branjem, kar je razvidno iz slike 2. Učenci so imeli občutek, da se dogaja res nekaj pomembnega. Ker je bilo v četrtem razredu kar nekaj odličnih bralcev, so proti koncu tedna branje prepustile njim. Izkoristile so tudi čudovito naravo v okolici šole in branje izvedle zunaj (slika 3).

Na predmetni stopnji (slika 4) je nekaj učencev branju na začetku ure ugovarjalo. Zdelo se jim je nesmiselno in otročje. Ker so bile knjige sestavljene iz več krajših zgodb in so učitelji bili pripravljeni brati tudi kakšno minuto dlje, se je po dnevu ali dveh motivacija dvignila, učenci so razen redkih izjem zbrano poslušali, se ob hudomušnih prizorih nasmejali in z veseljem spremljali junake zgodb.

Slika 1

Branje v jutranjem krogu

Slika 2

Branje na podružnični šoli

Slika 3

Branje v naravi

Slika 4

Branje na predmetni stopnji

4. Refleksija projektnega tedna branja

4.1 Refleksija učiteljev

Po zaključku projektnega tedna smo naredili refleksijo pri učiteljih in učencih. Učitelji so rešili krajšo anketo. Odgovorili so na pet vprašanj. Pri anketi je sodelovalo 24 učiteljev.

Iz diagrama 1 lahko razberemo, da je bil za 54 % učiteljev izbor knjig odličen in za 44,8 % dober.

Diagram 1

Mnenje učiteljev o izboru knjig za projektni teden branja

Učitelji so bili tudi zelo zadovoljni z načinom izvedbe projektnega tedna, in sicer so le-to ocenili z oceno 4,87 (diagram 2), ter z odzivom učencev, kar se lahko odčita iz diagrama 3. 25 % učiteljev je odziv učencev ocenilo kot odličnega, 70,8 % kot zelo dobrega in 4 % kot dobrega. Nižje odziva učencev ni ocenil noben učitelj.

Diagram 2

Mnenje učiteljev o načinu izvedbe projektnega tedna branja

Diagram 3

Mnenje učiteljev o odzivu učencev na projektni teden branja

Diagram 4 prikazuje, da so bili vsi učitelji (100 %) za to, da se projektni teden branja izvaja tudi v bodoče. Še več, nekateri so celo predlagali, da bi ga izvedli vsaj dvakrat v šolskem letu, ena od učiteljic pa je branje zgodbic izvalala do konca šolskega leta.

Diagram 4

Mnenje učiteljev o izvajanju projektnega teden branja v bodoče

Učitelje smo prosili tudi za njihove predloge, kako izboljšati projektni teden branja. Večinoma so ga pohvalili. Predlagana je bila izboljšava, da bi na podružnično šolo poslali starejše učence, ki bi brali mlajšim, ter ena kritika, da je bila knjiga za šestošolce dolgočasna. Spodaj so dobesedno navedeni odgovori učiteljev:

- *»Učenci so navdušeni in bomo do konca šolskega leta »peljali« branje zgodbic za vsak dan. Ob branju so prišli na idejo in uredili bralni kotiček v učilnici in berejo knjige po lastni izbiri.«*
- *»Mogoče učenci predlagajo izbor knjig.«*
- *»Naj berejo bolj problematični učenci.«*
- *»Da se še naprej prepusti svobodo pri izvedbi. Izboljšava oz. popestritev, da tudi v PŠ Kapele pošljete starejše učence – bralce.«*
- *»Učencem zanimive, nevsakdanje in precej nepoznane fraze.«*
- *»6. razred je imel mogoče predolgočasno knjigo – preveč zgodovinsko. 8. in 9. razred sta imela boljšo izbiro knjige«.*
- *»Da, lahko berejo tudi učenci.«*
- *»Učenci so z veseljem poslušali zgodbe. Naslednjič drugo knjigo.«*
- *»Drugače nisem sodelovala, lahko povem, da so bili posamezni učenci (z DSP) zadovoljni, »moji« imajo tako radi, da jim berem jaz (posebej domače branje).«*
- *»Knjiga je bila zelo zanimiva, otroci so se ob branju sprostili, uživali, nasmejali. Je pa bila (še vedno je) obsežna. Še bomo brali naprej.«*

4.2 Refleksija učencev

Učenci 1. triade so po zaključenem projektnem tednu z razredničarkami opravili pogovor, učenci 2. in 3. triade pa so svoje vtise tudi zapisali. Iz vsega slišanega in zapisanega lahko povzamemo naslednje ugotovitve:

- V projektnem tednu branja so bili vključeni vsi učenci naše šole, tj. 275 učencev.
- Več kot 95 % vseh učencev je bil projektni teden zelo všeč in bi ga radi še ponovili, od tega je 42 % učencev predlagalo, da bi imeli takšen teden večkrat v šolskem letu,

preostalih 58 % pa, da izvedba ostane enaka. Pohvalili so, da so odlomke leposlovnih del brali učitelji. Navajeni so, da jim leposlovje bere le učiteljica slovenščine, tokrat pa je bilo drugače in so svoje učitelje spoznali še v drugi luči.

- Izbor knjig jim je bil všeč. Zgodbe so jih zabavale in sprostile. V višjih razredih se je večkrat pojavil zapis, da so jim bile všeč humorne zgodbe, ki so bile hkrati tudi poučne, da so imeli čas za sprostitev, da so se umirili in v razredu ni bilo več »divje«, imeli so priložnost bolje spoznati učitelje. Samo 2 % učencev sta ocenila knjigo kot dolgočasno, starinsko, »brez zveze«.

Spodaj navajamo nekaj zapisov učencev, ki so nam dali potrditev, da je takšne dejavnosti na šoli vredno in smiselno izvajati ter z njimi tudi nadaljevati:

- *»Nisem ljubiteljica knjig, a knjigo iz tedna branja bom z veseljem še enkrat prebrala, ker me je navdušila.«*
- *»Bilo mi je všeč. Zanimiva knjiga. Dobro mi je bilo, da je šel čas za branje knjige, ker smo se umirili.«*
- *»Bilo mi je všeč, saj je bila knjiga pristna in aktualna, ker je govorila o življenju, o tem, kako se nekateri počutijo v šoli in kako ravnajo z njimi.«*
- *»Knjiga je bila zanimiva, polna humorja, ki smo ga razumeli, lahko smo se poistovetili z junaki. Všeč mi je bilo, da so za razliko od običajnega tokrat brali učitelji, mi pa smo imeli 10 minut za umirjanje. Potem je bilo veliko lažje slediti pouku, pa tudi ura je bila krajša 😊.«*
- *»Slišali smo zgodbe, ki bi se lahko zgodile tudi nam, zato je bilo še bolj zanimivo poslušati. Junaki so govorili v slengu. To me je zelo pritegnilo«.*
- *»Všeč mi je bilo, da je knjiga govorila o šoli. Nekateri učitelji so zelo zanimivo brali, zato je bilo tudi zanimivo poslušati. Medtem ko so brali, smo se umirili in bili mirni od konca ure.«*
- *»Teden branja je bil odličen. Zanimivo je bilo poslušati učitelje, kako oni berejo in ne samo razlagajo učno snov. Mislim, da so se oni tudi zabavali. Počutila sem se dobro, ker so bile zgodbice zanimive, smešne, izvirne in poučne. Prosim, ponovimo ta projekt v decembru z božičnimi knjigami.«*

5. Zaključek

Učitelji si želimo aktivne, zbrane in motivirane učence. Šolski vsakdan in tudi zasebno življenje vplivajo na to, kako se učenci počutijo. Pomanjkanje sprostitve pomeni stres, tudi pri učencih. Na šoli smo zaznali razdraženost in nemir učencev. Projektni teden branja je bil eden od uspešnih načinov, kako smo učencem pomagali, da so se umirili in lažje začeli s poukom. Učitelji razredne stopnje so učencem brali na začetku pouka, na predmetni stopnji pa na začetku vsake učne ure. V vseh oddelkih so učenci poslušali in spoznali eno leposlovno delo v celoti. Realizirali smo zastavljene cilje. Še več. Učenci in učitelji so izrazili željo, da tudi v prihodnosti izvedemo takšen teden ali dva na leto.

Kljub vsem projektom in natečajem v prid branju ter spodbujanju bralne pismenosti (in le-teh ni malo) se še vedno najdejo aktivnosti, ki na preprost, a učinkovit način krepijo bralno kulturo, hkrati pa učencem pomagajo, da se ob vsem vrvežu, obveznostih in nalogah znajo ustaviti, umiriti, občutiti. Za tovrstne aktivnosti nam ne sme biti žal časa, ki ga odščipnemo rednemu pouku. In naj zaključimo s Pavčkovim verzom, ki lepo zaokroži vse zapisano: »Brati pomeni početi podvige. Brati je možno marsikaj … Brati je na sploh enostavno.«

6. Literatura

Dolinšek Bubnič, M. (1999). *Beri in se pogovarjaj z mano*. Ljubljana, Epta.

Knaflič, L., Bucik, N., Matko Lukan, M., Štefan, A., Mlakar, I., Svetina, P., Krivec Dragan, J., Frelih, Č., Peštaj, M., Sitar Cvetko, J. in Jelenc Krašovec, C. (2009). *Branje za znanje in branje za zabavo – priročnik za spodbujanje družinske pismenosti.* Ljubljana, Andragoški center. Pridobljeno s https://arhiv.acs.si/publikacije/Branje_za_znaje_in_branje_za_zabavo-prirocnik.pdf

Kozina, A., Veldin, M., Vidmar, M., Mlekuž, A., Vršnik Perše, T. (2018). Kako do spodbudne in vključujoče razredne klime z razvijanjem empatije. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 49, št. 3–4., str. 10. Pridobljeno s https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/2020-04-17-revija-viz_3-4_2018.pdf

Mikuš Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota, Pomurska založba.

Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Plut Pregelj, L. (1990). *Učenje ob poslušanju*. Ljubljana: DZS.

Sorum, L. (2023). *Branje, čudežno zdravilo*. Pridobljeno s https://3skelion.si/branje-cudezno-zdravilo/

Vse slike so iz osebnega arhiva.

Kratka predstavitev avtorja

Metka Kajtna je po izobrazbi profesorica slovenščine in sociologije. Že 20 let je zaposlena na OŠ dr. Jožeta Toporišiča Dobova, kjer poučuje slovenščino, vrsto let je poučevala domovinsko in državljansko vzgojo in etiko, od lanskega šolskega leta pa je tudi pomočnica ravnateljice. Je koordinatorica kulturno-umetnostne vzgoje, vodi več projektov, kot so Erasmus+, bralni projekti – GG4U, nacionalni mesec skupnega branja, noč branja, vodi šolsko skupnost učencev in z veseljem sodeluje pri različnih aktivnostih, ki potekajo na šoli.

Spodbujanje k prostoizbirnemu domačemu branju v srednji strokovni šoli

Encouraging Students of Free Choiced Home Reading in Secondary Professional School

Valentina Hrastnik

Šolski center Celje, Srednja šola za kemijo, elektrotehniko in računalništvo
valentina.hrastnik@sc-celje.si

Povzetek

Namen tega članka je, da bo morda učitelj našel v predstavljenem pristopu navdih za lastni razvoj in s tem razvoj mladih v kultivirane bralce. Le tako bodo lahko razmišljujoči in kreativni, s tem pa naravna konkurenca umetni inteligenci. Pri pouku slovenščine v srednjem strokovnem izobraževanju je eden izmed najpomembnejših ciljev vzgojiti kultiviranega bralca, ki bo bral z razumevanjem veliko raznovrstnih literarnih del, znal o njih razmišljati in argumentirano razpravljati. Kako ta cilj doseči, je še zlasti v sodobnosti izziv vsakega slovenista. Učni načrt za slovenščino v srednjem strokovnem izobraževanju omogoča spoznavanje ne le literarnega kanona po izbiri učitelja, ampak tudi spodbuja branje književnosti različnih tem skozi čas in žanrov. Ob obveznem domačem branju, ki mnogokrat ni skladen z interesi mladih in današnjim časom, je pomembno, da dijakom ponudimo tudi svobodno izbiro. V prispevku so predstavljene spodbude in možnosti, da ob obveznem domačem branju med šolskim letom berejo še med počitnicami. V okviru izbranih žanrov po letnikih glede na njihove bralne izkušnje in znanje izbirajo prostoizbirna domača branja: kriminalko, fantastični/znanstvenofantastični roman ali zgodovinskega, (avto)biografijo ali potopis in nazadnje še poljubni roman enega izmed književnih nagrajencev. Cilj je, da ob/po branju zapišejo najpomembnejše ugotovitve in jih v govornem nastopu septembra predstavijo v razredu, kar je tudi ovrednoteno. Spodbujeni so h kreativnemu pisanju ob izbranih žanrih, s čimer izražajo svoje ideje in domišljijo. Maturantje dosegajo in celo presegajo učiteljeva pričakovanja, saj so ob zaključku srednjega šolanja razmišljujoči bralci, ki na poklicni maturi dosegajo pri slovenščini odlične ocene.

Ključne besede: kreativno pisanje, kultiviran bralec, prostoizbirno domače branje, žanri.

Summary

The purpose of this article is that the teachers can find an inspiration for the development of young people into cultivated readers. This way they will be able to think creatively and moreover, they can be the best competitors to artificial intelligence. One of the most important goals of teaching Slovene in secondary professional education is to raise a cultivated reader who will read different literary genres with understanding and be able to think and discuss about them. How to achieve this goal, especially in modern times, is the challenge of every teacher. The curriculum of Slovene in secondary professional education enables getting to know diverse literary not only chosen by teacher but also encourages students to read the literature of different topics and genres by their choice. Mandatory home reading is often not consistent with the interests of young people, therefore it is important to give them opportunity to free choice of reading. Within the framework of the selected genres, students choose free choice home readings according to their reading experience and knowledge and read them during summer holidays. In the article are presented the possibilities for home reading during the holidays besides the compulsory home reading during the school year. Depending on student's reading experience and knowledge, they can choose crime fiction, fantastic/sci-fi, historical, (auto)biography, travelogue, and any award-winning novel. During/after

reading, they write the most important thougts and have a speech about their reading at the beginning of the school year infornt of the class. They are encouraged to write creatively about selected genres. The high school graduates exceed the teacher's expectations because at the end of secondary professional education they are thoughtful readers who achieve excellent grades at graduation.

Keywords: creative writing, cultivated reader, genres, home reading.

1. Uvod

V srednješolskem strokovnem izobraževanju so učitelji slovenščine pred veliko izzivi. Eden najpomembnejših je, kako dijake bralno kultivirati – vzgojiti v vseživljenjske bralce literarnih besedil.

V večletni praksi poučevanja slovenščine so bile uporabljene številne strategije, kako spodbuditi dijake, da bodo brali z veseljem. Še zlasti je postal to izziv zadnjih dvajset let, ko so v informacijski družbi mladi napadani iz vseh medijev, iščoč njihovo pozornost.

Vzeti si čas in brati ni tako preprosto, kot se zdi starejši generaciji. Pridobiti mlade bralce je dandanes že prava umetnost. Uvedba prostoizbirnega domačega branja je za dijake pravo olajšanje ob sicer obveznih in kvalitetnih delih vrhuncev književne umetnosti. Vsaka nova generacija zahteva in pričakuje novosti v poučevanju, saj so dijaki vselej najstniki v spreminjajoči se družbi, učitelji pa vsako leto starejši s svojimi bolj ali manj ustaljenimi vrednotami. Ključno je torej iskanje novih pristopov, da bi zbudili zanimanje za branje. Počitniški čas je morda zato najboljši, saj jim daje občutek svobode tudi pri izbiri branja.

2. Branje

2.1 Branje

Branje je zahtevna miselna dejavnost. Možgani morajo aktivirati vid in dešifrirati simbole - črke, ki se jih v otroštvu naučimo na pamet. V slovenščini jih je samo 25, a bi za lažje prepoznavanje pomenov potrebovali še vsaj tri (polglasnik, široka e in o). Šele ko vidimo strnjen niz črk, to prepoznavamo kot besedo in njen pomen. V materinščini je branje najlažje, saj smo se jezika naučili spontano v ranem otroštvu. Z branjem spodbujamo zelo veliko različnih možganskih odzivov od domišljije, čustev, razpoloženj do razmišljanja in učenja.

Branje je sposobnost, da beremo raznoliko. Od neumetnostnih do umetnostnih besedil. Med slednjimi lahko posegamo po krajših in daljših, stereotipnih in nepredvidljivih, od lirike do epike in dramatike, od izmišljenih do resničnih, od slogovno preprostih do zahtevnih. Tako ustvarjamo bralno kulturo.

Šele z branjem z razumevanjem postanejo vsebine logične, jasne in širijo znanje in vedenje. O njih se lahko bralec pogovarja, izmenjuje mnenja, poustvarja, hkrati pa izzivajo njegovo kreativnost.

Branje književnih besedil vzbuja občutek lepega, etičnega in moralnega ter spoznavnega. Med pomembnimi značilnostmi umetnostnih besedil je tudi večpomenskost, saj lahko načeloma vsak razume vsebino na svoj način. To je odvisno od bralca in njegove starosti, izkušenj, razgledanosti, okolja in časa, v katerim živi, razpoloženja, pričakovanj, želja …

V srednji šoli se dijake uči in spodbuja, kako svoje razumevanje izraziti argumentirano v jasnih in razumljivih utemeljitvah. Vsako literarno delo se lahko ob predpostavki, da je fiktivno, aktualizira; šele tako se lahko osmisli tudi branje starejših besedil med mladimi.

Z branjem se spodbuja njihovo kreativnost, saj je ustvarjanje izvirnih besedil eden izmed ciljev pouka slovenščine (Ambrož, 2088).

2.2 Bralec

Za ohranjanje živih knjig je bralec ključni člen v trojici ob avtorju in delu. Knjige oživlja, osmišlja in vrednoti. Njegovo razumevanje je lahko neskladno z avtorjevim namenom in ni nenavadno, da se sprašuje, kaj je želel sporočiti in kaj je mislil. Vsakokrat literarno delo interpretira, pa ne le z vidika vsebine, ampak tudi sloga in oblike.

Seveda ima bralec svoje pravice, med njimi tudi, da sam izbira, kaj bo bral. Ta pravica se skuša uresničevati tudi pri predmetu slovenščina v okviru domačega branja.

Literarni interes med mladimi ni skladen z interesom starejših bralcev. S predpisovanjem samo književnega srednješolskega kanona se ustvarja negativne bralne izkušnje med mladimi, zato se literarnemu branju raje izognejo in tvegajo, da ostanejo trajno bralno nepismeni. Mlade najbolj zanima njihov notranji jaz in so dela, ki jih lahko življenjsko orientirajo, med njimi dobro sprejeta (Lah, 2007).

3. Srednješolski bralni cilji

3.1 Učni načrt za slovenščino v srednjem strokovnem izobraževanju

Eden izmed izzivov pri pouku književnosti je napotilo v učnem načrtu za slovenščino v SSI, da se dosedanje strogo ločevanje na pretežno skupno šolsko interpretacijo in domače branje iste knjige ob istem času umika fleksibilnim kombinacijam branja v šoli in doma; nekatera besedila se v sklopu skupne šolske interpretacije obravnavajo pri pouku in jih spoznavajo vsi dijaki (nekatera od teh seveda še vedno lahko preberejo tudi kot domače branje).

Poleg tega dijaki (skupine, posamezniki) berejo še druga krajša in daljša besedila, ob katerih uporabljajo pridobljeno znanje in načine interpretacije. Ta besedila pretežno berejo doma, pri pouku pa izmenjujejo poglede in mnenja o njih. To predpostavlja redne domače naloge in njihovo preverjanje pri pouku.

Obvezno pa vsak dijak v šolskem letu prebere vsaj tri daljša literarna besedila v celoti (npr. eno, ki se obravnava frontalno, eno, o katerem bo razpravljala skupina, in eno individualno). Besedila izbiramo izmed tistih, ki so navedena v posameznih sklopih, lahko pa tudi druga. Navodila za skupinsko in individualno branje pripravi učitelj, tako da so v procesu zajete raznovrstne strategije branja in ubesedovanja (ZRSŠ, 2023).

3.2 Domače branje po letnem učnem načrtu

V okviru obveznega domačega branja (po letnem delovnem načrtu za slovenščino avtorice tega članka) dijaki berejo naslednja domača/šolska/kombinirana branja po letnikih. Pri izbiri se upošteva Učni načrt za slovenščino v SSI ZRSŠ RS in interpretira v skladu z literarno teorijo dr. Matjaža Kmecla (Kmecl, 1983).

Prvi mesec v 1. letniku najprej berejo roman mladinskega pripovedništva po svoji izbiri. V šolski knjižnici ŠC Celje je širok nabor raznovrstnih problemskih mladinskih romanov, ki se jih tematsko predstavi pred izbiro. Drugo domače branje so Zgodbe Svetega pisma z izborom kulturno najzanimivejših zgodb. Dijaki morajo poiskati zgodbe, v katerih so znane osebe, frazemi, motivi. Tretje branje dela v celoti je šolsko branje Sofoklejeve Antigone. Bere se v šoli po vlogah in hkrati se piše dnevnik branja. Posamezne motive komentirajo, vrednotijo in aktualizirajo.

V 2. letniku berejo izbrana besedila od srednjega veka do romantike. Najprej renesančnega klasika Cervantesa in njegovega Don Kihota. Ker je roman parodija, se sprašujejo, kaj je pretirano in smešeno ter kaj doživlja glavna oseba. Drugo domače branje je Shakespearova tragedija Romeo in Julija ter se bere po metodi 6 klobukov razmišlja: kateri podatki so na voljo, kaj so dejstva, čustvene reakcije ali izjave o najznamenitejšem ljubezenskem paru, ugotavljanje naključij in ovir, iščejo skladnosti in neskladnosti, izjave, provokacije, razmišljanje o kaj bi bilo, če ... Tretje domače branje je kombinirano domače-šolsko branje Prešernove pesnitve Krst pri Savici – ob branju opazujejo obliko, slog in vsebino, zlasti prepletanje časov. Ugotavljajo, katera so večna vprašanja in katera pogojena z zgodovinskim časom, prepoznavajo teme in ugotavljajo vzroke ter posledice pokristjanjevanja.

V 3. letniku je domačega branja največ. Najprej dijaki preberejo samostojno dva realistična romana Zločin in kazen ter Visoško kroniko, saj primerjajo motive, vzroke in posledice dejanj, značaje likov in njihove medsebojne odnose. Tretje domače branje je Cankarjeva drama Hlapci po skupinah; dijaki se razdelijo na skupino konformistov in skupino nekonformistov v dramski zgodbi. Oblikujejo svoja stališča in jih predstavijo v debati pro et contra. Zaključijo s tremi novelami Matkova Tina, Samorastniki in Režonja na svojem ter interpretirajo odlomke v skladu z vodeno in samostojno interpretacijo na POM.

V 4. letniku preberejo Preobrazbo in primerjajo vsebino s Kafkovim življenjem ter jo aktualizirajo. Drugo domače branje je Kocbekova Črna orhideja, ob kateri prepoznajo zaljubljenost v izrednih časih, in tretje je Zupančičeva drama Vladimir, ob kateri spoznavajo življenjske situacije ob vstopu na študijsko pot in izstopu iz družinskega okolja v svet neznancev, s katerimi je treba sobivati. Zadnje je branje poezije sodobnega slovenskega pesnika, zato izberejo poljubnega avtorja in poljubno zbirko ter skušajo v istem slogu napisati svojo pesem.

3.3 Prostoizbirno domače branje

Ob koncu šolskega leta v majskem in junijskem času se ne bere več celotnih besedil, saj so dijaki obremenjeni z zaključevanjem ocen pri večini predmetov. Torej imajo prvič čas prebrati prostoizbirno domače branje med počitnicami, kar ponovijo ob vsakem prehodu v višji letnik.

Po 1. letniku je zbran žanr kriminalka, kar določi učitelj. Dijaki lahko sami izberejo avtorja in vrsto kriminalke: detektivke, psihološke kriminalke in grozljivke. Ker jim je žanr znan iz filmskega sveta, se hitro navdušijo nad njim. V nekaterih krogih še danes velja žanr za manjvrednega, a so ga nekateri avtorji povzdignili v klasično književnost. Učitelj jim predlaga klasike kriminalk: Agatho Christie, Arthurja Conana Doyla, Jamesa Pattersona, Stephena Kinga … Opozori jih na skandinavske kriminalke začinjene s črnim humorjem: Jonasa Jonassona, Joja Nesboja, Arta Paasilinne … Seznani jih s številnimi slovenskimi avtorji kriminalk: Majo Novak, Avgusta Demšarja, Tadeja Goloba …

Ob koncu 2. letnika dijaki za počitniško prostoizbirno domače branje izbirajo med žanroma fantastični/znanstvenofantastični in zgodovinski roman. Spet sta oba povezana s priljubljenimi filmi, zato mnogi posegajo po knjižnih predlogah običajno istoimenskih filmov ali privlačnih naslovih njim nepoznanih avtorjev. Opozorjeni so na starejše razsvetljenske in romantične

fantastične romane Swifta in Doefoa ter na klasika 20. stoletja Julesa Verna. Mnogi bralci Harryja Potterja postanejo navdušeni nad Tolkienom, Stokerjem, Meyerjem …

Druga alternativa so zgodovinski romani za vse, ki ljubijo dejstva ali osebnosti posameznih zgodovinskih obdobij ali dogodkov. Je manj priljubljen žanr, zanj se odločajo posamezniki, prevladuje pa zanimanje za 2. svetovno vojno. Predlagan je tudi slovenski avtor Bogdan Novak.

Po 3. letniku je zadnje prostoizbirno počitniško domače branje spet izbor dveh žanrov: biografski roman/avtobiografije in potopisi. Oba sta priljubljena med mladimi, zlasti biografije zvezdnikov iz športnega in glasbenega sveta. Posegajo po avtobiografijah, ki to niso (avtorji so običajno novinarji), od Messija do Tine Maze. Med iskanimi biografijami so tudi znamenite zgodovinske osebe od vojskovodij Julija Cezarja do Napoleona in Hitlerja ter znanstveniki, kot so Tesla, in izumitelji, kot je Jobs. Predlagan je tudi avtor slovenskih biografskih romanov Ivan Sivec. Potopisi so manj priljubljeni. Predlagani so slovenski potopisci: Zvone Šeruga, Branko Gradišnik in Benka Pulko.

V 4. letniku so dijaki že izurjeni bralci prostoizbirnih besedil domačega branja. Izziv je izbira nagrajenega avtorja slovenske ali svetovne književnosti. Spodbujeni so, da posegajo po nobelovcih ali nagrajencih svetovnih prestižnih nagrad, kot so Pulitzerjeva, Bookerjeva in Goncourtova nagrada. Med slovenskimi avtorji največkrat izbirajo med Prešernovimi nagrajenci. Vsi ti romani so zahtevnejši, za večino dijakov je to izziv, za nekaj odstotkov pa še vedno (pre)trd oreh. Ob zavedanju, da gre za vrh svetovne in slovenske književnosti, dijaki brez izjeme preberejo glede na svoje interese in zmožnosti pravo knjigo zase. Seveda večina posega po epiki, le redki se odločijo za pesništvo ali dramatiko.

4. Predstavitev domačega branja in vrednotenje

4.1 Zapis in govorni nastop

V zvezek za domače branje si dijaki zapišejo po navodilih, ki jih dobijo od učitelja. Najpomembnejše podatke o avtorju, kar najdejo na spletu (starost, narodnost, izvirni jezik, poklic, dela in nagrade, kritiko) in navedejo prevajalca, če gre za prevodno književnost. S tem spoznavajo ozadje nastajanja in zahtevnost prevajanja.

Povzamejo vsebino glede na žanr:

- kriminalka – kriminalni problem, kdo ga rešuje, kako, na podlagi česa ugotovi, kdo je zločinec, njegov motiv;
- fantastični/znanstvenofantastični/zgodovinski/nagrajeni roman – zgodba v 5 glavnih motivih – povzemanje in ne obnavljanje zgodbe;
- (avto)biografija/potopis – trije najpomembnejši dogodki v življenju osebe/na poti – urjenje izločanja pomembnih od nepomembnih dogodkov.

Izpišejo citat/-e in jih komentirajo. V besedilu prepoznavajo estetskost, etiko in moralo ter spoznavno vrednost besedila.

Zapišejo svoje mnenje o kakovosti zgodbe in sloga pisanja in ocenijo z oceno 1-5. Vrednotijo ne le čustveno, ampak tudi intelektualno, refleksivno. Spodbujeni so k pozitivni kritiki.

O prebranem besedilo izmenjajo svoje bralne izkušnje. Posamezniki predstavijo na svoj in izviren način prebrano delo in poudarijo njegovo književno vrednost. Odgovorijo na vprašanja sošolcev in učitelja.

4.2 Vrednotenje

Vrednotenje je holistično, z namenom spodbujati bralno kulturo, zato se oceni tiste, ki se javijo h govornemu nastopu. Praviloma so to odlične ocene, manjše pomanjkljivosti v predstavitvi so ovrednotene s prav dobro oceno. Če je govorni nastop zadosten, je ob dejstvu, da je dijak knjigo prebral, ocenjen z dobro oceno.

5. Kreativno pisanje

Dijake se spodbudi h kreativnemu pisanju. Večina najstnikov od 15. do 19. leta doseže svoj kreativni vrh. Radi berejo in pišejo predvsem prozo, zanima jih smisel življenja, mesto posameznika v družbi, svetovni nazor ... Zaradi notranjih stisk porase zanimanje za liriko, ki jo berejo in pišejo. Njihova sposobnost empatije je zelo visoka, zato jim ni težko aktualizirati motivov. Žal je za mnoge mlade to vrh in konec ustvarjalnega pisanja (Blažič, 1992).

Ob med počitnicami prebranih žanrskih romanih so spodbujeni h kreativnemu pisanju.

Po prebranem romanu mladinskega pripovedništva pišejo o svojih odnosih z vrstniki, starši in avtoritetami; o iskanju lastne identitete in odnosu do sodobnih trendov ter tradicije; o medvrstniškem nasilju in nasilju v družini in družbi, o revščini, priseljencih, motnjah hranjenja, spolni usmerjenosti …

Branje kriminalk jih spodbuja, da si izmislijo kriminalno dejanje in iščejo vse mogoče motive zanj; razmišljajo, kako dejanje prikriti na eni strani in kako najti sledi na drugi strani. Skušajo vnesti smešne in paradoksalne motive.

Fantastični/znanstvenofantastični romani so inspiracija za izmišljanje najbolj neverjetnih in nemogočih predmetov, dejanj in sposobnosti živih bitij; iščejo možne svetove za življenje in načine za premagovanje prostora in časa. S tem dajo svoji domišljiji in idejam prosto pot.

Po branju zgodovinskih romanov si izberejo zgodovinski čas ali dogodke, v katere umeščajo izmišljene junake, upoštevajoč družbene razmere; izberejo si zgodovinsko osebnost in ustvarijo fiktiven dogodek, upoštevajoč njegovo življenje.

Tudi biografski/avtobiografski roman so navdih za opisovanje v šaljivem slogu zanimivih ali prelomnih življenjskih dogodkov iz svojega ali tujega življenja. Retrospektiva je pomemben slogovni postopek v analitičnih zgodbah, ki so lahko tudi prepletajo s sintetičnimi. Tako spoznavajo sodobne pripovedne tehnike.

Potopisi so motivacija za pripovedovanje o izseku neke svoje poti, s poudarkom na spoznavanju krajev in ljudi. Mladi s tem še nimajo veliko izkušenj, zato so taki bralci in pisci redkejši in zato toliko zanimivejši.

6. Zaključek

Dijaki od 1. do 4. letnika berejo ob obveznih besedila tudi prostoizbirna domača branja. Predsodek, da berejo vse manj, se ne ujema z dejstvom, da večina vendarle z veseljem in zanimanjem prebere vsa dela, ki si jih lahko izberejo sami. Med učiteljevimi navodili je tudi pravica bralca, da knjigo, ki mu ni všeč, odloži in poišče drugo (istega žanra). Med njihovimi komentarji je vedno ugotovitev, da so prebrali najboljšo knjigo do sedaj. Ob branju torej rastejo. Po branju dobijo priložnost, da o knjigi govorijo, razpravljajo in poustvarjajo. Po izkustveni oceni je 20 % dijakov, ki prebere vsa obvezna besedila takoj, in ravno toliko takih, ki jih sploh ne in si

pomagajo z zapisi o besedilu, medtem ko prostoizbirno domače branje prebere brez težav 80 % dijakov. Približno 50 % dijakov je na SŠ KER odličnih na POM, kar pomeni, da opravijo slovenščino tudi zaradi branja nadpovprečno. Vsi zlati maturantje so praviloma odlični bralci ne le v srednji šoli, ampak tudi kasneje v življenju, kar dokazujejo z izmenjavanjem bralnih izkušenj z učitelji slovenščine tudi po zaključku srednjega strokovnega izobraževanja.

7. Viri

Ambrož, D. (2008). *Od branja do znanja 1*. DZS, Ljubljana.

Blažič, M. (1992). *Kreativno pisanje*. Domus, Ljubljana.

Kmecl, M. (1983). *Mala literarna teorija*. ODU, Ljubljana.

Lah, K. (2007). *Umetnost besede 1*. MK, Ljubljana.

ZRSŠ, Učni načrt za slovenščino v SSI. https:www.zrss.si/slovenscina-na-enem-mestu/.

Kratka predstavitev avtorja

Valentina Hrastnik (1966) je profesorica slovenščine na Srednji šoli za kemijo, elektrotehniko in računalništvo na Šolskem centru Celje., Po končani 1. gimnaziji v Celje je študirala na Filozofski fakulteti v Ljubljani predmet Slovenski jezik s književnostjo. Diplomirala je leta 1991 pri prof. dr. Miranu Hladniku z diplomsko nalogo Satira pri Vladimirju Levstiku. Po končanem študiju se je istega leta zaposlila na Šolskem centru Celje in ima naziv svetovalke. Njena zavezanost poučevanju in izpopolnjevanju se odraža v vseživljenjskem izobraževanju in udeleževanju na strokovnih srečanjih, simpozijih in kongresih. Skuša poučevati v skladu z družbenimi, tehnološkimi in metodološko-didaktičnimi spremembami.

Tutorstvo v 6. razredu osnovne šole pri pouku slovenščine

Tutoring in 6th Grade of Primary School in Slovene

Mateja Krajnc

Osnovna šola Videm
mateja.krajnc@solavidem.si

Povzetek

Tutorstvo je učinkovita metoda za napredek posameznikov v osnovni šoli. Zanj smo se odločili, saj je bil oddelek učno razdeljen na dva pola – polovica učencev uspešnih ali zelo uspešnih, polovica pa tistih, ki so za doseganje ciljev potrebovali veliko pomoči. 5 učencev je imelo odločbo o usmeritvi, ena učenka je nanjo čakala. Čutile so se posledice dela na daljavo, pomanjkanje koncentracije in delovne kondicije. Ko smo s projektom začeli, si nismo predstavljali tako pozitivnih učinkov na vse učence tega oddelka. S tutorstvom lahko uresničujemo vse cilje sodobne šole, npr. formativno spremljanje znanja, osebno rast, podajanje kritike, opazovanje čustev in odzivanje nanje, tehnologijo pa so učenci uporabljali za pošiljanje dokazov o delu in pridobivanje novega znanja. Hkrati so učno šibkejši učenci hitreje nadoknadili primanjkljaj dela na daljavo. Učenci so bili motivirani za delo, tutorji so lahko pokazali svojo kreativnost, za vse pa je bila odlična šola za življenje, ki jih je pripravila na to, da smo s sodelovanjem uspešnejši. To se je projiciralo tudi na nas, učitelje, saj je pozitivne učinke zaznala učiteljica angleščine in elemente našega projekta prenesla v svoj pouk. Učenci – tutorji – so tako bili sooblikovalci pouka, saj so s svojo angažiranostjo v sam proces vnašali ideje in izkazali veliko mero odgovornosti, resnosti ter fleksibilnosti.

Ključne besede: 6. razred, osnovna šola, slovenščina, sodobne oblike dela, tutorstvo.

Abstract

Tutoring is an effective method for individuals' progress in primary school. We decided on it because in terms of academic achievement the class was divided into two poles – half of the pupils were successful or very successful and the other half needed a lot of help to achieve learning aims. 5 pupils had educational placement order and one was in the procedure of determining special educational needs. The effects of distance learning, lack of concentration and learning stamina were evident. When we started the project of peer tutoring we did not expect such positive effects on all students in this class. Tutoring realizes all aims of modern school, for example, formative assessment, personal growth, giving feedback, observing and responding to emotions, and using technology to submit evidence of learning and acquire new knowledge. At the same time, academically weaker pupils made up for the deficit due to distance learning more quickly. Pupils were motivated to work, tutors were able to show their creativity and the project has proved to be an excellent school for life as it taught them that we are more successful through cooperation. This was also projected onto us, the teachers; namely, the English teacher noticed the benefits of peer tutoring and transferred the elements of our project to her lessons. Tutor pupils were thus co-creators of lessons, as they brought ideas into the learning process through their engagement and demonstrated a great deal of responsibility, seriousness and flexibility.

Keywords: 6th grade, modern teaching methods, primary school, Slovene, tutoring.

1. Uvod

Nastanek projekta v oddelku je povezan s posledicami različnih oblik dela na daljavo. Učenci so v tem času doma delali bolj kot ne le nujne naloge. Ko se je sistem izobraževanja normaliziral, se je ugotavljalo, da so učenci slabše bralno pismeni, imajo skromnejše besedišče, predvsem pa so imeli težave s koncentracijo. Seveda so obstajale izjeme, vendar se je generalno opažal trend upadanja znanja.

S projektom smo želeli za delo aktivirati vse učence ter omogočiti napredek vsakemu posebej.

Cilj dela v tej obliki je bil, da učenci, ki so učno šibkejši, pri pouku na sebi primeren in prilagojen način pridejo do vseh potrebnih informacij za delo, saj je takó podajanje navodil, spremljanje samega poteka dela ter pregled rezultatov na ta način zelo individualizirano. Tutor namreč svoja navodila prilagaja izključno enemu ali dvema učencema, medtem ko učitelj navodila podaja za vse učence in v tem primeru se lahko nekateri učenci že v tej fazi ure dolgočasijo, hkrati pa učitelj med osemindvajsetimi učenci, kolikor je normativ za oblikovanje oddelkov, ne zazna nekoga, ki navodil ni uspel »slišati«.

V članku je predstavljen potek projekta skozi celo šolsko leto. Na začetku so predstavljeni koraki, ki smo jih izvedli, prav tako so predstavljeni elementi, ki smo jih vključevali v pouk, tukaj gre predvsem za formativno spremljanje znanja, diferenciacijo in individualizacijo, varno in spodbudno učno okolje, vidike sodobne šole, predstavljeni so izsledki ankete na koncu šolskega leta, vse skupaj pa je podprto s primerom izvedbe učne ure in navajanjem literature ter virov, ki so učitelju odličen temelj za nadaljnje delo. Predvsem je pri takšnih oblikah dela potrebna izredna fleksibilnost učitelja, saj tako kot pri vzgoji tudi tukaj ni recepta, ki bi pomagal do uspeha oddelka, ampak je potrebno, da učitelj uporabi znanje, sposobnosti, veščine in predvsem čustveno inteligenco, da ure vodi tako, da bo v največji meri zagotovil uspeh, ki je hkrati napredek vsakega posameznika.

2. Tutorstvo - koraki

V tem poglavju so predstavljeni pomembni koraki v projektu.

2.1 Predstavitev projekta

Pri pouku se je učencem predstavilo, kaj pomeni tutorstvo. Če izhajamo iz definicije v Slovarju slovenskega knjižnega jezika, gre za varuha oz. skrbnika (Bajec idr., 2015).

2.2 Sestavljanje parov in sedežnega reda

Učencem je bilo naročeno, naj razmislijo, kdo bi lahko bil tutor, kdo pa je tisti, ki bi mu pomoč prišla prav. V tem kontekstu naj razmislijo o parih oz. skupinah. Če učence poznamo, lahko povemo, kateri so tisti, ki jih vidimo kot tutorje, in kateri so tisti, ki potrebujejo pomoč za napredek in dosego ciljev. Pri tem koraku je potrebno biti zelo pozoren na relacije med učenci ter na samo izvedbo. Priporočljivo je izdelati sociogram.

Včasih do oblikovanja parov oz. skupin lahko pride pri prvi uri, če se odločimo za izvedbo sociograma, le-tega analiziramo in na podlagi rezultatov oblikujemo pare oz. skupine, ki so lahko

sestavljene od dveh pa do nekje največ štirih učencev. Štirje učenci v enem oddelku se letos niso odločili za tutorja, še dva učenca sta se na začetku projekta odločila enako, vendar sta med šolskim letom izrazila željo, da bi ga vseeno želela imeti.

2.3 Anketa na začetku šolskega leta

Pred začetkom dela v tej obliki učence povprašamo, kaj od pouka pričakujejo. V ta namen sestavimo pisno anketo dveh vrst. Ena je za tutorje, druga za varovance. Ker smo ves čas procesa zelo pozorni, da se učenci v parih oz. skupinah dobro počutijo, je izbira terminologije še kako pomembna. Zato se pred začetkom z učenci pogovorimo, kaj pomeni, če si tutor, in kaj pomeni, če si varovanec, katere prednosti prinaša vloga enega in drugega. Za termin varovanec smo se odločili na podlagi definicije v Slovarju slovenskega knjižnega jezika, kjer je varovanec razložen kot nekdo, ki je deležen nasvetov, vodstva (Bajec idr., 2015). Z anketo dobimo vpogled v to, kaj učenci pričakujejo od dela v parih oz. skupinah.

2.4 Anketa na koncu šolskega leta

Anketa je podrobneje predstavljena v poglavju Evalvacija dela s tutorji.

3. Sociogram

Če učencev ne poznamo, se priporoča, da se za oblikovanje parov oz. skupin izvede sociogram. Ker je v le-tem zelo pomembna izbira vprašanja, se osredotočamo na učni uspeh učencev in torej zastavimo primerna vprašanja, npr. S kom bi pri urah slovenščine želel sodelovati v paru ali skupini? Ali se vidim kot tutorja? Za izvedbo le-tega se lahko poslužimo sistema oz. predloge dr. Tanje Kajtna, ki je prikazan v prispevku Sociometrična preizkušnja (Kajtna). Na ta način se učenci pri pouku počutijo prijetno, saj so v paru oz. skupini s sošolcem, s katerim so sami želeli sodelovati. Pri nas se sicer ni zgodilo, da bi pri povezovanju kateri od učencev ostal osamljen, v nasprotnem primeru pa priporočamo, da se izmed sošolcev izbere nekoga z visoko mero čustvene inteligence in v individualnem pogovoru preveri, če bi bil pripravljen delati v skupini z le-tem. V tem primeru ne določamo le para, ampak se odločimo za skupino. Na ta način ima lahko tudi ta učenec možnost delati v skupini z nekom, ki si ga je želel. Tudi s tega vidika se tvorijo pari oz. skupine z učenci od 2 do 4.

Pri delovanju v skupini je pomembno, da učenci znajo oz. izražajo svoje mnenje. K temu bistveno prispevajo socialne igre, kot je zapisala Kristina Klinc v svoji magistrski nalogi (Klinc, 2019). Primerjala je izražanje mnenj pred in po izvedbi socialnih iger. Po izvedbi le-teh se je izražanje mnenj povečalo za 37 %. Priporočamo, da so socialne igre v pouk vključene sistematično.

4. Formativno spremljanje znanja

Pri delu s tutorji je odlična podpora raba elementov formativnega spremljanja znanja. Učitelj se lahko posluži vseh: namenov učenja in kriterijev uspešnosti, povratnih informacij v relaciji učitelj–učenec in učenec–učenec, vprašanj v podporo učenju, samovrednotenja, vrstniškega vrednotenja, dokazov in načrtovanja. Vsi elementi so predstavljeni v priročniku Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje (Holcar Brunauer, 2016).

Pri delu s tutorji se ohranja temeljno načelo formativnega spremljanja znanja, ki v ospredje postavlja učenca, učitelj pa njihovo delo spremlja in jih usmerja (Holcar Brunauer, 2016).

Nekaj primerov, kako lahko formativno spremljanje znanja uporabimo pri delu s tutorji, je prikazano v nadaljevanju.

5. Primer poteka učne ure

Zaradi lažje predstavitve posameznih etap učne ure so le-te oštevilčene. Vzete so iz sprotne učne priprave, ki je delo učitelja, in je namenjena temu, da posamezni učitelj kvalitetno izvede pouk, zato so nekatere oznake oz. besede, besedne zveze razumljive samo njemu. V ta namen je v nadaljevanju posamezna etapa natančneje razložena. Pri uri smo začeli spoznavati dela sodobnega slovenskega dramatika.

Uvod v uro:

1. Čustva.

Osrednji del:

2. Pregled DN – posnetki.
3. Učencem predstavimo namene učenja pri uri.
4. ***Pregled DN – tutorji poročajo o dramatikih, ki so jih odkrili na spletu.
5. Sodobni dramatiki (ustvarjali po letu 1950, pisci dramskih besedil) – naslov SODOBNI SLOVENSKI DRAMATIKI, (narekujejo imena, ki so jih na spletu našli za domačo nalogo).
6. KU za sodobnega dramatika (3:6:12: …) – spomnimo na KU pri pesništvu, pišemo v enega izmed urejevalnikov besedila (projekcija).
7. V skupinah s tutorji s pomočjo spleta iščejo dramatika, ki bi ga lahko opisali po vseh kriterijih, tutorji predstavijo dramatike, na katere so naleteli pri raziskovanju.
8. Individualno ustvarjajo zapiske v zvezek – podatke iščejo na spletu.
9. Po nekaj minutah (približno 10) frontalno pregledamo. PI učitelja – palčke.
10. ***PI tutorjev.
11. Primer PI frontalno, palčke.

Evalvacija:

12. Dve zvezdi, ena želja – delo pri uri – palčke.
13. Pogovorimo se o tem, kako so zadovoljni s pisanjem.

Ad 1) Na stenah učilnice so prilepljene plastificirane aplikacije različnih čustev. Na začetku učne ure učence povabimo, da se postavijo k aplikaciji, ki trenutno najbolj ponazarja njihovo čustveno stanje. Izbirajo lahko med: nagajiv, zaljubljen, zamišljen, jezen, vesel, žalosten in eden, kamor se postavijo, če svojih čustev ne želijo izraziti. Na kratko vse učence preletimo, se pri kom ustavimo, ga povprašamo, če je kakšen poseben razlog, da se tako počuti. Če učenec želi, odgovori, sicer povemo, da je v redu, tudi če razloga odločitve ne želi deliti z nami.

Ad 2) Ker želimo vzpodbujati glasno branje, učenci za domačo nalogo berejo in posnetek svojega branja pošljejo tutorju, ki v tem delu ure učitelju poroča, kdo je svoje delo opravil.

Ad 3) Namen učenja pri tej uri je bil, da učenci spoznajo dela sodobnega slovenskega dramatika ter v zvezek začnejo ustvarjati zapis.

Ad 4) Diferenciacija pouka se je izvedla tudi pri tej etapi učne ure, saj so prejšnjo uro tutorji dobili za domačo nalogo, da po spletu raziskujejo in iščejo sodobne slovenske dramatike. Ko tutorji poročajo o svojih izsledkih, imena in priimke avtorjev zapisujemo na tablo.

Ad 6) V parih oz. skupinah s tutorji učenci zapišejo kriterije uspešnosti za sodobnega slovenskega dramatika. Ker je bilo delo izvedeno že v enem prejšnjih sklopov pri pesnikih, učenci ne potrebujejo veliko vodenja in razlage.

Ko v paru oz. skupini opravijo delo, se povežejo z drugo skupino in izmenjajo ideje. Postopek ponavljamo tako dolgo, da vsi učenci pridejo do kriterijev uspešnosti, ki jih zapisujemo v urejevalnik besedila in projiciramo.

Ad 7) Vsak par oz. skupina ima svoj računalnik, kjer po zapisanih kriterijih uspešnosti raziskuje delo avtorjev, ki so jih predlagali tutorji. Ugotavljajo, katerega avtorja bi lahko zapisali po navedenih kriterijih uspešnosti. V tej fazi učenja je pomembna vloga tutorja, saj je potrebno biti iznajdljiv ter kritično presojati primernost informacij na spletu.

Ad 8) Vsak v paru ali skupini ustvarja svoje zapiske v zvezku. Tutorji sošolcem pomagajo in jih usmerjajo. Posebno pozornost namenimo navodilu tutorjev, kjer opozorimo, da ni namen, da varovanci od tutorjev prepisujejo, ampak jim pomagajo in jih vodijo, ko je to potrebno.

Ad 9) Izberemo skupino, kjer frontalno podamo povratno informacijo. Podajamo jo v obliki dve zvezdi, ena želja. Na ta način tudi druge skupine pridejo do informacije, kaj je potrebno za uspešno opravljeno nalogo. Skupino izberemo z žrebom, v ta namen imamo v lončku palčke z imeni učencev.

Ad 10) Na enak način podajo povratno informacijo v parih oz. skupinah tutorji.

Ad 11) Eden izmed tutorjev, par oz. skupino izžrebamo, poda povratno informacijo naglas. Učitelj ovrednoti ustreznost podane povratne informacije. Pogovorimo se tudi o tem, koliko časa še predvidevajo za dokončanje naloge, da učitelj ustrezno pripravi delo za naslednjo šolsko uro.

Ad 12) V obliki dve zvezdi ena želja ovrednotimo delo pri uri. Gre za samoevalvacijo. Učenca izžrebamo s pomočjo palčk.

Ad 13) Učitelj vodi frontalni pogovor o delu pri uri, tako se lahko oglasijo tudi učenci, ki bi še imeli kaj za sporočiti, pa niso bili izžrebani.

Podajanje kritike v obliki *dve zvezdi, ena želja* pomeni, da na začetku kritike pohvalimo, nato povemo priporočilo za naprej, kaj je potrebno izboljšati, in na koncu podamo vzpodbudo.

Pomen kratic in oznak:

KU – kriteriji uspešnosti

PI – povratna informacija

DN – domača naloga

*** – diferencirana naloga, 3 zvezdice pomenijo najvišji nivo

6. Evalvacija dela s tutorji

Vsako leto se na začetku in na koncu šolskega leta za učence pripravi anketa, kjer učitelj dobi povratne informacije o tem, kaj učenci od projekta pričakujejo in kako so samo delo s tutorji

doživeli. Te informacije so odlično izhodišče za izboljševanje procesa. Podrobneje bomo predstavili rezultate s konca šolskega leta.

Pri pripravi vprašalnika si lahko pomagamo z naslednjimi vprašanji:

- Ali je bila kakšna izjava, dogodek, ki si ga doživel/a s tutorjem/varovancem, in ti ni bil všeč? Napiši, opiši, pojasni …
- Kako bi želel/a, da tutor reagira, ravna ali se pogovarja s tabo?
- Predstavljaj si, da si ti učenec/učenka, ki potrebuje pomoč. Kako bi se pogovarjal/a s svojim tutorjem, na kaj bi bil/a pozoren/na …?
- Ali bi pri delu s tutorjem/varovancem v prihodnjem letu kaj spremenil/a?
- Katera znanja in spretnosti si pridobil/a pri delu s tutorjem/varovancem?
- Rad/a bi povedal/a še …

V svojih odgovorih so izpostavili več vidikov tega načina dela, predvsem smo zaznali, da je pomembno veliko časa nameniti samemu reagiranju oz. odzivanju v različnih situacijah. Velik pomen je na komunikaciji in sprejemanju različnih mnenj.

Tutorji so zrelost dokazali v primerih, ko so sošolci imeli slabe dneve, saj svoje stiske niso uspeli izraziti na primeren način. Takrat dobronamerne pomoči tutorjev niso sprejemali in so jo vzeli za slabo.

Tutorji so bili pri svojem odgovarjanju zelo iskreni, saj so npr. izpostavili tudi to, da se jim ne zdi pošteno, da morajo naknadno razlagati snov učencu, ki veliko manjka. Ob takšnem odgovoru je priložnost za pogovor o tem, ali zagotovo ve, zakaj učenec manjka, ali imamo vpliv na druge in kaj v takšni situaciji lahko naredi. Učencu se ponudi možnost za razmislek ter pogovor.

Samo en učenec je zapisal, da bi želel menjati tutorja. Ta podatek lahko izkoristimo na začetku šolskega leta tako, da učencem damo jasno vedeti, da lahko kadarkoli med letom, če se v paru oz. skupini ne počutijo dobro, povedo. Hkrati pa še en dokaz, da je varno učno okolje izrednega pomena, saj le na ta način lahko ustvarimo dobro klimo v oddelku, kjer bodo učenci svoje mnenje in občutke svobodno izražali. Za dosego le-tega si lahko pomagamo s standardi oz. kazalniki, ki so predstavljeni v publikaciji Varno in spodbudno učno okolje (Krajnc idr., 2022). Prijetno vzdušje v oddelku lahko dosežemo tudi z različnimi vajami, od predstavitvenih do prepoznavanja čustev ter pogovora, najdemo jih v spletnem predavanju Varno in spodbudno učno okolje (ZRSŠ, 2020). Posnetek nam ponudi tudi izhodišče za razmišljanje o vlogi učitelja v tem procesu.

Predvsem nam razmislek o svojem delu pri varovancih vzbuja optimizem, saj so v odgovorih učencev, ki sicer pri učenju potrebujejo vodenje in dodatno razlago, zapisi, da se bodo v prihodnosti več učili … Iz tega lahko sklepamo, da je korak v pravilno smer v sodobni šoli strmenje k varnemu učnemu okolju, saj so popolnoma vsi učenci v svoje odgovore v neki obliki vključili prijaznost oz. spoštljivo komunikacijo.

Iz odgovorov je mogoče razbrati, da je bilo delo za tutorje veliko težje, saj so se morali soočati s tem, da varovanci niso želeli sodelovati, da niso razumeli, da jim z razlago želijo dobro, da so premalo komunicirali … Učitelj mora biti pri urah zelo pozoren na situacije, ko se delo v skupini zatakne, da pristopi in jo poskuša s pogovorom rešiti.

Ugotavljamo, da se je z uvajanjem elementov sodobne šole ter z vzpodbujanjem varnega in spodbudnega učnega okolja vzgoja postavila ob bok učni snovi, kar pritiče šoli kot vzgojno-

izobraževalni ustanovi. Zavodi, kjer je vodstvo hitro stopilo na ta tir, sedaj že zelo uspešno vpeljujejo in izvajajo vse oblike sodobne šole, kar je dolg proces, ki ga morajo tako učenci kot starši sprejeti, da je uspešen. Predvsem pa smo učitelji tisti, ki se zavedamo pomena spoštljive komunikacije, osebne rasti ter pomena napredka vsakega posameznika in se s sprotnim izobraževanjem in samoizobraževanjem lahko kosamo z izzivi, ki nam jih ponuja današnji čas.

7. Zaključek

V članku je predstavljenih veliko aspektov dela v razredu. Nekaj le-teh smo se podrobneje dotaknili. Imamo pa še veliko možnosti za raziskovanje dela z učenci na podlagi predstavljenih dejstev in literature. Tudi na področju tutorstva se je mogoče v posamezne vidike dela še veliko bolj poglobiti, saj nam članek predstavlja osnovo, na kateri lahko gradimo. Predvsem pa je mogoče ugotovitve in predloge aplicirati na druge šolske predmete ter vse starostne stopnje.

8. Viri

Bajec, A., Černelič, I., Čop, B., Hajnšek - Holz, M., Humar, M. … Tomšič, F. (2015). *Slovar slovenskega knjižnega jezika : SSKJ 2*. Cankarjeva založba, Ljubljana.

Holcar Brunauer, A. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kajtna, T. (2019). *Sociometrična preizkušnja*. https://www.os-vperka.si/upload/files/sociometrija-09.pdf

Klinc, K. (2019). *Spodbujanje povezanosti med učenci s socialnimi igrami* [na spletu]. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani. [Dostopano 20 avgust 2023]. http://pefprints.pef.uni- lj.si/6144/

Krajnc, T., Drolc, Nose Pogačnik, Š., Pevec, M., Slivar, B., Uranjek, J. in Weilguny, M. (2022). *Varno in spodbudno učno okolje.* Zavod RS za šolstvo.

ZRSŠ (2020). *E-urice, izobraževanje učiteljev.* Varno in spodbudno učno okolje. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. VARNO IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE (10. e-urica) (arnes.si)

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Krajnc, profesorica slovenščine, je diplomirala na Filozofski fakulteti v Mariboru, smer Enopredmetna slovenščina. Na Osnovni šoli Videm poučuje slovenščino. Ker se vedno znova rada loteva novih izzivov (vnašanje elementov formativnega spremljanja znanja, pozitivne discipline, uvajanja mediacij, izobraževanja na področju nevrolingvističnega programiranja, ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja …), je tokrat svoje raziskovanje usmerila v tutorstvo. V želji po izboljšanju znanja in počutja v šoli se je odločila, da svojo energijo, čas in samoizobraževanje nameni delu z učenci, kjer vzpodbuja učno ter osebnostno rast in razvoj učencev.

YouTube pri pouku angleščine

YouTube in English Lessons

Blanka Kocbek

Osnovna šola I Murska Sobota
blanka.kocbek@gmail.com

Povzetek

Spletna mesta so postala eden izmed pomembnih pripomočkov v izobraževanju, predvsem pri učnih urah angleščine. Ena izmed takih spletnih strani je *YouTube*, kjer so naloženi številni videoposnetki, ki se jih da uporabiti pri pouku angleščine na inovativen način in v različnih fazah učne ure. Zaradi avdio-vizualnega načina, ne glede na fazo učne ure, je učencem omogočeno, da snov lažje razumejo, so bolj motivirani, učna ura se popestri in postane bolj zabavna, itd. V prispevku so predstavljeni informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) pri pouku, avtentično učenje, pomembnost izobraževalnih videoposnetkov in spletno mesto *YouTube* pri pouku angleščine. V prispevku tudi predstavljamo in opisujemo dva primera učne ure angleščine z uporabo internetne strani *YouTube*. Ob koncu prispevka podajamo še bistvene ugotovitve.

Ključne besede: angleščina, avtentično učenje, IKT, izobraževalni videoposnetki, *YouTube*.

Abstract

Websites have become one of the most important tools in education, especially in English lessons. One of such websites is *YouTube*, where many videos are uploaded that can be used in English lessons in an innovative way and at different stages of the lesson. The audio-visual approach, regardless of the stage of the lesson, allows students to understand the material more easily, are more motivated, the lesson is enriched and becomes more fun, etc. In the article the information and communication technology (ICT) in teaching, authentic learning, the importance of educational videos and the *YouTube* website in teaching English is introduced and presented. The article also presents and describes two examples of English lessons using the *YouTube* website. The article concludes with a summary of the main points.

Keywords: authentic learning, educational videos, English, ICT, *YouTube*.

1. Uvod

Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) se hitro razvija, še posebej v času po koroni. Računalniki, pametne tablice, telefoni, splet so že dalj časa stalnica današnjega življenja človeka. Še posebej se to vidi pri najstnikih, ki elektronske naprave uporabljajo kadarkoli imajo čas. Zato je dobro tudi le-te učitelj občasno in ustrezno vključi v sam učni proces, saj s tem pripomore k izobraževalnemu razvoju, boljšemu razumevanju in pomnjenju učne snovi, poveča se motivacija učencev in njihovi rezultati, spodbuja se hitrejše in samostojno učenje, itd.

YouTube je ena izmed najbolj uporabljenih spletnih mest na internetu. Na njem učitelj najde raznovrstne tematske sklope videoposnetkov, ki jih lahko uporabi pri samem učnem procesu. Namen uporabe videoposnetkov je lahko različen. Lahko se uporablja kot uvodna motivacija v učno snov, kot dodatna razlaga pri obravnavani učni temi, kot dodatno vizualno in govorno gradivo ali kot zaključni del obravnavane učne teme. Videoposnetki, ki so prosto dostopni na

YouTube, so večinoma v tujem jeziku (največ v angleščini, čeprav nekatere najdemo tudi v drugem tujem jeziku), kar je pa zelo dobro pri samem pouku angleščine, saj si učenci z uporabo le-teh hkrati pridobijo tudi dodatno znanje angleščine, saj slišijo tudi kakšne besede na novo.

Namen strokovnega prispevka je predstaviti informacijsko-komunikacijsko tehnologijo pri pouku, razložiti avtentično učenje, predstaviti pomembnost izobraževalnih videoposnetkov in na kakšne načine se lahko spletno mesto *YouTube* uporabi pri pouku angleščine. Vemo pa, da niso vsi videoposnetki na prej imenovani spletni strani učencem zanimivi, zato moramo zelo paziti, kakšnega izberemo in da se hkrati navezuje na učno snov, ki jo želimo podati. Menimo pa, da se z malo prilagoditve da spletno mesto *YouTube* uporabiti tudi pri ostalih predmetih.

2. Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri pouku

Uporaba IKT-ja pri pouku se povečuje in je spremenila področje izobraževanja. Z uporabo le-tega se spreminja poučevanje učiteljev in učenje učencev. S spreminjanjem časa se je spremenilo tudi poučevanje. Z implementacijo tehnologije določamo, katera elektronska orodja in njihove metode so najprimernejše na odzive situacije in težav v razredu (Pazilah, Hashim in Yunus, 2019).

Poleg multimedije se pogosto uporablja tudi še ena tehnologija, in sicer so to socialni mediji. Socialni mediji povečujejo učno izkušnjo tako, da učencem in učiteljem omogočajo povezovanje in interakcijo na bolj inovativen ter zanimiv način. Socialni mediji, kot so Facebook, blog, Instagram, e-pošta in Twitter, zagotavljajo platformo, kjer lahko uporabniki komunicirajo in izmenjujejo ideje, prav tako pa najdejo odgovore preko sodelovanja in razprave (Pazilah idr., 2019).

S pomočjo tehnologije se je pogled učencev na učenje spremenil. Nove in naprednejše tehnologije ne spreminjajo le načina, na katerega učenci gledajo na učenje, temveč tudi na način, na katerega »pedagogi razmišljajo o izobraževanju in pismenosti«. »Ta orodja prav tako še naprej rastejo in spreminjajo poučevanje pismenosti« in učencem pomagajo tudi pri »ponotranjitvi vseživljenjskih veščin, potrebnih za uspeh v tej globalni družbi.« Po mnenju Roya (2019) tehnologija ne bo nadomestila odličnih učiteljev, vendar je v rokah odličnih učiteljev lahko transformativna.

3. Avtentično učenje

'Raziskovalci so ugotovili, da vrednost avtentične dejavnosti poučevanja in učenja ni več omejena na učenje v resničnih okoljih in praksi, ampak jih lahko tudi dosežemo z uporabo spletnih učnih okolij. Avtentično učenje temelji na resničnem življenju in zagotavlja avtentično izkušnjo. Učitelji se večkrat trudijo, da bi z uporabo IKT-ja učencem predstavili avtentično učno izkušnjo. Zato se poslužujejo avtentičnega gradiva v obliki filmov, radia, televizije in te tehnologije so se izkazale za uspešne pri poučevanju in učenju tujega jezika ter hkrati nadomeščajo tudi tradicionalne metode poučevanja. Po mnenju Shyamleeja in Phila (2012) uporaba IKT-ja in multimedije ustvarja bolj živo, vizualno in pristno okolje za učenje angleščine, spodbuja pobude učencev in prihrani čas pri pouku. Razpoložljivost avtentičnega gradiva, kot so slike, animacije, avdio in video posnetki, olajšajo predstavitev in vadbo tujega jezika' (Pazilah idr., 2019).

Avtentično učenje angleščine je zelo pomembno, saj vpliva v veliki meri na pravilno izgovorjavo, tvorbo povedi, uporabo pravilnega časa, komunikacijo, itd. Učencem je bolj

zanimivo in uporabno, saj je to nekaj, kar bodo lahko uporabljali v vsakodnevnem življenju, ko bodo morali uporabiti znanje angleščine. Avtentično učenje je drugačnega pristopa kot pa tradicionalno učenje angleščine, kot se ga je poučevalo in učilo nekoč. Če se želijo pri pouku vključiti avtentični prizori na dano učno temo, potem je dobro uporabiti različna spletna mesta. Slušne posnetke se da najti na različnih spletnih mestih, kot so npr. Agendaweb, British Council, Randall's ESL Cyber Listening Lab, ESL Lounge, ESOL Courses, itd. Razni videoposnetki se najdejo na spletnem mestu, kot je npr. *YouTube, Learning English VOA, British Council,* itd.

4. Pomembnost izobraževalnih videoposnetkov

V prispevku bomo osredotočeni na pomembnost izobraževalnih videoposnetkov na *YouTube*, čeprav se lahko le-ti najdejo tudi na drugih spletnih mestih. Najbolj pogosto se pa najdejo prav na *YouTube*. V času korone se je povečala uporaba izobraževalnih videoposnetkov na *YouTube* spletnem mestu, čeprav je vedno bilo in je še potrebno upoštevati določene elemente, ki vplivajo na učenčeve sposobnosti dojemanja, razumevanja, motivacije, zavzetosti in spodbujanja za učenje, itd.

Po mnenju avtorja članka so 'izobraževalni videoposnetki postali pomemben del visokošolskega izobraževanja in zagotavljajo pomembno orodje za podajanje vsebine v številnih obrnjenih, hibridnih in spletnih predavanjih. Učinkovita uporaba videoposnetka kot izobraževalnega orodja se izboljša, če učitelji upoštevajo tri elemente: kako obvladati kognitivno obremenitev videa, kako povečati sodelovanje učencev z videom in kako spodbujati aktivno učenje iz videa' (Brame, 2016).

'Obstajajo trije elementi za oblikovanje in izvajanje videoposnetkov, ki lahko pomagajo učiteljem, da se poveča uporabnost le-teh pri pouku: kognitivna obremenitev, zavzetost in vključenost učencev ter aktivno učenje. Ti elementi skupaj zagotavljajo trdno podlago za razvoj in uporabo videa kot učinkovitega izobraževalnega orodja' (Brame, 2016).

'Teorija kognitivne obremenitve predlaga, da ima vsaka učna izkušnja tri komponente. Prva je notranja obremenitev, ki je značilna za predmet študije in je deloma določena s stopnjo povezanosti znotraj subjekta. Druga komponenta je potrebna za doseganje želenega učnega rezultata (na primer za primerjavo, analizo in pojasnitev korakov, potrebnih za obvladovanje lekcije). Končni cilj teh dejavnosti je, da učenec preučuje predmet in ga vključi v shemo bogato povezanih idej. Tretja komponenta učne izkušnje je kognitivni napor, ki učencu ne pomaga pri doseganju želenega učnega rezultata. To pogosto izhaja iz slabo zasnovane lekcije (npr. zmedena navodila, dodatne informacije)' (Brame, 2016).

Zavzetost in vključenost učencev skozi izobraževalne videe. Če želimo, da bodo učenci usmerili svojo pozornost k izobraževalnemu videu je pomembno, da so kratki. Če so izobraževalni videoposnetki daljši, potem učenci temu ne namenjano več toliko pozornosti. 'Po raziskavah ima video dolžine od 9 do 12 minut samo 50 % učenčeve pozornosti. Pri tistih, ki so pa dolgi med 12 in 40 minut, pa je učenčeva pozornost samo 20 %' (Brame, 2016). Potrebno je paziti na dolžino videoposnetkov, če učitelj želi, da je v razredu funkcionalen in da pritegne učenčevo pozornost. Po raziskavah obstaja še ena metoda, kako pritegniti pozornost učencev, in to je uporaba pogovornega sloga. Uporaba pogovornega in neformalnega jezika med multimedijskim poukom, ki ga je Mayer imenoval načelo personalizacije, se je izkazalo, da močno vpliva na učenje učencev, morda zato, ker jih pogovorni slog spodbuja, da razvijejo občutek socialnega partnerstva s pripovedovalcem, kar vodi k večji angažiranosti in trudu (Mayer, 2008). Učitelji pa lahko spodbujajo učenčevo sodelovanje in uporabo z izobraževalnimi videoposnetki tako, da jih ustvarijo in naložijo v načinu, da je to gradivo namenjeno tem učencem v razredu. Učitelj lahko

kljub temu te videoposnetke uporabi tudi v drugih razredih naslednje šolsko leto. Ko le-ta ustvarja/izbira videoposnetke, pa je pomembno, da tudi upošteva, ali so bili ustvarjeni/izbrani za vrsto okolja, v katerem bodo uporabljeni (Brame, 2016).

Aktivno učenje v učilnici zagotavlja jasne prednosti pred pasivnim učenjem z učbenikom in delovnim zvezkom (Brame, 2016). Učenci, ki so začetniki pri učenje angleščine ali jim razumevanje angleščine gre težje, pa 'imajo težave pri natančnem ocenjevanju svojega razumevanja in pogosto precenjujejo svoje znanje. Ta težava se lahko poveča, ko se nove informacije posredujejo prek videoposnetkov, za katere učenci pravijo, da se jih lažje naučijo in si jih bolje zapomnijo kot besedilo. Vključitev jih spodbuja, da se vključijo v vrsto kognitivne dejavnosti, ki je potrebna za obdelavo informacij – za vključitev v aktivno učenje – jim lahko pomaga zgraditi in preizkusiti miselne modele, pri čemer eksplicitno pretvori gledanje videa iz pasivnega v dogodek aktivnega učenja' (Brame, 2016).

5. *YouTube* pri pouku angleščine

YouTube je ena izmed spletnih mest, ki je v primeru internetne povezave, hitro in brezplačno dostopna ter pokriva zelo veliko tem, ki se dajo uporabiti pri pouku angleščine. Je eno izmed največjih spletnih mest, kjer se izmenjujejo videoposnetki, uporabniki lahko le-te nalagajo, delijo, gledajo, komentirajo in všečkajo. Lahko se reče, da je *YouTube* spletno mesto, ki je zelo popularno ne glede na človeško generacijo. *P*onuja veliko izobraževalnih vsebin, ki se jih da uporabiti na različne načine in pri različnih poklicih, med drugim tudi v šolstvu kot izobraževalni pripomoček pri učnih urah.

Tradicionalne učne metode dandanes niso učencem več tako privlačne, zato je dobro, da obstaja eno izmed najbolj popularnih spletnih mest, *YouTube*, ki je na nek način namenjeno, da izpolnjuje zahteve človeških generacij in učencev. Paziti je potrebno samo, da se ne uporablja prevečkrat, saj potem pouk lahko postane monoton in učencem nezanimiv. Če pa se videoposnetki na *YouTubu* uporabljajo v omejenih količinah, lahko to prispeva h koristnemu poučevanju angleščine. Po lastnih opažanjih se korist lahko vidi na kognitivnem področju, saj je samo učenčevo učenje boljše in hitreje se spomni videnega in povedanega. Pozitivna uporaba je tudi na psihološkem področju, saj je učenec bolj motiviran in mu je učenje angleščine v veselje in zadovoljstvo. Potem je tu še avtentičnost govorjenega besedila, saj učenci slišijo pravilno izgovorjavo besed in se nove besede naučijo hitreje in s pravilno izgovorjavo. Zelo veliko učencev tudi vizualno prej dojame in razume snov, so bolj sproščeni, z ogledom se jim razvija domišljija in ustvarjalnost, v primeru, če je npr. ogled videoposnetka na temo 'dialog v restavraciji' ali težja tema, kot je npr. 'globalno segrevanje'. Prednost uporabe tovrstnih videoposnetkov je tudi, da se lahko uporabijo kot uvodna motivacija, pri glavni temi ali pa na koncu učne ure kot zaključek.

Na splošno je znano, da učenci največ znanja osvojijo, če novo učno snov sprejemajo na različne načine, kot so npr. branje, risanje, poslušanje, pisanje, vizualno, ustna razlaga učitelja, itd. Po mojem mnenju je pri pouku angleščine vizualna in govorna uporaba zelo pomembna. Z vizualno uporabo učenci snov lažje razumejo, če vidijo, in si jo tudi prej zapomnijo. Govorna uporaba je pa pomembna z vidika pravilne izgovorjave in komuniciranja. Kot je bilo v prejšnjem odstavku omenjeno, se lahko videoposnetki na *YouTubu* uporabijo pri različnih fazah učne snovi.

Kot uvodno motivacijo ponavadi uporabimo videoposnetek na *YouTubu*, ko želimo pritegniti učenčevo pozornost na začetku učne ure. V tem primeru je videoposnetek uporabljen lahko samo kot slušni posnetek, brez da bi učenci videli video preko videoprojektorja, in potem si lahko sami vizualno predstavljajo, o čem je govora v slušnem posnetku. Če je uvodna motivacija v novo

slovnico, potem se poišče pesem, ki vsebuje to določeno slovnico, deli pesmi s slovnico se izbrišejo, tako da jih pri učni uri učenci morajo sami napisati med poslušanjem. Na podlagi tega potem pride do pogovora o pesmi sami, kaj so v njej morali dopolniti, kako se imenuje ta manjkajoči del (če kdo zna), kako bi se to slovnico dalo razložiti, itd. Učenci zelo radi poslušajo pesmi in jih pojejo. To pesem bi se pozneje, na koncu učne ure, dalo uporabiti tudi kot zaključni del – petje pesmi z besedilom ali kot karaoke (brez besedila, samo glasba). Kot uvodna motivacija je lahko tudi ogled nekega mesta/države in se učence povpraša, če znajo, o katerem mestu/državi je bil videoposnetek in ko odgovorijo, se jih vpraša tudi, če znajo o tem mestu/državi še kakšen podatek.

Pri glavni temi učne ure bi se dalo videoposnetek na *YouTubu* uporabiti kot dodatno razlago teme učne snovi, saj bi si s tem učenci obravnavano temo bolje predstavljali, razumeli in zapomnili. Torej, videoposnetek je lahko namenjen kot dodatek k besedilu iz učbenika. Seveda se po ogledu le-tega učitelj z učenci pogovori, kaj so videli, slišali, itd. ali pa sestavi kratki delovni list, ki ga le-ti med ali po ogledu videoposnetka izpolnijo. Lahko pa učitelj poišče videoposnetek na obravnavano temo in z besediščem, ki je tudi v besedilu učbenika in potem raje uporabi videoposnetek pri učni uri namesto besedila iz učbenika. Seveda tudi v tem primeru sestavi delovni list, ki ga učenci lahko izpolnijo sproti med samim ogledom videoposnetka ali po koncu, odvisno kako dolg je videoposnetek. Če je daljši videoposnetek, potem je boljše, če učenci naloge izpolnjujejo sproti, če je pa krajši, pa ga lahko izpolnijo po ogledu. Seveda je tudi vse odvisno od tega, kako dober spomin imajo in koliko informacij si lahko zapomnijo pri enem ogledu. Če se videoposnetek na *YouTubu* uporabi namesto besedila iz učbenika, potem je učencem to lahko v izziv in so tudi bolje motivirani, saj se besedil iz učbenika in dela po istem načinu naveličajo in jim postane preveč monotono in seveda niso več tako zainteresirani in motivirani, da bi zavzeto poslušali in sodelovali pri samem pouku. Vedno je potrebno uporabiti različne pristope podajanja nove učne snovi, da ostanejo učenci motivirani za učenje in delo. Ni dobro vedno uporabljati enakega pristopa podajanja snovi, saj učencem to postane suhoparno, nezanimivo, dolgočasno, itd. in s tem je tudi učitelju težko izvesti učno uro.

Če je glavna tema obravnavane učne snovi nova slovnica, se lahko na *YouTubu* poišče videoposnetek z razlago te dotične slovnice in se v glavni fazi učne ure učencem predvaja razlaga preko videoposnetka, namesto da razlago izvede učitelj. Po ogledu videoposnetka učitelj vodi učence skozi slovnico in v tem primeru poskusijo le-to razložiti učenci učitelju. Na tak način učitelj vidi, če so učenci razumeli razlago slovnice preko videoposnetka (učenci, ki slabše dojamejo snov, pa lahko potem z razlago sošolcev in učitelja bolje razumejo novo snov). Primere s kratko razlago si učenci tudi zapišejo v zvezek, da lahko doma ponovijo.

Pri zaključni fazi učne ure lahko videoposnetek na *YouTubu* uporabimo, kot že prej omenjeno, kot obravnavano pesem iz uvodne motivacije, ki jo na koncu ure učenci pojejo z uporabo besedila pesmi ali kot karaoke (brez besedila, samo spremljevalna glasba). V tem primeru se lahko učenci sami odločijo, v kateri od teh dveh skupin se bodo razvrstili. Manj pogumni bodo peli skupaj z besedilom, pogumnejši pa bodo peli karaoke. Videoposnetek v zaključni fazi učne ure se lahko uporabi kot dodatek, kot dodatna informacija. Videoposnetek si učenci ogledajo, da slišijo še kakšne dodatne nove, nenavadne informacije, npr., če je učna ura bila usmerjena na kakšno državo ali mesto, potem si lahko ogledajo videoposnetek na *YouTubu* o 'deset nenavadnih značilnosti/hrane' o tisti državi/mestu ali pa kot 'najbolj zanimive značilnosti mesta/države', itd.

Zelo dobro je, da je govor na videoposnetkih na *YouTubu*, ki se uporabijo pri pouku, v angleščini. Tako učenci slišijo tudi izgovorjavo besed, ki jo lahko med ogledom le-tega izgovarjajo in se tako naučijo pravilne izgovorjave in novega besedišča. Seveda je pri angleščini potrebno vaditi in se učiti tudi pravilnega zapisa besed.

6. Praktična primera

Kot je že bilo v tem prispevku omenjeno, lahko *YouTube* uporabimo v različnih fazah učne ure. Učenci si lahko videoposnetek zgolj ogledajo, da utrdijo že obstoječe znanje, oziroma si pridobijo določene, lahko tudi nove informacije. Obstaja tudi možnost, da po ogledu videoposnetka opravijo naloge, ki so bile vnaprej pripravljene, samostojno, v dvojicah ali v skupini. V nadaljevanju bom opisala dva primera učne ure z uporabo *YouTuba*, ki sem ju izvedla pri učni uri angleščine.

6.1 Slušna aktivnost: »Summer of '69« od Bryana Adamsa

Učna ura angleščine se je izvajala z učenci 7. razreda. Namen učne ure je bil s pomočjo *YouTuba* učencem pomagati, da razumejo uporabo in tvorbo enostavnega preteklika *Past simple tense*.

Učna ura se je začela z ogledom in poslušanjem pesmi »Summer of '69«, ki jo poje Bryan Adams. Med ogledom in poslušanjem pesmi so učenci poskušali ugotoviti glavno temo pesmi, pozornost so tudi namenili učeči se slovnici (*Past simple*). Potem so si izmenjali ideje glavne teme pesmi in katera slovnica je v pesmi najbolj uporabljena (če so se spomnili, so lahko podali tudi kakšen primer iz pesmi). Učitelj jih je tudi povprašal, če se spomnijo kakšnega poletnega dogodka iz preteklosti. Prvi del aktivnosti je trajal 15 minut. Takšen način slušnega razumevanja se imenuje *Top-down listening activity,* saj učenci pri tej aktivnosti pridejo do glavne ideje pesmi.

V drugem delu aktivnosti, ki je tudi trajal 15 minut, je učitelj razdelil učencem delovni list, kjer so morali pesem dopolniti. Učenci so ponovno poslušali pesem in dopolnili manjkajoče dele (manjkali so glagoli v enostavnem pretekliku). Ko so to dopolnili in so se odgovori preverili, so učenci povedali, kateri glagoli, po njihovem mnenju, so pravilni in kateri nepravilni ter poskušali razložiti (poskusijo priti do pravila). Potem ko so skupaj z učiteljem prišli do pravila za pravilne in nepravilne glagole in jih tudi pravilno razvrstili, je prišla na vrsto še razlaga izrazov iz pesmi, npr. »five-and-dime«, »Ain't no use«, »the drive-in«, »mama's porch«, »unwind«, in »old six-string«. Takšen način slušnega razumevanja se imenuje *Bottom-up listening activity*, saj učenci morajo svojo pozornost usmeriti v učečo se slovnico, zgradbo in tudi besedišče.

Zadnjemu delu aktivnosti je bilo namenjenih 15 minut. V tem delu aktivnosti so učenci peli in vadili izgovorjavo in intonacijo enostavnega preteklika, ostalih besed in fraz. Učenci, ki imajo težave pri angleščini in tisti, ki jih je strah petja pred sošolci, so lahko peli pesem skupaj z videoposnetkom, kjer je bila glasba s petjem, besedilo pesmi je bilo tudi vidno (lažje spremljati petje in zraven peti). Učenci, ki pa jim angleščina gre zelo dobro in tisti, ki so prepričani v svoje pevske sposobnosti, pa so lahko peli karaoke verzijo, kjer je samo glasbena spremljava z vidnim besedilom (brez petja). Takšen način slušnega razumevanja se imenuje *Buttom-up listening activity*, saj učenci namenjano pozornost fonologiji, besedam in spremljevalni glasbi.

Učenci so bili nad to učno uro navdušeni, saj si večina ni mislila, da imajo pesmi tako globok pomen. Po pogovoru je bilo razvidno, da jih večina pesmi posluša, ker jim je besedilo všeč (brez kakšnega globokega pomena) ali pa ker jim je všeč spremljevalna glasba, pevec ali pevka. Učenci so bili presenečeni, da so se med poslušanjem ene pesmi toliko naučili (od besedišča, slovnice, fraz, glavne ideje, itd.). Slovnico (*past simple tense*) so osvojili na drugačen način kot ponavadi. Po pogovoru z njimi sem prišla do spoznanja, da so tvorbo in pravila za *Past simple* razumeli in jih znajo uporabljati. Učenci so bili med samo učno uro zelo motivirani (ponavadi niso tako), zelo so sodelovali in se veliko naučili (to so bile povratne informacije, ki sem jih dobila od njih). Izrazili so tudi željo, da bi še kdaj imeli takšno učno uro.

6.2 Besedišče v družbenih medijih

Učna ura angleščine se je izvajala s skupino učencev iz 8. razreda. Namen učne ure je bil s pomočjo *YouTuba* učencem predstaviti besedišče zdravega/nezdravega življenja, hrane in telovadbe, prednosti in slabosti zdravega/nezdravega življena in dajanje nasvetov. Ta učna tema je bila predvidena za dve šolski uri ali blok uro.

Motivacijski del je trajal 5 minut in je vseboval *Mind map* – učenci narišejo miselni vzorec in napišejo čim več besed na temo 'Zdravo in nezdravo življenje'. Nato je sledil 10-minutni *Reporting*, kjer so med sabo izmenjali besede, ki so jih napisali in tudi razložili, kako so te besede povezane z obravnavano temo. Potem je sledil ogled treh kratkih videoposnetkov, nakar so rešili naloge preko *Kahoota* (pravilni/napačni odgovor, izberi pravilni odgovor). Ta sklop aktivnosti je trajal 10 minut. Potem je sledil *Language focus*, ki je trajal 20 minut. Učenci so bili razporejeni v skupine. Ponovno so si ogledali 3 kratke videoposnetke in si zabeležili besede, ki so jih slišali in so povezane z obravnavano temo. Te besede so morali hkrati razdeliti v tri skupine: zdravo življenje, nezdravo življenje in nasvet. Vsaka skupina je imela vodjo, ki je potem menjal skupine in z ostalimi skupinami delil mnenje, si zapisoval, kar je slišal od stalih (izmenjava informacij). S tem delom se je tudi prva učna ura končala.

Naslednja učna ura se je nadaljevala s *Discussion,* kjer so si vodje skupin delili pridobljene informacije s svojo skupino. O novostih so se tudi pogovorili. To je trajalo 10 minut. Nato je sledil *Task,* ki je trajal 15 minut. Pri tej aktivnosti so se v skupinah med seboj pogovarjali o prednostih in pomanjkljivostih zdravega/nezdravega življenja in si zapisujejo odgovore. Svoje ugotovitvah in delili mnenja s preostalimi skupinami. Na koncu je sledil še *Review,* ki je trajal 20 minut. Pri tej aktivnosti so se učenci igrali interaktivne igre (*Kahoot, Agenda Web*), da se je preučilo in ocenilo njihovo pridobljeno znanje na temo, ki se je obravnavala.

Že med samo učno uro se je videlo, da učenci poznajo določeno besedišče na obravnavano temo in to so tekom učne ure nadgradili na različne načine, npr. preko videoposnetkov, raznih interaktivnih nalog, dela v skupini, itd. Med samo učno uro so bili motivirani, delovni in so se tudi zabavali. Skozi videoposnetke so se učenci naučili novega besedišča in izrazov, ki so povezani z obravnavano učno snovjo, med seboj so si izmenjali mnenja (uporaba obravnavanega besedišča v pogovoru) in to novo besedišče tudi vadili z različnimi nalogami. Učna ura je po mnenju učencev prehitro minila in so si zaželeli, da bi še kdaj takšno učno uro izvedli.

7. Zaključek

Tehnologija je skozi čas dokazala, da je pomemben del izobraževanja. *YouTube* učiteljem omogoča, da lahko najdejo izobraževalne teme, ki jih potem tudi uporabijo pri učni uri in jo s tem naredijo bolj zanimivo, privlačno, koristno in hkrati daje učencem možnosti, da so bolj motivirani, zavzeti in da lahko snov bolje razumejo. Učencem uporaba videoposnetkov, kot dodatnega gradiva, pomaga pri razumevanju, pomnjenju, predstavljanju, itd. Prav tako so videoposnetki uporabni glede avtentičnosti in govora v angleškem jeziku, saj se med pogovori in vajami opaža, da angleške besede bolj pravilno izgovarjajo in tvorijo povedi. *YouTube* je spletno mesto, kjer se najde zelo veliko kvalitetnega in uporabnega gradiva za pouk angleščine in se s tem tudi olajša delo učitelju, saj vse teme najde na enem spletnem mestu in mu ni potrebno iskati na kakšnih drugih spletnih mestih. Pomembno pa je tudi, da se spletnih mest ne sme preveč vključevati v pouk, ker drugače lahko to postane preveč monotono ter učencem več ne bo tako zanimivo in privlačno. Učenci večkrat prosijo, če lahko kakšna naslednja ura spet vsebuje videoposnetke, saj so mnenja, da jih gledanje le-teh sprošča in dejavnosti, ki sledijo, se jim zdijo zanimive. Med

iskanjem primernih videoposnetkov sem prišla do spoznanja, da je *YouTube* najpriročnejši in hitro dostopno spletno mesto, glede jezika pa ni težav, saj so večinoma vsi videoposnetki v angleščini. Sem tudi mnenja, da uporaba videoposnetkov pri učni uri učitelju olajša delo, saj se z njimi da učno uro narediti bolj kvalitetno, poučno in zanimivo. Uporaba videoposnetkov na *YouTubu* je pozitivno vplivala na učne ure pri angleščini, zato jih bom v prihodnosti še uporabljala, seveda v zmernih količinah.

8. Literatura in viri

Brame, C. J. (2016). Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. *CBE – Life Sciences Education, 15:es6,* 1–6. https://www.lifescied.org/doi/epdf/10.1187/cbe.16-03-0125

Mayer, R. E. (2008). Applying the Science of Learning: Evidence-Based Principles fort he Fesign of Multimedia Instruction. *American Psychologist, 63(8),* 760–769. https://www.researchgate.net/profile/Richard-Mayer-4/publication/23478495_Applying_the_Science_of_Learning_Evidence-Based_Principles_for_the_Design_of_Multimedia_Instruction/links/57799b4e08aeb9427e2c00a8/Applying-the-Science-of-Learning-Evidence-Based-Principles-for-the-Design-of-Multimedia-Instruction.pdf

Pazilah, F. N., Hashim, H., Yunus M. Md. (2019). Using Technology in ESL Classroom: Highlights and Challenges. *Creative Education, 10,* 3205–3212. https://www.scirp.org/pdf/ce_2019112915161491.pdf

Roy, A. (2019). Technology in Teaching and Learning. *International Journal of Innovation Education and Research, 7,* 414–422. https://scholarsjournal.net/index.php/ijier/article/view/1433/1006

Shyamlee, S. D. in Phil, M. (2012). Use of Technology in English Language Teaching and Learning: An Analysis. *International Conference on Language, Medias and culture, 33,* 150–156. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52965297/1._Use_of_Technology_in_English_Language_Teaching_and_Learning-libre.pdf?1493857047=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DUse_of_Technology_in_English_Language_T.pdf&Expires=1691502397&Signature=IiOLnFGD7cS1yl--15N2wnOngNiFDT0MQ8sEANmLc1Ghu0u-X2mep-LJQB3yMO8hHcUEjYBw22gFqnr~ZjA3HX04PBJDHzmuVpzCfNCHonQmNWTUObY2Xeb4d9a2vEZUM9n6OwKQiHHOAQXK4aLhGxwswUeccuX7CNA2Uku8fiaeN9ZMnUQz-nwxl0H3wOQPeO0auwvhJXJRNx9Pijka6Cao9BQx-JAw8sQBOIg3pDSkSdKd3ZnrU1adwPjgh9~R0qAKoGaRnuQJWr0sBdehQsOxoGtRc1yFTJXlL5F5a-fn09~pyXs8QLXuHixHL-sDDo1AtwVUdvgzKlqr-v8bXw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Kratka predstavitev avtorja

Blanka Kocbek je profesorica angleškega in nemškega jezika. Na Osnovni šoli I Murska Sobota poučuje angleščino. V šoli je mentorica tekmovanja iz znanja angleščine v 7. razredu. Poučevala je na različnih osnovnih in srednjih šolah in si s tem pridobila dragocene in raznolike izkušnje. Redno se udeležuje raznih izobraževanj in izpopolnjevanj, ki prinašajo nove priložnosti za osebnostni in strokovni razvoj.

Govorni nastop v obliki videoposnetka pri drugem tujem jeziku in ocenjevanje na daljavo

Oral Presentation in the Form of a Video Recording in the second Language and Remote Marking

Tina Terzić

Gimnazija Šentvid
tina.terzic@sentvid.org

Povzetek

Govorni nastop pri drugem tujem jeziku je ena izmed oblik ustnega ocenjevanja znanja. Pogosto učitelji za tako obliko ocenjevanja porabijo med 15 in 20 odstotkov ur predvidenega števila ur v šolskem letu. Možnost, da dijaki opravijo govorni nastop pri drugem tujem jeziku na način, da ga pripravijo in oddajo v obliki videoposnetka, ponuja tako dijakom kot učiteljem predvsem prednosti: omogoča velik prihranek ur, je prijazen do dijakov, nudi enostavnejši uvid v napake in večjo kreativnost s pomočjo uporabe sodobne tehnologije, ki je dijakom blizu. Dijake je potrebno opremiti s potrebnimi znanji za izdelavo videoposnetka, v katerem bodo predstavili svoj govorni nastop in podati vsebinska navodila in kriterije za ocenjevanje naloge.

Ključne besede: govorni nastop, prihranek časa, ocenjevanje na daljavo, ustno ocenjevanje znanja, videoposnetek.

Abstract

An oral presentation in second language is one of the forms of oral examinations. Teachers often use between 15 to 20 per cent of the anticipated time of the school year for such a mode of examination. The opportunity for students to perform an oral presentation in their second language by entering a video recording enables both them and the teachers advantages mostly. It enables a large saving of hours, is kind to students and offers a simpler insight into possible errors, moreover, it boosts creativity by using modern technology, which students will be familiar with. Students need to be equipped with specific skills to create a video recording in which they present their oral presentation. They should also be given content guidelines and grading criteria.

Keywords: marking oral knowledge, oral presentation, remote marking, saving time, video recording.

1. Uvod

Poučevanje dijakov, na primer (vrhunskih) športnikov, ki so večji del šolskega leta odsotni, predstavlja velik izziv tako pri posredovanju, usvajanju, kot pri ocenjevanju znanja. Na eni strani je ves čas prisotna misel, kako jih motivirati za učenje, saj se pretežni del dneva posvečajo svojemu športu in niso (fizično) prisotni pri pouku, svoje šolske obveznosti pa morajo v celoti opraviti, čeprav sicer s prilagoditvijo, ki je najpogosteje v obliki podaljšanega ocenjevalnega obdobja. Primere dobre prakse poučevanja dlje časa odsotnih dijakov pa lahko uporabimo tudi pri poučevanju ostalih dijakov.

Morda se na prvi pogled zdi, da predpisani učni načrt pri pouku nemščine, ki jo v večini slovenskih srednjih šol poučujemo kot drugi tuji jezik, ne ponuja veliko manevrskega prostora za ustvarjalnost ali morda inovativnost. Pa vendar lahko tako učitelj kot dijak tudi z uporabo sodobnih naprav in aplikacij postaneta učinkovita člena pri poučevanju in učenju oziroma usvajanju in ocenjevanju znanja, ki lahko poteka na daljavo.

Kako opremiti dijake s potrebnimi znanji za izdelavo videoposnetka, v katerem bodo predstavili svoj govorni nastop, kako podati vsebinska navodila in kriterije za ocenjevanje naloge ter na kaj je potrebno biti pri vsem tem pozoren, so vprašanja, na katera bo osredotočena nadaljnja vsebina.

2. Govorni nastop

Govorni nastop je primeren kot oblika ustnega ocenjevanja znanja na vseh stopnjah učenja jezika. Dijaki se že na prvi stopnji lahko na preprost način sporazumevajo, uporabljajo pogosto rabljene izraze in preproste stavke ter predstavijo določeno temo. Na višji stopnji znanja postanejo predstavitve kompleksnejše, vsebujejo argumente in protiargumente, dijaki zavzamejo določeno stališče ter se spontano in tekoče izražajo.

Opredelitev sporazumevalne zmožnosti izhaja iz Skupnega evropskega jezikovnega okvira (SEJO). Ta opredeljuje jezik kot skupek splošnih in specifičnih sporazumevalnih zmožnosti/kompetenc. Splošne zmožnosti vključujejo:

- »poznavanje sveta«, ki ga dijak/dijakinja pridobi s pomočjo izkušenj, izobraževanja ali s pomočjo različnih virov informacij,
- socialne zmožnosti/veščine in učne strategije,
- vrednote, osebna pričakovanja in osebnostne dejavnike (motivacija, značaj, sposobnosti).
- Specifične sporazumevalne zmožnosti sestavljajo:
- jezikovne zmožnosti so glasoslovna, oblikoslovna, besedoslovna, skladenjska znanja (védenja), besedilna raven in zmožnosti (branje, poslušanje, govorjenje, pisanje) ter razvijanje zmožnosti za uspešno sprejemanje/tvorjenje/posredovanje različnih vrst govorjenih in pisnih besedil v tujem jeziku,
- pragmatične zmožnosti se izražajo v ustreznem sprejemanju in tvorjenju (posredovanju) sporočila (funkcionalna raba jezika),
- družbeno kulturne zmožnosti so vez med sporazumevalnimi in drugimi zmožnostmi.

So pomemben dejavnik pri uzaveščanju in udejanjanju medkulturne komunikacije (upoštevanje družbenih norm, uporaba vljudnostnih vzorcev, prilagajanje odnosov med različnimi skupinami itd). Medkulturno sporazumevanje prispeva k razumevanju in strpnosti med različnimi kulturnimi skupnostmi, k obvladovanju strategij pri soočanju s tujimi kulturami ter ozaveščanju in razumevanju medkulturnih stereotipov.
(Učni načrt. Nemščina. Gimnazija. Splošna, klasična, strokovna gimnazija. 2008. S. 4, 5)

Vsekakor pa predstavlja govorni nastop, ki se po navadi izvaja v oddelku/skupini, velik stres za dijake. Pa tudi redki sošolci zbrano sledijo predstavitvi. Tako lahko trdimo, da je čas, ki ga porabimo za govorne nastope, ob misli, da je v oddelku tudi 30 dijakov, morda celo slabo izkoriščen. Pogosto učitelji za tako obliko ocenjevanja porabijo med 15 in 20 odstotkov ur predvidenega števila ur v šolskem letu.

Možnost, da dijaki svoj govorni nastop pripravijo in posnamejo video ter ga nato oddajo, učitelj/ica pa ga pogleda in oceni sam/a, ima veliko prednosti. Dijaki tako niso izpostavljeni dodatnemu stresu, saj vedo, da si bo nastop ogledal/a le učitelj/ica. Čas za pripravo nastopa in snemanje videa si razporedijo sami. V primeru, da s posnetkom niso zadovoljni, lahko snemanje ponovijo in tako odpravijo morebitne napake ali pomanjkljivosti. Vsem od pouka dlje časa odsotnim dijakom pa ponuja ta način ocenjevanja možnost, da določeno obveznost opravijo, ko jim čas to dopušča, čeprav niso prisotni v šoli. Prav tako pa učitelj/ica ocenjuje govorne nastope v času, ki mu/ji najbolj ustreza. Posnetek si lahko ogleda večkrat, ga ustavi, zapiše komentar. Dijak/inja ob prejemu povratne informacije in ogledu svojega posnetka lažje zazna svoje napake in se jih zaveda.

Vendar pa je tudi pri tovrstnem ocenjevanju znanja (govornega nastopa) potrebno biti pozoren oziroma upoštevati Pravilnik o ocenjevanju znanja. 4. člen Pravilnika o ocenjevanju znanja v srednjih šolah, ki govori o javnosti ocenjevanja znanja, predpisuje, da »učitelj zagotavlja javnost ocenjevanja znanja tako, da dijake ob začetku izvajanja predmeta, ITS oziroma strokovnega modula na začetku šolskega leta seznani z:

1. učnimi cilji,
2. obsegom učne vsebine,
3. oblikami in načini ocenjevanja znanja,
4. merili za ocenjevanje znanja,
5. dovoljenimi pripomočki in
6. z roki za pisno ocenjevanje znanja.«

(Pravilnika o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. 20. 7. 2023)

Dijakom je torej ob začetku šolskega leta potrebno sporočiti, da je ena izmed oblik ocenjevanja znanja govorni nastop, ki ga bodo pripravili doma v obliki videoposnetka, jih seznaniti z merili za ocenjevanje ter določiti rok in način za oddajo.

2.1 Izbor teme in naslova govornega nastopa

Smiselno je, da se tema govornega nastopa navezuje na vsebine, ki so obravnavane pri pouku. Naslov govornega nastopa naj dijaki izberejo sami. Tako imajo možnost predstaviti teme, ki so povezane z njimi in so jim blizu. Ker izhajajo iz lastnih izkušenj in govorijo o njim znanem, so bolj suvereni in tudi kreativni.

2.2 Merila za ocenjevanje govornega nastopa

Merila za ocenjevanje naj vsebujejo opisne kriterije, ki so namenjeni tako dijaku kot učitelju. Del kriterijev so tudi meje za ocene. S pomočjo opisnih kriterijev učitelj zagotovi objektivnost ocenjevanja.

Primer opisnih kriterijev in mej za ocene:

1) PROSTO GOVORJENJE
   - 1 točka: dijak delno prosto govori;
   - 2 točki: dijak prosto govori;
   - govorni nastop, ki ga bo dijak bral, bo ocenjen z negativno (1) oceno.

2) CELOVITOST PREDSTAVITVE

- 0 točk: dijak predstavljene teme ne prikaže smiselno, vedenje, mimika in gestikulacija so neprimerni za ustni nastop, pri predstavitvi ni kreativen;
- 1 točka: dijak predstavljeno temo prikaže pomanjkljivo, pri tem je delno kreativen;
- 2 točki: dijak smiselno prikaže predstavljeno temo, pri tem je zelo kreativen.

3) USTREZNOST/PRAVILNOST TEME

- 0 točk: besedišče ne zadošča za predstavitev teme, cilj predstavitve ni jasen, zgradba (uvod, jedro, zaključek) ni jasna;
- 2 točki: besedišča zadošča za predstavitev teme, pojavljajo se napake, cilj je predstavljen; *ali*: predstavitev je prekratka;
- 4 točke: besedišče je bogato in zadošča za izčrpno predstavitev teme, predstavljeni so (proti)argumenti, cilj je jasen, zgradba (uvod, jedro, zaključek) je prepoznavna, obstaja rdeča nit predstavitve, ki je podkrepljena s primeri; predstavitev je dovolj dolga (3 minute).

4) IZGOVORJAVA

- 0 točk: govorjenje je nerazumljivo, nejasno;
- 1 točka: govorjenje je delno razumljivo, ponekod nejasno;
- 2 točki: govorjenje je razumljivo, jasno.

5) PRAVILNOST UPORABE SLOVNICE

- 0 točk: zelo pogoste napake;
- 1 točka: napake se pojavljajo le ponekod;
- 2 točki: brez napak.

Meje za ocene: 0-5 točk: negativno (1), 6 točk: zadostno (2), 7-8 točk: dobro (3), 9-10 točk: prav dobro (4), 11-12 točk: odlično (5).

2.3 Način oddaje videoposnetka

Določiti je potrebno tudi, kam dijaki oddajo videoposnetke. Na voljo je več možnosti: v spletno učilnico Moodel, spletno aplikacijo (npr. v Temasih) ali preko elektronske pošte. Prenos/oddaja s pomočjo USB-ključka zaradi varnosti odsvetujemo, saj lahko pride do prenosa virusov, izgube ali odtujitve USB-ključka.

Tako v spletni učilnici Moodel kot v Teamsih učitelj pripravi »dodeljeno nalogo«, kjer določi termin za oddajo. Glede na možnosti, ki jih aplikacija ponuja, nastavimo različne parametre (največja dovoljena velikost datoteke, točke/ocene, možna oddaja po izteku roka itd.). Aplikaciji omogočata ogled videa, tako da posnetkov pred ogledom ni potrebno shranjevati na računalnik ali v drugo napravo. Učitelj dijaku/dijakinji pošlje povratno informacijo s komentarji o nalogi neposredno v aplikaciji in sporoči oceno. Če se videoposnetek oddaja preko elektronske pošte, je smiselno, da ga dijaki pošljejo preko vmesnika, npr. WeTransfer, ali pa ga »naložijo« na YouTube in učitelju posredujejo povezavo do videoposnetka. Na ta način lahko posredujejo tudi obsežnejše videoposnetke.

2.4 Navodila za izdelavo videoposnetka

Dijakom podamo osnovna navodila za izdelavo videoposnetka, čeprav so že skoraj vsi zelo dobro opremljeni z znanjem o izdelavi videoposnetkov. Video lahko posnamejo na primer s pametnim telefonom.

Če se snema s telefonom, je potrebno napravo držati vodoravno. Bolje je posneti več, saj se lahko ob pregledu posnetka določene kadre ponovno posname ali pa izreže neustrezne. Pri snemanju je potrebno biti pozoren na moteče dejavnike, kot so hrup, slabo vreme (če se snema zunaj), preveč ali premalo svetlobe. Snema se vedno stran od vira svetloba ali sonca. Mikrofon, ki je na slušalkah, priloženih telefonu, naj bo oddaljen največ 30 cm od ust govorca (7 korakov do vrhunskega videa z mobilnim telefonom. 10. 7. 2023).

Pred snemanjem je potrebno napravo nastaviti na »letalski način«. Tako se prepreči, da bi med snemanjem prišlo do motenj zaradi prejetih klicev ali drugih obvestil. Če ni na voljo stativ, je telefon potrebno namestiti tako, da miruje. Med snemanjem je potrebno gledati v kamero, ne v zaslon (Luč, kamera, akcija – kako posneti odličen video? 10. 7. 2023).

Če je potrebno video urediti, dodati podnapise, zvočne posnetke in besedila, se to lahko stori z brezplačnimi aplikacijami, kot so *FilmoraGo, GoPro Quick, InShot, You Cut: Video maker and editor* (Luč, kamera, akcija – kako posneti odličen video? 10. 7. 2023).

2.5 Ocenjevanje govornega nastopa in povratna informacija

Pri ocenjevanju govornega nastopa so učitelju/učiteljici v pomoč opisni kriteriji, ki jih je pripravil/a in s katerimi je dijake predhodno seznanil/a. Z njimi zagotovimo tudi objektivnost ocenjevanja.

Iz preglednice 1 je razvidno, kaj naj povratna informacija vsebuje: ime in priimek dijaka, datum oddaje in ocenjevanja govornega nastopa, število doseženih točk od skupno vseh točk ter oceno.

Preglednica 1

Podatki za povratno informacijo

GOVORNI NASTOP; ime, priimek: _____, oddelek: _____ Datum oddaje: _____, datum ocenjevanja: _____ Število točk: _____ / 12, ocena: _____

V preglednico, ki je prikazana v preglednici 2, učitelj ob ocenjevanju zapiše točke, ki jih je dijak/inja dosegel/la, pod opombe pa povratne informacije v povezavi s kriteriji.

Preglednica 2

Preglednica za ocenjevanje in povratne informacije

Kriterij, možno število točk	*Dosežene točke*	*Opomba*
Prosto govorjenje: 2		
Celovitost predstavitve: 2		
Ustreznost/pravilnost teme: 4		
Izgovorjava: 2		
Pravilnost uporabe slovnice: 2		

Učitelj/ica zabeleži napako dijaka/dijakinje. Pri tem lahko navede tudi točen čas na posnetku. Napako komentira in jo ustrezno popravi. Na ta način dijak/inja ob prejemu povratne informacije in ogledu svojega posnetka lažje zazna svoje napake in se jih zaveda.

2.6 Primer govornega nastopa in ocenjevanja

Dijaki 3. letnika gimnazije, ki se nemščino kot drugi tuji jezik učijo tretje leto, so morali pripraviti govorni nastop na temo *Mein zukünftiger Beruf* (Moj bodoči poklic). V nalogi so morali predstaviti poklic, opisati naloge in dela, ki jih oseba opravlja, ter predstaviti potrebno izobrazbo. Na povezavi, ki je dostopna preko QR-kode na sliki 1, je videoposnetek govornega nastopa ene izmed dijakinj.

Slika 1

Dostop do videoposnetka

V preglednici 3 je prikazan primer ocenjevanja govornega nastopa. Povratne informacije dijaki prejmejo ob seznanitvi z oceno.

Preglednica 3

Primer ocenjevanja govornega nastopa

Kriterij, možno število točk	*Dosežene točke*	*Opomba*
Prosto govorjenje: 2	2	
Celovitost predstavitve: 2	2	Zelo izvirno; bodi pozorna le, kadar snemaš zunaj, da ni preveč hrupa in zvokov, ki te preglasijo.
Ustreznost/pravilnost teme: 4	4	Zelo obsežna in bogata predstavitev. Nekaj pomanjkljivosti pri rabi besedišča, kar pa ne vpliva na razumevanje. • 0:08 *Dorfumgebung* → auf dem Land • 0:18 Man kann im *Landwirtschaftliche* → in der Landwirtschaft arbeiten. • 1:14 Lebensbedingingen • 1:23 Krank~~en~~heiten • 1:26 ~~die~~ das Tier • 3:19 Auf ~~der Lage~~ dem Gelände können Kinder viel über Tiere ~~kennen~~ erfahren.
Izgovorjava: 2	2	Nekaj pomanjkljivosti pri izgovorjavi, kar pa ne vpliva na razumevanje. • 0:18 Z**ie**gen [i:] • 0:34 Herausforderung [hɛrausfɔrdərʊng] • 0:57 mit *bählichen* → bauerlichen [bauərlihn]Tieren • 2:08, 3:06 Zoo [co:] • 3:24 Verantwortung [ferantvɔrtung]
Pravilnost uporabe slovnice: 2	1,5	Ponavljajoče napake: neustrezno spreganju glagolov, sklanjanje pridevnikov, sklanjanje samostalnikov v množini v 3. sklonu, oblike samostalnikov v množini, rodilnik, ki pa ne vplivajo na razumevanje. • 0:07 Seitdem ich klein~~e~~ war, ~~habe~~ bin ich in der Dorfumgebung ~~aufgewachst~~ aufgewachsen. • 0:18 mit Kühen • 0:29 … dass ich mit Tieren in der Natur draußen ~~arbeitet~~ arbeiten möchte. • 0:51 … weil besser~~e~~ Züchtung auch besser~~es~~ Essen bedeutet. • 1:03 Er ~~sorge~~ sorgt für richtig~~e~~ Entwicklung der Tiere~~n~~. • 1:10 Die Qualität der Produkte~~n~~ ist … • 1:32 … muss Zoologe auch kleine Operationen ~~macht~~ machen. • 1:43 Er betrachtet, wie die Leute ~~an~~ die Tiere beeinflussen. • 2:41, 3:05 ~~neben dem~~ → daneben • 2:47 der zweite~~n~~ Stahl • 2:52 Reite~~n~~schule • 2:57 Reite~~n~~bahn • 3:37 verschiedene Programme~~n~~ • 3:45 mit allgemeinem Abitur • 3:51 des klassischen Abiturs • 4:05 nach zwei Jahren • 4:23 für Pferde~~n~~ • 4:31 Ich weiß, dass mein Weg lang~~e~~ ist.

2.7 Dileme pri ocenjevanju

Pri ocenjevanju se učitelju/učiteljici pogosto pojavijo sledeče dileme: ali je dijak/inja besedilo za govorni nastop pripravil/a sam/a ali je morda uporabil/a program za tvorjenje besedil ali prevajalnik? Ali dijak/inja besedilo bere ali prosto govori?

Pri sestavljanju besedila za govorni nastop si dijaki lahko pomagajo oziroma celo morajo pomagati (na višji stopnji na primer) z informacijami, ki jih najdejo v literaturi ali na spletu. Pri tem morajo upoštevati splošne zahteve in pravila citiranja oziroma navajanja virov. Kaj hitro in dokaj enostavno pa se opazi, če dijaki uporabljajo prevajalnik. Povedi so na primer nesmiselne, vrstni red v povedih je napačen ali pa so povedi nepopolne. Kadar uporabljajo naprednejše programe za tvorjenje besedil, ki je umeščeno na nivo C1 ali celo C2.

Če dijak/inja besedilo bere, se to prepozna po premikanju oči, hitrosti govora in intonaciji pri izgovorjavi. Pri prostem govoru govorec gleda v kamero, na trenutke ob razmišljanju tudi pogleda navzgor. Takrat nastane zelo kratek premor. Prosti govor ni monoton, intonacija je dinamična. Daljše besede dijaki pogosto izgovarjajo bolj počasi, vendar jih (morda v več poskusih) izgovorijo ustrezno. Kadar dijaki besedilo berejo, je intonacija pogosto neustrezna, monotona. Ob branju tudi izpuščajo črke ali zloge, pogosto hitijo. Pogled se premika z desne proti levi (zaradi položaja kamere torej v nasprotni smeri branja).

3. Zaključek

Možnost, da dijaki opravijo govorni nastop pri drugem tujem jeziku na način, da ga pripravijo in oddajo v obliki videoposnetka, ponuja tako dijakom kot učiteljem predvsem prednosti: video se ustvari z mobilnim telefonom, aplikacije za njegovo urejanje so prosto dostopne na spletu, predno videoposnetek oddajo v ocenjevanje, lahko snemanje ponovijo in s tem odpraviti morebitne pomanjkljivosti ali napake. Pri tem je zelo pomemben tudi prihranek časa, ki bi ga sicer v času pouka namenili predstavitvam govornih nastopom v razredu/skupini. Morda je edini pomislek, ki se pojavi pri tej obliki ocenjevanja, neustrezna rada določenih pripomočkov za tvorjenje besedil ter možnost, da dijaki besedilo berejo in ne govorijo prosto.

4. Viri

7 korakov do vrhunskega videa z mobilnim telefonom. https://studios.si/think-tank/7-korakov-do-vrhunskega-videa-z-mobilnim-telefonom

Luč, kamera, akcija – kako posneti odličen video? https://www.student.si/lajf-je/tech/luc-kamera-akcija-kako-posneti-odlicen-video/

Nemščina. Predmetni izpitni katalog za splošno maturo. file:///C:/Users/Tina/Downloads/M-NEM-2023.pdf

ÖSD Zertifikat B1. https://osdlemberg.com/de/pruefungen/b1-oesd-zertifikat/

Pravilnika o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV13441#

Präsentation bewerten. https://lehrerfortbildung-bw.de/st_kompetenzen/weiteres/projekt/projektkompetenz/bewertung/praesent.htm

Učni načrt za nemščino. http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_NEMSCINA_gimn.pdf

Zertifikat B1 Modelsatz. https://bfu.goethe.de/b1_mod/sprechen.php

Predstavitev avtorice

Tina Terzić je po izobrazbi je profesorica nemškega jezika s književnostjo. Diplomirala je 2001 na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Od tega leta dalje poučuje nemščino kot 2. tuji jezik na gimnazijah in v srednjih šolah. Od leta 2011 dalje je zaposlena na Gimnaziji Šentvid. Z Založbo Rokus-Klett je sodelovala pri izdelavi dodatnega gradiva za učbeniški komplet *Alles stimmt!* in je zunanja ocenjevalka pri splošni maturi iz nemščine.

Priloga

IZJAVA

Spodaj podpisana Katja Jeraj, dijakinja Gimnazije Šentvid dovoljujem profesorici Tini Terzić, da uporabi moj videoposnetek z govornim nastopom, ki sem ga izdelala pri nemščini in v katerem predstavljam poklic veterinarskega tehnika, na predstavitvi in članku, ki ga je izdelala za namen pedagoške konference.

Katja Jeraj

Ljubljana, 1. 7. 2023

Aktivnejša vloga učencev pri pouku angleščine – reši in preglej domačo nalogo sam

Getting Students more Active in English Lessons – Do and Check Your Homework by Yourself

Metka Fendre

Osnovna šola Gustava Šiliha Velenje
metka.fendre@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek opredeli pomen domače naloge, oriše dejavnosti formativnega spremljanja in aktivnih oblik učenja, izpostavi tudi pomen učiteljevega pogleda na lastno vlogo in pomena aktivnejše vloge učencev v učnem procesu. Doseganje slednje je bil eden izmed ciljev v procesu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na OŠ Gustava Šiliha Velenje. V nadaljevanju prispevka je podrobneje opisana aktivnejša vloga učencev pri pouku angleškega jezika od 7. do 9. razreda, in sicer konkretno pri pisnih domačih nalogah v delovnem zvezku, ki so si jih pričeli učenci tudi sami pregledovati po danih navodilih. Izsledki anketnega vprašalnika in pogovora so izkazali naklonjenost ter pozitivne rezultate pri veliki večini učencev. Ti menijo, da je s samostojnim pregledovanjem nalog s pomočjo Rešitev njihova vloga pri učenju angleščine aktivnejša, opažajo pa tudi napredek in izboljšave v svojem znanju. V zaključku je podanih tudi nekaj predlogov za izboljšave omenjene dejavnosti.

Ključne besede: aktivne oblike učenje, aktivnejša vloga učencev, domača naloga, formativno spremljanje.

Abstract

The paper presents the importance of homework, outlines the activities of formative assessment and types of active learning, also highlights the importance of the teacher's view of his own role and the importance of the active roles of students in the learning process. The latter was one of the goals in the process of establishing and ensuring quality at the Gustav Šilih Primary School Velenje. The more active role of the students in the English language lessons from the 7th to the 9th grade is described in more detail, specifically in the written homework assignments in the workbook, which the students themselves began to check by using the Key. The results of the survey questionnaire and the conversation showed positive results from most students. They believe that by checking and correcting their homework, their role in learning English is more active. They also notice progress and improvements in their knowledge. In the conclusion, some suggestions for improving the mentioned activities are also given.

Keywords: active learning, formative assessment, homework, self-regulatory learning.

1. Uvod

Pomen domačih nalog se skozi zgodovino spreminja. Vsekakor so pomemben del učno-vzgojnega procesa, v katerem tako učitelj kot učenci vedo, kakšen je njihov namen in katere cilje naj bi z njimi dosegali. Učitelj predvidi vsebino in primeren obseg ter poda povratno informacijo. Načeloma se pogosteje izvajajo za namene izobraževalnih ciljev, to je ponavljanja in utrjevanja znanja, lahko pa tudi za obravnavanje nove učne snovi in raziskovanja (Senekovič, 2007).

Dopolnjujejo pouk v šoli, prav tako pa vplivajo na učenčeve učne navade, odgovornost, samostojnost, natančnost in kritičnost, kar pa je njihov vzgojni cilj.

Klaučič (2022, 7) v svojem diplomskem delu ugotavlja, da so v »praksi domače naloge preredko posredovane in niso temeljito preverjene, učitelji ne uvajajo raznolikih oblik in tehnik domačega dela, naloge navadno niso diferencirane, niti individualizirane. /…/ Zadovoljujoče je dejstvo, da so učenci pri domačih nalogah notranje motivirani, ne rešujejo jih zaradi grožnje ali prisile učiteljev, ampak se zavedajo, da z njimi utrjujejo in nadgrajujejo svoje znanje. S pomočjo domačih nalog bi se morali učenci naučiti samostojnosti, odgovornosti, naučiti se učiti se. Z domačimi nalogami bi morali učenci vzpostaviti odnos med tem, kar se učijo v šoli, in svetom, v katerem živijo. Od učitelja pa je odvisno, ali bo to uveljavljal v pedagoški praksi.«

Sodobna pedagoška spoznanja učitelje nujno vodijo k formativnemu spremljanju, ki raziskuje učenčev proces učenja, mu pomaga postavljati lastne cilje, načrtovati in na koncu vrednotiti. Učenci zmorejo spremljati svoj napredek, uravnavati svoje učenje in s tem prevzemati odgovornost za svoje (ne)uspehe (Peršolja, 2019). Izkušnje in najnovejši izsledki raziskav kažejo, da z vključitvijo učencev v uravnavanje lastnega učenja (načrtovanje, sooblikovanje kriterijev uspešnosti, samovrednotenje in vrstniško vrednotenje) in s spodbujanjem sodelovalnega učenja učenci postajajo bolj aktivni v procesih pridobivanja znanja, prevzemajo večjo odgovornost za svoje učenje ter postanejo soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa in njegovih rezultatov (Holcar Brunauer, 2019).

Aktivnejša vloga učenca v učnem procesu je nedvomno povezana z »vidnim poučevanjem in učenjem« (Hattie, 2018). Ta meni, da je to mogoče le ob dovršenih učiteljih z določenimi miselnimi okviri, in je prepričan, da so učitelji sami med najmočnejšimi vplivi pri učenju. Učitelji morajo biti prvi nosilci sprememb.

2. Izhodišče

Osnovna šola Gustava Šiliha Velenje že vrsto let sodeluje z Zavodom za šolstvo predvsem na področju bralne pismenosti in formativnega spremljanja, za kar smo v šolskem letu 2017/18 prejeli prestižno Priznanje Blaža Kumerdeja. Prav tako smo v procesu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki ga na šoli vodi razvojni tim za kakovost. Za razvojno obdobje 2021–2024 sta bili predlagani in po strokovni razpravi v učiteljskem zboru tudi izbrani dve področji izboljšav. Cilj ene izmed njih je bil, da učenci v učnem procesu prevzamejo aktivnejšo vlogo pri učenju. Učitelji smo namreč opažali, da so učenci v obdobju šolanja na daljavo in pogostih pandemij postajali vse bolj pasivni (Škodnik, 2022). Na eni izmed delavnic za učitelje so članice razvojnega tima pripravile in predstavile različne oblike aktivnejšega učenja za učence, kot so npr.: individualno ali samostojno delo učencev, skupinsko delo učencev, delo v dvojicah, debata, raziskovalno učenje, igra vlog, (burjenje duha) brainstorming, eksperimentalno učenje, poučevanje na prostem, seminarske predstavitve, dnevi dejavnosti, sodelovalno učenje … (Podvratnik, 2018). Učitelji smo se nato vsak zase odločili, katero/-e izmed predlaganih oblik bomo kot spremembo vnesli v svoje poučevanje v smislu doseganja večje aktivnosti učencev.

Aktivnejšo vlogo učencev pri učenju angleškega jezika smo želeli zato skupaj z učenci uvesti na področju ene izmed oblik domače naloge, in sicer konkretno pri reševanju pisnih nalog v delovnem zvezku. Iskali smo način, v katerem bi učenci to vlogo resnično imeli, prav tako pa smo predpostavljali, da bo aktivnejše učenje učence vodilo k višji ravni znanja – v tem primeru ne le vsebine, pač pa tudi jezikovne pravilnosti in zapisa povedi.

3. Iz ideje v prakso

S tem namenom smo pri pouku angleškega jezika uvedli nekoliko drugačno, nadgrajeno različico opravljanja domačih nalog v delovnem zvezku. Do tedaj so učenci naloge reševali doma, nato pa smo jih pri naslednji uri skupaj pregledovali: učenci so glasno brali svoje odgovore, nato pa jim je bilo povedano, ali so odgovori pravilni ali napačni. Pravilen odgovor so označili s kljukico, napačnega pa so prečrtali. Če je imel učenec napako npr. le v posamezni besedi, je seveda ob našem branju lahko to hitro popravil (prečrtal napačni del in dopisal novega). Mnogokrat pa je bilo pri pregledovanju premalo časa, da bi svoje napake tudi sproti popravil, še posebej, če je imel učenec napačno napisano celo poved, ne le posameznih besed.

Kot učiteljici mi je pedagoško stisko povzročalo tudi dejstvo, da so učenci naloge «le« brali in je bil njihov odgovor le slišan, nismo pa imeli vsakokrat časa preverjati, kako so naloge napisane – kar je seveda prav tako zelo pomembno.

Takšen način pregledovanja domačih nalog smo doživljali kot neučinkovit in časovno slabo izkoriščen del ure pouka. Čas, namenjen branju domačih nalog na začetku vsake ure, smo želeli skrajšati in nameniti kakšni razvedrilni aktivnosti ali pa poiskati način, da bi bilo utrjevanje učne snovi s pregledovanju domačih nalog iz delovnega zvezka učinkovitejše. Pomemben namen je bil, da bi tudi učenci sami doživljali domače naloge kot bolj smiselne, predvsem pa da bi jih doživljali kot neločljivi del učenja angleščine.

3.1 Predstavitev aktivnosti učencem, namen in cilji

Moj predlog o nadgrajeni različici opravljanja domačih nalog je bil učencem predstavljen na začetku šolskega leta. O novem načinu smo se temeljito pogovorili, saj je bilo nujno, da začutijo smiselnost predloga, ne le da izvršujejo nova navodila.

Dogovorili smo se namreč, da rešujejo dane domače naloge v delovnem zvezku kot do sedaj, nato pa si morajo nalogo tudi sami pregledati, in sicer v Rešitvah delovnega zvezka, ki so na voljo na spletni strani. Učenci so bili seznanjeni tudi s tem, da bomo morebitne nejasnosti v Rešitvah ali njihova vprašanja obravnavali na začetku vsake prihodnje ure. Skozi pogovor smo prišli do skupnega zaključka, da bodo s samostojnim pregledovanjem domačih nalog prevzeli aktivnejšo vlogo za svoje učenje, kar je bil naš glavni cilj. Izražena so bila tudi moja pričakovanja, da bodo tako izboljšali svoje pisanje v angleškem jeziku, torej jezikovno ter pravopisno pravilnost. Prav tako naj bi novi način izzval večjo odgovornost učencev za svoje učenje kot tudi večjo zbranost, natančnost, samostojnost …

3.2 Začetki

Projekta smo se lotili postopoma. Nekaj naslednjih uvodnih delov ur smo namenili temu, da smo skupaj poiskali spletno stran in Rešitve, tako da so vsi učenci vedeli, kje so. Trajalo je nekaj časa, da smo se prepričali, da je znal prav vsak učenec poiskati ustrezno spletno stran in odpreti Rešitve – ali so to pokazali na svojem mobilnem telefonu ali pa na računalniku v učilnici. Večina učencev je nato to storila tudi doma. »Zamudnikom«, ki so priznali, da doma še niso uspeli poiskati Rešitev oz. da imajo težave z internetom, so sošolci znova pojasnili, da si jih lahko naložijo na telefon ali računalnik ter ne potrebujejo vsakokrat interneta, ali pa so jim to konkretno ponovno pokazali pri uri. Učenci so bili tako drug drugemu vir učenja, kar je krepilo medsebojno povezanost in sodelovanje pri uvajanju novega načina pregledovanja domačih nalog.

Samostojno pregledovanje smo v prvem koraku preizkusili tudi pri pouku. Učenci so rešili nalogo v delovnem zvezku, nato na svojih mobilnih telefonih poiskali Rešitve in pričeli z

natančnim pregledom svojih odgovorov. Posebej smo poudarili, kako mora biti pregled označen. Pravilne odgovore so morali obkljukati, napačne pa prečrtati in nad njimi napisati pravilne. Le tako označen pregled je bil upoštevan kot pravilen (niso torej veljali npr. le prečrtani odgovori ali pa obkljukana cela stran itd).

V naslednjem koraku so morali vsi učenci začeti uporabljati omenjeni način opravljanja in pregledovanja domačih nalog v delovnem zvezku tudi doma. Izrecno smo se dogovorili, da se šteje kot opravljena domača naloge le tista, ki je rešena in tudi pregledana ter ustrezno označena. Na začetku vsake naslednje ure so bili nato učenci vprašani, s katero nalogo/vprašanjem so imeli težave oziroma če česa niso razumeli. Poseben poudarek je bil namenjen temu, da je bil vsak učenec pozvan in spodbujen, naj izpostavi svoje napačne odgovore. S tem smo namreč dobili vpogled v morebitne napačne odgovore pri več učencih, kar je bil signal, da dela učne snovi očitno še ne razumejo (povsem). Omenjeni primeri so bili nato izpostavljeni, zapisani na tablo in ponovno razloženi. Na ta način smo skupaj odpravili nejasnosti, učenci so imeli možnost v živo postavljati dodatna vprašanja, s čimer smo ponavljali in utrjevali našo učno snov.

3.3 Spremljanje, spodbujanje in vztrajanje

Med izvajanjem in spremljanjem odvijanja novega projekta smo po nekaj tednih ugotovili, da so bila pričakovanje nekoliko prevelika. Menili smo namreč, da bodo učenci nad novim načinom opravljanja domačih nalog v delovnem zvezku navdušeni in ga bodo nemudoma sprejeli. Razočaranje je povzročalo dejstvo, da so učenci naloge sicer rešili, pozabili pa so jih pregledati navkljub uvajanju in predhodnemu preizkusu novega načina pri samem pouku. Prav tako je bilo utrujajoče pojasnjevanje, da naloga ni opravljena, če ni ustrezno pregledana. Nekaterim učencem, ki so imeli naloge sicer rešene (ne pa tudi pregledane in popravljene), se namreč ni zdelo prav, da se njihova domača naloga šteje kot neopravljena. Toda vztrajali smo z novim načinom v zavedanju, da vsaka sprememba potrebuje čas. Sčasoma se je velika večina učencev novega načina navadila in ga upoštevala.

Že pred uvedbo novega načina opravljanja domačih nalog se je pojavil pomislek, da bodo učenci odgovore le prepisovali iz Rešitev in da nalog v delovnem zvezku sploh ne bodo reševali. Z učenci smo se odkrito pogovorili tudi o tem, da tega dela učitelj ne more nadzorovati (kot ga prav tako ni mogel pri starem načinu, ko so lahko prepisali nalogo od sošolcev). Povedano jim je bilo, da gre preprosto za zaupanje in njihovo odločitev ter odgovornost, kdaj in kako bodo naloge opravljali. Dejstvo pa je, da bo del učencev vselej iskal bližnjice, prav tako pa bodo vedno tudi takšni učenci, ki domačih nalog zaradi različnih vzrokov ne bodo opravljali oz. jih bodo opravili redko.

3.4 Analiza in izsledki

Ob koncu prvega ocenjevalnega obdobja smo izvedli anonimno anketo v 7., 8. in 9. razredu (skupno 62 učencev). Potrebovali smo oprijemljivejšo povratno informacijo o uspešnosti izvajanja novega načina opravljanja domačih nalog, kot pa so bili med samim procesom naši občutki.

Ugotovitve so bile naslednje:

1. Novi način opravljanja domačih nalog (naloge rešijo, nato jih sami pregledajo in popravijo) je **zelo všeč** nekaj več kot polovici učencev (53 %). Prav tako vsi ti **učenci vidijo napredek** v svojem znanju.

Ti učenci menijo (citirano):

- Prej pri pregledovanju nalog pri uri nisem sodelovala, zdaj pa se doma skoncentriram na to, kar počnem, in razmišljam.
- Samopregledovanje je super.
- Vidiš svoje napake in si jih popravljaš ter odpravljaš, kar je super.
- Se več naučim.
- Pogosteje delam domače naloge.
- Pisanje se mi je zaradi tega zelo izboljšalo, na testih lažje pišem nove besede.
- Naučim se nove besede.
- Bolj resno delam pri samem pouku.
- Bolj razumem.
- Imam več časa, da popravim svoj odgovor; v miru popravljam.
- Ko igram video igrice, mi angleščina koristi.
- Napačnim odgovorom se bolj posvetim, prej sem imela več pravopisnih napak.
- Beseda, ki mi ne gre, si jo še večkrat napišem.
- Sem si končno zapomnila neke besede.
- Napake pri zapisu mi ostanejo v spominu in jih potem ne delam več.
- Ne porabljamo časa za pregledovanje pri uri in lahko počnem kaj bolj »fajnega«.
- Smo bolj odgovorni.
- Smo dovolj stari, da si sami popravimo naloge.
- Hitreje osvojim snov in se manj rabim učit.
- Nalogo si lahko hitreje pregledam.
- Všeč mi je novi način, lep dan še naprej.

2. Tretjini učencev (31 %) novi način **ni všeč**, a se jim zdi **koristen** oziroma **vidijo napredek** (predvsem pri zapisu).

Ti učenci menijo (citirano):

- Pisava se mi je izboljšala, ampak ne zaradi tega, ker sam pregledujem svoje domače naloge.
- Meni je nov način v redu, samo ne da se mi.
- Moje mnenje je zelo »fajn«, samo da sem prelena.
- Včasih ne razumem, zakaj je tak odgovor, a potem »učitlca« razloži.
- Ne maram novega načina, ampak si pa veliko napak zapomnim.

3. Nekaterim učencem (16 %) pa novi način **ni všeč**, zaradi njega **ne vidijo napredka** v svojem znanju in bi želeli opravljati domače naloge po starem načinu (tako da bi jih doma le rešili, pregledali/prebrali pa bi jih skupaj v šoli).

Ti učenci menijo (citirano):

- Nimam časa za pregled doma.
- Ne slišim razlage v šoli za napačne odgovore.
- Preprosto se mi ne ljubi.
- Naloge je preveč (če rešujem in še pregledujem, porabim veliko več časa).
- Vsak lahko goljufa.
- Včasih ne dela internet in nimam dostopa do Rešitev.

- Če pregledamo pri pouku, je lažje.
- Ne opažam napredka, ker sem od vedno znal pisati pravilno.
- Samopregledovanje je zapravljanje časa, zamudno in nadležno.

Razlogi za negativno mnenje teh učencev o novem načinu opravljanja nalog so postali iztočnica za pogovor z vsemi učenci. Skupaj smo prebrali odklonilne odgovore in jih razdelili v dve skupini, in sicer smo jih v prvi skupini imeli za neutemeljene, v drugi skupini pa smo razlog za negativno mnenje šteli kot utemeljen.

a) Primeri neutemeljenih razlogov za negativno mnenje

- *»Ne slišim razlage za pravilno rešitev.«*

Razlog ni tehten, saj imajo na začetku vsake učne ure učenci možnost odgovoriti na vprašanje, kaj so imeli v domači nalogi rešeno napačno in če kakšnih danih rešitev niso razumeli. Sledi ponovna razlaga, zapis na tabli … Prav tako so nekateri drugi učenci v svojih anketnih odgovorih zapisali, da lahko glede kakršnih koli nejasnosti vprašajo pri naslednji uri, in so to dejstvo izpostavili kot pozitivno.
Obstaja seveda možnost, da kak učenec ne sliši razlage rešitev pri sami učni uri, npr. če takrat ni zbran, ne sledi pouku in razlagi ali pa je morebiti odsoten od pouka.

- *»Vsak lahko goljufa in prepiše iz Rešitev.«*

Ta možnost seveda obstaja, a je obstajala tudi pri starem načinu opravljanja domačih nalog, ko so jo prepisovali od sošolcev.

- *»Ni dostopa do interneta.«*

Rešitve si lahko naložijo na računalnik/telefon in ne potrebujejo vsakič interneta; lahko si jih tudi natisnejo.

- *»Ne opažam napredka, ker sem od vedno znal pisati pravilno.«*

Ob analizi tega odgovora smo se vsi smejali, junak vsevednež pa se seveda ni razkril, da bi podrobneje pojasnil svoj odgovor.

- *»Se mi ne ljubi.« … »Nočem zapravit 15 minut, da si pregledam nalogo.« … »Je zamudno in nadležno.«*

Teh odklonilnih odgovorov med takratnim pogovorom nismo podrobneje analizirali, saj smo želeli poudariti in pozornost nameniti pozitivnim.
So pa bili ti odgovori odlična iztočnica za diskusijo v enih od naslednjih ur pouka. Vsi imamo namreč izkušnjo tega, da nam primanjkuje volje, vztrajnosti, motivacije … Učenci so povedali, kako te občutke premagujejo, kaj storijo, kako si pomagajo … Za nekaj trenutkov smo torej ustanovili Svetovalnico za premagovanje lenobe, kot smo jo poimenovali. Prav tako jim je bil kot pomoč pri strategijah učenja predlagan priročnik za učenje (M)učenje ali Kako preživeti v šoli (Golouh, 2019).

b) Primer utemeljenega razloga za negativno mnenje

- *»Nimam časa še za pregled, ker je naloge preveč že za rešit.«*

Čeprav je bil ta odgovor redek, se je zdel močan. Ponovno je bila pretehtana ocena, koliko domače naloge v delovnem zvezku je po navadi dane in koliko časa naj bi učenci porabili za njeno reševanje. Razmislek o tem je obstajal že pred uvedbo našega projekta, zato je bila količina dodeljenih nalog namenoma skrčena. Toda ob izkazanem mnenju v anketi je bila dopuščena možnost, da imajo ti učenci prav oziroma je bila morda njihova hitrost samostojnega pregledovanja precenjena. Dogovorili smo se, da se obseg danih nalog v

delovnem zvezku še nekoliko zmanjša. Strinjali smo se namreč, da je bolje napraviti natančen pregled in popraviti morebitne napake v že rešenih nalogah kot hiteti z reševanjem dodatne naloge ali jo zaradi časovne stiske celo prepisati.

Ob analiziranju se je zdela zanimiva ugotovitev, da je med 10 učenci, ki imajo popolnoma negativno mnenje o novem načinu opravljanja domačih nalog, večina učencev z oceno odlično, torej gre za učno najsposobnejše učence. Ti učenci imajo pri reševanju nalog v delovnem zvezku praviloma malo/nič napak, zato le kljukajo svoje odgovore, nimajo pa (skoraj) nobenega dela s popravljanjem. Taka domača naloga jim torej ne predstavlja izziva, očitno pa tudi zadovoljstva in ponosa ne, kar je pravzaprav presenetljivo.

Najbolj so z novim načinom zadovoljni devetošolci z zadostnimi, dobrimi in prav dobrimi ocenami; osmošolci z dobrimi in prav dobrimi ocenami; v 7. r je zadovoljna večina učencev z ocenami od zadostno do odlično. Sklepamo, da so ti učenci z novim načinom opravljanja in pregledovanja domačih nalog dobili orodje, ki poleg vseh ostalih pozitivnih dejavnikov odpravlja negotovost, ali so nalogo rešili prav, zato se počutijo samozavestnejše. Odpade tudi izgovor, da naloge niso znali rešiti in zato niso napisali ničesar.

Skupno so izsledki ankete glede na zastavljeni cilj izkazali 84-odstotno uspešnost. Ta uspešnost zajema učence 1. skupine (ki so doživljali novi način opravljanja domačih nalog kot všečen, smiseln in koristen), prav tako pa tudi učence 2. skupine (ki jim novi način sicer ni bil všeč, so pa uvideli in priznali njegovo smiselnost in koristnost). Ni namreč potrebno, da je učencem v šoli vselej prav vse všeč in zabavno, je pa pomembno, da učenci uvidijo smiselnost in koristnost neke dejavnosti. Marsikdaj se namreč zgodi, da pri izvajanju neke dejavnosti, ki učencem sprva sicer ni všeč, a jo kljub temu opravljajo zaradi navodil učitelja, sledijo tudi kasnejši uspehi v izkazanem znanju. To pri učencih seveda vzbuja pozitivne občutke, ti pa vplivajo, da omenjeno dejavnost nato doživljajo kot všečno.

Glede na anketni vprašalnik, v katerega so učenci med drugim vpisali zaključno oceno pri angleščini v preteklem šolskem letu in trenutne ocene, bi lahko izmerili tudi, ali so se zaradi novega načina opravljanja domačih nalog izboljšale tudi trenutne ocene. Tega pri analizi nismo vrednotili in izpostavljali, saj se je pomembnejše od številčnih ocen zdelo mnenje večine učencev, da sami opažajo napredek v svojem znanju angleškega jezika – ta se je pokazal na področju pravopisa, tvorbe povedi, obsega besedišča, pozitivnih občutkov pri učenju …

4. Zaključek

Samostojno reševanje in pregledovanje domačih nalog v delovnem zvezku pri pouku angleščine od 6. r do 9. r je seveda le ena izmed možnih oblik aktivnejše vloge učencev v procesu učenja. Splošna ugotovitev je, da je za veliko večino anketiranih učencev novi način opravljanja in samostojnega pregledovanja domačih nalog sprejemljiv, smiseln in zanimiv, predvsem pa v njem prepoznavajo koristi, večjo samostojnost in odgovornost do lastnega učenja, torej svojo aktivnejšo vlogo, kar je bil bistveni namen.

Usmeritvi za naprej in možnosti izboljšav pri omenjeni dejavnosti:

- Učenci bi lahko sami izbirali, katere naloge v delovnem zvezku bodo rešili in pregledali v skladu z našim dogovorom. Ob tem bi bilo jasno označeno, katere naloge so enostavnejše, katere pa zahtevnejše. Učenci bi tako aktivno vlogo za lastno učenje izkazali tudi pri izboru zahtevnostne ravni (diferenciacija). Z večjo verjetnostjo bi se tako pri učno najsposobnejših učencih vzbudil občutek izziva in tudi zadovoljstva.

- Čeprav smo želeli s ponovno razlago morebitnih nejasnosti v Rešitvah odpraviti pomanjkljivosti v znanju, je bil fokus pri pogovoru o morebitnih težavah pri reševanju domače naloge usmerjen na **ne**znanje. Pozornost na to, kaj pa učenci vendarle znajo, bi lahko zagotovili tako, da bi učenec na kratko povzel bistvo opravljene domače naloge, npr.: »Pri domači nalogi za tvorbo glagolskega časa Present Perfect sem imel še precej težav z vstavljanjem preteklega deležnika (3. oblike glagola), dobro pa vem, v katere stavke sodi *has* in v katere *have*.« Ali pa: »Znam tvoriti Present Perfect in ga uporabljam, ko se pogovarjam, a so mi pojavljajo napake pri zapisu glagolov.« Kot naslednjo možnost aktivnejšega učenja vidim sodelovanje v dvojicah, kjer učenca zamenjata delovna zvezka, pogledata opravljeno in popravljeno nalogo svojega sošolca ter nudita povratno informacijo, tako da na kratko poročata o delu drugega na že zgoraj opisani način.

Prostora za izboljšave v nadaljevanju učnega procesa tako za učence kot učitelja je še veliko. Kot trdi Hattie (2018), pridemo do največjih učinkov na učenje pri dijakih in učencih takrat, ko učitelji postanejo učenci lastnega poučevanja in ko učenci postanejo svoji učitelji.

5. Viri

Golouh, Z. (2019). *(M)učenja ali Kako preživeti v šoli*. https://ucenje.net/

Hattie, J. (2018). *Vidno učenje za učitelje: maksimiranje učinka na učenje*. Griže. Svetovalni-izobraževalni center MI.

Holcar Brunauer, A., Kregar, S. (2019). Glas učenca in formativno spremljanje. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 50, številka 2/3 (str. 9–14). Zavod RS za šolstvo. https://dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-LELS2NHG/94477090-3044-4f9d-855c-5835b71c937c/PDF

Klaučič, N. (2012) *Vloga domačih nalog v učenčevi učni aktivnosti doma in v šoli*, (Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta. https://dk.um.si/Dokument.php?id=48920&lang=slv

Peršolja, M. (2019. *Formativno spremljanje znanja v praksi.* Domžale, M. Peršolja.

Podvratnik, J. (208). Aktivna udeležba učencev v učnem procesu. V *Strukturni dejavniki pouka*. V Zbornik IV. mednarodna (Slovenija, Avstrija, Nizozemska) strokovna konferenca o didaktiki in metodiki 2018. (str. 98–103). https://books.mib.si/media/filer_public/42/d7/42d7203f-9400-4fd8-a9b6-ef52a60b7774/dm2018.pdf

Senekovič, J. (2007). Kaj bi bilo dobro vedeti o domačih nalogah? V J. Bukovec (ur.), Domača naloga – izziv ali obveza (str. 28–30). Ljubljana: Supra.

Škodnik, R. (2022). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti*. Samoevalvacijsko poročilo OŠ Gustava Šiliha Velenje.

Kratka predstavitev avtorice

Metka Fendre je profesorica slovenskega in angleškega jezika. Svojo profesionalno pot je začela na Šolskem centru Velenje, kjer je nekaj let poučevala slovenski in angleški jezik, od leta 2005 pa je učiteljica angleščine na Osnovni šoli Gustava Šiliha v Velenju. Poleg poučevanja učence že vrsto let uspešno pripravlja na tekmovanja iz znanja angleščine, vodi interesne dejavnosti in sodeluje v različnih projektih. Njena stalna spremljevalka tako pri poučevanju kot v zasebnem življenju je glasba.

Angleški pisni sestavek na poklicni maturi

Long Paper in English at the Vocational Matura

Andreja Božič Horvat

Srednja šola za gostinstvo in turizem Maribor
andreja.bozic-horvat@guest.arnes.si

Povzetek

Četudi se načini komuniciranja pod vplivom sodobne tehnologije v današnji družbi spreminjajo, so dobro razvite veščine učinkovitega pisnega sporočanja še vedno ključne ne le za doseganje izpitnih ciljev, ampak predvsem za uspešno izražanje mnenj in stališč v vsakdanjem življenju. Učitelji angleščine tovrstne veščine pri dijakih razvijajo in urijo s pomočjo angleškega pisnega sestavka, ki predstavlja eno izmed nalog na izpitu iz angleščine na poklicni maturi. Namen prispevka je zato predstaviti posebnosti angleškega pisnega sestavka in njegovo vrednotenje, predvsem pa nakazati, kako usmerjati dijake, da bodo uspešno usvojili posamezne korake in strategije ter postali bolj spretni v oblikovanju svojih stališč in jezikovnem izražanju. Ob opisu najpogostejših težav in napak, s katerimi se dijaki soočajo pri pisanju, so podani predlogi za izboljšavo, ki izhajajo iz teorije in prakse. Predstavljen pa je tudi pomen povratne informacije, kot ga omogoča formativno spremljanje. Prispevek izpostavlja še vprašanje smiselne uporaba sodobne tehnologije in opozarja na pomembnost učiteljevega zavedanje o raznolikosti in individualnih potrebah dijakov, ko je pouk potrebno ustrezno prilagoditi glede na dijakove učne in druge primanjkljaje.

Ključne besede: angleščina kot tuji jezik, angleški pisni sestavek, pisno sporočanje, poklicna matura.

Abstract

Despite the changes in patterns of communication influenced by modern technology, well-developed writing skills and effective written communication remain essential not only for achieving exam goals, but above they are invaluable in everyday life. Teachers of English aim to develop and train such skills while teaching their students how to write a long paper - an essay in the English Exam at the Vocational Matura. The purpose of the article is to present an English essay and the method of its summative assessment. Furthermore, it sets out some practical guidelines on teaching writing skills and developing helpful strategies for more effective writing. As the article describes the most common linguistic problems and mistakes that students make when writing a composition, it suggests some practical improvements. The importance of feedback, as provided by formative progress monitoring, is also presented. The article also highlights the role of modern technology in acquiring writing skills. In the end, it emphasises the importance of teacher's awareness of the diversity and individual needs of their students, particularly, when lessons need to be adapted due to learning or other disorders.

Keywords: English as a foreign language, English essay, the Vocational Matura, written ommunication.

1. Uvod

Učitelji v šoli 21. stoletja se v procesu poučevanja srečujejo s številnimi izzivi, ki zahtevajo odmik od tradicionalnih pristopov. Šola v sodobni družbi v središče postavlja udeležence izobraževanja in temelji na principih inkluzivnega izobraževanja. Razen tega kognitivna znanost ugotavlja, da učinkovito učenje, ki zahteva čas in postopnost, poteka v povezavi z interesi, s čustvi in socialno integracijo (Grah, Rogič Ožek in Žarkovič Adlešič, 2019). Sodobni učitelj, ki se zaveda raznolikosti svojega razreda, si zato prizadeva, da ustvarja spodbudno in vključujoče učno okolje ter priložnosti za vse učence oz. dijake. Ker razume pomen informacijske pismenosti, razvija digitalne kompetence in spodbuja uporabo digitalnih orodij.

Vključujoče vodenje razreda z ustvarjanjem učnega okolja, ki temelji na upoštevanju individualnih potreb posameznika in razvijanju njegovih močnih področij ter upoštevanju razlik, je zagotovo najpogostejši izziv sodobnega učitelja. V tej luči je namen prispevka predstaviti izzive pri razvijanju veščin pisnega sporočanja s poudarkom na poučevanju, usvajanju, urjenju in vrednotenju takšnega daljšega prostega pisnega sestavka, kot ga dijaki pišejo na poklicni maturi iz angleščine. Prispevek najprej predstavi pisno sporočanje kot enega izmed izpitnih ciljev, pri čemer izhaja iz izhodišč Predmetnega izpitnega kataloga za poklicno maturo za angleščino (PIK), nato pa se osredotoča na posebnosti in korake, ki jih je potrebno upoštevati pri pisanju daljšega prostega pisnega sestavka. V prispevku so obravnavane tudi najpogostejše napake in težave, ki jih imajo dijaki pri pisanju daljšega prostega sestavka, in podani predlogi za izboljšanje. Čeprav so predlogi izpeljani iz množice pregledanih sestavkov in prispevek izhaja iz študije primera, teh neposredno ne vključuje. Predlagane naloge za vajo so opisane, ne pa tudi predstavljene s primeri, saj so ti v tujem jeziku.

2. Pisno izražanje na poklicni maturi in njegovo vrednotenje

Kandidati lahko v programih srednjega strokovnega (SSI) in poklicno-tehniškega izobraževanja (PTI) kot tretjo izpitno enoto poklicne mature izberejo tuji jezik ali matematiko. Čeprav se dijaki na izpite poklicne mature prijavijo v zaključnem letniku, je pouk že od prvega letnika usmerjen ne le k doseganju ciljev kataloga znanj, ampak tudi k postopnemu doseganju izpitnih ciljev. Predmetni izpitni katalog tako priporoča, da se kandidatove zmožnosti med poukom razvijajo postopoma in z uporabo različnih učnih metod. Izpitne naloge iz angleščine na poklicni maturi izhajajo iz smernic, ki so določene kot raven B1 (+) glede na skupni referenčni okvir za jezike. Kandidati na izpitu izkazujejo svoje jezikovne zmožnosti iz branja, pisanja, govorjenja in poslušanja tako pisno kot ustno. Pisni del zajema dve izpitni poli, in sicer bralno razumevanje (1. izpitna pola) in pisno sporočanje (2. izpitna pola). Kandidati vsako polo rešujejo 60 minut. Pisno sporočanje, ki vključuje pisanje krajšega in daljšega pisnega sestavka, predstavlja 30% skupne ocene celotnega izpita. Glede na cilje predmetnega izpitnega kataloga kandidat s pisanjem različnih sestavkov dokaže, da zna tvoriti in povezovati stavke, odstavke in sporočila, pravilno zapisovati besede (tudi z uporabo slovarja), uporabljati ustrezne strategije za oblikovanje besedil, razlikovati med pisno in govorno obliko tujega jezika in organizirati informacije (mnenja, interese in občutke) v zapisanem besedilu (Andrin, Horvatić, Petrovič, Stopar in Šušnica Ilc, 2018).

Pisno sporočanje na poklicni maturi zajema razne besedilne vrste, in sicer uradna in neuradna besedila (zahvala, vabilo, prošnja, pritožba, ponudba, povzetek itd.), predstavitev oz. opis (osebe, kraja, dogodka, postopka, dejavnosti itd.) in pisni sestavek, pri čemer tematska področja izhajajo iz veljavnega kataloga znanj in vključujejo splošna tematska področja in poklicno/strokovna tematska področja. Krajši pisni sestavek je vodeni sestavek v dolžini 60-70 besed, med tem ko je

daljši pisni sestavek v dolžini od 160-180 besed lahko vodeni, saj vsebuje iztočnice, ki kandidata pri pisanju usmerjajo in jih mora v celoti upoštevati, ali prosti, ki iztočnic ne vključuje (Andrin idr., 2018).

Med tem ko se krajši sestavek vrednoti na treh področjih (sporočilnost, jezik in besedišče ter vezljivost) in lahko zanj kandidat prejme skupno največ 10 točk, se oba daljša sestavka vrednotita na štirih področjih:

a) vsebina in sporočilnost (jasnost in razumljivost sporočila ter upoštevanje zahtev naloge, kot so izražanje lastnih stališč, utemeljitev izbire med danimi možnostmi, navajanje zahtevanih informacij, odziv na problemsko izhodišče, razvijanje misli, ponazoritev s primeri),
b) jezik (jezikovna pravilnost - pravopisna, oblikoslovna in skladenjska),
c) besedišče (ustreznost in raznovrstnost besedišča, slogovna in funkcijskozvrstna zaznamovanost),
d) zgradba in vezljivost (upoštevanje značilnosti besedilne vrste, povezanost in razčlenjenost besedila).

Za vsako področje so predvidena tudi merila ocenjevanja in ker se vsako izmed področij vrednoti s točkami od 0 do 5, lahko kandidat za daljši sestavek prejme največ 20 točk. Pisni sestavek je ocenjen z 0 točkami, če je vsebinsko in/ali jezikovno neustrezen, če je nečitljiv ali če ga kandidat ne napiše. Na področju vsebine in sporočilnosti se merila za ocenjevanje vodenega in prostega sestavka razlikujejo, za ocenjevanje ostalih treh področja pa so merila poenotena (Andrin idr., 2018).

Med tem ko PIK natančno opredeli merila ocenjevanja in način točkovanja, katalog znanj za prvi tuji jezik za srednje strokovno oz. poklicno-tehniško izobraževanje navaja, da učitelj sam določa minimalne standarde znanja glede na razpoložljivo število ur, glede na strokovno usmeritev in raven doseženega znanja pri dijakih. Pri tem upošteva raven B1, ki med minimalnimi standardi za tvorjenje besedil med drugim navaja, da kandidat zna nizati povedi na ravni odstavka in sestavka, da zna povzeti in tvoriti besedilo z jasnim sporočilom in v ustrezni besedilni vrsti (Andrin, Kozar, Rehberger, Volčanšek in Zakošek, 2011).

Iz kriterijev in meril za vrednotenje daljšega prostega sestavka izhaja, da mora kandidat izkazati ustrezno poznavanje slovničnih struktur in besedišča ter zmožnost kritičnega presojanja in argumentiranja. Ker gre za razvijanje bolj kompleksnih veščin, predstavlja pisanje daljšega prostega sestavka izziv tako za učitelje kot za dijake.

3. Izzivi pri pisanju daljšega prostega sestavka

3.1 Zakaj je usvajanje veščin pisanja daljšega prostega pisnega sestavka tako zahtevno

Učinkovito pisno izražanje ni le izpitni cilj, ampak je izjemnega pomena za vsakega posameznika, saj z njim uspešno, jasno in razumljivo posreduje sporočilo. Razen tega dijaki v primeru daljšega prostega pisnega sestavka pri angleščini izkazujejo, da so tudi razmišljujoči in kritični pisci, ki zmorejo svoje misli učinkovito posredovati.

Pisno sporočanje zahteva od kandidatov še poseben miselni napor, saj so možgani tekom tega ustvarjalnega procesa dvojno zaposleni. Ker se jim porajajo misli in besedne zveze, je te potrebno sočasno vrednotiti glede na ustreznost in primernost posredovanega sporočila, saj je učinkovit sestavek tisti, ki sporočilo posreduje jasno in prepričljivo. Miselni napor pa se še poveča, ko

pišemo v tujem jeziku. Razen tega je pri pisanju potrebno poznati in upoštevati ne le slovnična pravila, ampak tudi korake za tvorjenje besedila (Sešek in Sokolov, 2001).

Ob tem je potrebno opozoriti še na pomembno razliko v načinu pisanja, saj ima pisanje prostega sestavka v angleščini svoje zakonitosti, kar nazorno pojasni Noah Charney, pisatelj in predavatelj ameriškega porekla, ki živi in ustvarja v Sloveniji. Med razlikami, ki jih opredeli kot socio-kulturni fenomen, avtor navede, da z angleške perspektive evropski način pisanja esejev ne vključuje razločno oblikovanih tez, da je brez strukturiranih argumentov, da nima jasnega zaključka in da so ideje predstavljene zbegano. Doda še, da je bistvo angleških esejev prav jasnost, zaradi katere bi vsak bralec moral že ob prvem branju razumeti celotno vsebino (Charney, 2017). Sokolova ob tem pojasnjuje, da četudi so merila dobrega pisanja v različnih kulturnih okoljih različna, pa smernice tujejezikovne didaktike predlagajo, da dijaki oz. študenti pri pouku tujih jezikov ravnajo po pričakovanjih domačih govorcev jezika, v katerem pisno zmožnost razvijajo (Sokolov, 2012).

Šolski sestavek v angleščini, ki izhaja iz anglosaškega načina pisanja, je zgrajen iz petih odstavkov. V uvodnem odstavku avtor navede glavno misel oz. tezo, v posameznem odstavku jedra pa predstavi po eno misel, ki podpira uvodno tezo. V vsakem dobro oblikovanem jedrnem odstavku je glavna misel ponazorjena in utemeljena s primernimi in logično urejenimi argumenti, ponazoritvami in z zgledi. V zaključku sestavka se glavna misel ponovi, a je predstavljena z drugimi besedami. S tem se zagotovi, da so vsi odstavki med seboj povezani in tvorijo smiselno celoto (Sešek in Sokolov, 2001). Učitelj, ki si tekom pouka skupaj z dijaki prizadeva ne le za razvijanje strategij, ki bodo dijakom v pomoč pri razvijanju svojih stališč, ampak, predvsem pri jezikovno bolj spretnih dijakih, tudi za razvijanje sloga pisanja, se v tem procesu sooča s številni vprašanji.

3.2 Kaj in kako napisati ali vsebinski in jezikovni izzivi

Ker pisanje daljšega prostega sestavka od dijakov zahteva ne le izražanje v tujem jeziku, ampak tudi jasne ideje, podprte s strukturiranimi argumenti in ustreznimi primeri, je zelo pomembno, da učitelj razvijanje teh veščin ustrezno načrtuje in izvede ter kasneje tudi vrednoti. Pri tem so mu v pomoč potrjeni učbeniki za poučevanje angleščine, ki postopoma in strukturirano ter s pomočjo primerov in strategij predstavijo pisanje posamezne vrste besedila. Razen tega splet, ki ponuja številne izobraževalne vsebine, omogoča, da dijaki preko izbranih video vsebin sledijo razlagi tudi drugih učiteljev angleščine. V primeru pisanja daljšega prostega sestavka dijaki najpogosteje usvajajo in urijo razlagalni, utemeljevalni in mnenjski pisni sestavek. Seškova in Sokolova, avtorici prvega slovenskega učbenika, ki je namenjen dijakom za samostojno učenje in razvijane veščin pisnega izražanja, opozarjata, da se je ob pisanju potrebno osredotočiti ne le na jezikovno pravilnost, ampak tudi na ostale vidike jezikovnega izražanja, ki so velikokrat prezrti. Poudarjata še, da je osnovno načelo lažjega in boljšega pisanja, osredotočanje najprej na vsebino oz. kaj bi radi povedali, šele nato na pravilnost in ustreznost besedišča in slovnice (Sešek in Sokolov, 2001).

3.2.1 Razumevanje naslova in zbiranje ter urejanje zamisli

Dijaki največkrat, ko preberejo naslov, ne vedo o čem bi pisali, saj večinoma ne najdejo ustreznih zamisli. Četudi obstaja nekaj tehnik za zbiranje in zapisovanje misli, kot so vihar zamisli, hitro zapisovanje zamisli ali zapisovanje v obliki miselnega vzorca, je potrebno dijake najprej usmeriti k naslovu sestavka. Dijak mora naslov najprej pravilno razumeti, šele nato lahko začne razmišljati o ustreznih idejah in o tezi svojega sestavka. Ker lahko nepravilno razumevanje

naslova povzroči, da dijak zgreši bistvo in napiše vsebinsko neustrezen sestavek, naj bo učiteljevo vodenje v začetku usmerjeno k razumevanju naslova. Dijake naj usmerja k vsaki posamezni besedi v naslovu in jih spodbudi, da poiščejo ustrezne sopomenke. Parafraziranje naslova dijakom pomaga, da se osredotočijo na vsako besedo v naslovu in ji s pomočjo sopomenke pripišejo ustrezen pomen. S tem se prepreči pogosta napaka, da se dijaki osredotočijo zgolj na posamezno besedo v naslovu, ne pa na celoto. To je pogosta napaka predvsem pri daljših naslovih in v primeru, ko dijaki naslova ne razumejo in se zato osredotočijo le na posamezne besede v njem.

Predvsem v začetni fazi, ko se dijaki šele uvajajo v samostojno pisanje prostega sestavka, je razumevanju naslova in zbiranju ter urejanju idej potrebno nameniti več časa. Z namenom lažjega usvajanja tovrstnih strategij je priporočljivo, da učitelj izvede te korake skupaj z dijaki. Iskanje zamisli lahko izvede tako, da dijakom omogoči delo v dvojicah ali v skupinah, kjer dijaki s skupnimi močmi nizajo svoje zamisli. V primeru naslova »Otroštvo – najboljši čas v tvojem življenju« (Childhood – the best time of your life) dijaki razvrstijo svoje zamisli v dve skupini. V eni so zamisli, ki izražajo strinjanje z naslovom, v drugi pa ideje, ki izražajo nestrinjanje z njim. Ob poročanju učitelj ali posamezni dijaki zapišejo zamisli v ustrezno kategorijo na tablo, z uporabo sodobne tehnologije pa je to mogoče narediti na bolj pregleden in učinkovit način, saj lahko dijaki poročajo s pomočjo zapisa v izbrani aplikaciji (npr. Padlet) ali skupnem dokumentu, ki ga učitelj ustvari v spletni učilnici. Pri urejanju zamisli nato dijaki izberejo glavno zamisel, ki bo v uvodnem odstavku, in uredijo ostale, ki bodo tvorile jedrne odstavke, neuporabne ideje pa opustijo.

Učitelji, ki učijo v programih SSI in PTI, bodo lahko opazili razliko med dijaki že v tem koraku. Ker so dijaki PTI v zaključnem letniku običajno vsaj eno leto starejši od kandidatov v SSI in imajo zaradi večjega števila ur praktičnega usposabljanja z delom, ki so ga opravili v predhodnem izobraževanju, večinoma več zrelosti in delovnih izkušenj, načeloma hitreje nizajo zamisli. Ker pa so z jezikovnega vidika običajno šibkejši, je pri njih toliko bolj pomembno, da se jih usmeri k ustreznemu razumevanju naslova in se jih ustrezno podpre pri jezikovnem izražanju.

3.2.2 Pisanje uvodnega sestavka

Uvodni sestavek vsebuje glavno misel in v obliki teznega stavka napoveduje, kaj lahko bralec pričakuje v jedru sestavka. Glede na predvideno dolžino sestavka, ki na ravni poklicne mature obsega od160 do180 besed, je uvodni sestavek sorazmerno kratek. Kljub temu pa sta njegova vsebina in slog ključnega pomena, saj učinkovit uvod motivira bralca za nadaljnje branje. Učitelj lahko dijakom pri tem koraku pomaga, da ne naredijo najpogostejših napak, ki se, tako Sokolova, kažejo kot motnja koherence uvodnega odstavka, kot neustrezna dolžina odstavka ali neustrezen slog (Sokolova, 2012). Dijaki imajo največ težav pri tvorbi teznega stavka in oblikovanju besedila ob njem. Ne le da ne oblikujejo teze ali pa ta ne ustreza naslovu, pogosto ne znajo oblikovati besedila, ki vodi do teznega stavka, in ga povezati v smiselno celoto z njim. Ker je tezni stavek glavna misel sestavka, h kateri se je tekom pisanja potrebno vedno znova vračati, je še toliko bolj pomembno, da se ga dijaki naučijo ustrezno tvoriti. Da bi dijaki lažje našli povezavo med naslovom in glavno idejo in bolje napisali tezni stavek, je dijakom v pomoč že omenjeno parafraziranje, pri čemer naslov sestavka preoblikujejo s sopomenkami. Večini dijakov, ki ne vedo kako začeti, parafraziranje omogoča ne le da razumejo naslov, ampak tudi da napišejo preprost uvod, katerega osrednji del je s sopomenkami preoblikovan naslov. V pomoč jim je tudi priporočilo, da naj tezni stavek povzame tisto stališče ali osrednjo zamisel, ki jo bo pisec nato v nadaljevanju razvijal in se nanjo skliceval v obliki podkrepitev, utemeljitev in primerov. Ker naj bo uvodni odstavek napisan tako, da bralca pritegne k branju celotnega sestavka, je vanj za širši oris potrebno vključiti še dodatne vsebinsko smiselne in dovolj zanimive informacije, kar

številnim dijakom predstavlja dodaten izziv na vsebinski, jezikovni in slogovni ravni. Zaradi šibkega jezikovnega znanja in pomanjkanja zamisli mnogi dijaki napišejo prekratek uvodni odstavek. Pogosto pa se zgodi, da dijak v uvodu že vključi misli, podkrepitve in pojasnila, ki sodijo v jedro, in tako napiše neustrezen in predolg odstavek.

Da bi preprečili tovrstne napake, je dijakom v pomoč naloga, kjer iz primerov različnih uvodnih sestavkov prepoznajo dobre, manj dobre, zelo šibke, pa tudi povsem neprimerne uvodne sestavke. Raznoliki primeri ob tem dijakom predstavijo še različne sloge pisanja in nakažejo elemente, s katerimi lahko popestrijo ali razširijo prekratke uvodne odstavke, saj jim nazorno prikažejo, kako vključiti anekdoto, citat, pregovor, splošno znano dejstvo, retorično vprašanje ali statistični podatek. Seškova in Sokolova v svojem učbeniku nazorno predstavita takšno nalogo in opozorita na njen pomen (Sešek in Sekolov, 2001).

Dijakom je v pomoč tudi napotek, da je ima njihov uvodni odstavek vlogo napovednika in da je vanj potrebno vključiti tiste zamisli, ki bodo v jedru natančneje pojasnjene in utemeljene. Ker imajo številni dijaki pri jezikovnem izražanju težave, so jim v pomoč primeri pogostih besednih zvez ali stavkov, s katerimi je mogoče začeti uvod.

3.2.3 Pisanje jedrnih odstavkov

V jedru sestavka je potrebno stališče iz uvodnega sestavka natančno razdelati in pojasniti. Jedrni odstavki, ki običajno obsegajo od tri do pet povedi, morajo tvoriti učinkovito in neposredno povezavo s tezo in z navedbami v uvodu. Prva poved vsakega jedrnega odstavka je njegova tematska napoved. Nato sledijo povedi, ki temo jedrnega odstavka utemeljujejo in pojasnjujejo ter podkrepijo s primeri.

Dijaki imajo s pisanjem jedrnih odstavkov težave takrat, ko v uvodnem odstavku teze in stališča do obravnavane teme ne oblikujejo dovolj jasno in razumljivo. Naslednja težava izhaja iz njihove nezmožnosti utemeljevanja in ponazarjanja z ustreznimi primeri. Dijaki večinoma nakažejo temo jedrnega odstavka, ki pa je ne utemeljijo in ne podprejo s primeri, ali pa so utemeljitve zelo šibke. Namesto tega v isti odstavek vključijo novo zamisel, ki bi sodila v nov odstavek, a tudi te ne utemeljijo. Sestavku tako umanjka osrednji del, v katerem bi avtor natančno razložil, zakaj prav ti primeri dokazujejo njegovo stališče.

Kako torej podpreti dijake, da bi svoje jedrne odstavke znali ustrezno napisati? Ob zgledih že napisanih sestavkov lahko učitelj dijake usmeri k posameznemu jedrnemu odstavku, da najprej poiščejo njegovo temo in jo obkrožijo, nato poiščejo še utemeljitev, ki jo podčrtajo, in na koncu zgled ali primer, ki ga dvojno podčrtajo. Pozornost dijakov se s tem ciljno usmeri k trem ključnim elementom jedrnega odstavka. V naslednjem koraku učitelj dijake najprej usmeri k besednim zvezam, ki napovedujejo jedrni odstavek, nato pa še k zvezam, ki uvajajo utemeljevanje, pojasnjevanje in navajanje zgledov. Na osnovi tako obravnavanih jedrnih odstavkov dijaki bolje razumejo njihovo zgradbo in znajo bolje uporabiti tipične besedne zveze, ki zagotavljajo vezljivost jedrnega odstavka. Številni priročniki ponujajo že izdelane razpredelnice tovrstnih besednih zvez, učitelj pa jo lahko izdela tudi sam z ozirom na jezikovne zmožnosti in potrebe svojih dijakov.

3.2.4 Pisanje zaključnega odstavka

Ker anglosaški način pisanja predvideva, da se glavna misel na koncu še enkrat ponovi, je povzemanje teze in vračanje k naslovu sestavka pomembna iztočnica pri pisanju zaključka. Na takšen način se doseže zaokroženost sestavka, ki pri bralcu ustvarja vtis celote. Sokolova ob tem

navaja, da dobro napisan zaključek, ki logično izhaja iz naslova, uvodnega odstavka in jedra sestavka, bralca ponovno spomni na glavno sporočilo sestavka. Poudarja še, da je velika nevarnost pri pisanju zaključka, da je ta prekratek ali da ga ni, da avtor teze ne povzame, namesto tega pa vključi podkrepitve in utemeljevanja, ki nakazujejo nov vidik obravnavane teme ali pa nakazujejo temo, ki z naslovom nima neposredne povezave (Sokolova, 2012).

Dijakom je pri pisanju zaključnega odstavka v pomoč navodilo, da je v zaključnem odstavku, ki je po dolžini primerljiv z uvodnim odstavkom, potrebno povzeti ključne misli sestavka, vendar z drugimi besedami, kot so že bile uporabljene v uvodu ali jedru. Avtorju, ki svoje mnenje o obravnavani temi ves čas pisanja posreduje na stvaren in objektiven način, je v zaključnem odstavku dovoljen bolj subjektiven odnos do obravnavane teme, saj lahko v zaključku izrazi svoje osebno mnenje. Tudi pri pisanju zaključnega odstavka so dijakom v pomoč tipične besedne zveze, ki zagotavljajo vezljivost odstavka in ga povežejo v celoto.

3.2.5 Slovnica, besedišče in slog

Ker se dijaki večino časa izražajo s kratkimi sporočili in pogovornimi izrazi, je neuradni način izražanja prisoten tudi v njihovem pisnem sporočanju. Zato je besedišču, slovnici in slogu daljšega prostega sestavka prav tako potrebno nameniti določeno pozornost. Četudi so dijaki do zaključnega letnika spoznali že vse slovnične strukture na ravni B1 (+), se v njihovih sestavkih pojavljajo napake tako pri zahtevnejših strukturah (npr. pogojni odvisniki, sosledje glagolskih časov, trpne oblike itd.), kot pri osnovnih (npr. glagol tretje osebe ednine sedanjika), opazni pa so še šibko poznavanje nepravilnih glagolov in napačna raba oziralnih zaimkov ter primanjkljaji v pravopisu, predvsem rabi ločil. Zaradi vpliva skladenjskih vzorcev maternega jezika se pojavijo pogoste napake v skladnji.

Raba pogovornih izrazov (npr. stuff, gonna, kids itd.) je pogosta napaka v slogu oz. registru izražanja. Da bi dijaki usvojili bolj akademski način izražanja, jim je v pomoč vaja iz besedišča, pri kateri posamezni pogovorni izraz povežejo ali nadomestijo z njegovo bolj akademsko sopomenko. Tako lažje uzavestijo razliko med govorjeno in zapisano obliko jezika in usvojijo zahtevnejše besedišče. V izogib napakam v črkovanju in napačnemu besedišču je dijake potrebno seznaniti z uporabo enojezičnega in dvojezičnega slovarja ter posebnih slovarjev, kot sta slovar sopomenk in slovar stalnih besednih zvez.

Ker je izražanje v prvi osebi, ki se kaže v pogosti rabi zaimkov *jaz*, *mene* in *moje*, pogosta slogovna napaka, je za usvajanje stvarnega izražanja primerna vaja, pri kateri dijaki povedi zapisane v prvoosebni obliki preoblikujejo v bolj objektivne izjave. Naloga je še bolj učinkovita, če učitelj uporabi primere iz sestavkov svojih dijakov, saj spodbuja učenje iz lastnih napak. Da bi bilo napak čim manj, je potrebno dijake izuriti tudi v tem, da svoj sestavek večkrat preberejo in ob tem preverijo njegovo zunanjo zgradbo, ali so besede pravilno zapisane, ali so jezikovne strukture ustrezne, ali je vsebina odstavkov in celote razumljiva ter ali je slog izražanja primeren.

3.3 Kako formativno spremljati in vrednotiti učne izide ter zagotoviti povratno informacijo

Današnja vključujoča šola odpira poti do posameznega učenca oz. dijaka, pri čemer ima formativno spremljanje pomembno vlogo v razredu, ki ga tvorijo posamezniki z različnimi sposobnostmi, interesi in učnimi navadami. Učiteljem in dijakom med drugim omogoča oblikovanje sprotne povratne informacije, samovrednotenje učenja in dosežkov na temelju kriterijev uspešnosti, ki jih v primeru daljšega prostega sestavka določa PIK. Predpisana merila za ocenjevanje so namenjena ocenjevalcem in so zato manj primerna za samoevalvacijo dijaka, zato

je priporočljivo, da učitelj z dijaki opredeli zanje bolj primerne kriterije uspešnosti. Večina učbenikov za angleški jezik pa dijakom že ponuja orodja za samoevalvacijo.

Učiteljeva kot tudi vrstniška povratna informacija naj izpostavi področja, ki kažejo na uspešno opravljeno nalogo in dobro razumevanje obravnavane snovi, in navede področja, kjer dijak še lahko napreduje in izboljša svoje učne izide. Pomembno je, da povratna informacija pokaže na pozitivne vidike, da je usmerjena k izboljšanju, da je spodbudna in da izraža pozitivna pričakovanja. K izboljšavam pa dijaka spodbuja tudi njegova samoevalvacija, saj mu daje uvid v opravljeno delo in mu omogoča načrtovanje nadaljnjega dela (Holcar Brunauer idr., 2019). Pri podajanja povratne informacije je pomembno, da učitelj dijake usmerja k prepoznavanju pomanjkljivosti v zgradbi in vsebini sestavka in napakam v jezikovnem izražanju ter jih spodbudi k razmišljanju o možnih popravkih.

3.4 Kako opolnomočiti dijake, ki potrebujejo prilagoditve

Če primerjamo strukturo dijakov v oddelkih SSI in PTI, lahko ugotovimo, da je v oddelkih PTI več dijakov s primanjkljaji na posameznih področjih (motnje pozornosti, težave z razumevanjem in izražanjem, motnje branja in pisanja, čustvene in vedenjske težave itd.), kar vpliva na učiteljevo pripravo gradiv, izvedbo pouka, vrednotenje in ocenjevanje. V večini primerov prilagoditve vključujejo sprotno razumevanje navodil, pomoč pri organizaciji in načrtovanju dela, dodatno razlago, delitev naloge na manjše enote, podaljšan čas, prilagojeno obliko pisnih gradiv, toleranco specifičnih napak pri pisanju itd. Dijakom bodo zato v pomoč gradiva, ki bodo ustrezno oblikovana (velikost in vrsta pisave, razmiki) in bodo upoštevala različne učne stile. Sodobna tehnologija učitelju omogoča, da svojo razlago popestri in gradiva prilagodi potrebam dijakov ter jih naredi dostopna v spletnem okolju. Spletne učilnice nadalje omogočajo lažje in bolj pregledno zbiranje dokazov o učnih dosežkih, kar je v primeru pisanja daljšega prostega sestavka uporabno, saj lahko dijaki, ki potrebujejo več časa, svojo nalogo dokončajo doma in jo oddajo v spletno učilnico.

Ker učni primanjkljaji pri pisnem izražanju pogosto vplivajo na pravilnost zapisovanja besed, je potrebno opozoriti na toleranco specifičnih napak, kot sta zamenjava določenih črk in njihovo izpuščanje. Za toleriranje napak v črkovanju je najprej potrebno prepoznati vzorec, torej katere črke se izpuščajo in zamenjujejo. Ker pa so tovrstni primanjkljaji običajno prepoznani že v osnovni šoli, kjer je učencem omogočena tudi individualna pomoč, dijaki do zaključnega letnika v veliki meri razvijejo strategije za uspešno obvladovanje primanjkljajev. Zaradi čustvenih in vedenjskih težav posameznih dijakov, na katere se je potrebno odzvati premišljeno, subtilno in z ustrezno verbalno in neverbalno komunikacijo, učitelj potrebuje dobro razvite komunikacijske veščine.

3.5 Kako smiselno vključiti sodobno tehnologijo

Kot že nakazano je uporaba sodobne tehnologije v pomoč tako učiteljem kot dijakom, vendar je potrebno upoštevati tudi njene slabosti. V primeru pisanja prostega sestavka so na voljo spletne strani z razlagami in avdio ter video vsebinami, spletni slovarji in aplikacije za samostojno učenje. Vendar pa je na spletu mogoče poiskati tudi primere celotnih sestavkov in besedil, ki ustrezajo posameznemu naslovu. Splet nadalje omogoča uporabo prevajalnika in številnih aplikacij za pisanje besedil, z uporabo umetne inteligence, pa se dijak pisanju lastnega sestavka lahko v celoti izogne.

Če pisanje sestavka poteka v šoli v času učne ure, lahko učitelj prepove ali omeji dostop do pametnih naprav in npr. dovoli zgolj uporabo spletnih slovarjev. Ker je med pripomočki na izpitu

dovoljen slovar zgolj v knjižni obliki, je smiselno, da jih dijaki med poukom čim večkrat uporabljajo.

4. Zaključek

V sodobni srednji šoli je pomembno, da učitelji pri usvajanju znanj in razvijanju kompetenc dijake podprejo na primeren način in s pozitivno izobraževalno izkušnjo. Učiteljev stil poučevanja, strategije motiviranja, učni pripomočki in gradiva ter izvajanje pouka tvorijo didaktično okolje, za katerega je pomembno, da ustreza različnim učnim stilom. Učitelj ima ob tem pomembno vlogo pri oblikovanju socialnega učnega okolja, predvsem ko s svojo komunikacijo oblikuje pozitivna pričakovanja in spodbuja klimo, v kateri se učenci oz. dijaki počutijo sprejete, psihološko varne in opolnomočene za razvijanje svojih kompetenc in v kateri učitelj preudarno, premišljeno in spoštljivo ravna ob neustreznem vedenju (Grah idr., 2019).

Ker pisno sporočanje poteka v drugačnih okoliščinah kot govorjenje in je jezik potrebno drugače uporabljati, je urjenje veščin pisnega sporočanja ključno za uspešno pisanje. Da bi dijaki dosegli izpitni cilj poklicne mature, morajo usvojiti pisanje daljšega prostega sestavka, za katerega velja, da je logično in jasno zgrajen, razumljiv in zanimiv. Primeri dobro napisanih sestavkov, ki jih učitelj izbere za delo v razredu, dijakom omogočijo, da po korakih usvojijo potrebne strategije. Vaje, ki jih v ta namen ponujajo učbeniki, v veliki meri omogočajo urjenje veščin pisanja, vendar pa bosta učiteljev pristop do obravnavane snovi in njegovo zavedanje, kakšne so učne potrebe njegovih dijakov, ključna za uspešno doseganje ciljev. Dijakom bo zato lahko ponudil različne naloge in strategije za odpravljanje najpogostejših napak v vsebini, jeziku in slogu. Ob strukturirani in s sodobno tehnologijo podprti razlagi ter ustreznimi gradivi in vajami, bo učitelj dijake bolje opolnomočil za učinkovito pisno izražanje tudi izven šolskega okolja. Kot navajata Seškova in Sokolova gre za veščino, ki jo lahko usvoji vsak, saj dobro poznavanje posameznih korakov, omogoča boljše in hitrejše pisanje (Sešek in Sokolov, 2001). Ne glede na učiteljeva prizadevanja, pa kot izpostavi ameriški publicist in pisatelj William Zinsser, se pisanja naučiš le s pisanjem (Goodreads, n. d.).

5. Viri

Andrin, A., Kozar, H., Rehberger, S., Volčanšek, S. in Zakošek, M. U. (2011). *Katalog znanja prvi tuji jezik – nemščina/angleščina*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Andrin, A., Horvatič, S., Petrovič, M., Stopar, A. in Šušnica Ilc, V. (2018). *Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo – angleščina*. Državni izpitni center.

Charney, N. (2017). *Slovenologija*. Beletrina.

Evans, V. in Dooley, J. (2012). *On Screen B2*. Express Publishing.

Goodreads. (n. d.) *WilliamZinsser quotes*. https://www.goodreads.com/author/quotes/7881675.William_Zinsser?page=3

Grah, J., Roglič Ožek, S. in Žarkovič Adlešič, B. (2019I. *Vključujoča šola: Zakaj vključujoča šola*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Holcar Brunauer, A., Debenjak, K., Bone, J., Vogrinčič, R., Kralj, R., Brodnik, V., Štampfl, P., Novak, L., Mršnik, S., Trampuž Luin, M., Oder, B., Legvart, P., Žinko, A., Rogič Ožek, S. Cedilnik, T., Rostohar, D., Potisk, Z. in Kregar, S. (2001). *Vključujoča šola: Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Sešek, U. in Sokolov, C. (2001). *Pen to paper*. Rokus.

Sokolov, C. (2012). Pisni sestavek: uvodni in zaključni odstavek – po jutru se dan pozna in konec dober, vse dobro. *Vestnik za tuje jezike, 4*(1-2), 103-120.

Kratka predstavitev avtorja

Andreja Božič Horvat je zaposlena na Srednji šoli za gostinstvo in turizem Maribor, kjer poučuje angleščino zadnjih petindvajset let. Svojo pedagoško pot je začela kot učiteljica v programih strojništva, a je kmalu začutila, da ji je področje gostinstva in turizma veliko bliže. V želji po osebni in strokovni rasti je ob šolskih projektih sodelovala tudi v projektih na nacionalni ravni (MUNUS 2, Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011) in nadaljevala podiplomski študij najprej na Filozofski fakulteti v Ljubljani, kjer je 2005 pridobila naziv magistrica znanosti s področja ameriških študij, nato pa leta 2008 zaključila še doktorski študij na Filozofski fakulteti v Mariboru in pridobila naziv doktorica znanosti s področja zgodovinskih znanosti. Kljub raziskovalnemu delu poučevanje ostaja njeno primarno poslanstvo in ji neglede na pridobljene izkušnje prinaša vedno nove izzive.

Razvijanje mehkih veščin pri pouku angleščine

Developping Soft Skills in English Lessons

Manuela Rigler

Šolski center Ljubljana, Gimnazija Antona Aškerca
manuela.rigler@sclj.si

Povzetek

Strokovni prispevek se osredotoča na način razvijanja mehkih veščin pri pouku angleščine in tudi izven pouka v srednji šoli. Poudarjanje mehkih veščin prispeva k bogatejšemu učenju jezika in pomaga učencem, da postanejo celovitejše in kompetentnejše osebnosti v komunikacijskem okolju. Maturitetne teme ponujajo širok nabor tem, ki jih morajo učenci usvojiti. Pouk angleščine je priložnost, da poleg jezikovnega znanja razmišljajo o veščinah, kot so spoštovanje, sočutje, pozitiven odnos, kritično mišljenje, komunikacija, in razvijajo socialne spretnosti. V sodobnem svetu so to veščine, ki jih bodo potrebovali vse življenje. Namen teh učnih ur je spoznavanje vsebin, ki jih spodbudijo, da s pomočjo vodenih vprašanj razumejo in usvajajo mehke veščine. Učne ure so vodene s pomočjo različnih slovničnih struktur, njihov cilj je usvajanje ustnih in pisnih veščin. Vprašanja pripomorejo k boljšemu razumevanju družbenih problemov in ljudi. Glavni cilj je torej boljše razumevanje sveta in njih samih skozi samorefleksijo. Razvijanje veščin pri pouku pripomore k boljši komunikaciji, kritičnemu mišljenju, razvijanju strpnosti, pozitivnemu odnosu in razvijanju sočutja.

Ključne besede: kritično mišljenje, mehke veščine, razmišljanje, strpnost, uvid, vrednote.

Abstract

This paper focuses on the way how soft skills are developped in English lessons and also outside the classroom in secondary school. Emphasising soft skills contributes to a richer language learning and helps pupils to become more competent individuals with more integrity in a communicative environment. The Baccalaureate topics offer a wide range of topics that students need to master. English lessons are an opportunity for students that in addition to language skills they also reflect on skills such as respect, empathy, positive attitudes, critical thinking, communication, and develop social skills. In the modern world, these are the skills they will need throughout their lives. The purpose of these lessons is to introduce them to content that encourages them to understand and learn soft skills through guided questions. The lessons are guided by means of different grammatical structures and aim to teach oral and written skills. The questions help them improve their understanding of social problems and people. The main aim is therefore to better understand the world and themselves through self-reflection. Developping skills in the classroom helps to improve communication, critical thinking, tolerance, positive attitudes and empathy.

Keywords: critical thinking, insight, reflection, soft skills, tolerance, values.

1. Uvod

Obstajata dve vrsti veščin-trde in mehke. Trde veščine pridobimo z izobraževanjem, mehke veščine pa so tiste, ki zajemajo osebnostne lastnosti, odnose do soljudi, socialni čut, prožnost, način komuniciranja. Razvijanje mehkih veščin je v sodobnem svetu vedno pomembnejše, zato je način, kako dijakom pomagati, da jih razvijejo in oblikujejo, da bodo lažje razumeli stvari in svet okoli sebe, ključnega pomena. Pri pouku angleščine izbiram vsebine, ki ponujajo razmislek, odpirajo vprašanja in ponujajo odgovore. Mehkih veščin je več vrst, osredotočili se bomo na kritično mišljenje, komunikacijo, pozitiven odnos in sočutje. Najboljši pot do uvida so vprašanja in zapis odgovorov vezanih na temo ter priložnost, da o temi razpravljajo in podajo svoj mnenje. V sklopu vsebin pri angleščini, ki se povezujejo z mehkimi veščinami, posebno pozornost posvečam družbenim temam, kot so nestrpnost, odnos do drugačnosti, brezdomstvo, revščina, nadlegovanje, begunci. Poleg slovničnega dela in usvajanja besedišča bom poskusila prikazati, kako spodbuditi dijake, da sami ponotranjijo vzroke in posledice različnih problemov. Pri vsaki temi začnem z vzroki, nadaljujem s posledicami, nato določimo morebitne rešitve. Pri pisanju in na poti do samorefleksije nam pomagajo slovnične strukture za izražanje hipoteze, naklonski glagoli in vezne besede, ki misli povezujejo.

2. Opredelitev pojmov pozitiven in negativen odnos

2.1 Kaj je pozitiven odnos?

Preden začnemo z vsebinami, uporabimo možgansko nevihto, da določimo besede, ki imajo pozitiven pomen. Besede razdelimo glede na besedno vrsto.

Preglednica 1

Delitev besed s pozitivnim pomenom glede na besedno vrsto

nouns	verbs	we should be
• empathy	• show respect	• generous
• solidarity	• treat people with respect	• kind
• patience	• show empathy	• compassionate
• respect	• care	• sympathetic
• sympathy	• love	• empathic

Slovnična struktura, ki nam pomaga pri tvorbi povedi, je pogojni odvisnik. Tvorijo:

If I'm respectful, people will treat me with respect.
If I show solidarity, people might feel safe with me.

Takšna vaja poudari vzrok in posledico ter pomaga razumeti, kako pomembno je negovati pozitivne vrline.

2.2. Kaj je negativen odnos?

Preglednica 2

Delitev besed z negativnim pomenom glede na besedno vrsto

nouns	verbs	we shouldn't be
• greed	• feel contempt	• contemptuous
• hatred	• belittle	• angry
• anger	• look down on	• scornful
• prejudice	• hate	• arrogant
• meanness	• despise	• mean

Spet lahko uporabimo pogojnike in zapišemo:

If I was arrogant, I wouldn't have so many friends.
If I despised people, they wouldn't respect me.

Če hočemo izboljšati pisne veščine, lahko podobno vajo naredimo z veznimi besedami:
Being scornful results from lack of self respect and leads to damaged relationships.
As a consequence, somebody who despises others might lose people who love him.

3. Reševanje konfliktov s pomočjo teme »Strpnost«

Ko so dijaki določili, kakšen naj bo pozitiven odnos, začnemo odgovarjati na vprašanja o strpnosti in reševanju nesoglasij.

Do koga so ljudje nestrpni? Kdo so najbolj ranljivi posamezniki v družbi? (Poševnice kažejo na njihove odgovore.)

Most vulnerable members in our society are *ethnic minorities, immigrants (newcomers), refugees, the economically disadvantaged, low-income children, people with mental illnesses.*

Kako se kaže nestrpnost v naši družbi? Ugotovimo, da predvsem v obliki verbalnega nasilja. Vprašanje je, kakšen odnos imajo učenci do nestrpnosti in zakaj je nevarna. Vodena vprašanja pomagajo učencem, da ločijo med dobrim in slabim odnosom do družbenih težav.

What are some of the consequences of intolerance? Why is intolerance dangerous?

Tvorimo stavke, ki poglabljajo uvid v tematiko.

It leads to/causes: *racism, discrimination, contempt, homophobia, xenophobia.*

Naslednje vprašanje se glasi: Kaj me moti?

What do you find disturbing? What upsets you?

When people look down on/despise other people.

How can we learn to tolerate differences? *Change our perspective, try to understand, practice respect.*

Kakšna je družba, v kateri ne bi hotel živeti? Kakšna je idealna družba?

I don't want to live in a society where there is: *greed, loathing, hatred, corruption,contempt.*

I want to live in a society where there is more *respect, tolerance, acceptance, open mindedness, humanity, love.*

Ker je pomemben del teh učnih ur tudi samorefleksija, ponudim nadaljevanje stavkov, kot so:

Razmišljajo o tem, kako se tudi oni ne odzovejo na pravi način in širijo negativna stališča.

Sometimes I'm too *impatient, prejudiced, judgmental, bigoted* and not enough *kind-hearted, warm,open-minded.*

3.1 Political correcteness

Pri vsebini strpnost velja omeniti skovanko »Political correctness«, ki je mnogi ne poznajo. Mladim jo predstavim kot sredstvo za mehčanje besed. Nastala je z namenom, da izraz omili in ne prizadene (gipsy – the Roma person).

Pogosto se dijakom zdi raba nadomestnih besed pretirana, vseeno opozorim na rasne in družbene žaljivke, ki so izginile, ko so jih nadomestile korektnejše besede. Strinjajo se, da beseda ne sme prizadeti.

3.2 Tema »Strpnost« v šolskem časopisu

Prispevke o strpnosti smo objavili v šolskem časopisu. Dijaki so v angleščini razmišljali o jezi, strahu, osamljenosti, ljubezni in upanju ter dokazali, da o tem ne razmišljajo le med poukom. Izdelki so kazali na poglobljen uvid v pereča družbena vprašanja.

Navajam primer zapisa: *Strpnost je vrlina, ki ohranja mir in prispeva k nadomestitvi kulture vojne s kulturo miru. Je posledica izobraženosti, razgledanosti in odprtosti.*

Zakaj je pomembna? *Strpnost je izredno pomembna za sobivanje med ljudmi. Z nestrpnostjo lahko prizadenemo in ogrozimo človekovo celovitost ter pomen.*

3.3 Intervju z otroki, ki se niso rodili v Sloveniji

Dijaki so naredili intervju z otroki, ki v Ljubljani obiskujejo Evropsko šolo in so rojeni v tujini. Zgodbe otrok iz Češke republike, Kazahstana, Albanije, Nizozemske spodbujajo spoznavanje različnih kultur, jezikov in tradicij. Pisanje intervjujev spodbuja tudi razumevanje in spoštovanje raznolikosti ter omogoča socialno interakcijo.

4. Spoštovanje/Spoštljivost

Vsebino smo obravnavali med poukom kot maturitetno temo »Good manners«. Dijaki so razmišljali o medosebnih odnosih, kaj je prav in kako se ne smemo obnašati. S to veščino dijaki oblikujejo cilje za izboljšanje svojega vedenja in razmišljajo o svojem vedenju ter vedenju drugih.

What are good manners?

Pisanje stavkov na to temo je potekalo kot usvajanje veznih besed, v obliki vprašanj in odgovorov. Tako s svojim razmišljanjem ponotranjijo pomembnost vsebin.

Choosing our words wisely leads *to better interactions.* Therefore, we are never *offensive.*

Showing respect towards others means *that people will treat you with respect.*

We should be respectful and show gratitude otherwise our relationships *might be damaged.*

Why should we avoid negative remarks? *In order not to hurt people.*

Why should we listen to people? *With a view to showing them that we care.*

Odgovori nudijo dijakom možnost, da razumejo pomen mehke veščine spoštljivost, spoštovanje.

4.1 Tema »Spoštljivost« v šolskem časopisu

Dijaki so dobili smernice za pisanje o pravilih lepega obnašanja. Naslov se je glasil »Being courteous pays off«. Pisali so sestavke o spoštljivosti, ki se povrne, če ravnamo z ljudmi na način, da jih ne prizadenemo, in o pomembnosti ohranjanja dobrih odnosov. Razmišljali so o dejanjih, ki niso primerna za dobre odnose.

Slika 1

Primer možganske nevihte na temo spoštljivost

Na sliki je prikaz možganske nevihte, objavljene v šolskem časopisu, na temo spoštljivost.

5. Teme, s katerimi dijaki razvijajo sočutje

Med mehkimi veščinami, ki so bistvene za doseganje dobrih medsebojnih odnosov, je sočutje eden od najpomembnejših dejavnikov. Vsebin je mnogo in se prepletajo z nestrpnostjo ter s spoštljivostjo, zato bom omenila tiste, ki sovpadajo s temo »Social issues« v 3. letniku gimnazije.

5.1 Medvrstniško nasilje

Pri delu z mladimi ugotavljam, da je medvrstniško nasilje prisotno že v osnovni šoli. Pogosteje gre za verbalno nasilje preko socialnih omrežij ali v živo, ko izberejo žrtev in jo ustrahujejo oziroma nadlegujejo. Za mladega človeka ima lahko tako nasilje hude posledice. Kako preprečiti nasilje? Kako odreagirati? Zakaj je pomembno stopiti v bran žrtvi in pokazati sočutje ter zakaj nekateri niso nikoli nasilni?

Zastavim vprašanja, na katera skupaj odgovarjamo s pomočjo usvojenih slovničnih struktur: (Virginia Evans, Jenny Dooley, 2012)

What kind of people are bullies? *Deeply insecure, lacking self-confidence,attention seekers, having low self-esteem, they have been bullied themselves.*

Why is bullying wrong? It causes *shame, depression, anxiety, isolation, suicidal attempts.*

It is detrimental as the person's self-esteem, dignity and self-image can become skewed. They might become self-destructive, starting to condemn and judge themselves.

How can we see that someone is being bullied? How has he/she changed?

It might be perceived as *unusual behaviour, sudden episodes of agressive behaviour, violence, showing fear, the student has suddenly stopped socializing*

Pri pouku in pisanju sestavkov za časopis razmišljajo predvsem o verbalnem nasilju bodisi na spletnih omrežjih bodisi med šolskimi klopmi. Povedo, da lahko tovrstno nasilje pripelje do resnih psihičnih težav, in pokažejo sočutje do žrtve in odklonilen odnos do nasilja. Zelo pomembno je, da jih opozorimo na to, kako prepoznati nasilje in odreagirati, če se je to zgodilo njim samim ali kakšnemu sošolcu oz.vrstniku.

How can we help someone who is being bullied? By *reporting the incident, by helping/advising him to remain calm, by refusing such act of behaviour and showing it clearly to the bully, by recognizing and reacting instead of avoiding the issue.*

Izkazovanje sočutja je poglavitno, saj ne moremo pomagati, če se ne vživimo v trpljenje drugega.

5.2 Medvrstniško nasilje v šolskem časopisu

Kljub občutljivosti teme ali prav zaradi tega smo prejeli veliko zgodb za objavo. Naslov njihovih sestavkov je bil »Don't be a zero, be a hero and refrain from being a bully«.

Načelo pri urejanju časopisa in objavi sestavkov je možnost, da dijak ostane anonimen, zato smo prejeli še več prispevkov. Razmišljanje o tej temi je za dijake pomembno, saj so bili mnogi bodisi nadlegovani bodisi v vlogi nekoga, ki ni pravočasno odreagiral in nudil opore žrtvi.

5.3 Brezdomstvo

V okviru »Social issues« obravnavamo temo brezdomstvo. Dijake najprej nagovorim, da zapišejo nekaj misli o brezdomstvu.

Preglednica 3

Misli dijakov o brezdomstvu

Why?	How they feel?	Prejudices	How we should behave?
• poverty • addiction • no affordable housing • unemployment	• insecure • rejected • despised • lack self respect	• their fault • don't want to work	• show empathy • not looking down on them • never insult them • show understanding

Ko govorimo o brezdomstvu, nas predvsem zanimajo predsodki. Pri pouku si ogledamo dokumentarni film o brezdomcih. https://www.youtube.com/watch?v=59Fdrj3U6Mc (Working and homeless Americans living in their cars).

Zgodbe so ganljive in se dijakov dotaknejo, saj pričajo o tem, da ljudje živijo na parkiriščih v avtomobilih, kljub temu da so pripravljeni delati. Zapišemo vzroke (ločitev, odvisnosti) in posledice ter tvorimo stavke s pomočjo naklonskih glagolov:

We shouldn't *offend them, despise them, look down on them …*

We should *understand, show empathy, be charitable, show kindness …*

Vprašali smo se, kako lahko pomagamo in česa ne smemo početi, ko vidimo ljudi na ulici. Dokumentarec dijake prepriča, da brezdomstvo ni nekaj, na kar bi morali odreagirati s prezirom, temveč je stanje, v katerem se posameznik znajde, tudi če želi delati.

5.4 Brezdomstvo v šolskem časopisu-Intervju s »Kralji ulice«

V šolskem časopisu smo objavili intervju z zaposleno pri Kraljih ulice. Dijaki, ki so se odpravili v center, so opisali njihovo dejavnost, težave, ki jih pestijo, predvsem pomanjkanje nastanitvenih prostorov. Vendar težava ni samo pomanjkanje denarja, temveč tudi pomanjkanje čustvene podpore, zato ugotovimo, da je pomembno, da nismo tisti, ki brezdomce s podcenjujočim odnosom še dodatno prizadenemo. Izvajanje intervjujev je dejavnost, pri kateri učenci razvijajo veščine poslušanja in socialne interakcije.

6. Razvijanje kritičnega mišljenja ob temi »Okolje in družbeni problemi«

Za razvijanje kritičnega mišljenja uporabim tako imenovano chain reaction, consequence chain oziroma »verižno tehniko«. Z njo dijaki bolje razumejo vzroke in posledice obravnavanih pojmov. Gre za vsebine, pri katerih povezava med problemi na prvi pogled ni jasna. S pomočjo te tehnike razvijejo veščine kritičnega mišljenja, saj so prikazane vmesne poti, ki jih lahko spregledajo.

Poglejmo povezavo med pojmoma ENVIRONMENTAL PROBLEMS – POVERTY. (Joanne Collie, 2010)

Najbolj pereča okoljevarstvena problema sta klimatske spremembe in globalno segrevanje. Kako najdemo povezavo, ki nas pripelje do revščine? Pomagamo si s hipotetičnimi stavki:

- *If global warming gets worse, the ice caps could melt.*
- *If the ice caps melted, the sea level would rise.*
- *If the sea level rose, many low-lying countries would be flooded.*
- *If many countries were flooded, food production might suffer.*
- *If food production suffers, people will be hungry and poor.*

Tvorba stavkov kaže, da gre za pomembne, vmesne ideje, ki privedejo do problema, ki ga želimo izpostaviti.

7. Razvijanje komunikacijskih veščin pri temi »Okolje in družbeni problemi«

Komunikacijske veščine, ki so ena od mehkih veščin, razvijamo seveda s katerokoli temo. Te veščine zajemajo poslušanje, branje, pisanje in govor, torej jasno izražanje. Ostanemo pri verižni reakciji in po skupinah dodelimo naloge. Vsaka skupina dobi iztočnico, ki jo mora pripeljati do konca in o tem poročati. Ker delajo v skupinah, je pomembno, da se poslušajo, saj bodo s skupnim delom lažje prišli do rešitve. Navodila so jasna. Uporabiti morajo najmanj tri stavke, ki jih zapišejo. Na koncu v skupini po pet dijakov vsak pove svojo poved.

Primeri: (Joanne Collie, 2010)

- global warming - Third World economy
- hole in the ozone layer - effect on tourism
- eliminating animal species - effect on crops
- use of hard wood - health problems

8. Spodbujanje kreativnega pisanja

V sklopu naših vsebin smo s kreativnim pisanjem spodbujali ustvarjalnost dijakov. Povezali smo se z Dijaško skupnostjo in obeležili mednarodni dan strpnosti. Tema letošnjega projekta je bila »Lepa beseda lepo mesto najde«. Pri urah angleščine, filozofije in sociologije smo izvedli delavnice in se pogovarjali o obnašanju ter strpnosti. Povezali smo se s predmetom sociologija, kjer so dijaki za šolski časopis pisali članke o strpnosti, jezi, strahu in ljubezni. Kreativno pisanje kaže, da so si vzeli čas za razmišljanje in ponotranjili marsikateri problem, ki se ga prej niso zavedali. Poleg sestavkov so oddali tudi poezijo in likovne prispevke, s čimer smo spodbujali njihovo ustvarjalnost in izražanje čustev.

9. Zaključek

Ob obravnavanih besedilih so se porajale nove ideje, s katerimi bi usvajanje mehkih veščin lahko še poglabljali. Dijaki so izkazali pripravljenost sodelovati, z zanimanjem so spremljali učne

ure in pri snovi zavzeto sodelovali. Usvojili so besedišče, ponovili slovnične strukture in ozavestili veliko pojmov, povezanih z mehkimi veščinami. Okrepljeni z novim besediščem in novimi idejami bodo morda v prihodnosti imeli manj težav v odnosu do drugih in se bolje znašli na poti v odraslost. Prikazani načini pri dijakih vzbudijo zanimanje in njihovo aktivno udejstvovanje v učilnici in izven nje. Njihovo razmišljanje, ki odseva poglobljeno razumevanje problemov, je tudi priložnost za razvijanje čustvene inteligence. Doprinos takšnega pouka je pomagati dijakom, da razmišljajo o vrednotah, o sebi in bolje razumejo svet in sebe. Tako zastavljene ure bom v prihodnje zagotovo nadaljevala, saj obogatijo učne ure in popestrijo učni proces. Kot pomanjkljivost bi omenila pomanjkanje časa za bolj poglobljene pogovore.

10. Literatura in viri

Aškerčevi asi. Glasilo dijakov Gimnazije Antona Aškerca.

Evans, V., Dooley, J. (2012). *On Screen B2+, Delovni zvezek za angleščino*. Express Publishing.

Collie, J. (2010). *Way Up, Intermediate, Učbenik za angleščino*/. Ljubljana, Rokus Klett.

Working and homeless Americans living in their cars. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=59Fdrj3U6Mc

Kratka predstavitev avtorja

Manuela Rigler, prof. angleščine in francoščine, je zaposlena na ŠCL, oddelek gimnazija. Poučuje že 20 let in z veseljem sodeluje z mladimi na področju gledališke dejavnosti in kot članica uredniškega odbora šolskega časopisa.

Sodobni pristopi in motiviranje učencev pri pouku izbirnega predmeta francoski jezik

Modern Approaches and Student Motivation in the French Language Elective Course

Katka Božič

Osnovna šola narodnega heroja Maksa Pečarja
katka.bozic@osmp.si

Povzetek

Vloga učitelja v razredu se z leti spreminja. Učitelj ni več samo podajalec snovi, temveč motivator, vzgojitelj, mentor in še bi lahko naštevali. Za večjo motivacijo učencev v učnem prostoru se učitelji odločajo za pogostejšo menjavo učnih strategij in oblik dela v razredu. Poleg tradicionalnega pouka, občasnega dela v dvojicah ali skupinah učitelji posegajo po različnih orodjih in eno izmed teh je uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Sem spada uporaba računalnikov, tablic in pametnih telefonov. S pomočjo različnih orodij in aplikacij v kombinaciji s tradicionalnim poukom učitelji ustvarjajo inovativno učno okolje, katerega soustvarjalci so tako učitelji, učenci, šola in nenazadnje tudi starši. Vsakodnevni izziv za učitelja predstavlja izbira ustrezne učne strategije in tiste programske aplikacije, ki bo omogočala učinkovito delo v razredu. Sodobni učitelj presodi, kako bo različne načine dela usklajeval in hkrati obdržal motivacijo učencev za aktivno delo pri pouku jezika ter na kakšne načine bo vrednotil znanje. Znanje lahko vrednotimo preko projektnega dela, kjer poleg znanja pridejo v ospredje tudi ostale značilnosti učencev (umetniško ustvarjanje, kreativnost, fizična aktivnost in podobno).

Ključne besede: aplikacije, IKT, motivacija, učno okolje, vrednotenje znanja.

Abstract

The role of the teacher in the classroom has changed over the years. A teacher is no longer just a provider of material, but a motivator, an educator, a mentor… In order to increase student motivation in the classroom, teachers decide to change learning strategies and forms of work more often in the classroom. In addition to classic face-to-face teaching or occasional work in pairs or groups, teachers use various tools, one of which is the use of information and communication technology (ICT), which includes the use of computers, tablets, and smartphones. With the help of various tools and applications in combination with traditional lessons, teachers create an innovative learning environment, the co-creators of which are teachers, students, the school and, last but not least, parents. The daily challenge for the teacher is to choose the appropriate learning strategy and the software application that will enable effective work in the classroom. A modern teacher judges how he will coordinate different ways of working and at the same time keep students motivated for active work in language lessons and in what ways the student's knowledge will be evaluated. Knowledge can be evaluated through project work, where, in addition to knowledge, other characteristics of students (artistic creation, creativity, physical activity, etc.) come to the fore.

Keywords: applications, ICT, motivation, learning environment, knowledge evaluation.

1. Uvod

Skozi leta se vsak poklic spreminja: poklic učitelja je bil nekoč v družbi spoštovan in cenjen, imel je avtoriteto že zaradi svojega naziva. Danes, v času nenehnega znanstvenega napredka in družbenih sprememb, v dobi digitalizacije, se mora tudi učitelj novim razmeram sproti prilagajati. Njegova vloga postaja drugačna, raznolika in vsestranska glede na spreminjajočo se družbo. (Razdevšek Pučko, 2004) Učitelj se tako pojavi v številnih vlogah: učitelj, vzgojitelj, spodbujevalec inovativnih idej, motivator za delo, mentor. Da bi bil kos svoji nalogi, se nenehno izobražuje na različnih področjih: komunikacija, nasilje oz. nenasilje, nemirni otroci, IKT, e-šola, delo v projektnih skupinah, delo z nadarjenimi …

Učitelj se danes sooča z raznovrstnimi izzivi, kako poleg klasične oblike poučevanja motivirati učence za izbiro tujega jezika kot izbirni predmet, jih vključiti v oblikovanje samega procesa in jim dodeliti aktivno vlogo, ki jim bo omogočala usvajanje znanja jezika. Sodobna tehnologija in nabor številnih aplikacij omogočata učitelju možnost uporabe le-teh v različnih fazah poučevanja in tudi pri samem vrednotenju znanja. Aplikacije predstavljajo odlično orodje za motivacijo učencev, nadgrajevanje njihovega predznanja, usvajanje novega besedišča ali struktur in so v pomoč pri samostojnem delu učenca. Izziv za učitelja ostaja, katero aplikacijo izbrati, da bo klasično poučevanje dopolnjevala in obenem omogočala diferenciacijo učencev glede na predznanje, motiviranost, sposobnosti. Poleg učenja jezika se učenci z uporabo aplikacij učijo digitalnih spretnosti, pridobivajo na samozavesti in ostajajo motivirani za delo.

2. Sodobni izzivi pri poučevanju izbirnega predmeta francoski jezik

Vprašanje, ki si ga zastavimo vsako leto znova je, kako motivirati /pritegniti/prepričati učence šestega razreda, da si kot izbirni predmet izberejo francoščino in da pri tem vztrajajo do konca tretje triade. Kaj lahko ponudimo, da se ne bodo že v začetku odločili za zanimivejši predmet oziroma za predmet, ki ne zahteva učenja?

V poplavi različnih izbirnih predmetov na naši šoli si učenci po tehtnem premisleku izberejo predmet, ki ga želijo obiskovati. Opažamo, da si dostikrat izberejo tuji jezik, ki jim ga predlagajo starši. Pri predstavitvi pouka francoščine se poudarja pomen učenja tujega jezika za življenje posameznika, predstavijo se različni materialni in internetni viri, ki se uporabljajo, bodočim učencem se predstavi igre in projekte, ki so jih izdelovali učenci prejšnjih let, predstavljene so možnosti dela z IKT opremo, poudarjeno je, da lahko učenci sami sodelujejo pri oblikovanju določenih vsebin. Učence seveda najbolj zanimajo število ocenjevanj in načini, kako bo znanje vrednoteno.

V dolgoletni praksi poučevanja francoščine ugotavljamo, da lahko zlahka pridobimo ocene na drugačen način, torej ne z ustnim in pisnim preverjanjem znanja kot pri večini predmetov. Poleg vsebin, predpisanih z učnim načrtom, popestrimo šolsko leto tudi z medpredmetnim povezovanjem, spoznavanjem kulturo-civilizacijskih vsebin, v svoje delo vključujemo kuharsko delavnico, dodatne bralne aktivnosti, izdelavo iger, plakatov, pri katerih se pokažeta ustvarjalnost in kreativnost učencev. Rezultat prizadevanj je zelo učinkovito delo z manjšo, a heterogeno skupino učencev. Opažamo, da se v tej skupini zberejo učenci, ki so učno različno sposobni, vendar tudi izstopajo na različnih področjih, a vsi z željo po učenju jezika. Prednosti dela v manjši skupini učitelju omogočajo drugačen pristop k delu, ne le kar zadevo izbiro raznolikih načinov poučevanja, pač pa tudi pogostejše vključevanje učencev, torej več priložnosti za posameznika, da bolje utrdi in usvoji snov.

Pri pouku tujega jezika razvijamo govorno in sporazumevalno zmožnost, slušno in bralno razumevanje, pisno sporočanje, izvajamo individualizacijo in diferenciacijo, se medpredmetno povezujemo, hkrati pa smiselno uporabljamo informacijsko tehnologijo (digitalni učni načrt). Pri poučevanju upoštevamo dejstvo, da se učenci razlikujejo po načinu lažjega usvajanja znanja (slušni, vidni, gibalni učni stili) in v skladu s tem uporabljamo različne metode dela ter različne učne pripomočke.

2.1 Učbenik in e-učbenik

Za osnovo pri svojem delu uporabljamo učbenik, ki že sam po sebi ponuja različne možnosti za delo, a vseeno včasih po presoji nekatere naloge ali vaje nadomestimo z drugimi oziroma izberemo tiste, ki so učencem bliže. Na začetku vsake učne enote predstavimo vsebino, strukture in način dela. Učenci si pri pouku francoščine pogosto pomagajo s primerjavo z drugimi jeziki (slovenščino in angleščino) in tako nevede tudi utrjujejo slovnico drugih jezikov. Učence vključimo v učni proces tako, da jim damo na izbiro določene vaje, besedilo ali tip naloge. Imajo možnost dela v manjši skupini, v paru ali samostojno. V začetni fazi se dela lotijo skupinsko, v fazi ponavljanja in utrjevanja se po navadi odločijo za delo v paru. Samostojno delajo, ko so samozavestni in želijo sami razširiti določeno vsebino.

E-učbenik omogoča slušne vaje, interaktivne vaje, ponuja povezave na videoposnetke ali internetne strani.

2.2 Uporaba IKT

Sodobna informacijska tehnologija učitelju omogoča uvajanje raznolikih oblik in metod dela v pouk ter pripravo in prilagoditev besedil, nalog in drugih gradiv za doseganje različnih ciljev, opisanih v učnem načrtu. Poleg tega pa razvoj računalniške tehnologije omogoča tudi rabo različnih e-gradiv in e-storitev pri poučevanju in učenju tujega jezika. Učenje s pomočjo sodobne tehnologije učence večinoma zelo motivira, zato priporočamo, da je delo usmerjeno v hitrejše in kakovostnejše doseganje ciljev pouka predmeta (digitalni učni načrt).

Poleg uporabe e-učbenika in spletnih vaj, ki jih uporabljamo že vrsto let, smo v svoje delo po pandemiji in delu na daljavo uvedli še uporabo drugih aplikacij. Orodje MS Teams se uporablja za komunikacijo z učenci, za objavo samostojnega dela, projektov, ki so objavljeni v skupini kreirani na začetku šolskega leta (slika 1). Občasno delimo z učenci povezave na razne spletne strani za dodatne vaje, ogled predstavitve (PPT) ali dodeljene naloge, ki jo oddajo v mapo. Objave si ogledamo skupaj. Ob pregledu nalog in evalvaciji projektnega dela imajo vedno možnosti za vprašanja oziroma dopolnitve.

Računalnik se pri pouku redno uporablja pri obravnavi nove snovi, preverjanju in vrednotenju znanja. Učenci sami pripravijo naloge za sošolce in so tako aktivno udeleženi pri delu. Ta način jim je zelo všeč, saj imajo možnosti izbire tipa naloge in možnost uporabe računalnika ali tablice.

Slika 1

Uvodna stran skupine v MS Teams

Pametne telefone uporabljajo učenci za iskanje različnih podatkov ali slik pri projektnem delu, uporabo spletnega slovarja, pri Kahoot© kvizu. Spodbujamo tudi uporabo aplikacije Duolingo©, pri kateri se učenci s pomočjo različnih tipov vaj urijo in usvajajo nove besede.

Aplikacijo Padlet© uporabljamo pri viharjenju možganov (brain-storming), virtualni razstavi in pri hitri povratni informaciji učencev o obravnavani temi. Aplikacije niso poznali, a jim je bila všeč.

2.3 Sodelovalno učenje

V svoje delo vključujemo tovrstno učenje, saj s tem posameznikom omogočamo še tesnejše sodelovanje in povezovanje, kar spodbudno vpliva na učenčevo okolje. Sodelovalno učenje izboljša učenčevo pozornost, pospeši vključenost v skupino in olajša prenos znanja med učenci.

2.4 Dejavnosti, ki pripomorejo k dvigu motivacije v učnem procesu

Ena izmed prednosti dela v manjši skupini je tudi ta, da se najde čas za **ustvarjanje, domišljijo, umetniško izražanje.** Ob koncu vsake obravnavane vsebine učenci izberejo način, kako bodo povzeli usvojeno snov. Izbirajo med slovarčkom, plakatom, križanko, stripom, kratkim opisom ali namizno igro (jeu de l'oie, puzzle, spomin). Pri delu si pomagajo z različnimi materiali, lahko pa delajo s pomočjo računalnika (sliki 2 in 3). Svoje izdelke razstavijo v učilnici. Vsak učenec dela v svojem tempu, ob tem se sproščajo s poslušanjem francoske glasbe in dela ne nosijo domov. Učenci praviloma pri francoščini nimajo domačih nalog.

Sliki 2 in 3

Izdelki učencev

Opažamo, da se k francoščini pogosto vpišejo za jezik **nadarjeni učenci**, torej tisti, ki v primerjavi s povprečnimi rezultati zmorejo več in bodo hitreje napredovali le v spodbudnem učnem okolju. Naloga učitelja je, da jih spodbudi, da pokažejo svoje znanje tudi navzven. Poleg notranje je za vztrajanje pomembna tudi zunanja motivacija. Zato je nujno, da se njihove izdelke in dosežke ustrezno nagradi (npr. s pohvalo) in se jih pokaže javnosti (npr. na razstavi) (sliki 4 in 5). Na šoli že vsa leta prepoznavamo in evidentiramo nadarjene učence, a se le redki udeležujejo dodatnih delavnic, ki so za njih organizirane. Učence že starši sami usmerijo v tečaje, delavnice ali skupine, kjer lahko svoj talent razvijajo ali pa sploh ne želijo dodatnih obremenitev. Pri pouku v manjši skupini imamo možnost, da takemu učencu lahko omogočimo zahtevnejše vaje ali dodatne naloge. Največkrat so take naloge usmerjene v priprave na tekmovanja iz znanja francoščine, ki je organizirano za učence 8. in 9. razredov.

Slike 4, 5 in 6

Učenci ustvarjajo

Za popestritev pouka v vsakem šolskem letu skupaj z učenci **preberemo krajšo knjigo ali strip**. Skupaj preverimo razumevanje vsebine, v skupinah pa samostojno delajo s slovarjem in iščejo prevode besed, ustvarijo plakat o knjigi (slika 6), spremenijo konec ali nadaljujejo zgodbo. Na ta način jim omogočamo kreativnost in ustvarjalnost. Zgodbo pa lahko spremenijo v dialoge in jo zaigrajo. Učence je potrebno tudi pri tujem jeziku spodbujati k branju, zato s prebiranjem francoskih knjig pričnemo že v prvem letu učenja.

Med samim učnim procesov smo tudi **fizično aktivni**, saj pogosto za utrjevanje besedišča ali krajših dialogov dejanja tudi ponazorimo z gibi ali podajanjem žoge v krogu.

Z namenom, da bi spodbudili komunikacijo v francoščini in spoznavanje francoske kulture, **sodelujemo s francosko šolo**. Učenci ustvarjajo voščilnice, pišejo kratka pisma, naredijo predstavitev (PPT), krajši film ali se z vrstniki srečajo na videokonferenci (slika 7). V kolikor se ponudi priložnost izmenjave s šolo ali ekskurzija v Francijo, organiziramo vse potrebno, da uresničimo tudi ta cilj.

Slika 7

Videokonferenca s francosko šolo

Sodelovanje s Francoskim kulturnim centrom v Ljubljani dodatno motivira učence za delo, saj gre ponovno za **uporabo francoščine z naravnimi govorci**. Na delavnicah (slika 8), izvedenih v sodelovanju z učiteljico iz Francije, so bili učenci sprva zadržani, a so se kljub začetniškim napakam opogumili in ob koncu samozavestno sodelovali.

Slika 8

Delo v skupini

Učenci francoščine so pravi **ambasadorji jezika**, saj so našo šolo predstavljali na Frankofonskem festivalu (slika 9), kjer so se predstavili z recitacijo, imeli pa so tudi možnost spoznati sovrstnike iz drugih slovenskih mest. Poleg francoščine so se učenci naučili tudi osnov nastopanja na odru.

Slika 9

Nastop na francoskem festivalu v Kranju

2.5 Vrednotenje znanja

V šolskem letu naj bi učenci izbirnega predmeta francoščina pridobili vsaj 3 ocene, od tega 2 ustni. Pri šolskem delu se z ocenami ne obremenjujemo, saj delo v manjši skupini in raznolikost le-tega omogočata, da vsakodnevno preverjamo znanje učencev in ga dodatno utrjujemo na različne načine. Vadimo tudi različne tipe vaj in nalog, ki jih učenci poznajo iz angleščine, a nikoli za oceno. V kolikor se pri kakšni nalogi pojavi težava, pozovemo učence, da si pomagajo med seboj. Ocene pridobivamo preko izdelkov (plakatov). Po obravnavani snovi pokažemo vzorce izdelkov učencev preteklih let. Opozorimo na napake, ki so bile storjene in podamo jasna navodila, kaj se od njih pričakuje. Izdelke delajo pri pouku, izjemoma po pouku, pri izdelavi si lahko pomagajo z zapiski iz zvezkov, učbenikom, slovarjem, pametnim telefonom. Njihovo delo je nadzorovano, nudena jim je pomoč in dodatne usmeritve, v kolikor jih potrebujejo. Pogosto si sami pomagajo med seboj. Še pred končnim izdelkom (primer: zapis petnajstih povedi o sebi in slikovni material) preverimo pravilnosti zapisa in spodbujamo učenca k branju le-tega. Ko so izdelki končani, učenci predstavijo svojega vsaj trem sošolcem in na koncu še vsem naenkrat. Učence spremljamo skozi celotno fazo ustvarjanja izdelka, ki bo ocenjen. Večinoma ob zadnji predstavitvi izdelka zapisa sploh ne berejo in ga ne potrebujejo, uporabijo ga bolj kot kazalo ali pa govorijo ob slikah. Končni izdelek (sliki 10 in 11) predstavijo pred tablo ali sede v klopi, kdor želi naredi posnetek ali videoposnetek in ga objavi v skupini MS Teams. Za izziv učence spodbudimo, da izdelek predstavijo domačim ali sošolcem ali celo ljubljenčku. Na ta način postane pridobivanje ocen sproščeno, možnosti za utrjevanje v razredu je dovolj, učenci so lahko ustvarjalni in delajo v svojem ritmu.

Sliki 10 in 11

Ocenjeni izdelki učencev

3. Zaključek

Rezultati raziskav, opravljenih po prvem valu epidemije Covida-19, so nakazali številne aktivnosti, ki jih je smiselno vpeljati na ravni šol in sistema, da bi izboljšali ustreznost organizacije in izvajanja izobraževanja, povečali učinkovitost učenja in poučevanja z uporabo digitalne tehnologije ter izboljšali kakovost pedagoškega vodenja (Rupnik Vec, 2020).

Z dobrim načrtovanjem, domiselnim strukturiranjem učnih enot, uporabo učinkovitih didaktičnih strategij in optimalno uporabo IKT pri poučevanju francoščine skušamo ustvariti čim boljše pogoje za izkustveno doživljanje in učenje jezika, spodbuditi želimo učenčevo aktivno sodelovanje v vseh fazah učnega procesa. Klasično frontalno poučevanje je še vedno prisotno pri delu, a je v veliki meri prepleteno z uporabo IKT in projektnim delom. Slednje je namenjeno spodbudi učencev k ustvarjanju pa tudi pri samem vrednotenju znanja.

Vselej velja izhajati iz učenčevega predznanja, sposobnosti, etapnih in končnih ciljev. Učencem ponujamo raznolike oblike dela, včasih tudi učenje izven okvirjev učilnice ali snovi, prisluhnemo njihovim željam in dopuščamo napake. Skozi celoten učni proces poudarjamo tudi pomen dobrega počutja. Učence opozarjamo, da vsakdo napreduje v svojem tempu in da ni pomembno samo znanje, izraženo z oceno, vendar štejeta tudi trud in delo skozi vse leto. Učitelji zbiramo način poučevanja, ki nam ustreza ter tudi zagotavlja osebni profesionalni izziv in se obenem kaže tudi v znanju in zadovoljstvu učencev.

6. Viri

Andrin, A., Eržen, V., Kogoj, B. in Lesničar, B. (2016). *Digitalni učni načrt (OŠ, angleščina).* Zavod RS za šolstvo. https://dun.zrss.augmentech.si/ (31. 7. 2023)

Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) mladina? *Sodobna pedagogika, letnik 55* (posebna izdaja), 52–74.

Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R. *idr*. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije Covida-19 v Sloveniji*. Dostopno na naslovu https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-X3BSQ9IN/d1f7defb-e0fa-4ad5-a9c5-975068de1020/PDF (31. 7. 2023)

Teachthought. (2022). *10 Innovative Learning Strategies For Modern Pedagogy*. https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/10-innovative-learning-strategies-for-modern-pedagogy (31. 7. 2023)

Kratka predstavitev avtorice

Katka Božič je diplomantka Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Je profesorica angleškega in francoskega jezika. S poučevanjem tujih jezikov je pričela že kot študentka tako na šoli kot tudi na tečajih na različnih stopnjah poučevanja. Vrsto let že dela z mladimi v projektu MEPI kot mentorica in inštruktorica odprave. Aktivno sodeluje v mednarodnih projektih ERASMUS + in E-TWINNING. Redno se udeležuje raznih seminarjev in pridobiva nova znanja s področja vzgoje in poučevanja tujih jezikov. Sodeluje pri NPZ kot popravljalec in pripravlja učence na tekmovanja iz znanj (angleščina in francoščina). Z vsem svojim delom si je pridobila organizacijske, jezikovne in vodstvene kompetence.

IV

CHALLENGES IN TEACHING SCIENCE AND MATHEMATICS

IZZIVI V POUČEVANJU NARAVOSLOVJA IN MATEMATIKE

Eksperiment kot metoda dela in motivacijsko sredstvo pri pouku kemije

Experiment as a Method of Work and Motivational Means in Chemistry Lessons

Ajda Medvešek

OŠ Ivana Skvarče, Zagorje ob Savi
ajda.medvesek@os-iskvarce.si

Povzetek

Eksperimentalno delo je ključna metoda pouka kemije, ki jo imajo učenci glede na izkušnje zelo radi in so motivirani za delo. Pri pouku jo lahko kombiniramo z elementih dveh v pedagoški praksi uveljavljenih pristopov: z izkustvenim in s sodelovalnim učenjem. Z aktivnim poukom kemije učenci razvijejo trajnejše znanje, posledično pa jih spodbujamo tudi k večjemu zanimanju za naravoslovje oz. kemijo.

Ključne besede: eksperiment, izkustveno učenje, kemija, motivacija, sodelovalno učenje.

Abstract

Experimental work is a key method of teaching chemistry, which students like very much and are motivated to work. In lessons, it can be combined with elements of two established approaches in pedagogical practice: experiential and cooperative learning. With active chemistry lessons, students develop more permanent knowledge, as a result we also encourage them to be more interested in sciences or chemistry.

Key words: chemistry, collaborative learning, experiential learning, experiment, motivation.

1. Uvod

V učnem načrtu (2011) je kemija opredeljena kot temeljna naravoslovna in eksperimentalna veda, ki preučuje snovi, njihovo zgradbo, lastnosti in spremembe. Pouk kemije je zasnovan na izkustvenem, eksperimentalno-raziskovalnem in problemskem pristopu, kar prispeva k razumevanju delovanja naravoslovnih znanosti in pozitivnem odnosu do kemije in naravoslovja (prav tam). Eksperimentalno delo je temeljna učna metoda pouka kemije, ki jo kombiniramo z drugimi metodami aktivnega učenja in poučevanja (UN 2011). Izkušnje kažejo, da so učenci pri uporabi tovrstnih metod pri pouku bolj motivirani za delo in aktivno sodelujejo v procesu učenja.

2. Različne oblike učenja in aktiven pouk kemije

Ameriški filozof in pedagog John Dewey, ki je s svojim pragmatizmom postavil izziv racionalistični filozofiji in z uveljavljanjem progresivne pedagogike izziv tradicionalnemu izobraževanju, je podelil osebni izkušnji središčno vlogo v procesu učenja (Marentič Požarnik, Šarić in Šteh, 2019). V izobraževanju prepogosto ob kopičenju (abstraktnih) pojmov in spoznanj pozabimo na moč in pomen, ki ga ima za kakovostno učenje neposredna izkušnja (Marentič

Požarnik idr., 2019). Gre za uveljavljanje izkustvenega učenja v raznih oblikah: učenje med sprehodom po gozdni učni poti, na vajah v laboratoriju ali na terenu, med ekskurzijo, učenje z igro vlog ali s simulacijo, učenje med študijsko prakso ali pripravništvom, med prostovoljnim delom z otroki s posebnimi potrebami ali med občasnimi zaposlitvami – v vseh teh primerih lahko govorimo o izkustvenem učenju v najširšem smislu (prav tam). Osrednja postavka izkustvenega učenja torej pravi, da se učimo najbolje, če nekaj naredimo sami. Izkustveno učenje pomaga povezati živo izkušnjo z abstraktnim razmišljanjem in spoznavno stran učenja s čustveno-socialno (Marentič Požarnik, 2020). Marentič Požarnik (2020) je še danes prepričana, da je najboljši vstop v problematiko izkustvenega učenja doživetje različnih pristopov na lastni koži, nato pa sledi nadgradnja s teorijo. Kolb, eden najpomembnejših teoretikov, navaja naslednjo opredelitev izkustvenega učenja: »Izkustveno učenje je vsako učenje, pri katerem je učenec v neposrednem stiku z resničnostjo, ki jo preučuje. To je v nasprotju z učencem, ki samo bere, sliši, govori ali piše o tej resničnosti, ampak nikoli med učnim procesom ne pride z njo v stik« (Marentič Požarnik idr., 2019). Hkrati pa opozarja, da učenje, ki temelji samo na vsakodnevnih oziroma življenjskih izkušnjah, ne vodi nujno in samo po sebi do zanesljivega in posplošljivega znanja (prav tam).

Učiteljeva naloga je, da doseže, da vsebine iz učnega načrta postanejo del otrokove izkušnje (Marentič Požarnik idr., 2019).

Ferk Savec (2014) navaja, da sodobne smernice za poučevanje in učenje naravoslovja v zadnjem času poudarjajo pomen aktivnega pouka, pri katerem so aktivnosti učencev postavljene v središče učnega procesa. Rezultat aktivnega pouka je razvoj trajnejšega znanja, ki je uporabno v novih situacijah, ki pomaga bolje razumeti sebe in dogajanje okrog nas (prav tam).

Marentič Požarnik (2020) navaja dejavnike, ki prispevajo k trajnosti (in uporabnosti) znanja:

- Vsebinska prenatrpanost in časovna stiska pospešujeta površinski pristop v učenju.
- Nepovezano znanje in znanje nižjih taksonomskih ravni je običajno manj trajno kot znanje višjih taksonomskih ravni.
- Znanje je trajnejše in uporabnejše, čim bolj je bilo učenje aktivno, smiselno, globinsko, povezano s primeri in problemi iz prakse in življenja.
- Znanje je trajnejše, če pouk upošteva obstoječa pojmovanja, izkušnje in kognitivno strukturo učencev oziroma dijakov, jo nadgrajuje, se z njo povezuje in jo po potrebi tudi preoblikuje.
- Trajnejše je znanje, pri katerem je uspelo učenem oziroma dijakom posamezna spoznanja povezati v logični sistem, ki po možnosti sega prek meja predmetov.

Ferk Savec (2014) je podrobneje razdelila aktivni pouk prek opredelitve njegovih bistvenih značilnosti:

1) *Premik v ravnotežju aktivnosti v učnem procesu z učitelja na učence* – pri aktivnem pouku prevladujejo aktivnosti, pri katerih učenci samo pridobivajo novo znanje, učitelj pa ima vlogo spodbujevalca in usmerjevalca učnega procesa. Učenci tako ob učiteljevem usmerjanju, podpori in pomoči presegajo samo pridobivanje novih izkušenj, saj preverjajo tudi pravilnost svojih rezultatov, sklepov, posplošitev ter razvijajo sposobnost kritičnega razmišljanja in sklepanja (Tomić, 2003; Weimer, 2002 v Ferk Savec, 2014).

2) *Usmerjenost v interese učencev* – pri aktivnem pouku je zaželeno, da je izhodišče učenja zastavljeno na način, ki učencem predstavlja izziv za pridobivanje znanja, saj vključuje njihova interesna področja; pouk naj hkrati ponuja priložnosti za učence, da ob aktivnem ukvarjanju z novimi temami in s problemi bolje spoznajo sebe in razvijajo svoje talente (Jank in Meyer, 2006; Weimer, 2002 v Ferk Savec, 2014).

3) *Razvijanje samostojnosti in odgovornosti učencev za učenje* – pri aktivnem pouku učenci pridobijo veliko izkušenj s samostojnim delom, saj sami pridobivajo informacije, raziskujejo, preizkušajo … Pomembno je, da učitelj usmerja dejavnosti k smiselnim rezultatom in ciljem ter da iz njih izpelje odgovornost učencev za učenje. Pri tem gre za vzajemno odgovornost učencev kot učiteljev, da so aktivnosti usmerjane tako, da učenci dosegajo vzgojno-izobraževalne cilje pouka (Jank in Meyer, 2006 v Ferk Savec, 2014).

4) *Povezanost med umskim in fizičnim delom* – pri aktivnem pouku so uravnotežene dejavnosti, pri katerih so učenci umsko in fizično delavni. Kot fizične dejavnosti razumemo dejavnosti, ki jih učenci opravljajo s pomočjo telesa (npr. rokovanje z aparaturami pri izvajanju eksperimentalnega dela), kot umsko pa miselne dejavnosti (npr. načrtovanje izvedbe eksperimentalnega dela, zapisovanje opažanj …) (Jank in Meyer, 2006 v Ferk Savec, 2014).

5) *Uvajanje učencev v delo v skupini in sodelovanje* – v okviru aktivnega pouka je veliko dejavnosti, pri katerih je delo učencev zastavljeno tako, da medsebojno sodelujejo, se dopolnjujejo, diskutirajo in tako prihajajo do skupnih rešitev (Ferk Savec, 2014). Jank in Meyer, 2006 v Ferk Savec, 2014 pri tem poudarjata še solidarno ravnanje, ki je načelno usmerjeno v skupno dobro vseh članov skupine, lahko pa tudi družbe na splošno.

6) *Usmerjenost k rezultatom* – učitelj in učenci se dogovarjajo, kaj naj bodo rezultati, ki naj bi jih dosegli pri pouku, kakšna znanja bodo pridobili skladno z učnimi cilji, ki jih na osnovi učnega načrta predmeta zastavi učitelj (Ferk Savec, 2014). Z rezultati svojih aktivnosti se zato lahko učenci identificirajo, ponujajo pa tudi priložnost za ovrednotenje in kritiko učnega dela med učenci (Jank in Meyer, 2006 v Ferk Savec 2014).

7) *Spodbujanje učenja prek ocenjevanja aktivnosti učencev v procesu pridobivanja znanja in ne le končnega izdelka* – pri aktivnem pouku ni pomemben le končni rezultat, ampak tudi znanje in spretnosti, ki so jih učenci pridobili ob razvijanju končnega izdelka (Weimer, 2002 v Ferk Savec, 2014); tako se pripiše pomen usvajanja znanja v vseh etapah in ne le učenja za končno oceno (prav tam).

Rezultati raziskav, ki so vrednotile aktivni pouk, v primerjavi s tradicionalnimi pristopi dokazujejo, da lahko aktivni pristopi bistveno prispevajo k višji kakovosti naravoslovnega znanja (Ferk Savec et al., 2009; Ferk Savec, 2014; Hofstein in Lunetta, 2004; Logar in Ferk Savec, 2011; Tarhan in Ayar – Kayali, 2008; Tahran in Sesen, 2010 v Ferk Savec, 2014).

Uvajanje izkustvenega pristopa pri učenju naravoslovja spodbuja učenje, izboljšuje motivacijo za učenje, spodbuja pridobivanje ter razvijanje eksperimentalnih in komunikacijskih spretnosti, spodbuja razvoj kritičnega razmišljanja in odločanja, razvija kreativnost in pozitiven odnos do naravoslovja ter podpira razvoj bralne pismenosti pri učencih (Bobich, 2008; Doppelt et al., 2008; Palmer, 2009; Vrtačnik et al., 2010 v Ferk Savec, 2014).

Znotraj pouka kemije je veliko priložnosti za kontinuirano izvajanje aktivnega pouka, izkustvenega in sodelovalnega učenja.

Woolfolk (2002) definira sodelovanje učenje kot obliko učenja, pri kateri učenci delajo v skupinah in so nagrajeni glede na uspeh celotne skupine. Marentič Požarnik (2003) navaja, da razne oblike organiziranega sodelovalnega učenja kažejo vrsto pozitivnih vplivov na učno motivacijo in s tem na dosežke vseh, tj. dobrih in slabih učencev. Poudarek je na skupnem naporu ter kombinaciji skupinske in individualne odgovornosti za rezultate (prav tam). Učitelj mora pouk načrtno organizirati tako, da se stopnja konstruktivnega sodelovanja poveča (Marentič Požarnik 2003). Marentič Požarnik (2003) opozarja, da ne smemo pozabiti na že večkrat poudarjeno zakonitost, da učenci najuspešneje konstruirajo smisel in poglabljajo razumevanje snovi v dialogu

med seboj ali z učiteljem. Odnosi v skupini so za učenje pomembni v spoznavnem in motivacijskem smislu (prav tam).

3. Eksperiment in eksperimentalno delo

V naravoslovju je ključni znanstveni postopek, ki vodi do novih spoznanj, eksperiment ali poskus (*nlat. experimentum iz lat. experiri* – izkusiti, poskusiti, preiskati) (Bačnik in Slavič Kumer, 2022). Eksperiment je osrednji in ključni del znanstvene metode; je orodje, s katerim dokažemo ali pa zavržemo veljavnost hipoteze (Vrtačnik, 2010). Woolfoolk (2002) eksperimentiranje opredeli kot raziskovalno metodo, pri kateri s spremenljivkami manipuliramo in zapisujemo učinke. Z eksperimenti otroci/učenci/dijaki spoznavajo osnovne naravoslovne pojme in pojave, poglabljajo razumevanje, povezujejo znanje in razvijajo eksperimentalno-raziskovalne veščine (Bačnik in Slavič Kumer, 2017).

Bačnik in Slavič Kumer (2022) navajata, da je učenje z raziskovanjem pri naravoslovnih predmetih najpogosteje orientirano na eksperimentalno delo kot temeljno učno metodo naravoslovja. Govorimo o raziskovalno-eksperimentalnem pristopu pri poučevanju naravoslovnih predmetov in razvijanju eksperimentalno-raziskovalnih veščin oz. naravoslovno-znanstvenem raziskovanju (prav tam).

Eksperimentalno delo ima pri pouku kemije dvojno vlogo: obravnava kemijskih pojmov na podlagi eksperimentalnega opažanja kot vira primarnih podatkov ali preverjanje teorij oziroma raziskovalnih hipotez (UN 2011).

Razvijanje eksperimentalnih spretnosti in raziskovalnega pristopa je zelo pomembno za uvajanje učencev v raziskovalno delo, saj jim omogoča sistematično navajanje na (UN 2011):

- natančnost in zanesljivost pri opazovanju, opisovanju, zapisovanju, obdelavi in predstavitvi opažanj, podatkov in rezultatov;
- eksperimentalno-raziskovalno delo in iskanje primernih poskusov, ki vključujejo poznavanje osnovnih laboratorijskih pripomočkov in tehnik dela (pridobljenih pri pouku) ter skrb za varno delo;
- opredelitev odvisnih in neodvisnih spremenljivk ter njihovo kontrolo oziroma poznavanje kontrolnih (referenčnih) poskusov;
- sposobnost povezovanja in primerjanja dobljenih eksperimentalnih rezultatov (primarni vir) z rezultati, objavljenimi v raznih strokovnih virih (sekundarni viri), in povezovanje teorije z življenjskim okoljem;
- kritično vrednotenje rezultatov in izbranih metod eksperimentalnega dela ter iskanje predlogov za spremembe, dopolnitve ali za nadgradnjo.

Poskus je glavna aktivnost kemije. Izkušnje kažejo, da imajo učenci eksperimentalno delo radi in da so ob uporabi tovrstne metode motivirani za delo. Motivacijo opredelimo kot notranje stanje, ki zbuja, usmerja in vzdržuje vedenje (Woolfolk, 2002). Mendler (2020) navaja, da je motivacija eden ključnih dejavnikov za uspeh učnega procesa. Samo motivirani učenci sodelujejo, sprašujejo, razmišljajo, vrednotijo, ustvarjajo … (prav tam).

V šoli je učitelj pri izbiri ustreznih eksperimentov za uresničitev ciljev učnega načrta povsem avtonomen. Pri pouku lahko eksperimentalno delo učitelji razširijo in nadgradijo s terenskim delom, z učilnico na prostem ali uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Učenci se pred začetkom eksperimentalnih vaj spoznajo s kemijsko varnostjo in z nujnim upoštevanjem pravil laboratorijskega reda. Na steni učilnice sta izobešena plakata *Označevanje nevarnih snovi in Označevanje nevarnih kemikalij.* Učenci znanje utrjujejo in preverjajo na različne načine: izdelajo zloženko o varnem delu v laboratoriju in prvi pomoči, oblikujejo plakat s piktogrami (npr. v obliki spomina) … V manjših skupinah s pomočjo gibanja utrjujejo znanje o znakih za nevarne snovi – učenec vrže kocko, na kateri so prilepljeni piktogrami, in z gibi ponazori, kako ravnajo v stiku s snovjo, ki ima označeno oznako. Učenci ob uporabi medmrežja iščejo podatke oz. informacije, rešujejo različne interaktivne naloge, pogledajo filme o kemijski varnosti.

Pri načrtovanju učnih oblik in metod eksperimentalnega dela stremimo k čim večjemu samostojnemu eksperimentalnemu delu učencev. Eksperimentalno delo pri pouku kemije naj bo v čim večji meri razporejeno skozi celotno šolsko leto. Pri praktičnih vajah je učitelju v veliko pomoč laborantka. Tudi v UN za kemijo (2011) je poudarjeno, da je pri izvajanju samostojnega eksperimentalnega dela in drugih oblik samostojnega dela učencev v minimalnem obsegu najmanj 20 odstotkov učnih ur obvezna navzočnost laboranta.

Zahtevnejše poskuse demonstracijsko izvede učitelj/laborant ali si jih pogledamo na filmu. Učenci pred aktivnostjo/ob njej ali po njej izpolnjujejo skrbno pripravljene učne liste ali rešujejo naloge različnih tipov v elektronski obliki.

Učenci imajo mape, v katere vlagajo različne učne/delovne liste in oblikujejo portfolio, ki predstavlja zbirko dokazov o njihovem napredku v določenem času.

Pomembno je, da učenci aktivno opazujejo izvedbo poskusa in da ob tem razmišljajo. Učence moramo naučiti natančnega opazovanja in zaznavanja sprememb ter strmeti k temu, da sistematično razvijajo sposobnosti opazovanja. Opazovanja namreč sprožijo afektivne (*O, glej! Hudo! Waw!* …), funkcionalne (*Ups! Zakaj pa ni uspelo?* …), socialne (*Poglej si to! Daj še meni* …) in raziskovalne (*Kaj je to? Kako je pa to zdaj nastalo?* …) odzive učencev. Podobno kot se učenčeve intuitivne (spontane) izkušnje spreminjajo (konstruirajo) v znanstvene razlage, se razvijajo tudi spretnosti opazovanja – intuitivna opazovanja … Šola mora biti generator otrokovega razvoja spretnosti opazovanja.

Učenci iščejo razlage, ki bi osmišljale njihove izkušnje. Pri razlagi opažanj je pomembno, da učenci uporabljajo naravoslovno znanje in da se jih postopoma navaja na strokovno terminologijo, saj je naravoslovni jezik za kemijo univerzalen in stremimo h kontinuirani bogatitvi naravoslovnega besedišča.

Učenci poskuse izvajajo individualno, v dvojicah ali najpogosteje v manjših učnih skupinah. Dobro se je izkazalo, da so bile skupine heterogene oblikovane in da so bile stalne. Ko učenci usvojijo eksperimentalne tehnike in sodelovalne veščine, lahko tudi sami oblikujejo skupine. Pri tem morajo upoštevati, da so skupine enakomerno razporejene po spolu in številu. V vsaki manjši skupini učenci izvajajo poskus z namenom, da bi dosegli skupni cilj. Delo je organizirano tako, da vsak član skupine doseže maksimalni učinek in hkrati pomaga drugim, da tudi oni dosežejo kar največ. Osrednje mesto ima namreč interakcija v skupini. Za učinkovito sodelovalno učenje morata biti prisotni dve sestavini – skupinski cilji in individualna odgovornost. Pomembno je, da si učenci znotraj skupine dodelijo vloge in da vsak prispeva k dosegu skupnega cilja (npr. bralec, zapisovalec, priprava kemikalij, izvedba, pospravljanje, poročevalec …). Učenci se v skupinah povežejo in so bolj pripravljeni deliti svoje znanje z drugimi. Lahko pa pride tudi do miselnih konfliktov. Marentič Požarnik (2020) navaja, da mora biti pouk zastavljen tako, da pomaga učencem zgraditi ustreznejše pojme in razgraditi neustrezne ter da po potrebi sproži kognitivni konflikt. Konflikt lahko rešijo učenci sami ali pa ob podpori učitelja.

Učitelj po presoji pripravi eksperimentalno delo za individualno delo ali delo v dvojicah. Pri delu v dvojicah je treba upoštevati zahtevano raven poskusa ter razpoložljivost laboratorijske opreme in kemikalij. Individualno izvajanje poskusov vključimo, če učenec rad dela samostojno, je v šoli odsoten, potrebuje dodatno pomoč in razlago ali si želi utrditi in nadgraditi znanje kemije. Poskuse učenci izvajajo znotraj rednih ur pouka kemije, tudi pri izbirnih predmetih *poskusi v kemiji* in *kemija v življenju*, v okviru dodatnega pouka oz. govorilnih ur za učence ter razširjenega programa. Vizualne podpore v smislu praktičnega izkustva naj imajo učenci največ. Dejstvo namreč je, da se učenci pri naravoslovnih predmetih učijo z vizualizacijo in ob njej (Bačnik in Slavič Kumer, 2022). Dobrodošla sta tudi fotografiranje in snemanje poskusov, s čimer ob ponovnem pogledu učenci prikličejo svoje znanje in ga utrdijo. Učenci so vešči uporabe mobilnih telefonov, s katerim lahko posnamejo poskus in pripravijo film.

Naslov poskusa naj v učencih vzbudi radovednost, zanimanje ali namig. Eksperimentalna delavnica je lahko naslovljena z izbrano rdečo nitjo, znotraj katere se potem prepletajo različne aktivnosti, pri katerih učenci razvijajo eksperimentalne spretnosti in veščine ter ob uporabi IKT razvijajo in krepijo digitalne kompetence.

Preden učenci začnejo eksperimentalno delo, morajo preveriti, ali imajo na pladnju vse potrebne laboratorijske pripomočke in kemikalije. Pri pripravi besedila poteka dela naj bodo navodila jasna, kratka, brez tujk in dobro strukturirana. Med potekom dela lahko pripravimo vmesna vprašanja/naloge, ki učence motivirajo in usmerijo k razmisleku, natančnemu opazovanju in sklepanju. Pomembno je, da niso oblikovana kot kuharski recepti z navodili.

Učenci morajo pogosto, preden se lotijo izvajanja eksperimentov, s svinčnikom narisati skico, označiti laboratorijske pripomočke in zapisati korake izvajanja poskusa ter svoja predvidevanja.

Pomembno je, da učence navadimo na sprotno zapisovanje dobljenih meritev, podatkov, ki jih zapišejo v obliki preglednic, grafov, pri čemer uporabljajo simbolni zapis.

Na podlagi rezultatov učenci oblikujejo sklepe. Učenci v diskusijah radi sodelujejo. Skupinsko diskusijo opredelimo kot pogovor, v katerem učitelj nima prevladujoče vloge; učenci postavljajo vprašanja in nanje tudi sami odgovarjajo (Woolfolk 2002). Učitelji lahko postavljajo odprta in problemska vprašanja, spodbujajo dialog in učencem dajejo dovolj časa za razmislek, s čimer ti še bolj osmislijo svojo izkušnjo in učno uro pouka. Učenci se urijo v veščinah komunikacije, uporabi naravoslovnega znanja in naravoslovnega izražanja. Številne raziskave dokazujejo, da je učni uspeh bolj odvisen od sporazumevalne zmožnosti učenca kot od njegovih kognitivnih zmožnosti oz. splošne inteligentnosti (Bačnik in Slavič Kumer, 2022).

Za učence pripravimo različna besedila, ki so lahko pomemben motivacijski dejavnik za razvijanju raziskovalnih veščin ali napotek za iskanje informacij prek medmrežja. Pri tovrstnih dejavnostih mora učenec opredeliti raziskovalni problem, postaviti raziskovalno vprašanje, oblikovati ustrezne domneve, načrtovati potek raziskave, skrbeti za varno izvajanje eksperimenta, zapisovati meritve, rezultate, podatke, jih razložiti in na podlagi dobljenega oblikovati sklepe ter kritično ovrednotiti analizo raziskave.

Učitelji s pomočjo vprašanj spodbujajo učence h kritičnemu vrednotenju. Učenci kritično ocenijo rezultate, iščejo vzroke odstopanj za meritve, predlagajo izboljšave, opozorijo na morebitno nenatančnost in napake …

Pomembno je, da napake dojemamo kot učinkovito sredstvo pri poučevanju. Učencem dovolimo napake in jih uporabimo za to, da se iz njih učimo. Iz napak se lahko učimo samo takrat, kadar smo v tem podprti. Obenem, ko dovolimo napake, odgovornost postopno prenašamo na učence.

Pri eksperimentalnem delu upoštevamo principe zelene kemije. Premislimo o uporabi in količini reaktantov, izvajamo mikroeksperimente in s tem skrbimo za minimalno količino odpadkov, eksperimentiramo v skupinah … Po končanem delu učenci pomijejo steklovino in počistijo kemijski pult. Bolje kot dodelitev rediteljev se je izkazalo, da vsaka skupina po končanem delu položi pladenj s pomito steklovino na svoj oštevilčen pult. Veliko pozornost namenimo ravnanju z odpadki. Učenci spretnosti in veščine povezujejo in vrednotijo tudi z vidika trajnostnega razvoja. Obenem pri tem razvijajo odgovoren odnos za varovanje zdravja in okolja.

Pri pripravi nalog smo osredinjeni na njihovo uporabnost in pomen v vsakdanjem življenju. Woolkfolk (2002) opredeli avtentično nalogo kot nalogo, ki je povezana s problemi resničnega življenja, s katerimi se učenci srečujejo zunaj razreda. Znanje se zgradi, ko se posamezniki pogovarjajo ob reševanju zanje smiselnega problema oz. naloge (Marentič Požarnik 2020). Priprava in reševanje takšnih nalog sta vedno izziv.

Pri obravnavi kemijskih pojmov, katerih abstraktnost po vertikali strmo narašča, je zelo pomembno, da smo pozorni in osredinjeni, da učence naučimo nujnega povezovanja teoretičnih dejstev in eksperimentalnega znanja z vključevanjem vizualizacijskih elementov (izvedba eksperimenta, fotografije, sheme, videoposnetki, animacije, modeli, simulacije …). Stremimo k temu, da učence učimo, da se različne dejavnosti povezujejo v celoto, ki jo z učenjem in znanjem le še širijo.

Pomembno je, da učitelj pred pripravo eksperimentalnih vaj preveri predznanje učencev in od njih pridobi dragocene povratne informacije, ki naredijo učenje vidno. Na podlagi evalvacije učitelj nato pripravlja, spreminja in nadgrajuje nadaljnje aktivnosti učencev.

4. Zaključek

V osnovni šoli se učitelj sreča z različnimi učenci, ki so si podobni po kronološki starosti, kraju prebivanja (šolski okoliš), razlikujejo pa se po značaju, sposobnostih, znanju, motivaciji, interesih, po izkušnjah. V srednjih šolah je potem nekoliko drugače. Vsak učitelj pa si seveda želi, da bi podajal kakovostno znanje, ustvaril prijetno ozračje v razredu, spodbujal učenčeva močna področja, jim povečal zanimanje za naravoslovje/kemijo in jih na različne načine pritegnil k aktivnemu oblikovanju učne ure.

Sodobna kognitivna znanost opozarja, da moramo zlasti za naravoslovje in tehnologijo narediti čim več do četrtega leta otrokove starosti, pozneje pa je glavni vlak ustvarjalnosti že mimo (Kornhauser Fraizer, 2018). Za to bomo tudi dobro nagrajeni – s tistim srečnim razburjanjem malčkov, ki odkrijejo nov čudež narave (prav tam).

Kornhauser Fraizer (2018) pravi, da učitelj seveda ni le prenašalec paketov znanja. Znanja drugim ne moremo podati v gotovi obliki, ampak si ga mora vsak učenec ob izdati podpori dobrega učitelja sam zgraditi z lastnim miselnim naporom ter ob smiselni navezavi na svoje znanje, predznanje in izkušnje (Marentič Požarnik, 2020).

Učitelj mora pri učencih spodbujati vedoželjnost, premagovanje ovir, širino razmišljanja, zagotavljanje preverjanja, tudi priznavanje napak (Kornhauser Fraizer, 2018). Učiteljeva glavna naloga je privzgojiti učinkovite načine usvajanja znanja, vzbuditi ljubezen do učenja (prav tam).

Priprava takšnih učnih ur je za učitelja seveda zamudnejša ter od njega zahteva veliko znanja, priprav, načrtovanja in energije.

Izkušnje in čas, v katerem živimo, nam jasno kažejo, kako zelo motivacijske in pomembne so konkretne, praktične izkušnje ter veščine in spretnosti, ki jih ob tem razvijamo. Skupaj s

teoretičnim znanjem pri učencih posledično razvijamo in nadgrajujemo tudi naravoslovno pismenost, ki se najmočneje gradi z učenjem z raziskovanjem, ki je eden temeljnih pristopov v naravoslovnem izobraževanju.

5. Literatura

Bačnik, A., Slavič Kumer, S. (2022). Zakaj je pomembna naravoslovna pismenost oz. zakaj jo razvijati? V Bačnik, A. in Slavič Kumer, S. (ur.), *Razvijamo naravoslovno pismenost* (str. 8–56). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Naravoslovna_pismenost_prirocnik.pdf

Bačnik, A., Slavič Kumer, S. (2017). Scientix – vroča točka idej, pristopov, gradov, projektov evropskega naravoslovnega izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje, 48*, 58–64. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/08_SimonaSlavicKumer-AndrejaBacnik.pdf

Ferk Savec, V. (2014). Aktivni pouk naravoslovja: primeri pristopov *PARSEL, PROFILES in VAUK*. V Devetak, I., in Metljak, M. (ur.), *Inovativno poučevanje naravoslovja in spodbujanje naravoslovne pismenosti v osnovni in srednji šoli* (str. 45–56). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kornhauser Frazer, A. (2018). *Poti in srečanja*. Ljubljana: Modrijan.

Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B., Šarić, M., Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. (2020). *Moje življenje, moje učenje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Mendler A. N. (2020). *Motivacija v razredu*. Ljubljana: Rokus Klett.

Program osnovna šola. Učni načrt. Kemija (2011). https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_kemija.pdf

Vrtačnik M. (2010). Razvijanje ključnih naravoslovnih kompetenc s šolskim eksperimentalnim delom. V Poberžnik, A., in Bačnik, A. (ur.), *Posodobitev pouka v gimnazijki praksi* (str. 19–23). Ljubljana: Zavod RS za šolsko. https://www.zrss.si/pdf/Posodobitve-pouka-v-gimnazijski-praksi-KEMIJA.pdf

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija.* Ljubljana: Educy.

Kratka predstavitev avtorice

Ajda Medvešek ima naziv svetovalka, je profesorica kemije in biologije na OŠ Ivana Skvarče v Zagorju ob Savi. Poučuje kemijo, naravoslovje ter izbirna predmeta poskusi v kemiji in kemija v življenju.

Sodobni pristopi k učenju, poučevanju in vrednotenju znanja na primeru pouka biologije

Modern Approaches to Learning, Teaching and Knowledge Assessment on a Case Study of Biology Education

Sabina Lepen Narić

Gimnazija Šiška
sabina.lepen-naric@gimnazija-siska.si

Povzetek

Strokovni članek predstavlja sodobni pristop k učenju, poučevanju in vrednotenju znanja na primeru pouka biologije v prvem letniku splošne gimnazije s športnimi oddelki. Zaradi športnih obveznosti so dijaki pogosto učno raztreseni, potrebno jim je omogočiti in zagotoviti kvaliteten pouk za doseganje učnih standardov, sprotno delo pa ovrednotiti in oceniti. Kako dokumentirano in načrtno oziroma sistematično izvajati dejavnosti, usmerjene h krepitvi varnega in spodbudnega učnega okolja, kako izvajati vzgojno-izobraževalni proces po načelih in elementih formativnega spremljanja, kako vključiti inovativno uporabo sodobnih tehnologij v učni proces za usmerjanje učenja, spremljanja napredka in razvoja sodelovalnega učenja je učiteljev osebni in strokovni izziv. V tem članku je opisana zasnova pouka biologije z uporabo spletne učilnice s poudarkom na zbiranju dokazov učenja, formativno spremljanje s poudarkom na postavljanju namenov učenja in kriterijev uspešnosti na primeru pisnega izdelka ter samovrednotenje, vrstniško vrednotenje in ocenjevanje znanja na drugačen način.

Ključne besede: biološki esej, drugačni načini ocenjevanja znanja, dokazi učenja, formativno spremljanje, kriteriji uspešnosti, nameni učenja, sodobni pristopi pri poučevanju, vrstniško vrednotenje.

Abstract

The professional article presents a modern approach to learning, teaching, and knowledge assessment, using the example of biology classes in the first year of a general high school with sports departments. Due to sports commitments, students are often academically distracted, and it is necessary to enable and ensure quality education to achieve learning standards, while also evaluating and assessing their ongoing work. The article addresses how to document and systematically implement activities aimed at creating a safe and supportive learning environment, how to carry out the educational process based on the principles and elements of formative assessment, and how to incorporate innovative use of modern technologies in the learning process to guide learning, monitor progress, and foster collaborative learning. All of these represent personal and professional challenges for teachers. The article describes the design of biology classes with the use of an online classroom, focusing on collecting evidence of learning, conducting formative assessment by setting learning objectives and criteria for success, and involving self-assessment, peer assessment, and knowledge evaluation in different ways.

Keywords: alternative methods of knowledge assessment, biological essay, evidence of learning, formative assessment, learning objectives, modern teaching approaches, peer assessment of knowledge, success criteria.

1. Uvod

Učna načela, navedena v Zborniku povzetkov III. znanstvenega posveta Vodenje v vzgoji in izobraževanju (Šola za ravnatelje, 2014) kažejo, da bi morale šole in okolja za svojo čim večjo učinkovitost postaviti v središče učenje, vzpodbujati udejstvovanje in biti kraj, kjer se učeči prepoznajo za učeče, zagotavljati, da je učenje družabno in pogosto sodelovalno, biti zelo uglašeni z vzgibi učencev in pomembnostjo čustev, biti zelo dovzetni za razlike v že osvojenem znanju med posamezniki, biti zahtevni do vsakega učenca, vendar brez pretiranih preobremenitev, uporabljati ocenjevanja, skladna s temi cilji, z močnim poudarkom na sprotnem preverjanju, spodbujati horizontalno povezanost med učnimi aktivnostmi in predmeti v šoli in zunaj nje.

Vplivni strokovnjak na področju formativnega spremljanja Paul Black je formativno spremljanje znanja opredelil kot eno najpomembnejših aktivnosti učenca in učitelja za vzpostavljanje vezi in premagovanje vrzeli med procesoma učenja in poučevanja. S tem omogočamo kakovostnejši pouk in boljši uspeh učencev. Učitelje navaja na strategije za izboljšanje poučevanja, upoštevajoč različne vidike učenja. Pri tem imata glavno vlogo dajanje povratnih informacij ter navajanje učencev na samovrednotenje učenja in znanja. (Black, (2010).

V priročniku Formativno spremljanje v podporo učenju se poudarja pomen stalnega spremljanja učencev Načrtovanje in izvajanje poučevanja in vrednotenja znanja vzpodbuja vprašanje, »Kaj lahko stori učitelj, ustvarjalec učnega okolja?« Učitelj načrtuje raznolike učne izkušnje za svoje učence in jih ustrezno prilagaja, pri čemer je pozoren tako na različne oblike, metode ter strategije, kot tudi na prilagoditve časa in prostora oziroma uporabe ustreznih digitalnih tehnologij. Učence vključuje v sooblikovanje vseh faz učnega procesa.. (Holcar, 2018).

Kot pravi Dylan (2013), učitelj učencem jasno sporoči, kaj se bodo učili, preveri, ali učenci razumejo namene učenja, ki so usmerjeni v usvajanje znanja, razumevanje ter razvijanje različnih veščin. Spodbuja jih k oblikovanju osebnih ciljev glede na njihove interese in zmožnosti. Z učenci sooblikuje jasne kriterije uspešnosti, ki so učencem v pomoč pri spremljanju njihovega napredka, samovrednotenju in vrstniškem vrednotenju ter oblikovanju povratne informacije.

Učitelji učencu odgovorijo na vprašanje, »kaj bom moral znati oz. narediti, kdaj bom uspešen«, in usmerjajo učenca v prevzemanje odgovornosti za svoje dosežke. Učitelj načrtuje raznolike učne izkušnje ter dejavnosti, ki vodijo v pridobivanje raznolikih dokazov o učenju. Učencem omogoči da, glede na dane povratne informacije, svoje dosežke in učenje izboljšajo in jih usmerja k doseganju kriterijev uspešnosti

Povratna informacija mora biti **zgovorna, tako da** opiše čim več vidikov kakovosti dosežka oz. znanja; **pravočasna, jasna , tako da** opiše, kaj je dobro pri dosežku oz. znanju, kako dobro je izkazano znanje, kaj še ne ustreza dogovorjenim kriterijem oz. pričakovanim dosežkom in kaj natančno, glede na kriterije, je treba še izboljšati ter kako. Biti mora **primerna, kar pomeni, da** se izpostavi pozitivne vidike izkazanega znanja, nato pa se analizira pomanjkljivosti, brez oštevanja ali omenjanja osebnostnih značilnosti učenca. Ne nazadnje mora biti **rahločutna, torej** izražena z občutkom, nenapadalno, neosebno, vendar zavzeto. (Senetočnik, 2012)

Samovrednotenje predstavlja zmožnost realne presoje lastne uspešnosti. Pri tem so učenci tisti, ki prevzemajo vlogo evalvatorja. Usmerjanje učencev k samovrednotenju pomeni spodbujanje razmišljanja o tem, kako in s kakšnim namenom dosegajo svoje dosežke. Omogoči jim pogled v lastno znanje ter s tem možnost za prepoznavanje šibkih in močnih področij, vrzeli v znanju ter iskanje načinov lastnega učenja, s katerim dosegajo boljše rezultate (Suban, 2013)

Vrstniško vrednotenje predstavlja izobraževalno dejavnost, v kateri učenci vrednotijo uspešnost svojih vrstnikov. Vrstniško vrednotenje izhaja iz sodelovalnega učenja in drugih oblik

skupinskega dela. Če ga učitelj učinkovito vključi v učni proces, so vrstniške povratne informacije povsem naravna sestavina učenja drug od drugega. Pomembno pa je, da učenci razumejo pomen vrstniškega vrednotenja in vedo, kaj se od njih pričakuje. V nasprotnem primeru lahko učitelj doseže negativne učinke, ki zmanjšujejo motivacijo in željo po učenju. (Holcar Brunauer, 2016d). Učitelj za namene vrstniškega vrednotenja in drugih vidikov formativnega spremljanja zato pogosteje organizira sodelovalno učenje in delo dvojicah ter izbira ustrezno spletno okolje in spletne aplikacije, ki podpirajo takšno delo. Učitelj izbira digitalne tehnologije, ki podpirajo načrtovane dejavnosti, spodbujajo komunikacijo med učiteljem in učenci ter tudi med učenci in vzpostavljanje dobrih odnosov v posameznem razredu.

Pouku biologije z elementi formativnega spremljanja mora slediti didaktičnim priporočilom pouka biologije na gimnaziji. Kot je zapisano v Smernicah za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu biologija(Kumer, 2021) je glavni cilj pouka biologije celostno razumevanje biologije, torej razumevanje vsebinskih konceptov in povezav med njimi. Pri pouku dijakinje in dijaki poglabljajo razumevanje bioloških konceptov skozi čim več laboratorijskega in terenskega raziskovanja ter drugih, za uresničevanje ciljev smiselno uporabljenih aktivnosti (npr. delo z različnimi viri informacij, uporaba digitalne tehnologije, projektno delo, raziskovalne naloge, samostojno in skupinsko delo). V pouku naj bodo razvidni raziskovalna naravnanost, celostni pristop in aktualnost biologije kot dinamične sodobne znanosti, ki pomembno vpliva tudi na naše vsakdanje osebno in družbeno življenje.

V nadaljevanju članka so opisani primeri, uporabljeni v praksi, tisti, s katerimi se približamo v uvodu zapisanim učnim načelom in načelom formativnega spremljanja za učno okolje 21. stoletja. Postavljeni sta bili dve prioriteti. Prva prioriteta je bila, da bodo učni cilji postali dijakom razumljivejši, da bi jim bili v pomoč pri učenju in bi jih vodili do cilja. Zato smo razvijali in poglabljali predvsem oblikovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti. Druga prioriteta pa je bila zbiranje dokazov učenja, vrstniško vrednotenje in povratna informacija učitelja.

Raziskovalni vprašanji sta bili, ali bodo dijaki zaradi poznavanja namenov učenja in kriterijev uspešnosti ter zbiranja dokazov in učiteljeve povratne informacije pri doseganju rezultatov uspešnejši in ali so dijaki zaradi formativnega spremljanja bolj motivirani za učenje ter pri učenju samostojnejši?

2. Opis dejavnosti

2.1 Načrtovanje raznolikih učnih izkušenj z uporabo ustreznih digitalnih tehnologij

Da dijakom, prisotnim in odsotnim od pouka v učilnici, zagotovimo raznolike učne izkušnje, sebi pa omogočimo spremljanje njihovega dela, je bila spletna učilnica Moodle ustrezno prilagojena. Vključena so bila različna orodja, takšna, ki zagotavljajo različne oblike, metode ter strategije, kot tudi prilagoditve časa in prostora za učenje. Zaradi preglednosti je bila SU razdeljena na poglavja in sicer razdelek s splošnimi informacijami, razdelek z gradivi, razdelek z navodili za laboratorijske vaje in za oddajo poročil laboratorijskih vaj, razdelek z učnimi listi za utrjevanje znanja, razdelek za preverjanje znanja, za ocenjevanje znanja in orodje za oddajo pisnih izdelkov kot dokazov učenja.

Pomemben vidik učnega procesa je vključevanje učencev v sooblikovanje vseh faz učnega procesa, zato smo vsako novo rubriko znotraj posameznega razdelka v SU oblikovali in zapisali skupaj. Ob tem so bili dijaki spodbujeni k podajanju povratnih informacij prek katerih je bilo preverjeno razumevanje tako navodil za delo kot razumevanje učnih vsebin. Na podlagi tega so bili lahko učinkovito prilagojeni nadaljnji koraki. V nadaljevanju članka so opisane faze učenja na

primeru usvajanja učnih vsebin o zgradbi in delovanju celice s poudarkom na vključevanju elementov formativnega spremljanja na primeru pisanja biološkega eseja o zgradbi celice.

V prvi fazi učenja o zgradbi in delovanju celice so bili dijaki spodbujeni k podajanju informacij, ki jih že ali še vedo iz osnovnošolskih izkušenj učenja o celici. Na podlagi tega so bile prilagojene nadaljnje šolske ure. Porabljene so bile za predavanje ob uporabi ppt, učenje z reševanjem učnih listov iz delovnega zvezka, izvedbo laboratorijske vaje mikroskopiranja evkariontskih celic, v okviru vaj so dijaki napisali in oddali poročilo v spletno učilnico, biološki esej pa je predstavljal zadnjo fazo učenja, kjer so dijaki povzeli, ponovili, utrdili in s tem poglobljeno usvojili cilje iz učnega načrta o zgradbi in delovanju celice. Slednja faza, torej pisanje biološkega eseja je bila dodana vrednost in je opisana v nadaljevanju članka.

2.2 Zbiranje različnih dokazov učenja

Skozi celo šolsko leto so dijaki zbirali različne dokaze učenja v spletni učilnici in v biološki mapi. V stalnem razmišljanju učitelja, kako lahko izboljša svoje poučevanje je zbiranje dokazov učenja ključnega pomena za prilagajanje različnih metod poučevanja. Omogoča ugotavljanje, ali je dijak dosegel cilje učnega načrta ter vrednotenje dijakovega napredka oziroma znanja. Prav tako je bilo koristno za dijake, saj jim je omogočilo, da so razvijali samozavedanje in odgovornost za lastno učenje ter imeli uvid v svoj napredek skozi čas. V primeru, ko se starši zanimajo o šolskem delu svojega otrok, na eleganten način pridobimo vpogled v to, kako se dijak uči, kako napreduje in kako se razvijajo njegove kompetence.

Zbiranje dokazov učenja je vključevalo različne metode, nekatere najpogostejše so bile:

- preizkusi znanja v obliki kvizov v spletni učilnici; vsak preizkus je dijak reševal dvakrat, prvič na uri takoj po obravnavani snovi, s tem povečamo stopnjo pozornosti na sami učni uri pri usvajanju učne snovi z metodo razlage in razgovora ob uporabi ppt, drugo reševanje kviza je potekalo pozneje, a najkasneje do pisnega preizkusa znanja. Vmes je imel dijak možnost, da se je doma snov dobro naučil. H končni oceni se je štelo povprečje reševanja vseh kvizov. Z reševanjem kvizov se je dijak sočasno pripravljal na reševanje nalog v pisnem preizkusu znanja;
- oddaja poročil laboratorijskih vaj, s katerimi so dokazovali sposobnost reševanja problemov in znanje v okviru učnih in procesnih ciljev;
- oddaja bioloških esejev v spletno učilnico, kar jim omogoča razvijanje sposobnosti kritičnega razmišljanja, raziskovanja in izražanja idej na področju biologije;
- portfelji v obliki biološke mape, v kateri so zbirali rešene učne liste, ki so jim pomagali slediti pouku, usvajanju in utrjevanju znanja pred pisnimi preizkusi znanja;
- beleženje svojih aktivnosti v » Kontrolnem seznamu«, orodju, ki ga ponuja spletna učilnica in ga prikazuje slika1. To orodje dijaku pomaga, da ima boljšo predstavo o tem, kaj morajo storiti in kaj so že dokončali, to pa poveča motivacijo za delo na nalogah in prispeva k boljši organizaciji učenja.

Slika 1

Zbiranje in spremljanje dokazov učenja z orodjem Kontrolni seznam

Vrstica napredovanja zbiranja dokazov učenja

2.3 Postavljanje namenov učenja na primeru biološkega eseja o zgradbi in delovanju celice

Pred vsako učno dejavnostjo je bilo dijakom podano jasno sporočilo, kaj se bodo dijaki učili in preverjeno, ali razumejo namene učenja, ki so usmerjeni v usvajanje znanja, razumevanje ter razvijanje različnih veščin. Nameni učenja, prikazani na sliki 2 so bili oblikovani tako, da smo preoblikovali cilje iz učnega načrta. V tem prispevku se omejimo le na primer poglavja o zgradbi in delovanju celice, seveda pa je podobno potekalo tudi pri ostalih temah učnega načrta za 1. letnik gimnazije. Torej, zapisani so bili nameni učenja v prvi osebi in sicer kot prvo, da razumem, da so celice osnovne funkcionalne in gradbene enote organizmov, kot drugo, da razumem povezavo med zgradbo in delovanjem celice, kot tretje, da razumem vlogo membrane kot mejo med različnimi celičnimi razdelki, kot četrto, da poznam osnovne razlike med bakterijsko, rastlinsko, živalsko in glivno celico, kot peto, da razumem, da je evkariontska celica zgrajena iz različnih, med seboj soodvisnih organelov ter zadnje, da spoznam organele in razumem njihove osnovne funkcije, medsebojno soodvisnost ter njihov evolucijski izvor.

Slika 2

Nameni učenja

Nameni učenja, postavljeni pred pisanjem biološkega eseja z naslovom Zgradba in delovanje celice

2.4 Opis kriterijev uspešnosti na primeru biološkega eseja o zgradbi in delovanju celice

Z dijaki so bili oblikovani jasni kriteriji uspešnosti, bili so jim v pomoč pri spremljanju lastnega napredka, pri samovrednotenju, vrstniškem vrednotenju ter oblikovanju povratne informacije. Kriteriji uspešnosti, ki so prikazani na sliki 3, so bili opisani tako, da so dijaki lahko odgovorili na vprašanje, »kaj bom moral znati oz. narediti, kdaj bom uspešen«, in so dijaka usmerili v prevzemanje odgovornosti za svoj dosežek. Na primeru poglavja o zgradbi in delovanju celice, kjer je bil njihov izdelek biološki esej, so bili kriteriji uspešnosti sledeči: » Uspešen bom, ko bom, kot prvič, s pomočjo konceptualne mape, vsebinsko, strokovno korektno ter jezikovno dovršeno napisal esej o zgradbi in delovanju celice, kot drugič, upošteval navodila za pisanje biološkega eseja in sicer, da uvod eseja vsebuje kratko predstavitev obravnavane teme, namen in cilje, da jedro eseja vsebuje razlage strokovnih pojmov iz konceptualne mape (celična stena, celična membrana, jedro z jedrcem, endoplazemski retikulum, Golgijev aparat, ribosom, mitohondrij, kloroplast, lizosom, citoplazma, …), da so pojmi v zapisu smiselno uporabljeni v odnosu do ostalih navedenih pojmov tako, da so prikazane jasne povezave in korelacije med njimi, smiselno pa so lahko dodani dodatni strokovni pojmi, ter, da zaključek eseja sistematično povzema in strne najpomembnejše ugotovitve jedrnega dela in ne navaja nobenih novih podatkov ali spoznanj, kot tretjič, da je esej napisan lastnoročno v biološki zvezek, slika zapisa pa oddana v spletno učilnico, kot četrtič, da preberem in na osnovi razumevanja zgradbe in delovanja celice podam povratno informacijo in kvalitativno oceno glede na kriterije uspešnosti za sošolčev izdelek in kot petič, da pregledam povratne informacije učitelja.« (Slika 3)

Slika 3

Kriteriji uspešnosti

Kriteriji uspešnosti na primeru biološkega eseja z naslovom Zgradba in delovanje celice

2.5 Pisanje in vrednotenje biološkega eseja, samoocenjevanje in vrstniško ocenjevanje

Pisanje biološkega eseja je bilo uporabljeno kot oblika učenja, utrjevanja in povzemanja že usvojenega znanja. V članku je predstavljeno pisanje eseja o Zgradbi in delovanju celice. (Slika 4). Namen pisanja biološkega eseja je bil omogočiti dijakom raziskovanje, analizo in izražanje razumevanja bioloških konceptov, procesov, teorij, raziskav ali eksperimentov. Dijaki so po predhodno obravnavani učni snovi in oblikovanju kriterijev uspešnosti v eseju pojme iz konceptualne mape morali uporabiti, opisati in poiskati njihovo medsebojno funkcionalno soodvisnost, vključiti vlogo posameznega organela ali celične strukture ali snovi v celotno življenje in delovanje celice kot osnovne funkcionalne in gradbene enote organizma. Dijaki so esej pisali na učni uri v šoli, dokončali pa so ga lahko doma. Predno so naložili svoj esej v spletno učilnico so ga samoocenili ter ga dali na vpogled sošolcu. Le-ta je esej ovrednotil na podlagi kriterijev uspešnosti, zapisanih na navodilu za pisanje eseja. Vsak dijak je pregledal in podal povratno informacijo vsaj enemu sošolcu. V prakso je bilo samoocenjevanje in vrstniško

ocenjevanje uvedeno z namenom spodbujanja samorefleksije in samostojnosti in kritičnega mišljenja z namenom spodbujanja aktivnosti dijakov, krepitvi odgovornosti do lastnega učenja in učenja drugih. Vse to je bilo zanje zelo koristno, tako za razumevanje obravnavane snovi, kot za utrjevanje lastnega znanja. S tem, ko so tudi sami prejeli povratne informacije od drugih učencev, so le-te lahko uporabili za izboljšanje svojih dosežkov v nadaljnjih poskusih pisanja esejev z drugačnim naslovom. Ker so dijaki vrednotili delo svojih sošolcev in se zavedali, da bo tudi njihov esej vrednoten, se je njihova motivacija za delo in učenje povečala.

Vrstniško vrednotenje lahko pomaga zmanjšati občutek, da je učenje in uspeh odvisen le od učiteljeve povratne informacije ali celo od njegove ocene znanja. Skupno smo, v celotnem šolskem letu, trenirali veščine pisanja biološkega eseja, samovrednotenja in vrstniškega vrednotenja na primeru pisanja še štirih esejev z naslovi »Enotnost in raznolikost živega sveta«, »Živa bitja so iz snovi«, » Transport snovi«, Celični metabolizem«. Vse, razen zadnjega so morali naložiti v spletno učilnico in so bili vključeni v oceno, pridobljeno na drugačen način, ki je na šoli poimenovana DOO ocena in jo vsak učitelj pridobi po svoji zamisli. Kljub opisanim prednostim je potrebno vrstniško vrednotenje uporabljati previdno in ga skrbno načrtovati. Dijake je potrebno ustrezno usposobiti za vrednotenje, to veščino jim je potrebno privzgojiti, kar pa seveda ne gre z enkratnim poizkusom. Pomembno je tudi, da predhodno postavimo jasne in pravične kriterije ocenjevanja. Šele takrat je lahko tako pridobljena ocena, ki je samostojna ali prispeva h končni oceni v redovalnici. Do takrat pa je pomembno, da aktivno spremljamo ta proces in zagotovimo, da se izvaja z namenom spodbujanja razvoja in napredka dijaka.

Slika 4

Oddajanje izdelkov in primer biološkega eseja v spletni učilnici

Oddajanje izdelkov in primer biološkega eseja v spletni učilnici

2.6 Podajanje povratnih informacij

Podajanje povratnih informacij v kontekstu formativnega poučevanja je ključen koncept v izobraževanju. Na primeru omenjenega eseja, pa tudi ostalih, je bilo v vsakem razredu frontalno pregledanih in nanje ustno podanih povratnih informacij le nekaj esejev, tistih, ki so jih dijaki sami želeli javno izpostaviti. Pri tem so pomagali vnaprej postavljeni kriteriji uspešnosti, ter iztočnice, kot so » Omenil si…, Razložil si…, Primerjal si …, Ugotavljal si podobnosti in razlike …, Povzemal si …, Vrednotil si …, Preveril si …, Argumentiral si … »

Rešitev dajanja povratne informacije na nekaj primerih je odlična, saj se lahko učimo tudi iz napak ali dobro opravljenega dela drugih. Smiselno bi seveda bilo, da bi se tekom šolskega leta na takšen način sprejemanja povratne informacije razvrstili vsi dijaki in ne samo tisti, ki se želijo

izpostaviti, saj so običajno to le boljši dijaki. Vsekakor je podajanje povratnih informacij na nekaj primerih bolje, kot pa jih sploh ne dajati ali pa celo tvegati učiteljevo izgorevanje.

Podajanje povratnih informacij dijaki niso bili deležni le pri eseju, temveč, na podoben način, na nekaj vzorčnih primerih, tudi pri oddanih poročil laboratorijskih vaj in učnih listov.

S povratno informacijo, z namenom spremljanja sprotnega dela vseh dijakov, se je pričenjala in končala praktično vsaka učna ura. S pomočjo orodja Kontrolni seznam, v seznamu nalog, ki se je stalno dopolnjeval, so morali dijaki po vsaki opravljeni nalogi, opravljeno nalogo označiti. Dijaki, pri katerih je bilo v vrstici napredovanja razvidno, da so večji del nalog opravili so bili pohvaljeni in opozorjeni na manjkajoče obveznosti, dijaki, pri katerih je napredek zaostajal, pa so bili povprašani po vzroku, podan je bil tudi namig o možnih posledicah. Kontrolni seznam, kot orodje za možnost podajanja hitre povratne informacije v smislu napredka, se je izkazalo za zelo učinkovito tudi za vse tiste dijake, ki so zaradi športnih obveznosti odsotni, saj ga lahko sami pregledujejo in nadzorujejo. Kontrolni seznam, v kombinaciji z vsemi ostalimi možnostmi, ki jih nudi spletna učilnica je prispeval tudi k lažji in hitrejši določitvi DOO ocene. Slika 5 prikazuje, da je bila DOO ocena sestavljena iz povprečja kvizov in drugih dokazov učenja (oddana poročila laboratorijskih vaj, esejev, biološke mape). Spletna učilnica, zaradi možnosti oddaje nalog, vpogleda v reševanje kvizov, sodelovanja v forumih in drugo na splošno olajša možnosti podajanja povratne informacije in ocenjevanja, tako v primerih velikega števila dijakov kot v primeru šolanja na daljavo, zato je nepogrešljivo orodje za ustvarjanje učnega okolja 21. stoletja.

Slika 5

Določitev DOO ocene

B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF
mek	Kviz: Uvod v biologijo (Prav	Kviz: Znanstveno raziskovanje	Kviz: Voda (Prav o)	Kviz: Ogljikovi hidrati (Prav	Kviz: Beljakovine (Prav e)	Kviz: Maščobe (Prav e)	Kviz: Nukleinske kisline (Prav	Kviz: Vitamini in minerali (Prav	Kviz: Zgradba celice (Prav e)	Kviz: Transport snovi skozi celičn	Kviz: Celični cikel (Prev e)	Kviz: Celično vrstno dihanje (Prev e)	Kviz: Celično dihanje (Prav	Kviz: Fotosinteza (Prav e)	Kviz: Prevajanje znanja 1. labor	Kviz: Prevajanje znanja 2. labor	Kviz: Prevajanje znanja 3. labor	Kviz: Prevajanje znanja 4. labor	Kviz: Prevajanje znanja 5. labor	Sešteva vek pred meta (Prav e)	Ocena iz kvizov	1.vaja	2.vaja	3.vaja	4.vaja	5.vaja	6.vaja	7.vaja	8.vaja	DOO ocena
ga	9,67	10	10	9,75	10	9,5	10	8,4	8,67	10	10	9	10	0	9	9,5	0	10	8,8	8,54	4									4
ković	0	10	10	9,42	10	9,25	9,41	9,25	9,78	10	10	10	9,09	10	10	10	0	10	0	8,22	4									3
ir	9,5	10	10	9,75	10	9	10	9,73	9,78	10	10	10	10	9,58	10	10	10	10	10	9,86	5									5
ajnar	7,83	10	10	9,58	0	7	0	6,85	7,11	8	8,67	0	0	0	10	10	10	10	7,6	6,45	3									2
am	9	10	8	9,67	0	7,88	0	0	0	0	10	10	10	10	9	10	0	0	8,93	5,92	2									1
ir	8	9,33	9,33	9,75	10	9,25	7,94	9,92	10	8,67	9,33	10	10	10	10	10	9,33	10	10	9,52	5									5
nić	9,17	8,22	9,33	9,75	10	9	7,06	8,67	7,44	10	10	9	10	10	10	10	10	8,18	5,8	9,03	5									3
čolj	9,83	10	10	10	10	10	10	9,67	9,33	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9,94	5									5
ewin	8,5	10	10	10	10	7,94	8,65	9,92	8,22	6,67	10	10	10	9,58	10	10	0	9,09	8,2	8,78	5									4
nović	10	10	10	9,75	10	10	10	10	10	10	10	10	10	0	9	9,5	0	10	9,5	8,83	5									4
ik	8,5	10	10	9,75	10	8	0	0	6,89	0	4	0	0	0	9	10	9,56	9,55	7,22	5,92	2									1
peik	10	10	9,33	8,75	8,89	8,75	8,53	9,25	9,78	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9,65	5									5
lobnik	0	8	8,67	0	0	4,25	0	0	0	0	2,67	0	0	0	10	10	0	7,58	5,28	2,97	1									1
n	0	0	8,67	0	0	5,75	0	0	0	5,33	9,33	0	0	0	0	10	0	9,09	0	2,54	1									1
ssakis	8,46	10	10	9,75	10	8,5	8,65	10	8,11	10	8,67	10	10	10	10	10	10	10	6,58	9,41	5									5
er	9,58	10	10	9,75	10	9	9,41	9,92	8,33	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9,3	9,75	5									5
k	0	0	6,67	0	0	9	0	0	0	8	9,33	0	0	0	9	9	0	9,09	0	3,16	1									1
ridi	8,17	10	10	9,75	8,67	8,63	7,18	9,73	9,11	10	8,67	10	10	10	9,91	9	10	8,18	8,3	9,23	5									5
ka	8,33	9,11	8,89	8,63	8,15	9	0	10	7,78	10	9,33	0	0	0	10	9	0	8,18	10	6,65	3									1
nik	0	5,11	8	9,75	0	8,63	0	0	8,67	4	10	8	5,45	0	7	7,5	0	10	5,07	5,11	2									1
tek Zgo	9,33	9,33	8,67	8,33	9,78	8,75	7,65	8,58	7,33	10	10	10	10	0	10	10	0	6,36	7,53	7,98	4									2
osvth	9,33	10	10	9,67	10	8,25	7,18	9	10	10	10	9	9,09	10	10	9	10	9,09	10	9,45	5									3

Seznam dokazov učenja in določitev ocene na drugačen način

3. Zaključek

Načrtovanje raznolikih učnih izkušenj z uporabo digitalnih tehnologij, v našem primeru spletne učilnice, s poudarkom na orodjih kontrolni seznam, oddaja nalog in kvizi je bilo dijakom, tako tistim, ki so pouk spremljali v učilnici, kot tistim zunaj nje, v pomoč pri načrtovanju učenja in doseganju učnih ciljev. Oblikovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti je dijakom pomagalo pri spremljanju lastnega napredka, pri samovrednotenju, vrstniškem vrednotenju ter oblikovanju povratne informacije. Zbiranje dokazov učenja je vplivalo na njihovo motivacijo za učenje, saj je vzpodbudilo pozitivno tekmovalnost med njimi. Vrstniško vrednotenje je spodbudilo sodelovanje, komunikacijo in razvijanje socialnih veščin. Možnost pridobivanja ocene z drugačnim načinom ocenjevanja omogoča prenašanje teorije v prakso.

Odgovora na vprašanja, »Ali bodo dijaki zaradi poznavanja namenov učenja in kriterijev uspešnosti ter zbiranja dokazov in učiteljeve povratne informacije pri doseganju rezultatov

uspešnejši in ali so dijaki zaradi formativnega spremljanja bolj motivirani za učenje ter pri učenju samostojnejši?«, sta pritrdilna in vzpodbujata učitelja k nadaljevanju uporabe in izpopolnjevanju uvajanja sodobnih metod poučevanja v praksi.

4. Literatura

Black, Paul (2010). Vrednost povratne informacije v formativnem spremljanju in težave pri njenem uvajanju v dialog. V: Didaktika ocenjevanja znanja. Zbornik 3. mednarodnega posveta marca 2009 v Celju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 94–95.

Holcar, A. (2018). Formativno spremljanje v podporo učenju vsakega učenca. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržan, V. idr. (2016d): Formativno spremljanje v podporo učenju: vprašanja v podporo učenju. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Kumer Slavič, S., Kregar, S., Pokeržnik, A. Bervar, T. (2021): Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu biologija, Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Sentočnik, S. (2012). Spremenjeni poudarki pri praksi preverjanja in ocenjevanja – primer avtentičnih preizkusov. V: Ugotavljanje kompleksnih dosežkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 93.

Suban, M., Kmetič, S., Žakelj, A., Lipovec, A., idr. (2013): Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Matematika. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Znanstveni posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju (3 ; 2014 ; Portorož). Znanje in spretnost za 21. stoletje - izzivi vodenja, učenja in poučevanja [Elektronski vir] : zbornik povzetkov / [III. znanstveni posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju, Portorož,] 1.-2. april 2014 ; [uredila Mateja Brejc in Tomaž Prelog]. - El. knjiga. - Kranj : Šola za ravnatelje, 2014 Način dostopa (URL): http://www.solazaravnatelje.si/wp-content/ uploads/2014/03/Gradivo.pdf

William, Dylan (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: O naravi učenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 141.

Kratka predstavitev avtorja

Sabina Lepen Narić, univerzitetna diplomirana biologinja, profesorica biologije, z nazivom svetnica, zaposlena na Gimnaziji Šiška je bila med drugim v preteklih letih članica razvojne skupine e-skupnosti v projektu Inovativna učna okolja podprta z IKT – Inovativna pedagogika 1:1 in je članica razvojne skupine za biologijo v projektu Ustvarjanje učnih okolij za 21. stoletje. Izkušnje iz projektov vnaša v prakso in jih z veseljem predstavlja na strokovnih srečanjih.

Učenje matematike s pomočjo didaktičnih iger

Learning Mathematics through Didactic Games

Mateja Kastelic

OŠ Brusnice
mateja.kastelic@os-brusnice.si

Povzetek

Didaktične igre lahko uporabljamo pri poučevanju vseh predmetov. Z vključevanjem didaktičnih iger v pouk matematike naredimo za učence snov zanimivejšo. Učenci, ki obiskujejo razrede 1. triletja potrebujejo poučevanje na konkretni ravni. Didaktična igra jim omogoča večjo motiviranost za delo, spodbuja njihovo pozornost k lastni izvedbi in večje pomnjenje izbrane tematike. Z didaktično igro učenec razvija mnogo svojih sposobnosti. V prispevku bodo predstavljeni primeri dobre prakse nekaterih didaktičnih iger pri predmetu matematika pri tematiki številske predstave do 1000. Pri poučevanju učitelji vsakodnevno uporabljajo didaktične igre na različne načine v različnih fazah poučevanja. Lahko le kot del uvodne motivacije in skupinske didaktične igre ali kot napoved nove tematike. Najbolj pogosto pri predmetu matematika je poučevanja s pomočjo didaktičnih iger takrat, ko učenci utrjujejo svoje matematično znanje. Didaktične igre lahko potekajo individualno ali v paru ali v skupini. Glede na učenčevo predznanje se je potrebno predhodno dogovoriti, kaj bi bilo v tistem danem trenutku zanj/za njih najbolj učinkovito – iz predhodnih izkušenj znajo pogosto v večini sami opredeliti in evalvirati svoje predznanje in na katerem področju potrebujejo še urjenje in vajo ter katera didaktična igra jim bo najbolj pomagala doseči zastavljeni cilj.

Ključne besede: didaktična igra, matematika, motivacija za učenje, samoevalvacija, učna priprava.

Abstract

Didactic games can be used for teaching all school subjects. Implementing didactic games into a lesson plan makes Math lessons much more interesting. Pupils in the first three-year cycle of elementary school need their teaching to be on a concrete level. Using didactic games makes pupils more motivated for work, it encourages them to make more effort and enables them to learn more and easier. Pupils develop many skills using didactic games. I will present examples of good practice using didactic games for developing pupils' numerical representations up to 1000. Teachers use various didactic games at different stages of teaching. We can use them as part of motivation at the beginning of a lesson, or as an introduction to a new subject matter. Nevertheless, the most common use of didactic games in teaching Math is at the revision stage of the lesson. Didactic games can be used as individual work, as pair work or group work. The most efficient way of revising depends on pupils' prior knowledge. Most of the time based on their previous experiences the pupils are able to self-evaluate their prior knowledge. They are able to evaluate what they need to practice, the type of exercises and what didactic game would be most helpful in achieving their goals.

Keywords: didactic game, lesson plan. Math, learning motivation, self-evaluation.

1. Uvod

Igra je osnovna otrokova naloga od rojstva dalje. Je najpomembnejša otroška dejavnost, ki ima nanj močan vpliv na številnih področjih. Z igro otrok razvoja svoje telo na številne načine. Igra ima vpliv na otrokov telesni razvoj, na intelektualno ravan, na razvoj socialnih veščin, na čustveno ravan. Igra otroku pomaga pri njegovem oblikovanju osebnosti, oblikovanju njegovega karakterja in njegove umestitve v skupini/družbi. Didaktična igra, ki ima točno določen cilj/cilje za otroka, je zelo dobrodošla kot del učnega procesa.

Igra se pri pouku vse bolj poudarja. Ko se učenec igra in ne ve, da se uči, se največ nauči. Z igro lahko popestrimo pouk, motiviramo učence in jih aktivno zaposlimo. V nadaljevanju strokovnega prispevka bodo predstavljene ideje didaktičnih matematičnih iger.

Kaj je didaktična igra? To je igra z določenim ciljem in nalogo, v katerih so pravila in vsebine tako izbrane, organizirane in usmerjene, da spodbujajo pri otrocih določene dejavnosti, ki pomagajo pri razvijanju sposobnosti in pri učenju. Otroci se ciljev večkrat niti ne zavedajo (S. Pečjak, 2009). Je učinkovit način izobraževanja, zbuja učenčevo pozornost, motivira k dejavnosti, ima visok izobraževalni učinek, odslikava se v trajnosti znanja.

2. Matematične didaktične igre

2.1 Vključevanje igre v pouk

Učenje je uspešno takrat, ko so zastavljeni učni cilji doseženi. Igralna dejavnost pripomore, da se učenec uči v prijetnem, sproščenem, zanj motivacijskem okolju. Zato je igra osrednja metoda dela pri pouku, ki nam ponuja številne možnosti za uspešnejše vzgojno-izobraževalno delo. L. Bognar (1987) v svoji knjigi Igra pri pouku na začetku šolanja navaja rezultate raziskav, ki so potekale v Združenih državah Amerike:

- Igra povečuje motivacijo, interese, izziva večjo pozornost in naredi učenje zanimivejše kakor z drugimi metodami.
- Učenje in pomnjenje dejstev je enako pri igranju kot pri uporabi besedila ali razlage, vendar so s posameznimi raziskavami ugotovili, da je igra vseeno učinkovitejša.
- Igre simulacije ugodno vplivajo na občutke samostojnega nadzorovanja okolja in lastne usode, ker učenec lahko pridobiva izkušnje in opazuje učinek svojega vedenja, česar sicer ne more.
- Igre lahko uporabimo z učenci različnih starosti in različnih sposobnosti, čeprav se je izkazalo, da so predvsem primerne za otroke, ki se ne znajo izkazati, za otroke iz odrinjenega socialnega okolja ali za tiste, ki imajo kakšne druge težave (L. Bognar, 1987).

2.2 Didaktična igra

Obstaja pomembna razlika med prosto otroško igro in didaktično igro. A. Tomić (2002) razlaga, da je poučevanje sestavljeno iz nešteto spretnosti, v katere so med drugimi vključene tudi različne učne metode in oblike učnega dela. Učitelj jih mora pri svojem delu kombinirati, izbirati najbolj učinkovite in jih uporabljati glede na to kakšni so učni cilji, ki jih mora doseči. Pri tem pa mora vrednotiti ali preverjati učni uspeh. Igra oz. didaktična igra je ena izmed učnih metod. A. Tomić (2002) pojasnjuje, da če v pouk vpeljemo igro, še ne pomeni, da s tem šolo spremenimo v igralnico. Pri pouku ne moremo uporabiti proste igre, saj z njo ne moremo uresničiti vzgojno-izobraževalnih ciljev. Pouk je namreč premišljen in organiziran vzgojno-izobraževalni proces.

Zaradi tega moramo v igro pri pouku vključiti cilje vzgoje in izobraževanja. To pomeni, da moramo cilje v njo vgraditi. Največkrat se zgodi, da če je igra pravilno vključena v učni proces, njen učinek pozna samo učitelj, učenci se ga ne zavedajo (Tomić, 2002).

Namesto prostih iger v šolskem prostoru uporabljamo didaktične igre. Te se od prostih iger razlikujejo po tem, da niso spontane in ne nastajajo iz učenčeve notranje potrebe. Prav tako se jih ne domislijo učenci, ampak jih sestavijo učitelji, ki jih prilagodijo na različne načine glede na način doseganja izbranih učnih ciljev. Vsaka didaktična igra ima vsebino, potek in nalogo ali problem, ki ga morajo učenci rešiti, za kar je potreben intelektualni napor. Po končani igri pa je izid tisti, ki učencu prinese zadovoljstvo. Učitelj skuša to izkoristiti za to, da vidi, do katere mere je učencu uspelo doseči vzgojno-izobraževalne namene (A. Tomić, 2002).

Tudi I. Mrak Merhar idr. (2013) razlagajo, da didaktične igre omogočajo bogato učno okolje, ki je polno informacij in vzdušja, ki spodbuja domišljijo, fantazijo, tveganje in pozitivno komunikacijo. Zato lahko rečemo, da je učenje oziroma poučevanje z didaktičnimi igrami celostno učenje (I. Mrak Merhar, 2013).

2.3 Cilji, ki jih z igro lahko dosegamo pri pouku

- Aktivnost učencev
- Usposabljanje za timsko delo
- Praktično urjenje naučene snovi
- Vzpodbujanje in vzdrževanje motivacije
- Razvijanje vpogleda v problematiko medsebojnih odnosov
- Izražanje čustev
- Razvijanje kritičnosti
- Razvijanje zavedanja lastnega čustvovanja in čustvovanja drugih
- Reševanje problemov na različne načine
- Usposabljanje za samorefleksijo
- Raziskovanje, odkrivanje in urjenje novih načinov odzivanja in vedenja

(ZRSŠ, 3. konferenca učiteljev naravoslovnih predmetov, 2015)

Kakšna je naloga učitelja med učenčevo izvedbo? Vsak učitelj strmi, da bi njegovi učenci bili čim bolj samostojni. Ideja možnosti spodbujanja samostojnega učenja je sledeča: z oznakami navodil (piktogrami) prikažemo, na kakšen način bo potekalo delo. Izbrani učenec ubesedi navodila in učiteljevo delo je opravljeno. Učitelj je koordinator, nadzornik, tihi šepetalec, motivator, usmerjevalec in opomnik glede časovnega poteka posamezne didaktične igre.

Strokovnjaki povzemajo, da didaktične igre zelo pripomorejo k razvitju številnih področjih otrokovega razvoja. Učenec si z didaktičnimi igrami razvija:

- nadaljno samomotivacijo za učenje;
- sposobnosti lastnega učenja;
- večjo pozornost;
- socialne veščine;
- komunikacijske veščine;
- veščine potrpežljivosti;
- boljše pomnjenje (sploh tematik, ki so mu mogoče tuje ali zanj težje za zapomnit);

(ZRSŠ, 3. konferenca učiteljev naravoslovnih predmetov, 2015)

Igre lahko razdelimo v štiri skupine glede na etape pouka:

1. Igre, ki preverjajo učenčevo predznanje (kaj že vem?)
2. Igre za usvajanje novega znanja
3. Igre za utrjevanje znanja
4. Igre za preverjanje in ocenjevanje znanja (ZRSŠ, 3. konferenca učiteljev naravoslovnih predmetov, 2015)

Didaktična igra vsebuje: navodilo – pravila izvedbe, vsebino igre, izvedbo. Pri pravilih se pogosto učenci sami spomnijo svojih pravil pri izbrani didaktični igri. In znotraj določene didaktične igre lahko dobimo z njihovo pomočjo novo igro z novimi učnimi cilji.

2.4 Primer dobre prakse: MATEMATIČNE DIDAKTIČNE IGRE V 3. RAZREDU

Učni sklop: Števila do 1000

Tematika: Številske predstave do 1000 – Utrjevanje znanja

Možnost izvedbe pouka kot obliko matematičnega dopoldneva. Po uvodni motivacijski skupinski igri (tombola števila do 1000) učence razdelimo po matematičnih postajah. Delo lahko poteka individualno ali v paru. Na voljo je večje število postaj kot je učencev (parov). Vsak učenec/par ima lastni tempo reševanja matematičnega izziva. Naloga učitelja je, da spremljala delo, usmerjala učence in jim ob prošnji po pomoči predlaga ideje, kako pridejo samostojno do rešitve. Učitelj učencu delno razsvetli um, kako priti samostojno do rešitve, kajti tako se nauči lastnih strategij reševanja matematičnih problemov.

1. postaja: **TABLIČNI RAČUNALNIK**

NAVODILO: Utrjuj svoje znanje števil do 1000 preko spletnih interaktivnih iger.

V google brskalnik vpiši **INTERAKTIVNE VAJE.**
Matematika 1. – 5. razred
Računam do 1000
- Številske predstave do 1000
- Številske predstave do 1000

2. postaja: **UREJANJE ŠTEVIL DO 1000**

NAVODILO: Uredi števila po velikosti:

- MODRE PIKE: Uredi števila od največjega do najmanjšega.
- RUMENE PIKE: Uredi števila od najmanjšega do največjega.

Vsa urejena števila glasno preberi.

3. postaja: **POZICIJSKO RAČUNALO**

Na sliki 1 je prikazano reševanje matematičnega izziva s pomočjo pozicijskega računala. Učenec ima na leseni paličici zapisano število (z besedo ali s števkami ali z desetiškimi enotami) in ga mora predstaviti s pomočjo kroglic na pozicijskem računalu.

NAVODILO:

- Na pozicijskem računalu prikaži števila. Števila imaš napisana na lesenih paličicah.
- Vsako število poimenuj z besedo in z desetiškimi enotami.

Slika 1

Učenci pri reševanju mat. izziva prikaz števila s pozicijskim računalom

4. postaja: **TRGOVINA**

NAVODILO: Odpraviš se po nakupih. Na voljo imaš 500 evrov. Izbereš si 5 izdelkov iz spodnjega nakupovalnega seznama. Za vsak izdelek, ki ga kupiš, odšteješ zahtevan denar. Denar položi poleg slike izdelka.

Odgovori sošolcu:

- Ali si porabil ves svoj denar?
- Koliko denarja ti je ostalo? Kateri izdelek/katere izdelke bi lahko še kupil s preostalim denarjem?

NAKUPOVALNI SEZNAM:

KOLO – 337 evra	KNJIGA – 18 EVRA
MIZA – 225 evra	ŠOLSKA TORBA – 85 evra
STOL – 54 evra	ZIMSKA JAKNA – 77 evra
KRUH – 3 evra	SMUČI – 139 evra
ŽOGA – 33 evra	ELEKTRIČNI SKIRO – 245 evra

5. postaja: **ZAMAŠKI**

NAVODILO:

- Izžrebaj 3 zamaške.
- Sestavi 3 možna števila.
- Na list (tabelo) zapiši svoja števila (s številkami in z desetiškimi enotami).

Vsak učenec izžreba 3 krat po 3 števila – sestavi 9 različnih števil.

6. postaja: **KARTICE DESETIŠKIH ENOT (slikovni prikaz)**

Na sliki 2 je prikazano reševanje matematičnega izziva s pomočjo matematičnih kartic. Učenec dopolni manjkajoče podatke.

NAVODILO:

- Ugotovi, katero število je prikazano z desetiškimi enotami.
- S flomastrom zapiši rešitev na list.
- Ko končaš, rešitve pobriši s krpico.

Slika 2

Učenci pri reševanju mat. izziva reševanje kartic

7. postaja: **POIŠČI PARE**

Na sliki 3 je prikazano reševanje matematičnega izziva poišči pare. Učenec dobi v škatli pomešane listke (zapis števila s števkami, z desetiškimi enotami in zapis števila z besedo). Poiskati mora prave kombinacije.

NAVODILO:

- Poišči ustrezne listke – vsako število je zapisano:
- S številko, z desetiškimi enotami in z besedo.

Vsak učenec mora nastaviti 5 števil. Nato pomešata rešitve in nastavita še preostalih 5 števil.

Slika 3

Učenci pri reševanju mat. izziva poišči pare

8. postaja: **PREDHODNIK – NASLEDNIK**

Na sliki 4 je prikazano reševanje matematičnega izziva poišči številu pravi listek predhodnika in naslednika.

NAVODILO:

- Med števili poišči **predhodnik in naslednik ali iskano število.**
- Položi število v tabelo.
- Vsa števila glasno poimenuj.

Slika 4

Učenci pri reševanju mat. izziva poišči predhodnik-naslednik

9. postaja: **VEČJE, MANJŠE, JE ENAKO**

Na sliki 5 je prikazano reševanje matematičnega izziva postavljanja pravilnih matematičnih simbolov za večji, manjši ali je enako.

NAVODILO: Izžrebaj dve paličici. Ugotovi, katero število je večje ali manjše ali sta števili enaki. Med števili postavi ustrezen znak.

Vsak učenec mora nastaviti 10 parov števil.

Slika 5

Učenci pri reševanju mat. izziva večje/manjše/je enako število

10. postaja: **KARTE ENKA**

NAVODILO: Igrajta se igro »Kdo ima več«.

Vsak učenec izžreba 3 karte, nastavi svoje število. Kdor ima višje nastavljeno število, pobere vse karte. Na koncu zmaga tisti, ki ima več kart oz. vse karte.

11. postaja: **KOCKA JE PADLA**

NAVODILO:

- Vsak učenec vrže hkrati 3 kocke.
- Sestavi 3 možne račune.
- Na list (tabelo) zapiši svoja števila (s številkami in z besedo).

Vsak učenec vrže 3 krat po 3 kocke – sestavi 9 različnih števil.

12. postaja: **MAGNETNA ŠTEVILA**

NAVODILO: Vsak učenec nastavi svoje magnetno 3-mestno število. Sošolec število poimenuje z besedo in z desetiškimi enotami.

Vsak učenec nastavi vsaj 5 števil.

3. Zaključek

Teorije pravijo, da didaktične igre vplivajo na razvoj številnih učenčevih področij. V nadaljevanju so povzete ugotovitve iz prakse:

- Didaktična igra povečuje interes, motivacijo ter naredi učenje zanimivejše.
- Učenje in pomnjenje dejstev je dolgotrajno pri igranju (učenci si ustvarijo preko didaktične igre asociacijske povezave).
- Izbrano didaktično igro lahko uporabimo z učenci različnih starosti in različnih sposobnosti.
- Didaktične igre so zelo primerne za otroke, ki se ne znajo izkazati, za otroke iz odrinjenega socialnega okolja in za tiste, ki imajo kakšne druge težave predvsem na socialnem področju, področju lastnega vključevanja v družbo.

V načrtovanju učnega procesa vsak učitelj načrtuje dejavnosti glede na cilje, ki jih želi s posamezno aktivnostjo doseči. Kaj želi učitelj z matematičnimi didaktičnimi igrami doseči? Večjo motiviranost učencev za delo in samostojno reševanje matematičnih izzivov. Preko didaktične igre učenec spozna novo učno tematiko in se preko igre v njem vzbudi zanimanje po novem znanju. Vsi učenci so zaposleni – potrebno je oblikovanje/sestaviti različne didaktične igre glede na učenčevo matematično predznanje.

4. Viri

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

Mrak Merhar, I., Umek, L., Jamec, J. in Repnik, P. (2013). Didaktične igre in druge dinamične metode. Ljubljana: Salve.

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

Tomić, A. (2002). Spremljanje pouka. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

ZRSŠ, 3. konferenca učiteljev naravoslovnih predmetov: https://www.zrss.si/naravoslovje2015/files/petek-delavnice/Z-didakticnimi-igrami-prepleten-pouk.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Kastelic poučuje na osnovni šoli Brusnice pri Novem mestu. Njena področja raziskovalnega dela izhajajo iz vsakodnevne prakse stika z otroki. V prispevku je opisala področje matematičnih didaktičnih iger. Veliko časa posveča odkrivanju novih različnih motivacijskih iger tako na področju matematike kot na področju slovenščine, predvsem bralnega motiviranja otrok.

V

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT and OUTDOOR LEARNING

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ in POUČEVANJE V ZUNANJEM OKOLJU

Gozd – popolno učno okolje

The Forest – the Perfect Learning Environment

Mateja Čadež

Vrtec »Murenčki« pri OŠ Davorina Jenka Cerklje na Gorenjskem
mateja.cadez@osdj-cerklje.si

Povzetek

Danes so otroci vse bolj odtujeni od narave, gozda in igre na svežem zraku, zato je pomembno, da jim vse našteto nudimo v vrtcih in šolah, saj se bo naš vložek v učenje na prostem – gozdno pedagogiko – obrestoval. Prispevek obravnava koncept gozdne pedagogike in učenja na prostem ter njun pomen za delo v vrtcu in šoli. V ospredju bo zlasti njuno vplivanje na zdravje in življenje otrok ter področja otrokovega razvoja. V navezavi na to prispevek ponuja nekatere rešitve, in sicer na osnovi primerjave učenja v učilnici in na prostem. Za učenje v gozdu so potrebne tri reči – primeren prostor, pripravljenost odrasle osebe in motivacija otrok. Ko otroci ponotranjijo gozd in igro na prostem, dosežemo temeljni cilj.

Ključne besede: aktivno učenje, celostni razvoj, gozdna pedagogika, igra, spodbudno okolje.

Abstract

Nowadays children are increasingly alienated from nature, the forest and play in the fresh air, so it is important to offer them all of the above in kindergartens and schools, because our investment in outdoor learning - forest pedagogy - will pay off. The article is presenting the concept of forest pedagogy and outdoor learning and their importance for work in kindergarten and school. Their influence on the health and life of children, as well as the areas of child development, will be in the foreground. In connection with this, the article offers some solutions, namely on the basis of a comparison of learning in the classroom and outdoors. Three things are necessary for learning in the forest - a suitable place, the readiness of an adult and the motivation of children. When children internalize the forest and outdoor play, we achieve the fundamental goal.

Keywords: active learning, forest pedagogy, holistic development, playing, stimulating environment.

1. Uvod

Hiter način življenja, potrošniška družba in hiter napredek tehnologije so vplivali na to, da smo ljudje izgubili pristen stik z naravo in to nezavedno prenesli tudi na otroke, ki danes odraščajo odtujeni od narave. Vedno več svojega prostega časa preživijo sami s seboj, in sicer v zaprtih prostorih, kjer niso aktivni, saj sedijo pred elektronskimi zasloni, ki jim ne omogočajo ustreznih spodbud in čutnih dražljajev. Da bi jim to znova omogočili, se je pomembno vrniti nazaj k naravi in dati otrokom to, kar najbolj potrebujejo – čas za bivanje in igro v gozdu oziroma naravi. Gozd je idealno vzgojno in učno spodbudno okolje, ki pozitivno vpliva na celosten razvoj otroka. Naraščajoče število otrok s posebnimi potrebami, kamor sodijo tudi tisti s pomanjkanjem pozornosti in koncentracije, opozarja, da so spremembe nujne. Narava je večna, v njej se čas ustavi, srce in duša umirita, s čimer omogoča, da človek najde pot k sebi. V takšnem okolju je mogoče uresničiti misli in ideje, želje in potrebe, prav tako pa spodbuja ustvarjalnost in izvirnost.

V nadaljevanju sledi povzetek del različnih domačih in tujih avtorjev, ki je podprt z izkušnjami. Slednje je omogočilo prav delo po načelih gozdne pedagogike.

2. Gozdna pedagogika

2.1 Kaj je gozdna pedagogika?

Zaradi želje po obogatitvi izvedbenega kurikuluma in nadgradnji programa smo v vrtcu pred nekaj leti začeli izvajati program gozdne pedagogike, pri čemer smo se povezali z Inštitutom za gozdno pedagogiko. Udeleževali smo se različnih izobraževanj in se dodatno usposabljali za ustrezno izvajanje programa.

Pred nekaj leti so avtorji (Vilhar in Rantaša, 2019) gozdno pedagogiko opredeljevali kot zelo učinkovit in prijeten način podajanja znanja o gozdu in delu gozdarskih strokovnjakov vsem, ki jih gozdarstvo in gozdovi zanimajo. Danes vemo, da je gozdna pedagogika mnogo več kot to. Györek, Hojs, Lampret, Semprimožnik in Urbanija (2014) navajajo, da se gozdna pedagogika v današnjem času vse bolj prepleta s pedagogiko v gozdu in izobraževanji na prostem, saj je nemogoče posredovati znanje in izkušnje o in v gozdu brez potrebnega pedagoškega in didaktičnega znanja.

Programi gozdne pedagogike in pedagogike kulturne dediščine omogočajo razvoj družbene vloge gozda. Učilnice na prostem so v tem kontekstu stičišča za vse generacije, kjer je mogoče izvajati vzgojne vsebine, pouk in druge dejavnosti v naravi, ki širijo zavedanje o pomembnosti sodelovanja z naravo in razvijajo trajnostne modele, pripomorejo k prepoznavanju pomena rastlin, živali, njihovih življenjskih prostorov in pestrosti vrst (Lavrin idr., 2020).

Gozd otrokovo vlogo, ki je v razredu pogosto »pasivna«, spremeni v »aktivno«, otroku pisano na kožo. V gozdu ne postanejo samo dejavni in soudeleženi raziskovalci gozda, temveč tudi raziskovalci lastnih dejanj in občutkov. Gozd kot prostor, ki se nenehno spreminja, otroka vseskozi izziva in ga obenem uči odgovornosti do sebe in drugih, kar mu je v današnjem času v precejšnji meri onemogočeno. Je idealen vzgojno-učni prostor, ki spodbuja njegov razvoj na več področjih (Vilhar in Rantaša, 2019). Poučevanje v zunanjem okolju otrokom omogoča posebno izkušnjo, saj med seboj stkejo socialne vezi, njihove kognitivne sposobnosti se razvijajo z večjo intenziteto kot v učilnici, prav tako pa omogoča tudi veliko število drugih prednosti, kar se je izkazalo pri delu v skupini. Delo v vrtčevskih prostorih je posledično prijetnejše in bolj umirjeno, saj otroci svoje »gozdne izkušnje« prenesejo na druga področja.

Umiritev otrok in njihova priprava na vstop v učilnico je pomemben del povezovanja z naravo. Takrat so otroci namreč osredotočeni na nekaj povsem drugega. Pri tem se kot najpomembnejše izkazuje opominjanje otrok na bistvo gozda, njihove zaznave in občutke. Lavrin idr. (2020) v navezavi na to izpostavljajo, da se otroci takrat zlijejo z naravo in so v tej fazi lahko oni naši mentorji.

Čas za igro otrok (v naravi) se je v zadnjih dveh desetletjih drastično zmanjšal, s čimer se je zmanjšala tudi kakovost življenja otrok. Gozdna pedagogika naj ne bi bil samo načrt aktivnosti za izvajanje z otroki, temveč zapolnjevanje časa in doseganje ciljev, kot je prepoznavanje dreves in gozdnih živali. Cilji morajo biti usmerjeni v doživljanje, ustvarjanje, druženje, spodbujanje, razvoj in zdravje otrok, sodelovanje in prijateljstvo. Na ta način so otroci sproščeni, kar jim omogoča optimalno opazovanje, odkrivanje, raziskovanje in razumevanje gozda (Györek idr., 2014).

Kurikulum temelji na spodbujanju izvajanja pouka in igre v naravnih okoljih, kjer se otroci srečujejo z resničnimi problemi in pridobivajo izkušnje resničnega sveta. V Sloveniji sicer še vedno velja, da odgovornost za izvajanje pouka in igre na prostem ter s tem tudi vsa morebitna

tveganja (izven okolice vrtca ali šole) v celoti prevzema pedagoški delavec (Györek idr., 2014). Gozd je s čutnimi zaznavami, ki jih kot prostor omogoča, idealno spodbudno okolje za raziskovanje in razvoj vseh področij kurikuluma, torej gibanja, matematike, umetnosti, narave, jezika in družbe.

Da je gozd kakovostno in razvojno primerno učno okolje, ki omogoča otrokov celosten razvoj, potrjujejo tudi raziskave, v katerih so primerjali nekatere razvojne značilnosti otrok, ki so obiskovali t. i. gozdne vrtce, z otroki iz večinskih vrtcev. Pokazale so, da imajo otroci v gozdnih vrtcih bolje razvite motorične veščine, kar vključuje tudi koordinacijo, gibljivost in ravnotežje (Györek idr., 2014, povzeto po Fjørtoft in Sadeie, 2001). Prav tako velja, da je njihova motivacija višja, koncentracija pa boljša, kar vpliva na njihovo znanje in razumevanje vsebin. V šoli so uspešnejši pri branju in matematiki ter lažje dosegajo cilje (prav tam, povzeto po O`Brien, 2009).

2.2 Gozd – vpliv na zdravje in življenje otrok

Po mnenju strokovnjakov sta ključna dejavnika za poslabševanje zdravja otrok tako imenovana »motnja pomanjkanja narave« (angl. *nature deficit disorder*), ki jo je opredelil Louv (2005), in pomanjkanje možnosti za pridobivanje lastnih izkušenj. Da je duševno zdravje otrok 21. stoletja ogroženo prav zaradi premajhnega deleža časa, ki bi ga morali preživljati v naravnih okoljih, navajajo tudi številne raziskave (Castonguay in Jutras, 2009, Derbyshire, 2007). Povezava med otroštvom, ki poteka pretežno v notranjih prostorih, in depresijo, stresom ter tesnobo je namreč izrazita (Györek idr., 2014). V gozdu se otroci dobro počutijo, veliko se smejijo, izražajo srečo in dobro voljo. Gozd jim omogoča ogromno gibanja in pridobivanja senzornih izkušenj ter izboljšuje njihove kognitivne sposobnosti, pozornost in socialno kohezijo. Prav tako pomembno vpliva na zmanjšanje agresivnosti in stresa. povečuje pa motivacijo za učenje, čustveno odzivnost in stabilnost ter spodbuja ustvarjalnost.

Naši otroci danes odraščajo v zaprtih prostorih, kjer so zaščiteni pred vsemi »nevarnostmi«, posledice takšnega življenjskega sloga pa niso več zanemarljive. Negativni učinki se kažejo pri fizičnem, čustvenem in kognitivnem razvoju otrok. Otroci preživijo večji del otroštva v vrtcih in šolah, ki postanejo pomembni sooblikovalci zdravega življenjskega sloga. Velik del tega časa otroci (predvsem v šolah) presedijo. Györek idr. (2014) v tem kontekstu izpostavljajo raziskave, ki so pokazale, da 11-letni slovenski otrok v povprečju sedi 9 ur na dan, in sicer tako v šoli kot doma. Vzrok za to je predvsem v večjih zahtevah po akademskem znanju, tako da je gibanje znotraj šolskega vsakdana zelo omejeno. Naravna okolja v šolah pozitivno vplivajo na duševno zdravje otrok, prav tako se manjšata delež vedenjskih motenj in količina stresnih hormonov. Stres namreč negativno vpliva na otrokovo sposobnost učenja, njegovo koncentracijo in pomanjkanje samozaupanja ter povečuje tesnobo. Ameriška študija je v navezavi na zmanjševanje stresa dokazala, da na otroke, ki živijo na podeželju in so obdani z zelenjem, naravno okolje vpliva pozitivno. Gozd namreč pozitivno vpliva na njihov telesni, čustveni in intelektualni razvoj, njegov pozitiven vpliv pa se kaže tudi na zdravju, ki omogoča doseganje boljšega uspeha.

Otroci, ki živijo v stiku z naravo in neposredno v njej pridobivajo izkušnje, so srečnejši, intelektualno sposobnejši, čustveno stabilnejši in imajo bolje razvit vrednotni sistem. Najvplivnejšo vlogo v otrokovem razvoju imajo njegovi starši. Dejavniki, ki pomembno zmanjšujejo količino proste igre otrok, so hiter družinski tempo življenja, mnenje staršev o varnosti na prostem, ki se nanaša predvsem na promet in nevarnosti, povezane z družbo, in starševska ambicioznost. Starši namreč otrokom s krožki in izvenšolskimi dejavnostmi zapolnijo vsak delček prostega časa in skrbno gradijo njihovo kariero že od zgodnjega otroštva.

2.3 Vpliv gozdne pedagogike na področja otrokovega razvoja

Spodnja preglednica izpostavlja vplive bivanja v naravi po posameznih področjih otrokovega razvoja. Ta področja težko obravnavamo posamezno, ker so medsebojno močno prepletena in soodvisna. Emocionalno področje tako na primer močno vpliva na kognitivni ali psiho-socialni razvoj, senzorično in čutno-gibalno na motorično področje, psihosocialno pa na osebnostno. Györek idr. (2014) navajajo, da je osnova za razvoj in oblikovanje vseh področij sprejemanje dražljajev oziroma informacij s petimi oziroma sedmimi čuti. To so: sluh, vonj, tip, vid, okus, mednje pa se uvrščata še proprioceptivni čut (čut za lastno telo) in vestibularni čut (čut za ravnotežje in gibanje). Sprejemanje dražljajev iz okolja, njihov prenos do možganov v obliki zaznav in nato ustrezen odziv so bistvenega pomena za otrokov razvoj do sedmega leta starosti, kamor sodita tudi razvoj govornih in jezikovnih funkcij ter poznejšega abstraktnega mišljenja.

Preglednica 1

Vpliv igre v naravnih okoljih na otrokov razvoj

PODROČJE	
kognitivno	opazovanje, pozornost, koncentracija, zapomnitev, predstave, spomin, mišljenje, učenje, znanje, dojemanje, reševanje problemov
motorično	razvoj motoričnih sposobnosti
senzorično	uporaba vseh čutil, sprejemanje, prilagajanje, povezovanje in organizacija senzornih dražljajev, vedenjem, ki se pojavi kot odgovor na dražljaje
čutno-gibalno	zaznava in občutenje ter prenos v gibalno dejanje
psihosocialno	učenje socialnih veščin in spretnosti
emocionalno	motivacija, pozitivna in negativna čustva, uravnavanje čustev
komunikacijsko	razvoj govora, razvoj verbalne in neverbalne komunikacije, navezovanje stikov z drugimi
spoznavno in osebnostno	pozitivna samopodoba, občutek pripadnosti skupini, pozitivna samopodoba, samozavest

Györek, N, Hojs, R, Lampret, M., Semprimožnik, R., Urbanija, B. (2014). *Otroci potrebujemo gozd*. Inštitut za gozdno pedagogiko, 44–45.

Vsem razvojnim področjem je skupen gozd oz. njegov vpliv na otrokova čutila. Gozd s svojimi lastnostmi, ki jih ima kot naravni ekosistem, omogoča dražljaje, ki pozitivno vplivajo na vse primarne čute in s tem tudi na otrokov razvoj. Njegova fizična zgradba (korenine, relief, skale, drevesa, blato, listi, barve, storži itd.) in delovanje (dinamičen in nenehno spreminjajoč se ekosistem) optimalno vplivata na otrokova čutila in s tem spodbujata njegov razvoj (Györek idr., 2014).

Možgani so organ, ki se pri otroku razvija zelo naglo, kar velja za njihovo velikost in delovanje, na zgodnji razvoj pa v veliki meri vplivajo spodbude iz okolja. Nevroznanost, katere spoznanja se v zadnjem času uporabljajo tudi v vzgojno-izobraževalne namene, poudarja, da naše miselne zmožnosti niso odvisne od delovanja posameznih predelov možganov ali od njihove velikosti, ampak od števila vzpostavljenih povezav med možganskimi celicami – nevroni. Povezave med nevroni se imenujejo sinapse. Nastanek novih sinaps se najbolj razvije v prvih letih življenja, nove sinapse pa se v največjem obsegu tvorijo do desetega oziroma dvanajstega leta starosti (Györek idr., 2014, povzeto po Juriševič in sod., 2010). Otroci se danes igrajo na igriščih, plezanja po drevesih in raziskovanja po gozdu pa je zelo malo tudi na podeželju, čeprav velja, da pogostejša otrokova celostna aktivnost (gibanje, doživljanje, komuniciranje) ustvarja več povezav med nevroni.

2.4. Kako začeti?

Gozd je okolje, ki ljudi napolni z energijo in nas pomirja. Z rastlinjem, petjem ptic in navzočnostjo različnih živalskih vrst živali vedno navduši. Sprehodi po gozdu so zanimivi v vseh letnih časih, saj v vsakem obdobju omogoča občutenje zadovoljstva ob opazovanju pestrosti barv dreves in drugih rastlin, plodov, sprememb ter možnosti za različne aktivnosti. V navezavi na to velja, da lahko tudi otroci na sprehodih po gozdu ob različnih igrah doživljajo prijetne trenutke (Cerar, Habjan in Rebič, 2004). Z otroki se je pred odhodom v gozd pomembno dogovoriti o izbiri primernih oblačil in obutve. Oboje mu mora omogočati sproščeno hojo in tekanje. Zelo pomembno je tudi to, da oblačila niso nova in jih sme umazati. V poletnem času je treba pozornost nameniti zaščiti kože pred soncem, jeseni in spomladi pa se je treba zaščititi tudi pred ugrizi klopov in drugih žuželk. Praksa je pokazala, da otrok s seboj potrebuje še manjši prigrizek in vodo. Glede na ciljne dejavnosti je smiselno vzeti še druge pripomočke, ki bi jih morebiti potrebovali. Mednje sodijo povečevalno steklo, daljnogled, fotoaparat, učni listi itd. Pri hoji je posebno pozornost treba nameniti razgibani površini gozdnih tal (vdolbine, izbokline, korenine pod suhim listjem, drevesne veje).

Ključnega pomena je, da otroku pustimo dovolj časa za opazovanje, raziskovanje in eksperimentiranje. Omogočiti mu moramo, da tipa, gladi in objema drevo, gradi iz vej in vejic, vendar moramo pri tem dosledno slediti cilju, da ne uničuje narave, kar pomeni, da ne lomi vej, ne ruva sadik itd. V gozdu se je mogoče igrati in hkrati učiti vseh stvari, ki jih omogočajo dejavnosti v vrtcu ali pri različnih predmetih v šoli. Predmetna področja – matematika, slovenščina/jezik, umetnost, družba in narava – so v gozdu zabavnejša in bolj doživeta. Spoznavanje dreves, njihovo primerjanje po višini, debelini, hrapavosti lubja in listih/iglicah, skakanje po lužah, opazovanje in opisovanje razlik – vse to omogočata narava in gozd. Znanje, ki ga otroci usvojijo neposredno v naravi, je posledično trajnejše, otroci prav tako bolje in hitreje razumejo stvari, njihovo pomnjenje pa je dolgotrajnejše. Gozd omogoča urjenje in uporabo vseh čutil. Če so dejavnosti vodene in organizirane, so otroci pozornejši na okolico, nase in doživljanje lastnega telesa. Za otroke, ki imajo sicer težave s pozornostjo in z umirjanjem, velja, da njihove prvotne težave zbledijo, na plan pride njihov pravi »jaz«. Ker je za otroke s posebnimi potrebami integracija v vsakdanje okolje izrednega pomena, narava/gozd predstavljata okolje, ki to integracijo pospešujeta in lajšata. Izkušnje kažejo, da se npr. avtist v gozdu veliko bolj odpre, sodeluje in tudi hitreje pomiri kot v igralnici.

Gozd je mogoče obiskati v vseh letnih časih in vsakič navduši s svojo drugačnostjo. Študije kažejo, da so ljudje, ki živijo v okolju brez naravnih elementov, agresivnejši, nedružabni in nimajo socialnih stikov (Györek idr., 2014). Izsledki raziskav prav tako kažejo, da učenje na prostem pomembno vpliva na dolgotrajni spomin. Otroci, ki se udeležujejo dobro vodenih in kakovostnih dejavnosti na prostem, so bolj sproščeni in zavzeti za vsebine, ki jih sprejemajo. Skribe Dimec (2014) poudarja, da pouk na svežem zraku izboljša učne dosežke, poveča motivacijo, izboljša fizično in mentalno zdravje, poveča koncentracijo, ravnotežje in ročne spretnosti ter omogoča socialni razvoj učencev (v Novak idr., 2022).

Temelj vseh dejavnosti je otroška igra. Gre za dejavnost, ki se izvaja zaradi nje same in spremeni otrokov odnos do stvarnosti ter je notranje motivirana, svobodna, odprta in za otroka prijetna, pomembna pa je tudi z vidika socialnega razvoja. Vloga učitelja (odraslega) pri igri na prostem je postavljanje raznolikih izzivov, širjenje obzorja za nove možnosti in predvsem vzpostavljanje raznolikega okolja, ki spodbuja otrokove ustvarjalne ideje. Ključnega pomena je, da učitelj pri igri učencu ne skuša prevzemati nadzora, si ne izmišljuje idej »namesto« učenca, ga ne poskuša motivirati za igro, predvsem pa, da se mora znebiti občutka, da bo učenec med igro prepuščen sam sebi, saj sam ve, kaj si želi (Podobnik in Novak, 2022).

Preglednica 2

Primerjava učenja v učilnici in na prostem

V UČILNICI	NA PROSTEM
Učencem posredujemo informacije.	Učenci informacije odkrivajo z raziskovanjem in opazovanjem.
Beremo o temi – npr. o gozdu.	Učenci informacije pridobivajo izkustveno (povezovanje z vsakdanjim življenjem).
Učenci niso fizično dejavni.	Učenci so fizično dejavni in imajo več priložnosti za sodelovanje z vrstniki.
Učenci izkušnje pridobivajo posredno.	Učenci premagujejo lastne meje in skrbijo za svojo varnost.

Novak, N., Dolgan, K., Vršič, V., Podbornik, K., Bojc, J., in Pihler, N. (2022). *Pouk na prostem.* Zavod republike Slovenije za šolstvo. 7–8.

Zgornja preglednica prikazuje primerjavo med poukom v učilnici in poukom v naravi (gozd, travnik …). Kako izvajati pouk/dejavnosti na prostem? Izhodišče je okolje, ki je na voljo, zato ga je pomembno sprejeti in izkoristiti. Možnosti je nešteto, in sicer ne glede na lokacijo. Pouk na prostem je smiselno načrtovati redno in sistematično na vseh stopnjah izobraževanja, saj spodbuja timsko povezovanje in celostni pristop šole, prav tako naj ne bi bil omogočen le za dneve dejavnosti. Samo na prostem se odprejo povsem nove priložnosti za učenje. Učenci imajo na prostem bogate vire učenja in priložnost za globlje razumevanje. Učenje na prostem mora potekati v vsakem vremenu in v vseh letnih časih (Novak idr., 2022).

2.5. Kdaj je gozdno igrišče dobro igrišče?

Preglednica 3

Načela za načrtovanje otroških igrišč v naravi in vrtcih

ČAS	Prostor omogoča, da igra traja dolgo časa, je lahko prekinjena in se nato znova začne. Prav tako omogoča veliko raznovrstnih prostorov in materialov, otroci pa lahko sami določajo začetek in konec igre.
RAZVOJ	Otroci lahko uporabljajo material in orodja glede na njihovo stopnjo razvoja in potrebe. Material jim omogoča manipuliranje na neskončno načinov, ki omogoča nove izkušnje in izzive. Prostor mora zagotavljati nove možnosti ustvarjanja.
SOCIALNA IZBIRA	Otroci se lahko samostojno odločajo, ali se bodo igrali sami ali skupaj. Poudarek je na prijateljstvu, sodelovanju, reševanju problemov, pogajanjih in delu. Igrišče omogoča čustveni in socialni razvoj, saj lahko otroci različnih starosti iz različnih okolij delijo izkušnje, pri čemer je nujno spoštovanje individualnosti posameznega otroka in pestrosti skupine.
NADZOR	Otroci lahko nadzorujejo prostor, ga raziskujejo, v njem gradijo, rušijo, znova oblikujejo in s tem resnično vplivajo na bližnje okolje. Pri tem sprejemajo odločitve in imajo na voljo različne izbire ter so obenem odgovorni do okolja.
RAZNOVRSTNOST	Okolje zagotavlja mnogo senzornih in čustvenih izkušenj – vonj, teksture, zvoke, relief, okuse, veselje. V njem so vedno novi prostori za raziskovanje in novi izzivi, s katerimi se srečujejo.
GIBANJE	Prostor mora otrokom omogočati svobodo gibanja, kar pomeni, da lahko tečejo, skačejo … Fizično okolje mora ponujati različne nivoje uporabe.
SVOBODA IZBIRE	Otroci se glede na svoje potrebe in želje sami odločajo, kaj bi radi delali in s kom.

DIALOG	Prostor mora otrokom in odraslim omogočati, da lahko raziskujejo skupaj in enakopravno izmenjujejo ter delijo izkušnje.

Györek, N., Hojs, R., Lampret, M., Semprimožnik, R., Urbanija, B. (2014). *Otroci potrebujemo gozd*. Inštitut za gozdno pedagogiko. 29–30.

V zgornji preglednici so zapisana načela, skladno s katerimi naj bi načrtovali otroška igrišča v vrtcih in izven njih. Prostori narave so tisti, ki v celoti omogočajo uresničevanje teh načel.

Pri izbiri gozdnega igrišča je kljub temu treba biti pozoren na določene nevarnosti (odpadki, strupene rastline, prometnice, luknje, jame, vremenske razmere itd.), ki lahko izhajajo iz človeških vplivov na naravo in okolje ali pa so pogojene z lastnostmi reliefa ali narave. V naravo je priporočljivo vzeti tudi osnovno prvo pomoč in mobilni telefon. Gozd je po zakonu (Zakon o gozdovih, 1993) v Sloveniji javno dobro in je prosto dostopen vsem prebivalcem. Če se večkrat nahajamo na istem gozdnem prostoru, je o dejavnostih kljub temu smiselno obvestiti lastnika gozdnega zemljišča in ga prositi za dovoljenje (Györek idr., 2014).

3. Zaključek

Slovenija ima 60 % gozdnega ozemlja, kar jo po deležu gozda uvršča na vrh evropskih držav. Cilj gozdne pedagogike ni samo obisk gozda, temveč morajo imeti naši obiski globlji pomen. Raziskave kažejo, da so otroci, ki redno obiskujejo gozd, bolj umirjeni, kognitivno močnejši, pozornejši in lažje premagujejo stresne situacije. Med obiski je pomembno, da gozdni pedagog redno evalvira vzgojno-izobraževalni proces in reflektira gozdne obiske, kar pomembno vpliva na kakovostno nadaljnje delo. Zavedati se je treba, da je zgodnje otroštvo osnova za otrokov nadaljnji celostni razvoj in da dejavnosti, ki jih izvedemo v gozdu, stimulirajo otrokov psihosocialni, fizični in kognitivni razvoj.

4. Viri

Castonguay, G., in Jutras, S. (2009). *Children`s appreciation of outdoor places in a poor neighborhood*. Journal of Environmental Psychology, 29 (1), 101–109.

Cerar, M., Habjan, M., in Rebič, N. (2004). *Sijaj, sijaj, sončece!* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Derbyshire, D. (2007). *How children lost the right to roam in four generations.* https://www.dailymail.co.uk/news/article-462091/How-children-lost-right-roam-generations.html

Fjørtoft, I., in Sadeie, J. (2000). *The natural environment as a playground for children: Landscape descriprion and analysis of a natural landscape.* Landscape and Urban Planning, 48 (1/2), 83–97.

Györek, N., Hojs, R., Lampret, M., Semprimožnik, R., Urbanija, B. (2014). *Otroci potrebujemo gozd*. Inštitut za gozdno pedagogiko.

Jurišević, M., Rajović, R., in Drgan, L. (2010). *NTC učenje. Spodbujanje razvoja učnih potencialov otrok v predšolskem obdobju.* Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Lavrin, K., Lavrin, R., Veler, M., Furman, M., Oder, M., Zidanšek, L., Lipovec, A., Brglez, J., Rošer, T., Vedečnik, T., Hren, M., Višnar, J., Podgoršek, D., Potočnik A., Solina D., Brumec, S. I., Podergajs, T., Kvas, Š., Kokol, K., Kozjan, K., Laznik, N. (2020). *Odprto učno okolje.* Vrtec Slovenske Konjice.

Louv, R. (2005). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books of Chapel Hill.

Novak, N., Dolgan, K., Vršič, V., Podbornik, K., Bojc, J,. in Pihler, N. (2022). *Pouk na prostem.* Zavod republike Slovenije za šolstvo.

O`Brien, L. (2009). *Learning outdoors: the Forest School approach.* International Journal of Primary, elementary and Early Years Educations, 37 (1), 45–60.

Podobnik, K., Novak, N. (2022). *Igra na prostem.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Skribe Dimec, D. (2014). *Spoznavanje okolja, naravoslovja in tehnike (učbenik).* Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Vilhar, U., Rantaša, B. (2019). *Priročnik za učenje in igro v gozdu.* Založba Silva Slovenica.

Kratka predstavitev avtorice

Mateja Čadež je magistrica profesorica predšolske vzgoje. Pri svojem delu z otroki veliko pozornosti posveča različnim dejavnostim, v zadnjih letih predvsem gozdni pedagogiki, gibanju v naravi in izkustvenemu učenju. Pri načrtovanju izhaja iz otrok, saj se zaveda, da je njihova motivacija posledično večja, znanje pa ponotranjeno.

Lovim ribe, okušam morje in ujamem svoje znanje

Fishing, Tasting the Sea and Capture my Knowledge

Žiga Rener

Center šolskih in obšolskih dejavnosti (CŠOD)
ziga.rener@csod.si

Povzetek

Poučevati v naravi je privilegij. To je najlepša, najboljša in najbolj motivacijska učilnica na svetu. Izkustveno učenje, z učinkovitim prepletanjem teorije in prakse, vodi v trajno znanje. Učiti se o nečem zgolj iz knjig, zvezkov, delovnih listov in fotografij seveda ni enako praktični izkušnji iz narave. Šola je dolžna učencem dati uporabno znanje, ne samo skozi podajanje teoretičnih vsebin, pač pa predvsem skozi praktično delo, katerega je v slovenskem šolskem sistemu še vedno premalo. Loviti ribe s pomola, zamenjati klasično učilnico iz štirih sten z učilnico v naravi in se o ribah učiti kar na morski obali, jih čistiti v morju in preučevati njihovo zgradbo v naravnem okolju ter jih na koncu še pripraviti v kuharski delavnici, ki prav tako poteka na prostem, je izkušnja, ki obogati vsakega in prinese največ znanja. In prav to je cilj delavnic, ki jih izvajamo v programu šole v naravi v Centru šolskih in obšolskih dejavnosti (CŠOD) Breženka v Fiesi. Poučevati v naravi torej ni zgolj privilegij, ampak tudi dolžnost vsakega pedagoga.

Ključne besede: izkustveno učenje, morska hrana, ribe, ribolov, trajno znanje.

Abstract

Teaching in nature is a privilege. It is the most beautiful, the best and the most motivating classroom in the world. Experiential learning, by effectively blending theory and practice, leads to lasting knowledge. Learning about something from books, notebooks, worksheets and photographs is of course not the same as hands-on experience in nature. Schools have a duty to give pupils useful knowledge, not only through theoretical content, but above all through practical work, of which there is too little in the Slovenian school system. To catch fish from the pier, to replace the traditional classroom of four walls with a classroom in nature, to learn about fish on the seashore, to clean them in the sea, to study their structure in the natural environment and, finally, to prepare them in a cooking workshop, which also takes place outdoors, is an enriching experience for everyone, and it is the one that brings the most knowledge. And that is the aim of the workshops we run in the Outdoor School programme at the Breženka Residential Centre (CŠOD) in Fiesa. Teaching in nature is therefore not only a privilege but also a duty for every teacher.

Keywords: experiential learning, fish, fishing, lasting knowledge, seafood.

1. Uvod

Šola v naravi je organizirana oblika vzgojno-izobraževalnega dela, ki sodi v razširjeni program osnovne šole in poteka strnjeno več dni v času pouka ter se izvaja izven prostora šole. Po Zakonu o osnovni šoli je organizacija šole v naravi za šolo obvezna, udeležba otrok pa je tako, kot pri drugih oblikah razširjenega programa, prostovoljna. Šola je dolžna učencem v času njihovega obveznega šolanja ponuditi vsaj dve šoli v naravi. S specifično organizacijo dela šola v naravi uresničuje predvsem program, katerega cilji, dejavnosti in vsebine iz več učnih načrtov so vezani

na drugačno izvedbo (na primer terensko delo, projektne naloge, športne dejavnosti) in za katerega je zlasti pomembno medpredmetno povezovanje in prepletanje znanja različnih predmetnih področij ter vpetost v naravni in družbeni prostor, to je povezava z okoljem, v katerem šola v naravi poteka (Gros, Komljanc in Marinčič, 2001).

OE Breženka je eden izmed petindvajsetih domov CŠOD, ki leži na slovenski obali v Fiesi, le streljaj od morja. Učenci, dijaki, zadnja leta pa tudi študentje, prihajajo k nam v šolo v naravi. Ker smo specializirani za izvedbo le-teh, za njih pripravimo program, ki običajno traja pet dni in je zaradi lege našega doma v osnovi vezan na morje. Morje spoznavajo in raziskujejo na različne načine.

Skozi izvedbo programa pri učencih opažamo njihov odmik od narave in pomanjkanje praktičnih veščin. Oni veliko vedo, do informacij pridejo zelo hitro, nabor znanja je zelo širok, a uporabnega znanja, tistega pravega, ki ga učenci znajo povezati med sabo, ni, absolutno pa je premalo dela z rokami. Andreas Schleicher iz OECD (v Merljak, 2015) poudarja, da danes ne šteje več največ, kar znaš. Pomembno je, kaj z znanjem počneš.

Učitelji v šolah, da obdelajo snov in realizirajo učne načrte, hitijo, časa za utrjevanje ni, ni pa tudi povezovanja znanja o neki stvari iz različnih predmetnih področji. In prav zaradi naštetega imamo v CŠOD izredno priložnost, hkrati tudi dolžnost, da upočasnimo hitenje, naravo znova približamo učencem ter neko tematiko obdelamo počasneje in na različne načine. Pri tem se skušamo izogibati moderni tehnologiji, saj menimo, da jo je v vsakdanjem življenju že tako in tako preveč. Uporabimo jo takrat, ko drugače ne gre. Voglar (2019) opaža, da se je v zadnjem času pri otrocih pojavila nova težava – zaradi problematike digitalizacije se namreč zmanjšujejo dojemljivost, zavedanje okolja in sebe. Naše delavnice so zato usmerjene v praktično delo. Ogromno je dela z rokami, saj so prav te spretnosti pri mladih slabo razvite. Pomembno pri vsem tem je, da so v praktično delo vključeni vsi udeleženci in da so vsi aktivni.

Trudimo se, da v program vključujemo vsa čutila. Bolj, kot je učenec prisiljen uporabljati svoja čutila, več si bo zapomnil. Majda Cencič (v Šprohar, 2021) vidi več prednosti pouka zunaj prostora šole – poleg možnosti gibanja učencev meni, da pouk zunaj šole aktivira več različnih čutil, ne le sluh in vid, ki veljata v današnjem času za »privilegirana čuta«, ampak tudi tip, vonj in okus, ki naj bi veljali za arhaična čutila in jih današnji »kulturni kodeks po navadi tlači«. Poleg tega naj bi pedagogi poudarjali tudi, da je pouk zunaj šole bolj po meri različnim stilom zaznavanja učencev, torej ne le vidnemu in slušnemu, ampak tudi kinestetičnemu. »Pečavar v svojem delu dodaja tudi praktično učenje, učinkovitost, vzpostavitev pozitivnega odnosa do narave, krepitev samozavesti, empatijo, timsko delo in samospoštovanje.«

2. Morske delavnice

»Kar slišim, pozabim, kar vidim, si zapomnim, kar naredim, razumem in znam.« (Kitajski pregovor) (Marentič Požarnik, 1987, str. 66). V omenjenem pregovoru je zajeto vse, kar moramo storiti za otroke in mladostnike. Največ se namreč naučiš takrat, ko nekaj delaš sam. Ko pred tem nekaj slišiš, vidiš in nato poskusiš to storiti še sam. Vse morske delavnice zato vsebujejo praktično izkušnjo. Pri izkustvenem učenju gre predvsem za proces, pri katerem vstopamo v izkušnjo in jo potem pretvorimo v znanje (Garvas, 2010). Zato se v CŠOD izogibamo frontalnemu načinu poučevanja ter v ospredje postavljamo individualno in skupinsko praktično delo. Vse delavnice izvajamo čez celo šolsko leto ne glede na letni čas. Prilagodimo zgolj prostor izvajanja nekaterih delavnic. Večina učencev, ki jih gostimo pozimi, celo prvič doživi morje v tem letnem času. Ko učitelj načrtuje pouk zunaj učilnice, se mora odločiti za dolžino pouka. Pouk na prostem ne sme

biti uporabljen samo v oblikah, kot so športni in naravoslovni dnevi ali kot šola v naravi, ampak se mora aktivno izvajati vsak teden, skozi vso leto. Taka oblika učenja šele takrat dobi največji učinek. Seveda ga morajo biti deležni vsi učenci (Černič, 2021).

2.1 Ribištvo nekoč in danes

V krajšem predavanju (slika 1), ki je podprto s fotografijami in video materialom, udeležencem predstavimo, kako se je slovensko ribištvo razvijalo skozi čas, spoznajo poklic ribiča in se seznanijo z ribolovnim območjem slovenskih ribičev. V diskusiji skušamo ugotoviti težave, ki pestijo naše ribiče. Predstavimo jim obalna ribiška mesta, različne tehnike ribolova in pokažemo opremo, ki jo pri tem ribiči uporabljajo. Spoznajo razliko med rekreacijskim in gospodarskim ribolovom. V sklopu predavanja dajemo velik pomen tudi ohranjanju naravne in kulturne dediščine, zato omenjamo ribiško podjetje Delamaris ter ribiški praznik, ki se tradicionalno vsako leto odvija v Izoli. Seznanimo jih s pojmom marikulture in predstavimo pomen slednje za trajnostni razvoj. S kanujem ali supom zato odveslamo tudi do gojišča školjk klapavic v Strunjanu, na izletu z ladjo po slovenski obali pa si ogledamo ribogojnico brancinov Fonda v Portoroškem zalivu. V bližnjem Piranu se ustavimo v ribiškem pristanišču (slika 2), obiščemo akvarij in vstopimo v ribarnico (slika 3).

Slika 1

Predavanje o ribištvu

Slika 2

Ribiško pristanišče

Slika 3

Ribe v ribarnici

2.2 Raziščimo morsko obalo in spoznajmo morske organizme

Tu se prične pravo terensko delo (slika 4). Otroci so že v osnovi zelo radovedni, vedoželjni in raziskovalno usmerjeni. Za izvedbo te delavnice počakamo oseko in takrat se morsko dno spremeni v raziskovalno središče. Učence naučimo ravnati z morskimi organizmi (slika 5). Jasno povemo, česa se smejo dotikati in česa ne. Opozorimo jih, da se morske organizme po končanem učnem procesu vrne nazaj v njihovo življenjsko okolje. S tem učencem privzgajamo pravi odnos do živih bitij. Večina udeležencev v svojih rokah prvič drži morskega polža (slika 6), školjko, ribo, raka, prvič vidi morsko vetrnico ali morsko zvezdo, se dotakne morske kumare in občuti, kako so alge spolzke. Učni proces prilagajamo starosti udeležencev programa, je pa igrivost prisotna pri vseh, ne glede na starost.

Slika 4

Raziskovanje obale

Slika 5

Nabiranje morskih organizmov

Slika 6

Opazovanje pod povečavo

2.3 Ujemi svojo prvo ribo

Športni ali rekreacijski ribolov običajno izvajamo s pomola v Fiesi (slika 7). Za večino učencev je to prva tovrstna izkušnja. Za razliko od ribolova s čolna, zanj ne potrebujemo ribolovne dovolilnice. Zakon dovoljuje lovljenje z ribiško palico ali na roko. V začetnem delu predstavimo osnovni ribiški pribor. Nekateri učenci ribiško palico celo sami prinesejo s seboj od doma.

Demonstriramo, kako se trnek in svinec privežeta na ribiško vrvico in kako se pripravi osnovni komplet za lovljenje rib iz obale (tonja). Bulić (2013), kot druge najpogostejše nazive za tonjo, navaja laks, ribiško vrvico, najlon, silk, struno in njihove izpeljanke (glede na področje ob Jadranu). Vsak učenec si nato sam izdela svojo tonjo. Pri tem morajo biti zelo natančni in potrpežljivi. Bolj hitri in spretni učenci pomagajo tistim, ki so motorično manj vešči. Ko je vse pripravljeno, narežemo vabo in jo nataknemo na trnek. Za vabo uporabimo koščke lignja, saj je lignjevo meso trše od ostale žive vabe (polži, školjke, črvi, ribice ipd.) in zaradi tega primernejša za ribiče začetnike. Kaj natakniti na trnek je vprašanje, ki muči večino ribičev. Čeprav poznamo univerzalne vabe, kot so klapavice (dagnje), sardele ali črvi, je dejstvo, da s pazljivo izbrano ciljno vabo lahko uresničimo kvalitetnejši in po količini boljši ulov (Bulić, 2013).

Končno dočakajo trenutek, ko svoje trnke spustijo v vodo in kmalu se zaslišijo prvi kriki veselja: »Učitelj, učitelj, imam ribo!« Tako večina učencev pri nas ujame svojo prvo ribo ali raka (slika 8), nekaterim pa se posreči ujeti celo lignja ali sipo (slika 9). Ob zaključku delavnice učenci preštejejo dnevni ulov, tipajo ribe, bolj pogumni pa se naučijo pravilno prijeti raka, da jih ta ne uščipne. Učenci na koncu vse ujete živali izpustijo nazaj v morje in tako ozaveščajo pomen trajnostne naravnanosti. V spomin na svoj prvi ribolov učencem podarimo tonjo.

Slika 7

Lovljenje rib s pomola

Slika 8

Veselje ob ulovu

Slika 9

Sipa v vedru

2.4 Igra »lovimo ribe na suhem«

Za igro potrebujemo palice, ki jih najdemo v okolici doma. Učenci jih nato sami obdelajo tako, da bodo primerne za lovljenje rib. Običajno uporabijo palico bambusa ali kanele, ki jo skrajšajo, postrižejo odvečne vejice, nanjo navežejo vrvico in trnek, ter si tako izdelajo svojo prvo ribiško palico (slika 10). Znova gre za praktično delo, kjer učenci sami uporabljajo orodje. V domu imamo že pripravljene poslikane lesene ribe, ki predstavljajo imitacijo pravih (slika 11). Na njih je pritrjen kavelj, ki omogoča, da ribo ulovijo na trnek.

Igra je primerna predvsem v zimskem času, ko so dnevi krajši in je zunaj že tema. Takrat se umaknemo v učilnico in si z njo krajšamo čas (slika 12). V poštev pride tudi ob slabem vremenu, ko ne moremo na teren. Z igro lahko preverjamo usvojeno znanje učencev.

Navodila za igro: Vse učence razdelimo v enako številčne skupine 'ribičev' (največ 6), ki bodo imele na voljo 3 min za lovljenje rib. Iz miz pripravimo dva pomola s katerih ribiči lovijo ribe s predhodno izdelanimi ribiškimi palicami. Hkrati lovijo vsi člani ene skupine. Skupine se po preteku časa zamenjajo, dokler se ne zvrstijo vse. Ulov vsake skupine se zabeleži. Skupina, ki v danem času ulovi največ rib, zmaga. Ulovljene ribe je potrebno na pomolu varno hraniti, saj lahko nehote 'spolzijo' nazaj v morje in tako ne štejejo k ulovu.
Navodila za igro lahko pri mlajših učencih predstavimo skozi zgodbo, kateri učenci zelo radi prisluhnejo in z veseljem sledijo: »V fieški zaliv je priplavala velika jata jadranskih rib, med njimi je tudi morski pes. Pohitite na pomol in …«

Različice igre in čas lovljenja prilagajamo skupini in ciljem, ki jih želimo preveriti. Sproti dodajamo določene omejitve in s tem preverjamo usvojeno znanje: lovijo lahko samo plavo/belo ribo, ribe kostnice/hrustančnice, ribe, ki niso strupene, prvorazredne ribe ipd.

Slika 10

Izdelava ribiških palic

Slika 11

Imitacija rib

Slika 12

Lovljenje rib na suhem

2.5 Kuharska delavnica (ribji piknik)

S kuharsko delavnico, ki je krona celotnega programa o spoznavanju rib, običajno zaključimo vsebinski sklop o morju. Kot je prikazano na sliki 16, je to dejansko pravi ribji piknik, ki si ga otroci pripravijo sami. Učitelj je v vlogi usmerjevalca, celotna izvedba pa v domeni učencev. Znova so aktivni vsi, gre za praktično delo, hkrati pa zraven podajamo še veliko teoretičnih informacij, ki jih lahko učenci takoj preizkusijo v praksi.

Vsak učenec prejme predpasnik in čepico, kar predstavljata osnovno kuharsko oblačilo. S tem učence učimo kuharskega bontona, damo jim občutek pomembnosti in dvignemo nivo pričakovanj. Avtomatsko se povečata tudi njihova odgovornost in motivacija. Velik poudarek dajemo higieni, zato si vmes večkrat operemo roke in skrbimo, da so lasje ves čas speti in zataknjeni za čepico.

Najprej očistijo ribe, ki smo jih predhodno nabavili od slovenskih ribičev. Običajno so to sardele, ki so tudi najbolj preproste za čiščenje in samo pripravo. Če je le mogoče, hrano pripravljajo zunaj. Ribe čistijo na obali, v plitvi vodi (slika 13). Pri tem sodeluje tudi učiteljica naravoslovja, ki učencem predstavi zgradbo rib. Mnenja smo, da samostojno delo in delo na prostem pri učencih močno povečata njihovo notranjo motivacijo.

Drugi del delavnice poteka na terasi pred domom, ki ima pogled na morje. Za sproščeno vzdušje poskrbimo z dalmatinsko glasbo. Sledi priprava tržaške omake. Učenci na drobno sesekljajo česen in peteršilj (slika 14), ki ga predhodno naberejo na šolskem vrtu in vse skupaj prelijejo z domačim oljčnim oljem. Pri tem jih je zelo zanimivo opazovati, kako rokujejo z noži, saj se tu hitro vidi, kdo ima te spretnosti že usvojene in kdo prvič drži nož v rokah. Žal je slednjih kar veliko.

Slika 13

Čiščenje rib na obali

Slika 14

Priprava tržaške omake

Ko so sestavine pripravljene, pričnejo s peko rib, učitelj jih le usmerja. Ribe pečejo na predhodno naoljeni vroči plošči (slika 15). Med peko jih začinijo zgolj s soljo. Priložnost za peko dobijo vsi učenci, ki se želijo preizkusiti v vlogi glavnega kuharja. Ribe so pečene zelo hitro. Za prilogo lahko ponudimo na oljčnem olju popečeno polento ali že prej pripravimo krompir v solati. Lahko pa sardele degustiramo zgolj s kruhom. Tako pride okus ribe še bolj do izraza. Med samo peko učimo otroke slediti receptu, pri degustaciji pa jim demonstriramo, kako se odstrani ribja kost. Otroci pripravljeno morsko jed radi poskusijo, večini je tudi zelo všeč. Po izvedeni delavnici povedo, da jed poskusijo tudi zato, ker so jo pripravljali sami.

Slika 15

Sardele na žaru

Slika 16

Ribji piknik

3. Zaključek

Praktično delo, za razliko od podajanja zgolj teoretične snovi, od učitelja zahteva veliko več truda, le-ta pa je povrnjen z zadovoljstvom učencev, ki so pri delu zato veliko bolj motivirani in predani. Učinkovitost poučevanja je zato veliko večja. Pri takem načinu, ki je drugačno od običajnega, je drugačen tudi odziv učencev. Potrebno si je postaviti jasne cilje in se temeljito pripraviti na samo izvedbo. Ko učitelj pristopi k učencem na tak način, poučevanje dobi nove razsežnosti. Barbara Konda (v Voglar, 2019) opozarja, da tudi učitelj ne more biti učinkovit, če vsak dan na isti način tvori učni proces. Ne more biti učinkovit zato, ker se izpoje, ker ni več te dinamike, ker možgani potrebujejo nenehno stimulacijo.«

Andreas Schleicher iz OECD (v Merljak, 2015) pa je mnenja, da za zagotavljanje uspeha nista ključna dolžina šolanja in število učnih ur. Trdi, da je veliko bolj pomembna kakovost učiteljev in njihov način poučevanja. Pove, da je Finska dober zgled in da bi se lahko Slovenija učila od njih. Šolanje začnejo pozno, v razredu imajo malo učnih ur, a kakovost izobraževanja je zelo visoka. In kaj so Finci še naredili, kar je zelo pomembno? Finci ne predajajo zgolj učne snovi, ampak otrokom dajejo kompas in spretnost navigacije, da najdejo svojo pot skozi to izredno kompleksno prihodnost. V Sloveniji, na primer, imamo zelo poglobljen, zelo predpisan učni načrt. Učitelji moramo obdelati veliko snovi. Na Finskem ima učni načrt 40 strani. In učitelj je oblikovalec učnega procesa, ne le izvajalec.

Zagotovo imamo v CŠOD neprimerno več možnosti za takšen način poučevanja, a bi se lahko veliko dejavnosti v šoli organiziralo na podoben način. Zahteva pa tak pristop več sodelovanja in povezovanja med učitelji različnih področji. Predstavljena je bila zgolj ena od idej, kako lahko povežemo različna področja (šport, tehnika, kulinarika, naravoslovje in morska biologija), izpopolnjujemo ročne spretnosti (rokujemo z različnimi orodji in pripomočki; žagamo, režemo, vozlamo ipd.) in zraven razvijamo še socialne veščine.

Pomembno je, da otroku damo priložnost, da slišano preizkusi tudi v praksi. Otroke moramo znova približati naravi in jim dati uporabno znanje, ki ga bodo kasneje znali uporabiti. Svet se spreminja in z njim ves čas tudi otroci. Če temu šolski sistem ne bo sledil, se bomo soočili s še večjimi težavami, kot jih trenutno imamo.

4. Literatura

Bulić, B. (2013). *S trnkom z jadranske obale. Pribor in vabe (št. 1).* Založba Grahovac.

Černič, A. (2021). *Pogledi učiteljev in učna gradiva za pouk na prostem pri učni vsebini snovi od 1. do 5. razreda osnovne šole.* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. Repozitorij Univerze v Ljubljani.
http://pefprints.pef.uni-lj.si/7067/

Garvas, M. (2010). Izkustveno učenje kot praksa in teorija izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vrtcu Trnovo. *Andragoška Spoznanja, 16*(1), 35–46.
https://doi.org/10.4312/as.16.1.35-46

Gros, J., Komljanc, N. in Marinčič, M. (2001). Šola v naravi za devetletno osnovno šolo. Koncept. *Opredelitev šole v naravi* (str. 4). Strokovni svet RS za strokovno izobraževanje.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Sola_v_naravi.pdf.

Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev.* Ljubljana: DZS.
http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-SNQSTVPW

Merljak, S. (2015). Učenci vedo veliko. Ampak tega znanja ne znajo uporabiti, da bi razširili svoja obzorja. *Delo. Sobotna priloga.*
https://old.delo.si/sobotna/ucenci-vedo-veliko-ampak-tega-znanja-ne-znajo-uporabiti-da-bi-razsirili-svoja-obzorja.html

Šprohar, N. (2021). Šola na prostem: priložnost za vznemirljive in edinstvene učne izkušnje. *Eko dežela.*
https://www.ekodezela.si/eko-zanimivo/sola-na-prostem-priloznost-za-edinstvene-in-vznemirljive-ucne-izkusnje/

Voglar, V. (2019). Zakaj je gibanje pri otrocih tako pomembno? *Govori.se*

https://govorise.metropolitan.si/zanimivosti/zakaj-je-gibanje-pri-otrocihtako-pomembno/

Kratka predstavitev avtorja

Žiga Rener se je rodil leta 1982 v Kopru. Po izobrazbi je prof. športne vzgoje. Od leta 2010 je zaposlen v Centru šolskih in obšolskih dejavnosti na OE Breženka v Fiesi. Skrbi za organizacijo šole v naravi in vodi različne praktične delavnice. Pred tem je kratek čas poučeval šport tudi na osnovni šoli. Skozi svoje praktične delavnice mladim privzgaja zdrav način življenja, ki vključuje veliko gibanja in zdravo prehrano. V svojem prostem času je tudi košarkarski sodnik tekem najvišjega državnega nivoja.

Pouk zunaj šolskih prostorov

Teaching Outside the Classroom

Saša Vrabič

Osnovna šola Blaža Arniča Luče
sasa.vrabic@gmail.com

Povzetek

Učenci s šestimi leti vstopajo v proces izobraževanja. Eni so polni pričakovanj, v drugih se pojavlja strah, nekateri ne vedo kaj naj pričakujejo. Na nas učiteljih je velika odgovornost, da jim podamo znanje na čimbolj zanimiv in inovativen način. Učitelji izbiramo različne metode in oblike poučevanje in v to vložimo veliko dela. Pomembno je, da so učenci pri pouku aktivni, sproščeni, da čim več sodelujejo, raziskujejo, opazujejo … Vsi se dobro zavedamo, da je izrednega pomena tudi prostor, v katerem se šolski proces odvija. Učenci so vedno navdušeni, ko se odpravimo v naravo, zato veliko ur pouka izvedemo tudi zunaj šolskih prostorov. Kaj sploh je učni prostor in kje vse lahko izvedemo učni proces? V prispevku so predstavljeni nekateri pozitivni učinki pouka na prostem in tudi slabosti pouka izven šolskih prostorov ter primeri dejavnosti, ki jih lahko izvedemo na prostem.

Ključne besede: pouk zunaj šolskih prostorov, primeri iz prakse, prednosti, slabosti, učni prostor.

Abstract

At the age of six, pupils begin their educational journey. Some are full of expectations, while others experience fear, and some are unsure of what to expect. As teachers, we carry a great responsibility to provide them with knowledge in the most engaging and innovative ways possible. Teachers select various teaching methods and approaches, investing significant effort in the process. It is crucial that pupils are active, relaxed, and encouraged to participate, explore, and observe during lessons. We are all well aware that the learning environment plays a vital role in the educational process. Pupils are always excited when we venture into nature, leading us to conduct many hours of lessons outside the traditional classroom setting. What constitutes a learning space, and where can we conduct the learning process? This article presents some positive effects of outdoor learning, as well as its drawbacks, along with examples of activities that can be conducted in such settings.

Keywords: advantages, disadvantages, learning environment, outdoor learning, practical examples.

1. Uvod

Že nekaj let se govori o tem, da učenci pri pouku naj ne bi ves čas sedeli in spremljali pouk za mizah, ki so obrnjene proti tabli. Učitelji se zavedamo, da je prostor, v katerem poteka učni proces, pomemben dejavnik za idealno učenje in dobro počutje učencev. V idealnih razmerah je prostor tisti, ki omogoča različne učne metode in pri učencih spodbuja pozitivno sprejemanje učne snovi. Študija FH Aachen je pokazala, da poučevanje danes poteka, če prostori to omogočajo, »v različnih fazah**,** ki enkrat vključujejo ves razred, drugič pa delajo učenci sami ali v manjših skupinah pri različnih nalogah**«.**

Karin Doberer, svetovalka za razvoj šol, se zavzema, da bi bili učni prostori raznoliki in bi učiteljem omogočali uporabo različnih metod poučevanja. V idealnih razmerah naj bi učitelji ustvarili različne prostore, ki bi se lahko prilagodili izobraževalnim zahtevam in bi omogočali izvajanje različnih vrst dela.

Učinkovit učni prostor se definira kot tisti, ki ga predstavljajo primerno oblikovani, urejeni, funkcionalno opremljeni šolski prostori, »ki so dostopni učencem in nudijo potrebne in ustrezne didaktične materiale in pripomočke« (Jereb, 2011: 71).

Učitelji pa se zavedamo, da so šole različno finančno sposobne in le redke se lahko pohvalijo z učilnicami, kjer je pohištvo fleksibilno zasnovano in omogoča idealno izvajanje pouka. Učitelji veliko vložimo v kvalitetno izvajanje in podajanje znanja, zato se ob morebitnih ovirah ne ustavimo, ampak izkoristimo tisto, kar nam ponuja kraj v katerem se nahajamo. Mnoge šole v Sloveniji se lahko pohvalijo s čudovito okolico, naravo, ki nas kar kliče po raziskovanju. Številne raziskave govorijo o pozitivnih učinkih pouka na prostem na znanje, učenje in počutje učencev, pa tudi na šole kot skupnosti. Pouk na svežem zraku izboljša učne dosežke, poveča motivacijo, izboljša fizično in mentalno zdravje, poveča koordinacijo, ravnotežje in ročne spretnosti ter omogoča socialni razvoj učencev (Novak idr, 2022).

2. Pouk na prostem

2.1 Kaj je pouk na prostem?

Pouk na prostem je organizirano učenje, ki poteka na različnih lokacijah zunaj šolskih stavb, zunaj šolskih prostorov in prispeva k zdravemu razvoju osebnosti in socialnemu razvoju otrok. Pouk na prostem je zabaven in poceni. Učencem omogoča raziskovanje in izkustveno učenje (Skribe Dimec, 2013).

2.2 Kje lahko poteka pouk na prostem?

Pouk na prostem lahko poteka na različnih lokacijah, ki so različno oddaljene od šole. Pouk na prostem se lahko izvaja na šolske igrišču, v bližnjem parku, gozdu, na travniku, na kmetijah, ob reki, v galerijah, muzejih, CŠOD (Skribe Dimec, 2014)

2.3 Pozitivni učinki pouka na prostem

Na spletni stani Discovery child care so zapisali, da je bivanje na prostem v čudovitem naravnem okolju bistvena izkušnja za vse otroke. Zapisali so tudi, da raziskave še naprej kažejo, da narava zmanjšuje stres, povečuje razpon pozornosti in spodbuja zdrav razvoj možganov. Ključnega pomena pa je tudi za otrokovo zdravje in zdrav razvoj celotnega otroka.

Če učitelji učencem omenimo, da bomo imeli pouk v naravi, razred preplavi navdušenje. Učenci nadvse uživajo v učenju, igranju in ustvarjanju na svežem zraku. Darja Skribe Dimec je naštela kar nekaj pozitivnih učinkov pouka na prostem. Pouk na prostem:

- omogoča učencem realno izkušnjo,
- poskrbi za boljše fizično in mentalno zdravje učencev,
- omogoča socialni razvoj (sodelovanje, zaupanje itd.),
- poveča ročne spretnosti, koordinacijo, ravnotežje,
- poveča skrb in odgovornost za okolje,

- izboljša učne dosežke,
- učencem omogoča realno, pozitivno izkušnjo,
- izboljša učenje učencev v razredu (timsko delo, povezanost v skupinah itd.)
- učence navaja na različne oblike dela (skupinsko delo, delo v parih, individualno delo),
- manj težav z motnjami pozornosti,
- velike možnosti medpredmetnega povezovanja.

Živa Pečavar (2010) pravi, da so otroci pred samo 20 leti večino svojega prostega časa preživeli s prijatelji v naravi. Igrali so se v gozdovih ali na poljih. Kasnejše generacije so svoj prosti čas izkoristile za kolesarjenje in igranje z žogo na ulicah. Današnji otroci večino svojega prostega časa preživijo v notranjih prostorih in nimajo stika z naravo. Ž. Pečavar (2010) je zaradi tega zelo zaskrbljena in zaskrbljeni smo lahko tudi mi.

S poukom na prostem lahko pri učencih zopet prebudimo željo po dogodivščinah, raziskovanju …

Majda Cencič vidi več prednosti pouka zunaj prostora šole – poleg možnosti gibanja učencev meni, da pouk zunaj šole aktivira več različnih čutil, ne le sluh in vid, ki veljata v današnjem času za »privilegirana čuta«, ampak tudi tip, vonj in okus, ki naj bi veljali za arhaična čutila in jih današnji »kulturni kodeks po navadi tlači«. Poleg tega naj bi pedagogi poudarjali tudi, da je pouk zunaj šole bolj po meri različnim stilom zaznavanja učencev, torej ne le vidnemu in slušnemu, ampak tudi kinestetičnemu.

2.4 Slabosti pouka na prostem

Štemberger (2012) predlaga, da kadar se odločimo, da bomo imeli pouk izven učilnice, moramo imeti v mislih, da sprememba učnega okolja kvečjemu koristi tako za učence kot tudi za učitelje. Če se želimo izogniti težavam, moramo pred tem dobro organizirati sledeče (Štemberger, 2012):

- Spremstvo otrok: Učitelji se največkrat ne odločajo za tovrstno izvedbo pouka, ker bi potrebovali dodatnega spremljevalca. Vedeti pa moramo, da vsaka izvedba pouka zunaj ne zahteva dodatnih spremljevalcev, saj se pod izvedbo pouka zunaj štejejo tudi aktivnosti na šolskem igrišču. Mogoče pa lahko k izvedbi ur na prostem pritegnemo tudi učitelje podaljšanega bivanja in učitelje predmetne stopnje.
- Urnik: Učitelji na razredni stopnji imamo to srečo, da se nam ni potrebno dosledno držati ur na urniku. Držati se moramo le začetka in konca pouka, časa, ki je namenjen malici in kosilu ter ur, ko pouk poteka v specializiranih učilnicah in v telovadnici.
- Vreme: Ustrezne vremenske razmere ne pomenijo, da ne sme deževati, snežiti, ne sme biti megleno, ne sme biti premrzlo, včasih ne sme niti pihati ali biti pretoplo. Vsi vremenski pogoji res niso primerni za izvedbo pouka na prostem, vendar so razen hudih nalivov in megle načeloma sprejemljivi. Predhodno moramo poskrbeti samo, da bodo učenci primerno oblečeni in obuti.

  »Ni slabega vremena, je samo slaba oprema.«
- Natrpanost učnih načrtov: Zavedamo se, da so učni načrti prenatrpani. Učni načrti predvidevajo tudi možnost medpredmetnega povezovanja, je pa od vsakega učitelja odvisno, kako bo medpredmetno povezovanje izpeljal. Pouk na prostem je odlična priložnost, da učitelj pokaže svojo sposobnost organizacije medpredmetnega povezovanja.

- Materialne omejitve: V nekaterih primerih zahteva pouk zunaj tudi finančni prispevek staršev (vstopnice za različne ustanove, prevozi), pa vendar se učitelji trudimo, da čim več pouka na prostem izvedemo v domačem kraju, v bližini šol.

Pomanjkljivosti pouka na prostem lahko razvrstimo na tri glavne ovire:

- ORGANIZACIJSKI PROBLEMI: marsikateremu učitelju pouk na prostem predstavlja dodatno delo za načrtovanje in izvedbo,
- VSEBINSKI problemi: učitelji so mnenja, da nimajo dovolj znanja o naravi, da bi lahko delali z učencem na prostem,
- DISCIPLINSKI PROBLEMI: učitelj ima lahko večje težave z nadzorom učencev, saj imajo zunaj več svobode gibanja (van Bussel, 1992).

Če povzamemo je izvedba pouka na prostem odvisna tudi od osebnosti in avtoritete učitelja, ki se za tovrstni pouk odloči. Učitelj mora predhodno jasno podati pravila in imeti dovolj znanja.

2.5 Pristopi k pouku na prostem

Skribe Dimec (2014, str. 81) loči dva pristopa k pouku na prostem – samostojno učenje in vodeno učenje. Pri samostojnem učenju učitelj učencem pusti, da samostojno odkrivajo, doživljajo in izkušajo, pri vodenem pa učitelj za učence pripravi določene dejavnosti. Manj pogosti je prvi način, ki pa je sicer zelo motivacijski, saj dopušča kreativnost in ustvarjalnost.

2 6 Časovno izvajanje pouka na prostem

Pouk zunaj lahko poteka različno dolgo. Pri posamezni uri lahko vključimo le nekaj minut pouka zunaj (npr. potipaj sneg pred šolo). Zunaj šolskih prostorov lahko preživimo eno ali dve šolski uri. Pri nekaterih dejavnostih smo lahko zunaj celo dopoldne. Če se odpravimo na ogled kakšne npr. kulturne ustanove, muzeja, je to lahko celodnevna ekskurzija, če pa se z učenci odpravimo v šolo v naravi, CŠOD, naravoslovne tabore, pa je to večdnevna dejavnost.

2.7 Primeri ciljev in vsebin, ki jih lahko izvedemo zunaj šolskih prostorov

Štemberger (2012) ostro zanika, da je pouk zunaj klasičnega šolskega okolja – učilnice – rezerviran le za nekatere predmete. Strinja se, da je večina vsebin, ki se izvajajo zunaj, navezuje na predmet spoznavanja okolja in športne vzgoje, pa vendar je izbira vsebin, ki jih lahko poučujemo zunaj učilnic pestra in vključuje prav vsa predmetna področja.

Štemberger (2012) je izpostavila nekaj ciljev in vsebin, ki jih lahko izvedemo v zunanjem učnem okolju:

Glasbena umetnost:
- pojejo znane pesmi
- poznajo in obiščejo glasbene ustanove v bližnji okolici,
- poslušajo in razmišljajo o zvokih v naravi, drugih zvočnih primerih in glasbenih primerih.

Likovna umetnost:
- poiščejo zglede spoznanih likovnih pojmov na predmetih in pojavih v okolju in naravi,
- prepoznajo likovne stvaritve umetnikov in likovne kulturne ustanove.

Matematika:

- opredelijo položaj predmeta in se premikajo po navodilih po prostoru; oblikujejo navodila za premikanje po prostoru in se po navodilih premikajo,
- se navajajo na uporabo denarnih enot v vsakdanjem življenju,
- prepoznajo in rišejo različne črte,
- računajo v številskem obsegu do 20,
- računajo v številskem obsegu do 100 …

Slovenščina:

- učenci razvijejo poimenovalno zmožnost; poimenujejo predmete v svoji okolici s knjižnimi besedami,
- sodelujejo v dramatizaciji,
- aktivno poslušajo prebrano besedilo (pravljico),
- odgovarjajo na vprašanja o prebranem …

Spoznavanje okolja:

- spoznajo okolico šole in poti v šolo,
- spoznajo varne prometne poti,
- spoznajo gozd v vseh letnih časih,
- spoznajo delo in življenje na kmetiji,
- razlikujejo različna agregatna stanja,
- spoznajo vrste gibanja in načine s katerimi povzročimo gibanje,
- spoznajo vrste sodelovanja in medsebojne pomoči,
- znajo opisati primere mešanja in ločevanja snovi v naravi,
- znajo brati podatke,
- znajo pokazati navidezno pot sonca …

Šport:

- se gibajo na različne načine,
- upoštevajo osnovna načela varnosti na igrišču, v bazenu, na snegu, pohodu,
- tečejo, skačejo in mečejo različne športne pripomočke na različne načine …

2.8 Konkretni primeri pouka na prostem

Slovenščina:

- BRANJE V NARAVI: Učenci zelo radi berejo v naravi. Učitelji jih lahko odpeljemo na travnik, v gozd, na obrežje reke … Učenci potrebujejo le podlogo, na katero se usedejo in knjigo. Berejo lahko tiho ali glasno. Učenci lahko berejo v parih, drug drugemu, berejo pa lahko tudi individualno. Učitelj učence ves čas opazuje, posameznike pa lahko prosi, da mu berejo na glas.
- SPOZNAVANJE NOVE PRAVLJICE, NOVE PESMI: Učencem lahko pravljico in pesem predstavimo še bolj doživeto, če jo poslušajo in spoznajo v naravnem okolju.
- POIŠČI STVAR: Učenci lahko v naravi iščejo predmete, ki se začnejo na določen glas, predmete, ki imajo določen glas na sredini ali na koncu.
- ZAPIS ČRK: Vadijo lahko zapisovanje črk v pesek, na obrežju reke. Iz polomljenih vej lahko »izdelajo« črke, zapisujejo svoja imena …

- DRAMATIZACIJA PRAVLJICE: Učenci imajo zelo radi dramatizacije, ča pa jo lahko izvedejo v gozdu, na travniku, je pa to še toliko lepše in doživetje še večje.
- PISANJE POVEDI: Z zvezkom in peresnico se učenci odpravijo na kraj z mizicami in klopmi, seveda, če je v krajo ta možnost in zapisujejo besede, povedi. Povedi sestavljajo sami in sicer po opazovanju okolice …

Matematika:

- RAČUNAMO DO 10, DO 20: Učenci lahko računajo v gozdu in si pri tem pomagajo z nabranimi storži. Računajo lahko tudi s pomočjo kamnov, ki so jih nabrali na obrežju reke.
- VISOK, NIZEK: Iščejo visoka in nizka drevesa, stavbe …
- DOLG, KRATEK: Na gozdnih tleh naberejo veje in jih razvrščajo.
- MERIMO: Tudi učenje merskih enot za dolžino lahko poteka v naravi. Najprej merijo z nestandardnimi enotami (ped, stopalo, korak), kasneje pa lahko merijo tudi z metri. Najprej dolžino ocenijo, nato pa izmerijo.
- BARVE: Z učenci 1. razreda lahko barve spoznavamo med sprehodom po travniku, parku, vasi …
- RAZVRŠČANJE: Učenci lahko razvrščajo predmete, rastline, ki so jih nabrali.
- GEOMETRIJSKI LIKI IN GEOMETRIJSKA TELESA: Ko učenci poznajo like in telesa, lahko v naravi poiščejo predmete, ki imajo obliko nekega lika ali geometrijskega telesa. Like lahko ponazorijo z vejami, stebli rastlin …

Spoznavanje okolja:

- LETNI ČASI: Učenci morajo značilnosti letnih časov spoznati v naravi. Nikakor ni dovolj, da jih odpeljemo na opazovalni sprehod le prvo uro, ko začnemo s spoznavanjem letnega časa, ampak se moramo ven odpraviti večkrat.
- GOZD, TRAVNIK,: Prav je, da učenci življenjske prostore (gozd, travnik, reka, mlaka …), spoznajo v živo. Če imamo možnost in živimo v okolju, ki nam to omogoča, moramo to izkoristiti.
- PROMET: K izvedbi ure lahko povabimo policista, ki nas popelje po varni šolski poti. Skupaj z njim spoznamo prometne znake, se naučimo pravilno prečkati cesto in spoznamo pravila varnega obnašanja v prometu. Učenci ponovijo varno obnašanje v avtomobilu na parkirišču pred šolo. Seveda mora biti avtomobil ugasnjen, ključ pa varno v učiteljevem žepu. K uri prometa povabimo tudi šoferja avtobusa, ki nas seznani z obnašanjem med vožnjo z avtobusom.
- KMETIJA: Učenci več ur preživijo na kmetiji in tam sodelujejo pri nekaterih opravilih. To so spomini za celo življenje.
- ZIMSKI ŠPORTI: Sankanje, smučanje, lopatkanje, tek na smučeh … Če imamo možnost, naj se učenci s temi šport seznanijo, lahko pa izvedbo teh dejavnosti povežemo tudi z urami športa ...

Šport:

- RAZLIČNE OBLIKE GIBAJA: Tek v naravi nas napolni z energijo. Med tekom opazujemo dogajanje okrog sebe. Otroci preskakujejo ovire na poti skozi gozd, splezajo na drevo. Učitelji moramo ob tem paziti na varnost otrok, ki je vedno na prvem mestu.

- EKIPNE IGRE: Nogomet na travniku, med dvema ognjema … Z učenci le omejimo prostor, se razdelimo in igra se lahko začne.
- TELOVADIMO S STARIMI STARŠI: Pozitivno se je izkazalo tudi druženje s starimi starši.

  Stari starši so s svojimi vnuki telovadili, skakali z vrečami, v zajemalkah prenašali žogice za namizni tenis, v žaklju prenašali balone …

Likovna umetnost:

- POBARVAJ KAMEN: Kamne, ki so jih učenci nabrali na obrežju reke in kasneje z njimi računali, lahko pobarvajo, nanje narišejo različne motive ali pa z njimi izdelajo mozaik (ustvarjanje z naravnimi materiali).
- RISANJE PO OPAZOVANJU: Učenci potrebujejo tršo podlago, risalni list, svinčnik, barvice, flomastre ali voščenke in ustvarjanje se lahko začne.
- RISANJE NA RAZLIČNE PODLAGE: Rišejo lahko po asfaltu, lesu …

Glasbena umetnost:

- PREPEVANJE ZNANIH PESMI: Učenci pojejo na gozdni jasi, poskrbeti pa moramo, da s prepevanjem ne plašimo gozdnih živali. Če bodo učenci peli umirjeno, nežno, lahko opazimo tudi kakšno srno, ki nas radovedno opazuje.
- UČENJE NOVIH PESMI: Pesmi se lahko učimo tudi zunaj šolskih prostorov, saj lahko učitelj v roko vzame kitaro in učenje se začne …
- ZAPLEŠIMO: Ob prepevanju pesmi učenci zaplešejo. Ob primernem vremenu so lahko tudi bosi.

3. Zaključek

Pouk zunaj šolskih prostorov ima veliko pozitivnih učinkov na učence, s sabo pa prinaša tudi nekaj slabosti, s katerimi pa se učitelji uspešno spoprijemamo.

Izvedba pouka zunaj šolskih prostorov zahteva od učitelja nekoliko več načrtovanja, kreativnosti in nekaj dodatnega dela. Mogoče je to tudi razlog, da je pouka zunaj šolskih prostorov še vedno premalo. Učitelji bi se morali zavedati, da učencem takšen način dela poleg že vseh naštetih koristi prinaša tudi neprimerno več in globlje usvojenega znanja, saj velja, da si zapomnimo:

- 20 % tega, kar slišimo,
- 30 % tega, kar vidimo,
- 50 % tega, kar vidimo in slišimo,
- 70 % tega, kar slišimo, vidimo in o čemer takoj tudi govorimo ter
- 90 % tega, kar slišimo, vidimo, o čemer govorimo in kar smo doživeli in naredili.

Z učenci veliko ur pouka preživimo zunaj šolskih prostorov in ugotavljam, da si učenci snov, ki so jo spoznali v konkretnih situacijah, bolj razumejo in tudi lažje zapomnijo. Tudi učenci z učnimi težavami več odnesejo od teh ur in takšnega načina spoznavanje novih vsebin. Pri učencih ves čas spodbujamo okoljsko ozaveščenost, učenci pa pri učenju v zunanjih prostorih vključujejo vse čute.

Učitelji bi se morali bolj zavedati pomena pouka zunaj šolskih prostorov in bi ga morali več vključevati v svoj način poučevanja. Zavedati bi se morali, da zunanje okolje učencem ponuja možnost drugačnega doživljanja učenja in poučevanja, otroci pa v zunajšolskem okolju bolj spoznavajo drug drugega, spoznavajo sebe, doživljajo sebe ter razvijajo socialne veščine. Pouk v naravi je zelo pomemben za otroke, saj jim omogoča neposreden stik z naravnim okoljem. Narava ponuja veliko priložnosti za raziskovanje, ustvarjalnost in igro, ker spodbuja celosten razvoj otroka.

Prepričana sem, da bom z mojimi učenci tudi v prihodnje preživela veliko ur zunaj šolskih prostorov, saj nam domači kraj omogoča in ponuja obilico kotičkov za raziskovanje, ustvarjanje in druženje. Zavedam se, da ima pouk zunaj šolskih prostorov veliko koristi, saj pri učencih spodbuja pozitiven odnos do narave, boljše reševanje problemov, hitrejše razvijanje kognitivnih sposobnosti, motoričnih in socialnih veščin. Všeč mi je tudi možnost medpredmetnega povezovanja, saj si lahko ure pripravimo tako, da se povežejo različni predmeti, učenci pa na svežem zraku preživijo še več časa.

4. Viri

Cencič M. (2019). Učitelji razrednega pouka o pouku zunaj šole. Sodobna pedagogika, letnik 70, številka 2, str. 52-69. http://www.dlib.si

Doberer K. (2015). Učni prostori prihodnosti https://www.inovatio.si/sl/novice/63/ucni-prostori-prihodnosti

Jereb, A. (2011). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S. Pulec Lah, M. Velikonja. (Ur.), Učenci z učnimi težavami, izbrane teme (str. 68-79). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Novak N., Dolgan K., Vršič V.,Podbornik K., Bojc J., Pihler N. (2022). Pouk na prostem; priročnik za učiteljice in učitelje na razredne stopnji: Ljubljana: ZRSŠ

Pečavar, Ž. (2010). Connection with Nature and Awareness as Primary Goals of Outdoor Education. V Encountering, Expeeriencing and Exxploring Nature in Education: Collection of conference's papers, 10th annual EOE Conference (str. 175-178). Rateče: Olympic Sports Center Planica. http://www-csod.si/uploads/file/Mednarodna%120konferenca/Zbornik%202010_4.pdf

Skribe-Dimec, D. (2012). Pouk na prostem v ledeni deželi - na Islandiji [Strokovni članek]. *Naravoslovna solnica, 17*(1), 12–17. Repozitorij Univerze v Ljubljani. http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/1338

Štemberger, V. (2012). Šolsko okolje kot učno okolje ali pouk zunaj. Razredni pouk, letnik 14, številka 1/2, str. 84-90. URN:NBN:SI:DOC-0JYVSEQ4 from http://www.dlib.si https://dlib.si/stream/urn:nbn:si:doc-0jyvseq4/ccabfc3e-0f84-4603-b292-76b281c99eda/pdf

Van Bussel, F. (1992). Nizozemski tečaj začetnega naravoslovje za razredne učitelje. V T. Krapše, Razvoj začetnega naravoslovje (str. 15-32). Nova Gorica: Educa

Kratka predstavitev avtorja

Saša Vrabič je profesorica razrednega pouka, ki že 25. leto uči na osnovni šoli Blaža Arniča Luče. Po vseh letih ji poklic učiteljice še vedno predstavlja velik izziv in možnost za osebno rast. Vsak dan se z velikim veseljem odpelje prosti Lučam v Savinjski dolini in vedno z nasmehom na obrazu prestopi vrata šole, kjer se odlično počuti.

Primer poučevanja v zunanjem okolju

An Example of Outdoor Environment Teaching

Helena Bajec

II. gimnazija Maribor
helena.bajec@druga.si

Povzetek

Laboratorijsko in terensko delo je temelj za doseganje ciljev in razvijanje naravoslovno-matematične kompetence pri pouku biologije. Terensko delo izvajamo v zunanjem okolju na različne načine. Po pouku po 3 šolske ure, terenskega dneva ali sklopa bioloških delavnic v okviru obveznih izbirnih vsebin biološke skupine naravoslovnega tabora. Prispevek predstavlja primer terenskega dela v zunanjem okolju na 5-dnevnem naravoslovnem taboru (v obsegu 20 šolskih ur), kjer smo poglobili določene cilje učnega načrta predvsem iz tematskega sklopa Raziskovanje in poskusi ter Ekologija, na temo »pragozd«. Aktivnost je bila izvedena za manjše število dijakov, za tiste, ki jih področje biologije bolj zanima. Temo »pragozd« smo izbrali kot primer pomena ohranjanja prvobitne narave in območij z visoko biodiverziteto ter splošne motivacije dijakov k delu v sproščujočem okolju. Aktivnost je obsegala terensko delo v pragozdu, vzorčenje in identifikacijo talnih nevretenčarjev v gospodarskem gozdu ter končno predstavitev. Po večletnem uspešnem izvajanja ugotavljamo, da je tak način dela zelo učinkovit, saj poteka delo v manjši skupini, za dijake, ki jih področje bolj zanima in predvsem je dodana vrednost to, da se v strnjenem obsegu temeljito posvetimo določeni temi, kar zelo pripomore h globljemu razumevanju določene tematike in raziskovalnega dela.

Ključne besede: biologija, ekologija, pragozd, talni nevretenčarji, terensko delo.

Abstract

Laboratory and fieldwork are the basis for achieving goals and developing science-mathematical competences in biology lessons. We carry out fieldwork in different ways. After lessons in the classroom, we have a set of 3 school fieldwork hours or a set of biological workshops within the biology group of the natural science camp. Natural science camp is part of the optional school curriculum. The paper presents an example of fieldwork in an outdoor environment at a 5-day science camp (within the scope of 20 school hours), where we deepen specific goals of the curriculum, mainly from the thematic set Research and Experiments and Ecology on the topic of "Old-growth forest". The activity is carried out for a small number of students, for those who are more interested. »Old-growth forest« is an example of the importance of preserving primeval nature and areas with high biodiversity, as well as the general motivation for students to work in relaxing environment. The activity consists of fieldwork in the forest, sampling and identification of soil invertebrates in the commercial forest and a final presentation. After many years of successful implementation, we have found that this way of working is very effective, as the work takes place in a small group of the most engaged students. Above all, the great value is that we thoroughly devote ourselves to a specific topic in a condensed scope, which greatly contributes to a deeper understanding of a specific topic and research work.

Keywords: Biology, Ecology, Fieldwork, Old-growth forest, Soil Invertebrates.

1. **Uvod**

Poučevanje biologije v zunanjem okolju je za boljše razumevanje tematike zelo pomembno, saj zagotavlja boljše razumevanje, še posebej pri tematskih sklopih ekologije, evolucije in sistematike.

Laboratorijsko in terensko delo je temelj za doseganje ciljev in razvijanje naravoslovno-matematične kompetence pri pouku biologije Učni načrt v obveznem programu za gimnazije zahteva najmanj 20 odstotkov laboratorijskega in terenskega dela, od tega naj bi minimalno eno tretjino ur posvetili terenskemu delu, kar znaša vsaj 14 ur v treh letih programa. Pri izbirnem predmetu biologije je ta odstotek nekoliko višji.

Terensko delo na šoli izvajamo v zunanjem okolju na različne načine. Po pouku, v bližini šole, po 3 šolske ure, terenskega dneva, za bolj zainteresirane dijake pa tudi v okviru obveznih izbirnih vsebin, kot sklop bioloških delavnic v okviru naravoslovnega tabora.

Pragozdovi so gozdni ekosistemi, ki so po svoji sestavi, zgradbi in rasti zaključena razvojna stopnja in neposredno nedotaknjena od človekovega vpliva. So tudi ključni ekosistemi, kjer se skladišči ogljik. Poleg tega so dom številnim vrstam živih bitij in omogočajo raziskovanje razumevanja gozdov, kar je v gospodarskih gozdovih težje. Tudi preživljanje prostega časa v gozdu ima izjemno pozitivne učinke na naše počutje. Zaradi vseh naštetih razlogov je njihovo ohranjanje za trajnostni razvoj izjemnega pomena.

Prispevek predstavlja primer biološkega terenskega dela, pouka v zunanjem okolju na 5-dnevnem naravoslovnem taboru (v obsegu 20 šolskih ur), kjer smo za zainteresirane dijake poglobili določene cilje učnega načrta predvsem iz tematskega sklopa Raziskovanje in poskusi ter ekologija. Aktivnost je bila izvedena za dijake, ki jih področje biologije bolj zanima in je bila izvedena v manjši skupini.

Tema aktivnosti je bila »pragozd« in je obsegala terensko delo v pragozdu, vzorčenje in identifikacijo talnih nevretenčarjev v gospodarskem gozdu ter končno predstavitev.

2. Teoretično ozadje

2.1 Pomen poučevanja v zunanjem okolju

Mnogi današnji mladostniki nimajo skoraj nobene povezave s svojim okoljem ali avtohtonimi rastlinami in živalmi, ki si delijo njihov prostor. To je predvsem posledica znatnega zmanjšanja količine časa, ki ga otroci danes preživijo na prostem. Delo v naravi, kot je npr. vodenje dnevnika o naravi, je učinkovit način, ki povečuje naravoslovno pismenost in veščine kritičnega mišljenja. Delo v zunanjem okolju poveča razumevanje in povezavo z domačimi krajinami ter upad anksioznosti in depresije (Bollich, 2023).

Izkušnje dela na področju biologije na terenu spodbujajo razvijanje mnogih veščin: opazovanje narave (pridobivanje razumevanja), pogovor z naravo (razvijanje empatije) in uporabo virov. Učencem nudijo dragocen vpogled v to, kako delujejo procesi (Fleischner, Espinoza, Gerrish, Greene, Kimmerer, Lacey, Pace, Parrish, Swain, Trombulak, Weisberg, Winkler in Zander, 2017).

Neposredno opazovanje okolja in praktično raziskovanje zunaj učilnice je temeljnega pomena za razumevanje naravoslovnih znanosti kot tudi navdih in motivacija. Biologija na prostem ponuja veliko primerov dobre prakse, ki jo lahko razširimo na poučevanje tudi drugih znanstvenih disciplin (Howarth in Slingsby, 2006).

Terensko delo je možno vključiti tudi na zelo enostaven način v času urnika kot niz krajših aktivnosti v oklici šole. Lepo vreme je sicer zaželjeno, ni pa nujno, saj dežniki in nepremočljiva oblačila lahko celo dodajo in povečajo učinek pouka (Howarth in Slingsby, 2006).

2.2 Umestitev primera v učni načrt za biologijo v gimnaziji

»Učitelj mora v obveznem 210-urnem programu izpeljati terensko delo v minimalnem skupnem obsegu 14 ur (7 odstotkov obsega obveznega programa) in uresničiti nanj vezane cilje in biološke koncepte. Terenska dela strokovno avtonomno vključuje v sklope, kamor se ta dela glede na koncept izvajanja pouka najbolje vključujejo. Terensko delo se lahko izvede kot naravoslovni dan ali projektni dan na terenu. Izvedba terenskega dela naj bo časovno in vsebinsko čim bolj usklajena z vsebinami in cilji, ki se obravnavajo pri pouku. Terensko delo mora biti namenjeno razvijanju razumevanja bioloških konceptov ter uresničevanju vsebinskih in procesnih ciljev« (Vilhar, Zupančič, Vičar, Sojar, Devetak, Gilvert Berdnik idr., 2008).

Opisane pristope je mogoče umestiti v obvezni del učnega načrta za biologijo v gimnaziji v različne sklope, predvsem pa v sklop B; Raziskovanje in poskusi, sklop G; Ekologija in delno tudi F; Zgradba in delovanje organizmov. Iz omenjenih sklopov smo skušali za zainteresirane dijake poglobiti izbrane učne cilje, ki so vezani na zbiranje podatkov na terenu, vzorčenje organizmov, analizo rezultatov, ohranjanje biodiverzitete in razumevanje kompleksnosti gozda kot primera ekosistema.

2.3 Pragozd in trajnostni razvoj

Gozd je ekosistem, ki se ohranja z medsebojnim delovanjem oz. interakcijo živih organizmov (**biocenozo;** rastline, živali, glive, lišaji, mikroorganizmi) ter abiotskimi dejavniki (**biotop;** temperatura, voda, tla, svetloba in drugi abiotski dejavniki).

»Gozdovi so biotsko najbolj raznovrstni, a hkrati najbolj ogroženi ekosistemi na Zemlji. Zaradi podnebnih sprememb in vse slabših, za uspevanje gozda marsikje že nemogočih razmer, je iskanje strategij in rešitev za njegovo zdravje in ohranitev postala pomembna naloga raziskovalcev in gozdarjev po vsem svetu« (Brus, 2022).

»Pragozdovi oziroma pragozdni ostanki so naravna oblika gozdne vegetacije, ki se razvija sama brez posrednega ali neposrednega vpliva človeka« **(Zveza gozdarskih društev Slovenije).**

»Gozdni rezervati so definirani kot gozdovi s posebnim namenom z izjemno poudarjeno raziskovalno funkcijo. To so gozdovi, ki so izjemno pomembni za raziskovanje, proučevanje in spremljanje naravnega razvoja gozdov, biotske raznovrstnosti in varstva naravnih vrednot ter kulturne dediščine. Zato so v njih prepovedane vse gospodarske, rekreacijske, raziskovalne in druge dejavnosti, ki bi lahko kakorkoli spremenile obstoječe naravno stanje in vplivale na nemoten naravni razvoj v prihodnosti« (Društvo za opazovanje in preučevanje ptic Slovenije, 2021).

V Sloveniji imamo 14 pragozdov v skupni površini 540 ha. In sicer so v Sloveniji naslednji pragozdovi: 1. Krokar, 2. Prelesnikova koliševka, 3. Pečka, 4. Strmec, 5. Kopa, 6. Rajhenavski Rog, 7. Bukov vrh, 8. Ždrocle, 9. Gorjanci - Trdinov vrh, 10. Ravna gora, 11. Krakovski pragozd, 12. Belinovec, 13. Donačka gora in 14. Šumik (Slika 1, Naravni parki Slovenije: Pragozdovi).

Slika 1

Lokacije pragozdov v Sloveniji (Naravni parki Slovenije: Pragozdovi)

2.4 Pomen pragozdov

Pragozdovi imajo številne funkcije, tako znotraj ekosistema, kot zunaj njega. Podpirajo številne nivoje biodiverzitete in zagotavljajo tudi ključne ekosistemske storitve kot so shranjevanje ogljika, regulacija kroženje vode in drugih snovi (Old growth forest).

»Gozdovi so poleg oceanov ključni ekosistemi, kjer se skladišči ogljik. Poleg tega so dom številnih vrst živih bitij. Gozdovi so ključni ponor ogljika, prav tako biotski raj, vplivajo na vreme. V njih so shranjene ogromne količine ogljika, in če jih izsekamo, se ta ogljik na neki točki sprosti v ozračje« (Delo, 2023).

Pragozdovi nam dajejo vpogled v delovanje in razvoj gozdnih sestojev iz katerega črpamo znanje z namenom trajnostnega in sonaravnega gospodarjenja z gozdovi ter spoštovanja ekosistemskih in ekoloških funkcij gozda. (Zveza gozdarskih društev Slovenije).

»Gozdovi, v katere človek ne posega, pa igrajo pomembno vlogo tudi pri ohranjanju biotske raznovrstnosti, ki je eden od ključnih temeljev za trajnostni razvoj družbe« (Društvo za opazovanje in preučevanje ptic Slovenije, 2021).

2.5. Talni nevretenčarji v gozdu

V prsti gozdnih tal so prisotne kompleksne prehranjevalne verige in spleti, saj v procesu razgradnje sodelujejo številni organizmi. Glavni vir hrane v prsti je odmrla organska snov rastlinskega in živalskega izvora (detrit), predvsem stelja.

Z živimi bitji, ki žive na prsti in v njej se ukvarja pedobiologija. Ena najpomembnejših vej je pedozoologija, ki obravnava živali naših tal. Pomembni sta še mikologija in mikrobiologija. Masa živali, ki živijo v prsti na površinsko enoto lahko celo presega maso površinskih organizmov. Živali predstavljajo ¼ biomase. Drugo četrtino obsegajo glive, preostala polovica so glive in bakterije. Večina živali živi bližje površini tal, saj so tam koncentrirane organske snovi, več je kisika in običajno tudi vlage, z globino poseljenost upada (Mršić, 1997). Najpogostejše skupine organizmov v gozdnih tleh so: Vrtinčarji, kotačniki, gliste, počasniki, polži, deževniki, mokrice,

pajkovci, stonoge in žuželke (skakači, dvorepke, ščetinorepke, mravlje, hrošči, ščurki, strigalice, dvokrilci, kljunate žuželke).

2.6 Abiotski dejavniki

Abiotski (neživi) dejavniki s svojo prisotnostjo ali odsotnostjo določajo osnovne življenjske razmere za organizme. So fizikalno-kemijske lastnosti, kot so vlaga, toplota, svetloba, anorganske snovi; voda, plini, mineralne snovi, … , ki na organizme vplivajo večplastno. Npr. svetloba vpliva kot vir energije, kot vir UV žarkov, vir toplote. Nekateri organizmi npr. preživijo brez prisotnosti svetlobe, nekateri organizmi preživijo le v ozkem temperaturnem razponu, ne pa izven tega območja, nekateri imajo do temperature široko tolerančno območje. Abiotski dejavniki torej z vsemi temi značilnostmi vplivajo na to ali bo vrsta v nekem okolju prisotna ali ne.

3. Potek aktivnosti

V terenskem delu smo najprej za en terenski dan obiskali pragozd Krokar (slika 2 in 3) z izkušeno certificirano vodnico s področja biologije. Naša pot je obsegala rob pragozda (sekundarni pragozd), saj v zavarovano območje ne vstopamo. Prav tako v pragozdu ni dovoljeno nabirati organizmov.

Slika 2

Ob robu pragozda Krokar

Slika 3

Informativna tabla pred pragozdom Krokar

Poudarek na terenskem delu v pragozdu je bil na usvajanju naslednjih veščin:

1. Način hoje: S svojo hojo smo pazili, da čim manj poškodujemo, da smo sicer govorili na glas zaradi morebitne prisotnosti velikih zveri, vendar nismo bili preglasni. Prav tako smo cel čas hodili le ob robu pragozda.
2. Opazovanje: Čim bolj natančno smo opazovali okrog sebe različne organizme; rastline, glive, živali, iztrebke živali, sledi živali v blatu, sledi na drevesih, ... Primerjali smo okolje z že znanimi podobnimi okolji.
3. Zaznavanje s tipom, sluhom: Ko nam je vodnica ponudila kakšen material v roke, smo skušali s pomočjo tipanja bolje zaznati in morebiti na podlagi tega povezati procese, pojave, … Npr. podajali smo si za pest veliko kepo trohnečega lesa in ga opisali glede na maso, vlago, teksturo ter skušali iztisniti vodo. Razpravljali smo o spoznanjih.
4. Poslušali smo razlago o opaženih pojavih in razpravljali (ali je npr. ostanek podrtega drevesa; panj še živ ali ne, s pomočjo modelov smo prepoznavali različne odtise živali (sesalcev) v gozdnih tleh, primerjali različne dlake sesalcev.
5. Igre v gozdu: Poslušanje zvokov v čisti tišini, torej brez naših glasov, tipanje debel z zavezanimi očmi, opazovanje drevesnih krošenj z ogledali in uprizarjanje neslišne hoje.

Naslednji dan smo opravili vzorčenje na terenu v bližnjem nezavarovanem gozdu. Talne organizme smo vzorčili tako, da smo pregledali čim več različnih habitatov.

Poznamo več metod vzorčenja:

Ročno nabiranje – makroskopsko

Ta metoda je primerna predvsem za kvalitativen način vzorčenja, saj je odvisna od izurjenosti nabiralca. Nabiramo po površini, organskih horizontih, humusnih horizontih, v mineralnem delu, v prostorčkih med vkopanimi kamni, skalnih razpokah, mahu, panjih (štori – trpežni rastlinski ostanki, podrtih deblih (lubje ali med koreninami). Nabiramo s pinceto, ekshavstorjem, čopiči ali drugim priročnim orodjem.

Ročno nabiranje – mikroskopsko

Vzamemo ali izkopljemo kos prsti, lahko v globljih plasteh tal (tudi mah skupaj s prstjo). Živali spiramo z vodo v petrijevko in opazujemo s stereomikroskopom.

Sejanje stelje in zgornjega sloja prsti

S to metodo nabiramo predvsem makro- in mezofavno. Nabiramo tako, da steljo in zgornji sloj prsti sejemo skozi večja sita, ki imajo različno velika očesca, na belo rjuho ali PVC folijo. Živali nato pobiramo s pomočjo ekshavstorja ali pincete. Pri tem pazimo, da živali ne poškodujemo. Sejanje lahko ponovimo z gostejšimi siti.

Nastavljanje pasti

Vabe nastavljamo za dobro gibljive epedafske in hemiedafske organizme. Najbolje se pasti obnesejo na zaščitenih, skritih mestih. Pomembno je, da jih označimo in da jih ne pustimo predolgo, saj lahko živali izlovimo. Pasti so lahko živolovne (past z valovito mokro lepenko, ki jo pustimo na tleh nekaj dni do nekaj tednov ali past s plastičnim lončkom z vabo; usmrajeno meso, sadje, …) ali mrtvolovne (so enake živolovni, vendar dodamo fiksativ, ki je lahko hkrati tudi atraktant kot npr. etilenglikol, nerazredčeni vinski kis).

Berlezijev lijak

Naberemo vzorec vrhnje plasti zemlje in listnega opada, ter v laboratoriju nastavimo Berlezijev lijak do naslednjega dneva.

Fiksiranje vzorcev

Za krajši čas je primerno fiksiranje v vinskem kisu, za daljši čas pa uporabljamo 70-75 % etanol ali mu dodamo tudi 10 % glicerin, ki nekoliko omehča vzorce.

S pomočjo zgoraj opisanih metod (sejanje listnega opada, ročno nabiranje organizmov, nastavljanje pasti) smo kvalitativno vzorčili organizme v gozdnih tleh (slika 4). Potrebovali smo naslednji laboratorijski material in pripomočke zapisane v Preglednici 1:

Preglednica 1

Laboratorijski material in pripomočki

inštrumenti	Stereolupa, mikroskop, ročne lupe
pribor	Rokavice, lopatke, banjice, petrijevke, pincete, žličke (kovinske), lupe, plastični lončki, majhni stekleni kozarčki z gazo in gumico ali s pokrovom in fiksativom (za pregledovanje živali v učilnici), vrečke za organizme, fiksativ, ekshavstor, vrvica, bele rjuhe, sita, steklene petrijevke, preparirne igle, kapalke.
literatura	ključi za identifikacijo talnih vretenčarjev
kemikalije	70 % etanol za fiksativ

Nabrane organizme smo kasneje v učilnici identificirali (slika 5) s pomočjo ročnih lup in stereomikroskopa ter literature. Dve vrsti talnih vretenčarjev so dijaki podrobneje opisali. Iz vrst, ki smo jih določili so dijaki sestavili tudi primere prehranjevalnih verig po prehranjevalnih ravneh. Vse rezultate so dijaki vpisovali v popisne učne liste. Sproti so zbirali tudi slikovni material za končno prezentacijo.

Slika 4

Vzorčenje gozdnih tal

Slika 5

Identifikacija organizmov v učilnici

Vzporedno z nabiranjem organizmov smo izmerili tudi abiotske dejavnike. Pri tem smo uporabili naslednji material: pladenj za merilne inštrumente, Lab quest Vernier, elektronski higrometer Vernier, elektronski termometer, luxmeter Vernier, pH lističe (ali elektronski pH

meter), žličke, lopatke, navadno vodo, filter papir, plastične lijake, plastične lončke, kovinski žebelj za vrtanje lukenj, vrečke za smeti.

Merjenje abiotskih dejavnikov:

Merjenje relativne zračne vlažnosti: S pomočjo higrometra Vernier smo izmerili relativno zračno vlažnost in jo zapisali na popisni list.

Merjenje intenzitete svetlobe: Osvetljenost smo izmerili z luxmetrom na mestih, kjer so opravili ostale meritve ter si rezultate zabeležili.

Merjenje temperature tal in zraka: Izbrali smo merilno mesto v gozdu in na travniku. S kovinskim žebljem so dijaki naredili luknjo, vanjo vstavili termometer in izmerili temperaturo na površini tal ter 0,5 cm, 10 cm in 20 cm v globino. Izmerili smo tudi temperaturo zraka na višinah od 5 cm do 2 m (vse višine so bile določene v tabeli popisnega lista). Merjenje smo opravili ob istem času, tako v gozdu kot na travniku, tako da smo dobili podatke za izris temperaturnega profila.

Merjenje ph prsti: Izkopali smo vzorec tal iz različnih talnih profilov, vsak vzorec smo dali v plastični lonček (označili globino, horizont, kraj in datum) ter vzorcu prsti dodali 3-5 kratno količino navadne vode. Vzorec smo dobro premešali, filtrirali in s pH merilnikom izmerili pH.

Rezultate merjenja abiotskih dejavnikov smo vpisali v popisni list. Iz rezultatov merjenja temperature tal in zraka smo narisali graf (tavtohrono krivuljo).

Na koncu so dijaki pripravili 10-minuto predstavitev celotnega poteka aktivnosti z rezultati.

4. Rezultati

V pragozdu smo opazili mnogo različnih organizmov. Za razliko od gospodarskih gozdov je bilo opaženo, da je precej več podrtih dreves, ker jih ni dovoljeno odstranjevati in da imajo debla v povprečju veliko večji premer. Med lesnimi vrstami sta prevladovali bukev in jelka. Opaženih je bilo mnogo drugih rastlin v podrasti (različni mahovi, praprotnice in višje rastline: robidovje, gozdne bekice, različne trave, šaši, …). Razvidno je bilo, da je pestrost organizmov, ki so nam vidni precej večja, najbolj je bilo to očitno za glive.

V blatu smo zasledili sledove medveda in jelenov, prav tako smo zasledili različne nekaj dni stare iztrebke, ki so bili po vsej verjetnosti od risa.

Bistvo terenskega dela v pragozdu je bilo opazovanje, razprava in poglabljanje razumevanja delovanja gozda kot ekosistema ter razvijanje zavedanja pomena zaščitenih območij, v katere človek naj ne bi neposredno posegal. Po odzivih dijakov, so ti zelo dobro razvili zavedanje, da npr. podrta drevesa nudijo habitate vsem skupinam organizmov (bakterijam, glivam, živalim, rastlinam, …) in vse skupine imajo ključno vlogo za stabilnost ekosistemov. Želeli smo doseči, da so dijaki s tem, ko so se pragozdu neposredno približali, razumeli, da vstopanje v pragozd pomeni poseganje in na dolgi rok predstavlja neželene učinke za ekosistem. Prav tako ni bilo nobenih razočaranj, da velikih zveri ni bilo možno na terenu kar videti, čeprav so si poprej to nekateri zelo želeli. Slednje je še toliko bolj povečalo zanimanje za njihov način življenja in razumevanje dinamike njihovega gibanja. Kljub temu se je prisotnost zveri zelo dobro zaznala po njihovih sledeh, kar je imelo svojevrsten pozitivni učinek.

Pri vzorčenju talnih nevretenčarjev so dijaki uspešno izmerili abiotske dejavnike ter narisali zahtevani krivulji. Nekaj pomoči so potrebovali pri interpretaciji rezultatov. Identificirali smo nekje 40 različnih vrst. Najpogostejše med njimi so bile žuželke, nato pajkovci in stonoge. Po

številčnosti je bilo izjemno veliko glist, ki jih nismo bolj natančno določali, tako da nam število vrst ni znano. Vzorčenje je bilo za dijake zelo zanimivo, zelo so bili zagnani za iskanje organizmov v gozdu. Pri identifikaciji organizmov bi bilo optimalno, če imel vsak par dijakov svojo stereolupo, saj se je izkazala kot najboljši pripomoček za opazovanje in s tem zainteresiranost za delo.

Prezentacijo so dijaki uspešno izvedli. Razdelili so si posamezna področja dela in pripravili prezentacijo v skupinah po dva ali trije dijaki. Cilj je bil, da vsak dijak pred ostalimi skupinami nastopa in predstavi svoj del, s čimer usvajajo tudi veščine objektivnega poročanja in nastopanja. Vedno sicer največjo težavo predstavlja to, da je pri prezentaciji pomembno povedati le najbolj bistveno v okviru razpoložljivega časa. Ker smo prezentacijo enkrat izvedli le znotraj biološke skupine in šele kasneje ostalim skupinam tabora, so vnesli popravke in je bila s tem kvaliteta predstavitve zelo dobra.

Organizacija je bila dokaj zahtevna, saj gre za našemu kraju precej odročno območje, kamor je potrebno prepeljati dovolj opreme za delo, prilagoditi prostore za delo, ki v osnovi niso temu namenjeni. Aktivnost zahteva tudi vse višje stroške prevoza. Nastanjeni smo bili v hotelu, nato je bil prevoz do pragozda povezan z dodatno organizacijo. Aktivnost je v celoti dosegla namen, da se dijakom, ki jih področje še posebej zanima, ponudi nekoliko dodatnega poglobljenega dela izven učilnice, saj pomeni precejšnjo dodano vrednost k razumevanju pri pouku.

5. Zaključek

Splošno so terenske aktivnosti pri pouku biologije izjemnega pomena, da jih dosledno izvajamo, saj dajejo vpogled v praktično delo, omogočajo poglobljeno razumevanje obravnavanih ekosistemov in omogočajo pristno izkušnjo usvajanja določenega znanja. Terensko delo je lahko mnogokrat uspešno tudi v okolici šole in posebna organizacija ni potrebna oz zahtevna. Vendar opisani primer predstavlja delo v večjem obsegu ur na biološko bolj pestrem ekosistemu, kot je pragozd. Slednje je bolj namenjeno manjšim skupinam in bolj zainteresiranim dijakom. S to aktivnostjo je bil namen v celoti dosežen. Dijaki so s pristno izkušnjo obiska pragozda in vzorčenja organizmov v gospodarskem gozdu dobili vpogled v procese, ki so ključni za stabilnost ekosistemov, in razumeli pomen ohranjanja pragozdov.

Po večletnem uspešnem izvajanja ugotavljamo, da je tak način dela zelo učinkovit, saj poteka delo v manjši skupini, za dijake, ki jih področje bolj zanima, in predvsem je dodana vrednost to, da se v strnjenem obsegu temeljito posvetimo določeni temi, kar zelo pripomore h globljemu razumevanju določene tematike in raziskovalnega dela. Prav tako lahko določen material iz terena in izkušnje prenesemo na pouk za celotne razrede, kar popestri klasičen pouk.

6. Viri

Bollich J. (2023). Nature Journaling in the High School Classroom. *The American Biology Teacher*. 85 (4): 187–191. doi: https://doi.org/10.1525/abt.2023.85.4.187

Brus R. (2022). Slovenski pragozdovi. https://www.nationalgeographic.si/slovenski-pragozdovi/

Delo. (2023). Vonjave, barve in teksture gozda so zanj vir miru. https://www.delo.si/novice/znanoteh/vonjave-barve-in-teksture-gozda-so-zanj-vir-miru/

Društvo za opazovanje in preučevanje ptic Slovenije. (2021). Dostopno na: https://www.ptice.si/oznaka/pragozd/

Fleischner T., Espinoza R., Gerrish G., Greene. H., Kimmerer R., Lacey E., Pace S., Parrish. J., Swain H., Trombulak S., Weisberg S., Winkler D., Zander L., (2017). Teaching Biology in the Field: Importance, Challenges, and Solutions. *BioScience. 67. 558-567. 10.1093/biosci/bix036*.

Howarth S., Slingsby D. (2006). Biology fieldwork in school grounds: a model of good practice in teaching science. *School Science Review. 87(320).*

Mršič N. (1997). *Živali naših tal*. Ljubljana, Tehniška založba Slovenije.

Naravni parki Slovenije: Pragozdovi. Dostopno na: https://www.naravniparkislovenije.si/slo/zanimivosti/pragozdovi

Old growth forest: https://dynamicearthlearning.com/old-growth-forest/#

Vilhar, B.;, Zupančič, G.; Vičar, M.; Sojar, A.; Devetak, B.; Gilvert Berdnik, D. in sod. (2008). *Učni načrt. Biologija: gimnazija: splošna gimnazija.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Zveza gozdarskih društev Slovenije. Dostopno na: http://zgds.si/slovenski-pragozdovi-in-njihova-ohranjenost-so-del-vec-kot-stoletne-tradicije-sonaravnega-vecnamenskega-in-trajnostnega-gospodarjenja-z-gozdovi-v-sloveniji/

Kratka predstavitev avtorice

Helena Bajec – profesorica biologije na II. gimnaziji Maribor. Poučuje biologijo v nacionalnem programu. Zelo jo veseli raziskovalno delo, zato vsako leto mentorira raziskovalne naloge dijakov. Sodeluje tudi v nacionalnih in mednarodnih projektih.

V šolo s kolesom

By Bike to School

Ema Jelatancev

Osnovna šola Lenart
emica.jelatancev@guest.arnes.si

Povzetek

Na osnovi opazovanj in dolgoletnega dela z otroki na Osnovni šoli Lenart smo s sodelavci organizirali akcijo, s katero bi radi vzpodbudili kolesarjenje med otroki. Vzor so nam prakse v drugih državah in tudi v drugih slovenskih občinah, kjer je kolesarjenje veliko bolj razvito in množično. Posebej se bomo osredotočili na vožnjo s kolesom v šolo. Trenutno je v občini Lenart in okolici narejenih veliko novih kolesarskih poti, kar omogoča varnejšo vožnjo otrok v šolo. Vsakodnevna pot v šolo s kolesom bi lahko postala kasneje vsakodnevna pot v službo in kolesarjenje – vseživljenjska navada. Akcija je zasnovana tako, da zajema tretjo triado osnovnošolcev ter šesti razred – otroke, ki so že naredili kolesarski izpit, to pomeni 250 otrok, učencev Osnovne šole Lenart. Akcija bo izvedena v sodelovanju z lokalno skupnostjo – občino, kolesarskim društvom in policijo. V začetku šolskega leta 2023/24 bo izvedena učencem in staršem namenjena anketa, na podlagi katere bomo usmerjali otroke in starše, da bodo vsi na cesti varni in bo kolesarjenje postalo del trajnostnega razvoja mesta Lenart.

Ključne besede: gibanje mladih, kolesarjenje v šolo, razvoj mesta Lenart, trajnostni razvoj, zdrav življenjski slog osnovnošolskih otrok.

Abstract

Based on our observations and years of working with children at Lenart Primary School, me and my colleagues have organised a campaign to encourage cycling among children. We look up to practices in other countries and also in other Slovenian schools and areas, where cycling is much more developed and widespread. We will focus in particular on cycling to school. Many new cycle paths have been built in and around Lenart, making it safer for children to ride to school. Cycling to school every day could later become a daily commute and cycling a lifelong habit. The campaign is designed to cover the last three years of primary school and the sixth grade - children who have already passed the cycling test - 250 children, pupils of Lenart Primary School. The action will be carried out in cooperation with the local community - the municipality, the cycling association and the police. At the beginning of the 2023/2024 school year, a survey will be conducted for pupils and parents, and based on the results, we will guide children and parents to ensure that everyone is safe on the roads and that cycling becomes part of the sustainable development of Lenart.

Keywords: cycling to school, development of Lenart city, healthy lifestyle for primary school children, sustainable development, youth mobility.

1. Uvod

Učitelji športa na šoli poskušamo učiti učence, starše in učitelje o trajnostno naravnanem športno – aktivnem življenju, ki ga moramo vpletati v vsakodnevno življenje. Eden od načinov je zagotovo kolesarjenje. Okolje, kjer lahko na aktivnost vplivamo z veliko mero uspešnosti, je šola in iz tega sledi vprašanje, zakaj učencev ne bi navajali na kolesarjenje v šolo.

2. Splošne prednosti kolesarjenja v šolo

Angleški filozof Locke je prvi podrobno preučil teorijo gibalne vzgoje in postavil pomembno načelo „zdrav duh v zdravem telesu". Trdil je, da je za telo nujno potrebno gibanje na zraku, v naravi. Bil je zagovornik teze, da je v otrokovem telesnem razvoju potrebno načrtno „vzgajati" telo, saj je v gibalni vzgoji otrok videl enega izmed pogojev človeške sreče in družbene koristi (Rajtmajer, 1988, str. 31).

Če izhajamo iz Lockovega načela, lahko sklepamo, da ima vsakodnevno kolesarjenje nedvomno koristne učinke na otrokov razvoj in življenjski slog. Kolesarjenje razumemo kot odločen način telesne aktivnosti, saj krepi mišice, izboljšuje vzdržljivost ter splošno telesno zdravje. Za otroke, ki redno kolesarijo v šolo velja, da so bolj telesno aktivni in manj nagnjeni k prekomerni teži (Zaletel, 2019, str. 24).

Prav tako je pomembno omeniti kognitivne koristi, ki jih prinaša vsakodnevno kolesarjenje; raziskave so pokazale, da telesna aktivnost, kot je kolesarjenje, izboljšuje koncentracijo, spomin in druge kognitivne funkcije. Otroci, ki so fizično aktivni, se praviloma bolje odrežejo pri učenju in imajo boljše šolske rezultate. Velika prednost vsakodnevnega kolesarjenja je nedvomno tudi okoljska prijaznost in ozaveščenost otrok o pomembnosti ohranjanja okolja (Kajtna in Tušak, 2005, str. 79).

Kolesarjenje je okolju prijazno, saj ne proizvaja škodljivih emisij ali hrupa, kot ga denimo povzročajo avtomobili. S kolesarjenjem posameznik zmanjšuje svoj ogljični odtis in prispeva k bolj čisti in zdravi okolici. Kolesarjenje spodbuja tudi razvoj prometne kulture in varnostne zavesti. Otroci, ki kolesarijo v šolo, se že od zgodnjega otroštva učijo osnov prometnih pravil, kar prispeva k večji varnosti v prometu. Prav tako je kolesarjenje odličen način za sprostitev in sproščanje stresa. Zmerna telesna aktivnost sprošča endorfine, ki izboljšujejo razpoloženje in splošno počutje. Vsakodnevno kolesarjenje pripomore tudi k promociji neodvisnosti med mladimi – otrokom omogoča, da postanejo bolj neodvisni, saj se naučijo premagovati razdalje na lastno pobudo. To lahko pripomore k razvoju samostojnosti in samozavesti (Ljubljanska kolesarska mreža, 2001, str. 15).

Ena izmed najpomembnejših in ključnih prednosti kolesarjenja je povezanost z naravo. Otroci lahko med potjo opazujejo okolico, živali in rastline, kar spodbuja spoštovanje do okolja. Kolesarjenje v šolo ima torej številne pozitivne učinke na zdravje, okolje in posameznikov razvoj. Spodbujanje te aktivnosti je zato lahko koristno tako za posameznike kot za družbo kot celoto (Kajtna in Tušak, 2005. str. 98).

3. Pomembnost gibanja mladih ter povezava z učnim uspehom

Redno gibanje ima pomemben vpliv na učni uspeh in splošno blagostanje posameznika. Številne raziskave so pokazale, da redna telesna dejavnost pozitivno vpliva na različne vidike

učenja in izboljšuje akademske rezultate. Nekateri ključni vplivi rednega gibanja na učni uspeh vključujejo:

- izboljšano kognitivno funkcijo: Redna telesna dejavnost izboljšuje možganske funkcije, kot so pozornost, koncentracija, delovni spomin in sposobnost reševanja problemov. Posamezniki, ki se redno gibljejo, imajo pogosto večjo sposobnost učenja in zapomnitve informacij.
- zmanjšanje stresa in tesnobe: Gibanje je znano, da zmanjšuje raven stresa in tesnobe ter povečuje proizvodnjo nevrotransmiterjev, kot so endorfini, ki pomagajo izboljšati razpoloženje in splošno počutje. Manj stresa lahko vodi do boljše osredotočenosti in boljše uspešnosti pri učenju.
- spodbujanje socialne interakcije: Redna telesna dejavnost pogosto poteka v skupinskih okoljih, kar spodbuja socialno interakcijo in razvoj socialnih veščin. Učenci, ki so bolj vključeni v športne ekipe ali skupinske aktivnosti, se lahko bolje počutijo v šolskem okolju in se lažje povežejo z vrstniki.
- povečano samodisciplino: Redno ukvarjanje s telesno dejavnostjo zahteva vztrajnost in samodisciplino, kar se lahko prenese tudi na druge vidike življenja, vključno s šolskim delom. Učenci, ki so navajeni na redno gibanje, imajo pogosto boljšo organizacijsko in časovno upravljanje.
- izboljšano telesno pripravljenost: Fizično bolj pripravljeni učenci imajo več energije, ki jo lahko usmerijo v učenje in športne dejavnosti. Izboljšana telesna pripravljenost lahko tudi poveča odpornost na bolezni, kar omogoča boljšo šolsko prisotnost (Kajtna in Tušak, 2005, str. 180).

4. Začetki projekta „S kolesom v šolo"

Z utemeljitvijo prednosti in pomena spodbujanja mladih k vsakodnevnemu gibanju, ki ga lahko predstavlja kolesarjenje otrok v šolo na dnevni ravni, lahko preidemo k zasnovi projekta, ki bi tovrstno spodbujanje mladih pospešilo in okrepilo. Učitelji in zaposleni, ki imamo stik s šolskimi otroki, tako nosimo odgovornost in moč, da otroke spodbujamo k vsakodnevnemu gibanju in navajanju na zdrav življenjski slog, s čimer bi otroci zasledovali zgoraj navede prednosti oz. cilje vsakodnevnega kolesarjenja v šolo. S sodelavci smo si na Osnovni šoli Lenart v šolskem letu 2023 zato na mojo pobudo zastavili projekt „S kolesom v šolo", ki ga že izvajamo, nadgradili in podprli z raziskavo pa ga bomo septembra 2023. Nekatere aktivnosti so bile že izvedene:

- ugotavljanje začetnega stanja – ugotavljamo, da so kolesarska parkirišča pred šolo prazna, iz česar lahko sklepamo, da se kolesarjenja v šolo poslužuje premalo učencev,
- pogovori z učenci pri pouku šport in izbirnih predmetih šport za zdravje ter šport za sprostitev o vzrokih, zakaj se otroci ne odločajo, da bi se v šolo vozili s kolesom,
- izvedba dodatnih ur kolesarjenja pri predmetih šport za zdravje in šport za sprostitev,
- poziv učencem k varni poti s kolesom v šolo na radijski uri junija 2023,
- seznanjanje otrok o varnih kolesarskih poteh in varnem vključevanju v promet po navodilih policista Aleksandra Firbasa iz policijske postaje v Lenartu na kolesarskem izpitu junija 2023,
- nagradna igra, ki motivira učence, da se zjutraj v šolo pripeljejo s kolesom.

Predpostavke projekta „S kolesom v šolo”, na katerih bi bilo v prihodnosti možno uresničevati cilje projekta, so:

- podpora staršev – ozaveščanje staršev o pomembnosti gibanja otrok,
- načrtovana pot – izbrali bomo najprimernejšo kolesarsko pot do šole; to vključuje tudi raziskavo najbolj varnih in priročnih poti, ki omogočajo kolesarjenje,
- več dogodkov za ozaveščanje o pomenu kolesarjenja v šolo – to vključuje spodbujanje učencev, da se projektu pridružijo; organizirali bomo več dogodkov, kot so delavnice o kolesarjenju, predstavitve o koristih kolesarjenja in spodbujanje trajnostne mobilnosti,
- zagotovitev varnosti – spodbujali bomo uporabo varnostne opreme ter ozaveščali o prometnih pravilih in odgovornostih v prometu,
- sodelovanje s skupnostjo,
- nagrajevanje – sodelovanje bomo spodbujali z nagradami in prepoznavanjem dosežkov udeležencev projekta
  (Ljubljanska kolesarska mreža, 2001, str. 12-15).

5. Varne kolesarske poti, ki vodijo v šolo

Slika 1

Zemljevid kolesarskih poti v okolici Lenarta

Slika 1 prikazuje trase novih kolesarskih poti v Občini Lenart. Na območju Slovenskih goric je v izvajanju velik projekt, ki je sofinanciran s strani države in Evropske unije. Gre za kolesarske povezave na območju razvojnega partnerstva Slovenske gorice.

Do poletja 2023 bo zaključena 1. faza, ki na območju Slovenskih goric zajema 4 krake, in sicer Lenart–Benedikt, Lenart–Sv. Ana–Trate, Jarenina–Lenart–Zg. Senarska in Lenart–Cerkvenjak–Trnovska vas. Te kolesarske poti so bistvene za varno pot naših otrok v šolo, saj pokrivajo širše območje od koder hodijo v šolo otroci iz okolice Lenarta.

Otroke v šoli seznanjamo z novimi možnostmi kolesarjenja po kolesarskih poteh. V šoli je na voljo 15 koles, so redno servisirana in vzdrževana, tako da lahko manjša skupina učencev z ustreznim spremstvom kolesari tudi pri urah športa in izbirnih vsebinah (Padovnik, 2023).

6. Izobraževanje otrok in staršev o varni vožnji s kolesom v šolo

Z vzgojno preventivno akcijo *S kolesom v šolo* učence spodbujamo k uporabi alternativnih prevoznih sredstev, predstavimo varne kolesarske poti, opozarjamo na ukrepe, s katerimi je potrebno zagotoviti varnost kolesarjev, ter organiziramo učno uro varnega kolesarjenja v okviru pouka športa in izbirnih vsebin šport za zdravje in šport za sprostitev.

Pri kolesarjenju moramo dobro poskrbeti za svojo varnost, saj so kolesarji poleg pešcev najbolj ogrožena in izpostavljena skupina prometnih udeležencev. Obvezna oprema kolesa obsega:

- brezhibno sprednjo in zadnjo zavoro,
- belo luč spredaj za osvetljevanje ceste ter rdečo luč zadaj, odsevnike na pedalih in na boku,
- zvonec,
- ustrezno napolnjene pnevmatike,
- primerno nastavljeno višino krmila in sedeža,
- na kolesu je priporočljivo imeti tudi blatnike, ščitnik verige, prtljažnik ali nosilno košarico za prtljago; kolo moramo redno vzdrževati in čistiti, da bo delovalo,
- kolo mora biti tehnično brezhibno, primerne velikosti,
- otrok mora imeti na glavi čelado.

Za samostojno pot v šolo mora imeti učenec opravljen izpit za kolo, ki ga je pridobil v šoli, mlajši otroci se lahko pripeljejo v šolo v spremstvu staršev. Zelo pomembno je, da kolesar upošteva vsa prometna pravila na poti v šolo in da skupaj s starši oz. skrbniki prevozi pot do šole. Z vsemi opozorili bodo seznanjeni tudi starši (Zaletel, 2019, str. 23).

7. Praktična izvedba krajših in daljših kolesarskih izletov v času pouka in izven njega

Sliki 2 in 3

Kolesarjenje v okolici OŠ Lenart

Šola izobražuje otroke o varni uporabi kolesa skozi celotno devetletko in še prej, v vrtcu, kjer v sodelovanju s kolesarskim klubom Lenart izvajajo kolesarjenje na Poleni. V petem razredu učenci opravljajo kolesarski izpit v sodelovanju s policijsko postajo Lenart. Ciljna skupina otrok, ki jih povabimo, naj se pripeljejo v šolo s kolesom, je od šestega do devetega razreda. Zagotovo kolesarjenje v okviru šolskega športa pripomore k pogostejši uporabi kolesa tudi izven šole. Pri predmetih šport za zdravje in šport za sprostitev izvajamo kolesarske izlete v okolici Lenarta in navajamo učence na varno vožnjo v skupini. Slika 2 prikazuje učence na kolesarskem poligonu, slika 3 pa učence na kolesarski poti Polena.

8. Seznanjanje lokalnih skupnosti s projektom (občina, policija, šola, kolesarski klub, športna zveza Lenart)

Z izvajanjem aktivnosti je seznanjen ravnatelj OŠ Lenart, gospod Marjan Zadravec, ki podpira akcijo, opozarja pa na septembrsko gradnjo prizidka šole in nevarnost gostega prometa v okolici šole, kar bomo zagotovo upoštevali pri navodilih učencem.

Z akcijo je seznanjena občina in policijska uprava občine Lenart. Kolesarski klub bo aktivno sodeloval v projektu (Padovnik, 2023).

9. Aktivnosti, s katerimi bomo privabili h kolesarjenju čim več učencev

Na koncu šolskega leta 2022/2023 smo po radijski uri povabili učence, naj se s kolesom varno pripeljejo v šolo. Povezava na: https://www.oslenart.si/sportno-obvestilo/. Vsaka vožnja s kolesom prinaša točke, ki jih zbirajo v kabinetu za šport. Na koncu šolskega leta bomo razglasili najboljšega kolesarja in kolesarko. Naredili bomo anketo med učenci od 6. do 9. razreda in tako ugotovili, kaj so glavni razlogi, da se otroci ne vozijo v šolo s kolesom. Anketni vprašalnik bo poslan vsem učencem šole, torej ga bo izpolnjevalo približno 300 otrok od 6. do 9. razreda, sestavili pa bomo tudi anketo za njihove starše. Anketni vprašalnik je v prilogi, rezultate ankete bom priložila k članku v septembru, ko bomo začeli z akcijo.

V sodelovanju z občino bomo izdelali dva velika plastificirana plakata, ki bosta nagovarjala otroke h kolesarjenju v šolo. Oblikovala ga je učiteljica likovne vzgoje.

Akcija mora biti čim bolj odmevna, članek bo objavljen tudi v Lenarških novicah in na Radiu Slovenske Gorice.

10. Anketa

Z rezultati ankete, ki jo bomo poslali učencem preko e-asistenta v septembru, si bomo lažje zastavili še dolgoročnejše cilje, saj bomo dobili odgovore na naša vprašanja kot so: zakaj se učenci ne odločajo za pot v šolo s kolesom, ima oddaljenost od šole pomemben vpliv na odločitev, da se otrok pelje v šolo s kolesom, je skrb za varnost na cesti glavni vzrok, da se učenci ne vozijo s kolesom, koliko otrok ima doma izpravno kolo, ipd.

Anketa za učence in starše vsebuje področja, ki bodo ponujala različne odgovore. Pričakujemo, da bomo z rezultati dobili vpogled v dejansko stanje vzroka, zakaj se tako malo otrok vozi v šolo s kolesom.

Vsebinska področja:

- koliko je učenec oddaljen od šole,
- vprašanja o izpravnem kolesu učenca,
- kolikokrat se je že peljal v šolo,
- kolikokrat je kolesom šel na daljši izlet v spremstvu odraslih oseb,
- zakaj se učenec ne odloči, da bi šel s kolesom v šolo,
- kateri so glavni dejavniki, da starši učencem ne dovolijo samostojne vožnje s kolesom,
- kakšen je odnos do športa nasploh v povezavi s pogotosjo kolesarjenja.

11. Zaključek

Šola, ki izobražuje vseživljenjsko, mora izobraževati trajnostno. Morda je kolesarjenje le majhen delček v mozaiku kompleksne osebnosti, pa vendar se lahko za nekatere učence le to začne in razvija v šoli. Kolesarjenje v šolo in domov lahko za mladega človeka pomeni novo spoznanje glede športne aktivnosti, samostojnega premagovanja poti ter druženje in koristno preživljanje časa pred in po šoli. Varno vključevanje v promet, ki ga nadzira širša lokalna skupnost, je pogoj, da se bodo učenci in njihovi starši počutili varne in bodo vzpodbudili svoje otroke k aktivnosti. Učitelji bomo z akcijo „S kolesom v šolo" poskušali privabiti čim več otrok in tako v kraju, ki se hitro širi in razvija, kolo postavili na mesto, ki mu pripada, in s tem tudi usmerjali razvoj kraja. Projekt, ki sem ga zastavila pomeni zame kot učiteljico športa na OŠ Lenart izziv in izboljšave na področju športa, saj se zavedam, da je ta del učenčevega znanja za življenje.

12. Viri in literatura

Kajtna, T in Tušak, M. (2005). *Psihologija športne rekreacije.* Ljubljana: Fakulteta za šport.

Ljubljanska kolesarska mreža. (2001). *Kolesarjenje - za lepšo prihodnost mest.* Ljubljana: Ljubljanska kolesarska mreža.

Padovnik, S. A. (2023), *Napredovanje kolesarskih poti v Slovenskih goricah.* Radio Slovenske gorice, 15. 1. 2023. Dostopno na: https://www.rsg.si/2022/11/10/kako-napreduje-gradnja-kolesark-v-slovenskih-goricah/

Rajtmajer, D. (1988). *Metodika telesne vzgoje: predšolska vzgoja.* Knjiga 1. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Zaletel, P. (2019). *Šport, kot zdrav način življenja.* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Žalek, T. (2023), *Kolesarjenje.* NIJZ, 20. 4. 2023. Dostopno na: https://nijz.si/zivljenjski-slog/preprecevanje-poskodb/kolesarjenje/

Predstavitev avtorice

Ema Jelatancev je učiteljica športa na Osnovni šoli v Lenartu. Leta 2000 je pod mentorstvom profesorja dr. Hermana Berčiča diplomirala na ljubljanski Fakulteti za šport, smer športna rekreacija. Na Osnovni šoli Lenart uči tudi na oddelkih z nižjim izobrazbenim standardom (ONIS) ter na oddelkih prilagojenega programa vzgoje in izobraževanja (PPVI). Delo z otroki s posebnimi potrebami jo je spodbudilo k dodatnemu izobraževanju. Leta 2007 je končala defektološko dokvalifikacijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani in s tem pridobila ustrezno izobrazbo za delo v oddelkih PPVI in ONIS. Pri svojem delu se srečuje na eni strani z vrhunskim šolskim športom, na drugi pa z delom z najranljivejšimi otroki s posebnimi potrebami, z motnjami v duševnem razvoju in gibalno oviranimi učenci. Obe skrajnosti dela zahtevata popolno predanost delu in metodam, ki jih avtorica uporablja, prav tako zahteva njeno delo nenehno izobraževanje in izpopolnjevanje na področju športne vzgoje. Pri svojem delu se še posebej posveča športnim vsebinam, ki so ji po naravi bližje kot športnici, to so predvsem odbojka, s katero se je v mladosti profesionalno ukvarjala, smučanje in ples. Na teh področjih z učenkami in učenci dosegajo odlične rezultate tudi na državni ravni šolskega športa.

VITR v mednarodnem projektu

Education for Sustainable Develoment in an International Project

Inka Nose

Srednja šola za gastronomijo in turizem Ljubljana
inka.nose@ssgtlj.si

Povzetek

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR) je pristop k izobraževanju, ki se osredotoča na razvoj znanj, veščin in vrednot, ki jih posamezniki potrebujejo za življenje v trajnostni družbi. Omogoča razumeti, kako lahko izkoristimo svoje sposobnosti za kritično razmišljanje o prihodnosti in dejanjih, ki prispevajo k skupnemu trajnostnemu razvoju. Vsebine VITR so medpredmetne in povezujejo različne teme, ki se jih v šoli obravnava. Tako smo zasnovali mednarodni projekt, v katerem so dijaki pripravljali vsebine s področja trajnosti v prehrani za sovrstnike iz tujine. Pri tem so razvijali različne kompetence in veščine ter od površinskega prišli do poglobljenega učenja, ki omogoča spremembo lastnih prepričanj, norm in vrednot. S tem pa jih motivira k prispevanju k skupnemu in tajnostnemu razvoju.

Ključne besede: mednarodni projekt, prehrana, trajnostni razvoj, VITR.

Abstract

Education for sustainable development (ESD) is an approach to education that focuses on the development of knowledge, skills and values that individuals need to live in a sustainable society. It makes it possible to understand how we can use our skills to think critically about the future and take actions that contribute to shared sustainable development. The contents of ESD are cross-curricular and connect various topics covered at school. Thus, we designed an international project in which students prepared contents in the field of sustainability in nutrition for their peers from abroad. In doing so, they developed various competencies and skills and went from superficial to in-depth learning, which enables them to change their own beliefs, norms and values. This motivates them to contribute to joint sustainable development.

Keywords: ESD, International project, nutrition, sustainable development.

1. Uvod

Podnebne spremembe predstavljajo enega največjih izzivov za našo družbo in planet. Mladi imajo pomembno vlogo pri aktivaciji in ozaveščanju o tem vprašanju. Da bi bili kos tem izzivom, morajo graditi svojo okoljsko ozaveščenost ter povezanost z lokalnim okoljem in naravo. Aktivacija mladih glede podnebnih sprememb je ključna za spodbujanje trajnostnih sprememb v družbi.

Cilji vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj so kompleksni in medsebojno povezani. Uresničevali naj bi se znotraj posameznih splošnoizobraževalnih predmetov, v okviru obveznih izbirnih vsebin, dni dejavnosti, šolskih projektnih tednov in šolskih projektov.

Vendar odziv šol ne bi smel temeljiti zgolj na vključevanju trajnosti v učne programe, temveč bi si morali prizadevati za preobrazbo izobraževanja z integrativnim in bolj celostnim pristopom

ter interdisciplinarno obravnavo trajnosti ob spodbujanju kritičnega razmišljanja ter akcijo za bolj trajnostno prihodnost.

Pomembno je, da dijakom nudimo priložnosti za izražanje, učenje in ukrepanje ter jih spodbujamo k prevzemanju aktivne vloge v reševanju tega globalnega izziva. Največje dolgoročno sporočilo ima seveda aktiven pristop z izkustvenim učenjem. Na podlagi tega so nadaljnje odločitve bolj osebne in trdnejše.

Tako smo se odločili, da bomo k usvajanju kompetenc VITR pristopili z mednarodnim projektom katerega cilj je bil poglobljeno in izkustveno učenje zunaj učilnic z namenom graditi osebne odnose med učitelji in dijaki, dijaki med seboj, ter do narave.

Dijaki so pripravljali vsebine s področja trajnosti v prehrani za sovrstnike iz tujine. Pri tem so razvijali različne kompetence in veščine ter od površinskega prišli do poglobljenega učenja, ki omogoča spremembo lastnih prepričanj, norm in vrednot. S tem pa jih motivira k prispevanju k skupnemu in tajnostnemu razvoju.

2. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR)

Živimo v času, ko smo dosegli rob ekoloških omejitev našega planeta, zaradi česar smo se znašli v razmerah, zaznamovanih z neugodnim podnebjem, izčrpanimi viri, uničenimi habitati, množičnim izumrtjem vrst, pomanjkanjem hrane, množičnimi migracijami in njihovimi skoraj neizogibnimi posledicami – konflikti ter vojnami (Z globalnim učenjem do globalnih ciljev, 2020).

Septembra 2015 so članice OZN sprejele Agendo za trajnostni razvoj do leta 2030. Ta je s sedemnajstimi cilji trajnostnega razvoja (CTR) začrtala pot, s pomočjo katere bi se v prihodnje lahko izvili iz sedanje svetovne ekološke in družbene krize. Agenda spodbuja ukrepe na petih ključnih področjih: ljudje, planet, napredek, mir ter partnerstvo. Njen cilj je zgraditi svet, v katerem vsi ljudje živijo v blaginji ob upoštevanju planetarnih omejitev.

Za premik v smeri trajnostne prihodnosti moramo ponovno razmisliti, kaj se učimo ter kje in kako razvijamo znanje, spretnosti, vrednote in stališča, ki nam bodo omogočili sprejemanje informiranih odločitev ter delovanje na lokalni, nacionalni in globalni ravni kot posamezniki in kot družba (VITR Kažipot, 2022).

Področje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) se je razvilo iz potrebe po soočanju z vse večjimi trajnostnimi izzivi tudi v vzgoji in izobraževanju. VITR uporablja k aktivnosti usmerjene, inovativne pedagoške pristope, s katerimi učečim se omogoča, da pridobijo znanje, postanejo bolj ozaveščeni ter aktivno prispevajo k preobrazbi v bolj trajnostno družbo. VITR je sestavni del Agende 2030 (Giannini, 2020).

VITR je vseživljenjski proces ter sestavni del kakovostne vzgoje in izobraževanja, ki izboljšuje kognitivne, socialne, emocionalne ter vedenjske vidike učenja. Gre za celostni in transformativni proces, ki vključuje učne vsebine in učne dosežke, pedagoške pristope kot tudi samo učno okolje. VITR je prepoznan kot ključni dejavnik pri doseganju vseh ciljev trajnostnega razvoja (CTR) in dosega svoj namen s preoblikovanjem družbe.

3. Kompetence za trajnostnost

S pomočjo vzgoje, izobraževanja in usposabljanja učeči se razvijajo kompetence in pridobijo potrebno znanje, spretnosti in odnose, da bi lahko resnično cenili naš planet in ga zaščitili. To bo pripomoglo k prehodu na pravičnejše, bolj zeleno gospodarstvo in družbo. V ta namen je Evropska komisija določila učenje za okoljsko trajnostnost kot eno od prednostnih nalog v prihajajočih letih (GreenComp: Evropski okvir kompetenc za trajnostnost, 2023).

Evropski okvir kompetenc za trajnostnost, GreenComp, določa nabor kompetenc za trajnostnost, ki bi jih morali vključiti v pedagoške programe, da bi učečim se pomagali razviti znanje, spretnosti in odnose, ki spodbujajo razmišljanje, načrtovanje in delovanje z empatijo, odgovornostjo ter skrbjo za naš planet in javno zdravje (GreenComp: Evropski okvir kompetenc za trajnostnost, 2023).

Okvir GreenComp sestavljajo štiri medsebojno povezana področja kompetenc, ki so usklajena z opredelitvijo trajnostnosti, in 12 kompetenc, ki skupaj tvorijo gradnike kompetenc za trajnostnost. Zasnovan je kot neobvezujoč referenčni okvir za učne sheme, ki razvijajo trajnostnost kot kompetenco.

Cilj izobraževanje za trajnostnost je učeče se opremiti s kompetencami, ki bi jim omogočile, da izvajajo samorefleksijo in sprejmejo trajnostnost v svoje vsakdanje življenje kot učeči se, potrošniki, proizvajalci, skupnost in družba na splošno ter postali nosilci sprememb ter prispevatl individualno in kolektivno k oblikovanju prihodnosti v okviru omejenih planetarnih zmogljivosti..

V skladu s tem pogledom sta vzgoja in izobraževanje notranje prepletena s trajnostnostjo na vseh ravneh prek kompetenc, ki so vpete v učni načrt. Ta pogled prepoznava, kako so vidiki trajnostnosti (okoljski, družbeni, kulturni in ekonomski) medsebojno povezani ter kako so integrirani v discipline in predmete. Izobraževanje za trajnostnost pojmujemo na isti način kot transformativno učenje, saj je njegov cilj spremeniti posameznika in družbeno ustanovo s pomočjo celostnega pristopa.

Področja kompetenc – povzeto po GreenComp: Evropski okvir kompetenc za trajnostnost, 2023:

3.1 Poosebljanje vrednot trajnostnosti

Ta nas spodbuja, da kritično razmislimo o lastnih vrednotah in pogledih v povezavi z vrednotami in nazori trajnostnosti. To področje zagovarja enakopravnost in pravičnost za trenutne in prihodnje generacije, ob podpiranju pogleda, da smo ljudje del narave.

3.2 Sprejemanje kompleksnosti v trajnostnosti govori o

- opolnomočenju učečih se s pomočjo sistemskega in kritičnega mišljenja ter spodbujanju, da razmislijo o tem, kako bi lahko bolje vrednotili informacije in odpravili netrajne prakse;
- preučevanju sistemov s pomočjo prepoznavanja medsebojnih povezav in povratnih informacij;
- formuliranju izzivov kot problemov trajnostnosti, kar nam pomaga spoznati razsežnost situacije in identificirati vse udeležence.

3.3 Zamišljanje trajnostnih prihodnosti

Učečim se omogoča, da si predstavljajo alternativne prihodnje scenarije in prepoznajo ukrepe za doseganje trajnostne prihodnosti.

Za to je potrebna sposobnost analiziranja sedanjosti in razumevanja, da vsebuje kompleksne sisteme, ki součinkujejo in vplivajo na naše sedanje ter prihodnje poti, na katere pa vplivajo tudi naše vrednote, svetovni pogledi in izkušnje.

3.4 Ukrepanje za trajnostnost

Spodbuja učeče se, da ukrepajo na individualni in kolektivni ravni, da bi oblikovali trajnostno prihodnost, kolikor je to mogoče. Pomaga nam, da prepoznamo korake, mehanizme in ukrepe ter kot družba zmanjšamo naš vpliv na okolje (zmanjšamo svoj okoljski/ekološki odtis). Poleg tega poziva učeče se, da zahtevajo ukrepanje tistih, ki imajo moč uvesti spremembe.

4. Izvedba mednarodnega projekta Od korenin do mize

V šolskem letu 2022/2023 smo z dijaki tretjega letnika in z avstrijsko gimnazijo s Tirolske izvedli manjši partnerski projekt ERASMUS+ z naslovom Trajnost v prehrani »Od korenin do mize«.

Cilj sodelovanja med partnerskima šolama je bil spoznavanje različnih odnosov in načinov delovanja in življenja z vidika trajnosti v prehrani na naših šolah in v domačem okolju. Projekta smo se lotili z željo spodbujanja ozaveščanja in ukrepanja med udeleženci glede bolj trajnostnega načina življenja ter spodbujanje ustvarjalnega razmišljanja ter občutka spoštovanja in odgovornosti za naš planet.

Aktivnosti so temeljile v smeri spoznavanja in razmišljanja o trajnostnih spremembah na ravni posameznika, oddelčne skupnosti, šole in širšega okolja/družbe.

Projekt je potekal tako kot del pouka z medpredmetnimi povezavami pri različnih predmetih (angleščina, prehrana, turizem, geografija, aktivno državljanstvo), v času razrednih ur kakor tudi na delavnicah. Poleg pridobivanja temeljnega znanja o podnebnih spremembah, njihovih vzrokih in posledicah smo z dijaki izvajali različne interaktivne učne dejavnosti in delavnice. Tako so lahko dijaki izmenjavali izkušnje in ideje ter skupaj razmišljali o rešitvah.

Na poti so nas vodila naslednja vprašanja:

- Od kod prihaja naša hrana?
- Kakšna je njegova ekološka in hranilna vrednost?
- Ali obstajajo možnosti glede zdravih in ekološko trajnostnih obrokov v partnerskih šolah in doma?
- Kako jih je mogoče izboljšati?
- Katere ideje o dejavnostih ozaveščanja in konkretne ukrepe izvaja partnerska šola in kako jih lahko dobro uporabimo?

4.1 Etapni cilji

Pri izvajanju projekta so dijaki razvijali svoje kompetence in pridobivali znanje ter spretnosti s področij kompetenc, ki jih navaja GreenComp.

Cilj področja pooseblјanja vrednot trajnostnosti je spodbujanje refleksije o vrednotah in stališčih v povezavi s zaskrbljenostjo glede trajnostnosti.

Vrednotenje trajnostnosti ob spoznavanju sedemnajstih CTR iz Agende 2023 s posebnim poudarkom na odgovorni proizvodnji in porabi hrane, izboljšani prehrani in trajnostnem kmetijstvu je dijakom omogočilo, da razmislijo o svojem načinu razmišljanja, o svojih načrtih in dejanjih ter lastnih vrednotah. Prepoznavali so, kako se vrednote razlikujejo med ljudmi skozi čas in kako so usklajene z vrednotami trajnostnosti. Razpravljali in razmišljali so o svojih vrednotah, o njihovi raznolikosti in odvisnosti od kulture. V interakciji s sovrstniki iz razreda in partnerske šole so usvajali spretnosti artikuliranja vrednot, načel in ciljev trajnostnosti, se o njih dogovarjati ter hkrati upoštevati različna stališča.

Področje sprejemanja kompleksnosti v trajnostnosti učeče se spodbuja, da razmislijo o tem, kako bi lahko bolje vrednotili informacije in odpravili netrajnostne prakse ter spodbuja k preučevanju sistemov s pomočjo prepoznavanja medsebojnih povezav in povratnih informacij.

Z razvijanjem sistemskega mišljenja so dijaki pristopali k problemu trajnostnosti z vseh strani; upoštevati čas, prostor in kontekst, da bi razumeli medsebojen vpliv elementov znotraj sistemov in med njimi. Sistemsko mišljenje nam omogoča, da razumemo realnost v povezavi z drugimi konteksti (lokalni, nacionalni, globalni) in področji (okoljsko, družbeno, ekonomsko in kulturno).

Usvajali so znanja, da ima vsako človeško dejanje okoljske, družbene, kulturne in ekonomske posledice ter razmišljali o kratkoročnih in dolgoročnih vplivih lastnih dejanj na druge in na planet.

Na te teme smo se v šoli osredotočali z uporabo multidisciplinarnega pristopa (biologija, kemija, aktivno državljanstvo, geografija, angleščina, nemščina, latinščina) kot tudi na različnih ekskurzijah, terenskem delu z obiski lokalnih kmetij in podjetij.

Področje zamišljanje trajnostnih prihodnosti učeče se opolnomoči, da ustvarijo svoje vizije trajnostne prihodnosti tako, da jim priskrbi potrebno znanje, spretnosti in odnose za razumevanje prihodnosti kot skupka alternativ.

Dijaki so spoznavali razliko med pričakovanimi, želenimi in alternativnimi prihodnostmi ter si zamišljali alternativne prihodnosti za trajnostnost, ki temeljijo na znanosti, ustvarjalnosti in vrednotah trajnostnosti z vedenjem, da lahko posledice, ki jih predvideva zase in za skupnost, vplivajo na dajanje prednosti določenim scenarijem pred drugimi.

Ljudje se učijo, da bi pridobili znanje, kar lahko privede do tega, da spremenijo svoja mnenja in vedenje ter se naučijo obvladovati svoja čustva.

Raziskovalno mišljenje stremi k spodbujanju ustvarjalnosti, da bi si lahko zamislili alternativne prihodnosti. Z upoštevanjem različnih ved, tradicij in kultur na transdisciplinaren način lahko raziskovalno mišljenje pomaga učečim se ustvariti vizije prihodnosti za krožno gospodarstvo in družbo. Dijaki so spoznali, da da se moramo lotiti problemov trajnostnosti s pomočjo kombiniranja različnih ved, kultur znanja in pogledov, da bi sprožili sistemske spremembe.

Področje ukrepanje za trajnostnost spodbuja, da ukrepajo na individualni in kolektivni ravni. Pomaga nam, da prepoznamo korake, mehanizme in ukrepe ter kot družba zmanjšamo naš vpliv na okolje.

Kolektivno ukrepanje kot kompetenca izhaja iz spoznanja, da je vloga skupnosti in civilnodružbenih organizacij pri doseganju trajnostnosti temeljnega pomena. Kolektivno ukrepanje poziva k usklajevanju in sodelovanju med vrstniki. S skupnim ukrepanjem in prizadevanjem za doseganje istega cilja lahko ljudje najdejo priložnosti in se spopadejo z izzivi ter tako učinkovito prispevajo k reševanju problemov trajnostnosti na lokalni ravni. Vse skupaj bo imelo vpliv na globalni ravni (GreenComp: Evropski okvir kompetenc za trajnostnost, 2023).

Individualna iniciativa temelji na tem, da oseba ve, katere vrste ukrepov so možne, da zaupa v lasten potencial vpeljevanja sprememb in je pripravljena ukrepati. Spodbuja podjetnostni način mišljenja posameznikov in jih opolnomoči, da prevzamejo pobudo v lastnem življenju. Ko posamezniki postanejo aktivni na osebnem področju, lahko delujejo kot nosilci sprememb in vzorniki ter navdihnejo svoje vrstnike, za doseganje trajnostnosti.

Dijaki so se učili kako sodelovati z različnimi udeleženci, da bi ustvaril vključujoče vizije bolj trajnostne prihodnosti ter spoznavali pomen pripravljenosti sodelovati z drugimi.

Z uporabo praktičnega pristopa smo na šolah izvajali različne dejavnosti (sajenje, gojenje, žetev in predelava zelenjave/sadja/zelišč, priprava obrokov, distribucija/prodaja izdelkov, organiziranje kulinaričnih dogodkov v naših šolah in lokalnih dogodkov).

Dijaki so za sovrstnike izvedli delavnico priprave obrokov brez zavržene ali neuporabljene hrane, izvedli izziv dan brez mesa, dan brez odpadkov in dan doma pripravljene malice v posodi, ki se je ne zavrže.

V toku šolskega leta so svojo aktivno udeležbo obeležili tudi različne dneve povezane s hrano (svetovni dan hrane, svetovni dan jabolka, slovenski zajtrk)

Slika 1

Darilni paket za partnersko šolo

Na sliki 2 je prikazan darilni paket, ki so ga dijaki pripravili za partnersko šolo. Odločili so se za semena avtohtonih vrst zelenjave ljubljanskega okoliša, ki so jih pridobili na terenskem delu in

z vzgojo sadik v šoli (sadika solate Ljubljanska ledenka, seme Ljubljansko zelje, seme Ljubljansko korenje).

4.2 Pričakovani rezultati

Teoretični, praktični in mednacionalni pristop k temi, ki ga spremljajo podrobne informacije, dokumentacija ter temeljita razmišljanja in razprave z mednarodnimi kolegi bodo zagotovili trajen vpliv na zavest dijakov o trajnosti in upajmo, da vodijo do spremembe glede njihovega odnosa do okolju prijaznega načina življenja. Ne samo sodelujoči razredi, ampak celotna šolska skupnost bo imela koristi od izmenjave idej in konkretnih ukrepov, ki bodo sprejeti za spodbujanje trajnosti v naših šolah.

Poleg tega so s projektom dijaki razvijali veščine 21. stoletja, kot so sodelovalne, podjetniške, produktivne, socialne, komunikacijske veščine in kulturno razumevanje ter veščine uporabe tujega jezika (angleščina, nemščina) in IKT. Za učinkovito sodelovanje smo uporabljali digitalna orodja (ZOOM, EBook). Osredotočanje na spretnosti 21. stoletja, bo študente kar najbolj pripravilo na svoje prihodnje kariere.

Kot skupni učni izdelek so dijaki partnerskih šol skupaj ustvarili e-knjigo, ki vsebuje dokumentacijo vseh dejavnosti. To e-knjigo lahko uporabimo za prihodnje projekte in izsledke projekta delimo z drugimi deležniki.

Končna ocena projekta s pomočjo vprašalnikov bo pokazala vpliv projekta na dijakovo razumevanje trajnosti in lastnih dejanj.

Želimo, da bi z novimi izkušnjami in znanji ter veščinami oblikovali lastne vrednote in stališča ter znali kritično ovrednotiti različne vire, s katerimi se bodo srečavali danes in v prihodnosti.

5. Zaključek

Trajnostni življenjski slogi zahtevajo premik v načinu mišljenja in vedenju. Enakopravnost in pravičnost za trenutne in prihodnje generacije moramo postaviti v središče naših družb. Naš odnos z okoljem mora temeljiti na občutku povezanosti z naravo. Učenje za okoljsko trajnostnost bi moralo opolnomočiti posameznike, da začnejo razmišljati celostno in dvomiti o nazorih, na katerih temelji naš trenutni gospodarski sistem. Sočasno bi jih moralo spodbuditi, da ukrepajo individualno in z drugimi v smeri preoblikovanja naše družbe in oblikovanja trajnostnih prihodnosti za vse. Vseživljenjsko učenje bi moralo vključevati kompetence za trajnostnost iz različnih disciplin, da bi usposobilo sistemske mislece in etične nosilce sprememb, ki jih potrebujemo za promoviranje trajnostne družbe (Bianchi, 2020).

Kompetence usmerjene k trajnosti vključujejo več kot le znanje, povezano s problematiko. So kompleks znanj, spretnosti in vedenja, ki se oblikujejo kot odgovor na problemsko naravnanost in usmerjenost v rešitve na področju trajnostni, ki zahteva novo izobraževalno paradigmo, ki dijake spremeni v "akterje sprememb" (Rowe, 2007).

6. Viri

Bianchi, G. (2020). *Sustainability competencies*. Joint Research Centre, European Commission. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/ JRC123624.

Giannini, S. (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap*. UNESCO, Paris.

GreenComp: Evropski okvir kompetenc za trajnostnost. (2023). Zavod RS za šolstvo, Ljubljana https://www.zrss.si/pdf/greencomp.pdf

Rowe, D. (2007). Education for a Sustainable Future. *Science 317*, 323-324.

Bahor, M., Cupin, D., Čemažer, A., Jerman, B., Kastelic, P., Kavka Gobbo, Ž., Ladić, M., Letić, T., Rogina A., Tkalec, T., Trdin, T., Zimani, M.. (2020). *Z globalnim učenjem do globalnih ciljev*. Sloga, Ljubljana.

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, (2022). Kažipot, ZRSŠ, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Inka Nose je profesorica zgodovine in geografije na Srednji šoli za gastronomijo in turizem Ljubljana, kjer poučuje geografijo in strokovne predmete s področja turizma. Je tudi koordinatorka šolskih mednarodnih projektov, članica šolskega tima Zdrava šola in skrbnica šolskega vrtička.

Trajnost pri pouku geografije

Sustainable Practices in Geography Education

Anita Kaube

OŠ Franca Lešnika-Vuka Slivnica pri Mariboru
anita.kaube@osflv.si

Povzetek

Članek predstavlja razmišljanje o trajnostnem razvoju in vpletanju le tega v izobraževanje. To je postala nuja, saj so posledice prekomernega koriščenja virov vedno večje. To postaja problem in rešimo ga lahko le tako, da spremenimo naša razmišljanja in ravnanja, zato je pomembno da mlade opolnomočimo za življenje v prihodnje. Ob tem pa se moramo sami zavedati in prevzeti odgovornost, tudi s svojimi ravnanji. V članku je opisana metoda igre vlog, preko katere se učenci vživijo v določene situacije. Tako pridobijo nekaj izkušenj in znanj za nadaljnja razmišljanja, ter možne rešitve. Metoda je opisana s primerom, navodili za okroglo mizo. Predstavljeni so različni koraki izvedbe ure in možnost ocenjevanja.

Ključne besede: geografija, ocenjevanje, okrogla miza, trajnostni razvoj, učne ure, VITR.

Abstract

The article presents reflections on sustainable development and its integration into education. This has become a necessity as the consequences of excessive resource utilization are growing. It is becoming a problem that can only be solved by changing our thinking and behaviors, thus it is important to empower young people for their future lives. In addition, we must be aware and take responsibility through our actions. The article describes the role-playing method, through which pupils immerse themselves in specific situations. This enables them to gain experiences and knowledge for further contemplation and potential solutions. The method is illustrated with an example and instructions for a roundtable discussion. Various steps of conducting the lesson are presented, along with the possibility of assessment.

Keywords: assessment, ESD (Education for Sustainable Development), geography, roundtable discussion, sustainable development, teaching hours.

1. Uvod

Velikokrat zasledimo novice o okolju, vremenu in izumrlih vrstah. Novice vedno bolj opozarjajo na posledice človekovega ravnanja. Povprečna globalna temperatura se je v zadnjih petdesetih letih dvignila za 1 °C. Zaradi tega se na Zemlji spreminja podnebje, kar vpliva tudi na ekosisteme in ljudi. Letos smo presegli število 8 milijard prebivalcev. Več ljudi praviloma pomeni večje izkoriščanje naravnih virov. Za zadovoljitev naših potreb bi potrebovali več planetov Zemlja. V Sloveniji smo že v mesecu aprilu porabili vse vire, ki jih Zemlja lahko obnovi v enem letu.

Kaj to pomeni za nas? Za odraslega posameznika v družbi, za šolajočo mladino? Večina ljudi se zaveda vsakodnevnih možnosti za varčevanje in ohranjanje okolja. Vendar pa se naše navade in vzorci še vedno ohranjajo, potrošništvo se nadaljuje in nimamo nobene odgovornosti do okolja. Ne prilagajamo svojega vedenja in navad. Trajnost bi pomenila omejevanje, samodisciplino, nekaj

odrekanja. Takšne spremembe v današnjem času težko sprejmemo. Če želimo sprejeti izzive, ki jih prinaša prihodnost – tako okoljske, družbene kot ekonomske – moramo spremeniti svojo miselnost. Pri tem ima veliko vlogo vseživljenjsko učenje, učenje za trajnostni razvoj. To učenje lahko poteka formalno ali neformalno.

Kot učitelji imamo v šoli velik vpliv in moč, da poučujemo mlade generacije drugačnega pogleda, pogleda, ki bi združeval človeka in naravo. Načela trajnosti vključujemo v izobraževalni proces, spodbujamo trajnostne prakse med učenci, učitelji, starši in drugimi člani šolske skupnosti. To vključuje ozaveščanje o okoljskih, družbenih in ekonomskih vidikih trajnosti, ter spodbujanje ukrepov za zmanjšanje negativnih vplivov na okolje in družbo.

2. Trajnostni razvoj

Svetovna komisija za okolje in razvoj je pred dobrimi tremi desetletji zapisala: »Trajnostni razvoj je razvoj, ki omogoča zadovoljitev trenutnih potreb človeškega rodu, ne da bi pri tem bilo ogroženo zadovoljevanje potreb prihodnjih generacij« (World Commission on Environment and Development, 1987). Definicija poudarja gospodarski razvoj in ohranja potrošništvo, pri čemer predpostavlja, da bodo prihodnje generacije imele enake potrebe, vendar ne omenja odgovornosti. Socialne razmere so se mnogim ljudem poslabšale, mnogi so postali še bolj revni, samo nekateri so postali še bolj bogati, številni delajo samo za preživetje, mnogi pa niti nimajo možnosti z delom preživeti. Kaj so torej napisali v tej sporni definiciji trajnostnega razvoja, da se nič ni uresničilo, celo nasprotno, poslabšalo se je. Zapisali so, da je trajnostni razvoj takšen razvoj, ki bo prihodnjim generacijam omogočal enako življenje, kot ga imamo sedaj, in to vsem ljudem. Slovenski inštitut za kakovost in meroslovje povzema to zapisano definicijo ter se v razdelku Trajnostni razvoj osredotoča na tri dimenzije trajnosti, na okoljsko, ekonomsko in družbeno. Po več kot 30. letih od zapisa definicije trajnostni razvoj ugotavljamo, da se je stanje v svetu povsod poslabšalo, in to glede življenja ljudi, stanja narave in ekonomskih sistemov. Izvirna napaka besedne zveze trajnostni razvoj je poudarjanje razvoja. Zato je potrebno preiti od trajnostnega razvoja do trajnostnosti. Angleška beseda »sustain« pomeni vzdrževati, ohranjati, vztrajati, nositi, torej trajnost nečesa v časovnem obdobju. Beseda trajnostnost uči odrekanje, samoomejevanje in samodisciplino, zato politično ni zanimiva, zato se ideja o odgovornem načinu življenja širi počasi in se zelo malo vključuje v izobraževanje (Vovk, 2022).

Vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj ne vidimo kot končni cilj, temveč predvsem kot proces nenehnih sprememb in učenja. Leta 2007 so bile objavljene Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, ki zajemajo obdobje od predšolske vzgoje do dodiplomskega izobraževanja. Te smernice so dobrodošle in ključne za spremembe v smeri izobraževanja. Prihodnost od mladih pričakuje ustvarjalnost, sposobnost lateralnega mišljenja ter spretnosti in veščine na različnih področjih, pa tudi prilagodljivost (Ahčin, 2010).

17 ciljev trajnostnega razvoja po Agendi 2030, ki so jo zastavili Združeni narodi, se odraža v odpravi revščine, lakote, čisti pitni vodi in urejenosti sanitarij, enakosti spolov, podnebnimi ukrepi, odgovorni porabi in proizvodnji… Četrti cilj se nanaša na področje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR). Je odgovor na trajnostne izzive v vzgoji in izobraževanju. VITR uporablja inovativne pristope za ozaveščanje učečih se in spodbuja trajnostno družbo. VITR za 2030 je izvedbeni okvir, ki gradi na ciljih trajnostnega razvoja

Agende 2030, s poudarkom na kakovostnem in vključujočem izobraževanju za prihodnost (Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, 2022).

3. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj

Pri pouku geografije, ki je zelo multidisciplinaren, lahko predvidimo dejavnosti, ki ozaveščajo učence o trajnostnih vprašanjih, kot so podnebne spremembe, varovanje naravnih virov, ravnanje z odpadki, uporaba obnovljivih virov energije itd. To vključuje tudi spodbujanje kritičnega razmišljanja, reševanja problemov in odgovornega ravnanja.

S projekti pri predmetih ali na ravni šole lahko pokrijemo ozaveščanje o energetski učinkovitosti in varčevanju z viri. Na primer, lahko se osredotočimo na zmanjšanje porabe energije in vode v šolskih prostorih, ter spodbujamo uporabo naravne svetlobe, učinkovito izolacijo, energetsko učinkovito opremo itd. Prav tako je pomembno spodbujati recikliranje in zmanjševanje odpadkov, ter uporabo obnovljivih virov energije. Šole lahko spodbujajo tudi zdravo in trajnostno prehrano, tako da zagotavljajo lokalno pridelano hrano, vegetarijanske ali veganske možnosti, zmanjšujejo odpadke hrane in ozaveščajo o pomenu pravične trgovine. Učenci lahko na projektnem dnevu pripravljajo obroke s sadjem in zelenjavo iz šolskega vrta. Trajnostne načine prevoza, kot so hoja, kolesarjenje ali uporaba javnega prevoza, lahko spodbujajo tudi šole. S tem zmanjšujejo emisije toplogrednih plinov, spodbujajo telesno aktivnost in zmanjšujemo prometne zastoje blizu šolskih območij. Šole se lahko povezujejo z lokalno skupnostjo in organizacijami, ki delujejo v smeri trajnosti, ter sodelujejo pri skupnih projektih, kot so čistilne akcije, sajenje dreves, ozaveščanje o trajnostnih praksah itd (Celostni šolski pristop k učenju za trajnost – kako začeti, 2022).

Trajnost v šolah je pomembna, saj omogoča učencem razumevanje pomena trajnostnega razvoja in spodbuja odgovorno ravnanje. Izobraževanje o trajnosti je ključno za ozaveščanje in pripravo posameznikov na soočanje z izzivi trajnostnega razvoja, ter za spodbujanje trajnostnih praks in odgovornega ravnanja v družbi. Izobraževanje o trajnosti se lahko izvaja na vseh ravneh izobraževanja, od predšolske vzgoje do visokega šolstva.

3.1. Primer učne ure

Določeno temo lahko predebatiramo s pomočjo igre vlog, ki je izkustvena metoda učenja. Učenci odigrajo različne situacije in vloge, pri čemer raziskujejo različne mentalne in doživljajske možnosti. Osredotočajo se na določen problem in razvijajo občutek za lastna in tuja stališča. Cilj igre vlog je predstavitev in zagovarjanje stališč, kar spodbuja kompleksno mišljenje in razvoj drugih vseživljenjskih znanj, kot so sodelovanje, procesiranje informacij, uporaba virov, učinkovito predstavljanje idej in miselne navade (Resnik Planinc, 2010).

Učenci se radi preizkušajo v različnih vlogah. Naloga učitelja je predstaviti cilje, vsebino in potek igre, medtem ko si učenci sami izberejo primerne vloge. Pomembno je, da se dobro pripravijo na svoje vloge. Na začetku se nekateri morda še lovijo zaradi slabe priprave, vendar se izvedbe izboljšujejo s prakticiranjem. Priporočljivo je, da sama simulacija traja med 15 in 20 minutami, nato pa se izvede analiza.

Igra vlog se lahko izvaja v različnih oblikah, kot so okrogla miza, razprava za in proti, radijska ali televizijska oddaja, kongres, promocija knjige, delovna skupina, demonstracija principa (Resnik Planinc, 2010).

3.2. Primer navodil za okroglo mizo

OKROGLA MIZA

Elementi okrogle mize:

- Tema: Gradnja nove tovarne na kmetijskem zemljišču
- Uvodničar/-ka ali povezovalec/-ka okrogle mize. Na kratko osvetli vprašanje, o katerem bo tekla beseda, nato napove govorce oz. govorke in zaključi s sklepnim govorom.
- Govorci imajo vnaprej določene vloge.
- Publika postavlja vprašanja, komentira, podpira določeno stran in predstavlja nova stališča.
- Časomerilec/-ka
- Zapisnikar/-ka
- Poročevalec/-ka

Navodila:

1. V skupini si učenci razdelijo vloge/govorce.
2. Določijo vsebino vsake vloge/govorca (kdo bo govoril o čem, kakšne so njegove naloge).
3. Govorec se pripravi. Na določeno temo in glede na svojo vlogo prebere literaturo, ter poišče primere in dejstva, ki bodo podkrepili njegov nastop.
4. Publika se pripravi. Na določeno temo in glede na svojo vlogo naj prebere literaturo, ter poišče primere in dejstva, ki jih lahko uporabi za primerjavo.

Vloge:

Minister za gospodarstvo v državi skrbi za razvoj gospodarstva. Pomembno mu je, da se podjetja hitro razvijajo in prinašajo velik dobiček. Okolje naj se varuje toliko, kot to zahtevajo zakoni. Ti zakoni pa ne smejo ogroziti napredka gospodarstva.

Minister za okolje in prostor se zavzema za primerno razporeditev prostora v državi. To pomeni, da si prizadeva poiskati kompromis med zahtevami gospodarstva, prometa, prebivalcev in zahtevami, ki jih postavlja narava sama. Zavzema se za varovanje tistih naravnih območij, ki so ranljiva ali imajo posebno vrednost za prebivalce države.

Okoljevarstvenik se bori za zaščito okolja. S svojimi predlogi skuša prepričati prebivalce države, svet in predvsem odgovorne politike o nujnosti boljšega ravnanja z okoljem. Trudi se prepričati politike, da sprejmejo takšne zakone, ki bodo maksimalno varovali okolje, ne glede na to, ali je to koristno za gospodarstvo ali ne.

Prebivalec Slovenije oz. sveta. Lahko zastopaš svoje mnenje in se odločiš: ti je pomembno, da se okolje zaščiti, tudi če za to moraš sam nekaj storiti, ali pa te varstvo okolja ne zanima in ti je vseeno, kaj se bo z okoljem zgodilo.

Kmetu je pomemben velik pridelek, ki mu prinaša zaslužek. Zaradi tega škropi z različnimi škropivi, krči gozdove za pridobivanje polj, izsušuje površine, namaka polja itd. Zavzema se za zakone, ki ne bodo ogrozili njegove dejavnosti.

Kmet, ki se ukvarja z ekološkim kmetijstvom. Ne sme uporabljati strupenih škropiv ali gnojil. Zavzema se za varovanje okolja, saj bo pridelek boljši, če bo narava bolj "zdrava".

Direktor podjetja. Najpomembnejši zanj je dobiček. Za varovanje okolja skrbi toliko, kot mu nalagajo zakoni. Če je v korist podjetja, poskuša te zakone upoštevati v najmanjši možni meri. Zavzema se za sprejetje zakonov, ki ne bodo škodovali poslovanju podjetja. Prav tako zagovarja gradnjo infrastrukture, ki bo najdostopnejša, ne glede na naravne pogoje.

Učenci se vživijo v vloge in doživeto zagovarjajo stališča. Pri tem se urijo v iskanju virov, zagovarjanju določenega stališča, primernem načinu govora, poslušanju in izražanju mnenj. Vsak učenec se lahko najde v neki vlogi, lahko tudi kot časomerilec, poročevalec ali poslušalec.

3.3. Kriteriji ocenjevanja

Po nekaj primerih igre vlog lahko učence ocenjujemo. Preko primerov učenci razumejo, kaj počnejo in kako se pripravljajo. Učencem predstavimo kriterije ocenjevanja (točkovanje vsakega z 0, 1, 2, 3). Skupaj pregledamo vse kriterije in se o pričakovanih dosežkih pogovorimo, po potrebi kriterije tudi prilagodimo:

- Učenec aktivno sodeluje pri izvedbi okrogle mize.
- Odlično uporablja strokovno geografsko literaturo.
- Vzročno-posledično prikazuje dejstva o temi.
- Misli in nastop sta jasna ter prepričljiva.
- Govor traja najmanj 5 minut.
- Svoj govor podkrepi z dejstvi, za katere najde jasne primere in pojasnila.
- Primerja tematiko z domačim krajem.
- V svojem govoru pove, kakšno literaturo je uporabljal.
- Napiše poročilo po priloženih navodilih/poročilo svojega nastopa.
- V poročilu pravilno citira vire.

4. Zaključek

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj je nekaj, kar se mora dogajati zdaj. Pomembno je, da se prihodnje generacije učijo o tej tematiki. Dobro je, da se vsebine vključujejo v izobraževanje, da se na ravni šole razporedijo po predmetih, ter da se jim da še dodatno dimenzijo pri projektnih dejavnostih. Učenci praviloma radi govorijo o težavah in priložnostih v svojem okolju. Poznajo probleme in iščejo rešitve. Naša naloga je, da jih učimo različnih pogledov in tehnik, s katerimi jim bo v prihodnosti lažje, da živimo bolj trajnostno. Velika vloga je tudi na nas odraslih, saj s svojim zgledom predajamo znanje in navade mladim generacijam.

Okrogla miza in podobne igre vlog dajejo učencem priložnost, da razvijajo kritično mišljenje, se vživljajo v situacije, ter si ustvarijo predstavo o določenih problemih. Učenci se v problem poglobijo, preberejo nekaj virov, izmenjajo svoja mnenja, slišijo in se naučijo poslušati mnenja drugih. Igre vlog so na začetku enostavne, učenci nimajo veliko povedati, bolj bi nasprotovali

drugim mnenjem in ne bi poslušali. Z vajo in večkratno izvedbo pa postanejo zelo uporabna metoda pri pouku, ki prinaša dodano vrednost. Metodo lahko uporabimo tako pri usvajanju nove snovi, kot pri utrjevanju. Učencem daje aktivno vlogo in jih postavlja v središče dogajanja, oni so tisti, ki iščejo rešitve aktualnih problemov. Probleme osvetlijo iz različnih zornih kotov, iz vidika učenca, mladostnika, ki se ponavadi razlikujejo od vidika odraslih. Sama velikokrat uporabim to metodo, saj se mi zdi njena uporabna vrednost velika.

5. Literatura

Ahčin, A. (2010). Odgovornost učiteljev, pri ozaveščanju mladostnikov za trajnostno razmišljanje. V: Brezovec, A., Mekinc, J. (ur.). Management, izobraževanje in turizem: družbena odgovornost za trajnostni razvoj: 2. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo, 21.–22. oktober 2010, Portorož: zbornik povzetkov referatov = book of abstracts. Portorož: Turistica, Fakulteta za turistične študije, 2010, str. 53–63

Celostni šolski pristop k učenju za trajnost – kako začeti (2022), https://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/resources/tutorials/whole-school-approach-learning.htm

Kaube, A. Informacije o učnih urah v preteklosti. (Osebni vir 20. 7. 2023).

Resnik Planinc, T. (2010). Učne oblike in učne metode. V: Razmišljamo in delujemo trajnostno priročnik za vključevanje vsebin trajnostnega razvoja v izobraževanje, A. Klemenc, D. Škapin, M. Blejec, T. Dintinjana (ur.), Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, 2010 CPI, http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/TrajnostniRazvoj/ Ucne_oblike_in_ucne_metode.pdf

Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SRI/nacionalne_smernice_VITR_ 2007.pdf

World Commission on Environment and Development, Our Common Future (1987), United Nations 1987, https://www.are.admin.ch/are/en/home/media/publications/sustainable-development /brundtland-report.html

Vovk Korže, A. (2022). Nujno je trajnostno življenje in ne trajnostni razvoj, M. Peček (ur.), Vodenje v vzgoji in izobraževanju 52 št. 2/2022, letnik 20, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, file:///F:/trajnost/04_AnaVovk.pdf

Vzgoja in izobraževnje za trajnostni razvoj, Kažipot (2022). Education for Sustainable Development, A roadmap – ESD for 2030, UNESCO in Slovenska nacionalna komisija za UNESCO, Ljubljana, www.zrss.si/pdf/VITR_za_2030.pdf

Kratka preedstavitev avtorice

Anita Kaube, prof. geo in zgo, svetnica. Geografijo in zgodovino na OŠ Franca Lešnika-Vuka Slivnica pri Mariboru poučuje 22 let. Ukvarjala se je z uvedbo fleksibilnega predmetnika v osnovni šoli, ter raziskovanjem lokalne zgodovine.

Možnost vključitve trajnostnosti v pouk fizike

The Possibility of Incorporating Sustainability into Physics Lessons

Alex Wirth

Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, Slovenija
alex.wirth@zrss.si

Povzetek

Izobraževalni sistemi po celem svetu se soočajo z velikimi izzivi. Epidemija nalezljive bolezni nas je prikovala v stanovanja, izobraževanje na daljavo pa nas je posedlo pred ekrane. Posledično so se močno zmanjšale gibalne sposobnosti učencev, na kar nas je opozarjal tudi športnovzgojni karton. Lanskoletna suša in letošnje poplave so nam zapovedale, da moramo v vzgojno-izobraževalnem sistemu nujno nasloviti trajnostnost, saj podnebne spremembe in njihove negativne posledice niso nekaj, kar nas (še) ne zadeva, ampak se dogajajo tukaj in zdaj. Izobraževalni sistemi se soočajo še z drugimi tegobami (npr. pomanjkanje kadra idr.), vendar se bomo v prispevku osredinili na zgoraj opisana izziva. V prispevku podamo primer vaje v zunanjem okolju (obravnava *hitrosti* pri poglavju *enakomerno gibanje*) in se naslonimo na uvedbo vsebin radioaktivnosti v osnovnošolski pouk fizike kot preučitve možnosti razogljičenja družbe (nuklearne elektrarne). Čeprav se zdi, da gre v tem primeru za strogo strokovno vprašanje, ki ga naj obravnavajo inženirji, je pri takšnih vprašanjih nujno širše družbeno soglasje. Družbeni dogovor o načinih pridobivanja energije lahko dosežemo, če ima splošna javnost vsaj nekaj znanja o teh vsebinah.

Ključne besede: gibanje, izzivi v vzgoji in izobraževanju, pouk fizike v osnovni šoli, pouk na prostem, radioaktivnost, razogljičenje, trajnostnost.

Abstract

Education systems around the world are facing major challenges. The epidemic of infectious disease has locked us in our homes, and distance learning had us sitting in front of screens. As a result, students' movement skills have been severely limited, which was also highlighted in the athletic training card (slo. športnovzgojni karton). Last year's drought and this year's floods have shown us that we need to address the issue of sustainability in the education system, because climate changes and its negative consequences are not something that do not affect us (yet), but are happening here and now. Education systems face other issues (e.g., staff shortages, etc.), but in this paper we will focus on the challenges described above. In the paper, we give an example of an exercise in an external environment (the consideration of *velocity* in the chapter on *uniform motion*) and rely on the introduction of radioactivity into elementary school physics classes as an exploration of the possibility of decarbonizing society (nuclear power plants). Although this appears to be a purely technical issue to be only addressed by engineers, a broad societal consensus is essential for such issues. Consensus on methods of energy production can be achieved if the general public has at least some knowledge of these contents.

Keywords: challenges in education, decarbonisation, movement, outdoor lessons, physics lessons in elementary school, radioactivity, sustainability.

1. Uvod

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR) poudarja, da področje vzgoje in izobraževanja prispeva k uresničevanju ciljev trajnostnega razvoja. VITR si prizadeva preusmeriti poučevanje in učenje k trajnostnemu razvoju ter okrepiti vzgojo in izobraževanje pri vseh aktivnostih, ki spodbujajo trajnostni razvoj. VITR je sestavni del ambicioznih ciljev za trajnostni razvoj. Cilj *VITR za 2030* je zgraditi bolj pravičen in trajnosten svet, njegov namen pa je v celoti vključiti VITR v politike, učna okolja, krepitev kompetenc izobraževalcev in opolnomočenje ter mobilizacija mladih. *VITR za 2030* poudarja, da področje vzgoje in izobraževanja prispeva k uresničitvi 17 ciljev trajnostnega razvoja, ki so:

1. odprava revščine,
2. odprava lakote,
3. zdravje in dobro počutje,
4. kakovostno izobraževanje,
5. enakost spolov,
6. čista voda in sanitarna ureditev,
7. cenovno dostopna in čista energija
8. dostojno delo in gospodarska rast,
9. industrija, inovacije in infrastruktura,
10. zmanjšanje neenakosti,
11. trajnostna mesta in skupnosti,
12. odgovorna poraba in proizvodnja,
13. podnebni ukrepi,
14. življenje v vodi,
15. življenje na kopnem,
16. mir, pravičnost in močne institucije ter
17. partnerstva za doseganje ciljev (Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo, 2022; Organizacija Združenih narodov, 2023).

V naši družbi smo v zadnjih letih strahovito spoznali, kako nujno bo nasloviti trajnostni razvoj. Pri tem mislimo na hudo sušo in požare v letu 2022, katastrofalne poplave v letu 2023 in tudi slabše gibalne sposobnosti učencev po epidemiji nalezljive bolezni ter posledičnem šolanju na daljavo. V našem prispevku se bomo zato osredotočili na 3. in 7. cilj trajnostnega razvoja (to sta zdravje in dobro počutje ter cenovno dostopna in čista energija). Prav tako bo naš obseg omejen na pouk fizike v osnovni šoli.

Fizika je naravoslovna znanost, ki proučuje naravo in lastnosti snovi ter energije. Učenci v osnovni šoli obiskujejo pouk fizike v 8. in 9. razredu. Poučevanje sledi učnemu načrtu s predlaganimi metodami in oblikami dela v skladu s smernicami splošne in predmetno-specifične didaktike. Predmet obsega skupno 134 ur (Verovnik idr., 2011). Učitelj se pri pouku fizike trudi, da učenci v čim večji meri usvojijo naravoslovna znanja, naravoslovne spretnosti in veščine ter da razvijejo čim bolj pozitiven odnos do naravoslovja. Tako se učenci naravoslovno opismenjujejo. Raziskovalci naravoslovno pismenost opredeljujejo raznoliko, najpreprosteje kot potrebo za uspešno delovanje posameznika v družbi in s tem za reševanje problemov v življenju in poklicu (Glažar in Devetak, 2013; OECD, 2019; Thomson idr., 2013). V sklopu nacionalnega projekta Naravoslovje, matematika, pismenost, opolnomočenje, tehnologija, interaktivnost (NA-MA POTI) je bila naravoslovna pismenost opredeljena s tremi gradniki: 1. naravoslovnoznanstveno razlaganje pojavov, 2. naravoslovnoznanstveno raziskovanje, interpretiranje podatkov in dokazov

ter 3. odnos do naravoslovja. Posamezni gradniki so razčlenjeni na podgradnike z dodatnimi opisniki (Bačnik in Slavič Kumer, 2022; Pavlin idr., 2022; Slapničar in Pavlin, 2022). Tudi v širšem prostoru je naravoslovna pismenost široko izpostavljena, saj je cilj Evropske komisije, da do leta 2030 delež 15-letnikov z nizkimi dosežki pri naravoslovni pismenosti pade pod 15 % (Uradni list Evropske unije C 66/1, 2021).

2. Skrb za okolje

Sedmi cilj trajnostnega razvoja je cenovno dostopna in čista energija. To pomeni vsem ljudem zagotoviti dostop do cenovno sprejemljivih, zanesljivih, trajnostnih in sodobnih virov energije (Organizacija Združenih narodov, 2023). V znanstveni (in delu politične) skupnosti velja konsenz, da je potrebno omejiti segrevanje našega planeta povprečno za vsaj 2 stopinji Celzija, če ne za 1,5 stopinje Celzija, glede na predindustrijsko dobo. Dvig povprečne temperature ne pomeni malo manj mrzlih zim in malo bolj vroča poletja, ampak pomeni bolj burno vremensko dogajanje, kakršnemu smo že priča. Pomeni pogostejše naravne nesreče in katastrofe. Dvig povprečne temperature našega planeta se dogaja predvsem zaradi človeških izpustov toplogrednih plinov. To so: ogljikov dioksid, metan, dušikovi oksidi idr. Za največjega krivca za dvig povprečne temperature pa velja ogljikov dioksid (Al-Ghussain, 2018; King in Karoly, 2017).

Ne želimo v naprej zagovarjati energije, pridobljene iz nuklearnih elektrarn, vendar si poglejmo francoski in nemški primer. Slika 1 prikazuje moč francoskih nuklearnih elektrarn v primerjavi z močjo nemških vetrnih in sončnih elektrarn. Francoske nuklearne elektrarne po moči močno prekašajo nemške vetrne in sončne elektrarne. Prav tako je ob tehtanju za eno ali drugo možnost potrebno upoštevati tudi zasedbo prostora, porabo materiala, nastanek odpadkov, varnost, nenazadnje tudi stroške idr. (Tiselj, 2023).

Slika 1

Moč francoskih nuklearnih, nemških vetrnih in sončnih elektrarn v posameznih letih

Spletna stran *Our World in Dat*a poroča, da je bilo leta 2022 za vsako kilovatno uro pridobljene električne energije v ozračje spuščenih toliko gramov ogljikovega dioksida:

- Francija 85 g,
- Slovenija 237 g,
- Nemčija 385 g,
- cel svet 436 g (Roser idr., 2023).

Teme, povezane z radioaktivnostjo, fizijo in posledičnim pridobivanjem električne energije v slovenski osnovnošolski fiziki praviloma niso obravnavane, čeprav se nakazujejo možnosti implementacije v okviru teme *fizika in okolje* (Verovnik idr., 2011). Ugotovili smo, da so raziskovalci po svetu učencem že predstavljali teme, povezane z radioaktivnostjo. Lijnse idr. (2007) so pokazali, da učenci večino svojega vedenja o radioaktivnosti pridobijo iz množičnih medijev, kjer pa so informacije pogoste pomanjkljive ali celo napačne (Lijnse idr., 2007). Cardoso idr. (2020) so raziskovali napačne predstave o nuklearni fiziki, ki jih imajo brazilski dijaki. V raziskavo so vključili 34 dijakov in ugotovili, da jih je 60 % že slišalo za sevanje, vendar niso znali pojasniti, kaj to je. Ugotavljali so tudi vpliv informacij, ki so jih dijaki pridobili izven formalnega izobraževanja, predvsem z omembami cepitve atomskih jeder v medijih. Nuklearna fizika kot tema sicer ni predpisana v brazilskem učnem načrtu za fiziko v srednjih šolah (Cardoso idr., 2020). Millar (1994) je izvedel raziskavo s 144 dijaki, starimi 16 let. Njegova raziskava je pokazala, da dijaki, vključeni v raziskavo, ne ločijo med iradiacijo (vzorec je samo izpostavljen ionizirajočemu sevanju, kasneje ga ne oddaja) in kontaminacijo (vzorec je okužen in kasneje oddaja ionizirajoče sevanje). Do enake ugotovitve so prišli tudi Siersma idr. (2021), ki so naredili pregled literature in intervjuje z 12 dijaki.

V naši družbi občasno razpravljamo o nuklearni energiji, predvsem v povezavi s tveganji, ki jih izkoriščanje le-te energije prinaša. Razprave se pojavijo ob različnih dogodkih, ki bi lahko vplivali na nuklearni obrat, npr. nesreča v nuklearni elektrarni Fukušima-Daiči leta 2011, obletnice nesreče v Černobilu leta 1986, potres na območju Krškega leta 2020, razprave o drugem bloku Nuklearne elektrarne Krško … Nuklearne nesreče in vpliv ionizirajočega sevanja na živa bitja ter neživo naravo se kažeta kot temi, ki sta zelo zanimivi za dijake (Morales Lopez in Tuzon Marco, 2021). Omenjeno je vodilo, da sta Wirth in Pavlin (2021) izvedla raziskavo z učenci 8. in 9. razredov. V raziskavi sta želela identificirati znanje učencev o radioaktivnosti in stališča učencev do miroljubne uporabe nuklearne energije pred in po implementaciji učne enote o radioaktivnosti (Wirth in Pavlin, 2021).

Na spletu lahko zasledimo različne opredelitve radioaktivnosti. Uprava Republike Slovenije za jedrsko varnost (2021) jo definira kot pojav, pri katerem jedra nestabilnih atomov prehajajo v stabilno stanje in pri tem oddajo energijo v obliki ionizirajočega sevanja. Za lažje razumevanje so v nadaljevanju razložene osnove radioaktivnega razpada. V letu 1897 je Henri Becquerel raziskoval novoodkrite žarke X. Po naključju je odkril, da uranove soli, če jih obsevamo z žarki X, oddajo prodirajoče sevanje, ki ga lahko zaznamo na fotografski plošči. Nadaljnje raziskave so pokazale, da to prodirajoče sevanje niso žarki X. Becquerel je tako odkril nov pojav, radioaktivnost, za kar je leta 1903 prejel Nobelovo nagrado za fiziko (The Nobel Prize, 2021). Radioaktivni razpad je naraven proces. Atom z nestabilnim jedrom bo spontano razpadel – prešel iz nestabilnega v stabilno stanje in pri tem oddal energijo. Radioaktivni razpadi nestabilnih jeder so stohastični proces. Število razpadov radioaktivnih jeder (dN) v časovni enoti (dt) je merilo za aktivnost vira. Aktivnost (A) je definirana kot:

$$A = -\frac{\mathrm{dN}}{\mathrm{dt}}.$$

Enota za aktivnost je becquerel (Bq), ki pomeni en razpad v sekundi (Kladnik, 1991; Halliday idr., 2014).

Atomsko jedro se lahko pomiri s tremi vrstami razpadov. Ti razpadi so alfa, beta (razpadi beta minus, beta plus in ujetje elektrona) in gama. Alfa aktivno jedro zmanjša svojo notranjo energijo tako, da odda helion, tj. delec z dvema protonoma in dvema nevtronoma. Pri tem se sprosti nekaj energije, ki jo emitirani helion odnese v obliki kinetične energije. Ker alfa aktivno jedro ob razpadu alfa izgubi dva protona in dva nevtrona, se njegovo masno število zmanjša za štiri, vrstno število pa za dva. Pri razpadu je nastal delec alfa (α) oz. helijevo jedro

$$_{Z}X^{A} \rightarrow {}_{Z-2}Y^{A-4} + \alpha\,.$$

Emitirani helioni hitro zajamejo po dva prosta elektrona iz ozračja in nastanejo atomi helija, zato se helij pojavlja v bližini alfa aktivnih izotopov (Kladnik, 1991; Halliday idr., 2014).

Beta aktivna jedra oddajajo elektrone. Pri razpadu beta minus (β^-) se nevtron (n) pretvori v proton (p), delec β^- (t.j. elektron) in antinevtrino ($\bar{\nu}$):

$$n \rightarrow p + \beta^- + \bar{\nu}\,.$$

Pri razpadu beta plus (β^+) se proton pretvori v nevtron, delec β^+ (t.j. pozitron) in nevtrino (ν):

$$p \rightarrow n + \beta^+ + \nu\,.$$

Pri obeh razpadih se ohranja masno število. Pri razpadu β^- se vrstno število poveča za ena, pri razpadu β^+ pa se vrstno število zmanjša za ena (Kladnik, 1991; Halliday idr., 2014).

Z emisijo gama se vzbujena jedra pomirijo (oddajo odvečno notranjo energijo), ne da bi se pri tem spremenila njihova sestava. Jedra izsevajo fotone gama (γ):

$$_{Z}X^{A} \rightarrow {}_{Z}X^{A} + \gamma\,.$$

Energija emitiranih fotonov pri razpadu gama je lahko zelo velika (od nekaj desetink do več MeV). Gama sevanje je elektromagnetno valovanje zelo kratkih valovnih dolžin in je najprodornejše sevanje. To je ionizirajoče sevanje, ker ionizira atome in tako lahko pokvari tudi naš genetski zapis. Tudi alfa in beta sevanji sta ionizirajoči. Sevanje alfa ima veliko energijo in bi nam ob zaužitju predstavljalo veliko nevarnost, vendar ima na srečo kratek doseg. Ustavi ga že človeška koža. Sevanje beta pa je bolj prodorno kot sevanje alfa, vendar nosi manj energije (Kladnik, 1991; Halliday idr., 2014).

Radioaktivnost sta Wirth in Pavlin (2021) predstavila osnovnošolcem v šolskem letu 2020/2021. Ovrednotila sta napredek učencev v znanju in spremembe v njihovih stališčih. Za izvedbo raziskave sta uporabila kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Čagran in Bratina, 2018). V vzorec za raziskavo sta zajela 70 učencev dveh oddelkov 8. in treh oddelkov 9. razreda osnovne šole v bližini Celja. Vzorec je bil priložnostni, sodelovanje je bilo prostovoljno. Podatke sta zbrala z dvema instrumentoma: preizkusom znanja o učni vsebini radioaktivnost in anketnim vprašalnikom o stališčih, ki sta bila pripravljena v spletnem okolju 1KA. Učenci so do njiju dostopali prek svojih mobilnih telefonov. Preizkus znanja je vseboval 12 nalog izbirnega tipa. Pripravljen je bil za namen raziskave. Anketni vprašalnik je vseboval eno postavko na petstopenjski lestvici Likertovega tipa z zahtevano utemeljitvijo. Učenci so anketni vprašalnik izpolnili in preizkus znanja rešili pred implementacijo učne enote o radioaktivnosti v pouk fizike. Naslednjič sta izvedla učno enoto o radioaktivnosti. Za povečanje situacijskega interesa sta pri učni enoti uporabila izsek iz serije Černobil (Mazin in Renck, 2019). Predstavila sta fizijo ali razpad jeder, povedala, da se ob tem sprostijo ionizirajoča sevanja, razložila, kako s

pomočjo kontrolirane verižne reakcije pridobivamo energijo. Dotaknila sta se še fuzije ali zlitja jeder ter se pogovorila o argumentih za in proti izkoriščanju jedrske energije. Po izvedeni učni enoti o radioaktivnosti so učenci ponovno izpolnili anketni vprašalnik in rešili preizkus znanja. Podatke sta obdelala na ravni deskriptivne statistike. Na anketni vprašalnik in preizkus znanja je pred izvedbo učne enote o radioaktivnosti veljavno odgovorilo 70 učencev, po učni uri pa 66 učencev. Za primerjavo znanja vseh učencev na določeno vprašanje pred in po učni uri sta izračunala g-faktor napredka. G-faktor je podan kot:

$$g = \frac{\text{Št.}\,\text{učencev}_{\text{ki so pravilno odgovorili po izvedeni uri}} - \text{Št.}\,\text{učencev}_{\text{ki so pravilno odgovorili pred izvedeno uro}}}{\text{Št.}\,\text{učencev} - \text{Št.}\,\text{učencev}_{\text{ki so pravilno odgovorili pred izvedeno uro}}}$$

Napredek glede na g-faktor je definiran v naslednjih mejah:

$g < 0{,}3$ – nizek napredek v znanju,

$0{,}3 \leq g < 0{,}7$ – srednji napredek v znanju,

$0{,}7 \leq g$ – visok napredek v znanju (Hake, 1998).

Rezultati raziskave, ki sta jo izvedla Wirth in Pavlin (2021), so pokazali, da so učenci na vsa vprašanja po implementaciji učne enote odgovarjali bolje kot pred njo, izjema je bilo eno samo vprašanje. Povprečni g-faktor (g = 0,42) je nakazal, da so učenci izkazali srednji napredek v znanju, nista pa zaznala spremembe v odnosu učencev do miroljubne uporabe nuklearne energije. Predvidevata, da bi za spremembo odnosa učencev morali temo obravnavati bolj poglobljeno skozi daljše časovno obdobje (Ajzen in Fishbein, 2005). Poročata, da so bili odzivi učencev na učno uro pozitivni. Z veseljem so sodelovali pri učni uri. Povedali so, da jim je bila tema zanimiva in da bi si želeli še takšnih vsebin z več zgodbe in manj enačb, računanja. Podobno raziskavo je izvedla že Pavlin (2013), ki je želela v pouk fizike vključiti sodobna naravoslovna spoznanja. Omenjeno je storila na primeru tekočih kristalov. Raziskava je bila opravljena z dijaki in študenti. Učno gradivo o tekočih kristalih, vključujoč osnovna spoznanja o teh zanimivih materialih, je testirala na dijakih. Iz rezultatov je razvidno, da so dijaki dosegli srednji napredek glede na g-faktor (g = 0,56) (Pavlin, 2013).

3. Gibanje

Avtorji pouk na prostem definirajo različno. Najširša opredelitev pouka na prostem je, da je to organizirano učenje, ki poteka zunaj šolskih stavb (Skribe Dimec, 2014). Ob tem področna skupina za naravoslovje in matematiko na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo poudarja, da je pouk na prostem posebna kategorija pouka izven učilnice – izvaja se torej na prostem, največjo ograjenost od okolja pa lahko predstavljajo streha in dve steni. Najpogostejša pristopa pouka na prostem sta: pouk na prostem kot samostojno učenje (učitelj pusti učencem, da samostojno odkrivajo, izkušajo, doživljajo) in pouk na prostem kot vodeno učenje (učitelj učencem podaja navodila za dejavnosti, ki jih učenci izvajajo na prostem) (Novak idr., 2022).

Že tako je za naš sodoben življenjski slog značilna nezadostna telesna aktivnost in (pretirana) uporaba različnih pripomočkov, ki naj bi poenostavili naše življenje. Takšen način življenja vodi do povečanja telesne mase in zmanjšanja motoričnih ter funkcionalnih sposobnostih ne samo pri odraslih ampak tudi pri otrocih (Gašparović idr., 2017). V marcu 2020 pa je minister za zdravje izdal odredbo o prepovedi zbiranja ljudi v zavodih s področja vzgoje in izobraževanja ter univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih. Ta odredba je bila izdana zaradi preprečevanja širjenja nalezljive človeške bolezni SARS-CoV-2 (COVID-19) (Ministrstvo za zdravje, 2020). Od takrat naprej smo bili učenci in učitelji vrženi v novo realnost; začelo se je šolanje na daljavo. Šolanje na daljavo je oblika izobraževanja za katero je značilno, da sta učenec in učitelj med

poučevanjem prostorsko ločena, komunikacijo med njima pa omogočajo različne tehnologije (Rupnik Vec idr., 2020).

Učenci in učitelji smo v času izobraževanja na daljavo veliko presedeli pred računalniki. Konstantna prisiljena drža in gledanje v zaslon škodujeta našemu zdravju. SLOfit ali športnovzgojni karton je ugotovil, da je v času prve razglašene epidemije nalezljive človeške bolezni SARS-CoV-2 (COVID-19) (t.j. od 12. marca do 15. maja 2020 (Ministrstvo za zdravje, 2020)) prišlo do upada vseh gibalnih sposobnosti tako pri fantih kot pri dekletih (SLOfit, 2020).

Zaradi opisanega je Wirth (2021) želel, da bi se njegovi učenci več gibali in se odtrgali od zaslonov. Menil je, da se je priložnost ponudila pri poglavju *enakomerno gibanje*. Učni načrt za fiziko v osnovni šoli predpisuje obravnavo enakomernega gibanja. Učitelj je avtonomen pri izbiri termina, kdaj bo to poglavje obravnaval. Praviloma omenjeno poglavje obravnavamo v 8. razredu, saj nas k temu spodbujajo tekmovanja in zasnova učbenikov. Učni načrt zahteva, da učenci uporabijo enačbo za računanje hitrosti in da s poskusi usvojijo, da je hitrost količnik poti ter časa (Verovnik idr., 2011).

Pred obravnavo hitrosti z učenci vpeljemo gibanje (opredelimo razliko med gibanjem in mirovanjem opazovanega telesa glede na okolico). Opazovano telo se giblje, kadar glede na izbrano okolico spreminja lego oz. miruje kadar se njegova lega glede na okolico ne spreminja. Ko znamo določiti gibanje oz. mirovanje opazovanega telesa, lahko vpeljemo hitrost. Hitrost v izračunamo kot odvod poti po času po enačbi

$$v = \frac{dx}{dt}$$

kjer x predstavlja spremembo lege in t čas, v katerem se je ta sprememba lege zgodila (Halliday idr., 2014). V osnovnošolski slovenski fiziki to enačbo poenostavimo v enačbo

$$v = \frac{s}{t}$$

kjer s predstavlja pot, ki jo opazovano telo opravi in t čas, v katerem opazovano telo opravi pot s. Osnovna enota za hitrost je $\frac{\mathrm{m}}{\mathrm{s}}$ (Beznec idr., 2015).

Wirthovi (2021) učenci so prejeli spodnja navodila.

Cilj: Spoznal boš, da je hitrost količnik poti in časa. Znal boš uporabiti enačbo za računanje hitrosti.

Aktivnost 1: Označi si trase s_1 = 100 m, s_2 = 200 m in s_3 = 300 m. Izmeri si čas teka na 100 m, 200 m in 300 m. Izračunaj povprečne hitrosti pri teku. Če nimaš možnosti tako dolgih tras, si označi krajše trase (nujno zapiši dolžine tras).

Aktivnost 2: S pomočjo spletnega zemljevida izmeri pot do šole, trgovine ali bližnjega gozda. Izmeri si čas, ki ga potrebuješ, da prideš do destinacije (tvoja pot naj bo malo daljša kot pri prvi aktivnosti). Izračunaj svojo povprečno hitrost.

Aktivnost 3: Ob cesti poišči dve fiksni točki (npr. dve drevesi). Izmeri razdaljo med tema dvema točkama. Izmeri čas, ki ga potrebujejo avtomobili, da prevozijo razdaljo med tema dvema točkama. Izračunaj hitrosti avtomobilov. Ali so se vozniki držali omejitve hitrosti, ki velja na tem odseku ceste? POZOR! Avtomobile opazuj z varne razdalje od ceste!

Wirth (2021) je poročal o dokazih o opravljenih dejavnostih, ki jih je prejel od učencev. Omenjamo jih samo nekaj. Učenec J. F. je z aplikacijo na mobilnem telefonu spremljal svoj

sprehod. Posnel je pot, ki jo je opravil in čas, ki ga je potreboval, da je opravil to pot. S temi podatki je izračunal svojo povprečno hitrost pri sprehodu. Učenki Ž. Š. in V. Ž. sta se posneli pri teku. Predhodno sta si označili trase in merili čas teka. S temi podatki sta izračunali svojo povprečno hitrost pri teku. Učenec J. P. se je posnel pri merjenju časa, ki so ga avtomobili porabili, da so prevozili določeno pot. To pot je na sliki učenec označil s »*s*«. S temi podatki je izračunal povprečno hitrost avtomobilov na tistem odseku.

Učenci so posredovali dokaze o opravljenem delu. S prejetih dokazov je očitno, da so zgoraj omenjeni učenci dejansko izvedli aktivnosti. Povratne informacije s strani učencev so bile pozitivne (Wirth, 2021). Iz opisanega primera zaključujemo, da je podobne aktivnosti smiselno vključevati v pouk fizike tako z vidika motivacije kot z vidika krepitve gibalnih sposobnosti učencev.

4. Zaključek

Podali smo primer implementacije učne enote o radioaktivnosti in primer pouka na prostem pri fiziki v osnovni šoli. Učenci so podali pozitivne povratne informacije glede pouka na prostem in posredovali dokaze o opravljenem delu. Učenci so morali meriti pot in čas, uporabiti enačbo za računanje hitrosti, ob vsem tem pa so bili zunaj ter se pri tem gibali. To je samo en primer, kako učence v okviru pouka spodbuditi h gibanju. Napredek učencev pri radioaktivnosti pa se je izkazal kot srednji napredek v znanju (povprečni g-faktor je znašal 0,42). Omenjeno temo smo obravnavali, ker se v naši družbi občasno pojavljajo razprave o nuklearnih obratih. O nuklearnih obratih bi morali odločati z družbenim dogovorom, le-ta pa je mogoč samo, če ima splošna javnost vsaj nekaj znanja o opisani temi. To je pomembno, da se izognemo avstrijskemu primeru, ko so v kraju Zwentendorf (Spodnja Avstrija) zgradili nuklearno elektrarno, ki pa je niso nikoli zagnali, saj se je javnost proti tem izrekla na referendumu. Ta avstrijski primer kdaj norčavo poimenujemo najdražji nuklearni eksperiment (EVN Liegenschaftsverwaltung G.m.b.H., 2023).

Kot pomanjkljivosti predstavljenih primerov izpostavljamo, da pri delu na daljavo niso bili doseženi vsi učenci (npr. učenci, ki ne želijo oz. ne zmorejo delati na daljavo). Pri radioaktivnosti pa izpostavljamo, da gre za omejen obseg raziskave, kar nakazuje tudi dejstvo, da ni bila opažena sprememba stališč učencev do miroljubne uporabe nuklearne energije. Vendar rezultati obeh primerov nakazujejo, da je tudi takšne primere vredno obravnavati pri pouku. Glede radioaktivnosti ta prispevek ponuja idejo za implementacijo te teme v pouk, glede pouka na prostem so bili učenci z aktivnostjo spodbujani k boljšim motoričnim in funkcionalnim sposobnostim, istočasno pa je bila na zanimiv način obdelana tema iz učnega načrta. Verjamemo, da je ta prispevek ponudil učiteljem kopico novih idej in vprašanj, ki bodo v prihodnje raziskana.

5. Literatura

Ajzen, I. in Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. V D. Albarracin, B. T. Johnson in M. P. Zanna, *The handbook of attitudes* (str. 173-221). New York: Mahwah.

Al-Ghussain, L. (2018). Global Warming: Review on Driving Forces and Mitigation. *Environmental Progress & Sustainable Energy*, 1-9.

Bačnik, A. in Slavič Kumer, S. (2022). Naravoslovna pismenost. V J. Bone in S. Mršnik, *Spodbujanje razvoja pismenosti v vrtcu in šoli - Bralna, naravoslovna, matematična in finančna pismenost* (str. 24-41). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Beznec, B., Cedilnik, B., Černilec, B., Gulič, T., Lorger, J. in Vončina, D. (2015). *Moja prva fizika 1*. Ljubljana: Modrijan.

Cardoso, P. S., Nunes, M. C., Silva, G. P., Braghittoni, L. S. in Trindade, N. M. (2020). Conceptions of high school students on atomic models, radiation and radioactivity. *Physics Education*.

Čagran, B. in Bratina, T. (2018). *Metodologija pedagoškega raziskovanja.* Maribor: Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru.

EVN Liegenschaftsverwaltung G.m.b.H. (avgust 2023). *Atomkraftwerk Zwentendorf*. Pridobljeno iz Atomkraftwerk Zwentendorf: https://www.zwentendorf.com/

Gašparović, M., Petrić, V., Štemberger, V., Rakovac, M. in Blažević, I. (2017). Cardiorespiratory fitness in primary education pupils: the association with anthropometric characteristics. *Journal of Elementary Education*, 417-426.

Glažar, S. A. in Devetak, I. (2013). Pouk naravoslovja in naravoslovna pismenost. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko*, 28(2), 53-66.

Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 64-74.

Halliday, D., Resnick, R. in Walker, J. (2014). *Fundamentals of Physics.* New York: Wiley.

King, A. D. in Karoly, D. J. (2017). Climate extremes in Europe at 1.5 and 2 degrees of global warming. *Environmental Research Letters*, 12(11).

Kladnik, R. (1991). *Visokošolska fizika 2. del.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Lijnse, P. L., Eijkelhof, H. M., Klaassen, C. W. in Scholte, R. L. (2007). Pupils' and mass-media ideas about radioactivity. *International Journal of Science Education*, 67-78.

Mazin, C. in Renck, J. (Režiserji). (2019). *Chernobyl (Home Box Office miniseries)* [Film].

Millar, R. (1994). School students' understanding of key ideas about radioactivity and ionizing radiation. *Public Understanding of Science*, 53-70.

Ministrstvo za zdravje. (12. marec 2020). *Odredba o prepovedi zbiranja ljudi v zavodih s področja vzgoje in izobraževanja ter univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih*. Pridobljeno iz Pravno-informacijski sistem: http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ODRE2547#

Ministrstvo za zdravje. (12. marec 2020). *Odredba o razglasitvi epidemije nalezljive bolezni SARS-CoV-2 (COVID-19) na območju Republike Slovenije*. Pridobljeno iz Pravno-informacijski sistem: http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ODRE2550

Morales Lopez, A. I. in Tuzon Marco, P. (2021). Misconceptions, Knowledge, and Attitudes Towards the Phenomenon of Radioactivity. *Science & Education*.

Novak, N., Dolgan, K., Vršič, V., Podbornik, K., Bojc, J. in Pihler, N. (2022). *Pouk na prostem.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework.* Paris: OECD Publishing.

Organizacija Združenih narodov. (11. avgust 2023). *Cilji trajnostnega razvoja*. Pridobljeno iz Cilji trajnostnega razvoja: https://unis.unvienna.org/unis/sl/topics/sustainable_development_goals.html

Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo. (2022). *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj - Kažipot.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pavlin, J. (2013). *Uporaba tekočih kristalov za vpeljavo sodobnih vsebin v poučevanje fizike: učna tema tekoči kristali za srednješolski in univerzitetni nivo.* Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru.

Pavlin, J., Metljak, M. in Slapničar, M. (2022). Strategije poučevanja naravoslovja za namen razvijanja naravoslovne pismenosti po vzgojno-izobraževalnih obdobjih. V T. Hodnik, S. Hudovernik, A. Lipovec in M. Slapničar, *Koncept in analiza matematične in naravoslovne pismenosti v slovenskih šolah in vrtcih* (str. 39-54). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Roser, M. et al. (avgust 2023). *Our World in Data*. Pridobljeno iz Carbon intensity of electricity, 2000 to 2022: https://ourworldindata.org/grapher/carbon-intensity-electricity?tab=chart&country=SVN~DEU~OWID_EU27~FRA~OWID_WRL

Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Deutsch, T., Grmek Ivanuš, M., Mithans, M., . . . Musek Lešnik, K. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covida-19 v Sloveniji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Siersma, P. T., Pol, H. J., van Joolingen, W. R. in Visscher, A. J. (2021). Pre-university students' conceptions regarding radiation and radioactivity in a medical context. *International Journal of Science Education*, 179-196.

Skribe Dimec, D. (2014). Pouk na prostem. V S. Mršnik in L. Novak, *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi - Spoznavanje okolja / Naravoslovje in tehnika* (str. 79-83). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Slapničar, M. in Pavlin, J. (2022). Identifikacija naravoslovne pismenosti učencev 9. razreda osnovne šole in dijakov 3. letnika srednje šole. V T. Hodnik, S. Hudovernik, A. Lipovec in M. Slapničar, *Koncept in analiza matematične in naravoslovne pismenosti v slovenskih šolah in vrtcih* (str. 101-115). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

SLOfit. (september 2020). *slofit.org*. Pridobljeno iz Upad gibalne učinkovitosti in naraščanje debelosti slovenskih otrok po razglasitvi epidemije Covid-19: http://www.slofit.org/Portals/0/Clanki/COVID-19_razvoj_otrok.pdf?ver=2020-09-24-105108-370

The Nobel Prize. (avgust 2021). *Henri Becquerel - Facts*. Pridobljeno iz The Nobel Prize in Physics 1903: https://www.nobelprize.org/prizes/physics/1903/becquerel/facts/

Thomson, S., Hillman, K. in De Bortoli, L. (2013). *A teacher's guide to PISA scientific literacy*. Camberwell, Avstralija: Australian Council for Educational Research.

Tiselj, I. (2023). Kaj lahko k trajnostnemu razvoju prispeva jedrska energija? *NAK 2023*. Laško: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Uprava Republike Slovenije za jedrsko varnost. (september 2021). *O radioaktivnosti*. Pridobljeno iz O radioaktivnosti: https://www.gov.si/teme/o-radioaktivnosti/

Uradni list Evropske unije C 66/1. (26. 2 2021). Resolucija Sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše (2021-2030). Svet Evropske unije.

Verovnik, I., Bajc, J., Beznec, B., Božič, S., Brdar V., U., Cvahte, M., . . . Munih, S. (2011). *Program osnovna šola, Fizika, Učni načrt.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Wirth, A. (2021). Primer spodbujanja učencev h gibanju med izobraževanjem na daljavo pri pouku fizike v osnovni šoli. V Z. Mehonič in A. Zaplotnik, *2. konferenca Učitelj učitelju učitelj* (str. 514-518). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Wirth, A. in Pavlin, J. (2021). Vpeljava radioaktivnosti v osnovnošolski pouk fizike. *EDUvision 2021 Novi izzivi današnjega časa - priložnosti za vključevanje inovativnih rešitev v izobraževanje 21. stoletja* (str. 358-368). Ljubljana: EDUvision.

Kratka predstavitev avtorja

Alex Wirth je pedagoški svetovalec na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo. Po izobrazbi je fizik in tehnik. Trenutno je študent tretje stopnje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani na študijskem programu Izobraževanje učiteljev in edukacijske vede.

VI

USE OF MODERN TECHNOLOGY IN EDUCATION

UPORABA SODOBNIH TEHNOLOGIJ V IZOBRAŽEVANJU

Uporaba aplikacije Smart Mirror pri uri športa

Using Aplicattion Smart Mirror in PE Classes

Dejan Pivk

Osnova šola Kolezija
dejan.pivk@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku predstavljamo primer uporabe aplikacije Smart Mirror kot učni pripomoček pri urah športa, z uporabo katere lahko učencem popestrimo pouk. Osnovni cilj je spodbujati aktivnost učencev pri pouku, med možnostmi za dosego tega cilja pa je tudi uporaba informacijske komunikacijsko tehnologije (IKT). Z vse večjo prisotnostjo sodobnih tehnologij med učenci je uporaba aplikacije Smart Mirror lahko tista, ki nam pomaga izkoristiti pozitivne lastnosti njene uporabe pri pouku. Na pametnem telefonu naložena aplikacija. Aplikacija omogoča lažje spremljanje otrokovega napredka, saj služi kot dober učni pripomoček pri reševanju učnih vsebin pri urah športa.

Ključne besede: IKT, mobilna aplikacija, pouk šport, Smart Mirror.

Abstract

This article presents how the application Smart Mirror can be used as a good teaching tool in PE classes in order to make instructions more interesting for the students. The basic goal is to encourage students' activity in the PE classes, and one of the possibilities for achieving this goal is the use of information and communication technology (ICT). With the increasing presence of modern technology among students, the use of the Smart Mirror application can be the one that helps us take advantage of the positive aspects of its use in the PE classes. Using the application on the smart phone makes it easier to monitor the child's progress, as it serves as a good teaching tool when solving learning content in sports lessons.

Keywords: ICT, mobile application, PE, Smart Mirror

1. Uvod

Ure športa so zelo različne, športni pedagogi pa smo tisti, ki lahko ure športa popestrimo, naredimo drugačne, zanimive, aktualne in sodobne. Športni pedagogi moramo nadgraditi pouk športa z vsebino, ki otroke motivira in spodbuja. Pri tem moram poudariti, da takšna organizacija pouka ni povezana z dodatnimi stroški in je dostopna vsem šolam in učiteljem, zahteva le nekaj iznajdljivosti in dodatnega dela. Kot športni pedagog na OŠ Kolezija si prizadevam v pouk vključiti aktualne vsebine in vsebine, ki jih učenci drugače nimajo možnosti spoznati. To pa je mogoče doseči tako, da spremljam novosti in jih potem na različne načine vpeljujem v prakso. Z napredkom informacijske komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju: IKT) je uporabnost aplikacij prek spletni strani v zadnjih letih čedalje bolj prisotna, njihova uporaba pa res preprosta. V prispevku bo predstavljen način delovanja in uporaba aplikacije ter njena vključitev v vzgojno-izobraževalni proces. To je ena izmed zanimivih, sodobnih in zabavnih možnosti za popestritev ur športa.

2. Kaj je aplikacija Smart Mirror?

Aplikacija Smart Mirror (slika 1) je namenjena mobilnim napravam z informacijskim sistemom Android in IOS (»Virtual mirror«, 2022). Olajša hiter prenos podatkov iz našega pametnega telefona v obliki slik ali posnetka na združljivem interaktivnem zaslonu. Aplikacija je brezplačna in dosegljiva v spletni trgovini Google Play ali App Store.

Slika 1

Prikaz aplikacije Smart Mirror

3. Uporaba aplikacije Smart Mirror

Uporaba aplikacije Smart Mirror je preprosta in enostavna. Uporabnik mora imeti na svojem mobilnem telefonu ali tablici nameščeno aplikacijo. Ta aplikacija je dostopna prek spletnih trgovin in si jo lahko brezplačno prenesemo na mobilni telefon. Pametna tehnologija nam omogoča, da na enostaven način delimo, povezujemo telekomunikacijske naprave med seboj in omogoča prenos informacij med elektronskimi napravami (»Education«, b. d.).

Delovanje aplikacije poteka tako, da uporabnik odpre aplikacijo Smart Mirorr, ki nas pregledno vodi skozi postopek. Najprej od nas zahteva 6 številčno kodo, ki jo zahteva interaktivni zaslon, (slika 2). Ko vpišemo kodo se avtomatično povežemo z interaktivnim zaslonom in s tem delimo oziroma prenesemo naš podatke iz telefona na zaslon v obliki slik, besedila ali posneta (»Education«, b. d.).

Slika 2

Prikaz povezave s kodo med telefonom in interaktivnim zaslonom

4. Organizacija dela s Smart Mirror aplikacijo pri pouku športa

Z uporabo aplikacije Smart Mirror lahko pouk športa naredimo zanimiv, poučen, inovativen, predvsem pa predstavlja za učence novost in pozitivno izkušnjo. Uporaba novih tehnologij pri pouku športa je namreč za učence izziv in vedno jih prevzame kaj novega. Ker je uporaba novih tehnologij pri urah športa nekaj neznanega, so se za dejavnost pripravljeni potruditi po svojih najboljših močeh. Spodbuja jih tudi k sodelovanju in povezovanju znotraj skupine.

V ta namen pri pouku športa izbiramo športne vsebine in aktivnosti, pri katerih s pomočjo aplikacije Smart Mirror. Za uresničevanje ciljev učnega načrta je temelj dobra priprava učiteljevega letnega načrta in se pri tem upošteva posebnosti šole in učencev, ki jih poučuje (*Učni načrt. Program osnovna šola. Športna vzgoja*, 2011). Lahko jo izkoristimo za preverjanje teoretičnih športnih znanj ali obravnavanih praktičnih vsebin pri pouku športa. Učenci tako pri urah športa spoznavajo nova znanja, kot so splošna kondicijska priprava, atletika, gimnastika in še mnoge druge športne vsebine, ki jih s pridom lahko uporabljajo tudi v kasnejših življenjskih obdobjih.

Taka ura športa zahteva predvsem natančno organizacijo. Učencem na uri športa najprej predstavimo navodila in poudarimo namen tako organizirane ure. Le dobro načrtovana ura je pogoj, da bo taka ura zanimiva in predvsem varna.

5. Cilji pouka z uporabo aplikacije Smart Mirror

Učenci:

- se seznanijo s športno vsebino (primer ure: gimnastika, Smart Mirror, uporaba IKT);
- preverjajo poznavanje teoretične in praktične vsebine;
- izboljšajo in razvijajo motorične sposobnosti (moč, vzdržljivost, koordinacija …);
- razvijajo kompetence 21. stoletja (prilagajanje, spodbujanje, sodelovanje);
- doživljajo pozitivno izkušnjo.

Pred začetkom ure učencem predstavimo vsebino učne ure - gimnastika, kjer se bodo seznanili z različnimi elementi na bradlji, ki jih kasneje združimo v skupno sestavo. Poznavanje pravilnih gimnastičnih prvin (kolebanje, opora na rokah, seskok …) nam daje možnost, da učenci skupaj z učitelji osredotočijo na pravilno izvedbo in odpravijo napake (Čuk idr., 2006) Razvijali bodo različne motorične sposobnosti – kot so vzdržljivosti, moč in koordinacija. Te sposobnosti pri rednih urah športa v sklopu splošne kondicijske priprave prestavljajo učencem napor oziroma aktivnost, kateri se radi izognejo. Zato je smiselno učencem aktivnost organizirati tako, da njihovo pozornost preusmerimo drugam. V primeru uporabe aplikacije Smart Mirror so se učenci osredotočali na naloge, ki jih izvajajo.

6. Postopki izpeljave učne ure s pomočjo aplikacije Smart Mirror

Pri vsaki organizaciji šolske ure je osnovna skrb varnost vseh učencev. Tako pri organizaciji poskrbimo za ustrezno pripravo vadbenega prostora, kjer bodo učenci varno utrjevali in ponavljali gimnastične prvine, mi pa jih bomo tako tudi lažje nadzirali. Dobro načrtovana športna aktivnost je pomemben pogoj, da bo ura izpeljana v zadovoljstvo vseh sodelujočih.

6.1 Navodila

Pred samo učno uro je pomembno, da učencem jasno predstavimo navodila za lažjo in bolj tekočo izvedbo:

- ustrezno pripravimo vadbeni prostor – zaščita, varovanje, magnezij proti zdrsu na bradlji;
- učence razporedimo v manjše skupine (predlagam skupine do največ šest učencev);
- za dosego cilja mora skupina medsebojno sodelovati;
- učence opozorimo na nevarnosti pri izvedbi gimnastičnih prvin;
- vsaka skupina naj ima na voljo en pametni telefon ali tablico za snemanje vadečega.

6.2 Izvedba

Ko predstavimo in pojasnimo navodila, učence razporedimo v več manjših skupin (4 do 6 učencev na skupino). Naloga posamezne skupine je, da izvedejo različne gimnastične prvine na bradlji: opora na rokah, kolebanje, sed raznožno, seskok iz orodja ali celotno sestavo.

Glede na predhodno znanje učenci na orodju izvajajo različne gimnastične prvine in se pri tem s pomočjo pametnega telefona ali tablice snemajo ali slikajo (slike 3a, 3.b in 3.c). Po končanem snemanju, se skupina zbere pred zaslonom, kjer se poveže po predhodno znanem postopku. S pomočjo interaktivnega zaslona skupaj opazujejo izvedene gimnastične prvine in jih s pomočjo učitelja analizirajo. Zaslon nam omogoča, da lahko na sliki ali posnetku vsak učenec vizualizira svojo izvedbo in pri tem opazi katera gimnastična prvina mu povzroča največ težav oziroma kje dela napake. Zaslon nam omogoča, da po njemu pišemo, rišemo in označujemo tako pravilno izvedbo kot posamezne napake pri izvajanju.

Slike 3a, 3.b in 3.c

Prikaz izvajanja gimnastičnih prvin

Interaktivni zaslon, na katerem učenci nad svojo izvedbo v obliki posnetka ali slike zapisujejo in rišejo svoja opažanja, mogoča lažje spremljanje in pridobivanje dokazov o učenčevem znanju (slike 4.a, 4.b, 4.c in 4.d). Učenci tako v vsakem trenutku vedo in razumejo kaj je potrebno izboljšati, da bo njihovo znanje in kasneje ocena še boljša. Učenci s pomočjo učitelja skupaj ustvarjajo učni proces, kot so – kriteriji ocenjevanja, kriteriji uspešnosti, vrednotenje znanja med učenci, … Vse to pa vodi k aktivnejši vlogi učencev. Učenci prevzemajo odgovornost in tako pridobivajo vpogled v svoje znanje oziroma pridobivajo povratno informacijo za izboljšanje

svojih dosežkov in ciljev. Celoten postopek preverjanja in ocenjevanja se s tem učitelju poenostavi, saj učeni skupaj določajo kriterije uspešnosti (slika 5).

Sliki 4.a in 4.b

Prikaz vrednotenja gimnastični prvin med učenci

Sliki 4.c in 4.d

Prikaz vrednotenja gimnastični prvin med učenci

Slika 5

Prikaz kriterijev uspešnosti pri gimnastiki

6.3 Ugotovitve

Pripravljenost oziroma motiviranost učencev za dosego osebnega ali skupnega cilja se je močno povečala, saj k dobremu rezultatu pripomoreta tudi medsebojno spodbujanje in sodelovanje. S tako organizirano športno aktivnostjo - gimnastiko poskrbimo, da učenci v vsakem trenutku vedo kdaj so ali bodo uspešni. Zadovoljstvo učencev nam jasno pokaže, da je športna aktivnost na redni uri športa

dosegla svoj namen in učinek. Ocenjevanje znanja je s tem olajšano saj ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec dosega v učnem načrtu določene cilje oz. standarde znanja (Zavod RS za šolstvo. (22. 1. 2021). *Formativno spremljanje*).

7. Zaključek

Aplikacija Smart Mirror predstavlja dodatno popestritev pouka športa. Kot učitelj športa opažam veliko pozitivnih učinkov takega načina dela: sodelovanje, spodbujanje in povezovanje znotraj razreda. Uporaba IKT se je na takšnih urah športa pokazala za učinkovito metodo dela. Podobnega mnenja je tudi (Starc, 2004), ki meni, da bi morali učiteljem športa z uvajanjem novih tehnologij pri pouku omogočali takšne pogoje dela in preizkušali nove ideje v njihovem delo z učenci.

Uspešnost opravljenega dela je bila vidna v zadovoljstvu otrok, ko so dosegli zastavljen cilj. S tem sta se izboljšali njihova samopodoba in počutje. Športni pedagogi na šolah smo še zlasti odgovorni za pozitiven odnos do gibanja in zdravega načina življenja, da s svojimi pristopi, individualno usmerjenostjo in lastnim zgledom vplivamo na učence. Tako organizirana ura pouka športa vse to tudi potrjuje.

Application Smart Mirror can make PE classes more interesting. As a PE teacher, I have observed many positive effects of this method of instruction: increased cooperation, encouragement, and connection among students. Using ICT in these types of PE classes has proved to be effective.

The success of this approach was reflected in the children's satisfaction with having achieved the set goal. This contributed positively to their self-image and wellbeing. PE teachers at schools bear the primarily responsibility for children's positive attitude toward exercise and a healthy lifestyle, and for influencing students through their own approaches, individual orientations, and own example. This has also been confirmed by PE classes organized this way.

8. Literatura

Čuk, I., Bolkovič, T., Bučar Pajek, M., Turšič, B. in Bricelj, A. (2006). *Teorija in metodika športne gimnastike – vaje.* Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Education. (b. d.). SMART Technologies. https://www.smarttech.com/en/education

Starc, J. (2004). *Informacijska tehnologija v izobraževanju sodobne družbe.* Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Učni načrt. Program osnovna šola. Športna vzgoja. (2011). Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_sportna_vzgoja.pdf

Virtual mirror. (24. 4. 2022). V *Wikipedia: the free encyclopedia.* https://en.wikipedia.org/wiki/Virtual_mirror

Zavod RS za šolstvo. (22. 1. 2021). *Formativno spremljanje*. https://www.zrss.si/strokovne-resitve/formativno-spremljanje-2/

Kratka prestavitev avtorja

Prof. Dejan Pivk je že več kot 15 let zaposlen na OŠ Kolezija kot učitelj športa. Ves čas je tudi aktiven na športnem področju, kjer organizira in izvaja različne projekte za učence, kot so šolska športna tekmovanja, celostna organizacija šole v naravi, tabor za nadarjene in različne športne tabore. Aktivno sodeluje tudi na nogometnem področju v okviru nogometne zveze Slovenije in surf zveze Slovenije ter trenira nogomet na NK Domžale.

Uporaba mobilnega telefona pri izbirnem predmetu multimedija

Research Skills within the Optional Subject Multimedia

Nuša Bratovščak

OŠ Pohorskega odreda Slovenska Bistrica
nusab@ospo-slb.si

Povzetek

Nesporno je ena od zahtev okolja vključevanje informacijsko komunikacijske tehnologije v sam izobraževalni proces. Velik izziv v zadnjem času predstavlja predvsem uporaba mobilnih telefonov s številnimi možnostmi rabe v učnem procesu v smislu zelo zmogljivega didaktičnega pripomočka. Na naši šoli so mobilni telefoni prepovedani, le pri izbirnem predmetu Multimedija izkoristimo možnost uporabe mobilnega telefona, seveda po predhodnem dogovoru. Zato smo se z učenci, ki obiskujejo predmet Multimedija odločili izvesti anketo ter raziskali področje mobilne tehnologije ter ugotovili kako pomembna je znamka telefona in število MP, ki jih ponuja kamera mobilnega telefona. Obstaja več vidikov, ki določajo, kateri mobilni telefon je boljši od drugega. Menimo da je kakovost fotografij poleg znamke telefona eden od ključnih dejavnikov izbire pri nakupu mobilnega telefona. V raziskovalni nalogi smo fotografirali isti motiv s številnimi telefoni različnih generacij. Kamere telefonov so se razlikovale po zmogljivosti, številu vgrajenih kamer, pri tem smo uporabili starejše in novejše telefone. Nastale fotografije smo obdelali z enakim filtrom in jih primerjali. V obliki ankete smo jih nato pokazali učencem naše šole in jih prosili, da jih razvrstijo po všečnosti. Zanimalo nas je ali bodo učenci prepoznali fotografije, ki so bile fotografirane s kvalitetnejšimi mobilnimi telefoni, ali pa bo uporaba filtra prikrila pomanjkljivosti manj kvalitetnih mobilnih telefonov. Ugotovili smo, da so učenci hitro zaznali, katera fotografija je posneta z najmanj kvalitetno kamero, tudi, če je bila fotografija obdelana s filtrom.

Ključne besede: filtri, fotografiranje, GIMP, mobilni telefon, obdelava fotografij, piksel.

Abstract

One of the demands of our environment is to integrate information technology into the educational process. One of the most complex challenges are the uncountable opportunities of application and utilization of mobile phones as tool of didactical accessory. At our school, mobile phones are prohibited and we can use them upon prior agreement and approval at certain subject, for instance at the optional subject Multimedia. Therefore, we agreed with students in that optional subject to conduct a research in the area of mobile phones and try to determine the impact of the mobile phone brand and the corresponding megapixels of the built-in camera. Determining which mobile phone stands out from the rest involves several factors. Along with the phone brand, we believe that photo quality is a crucial aspect to consider when selecting a mobile phone. To investigate this, we conducted a comprehensive research study where we captured the same subject with various mobile phones, ranging from older models to newer ones, with different camera specifications such as pixels and number of built-in cameras. After processing the pictures with the same filter, we presented them to students in our school for feedback. Our objective was to identify whether the students would distinguish images captured with higher quality mobile phones or if lower quality phones could hide their flaws by using filters. We observed that students were easily able to discern which image was captured with the lower quality camera, even when a filter was applied to the photo.

Keywords: GIMP, image processing, mobile phone, photography filters, pixel.

1. Uvod

Mobilni telefoni in digitalna fotografija so del našega vsakdanjega življenja. Z nami so v službi,v šoli, v šolski torbi, na potovanjih, na počitnicah, v tujini, največkrat vedno v naših žepih. Velikokrat nam pomagajo pri učenju, preživljanju prostega časa, zelo pogosto pa z njimi fotografiramo sebe in različne motive. Nekatere fotografije potem s pomočjo filtra obdelamo in objavimo na družabnih omrežjih. Pametni telefoni so postali statusni simbol in so pomemben del sodobnega življenja. Ne glede na cenovni razred naprave nam je pomembno, da naš telefon omogoča priročno brskanje po spletu in dobro delovanje aplikacij, dobro mobilno fotografijo in vsestranske komunikacijske možnosti (Zveza potrošnikov Slovenije, 2022).

1.1 Opis raziskovalne naloge

Ideja za raziskovalno nalogo se nam je porodila pri izbirnem predmetu Multimedija. Tema fotografiranja z mobilnimi telefoni in obdelavo fotografij nas je zelo pritegnila in zanimala. Odločili smo se, da bomo raziskali to področje. Raziskovalna naloga je razdeljena na štiri dele. Najprej smo v knjižnici in na spletu poiskali vse informacije s tega področja. Nato smo izbrali motive in posneli fotografije ter jih obdelali s filtrom. V tretjem delu smo pripravili anketo za učence naše šole, v kateri so med drugim morali med našimi fotografijami izbrati tisto, za katero so menili, da je posneta z najkvalitetnejšo kamero. Vse ugotovljeno smo na koncu predstavili v tortnih prikazih.

1.2 Cilji raziskovalne naloge

V reklamah za nove telefone pogosto omenjajo izboljšano kvaliteto kamere. Odločili smo se raziskati ali se za vsakodnevno uporabo telefona za fotografiranje splača menjati stari telefon za novega s kamero z več MP (slikovnimi pikami). Naš cilj je ugotoviti, ali sploh zaznamo razliko med fotografijo posneto s kamero z več in tisto posneto s kamero z manj MP in če lahko uporaba filtra fotografijo izboljša do tolikšne mere, da razlik več ne opazimo.

1.3 Hipoteze

Hipoteza 1: Večina učencev za fotografiranje uporablja mobilni telefon.

Hipoteza 2: Največ učencem je pri nakupu telefona najpomembnejša znamka telefona.

Hipoteza 3: Več kot polovica učencev objavlja fotografije na družbenih omrežjih.

Hipoteza 4: Večina učencev uporablja filter pri objavi fotografij.

Hipoteza 5: Večina učencev meni, da že ob pogledu na fotografijo vidijo kakovost fotoaparata,s katerim je bila posneta.

Hipoteza 6: Večina učencev bo našla fotografijo posneto z najkvalitetnejšim fotoaparatom.

Hipoteza 7: Pri fotografijah, pri kateri je bil uporabljen filter, bo manj učencev ugotovilo, katera je bila posneta z manj kakovostnim fotoaparatom.

2. Digitalna fotografija

Za nastanek digitalne fotografije je potreben fotoaparat, senzor v objektivu in disk. Po zajemu motiva lahko fotografijo takoj vidimo na zaslonu. Če nam ni všeč, lahko postopek ponovimo neštetokrat (Jerman, 2019).

Vsaka digitalna fotografija je sestavljena iz velikega števila drobnih barvnih kvadratkov – pikslov ali slikovnih pik. Ti so kot zelo fini mozaik razporejeni v mrežo, imenovano bitna slika (Daly, 2004). Vsak piksel ima svojo informacijo o svetlosti in barvi (Jerman, 2019). Več kot ima tipalo posameznih senzorjev, bolj natančno lahko zajame sliko. Eden pomembnejših podatkov, ki ga pri nakupu telefona s fotoaparatom preverimo, je največja velikost slike v pikslih, ki jo naprava zmore ustvariti. Pri slikah sestavljenih iz milijonov pikslov, so podrobnosti ostre in jasne. Več kot ima slika pikslov, boljši je tudi njen odtis na papirju (Daly, 2004).

2.1 Obdelava digitalnih fotografij

Ena izmed prednosti digitalnih fotografij je, da jih lahko na enostaven način sami obdelamo ali popravimo. Za takšno obdelavo fotografij potrebujemo ustrezno programsko opremo. Programskih paketov za obdelavo fotografij je na voljo kar precej, a niso vsi enako dobri. Najbolj znan je Adobe PhotoShop (Simčič, 2010). Po tovrstnih programih posegajo priznani fotografi in tisti, ki se s fotografijo ukvarjajo v svojem prostem času. Tisti, ki pa naredijo le nekaj fotografij in jih želijo obdelati, uporabljajo brezplačne programe (Jerman, 2019).

Aplikacije za obdelavo fotografij vsebujejo različna orodja, s katerimi lahko vplivamo na skoraj vse podrobnosti fotografij. Spreminjamo jim lahko ločljivost, jih obrezujemo, izrezujemo, lepimo, uporabljamo različne učinke, s katerimi jih lahko posvetlimo ali potemnimo, spremenimo kontrast, jih osvežimo ali postaramo ali iz njih naredimo umetniške kreacije.

Večina aplikacij omogoča tudi urejanje na osnovi več slikovnih plasti, ki jih nalagamo eno na drugo in jih šele na koncu zlepimo v eno novo plast ali več. Na ta način dodano besedilo prestavimo, spreminjamo pisavo, velikost in barvo, ne da bi morali razveljaviti prejšnje korakeurejanja. Podobno obdelujemo dele različnih fotografij, ki jih želimo zlepiti ali prilepiti na drugo sliko. Med najosnovnejše elemente obdelave sodijo (Jerman, 2019): Obrezovanje slike, ki nam omogoči, da lahko izrežemo točno določeno širino in dolžino. Obrezovanje fotografij uporabljamo za odstranjevanje motečih elementov na njej. Poravnava fotografije, ki pride prav, če pri fotografiranju kamere vedno ne držimo povsem naravnost. Ta element je dober za popravljanje obzorja na fotografiji. Photoshop tako na primer na sliko nariše dodatne vodoravne in navpične črte, po katerih se lahko orientiramo in jo najlepše poravnamo. Samodejni kontrast, barva in svetloba so trije preprosti osnovni načini za boljši videz fotografije. To so samodejni filtri. Aplikacija GIMP je zelo priljubljena delno brezplačna odprtokodna aplikacija (www.gimp.org). Po uporabi in videzu je podobna Photoshopu. GIMP sicer zahteva kar precej znanja. Nabor orodij je zelo velik. Med njimi so tudi vse v prejšnjem poglavju predstavljene funkcije.

2.2 Filtri

Filter je vnaprej pripravljena predloga za prilagoditev kontrasta, barvnega ravnovesja in drugih estetskih nastavitev digitalne fotografije. Kakovost fotografije je najbolj povezana z njeno ostrino. Največkrat z ostrino popravljamo celotno fotografijo. Najbolj so nas zanimali

filtri programa GIMP, katere smo tudi uporabili. Program GIMP ponuja orodja za ostrenje fotografij. Najbolj pomembni sta Sharpen in Unsharp Mask (Filters/Enhace …). Za bolj zahtevno ostrenje uporabimo funkcijo Unsharp Mask. Ime funkcije izvira iz načina ostrenja. Funkcija najprej kreira zamegljeno kopijo slike, ki jo nato uporabi kot masko pri ostrenju. Na voljo imamo tri drsnike. Radius vpliva na velikost površine ostrenja. Za velike ali za zelo nerazločne slike uporabimo velik radij. Amount vpliva na jakost ostrenja; uporabimo manjše vrednosti nastavitve, sicer sliko preveč izostrimo, kar se kaže v njeni zrnatosti. Treshold določa gladkost slike, ki smo jo izostrili. To nastavitev uporabimo, če je zaradi posledice ostrenja slika zrnata (e-RID, b.d.).

3. Mobilni telefoni in primeri uporabe pri izbirnem predmetu Multimedija

3.1 Fotoaparati mobilnih telefonov

Pametni telefoni so že dolgo naši zvesti spremljevalci. Na mnogih področjih si težko predstavljamo življenje brez telefona. So naši pomočniki, poskrbijo za komunikacijo, zabavo, delo, informiranost. Proizvajalci nas z novimi tehnologijami iz leta v leto prepričujejo o menjavi za novejši, boljši model (Tomson, 2022). Kakovost digitalnih fotoaparatov pametnih mobilnih telefonov je že povsem primerljiva s kompaktnimi fotoaparati nižjega cenovnega razreda. Nekateri mobilniki višjega cenovnega razreda pa jih celo prekašajo (Triglav Čekada, Novak in Oven, 2021). Kamere na mobilnih napravah se nenehno izboljšujejo, a kakovosti kamer na novih mobilnih ni možno več spreminjati tako očitno kot pred nekaj leti. Večina mobilnih naprav ima samodejno zajemanje fotografij, kar pomeni, da pomembnih nastavitev ne moremo spreminjati sami. Telefon sam prilagodi svetlost in barvo, ki jo bo uporabil za fotografiranje. Fotografiranje z mobilnimi telefoni uporablja skoraj vsak (Jerman, 2019). Pri izbiri, kateri telefon kupiti, je zelo pomembna tudi kakovost kamere. Danes pri telefonih govorimo o sistemu kamer. Skoraj vsi pametni telefoni vsebujejo več kot eno kamero, nekatere tudi do pet kamer na zadnji strani telefona. Te se delijo na primarno kamero (zajema najbolj kvalitetne posnetke), širokokotno kamero (malo nižja kvaliteta posnetkov, a bistveno širši kot zajema), telefoto kamero (poskrbi za večkratno optično povečavo), makro kamero (namenjenozelo približanim posnetkom majhnih stvari) in globinsko kamero (namenjena globinskemu učinku zameglitve ozadja). Omogočajo tudi stabilizacijo. Nekateri modeli ponujajo digitalno stabilizacijo, drugi pa boljšo, optično stabilizacijo (Tomson, 2022). V praksi visoka ločljivost, npr. pri 108 MP, za povprečnega uporabnika ni bistvena, razen če bi želeli natisniti fotografije v velikosti večjih plakatov. Pomembnejše so druge lastnosti kamere, povprečen uporabnik pa lahko odejanski kvaliteti kamere izve le iz namenskih primerjalnih testov (Tomson, 2022).

4. Primeri rabe mobilnih telefonov

Zaradi hitrega razvoja mobilnih telefonov je težko določiti najboljšo rabo le-teh v šoli.

Osnovne raba pametnih mobilnih telefonov vključuje:

- iskanje in ogledovanje spletnih virov,
- fotografiranje, izdelava avdio in video posnetkov,
- navigiranje z uporabo GPS,
- orientacija, merjenje ipd. z uporabo žiroskopa,
- uporaba programske opreme.

Primeri rabe kažejo, kako se osnovna raba nadgradi v uporabo QR kod, kako mobilni telefoni postanejo glasovalne naprave, kaj nam prinese razširjena resničnost, kako na mobilnih telefonih uporabimo učne kartice, kako je lahko mobilni telefon odličen organizator, kako s telefoni sodelujemo v spletu ipd.

Preko različnih projektov so bila razvita raznovrstna e-gradiva, ki so enostavno dostopna na spletu. Ni več ovir, da si ne bi teh in drugih gradiv ogledovali tudi z uporabo mobilnih telefonov.

Uporaba v šoli:

- iskanje podatkov o obravnavani učni vsebini,
- preverjanje informacij,
- iskanje odgovorov na postavljena vprašanja
- ponavljanje obravnavane učne vsebine,
- dostop do e-učilnice,
- obravnava vprašanja avtorskih pravic,
- presoja verodostojnosti različnih virov ipd.

4.1 Fotografiranje, snemanje, predvajanje

Slikamo in snemamo se radi stari in mladi. Mobilni telefoni so si zelo različni, vsi pa imajo možnost ustvarjanja fotografij in izdelavo avdio in video posnetkov, večina tudi vsaj osnovne možnosti urejanja posnetkov. S tem se odpirajo številne možnosti rabe mobilnih telefonov pri pouku.

Uporaba v šoli:

- snemanje poskusov,
- slikanje na naravoslovnem dnevu,
- pogovor in razvijanje kritičnega razmišljanja ob slikah,
- obravnava vprašanja zasebnosti,
- snemanje govornega nastopa,
- izdelava in poslušanje podcastov,
- pregledovanje fotografij in video posnetkov.

4.2 Interaktivnost

Mobilni telefoni, ki imajo dostop do spleta so lahko tudi glasovalna naprava. Na ta način lahko učitelj pouk enostavno spremeni v zelo interaktivno izkušnjo. Stalno lahko z vprašanji spremlja napredovanje učečih in hkrati glede na njihove odgovore usmerja tok učnega procesa. Z uporabo glasovalnih naprav se sliši glas in mnenje prav vsakega učečega v razredu. Rešitve omogočajo postavljanje vprašanj zaprtega tipa in tudi odgovarjanje s kratkimi odgovori.

Uporaba v šoli:

- ponavljanje učne vsebine,
- preverjanje znanja,
- razvijanje kritičnega razmišljanja,
- skupno odločanje ipd.

4.3 QR kode

QR koda je dvodimenzionalna črtna koda v obliki kvadrata, ki jo lahko prepoznamo z ustreznimi mobilnimi aplikacijami. Le-te so brezplačno na voljo tudi za navadne telefone s kamero. Po skeniranju kode se na telefonu odpre spletna povezava, prikaže navaden tekst ali kaj drugega. Vsebino kode določimo ob generiranju, kar lahko storimo z brezplačnimi spletnimi orodji. QR kode lahko vstavimo v učna gradiva ali jih nalepimo v okolici.

Uporaba v šoli:

- na učnih listih ponudijo povezave do dodatnih informacij ali multimedijskih vsebin,
- na plakatih imamo povezave na dodatne slike ali informacije,
- igra love za zakladom z različnimi postajami s QR kodami,
- dnevni koledar, ki vsak dan preko QR kode razkrije novo nalogo ali informacijo,
- izmenjava kontaktov med učenci.

4.4 Razširjena resničnost

Programi za razširjeno resničnost omogočajo pogled na svet skozi kamero telefona, pri tem pa nam ponudijo dodatne informacije o okolici. Razširjena resničnost je uporabna predvsem pri spoznavanje krajev na izletih, ekskurzijah in drugih dogodivščinah na prostem. Učenci lahko pri tem spoznavajo splošno dostopno vsebino ali ustvarjajo lastne informacije za ostale uporabnike.

Uporaba v šoli:

- pridobivanje informacij o naravnih in kulturnih znamenitostih,
- dopolnjevanje informacij o naravnih in kulturnih znamenitostih,
- učeči lahko postanejo vodiči pri izletih,
- spodbujanje zavedanja o pestrosti okolice,
- pomoč pri navigaciji in orientaciji v naravi ipd.

5. Raziskovalno delo

V anketi je sodelovalo 108 učencev od 7. do 9. razreda OŠ Pohorskega odreda Slovenska Bistrici. Pri raziskovalni nalogi smo uporabili telefone z različnimi kakovosti kamer (Preglednica 1). Odločili smo se, da se bomo pri kamerah osredotočili na število MP.

Preglednica 1

Primerjava telefonov in različnih kakovosti in lastnosti kamer

Znamka telefona	Kamera
iPhone 12	**12 MP**, f/1.6, 26mm (wide), 1.4µm, dual pixel PDAF, OIS12 MP, f/2.4, 13mm, 120˚ (ultrawide), 1/3.6"
Samsung Galaxy A21S	**48 MP**, f/2.0, 26mm (wide), 1/2.0", 0.8µm, PDAF 8 MP, f/2.2, 123˚ (ultrawide), 1/4.0", 1.12µm2 MP, f/2.4, (macro) 2 MP, f/2.4, (depth)
Samsung Galaxy S7	**12 MP**, f/1.7, 26mm (wide), 1/2.55", 1.4µm, Dual Pixel PDAF, OIS

Samsung Ace GT-S5830i	**5 MP**, AF
Xiaomi Mi 11	**108 MP**, f/1.9, 26mm (wide), 1/1.33", 0.8µm, PDAF, OIS 13 MP, f/2.4, 123˚ (ultrawide), 1/3.06", 1.12µm 5 MP, f/2.4, (macro), 1/5.0", 1.12µm

5. 1 Uporabljene metode

Prva izmed metod, ki smo jih pri raziskovalni nalogi uporabili, je bila metodo dela z viri. Želeli smo se čim bolj poučiti o digitalnem fotografiranju, ločljivosti fotografij, različnih programih za oblikovanje slik in tudi o varnem objavljanju fotografij na družbenih omrežjih. Naslednja uporabljena metoda je bila eksperimentalna metoda, in sicer metoda fotografiranja. Dva motiva smo izbrali zunaj šole (Slika1 in Slika 2) in dva v šoli (Slika 3 in Slika 4). Ker smo fotografirali v zimskem času, smo raziskali, kako v tem letnem času posneti čim boljše fotografije na prostem. Pozimi ni veliko svetlobe in tudi sonce se ne povzpne visoko na nebo (Joinson, 2007), zato smo se odpravili fotografirat v najsvetlejšem delu dneva. Na žalost je bilo ravno v tistem tednu vreme zelo oblačno, z zelo malo sonca. Zunaj smo zato poskusili fotografirati čim več zelenja. Prav tako, smo tudi med fotografiranjem v šoli pazili na svetlobo in fotografirali na ne bleščeči podlagi. Pri izboru notranjih motivov smo želeli, da so čim bolj barviti, da bi se razlike med fotografijami izrazile v največji meri. Ker so bili telefoni, s katerimi smo fotografirali, različnih velikosti, smo bili zelo pazljivi pri tem, da so fotografije istih motivov posnete iz iste pozicije in čim hitreje ena za drugo.

Izbrali smo štiri motive:

Slika 2

Drevored pred šolo

Slika 2

Rubikova kocka na rdeči podlagi

Slika 3

Roža na ograji pred šolo

Slika 4

Stenska poslikava pred učilnico

Nato smo uporabili metodo obdelovanja fotografij. Fotografije smo obdelali v programu GIMP. Program GIMP ponuja orodja za ostrenje fotografij. Pri vseh fotografijah smo uporabili filter zaostrenje Unsharp Mask. Funkcija je najprej kreirala zamegljeno kopijo slike, ki jo je nato uporabila kot masko pri ostrenju. Na voljo smo imeli tri drsnike. Radius vpliva na velikost površine ostrenja. Amount vpliva na jakost ostrenja. Treshold določa gladkost slike, ki smo joizostrili.

Naslednja uporabljena metoda je bila metoda anketiranja. V 1ka smo pripravili spletno anketo, ki je vsebovala uvodna zaprta vprašanja o uporabi in izbiri mobilnega telefona ter fotografij:

1. Ali za fotografiranje uporabljaš mobilni telefon?
   a) Da
   b) Ne

2. Kaj ti je najpomembnejše pri nakupu telefona?
   a) Kvaliteta kamere
   b) Zgled telefona
   c) Znamka telefona

3. Ali fotografije objavljaš na družabnih omrežjih?
   a) Da
   b) Ne

4. Ko objaviš fotografijo, ali uporabiš filter?
   a) Vedno
   b) Včasih
   c) Sploh ne

5. Ali meniš, da pri pogledu na fotografijo vidiš ali je bil fotografiran s kvalitetnim fotoaparatom?
   a) Da
   b) Ne

Nato smo pripravili več vprašanj, pri katerih so morali učenci izmed petih fotografij istega motiva izbrati tisto, za katero so menili, da je posneta z najkakovostnejšo kamero. V drugem

delu so na isti način izbirali med fotografijami obdelanimi s filtrom. Vprašanje se je pri vseh glasilo tako:

»Za katero fotografijo meniš, da je bila posneta z najkvalitetnejšo kamero?«.

Na koncu smo uporabili metodo statistične obdelave. Podatke smo pretvorili v odstotke, jih analizirali in predstavili v tortnih grafikonih, ki smo jih interpretirali.

6. Rezultati in analiza

Do končnih željenih podatkov smo prišli z anketo med učenci zadnje triade naše šole. Nekateri rezultati so naju presenetili, drugi pa ne.

Slika 5

Ali učenci za fotografiranje uporabljajo telefon

Kot je vidno v zgornjem prikazu (Slika 5), smo hipotezo, da večina učencev za fotografiranje uporablja mobilni telefon, potrdili, saj so skoraj vsi odgovorili z da. Že Jerman (2019) je navedel, da fotografiranje z mobilnimi telefoni uporablja skoraj vsak. To nas ne preseneča, saj so mobilni telefoni zelo priročni, enostavni za uporabo in jih imamo skoraj vedno s sabo. Prav tako je kakovost digitalnih fotoaparatov pametnih telefonov že povsem primerljiva s kompaktnimi fotoaparati nižjega cenovnega razreda, fotografije pa ostre in jasne (Triglav Čekada, Novak in Oven, 2021), sploh če je svetloba dobra (Tomson, 2022).

Slika 6

Kaj je učencem najpomembnejše pri nakupu telefona

Hipotezo, da je učencem pri nakupu telefona najpomembnejša znamka telefona, smo potrdili, saj je znamko telefona za najpomembnejšo izbralo največ učencev, kar 41 %. Malo manjši odstotek učencev je za najpomembnejši kriterij izbral kvaliteto kamere (Slika 6). Menimo, da je bila znamka telefona največkrat izbrana zato, ker so pametni telefoni postali statusni simbol (Zveza potrošnikov Slovenije, 2022). Tudi pri nas v šoli opažamo, da je nekaterim nerodno, ker imajonepoznane ali slabše modele telefonov. Vseeno smo pričakovali, da bo znamko telefona izbralvečji odstotek učencev in kakovost kamere ne bo tako blizu. Je pa že Tomson (2022) ugotovil, da je kupcem ob nakupu telefona zelo pomembna kakovost kamere.

Slika 7

Ali učenci na družbenih omrežjih objavljajo fotografije

Izkazalo se je, da več kot polovica učencev ne objavlja fotografij na družbenih omrežjih (Slika 7). Tretje hipoteze, da več kot polovica učencev objavlja svoje fotografije na družbenih omrežjih, torej nismo potrdili. Menimo da zato, ker večina ne uporablja socialnih omrežij aktivno, ampak si samo ogledujejo objave drugih. Možno je tudi, da jim starši objavljanja ne dovolijo ali pa se učencem samim ne zdi varno objavljati svojih fotografij na spletu. Presenečeni smo, da več kot

polovica učencev ne objavlja svojih fotografij in ne nasedajo trikom socialnih omrežij. Zanimivo bi bilo pogledati, kakšni bi bili rezultati tega vprašanja, če bi odgovore ločili po spolu.

Slika 8

Večina sodelujočih učencev pred objavo fotografij na njih uporabi filter

Hipotezo, da večina sodelujočih učencev pred objavo fotografij na njih uporabi filter, smo delno potrdili, saj največ učencev včasih uporablja filter (Slika 8). Tistih, ki filter uporabijo vedno, je veliko manj. Menimo, da bi razlog lahko bil ta, da se filtri največkrat uporabijo pri fotografiranju samega sebe, pri selfijih, za izboljšanje izgleda, kar sta ugotovila tudi Agrawal in Agrawal (2021). Pri fotografiranju in objavi predmetov sam izgled ni tako pomemben, zato takrat ne uporabljajo filtrov.

Slika 9

Pri pogledu na fotografijo vidim, ali je bila posneta s kvalitetnim fotoaparatom

Hipotezo, da večina učencev meni, da že ob pogledu na fotografijo vidijo, ali je bila posneta s kakovostnim fotoaparatom, smo potrdili, saj se je tako ocenilo skoraj 80 % sodelujočih (Slika 9). Menimo, da je temu tako, ker si učenci vsakodnevno na spletu ogledujejo fotografije, svoje in

tiste, ki so jih posneli drugi, in jih med sabo tudi primerjajo.

Slika 10

Kolikokrat so bile fotografije posameznega telefona izbrane za najkvalitetnejše

Hipoteza, da bo večina učencev med vsemi prikazanimi našla fotografijo posneto z najkvalitetnejšim fotoaparatom (Slika 10), se je delno potrdila, saj je pri vseh fotografijah najmanj učencev kot najkvalitetnejšo izbralo fotografijo posneto z najmanj kvalitetnim fotoaparatom. (Samsung Ace). Torej jih je velika večina takoj izločila fotografijo telefona z najmanj MP. Po odgovorih sklepamo, da so druge fotoaparate po kvaliteti težje razlikovali med seboj, saj so pri dveh fotografijah kot najkvalitetnejšo izbrali tisto, ki je bila posneta z iPhonom 12. Pri eni tisto posneto z Samsungom A21S in pri eni fotografijo Samsunga S7. Zanimivo se nama zdi, da ima telefon Xiaomi Mi 11 največ MP, vendar ni bila v povprečju pri nobenem vprašanju fotografija posneta s tem telefonom izbrana kot najkvalitetnejša. Pri fotografijah sestavljenih iz milijonov pikslov, so podrobnosti ostre in jasne. Več kot ima slika pikslov boljši je tudi njen odtis na papirju (Daly, 2004). Mogoče je do tega prišlo, ker so učenci fotografije izbrali na digitalnih ekranih, verjetno bi bilo drugače, če bi bile fotografije natisnjene. Tomson (2022) je napisal, da nas lahko podatek MP hitro zavede (Tomson, 2022). Gre le za podatek najvišje možne ločljivosti in ne kakovosti. V praksi visoka ločljivost npr. pri 108 MP, kot jo ima uporabljen Xiaomi, za povprečnega uporabnika ni potrebna. Bolj bistvene so druge lastnosti kamere (Tomson, 2022).

7. Zaključek

Naš glavni cilj je bil ugotoviti, ali s prostim očesom sploh zaznamo razliko med fotografijo posneto s kamero z več in tisto z manj MP. Ugotovili smo, da so sodelujoči učenci opazili, katera fotografija je bila posneta z najstarejšim modelom telefona, ki je imel kamero znajmanj piksli (5 MP), saj je skoraj nikoli niso izbrali kot možno najkvalitetnejšo. Med drugimi modeli telefonov in kamer so učenci težje razlikovali in se njihovi odgovori od fotografije do fotografije razlikujejo. Vseeno pa je bil v največji meri izmed vseh uporabljenih telefon kot tisti, ki dela najkvalitetnejše fotografije, izbran iPhone 12, ki ima kamero z 12 MP. Hipoteza, da bo večina učencev našla fotografijo posneto z najkvalitetnejšim fotoaparatom, se je delno potrdila. Zanimalo nas je tudi, če lahko uporaba filtra fotografijo izboljša do tolikšne mere, da razlik več ne opazimo. Ko smo učencem pokazali iste fotografije, a obdelane s filtri, večjih

razlik v odgovorih v primerjavi s fotografijami brez filtrov, ni bilo opaziti. Ponovno jih je večina takoj ugotovila, da kamera telefona Samsung Ace s 5 MP ni najkvalitetnejša. Med fotografijami drugih telefonov so ponovno težje razlikovali. Tako se hipoteza, da bo pri fotografijah, pri kateri je bil uporabljen filter, manj učencev ugotovilo, katera je bila posneta z manj kakovostnim fotoaparatom, ni potrdila. Filter, ki smo ga uporabili, ni mogel skriti pomanjkljivosti fotoaparata z najmanj MP.

Tudi nekaterih drugih hipotez nismo potrdili. Naše predvidevanje, da več kot polovica učencev objavlja fotografije na družabnih omrežjih, se ni potrdilo. Prav tako smo ugotovili, da učenci občasno uporabljajo filter pri objavi fotografij, a nikakor jih večina tega ne dela vedno. Potrdilo se je, da večina učencev za fotografiranje uporablja mobilni telefon. Prav tako smo pravilno predvidevali, da je največ učencem pri nakupu telefona najpomembnejša znamka telefona. Nekatere znamke so popularnejše kot druge in prinesejo boljši socialni status. Kot smo predpostavili, je večina učencev navedla, da že ob pogledu na fotografijo vidijo kakovost fotoaparata.

Vsekakor smo med samo analizo rezultatov dobili nove ideje, kaj bi lahko v naslednjem šolskem letu raziskali pri izbirnem predmetu in kako bi lahko raziskavo spremenili, izboljšali in razširili. Zanimivo bi bilo primerjati fotografije, katerih motivi so portreti. Zanimivo bi bilo raziskati tudi, kako bi kvaliteto kamere telefona anketiranci ocenili, če bi bile fotografije natisnjene. Kot je napisal Freeman (2012), ni nujno, da je fotografija, ki dobro izgleda na zaslonu, enako dobro videti natisnjena na papir. Za tiskane medije mora biti ločljivost najmanj dvakrat večja kot za spletno objavo. Ali se torej splača menjati star telefon za novega samo zaradi boljše kamere ali kamere z več MP? Če je naš telefon res starejši s kamero z malo MP (npr. 5 MP), se ga vsekakor splača menjati. Če pa je naš telefon samo dve ali tri generacije za najnovejšo in če še vedno deluje brez večjih napak, pa menjava samo zaradi kamere z več piksli ni potrebna. To se je najbolj pokazalo pri fotografijah telefona Samsung S7, ki je bil kljub temu da mu pri Samsungu sledijo številni novejši modeli, kar nekajkrat ocenjen, da dela najkvalitetnejše fotografije.

8. Viri

Agrawal, H. in Agrawal, S. (2021). Impact of Social Media and Photo-Editing Practice onSeeking Cosmetic Dermatology Care. *Clinical, Cosmetic and Investigational Dermatol*ogy, *14*, 1377–1385. Pridobljeno s https://www.ncbi.nlm.nih.gov/ pmc/articles/PMC8485851/

Daly, T. (2004). *Enciklopedija digitalne fotografije*. Tehnična založba Slovenije, Ljubljana.e-RID (b.d.). Pridobljeno s http://erid.tsckr.si/7/gimp_navodila/vaja8.html

Freeman, M. (2012). *Digitalni zrcalno-refleksni fotoaparati*. Ljubljana: Tehniška založbaSlovenija.

Habjanič, M. (2021). *Katere fotografije so primerne za objavo na družbenih omrežjih?* Pridobljeno s: https://casoris.si/sola-se-predstavi/katere-fotografije-so-primerne-za-objavo-na-druzbenih-omrezjih/

Jerman, J. (2019). *Kako z digitalno obdelavo slik vplivati na njihovo sporočilnost* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. Pridobljeno s https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=106379

Joinson, S. (2007). *101 čudovit izdelek, ki ga omogoča digitalna kamera.* Tehniška založbaSlovenije, d. d., Ljubljana

Logout (2023). *Katere fotografije so primerne za objavo na družbenih omrežjih?* Pridobljeno s https://www.tosemjaz.net/razisci/jaz-na-spletu/katere-fotografije-so-primerne-za- objavo-na-spletu/

Safe.si (b.d.). Zasebnost v družabnih omrežjih. Pridobljeno s https://safe.si/nasveti/moja-identiteta-in-zasebnost/zasebnost-druzabnih-omrezjih

Safe.si (b.d.). https://safe.si/sites/default/files/mobilnitelefonivsoli_e_solstvo.pdf

Simčič, M. (2010). Digitalna obdelava fotografij. Fotoučilnica. Pridobljeno s https://fotoucilnica.com/digitalna-obdelava-fotografij/

Škraper, U. (2016). *Da bodo tvoje natisnjene fotografije zares ostre.* Pridobljeno s https://www.comtec.si/oblikovanje/da-bodo-tvoje-natisnjene-fotografije-zares-ostre/

Tomson (2022). *Najboljši pametni telefoni. Kaj kupiti.* Pridobljeno s https://www.kajkupiti.si/najboljsi-pametni-telefoni

Triglav Čekada, M., Novak, N., in Oven, K. (2021). Potenciali fotografij, posnetih s pametnim telefonom, za izmero prostovoljnih geografskih informacij [Izvirni znanstveni članek].*Geografski vestnik*, *93*(1), 109–122. Pridobljeno s: https://doi.org/10.3986/GV93104

Vavpotič, S.P. (2018). *Programi za urejanje fotografij.* Pridobljeno s https://www.monitor.si/clanek/programi-za-urejanje-fotografij/188004/

Kratka predstavitev avtorja

Nuša Bratovščak je profesorica računalništva in informatike ter prevajalka in tolmačinja nemškega jezika. Dela na OŠ Pohorskega odreda Slovenska Bistrica, kjer poučuje izbirne predmete iz računalništva in opravlja delo pomočnice ravnateljice. Je mentorica tekmovanja iz računalniškega razmišljanja Bober. Sodeluje tudi v projektih Safe.si, MIMIC, Dvig digitalne kompetentnosti in je mentorica Mladim raziskovalce

Učenje z računalniki, spletom in aplikacijami

Learning with Computers, Web and Applications

Maja Kopar

Osnovna šola Stična, Ivančna Gorica
maja.kopar@gmail.com

Povzetek

Izzivi današnjega časa so nas motivirali in spodbudili k sodobnejšemu načinu učenja in poučevanja. Še nedolgo tega, ko je bil pouk z IKT le za pogumne, spretne in vešče uporabe tehnologij. Še vedno nam ob hitrem tehnološkem napredku to predstavlja velik izziv, nenehno iskanje novih pristopov za motivacijo otrok, predvsem pa za učenje, ki je trajnejše in usmerjeno v prihodnost naših otrok. Pouk, ki vsebuje tako tablične računalnike, aplikacije in splet, učencem ponuja pestrost učenja, spodbuja samostojnost in ustvarjalnost, širi obzorja in omogoča ter krepi medosebne odnose in spoznavanje kulture drugih. Uvajanje tovrstnega načina poučevanja že v prvem triletju potemtakem pripomore k celostnemu razvoju posameznikov.

Ključne besede: aplikacije, motivacija, računalniki, splet, učenje

Summary

The challenges of today have motivated and encouraged us to a more modern way of learning and teaching. Not so long ago, lessons with ICT were only for the brave, skillful and skilled in the use of technologies. Even with rapid technological progress, this presents us with a great challenge, the constant search for new approaches to motivate children, and above all for learning that is more permanent and oriented towards the future of our children. Lessons, which include both tablets, applications and the Internet, offer students a variety of learning, encourage independence and creativity, expand horizons and enable and strengthen interpersonal relationships and learning about the culture of others. The introduction of this type of teaching already in the first triennium therefore contributes to the holistic development of individuals.

Keywords: applications, computers, learning, motivation, web

1. Uvod

Mnogi izmed nas smo nedolgo nazaj prvič samostojno stopili v razred in se soočili z delom učitelja, pa vendarle so naši začetki vključevali še prosojnice, plakate in druge preproste didaktične pripomočke.

Tekom poučevanja in s tehnološkim napredkom se je spremenil tudi način poučevanja in izvajanja kvalitetnejšega pouka, ki učencem ponuja znanje za prihodnost in življenje. Z iskanjem sodobnejših pristopov smo spoznali, koliko različnih in enostavnih načinov za pridobivanje znanja posredno ponujata splet in IKT.

Na naši šoli smo z IKT relativno dobro podprti, spodbujanje k boljšim in inovativnejšim pristopom pa je podprto tako s strani vodstva kot tudi kolegov.

Velik preskok na področju izobraževanja in uporabe tehnologije pa je bil narejen v času šolanja na daljavo (Možina, 2021). To obdobje je mnoge izmed nas opogumilo za raziskovanje možnosti in spoznavanje prednosti, ki nam jih ponujajo IKT, aplikacije in splet.

Pri delu v razredu je uporaba sodobnejših pristopov poučevanja in metod, ki so zanimive učencem pomembna, saj preko teh učenje poteka spontano ter omogoča samostojnost in hkrati povezovanje (Istenič Starčič, 2020).

V prvem triletju, kjer se učenci z uporabo tablic, računalnikov in spletnih orodij srečujejo v začetni fazi, zato uporabljamo preprostejše načine, prilagojene njihovi razvojni stopnji. Pri poučevanju v računalniško podprtem učnem okolju so učenci v procesu miselno aktivni in pridobivajo novo znanje, ki jih spodbuja h kritičnemu mišljenju in ustvarjalnosti. Učencem na ta način pokažemo različne možnosti, ki nam jih ponujajo računalniki in splet ter spodbudimo za njihovo kakovostno uporabo.

2. Praktične dejavnosti pri pouku

2.1 Spletne aplikacije

2.1.1 Branje in poustvarjanje umetnostnih besedil

Mnogo priporočenih umetnostnih besedil je ponujenih v e-obliki. Učenci pri pouku bodisi poslušajo ali pa sami berejo različne pravljice. Tovrsten način je zanje zanimivejši in so za nadaljnje delo bolj motivirani.

Seveda to ni nadomestilo za fizičen stik s knjigo, pa vendarle je občasno posluževanje takšnega dela dobrodošlo.

Tudi poustvarjanje umetnostih besedil je lahko pestrejše od zgolj slikanja. To pa nam omogočajo spletne aplikacije. Na ta način so učenci pri poustvarjanju v skupini naslikali različne prizore iz zgodbe. Nato pa smo jih razvrstili v ustrezno zaporedje in s pomočjo aplikacije Filmora oblikovali svojo različico zgodbe. Ob tem so bili ustvarjalni, sodelovalni, hkrati pa so spoznali način za oblikovanje svoje zgodbe. Tak projekt zahteva učiteljevo dobro poznavanje aplikacije, pripravo za delo in vodenje učencev. Poleg omenjene aplikacije, je med drugim za mlajše učence uporabna tudi aplikacija Stop Motion Studio, kjer iz posameznih fotografij sestavimo krajši film.

V poplavi vseh aplikacij je potrebno kritično izbrati tiste, ki so najprimernejše in prilagojene za različne načine dela in s katerimi najbolj optimalno dosežemo naš cilj.

2.1.2 Google translate (prevajalnik)

Živimo v času, ko so migracije in učenci, ki prihajajo iz tujih držav, vse pogostejše in običajnejše. Tudi v našem razredu smo imeli učenca iz Rusije in tudi učence od drugje. Prvo orodje, ki je učitelju v veliko pomoč pri navezovanju stikov in poučevanju teh učencev, je vsekakor Google Translate ali prevajalnik. Ob slikah in z uporabo prevajalnika so bili učencu omogočeni lažji začetki pri vključevanju v razred in spoznavanju osnov slovenščine.

Tudi pri tem ne gre zanemariti spontane interakcije med učenci, ki ob igri in druženju omogočajo usvajanje besed in fraz jezika.

2.2 Tablični računalniki

Tablični računalniki so pri delu z učenci nepogrešljiv pripomoček, ki se uporablja za različne namene in ob različnih priložnostih. V šoli je nedvomno koristen za uporabo, saj učencem omogoča mnogo prednosti in ponuja zanimivejši način učenja. Uporaba tabličnih računalnikov pa poleg zabave med drugim pripomore tudi k usvajanju osnovnih računalniških spretnosti (Winstead, 2022). V prvem triletju jih pri pouku uporabljamo na različne načine, ki so predstavljeni v nadaljevanju.

2.2.1 Fotografiranje in snemanje

Tablični računalniki so bili mnogokrat namenjeni le fotografiranju ali snemanju stvari in pojmov zunaj razreda in/ali v naravi.

Učenci so jih uporabljali za fotografiranje predmetov v obliki posameznih matematičnih teles. V naravi so iskali in fotografirali velike tiskane črke. Posneli so se pri raznih predstavitvah in snemali živali na travniku. Prednosti tovrstnega dela so bile v tem, da smo si te posnetke in fotografije ob koncu lahko ogledali skupaj in jih analizirali ter predlagali različne izboljšave ali spremembe. Učenci pa so svoje izdelke lahko medseboj tudi primerjali.

Slika 1

Velika tiskana črka abecede v naravi

2.2.2 Ponavljanje in utrjevanje snovi

Ob koncu obravnave snovi smo namenili čas za ponavljanje in utrjevanje. To je potekalo na različne načine, pogosto pa z uporabo tabličnih računalnikov. Vsak učenec je na svojem tabličnem računalniku, ki je bil povezan z internetom, reševal naloge na portalu Lili in Bine. Tovrstnega načina ponavljanja in utrjevanja snovi so se učenci veselili. Gotovo je eden od razlogov za to, da tabličnih računalnikov za utrjevanje niso uporabljali prepogosto. Pri delu pa so bili so samostojni, motivirani in uspešni.

Slika 2

Učenci na tabličnih računalnikih rešujejo naloge

2.2.3 Posneta ali napisana navodila

Velikokrat smo različne aktivnosti izvajali na prostem in v skupinah, za kar so tablični računalniki nedvomno najbolj primerni.

Učenci so dobili na tabličnih računalnikih napisana ali posnela navodila za delo. Vsaka skupina si je zunaj izbrala ustrezen kotiček za poslušanje ali branje navodil. Nato so individualno, v dvojicah, največkrat pa kar v skupini reševali naloge. Naloge so bile včasih vezane tudi na uporabo tabličnih računalnikov, velikokrat pa ne. Na ta način smo popestrili naš pouk.

Slika 3

Učenci rešujejo naloge s tabličnimi računalniki

2.3 Splet (internet)

2.3.1 Iskanje informacij

Že v zgodnjem obdobju osnovnošolskega izobraževanje učenci spoznavajo vsebine, ki zahtevajo iskanje informacij. Učenci iščejo informacije v knjigah, lahko pa tudi na spletu. V drugem razredu tako obravnavamo človeško telo in notranje organe. Učenci so bili razdeljeni v skupine in vsaka od njih je iskala informacije o določenemu notranjemu organu. Ena od skupin je za iskanje informacij uporabljala splet (internet). Ob tem je naloga učitelja ustrezno usmerjanje in vodenje skozi iskanje ustreznih podatkov, prilagojenih njihovi starosti pomoč pri iskanju bistva in njihovim morebitnim vprašanjem. Pri tovrstnem delu so bili kritični pri izbiri njim ustreznih informacij, hkrati pa so spoznavali način iskanja le-teh tudi na spletu. Svoje delo so ob koncu vrednotili z delom iskanja informacij v knjigah. Dejstvo pa je, da so bili člani skupine, ki so imeli možnost iskanja informacij preko spleta, pri svojem delu bolj motivirani, obenem pa jim je to na začetku predstavljalo precejšen izziv.

2.3.2 Srečanja v živo

V času aktivnih odmorov smo se enkrat mesečno sestali s sošolcem, ki se je začasno preselil v Indijo. Za ohranjanje medsebojnih stikov smo se srečevali preko Teamsa. Na začetku smo se za srečanje pripravili skupaj, nato pa so posamezni učenci pri organizaciji srečanja že aktivnejše sodelovali. Sošolec iz tujine jim je na srečanjih vedno pripravil kakšno zanimivost iz okolja, v katerem je živel. Učenci so tako spoznavali kulturo območja svojega sošolca, način življenja, navade in običaje, predvsem pa so ohranjali medosebne vezi. Izmenjevali so si izkušnje in si poročali o aktivnostih v določenem preteklem obdobju. Ta srečanja so bila vsekakor dobrodošla izkušnja učencev v razredu, ki je med drugim doprinesla h kakovostnemu preživljanju odmorov ter vedno omogočila novo znanje.

Slika 4

Srečanje s sošolcem

3 Zaključek

Rek ali pa že kar vsakdanja fraza pravi, da so spremembe edina stalnica v življenju. To je tisto, kar nas potiska v iskanje sodobnejših pristopov učenja in poučevanja. Pomembno je, da se kot učitelji tega zavedamo, saj se le tako tudi sami opremimo z znanjem, ki ga bomo predajali našim otrokom. Pristen stik in utečeni načini dela z otroki naj ne bodo nekaj, česar se čez leta ne bomo več posluževali, pa vendarle je rokovanje s sodobno tehnologijo našim otrokom potrebno omogočiti, da bodo kar najbolje pripravljeni na izzive, ki jih prinaša svet. Bolj kot preprečevanje in oddaljevanje uporabe le-teh, je pomembno, da naše otroke in učence opolnomočimo za njihovo varno rabo in kvalitetno uporabo. Da pa bi učence pripravili in naučili rokovanja z vsem tem, kar ponuja sodobna tehnologija, je pametno posamezne segmente in osnove uvajati že v zgodnjem obdobju osnovnega šolanja. Le tako bodo lahko spoznali, da računalniki in splet niso samo za igranje računalniških igric, gledanje risanke in videoposnetkov.

Če povzamemo vse aktivnosti, ki smo jih izvajali skupaj z učenci, lahko ugotovimo, koliko uporabnega znanja lahko omogočimo že našim mlajšim učencem. Vso to pridobljeno znanje pa z leti in vedno znova lahko nadgrajujemo, saj nam računalniki in splet ponujajo vedno nove izzive, če smo zanje dovolj motivirani in ustrezno spodbujeni ter pozitivno usmerjeni. Učitelji smo tisti, ki tako učno okolje lahko ustvarjamo, vsak učenec pa sprejme tisto, kar je v skladu z njegovimi zmožnostmi in sposobnostmi. Ustvarimo torej povezovalno, ustvarjalno in zabavno učenje.

4 Viri in literatura

Istenič Starčič, A. (2020). *Izobraževalna tehnologija in izgradnja avtentičnega učnega okolja : znanstvena monografija* [na spletu]. Znanstvena monografija. Ljubljana : Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo, Univerza na Primorskem. [Dostopano 16 avgust 2023]. ISBN 978-961-6884-70-9. Pridobljeno s: https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=116682

Možina, T. (2021). *Izobraževanje odraslih in svetovanje na daljavo med pandemijo: Refleksija in usmeritve za prihodnost*. Andragoški center Slovenije, 2021.

Winstead, S. (2022). *Using tablets in school: How to implement 1:1 technology in the classroom.* My eLearning world. https://myelearningworld.com/10-benefits-of-tablets-in-the-classroom/

Kratka predstavitev avtorice

Maja Kopar, profesorica razrednega pouka, ima rada izzive, saj ji dajejo možnost osebnostnega razvoja. Je odgovorna, zanesljiva in ustvarjalna. V življenju jo vodi misel, da je vsak dan priložnost, da se česa novega nauči. To vodilo z veseljem predaja tudi svojima dvema otrokoma in učencem v razredu.

VII

Using Digitisation in Teaching and School Projects (Abstracts)

Uporaba digitalizacije pri pouku in šolskih projektih (povzetki)

Interaktivnom slikom do znanja

Dražena Potočki
Osnovna škola Novska

Antonela Matajić
Osnovna škola Rajić

Sažetak

Kroz različite modele nastave nastojimo sadržaje približiti učenicima na što zanimljiviji i prihvatljiviji način. Naši učenici su konzumenti digitalne tehnologije uz koju su odrastali.

Želeći privući i zadržati njihovu pažnju kreirat ćemo digitalne sadržaje koji im pružaju relevantne informacije na brz i njima privlačan način.

Interaktivna slika omogućuje učitelju da željenu sliku obogati različitim sadržajima: video i audio sadržajima, drugim digitalnim alatima, slikama, tekstovima, igrama, kartama, alatima za međusobno komuniciranje, DOS-ovima i drugim željenim sadržajima. Na jednom mjestu učenici će imati sve sadržaje koji su potrebni, a sama slika pruža i odličan vizualni učinak. Učenik će samostalno ili u grupi proučiti i analizirati sadržaje, dolaziti do zaključaka te rješavati zadatke i dijeliti svoja postignuća s drugima. Interaktivne slike možemo koristiti u svim područjima obrazovanja. Koristeći hiperlinkove, sadržaje je lako stvoriti ali i konzumirati. Interaktivnom slikom možemo izraditi različite igre na ploči ili potrage za blagom kao i potpune lekcije za usvajanje određenog sadržaja.

Interaktivne slike se mogu koristiti u svim modelima nastave, različitim područjima i prilagoditi se svim uzrastima. Jednostavnost izrede slike očituje se i u ugradnji već gotovih DOS-ova i vlastitih digitalnih materijala u jednu smislenu cjelinu. Pažljivo formirajući sadržaje potičemo kreativnost, inovativnost i kritičko mišljenje kod naših učenika, ali i omogućujemo povratne informacije koje će biti brze i precizne.

O autorima

***Dražena Potočki**, profesorica matematike i fizike radi kao učiteljica matematike u Osnovnoj školi Novska u Novskoj. Promovirana je u zvanje savjetnice, i voditeljica je Županijskog stručnog vijeća za matematiku Sisačko-moslavačke županije. Aktivna je sudionica u eTwinning projektima, kao i u nizu školskih projekata. Područje profesionalnog razvoja se bazira na upotrebi digitalne tehnologije u nastavi i na promicanju njenih pozitivnih utjecaja. U svrhu popularizacije matematike i matematičkog načina razmišljanja organizator je matematičkih natjecanja i događanja na razini škole. Dio je tima Webučionice, Genially i BookWidgets ambasadorica, te MIE expert. Svoje znanje i iskustvo rado dijeli s kolegicama i kolegama u zbornici te na različitim stručnim usavršavanjima.*

***Antonela Matajić**, učiteljica razredne nastave s pojačanim programom iz nastavnog predmeta Matematika radi kao učiteljica matematike u Osnovnoj školi Rajić. Promovirana je u zvanje učitelj mentor. Redovito se usavršava na nacionalnim i međunarodnim seminarima, tečajevima i platformama. Održava predavanja, radionice i webinare na školskoj, županijskoj, državnoj i međunarodnoj razini. Sudjeluje u eTwinning projektima za koje je dobila nacionalne i europske oznaku kvalitete. U svrhu popularizacije matematike i matematičkog načina razmišljanja organizator je matematičkih natjecanja i događanja na razini škole. Dugogodišnji je član i predsjednica Društva naša djeca „Osmijeh" Rajić gdje je organizirala robotičke radionice, čitaonice, informatičke radionice, kvizove znanja i druga događanja za djecu. Sudjelovala je u IRIM-ovim projektima. Bookwidgets ambasadorica, MIE expert, članica radne skupine za izradu videolekcija iz Matematike za osnovnu školu u sklopu projekta i-nastava.*

PiMath

Elvisa Sekulić
Osnovna škola Zorke Sever

Sažetak

Projekt PiMath je eTwinning projekt koji je trajao cijelu nastavnu godinu 2021./2022. Ključna aktivnost projekta je proslava π dana 14. ožujka 2022. godine. Ovim projektom željeli smo pokazati svu ljepotu matematike i njenu primjenu u životu. Svi sudionici projekta upoznali su se brojem pi i njegovom primjenom, a sve škole sudionice u projektu obilježile su Dan Pi kroz različite aktivnosti. Sve škole u projektu su povezale učenike i učitelje u zajedničkom radu te ih motiviraju za učenje i poučavanje matematike, i pronalaženje njene svrhe u našem svakodnevnom životu. U sklopu projekta koristili smo razne igre i aktivnosti za povećanje motivacije učenika za rješavanje matematičkih zadataka. Zbog raznovrsnosti tema uključili smo učenike šestog, sedmog i osmog razreda. Izabrane teme su pratile kurikulume nastavnog predmeta Matematike.

Tijekom projekta su oformljeni timovi učenika sastavljenih od učenika iz različitih škola partnera. Svaki tim je imao za mentoricu jednu učiteljicu uključenu u projekt. Uz pomoć mentorica izrađivali su različite igre i aktivnosti koje su predstavljeni ostalim učenicima iz škola partnera. Učenici su zajednički surađivali u OneNote bilježnicama. Samostalno su međusobno dijelili zadatke i prikupljali potrebne informacije. Samostalno i zajednički, uz pomoć mentorica uspješno su kreirali niz aktivnosti koji će obogatiti buduću nastavu Matematike, a koristili su se i tijekom Večeri matematike, priprema za natjecanje i sl. Učenike smo poticali na samostalnost i suradnju s ostalim učenicima. Aktivnim sudjelovanjem u samom kreiranju ostvareni su ciljevi ovog projekta: učenici su motiviraniji, samostalniji, stvorena je baza različitih matematičkih igara koje će učitelji koristiti u budućem radu, učenici su osposobljeni za rad sa digitalnim alatima, razvili su sposobnost kreativnog mišljenja i sposobnost učenja kroz igru. Uspješno smo organizirali međuškolska natjecanja. Svoje aktivnosti učenici su predstavili i ostalim učenicima škola čime su dodatno motivirali i ostale učenike za bavljenje matematikom. Ponovili su i produbili svoje znanje o sigurnosti na internetu.

Projektom smo primijenili stečena znanja i iskustva kako bi unaprijedili opće matematičko znanje i lakše rješavali matematičke probleme. Cilj projekta je poticati učitelje i učenike na razvoj matematičkih i informatičko-komunikacijskih kompetencija, te prenijeti stečena znanja na učenike i razvijati kod učenika digitalne kompetencije koje će moći koristiti u različitim situacijama. Plan projekta je pratio kurikulum za predmetnu nastavu Matematike. Teme su se birale zajednički i zajednički se odlučivalo u kojem periodu će biti realizirane. Zadaci, tj. teme su zadane mjesečno ali bilo je i mnoštvo dodatnih izazova koje su učenici mogli prihvatiti, i aktivnosti koje su pripremili za druge učenike. Učenici su razvijali svoju ljubav prema matematici te su tražili njenu primjenu što je poboljšalo njihovo matematičko znanje i mnoge druge osobine kao npr. komunikacijske vještine, učenje stranih jezika, poznavanje rada na računalu i drugo. Učenici su tijekom rada na pripremi zadataka istražili koje ishode mogu ostvariti svi učenici uključeni u projekt, s posebnim naglaskom na svakodnevnu primjenjivost matematičkih sadržaja. Sve naučeno su učenici uspješno primjenjivali u redovnoj nastavi, nastavi na daljinu i prilikom provođenja drugih projekata. Pojedine izrađene aktivnosti, poput radnih listića i kvizova uvršteni su u redovnu nastavu Matematike.

O autorici

***Elvisa Sekulić**, učiteljica matematike u zvanju mentora. Radi kao učiteljica matematike u Osnovnoj školi Zorke Sever u Popovači. Microsoft Innovative Expert i Microsoft Innovative Trainer, British Council certified mentor, aktivna sudionica u eTwinning projektima, za koje je dobila Nacionalne i Europske oznake kvalitete. Četiri godine za redom (2018./2019., 2019./2020., 2020./2021., 2021./2022.) dobitnica je nagrade MZO za doprinos razvoju kvalitete odgojno – obrazovnog sustava Republike Hrvatske kroz iznimno zalaganje i profesionalizam s ciljem omogućavanja kvalitetnog obrazovanja učenicima, članica Radne skupine predmetnog kurikuluma za Matematiku. U sklopu projekata Škola za život i i-nastava objavila je nekoliko metodičkih preporuka i videolekcija. U sklopu projekta e-Škole II. faza održava radionice uživo za učitelje i stručne suradnike u svrhu provođenja programa obrazovanja za razvoj digitalnih kompetencija odgojno-obrazovnih radnika.*

Od književnog teksta do vlastite igre na ploči

Ksenija Lekić
Osnovna škola Novska

Sažetak

Kako motivirati učenike na čitanje lektirnih djela? Neizostavna je uloga odraslih i čitanje djeci naglas od najranije dobi. Kada su djeca izložena takvoj komunikaciji s književnim tekstovima od strane članova obitelji, odgajatelja i kasnije učitelja, naučit će se slobodno izražavati, formulirati rečenice i bogatiti svoj aktivan rječnik.

Učitelj ih može motivirati i organiziranjem različitih aktivnosti koje su planirane, ali za učenike potpuno nove i neočekivane, primjerene njihovim interesima, u kojima mogu sudjelovati i zabaviti se samo ako su pročitali lektirno djelo. Učenici vole izazove, slučajnosti, probleme i neobične situacije. Kada su dovoljno educirani za rad u digitalnim alatima i komunikaciju u sigurnom okružju možemo im, uz stalnu provjeru i usmjeravanje, prepustiti interpretaciju i navesti ih da sami stvore vlastite sadržaje za vježbanje i formativno vrednovanje.

Izlaganje je prikaz uporabe različitih digitalnih alata u podjeli zadataka i organizaciji aktivnosti. Nizom slučajnosti učenici su raspoređeni u radne skupine, dodijeljeni su im zadatci, a zatim su se morali sami organizirati i međusobno komunicirati u virtualnom svijetu, unutar zadanih skupina. Razvijali su komunikacijske kompetencije, surađivali i radili u timu, iznosili vlastite ideje i naučili, za dobrobit i uspjeh svog tima, prihvaćati tuđe mišljenje i odluku većine. Zajednički rad i suradnja rezultirali su izradom igre na ploči.

Aktivnosti su organizirane uz interpretaciju bajke Bijeli jelen, Vladimira Nazora, a u radu su korišteni: DigiTools – Groups, DigiCode, Wordwall, Teams, Gmail, Google Forms i Genially (interaktivna slika).

U izlaganju će biti prikazan proces izrade njihove igre na ploči koja je dostupna na poveznici https://view.genial.ly/6425b7c9bddee80011798a6b

O autorici

***Ksenija Lekić**, mag. prim educ., promovirana u zvanje savjetnice, radi u Osnovnoj školi Novska. Dobitnica je nagrada MZO, Genially i BookWidgets ambasadorica, jedna od autorica DOS-ova na platformi e-sfera. Održala je niz radionica i predavanja na skupovima županijske, međužupanijske, državne i međunarodne razine iz područja primjene digitalnih tehnologija u nastavi i integracije digitalnih tehnologija. Sudjeluje u nacionalnim i međunarodnim projektima s ciljem razmjene znanja i iskustava, razvoja inovativnosti i kreativnosti u procesu učenja i poučavanja. Autorica je, voditeljica i sudionica eTwinning projekata. Izrađuje vlastite digitalne obrazovne sadržaje koje rado dijeli s učiteljima praktičarima.*

Umjetna inteligencija - podrška nastavnicima

Sanja Pavlović Šijanović
Gimnazija Vukovar

Sažetak

U današnjem digitalnom dobu, tehnološki napredak i umjetna inteligencija sve više utječu na naše svakodnevne živote. Jedno od područja koje je značajno oblikovano ovim promjenama jest obrazovanje. Tradicionalni pristupi nastavi postaju sve više nadopunjeni ili zamijenjeni tehnološkim alatima i platformama. Nekoliko primjera ove transformacije su ChatGPT, napredni jezični model razvijen od strane OpenAI-a, potom Googleov chatbot Bard te platforma MagicSchool.ai.

Za korištenje ChatGPTa potrebno je izvršiti registraciju na stranici https://openai.com/. U nastavku prijave nužno je složiti se s Uvjetima i potvrditi da imate 18 ili više godina što istovremeno znači da se od učenika mlađih od 18 godina ne bi trebalo tražiti da se prijave za korištenje alata. Nakon unosa telefonskog broja, potrebna je verifikacija OpenAI API kodom. OpenAI prikuplja mnogo podataka od ChatGPT korisnika pri čemu se u dijelu Politika privatnosti navodi da se ti podaci mogu dijeliti s dobavljačima trećih strana, tijelima za provođenje zakona, podružnicama i drugim korisnicima. Iako se u svakom trenutku može zatražiti brisanje ChatGPT računa, prethodno unesene upite nije moguće izbrisati, odnosno ti se podaci ne mogu ukloniti. Pitanja koja želite postaviti upisuju se u polje za unos koje se nalazi na dnu stranice ili odabirom opcije New Chat. Pitanja je moguće postavljati i na hrvatskome jeziku no odgovori će biti daleko od odgovora na suvremenom hrvatskom standardnom jeziku te je za bolje rezultate ipak sretnije zatražiti odgovore na engleskom jeziku.

ChatGPT nije uvijek pouzdan a podaci korišteni za njegovo treniranje prikupljeni su prije 2021. godine. Prema ChatGPT FAQ , ChatGPT "nije povezan s internetom i povremeno može dati netočne odgovore. Ima ograničeno znanje o svijetu i događajima nakon 2021. i također može povremeno proizvesti štetne upute ili pristran sadržaj" te ne daje odgovore koji bi mogli imati opasne, odnosno etički neprihvatljive posljedice.

U sklopu predavanja bit će predstavljene dobrobiti koje ChatGPT pruža nastavnicima u procesu obrazovanja. ChatGPT koristi napredne algoritme i umjetnu inteligenciju kako bi pružio personalizirano iskustvo učenicima. Nastavnici mogu koristiti ovaj alat kako bi prilagodili nastavni sadržaj prema potrebama i razinama pojedinih učenika. ChatGPT može analizirati predznanje učenika, identificirati njihove snage i slabosti te pružiti prilagođene materijale i zadatke. Uz ChatGPT, nastavnici imaju priliku pružiti individualno mentorstvo i podršku učenicima. Ovaj jezični model može odgovoriti na pitanja i riješiti nedoumice učenika izvan redovnih nastavnih sati. Također, ChatGPT može ponuditi dodatne resurse i materijale za daljnje istraživanje i samostalan rad učenika. radicionalna evaluacija i ocjenjivanje učenika zahtijevaju znatan vremenski i mentalni napor nastavnika. ChatGPT može automatizirati taj proces, omogućujući bržu i objektivniju evaluaciju učeničkih radova. Osim toga, ovaj jezični model može pružiti detaljne povratne informacije o pogreškama učenika i sugerirati načine poboljšanja. ChatGPT može potaknuti kreativnost i kritičko razmišljanje kod učenika. Nastavnici ga mogu koristiti kao alat za postavljanje izazovnih zadataka i problema, te poticati učenike da koriste svoje vještine i razmišljaju izvan ustaljenih okvira. ChatGPT može pružiti različite perspektive i ideje koje mogu potaknuti učenike na kreativno razmišljanje. ChatGPT može pružiti pristup obrazovanju osobama koje su geografski udaljene, imaju posebne potrebe ili su spriječene prisustvovati tradicionalnim nastavnim satima. Ovaj jezični model može

poslužiti kao alat za daljinsko učenje, omogućujući učenicima da pristupe visokokvalitetnom obrazovanju bez obzira na svoju lokaciju ili druge ograničavajuće faktore.

Googleov chatbot Bard koristi algoritam za dubinsko učenje LLM (jezični model) koji korisnicima omogućuje pristup informacijama putem interaktivnog razgovora. Iako je na tržištu već od ožujka, tek u srpnju postao je dostupan i u Republici Hrvatskoj a svoje odgovore pruža i na hrvatskom jeziku. Pristupa mu se putem poveznice https://bard.google.com/ . Bardovo se sučelje gotovo i ne razlikuje od ChatGPT. Sastoji se od dvije glavne komponente: okvira za unos i okvira za odgovore. Okvir za unos je mjesto gdje upisujemo svoj upit ili zahtjev a okvir za odgovore je mjesto gdje Bard prikazuje svoje odgovore. Odgovori su poredani redom pri čemu se najrelevantniji odgovor prikazuje na vrhu. Za razliku od ChatGPTa koji je treniran na ranije snimljenim podacima i tekstovima i nema informacije o događanjima nastalim nakon 2021. godine, Bard je u realnom vremenu povezan s internetom te ima pristup događanjima u stvarnom vremenu. Bard nudi i pristupačnu značajku "Poslušaj odgovor" koja omogućuje pristup informacijama svima i zahvaljujući kojoj osobe s oštećenjem vida mogu dobiti potrebne informacije jednako kao i osobe koje jednostavno radije slušaju informacije nego ih čitaju.

ChatGPT i Bard predstavljaju moćne alate koji imaju potencijal za transformaciju obrazovanja. Nastavnici ih mogu koristiti kao pomoć u izradi inovativnih nastavnih planova, scenarija poučavanja, rubrika za vrednovanje i sl. Uz pomoć alata mogu uspoređivati vlastite sadržaje i ideje sa onima koje nudi sam alat, preispitati vlastiti pristup vrednovanju, primijeniti ideje i metode za multimodalne aktivnosti razmišljanja i učenja te uključiti učenike u vrednovanje odgovora u svrhu poboljšanja, razgovarati sa učenicima o mogućnostima i ograničenjima umjetne inteligencije kao i o akademskoj čestitosti. Nastavnici mogu iskoristiti prednosti ovih jezičnih modela kako bi pružili personalizirano obrazovanje, raznolike generirane sadržaje, individualno mentorstvo, automatiziranu evaluaciju i podršku učenicima. Važno je promicati uravnoteženi pristup u kojem se tehnologija koristi kao podrška nastavnicima u ostvarivanju njihovih ciljeva u obrazovanju.

Magic Tools.ai je platforma koja pruža različite alate i resurse za obrazovanje. Ova platforma omogućava nastavnicima da pristupe raznim alatima za stvaranje interaktivnih lekcija, kvizova, prezentacija i drugih obrazovnih materijala. Također pruža mogućnost praćenja napretka učenika i prilagođavanje nastave prema njihovim potrebama. Magic Tools.ai je koristan alat za unapređivanje nastave i učenja. Dok su Bard i ChatGPT usmjereni na generiranje teksta i razgovor, Magic Tools.ai je usmjeren na podršku obrazovanju i pružanje alata za unapređivanje nastave i učenja.

Iako ChatGPT, Bard, Magic Tools.ai i mnogi drugi alati i platforme donose brojne koristi za nastavnike, važno je imati na umu da oni ne mogu zamijeniti ljudski faktor u obrazovanju. Nastavnici ostaju ključni učesnici u procesu učenja, pružajući podršku, motivaciju i emocionalnu povezanost s učenicima.

O autorici

Sanja Pavlović Šijanović *rođena je 12. srpnja 1974. godine u Vukovaru. Na fakultetu Organizacije i Informatike u Varaždinu, upisuje program studija Informatike, smjer Informacijski sustavi te stječe stručnu spremu sedmog stupnja i stručni naziv Diplomirani informatičar. Na Visokoj učiteljskoj školi u Čakovcu završava program pedagoško-psihološke izobrazbe. Po povratku u Vukovar, 10. rujna 2001. godine zapošljava se u Gimnaziji Vukovar kao profesor informatike. Sudjeluje u brojnim projektima vezanim za edukacije odraslih te nastavnika: ECDL, e-Škole, Unapređenje pismenosti temelj cjeloživotnog učenja, Kako učiti u online okruženju, Putevima digitalnih kompetencija… Microsoft Innovator Educator Expert od 2016. godine a 2018. godine stječe status Microsoft Innovator Expert Trainer. Četverostruka je dobitnica zahvalnice za doprinos razvoju kvalitete odgojno obrazovnog sustava Republike Hrvatske kroz iznimno zalaganje i profesionalizam s ciljem omogućavanja kvalitetnog obrazovanja učenicima. Redovito se stručno usavršava, sudjeluje u projektima, piše stručne članke i radove te voli nove izazove.*

Junior Engineer Academy 2.0

Davor Šijanović
Gimnazija Vukovar

Sažetak

Na ovogodišnjem su kreativnom natječaju Instituta za razvoj i inovativnost mladih (IRIM) pod nazivom Junior Engineer Academy 2.0 sudjelovale sve ustanove uključene u projekt Junior Engineer Academy 2.0 te su se mogle prijaviti i ostale srednje škole koje su imale potrebnu opremu za izradu projektnog rada. U sklopu natječaja, učenici su trebali osmisliti projekt po želji te njime pokazati svoje znanje i kreativnost te različite mogućnosti praktične primjene komponenti iz kompleta oprema koje su dodijeljene ustanovama u sklopu projekta Junior Engineer Academy 2.0. Pri izradi projektnog rada bilo je potrebno koristiti minimalno jednu Arduino elektroničku pločicu i minimalno jedan 3D printani element. Mogle su se koristiti i druge tehnologije pod uvjetom da je Arduino elektronička pločica centralna i polazna točka izrađenog projekta. Osim na kvaliteti, učenici su trebali posebnu pozornost posvetiti prezentaciji projekta. Natječaj je trajao od 2. ožujka do 3. travnja 2023. godine.

Suradnički tim vukovarske gimnazije u sastavu Gabriel Kršić, Lara Grlić, Lara Šijanović i Ema Stankoski Hrgović pod vodstvom mentora Sanje Pavlović Šijanović i Davora Šijanovića natjecao se radom „Vukovar – The green tech city of the future“. Njihova je tehnološka vizija održivog grada ponijela titulu najboljeg projekta i pobjednika Junior Engineer Academy 2.0 natječaja.

Kako se svijet sve više okreće novim zelenim tehnologijama a održivost postaje glavni izazov vremena u kojem živimo, vukovarski su gimnazijalci izradili projekt temeljen na inovativnim zelenim tehnologijama koje omogućuju korištenje prirodnih resursa u funkciji dugoročno održivog razvoja.

Tehnološku viziju održivog grada pod nazivom „Vukovar – The Green Tech City of the Future“ predstavili su kroz funkcionalni model sastavljen od 5 međusobno povezanih modula: solarne farme temeljene na energiji sunca, vjetroelektrane temeljene na energiji vjetra, vodenice temeljene na energije vode, pametne farme temeljene na simulaciji funkcioniranja poljoprivrednog gospodarstva i vodotoranja temeljenog na vizualizaciji simbola prepoznatljivost grada Vukovara.

Za izradu cjelovitog projekta korišteno je čak 258 dijelova ispisanih na 3D pisaču, Arduino, Dasduino, IoT (Think Speak) i Blynk. Uloženi su brojni sati rada obilježeni nizom pokušaja i pogrešaka, kodova, testiranja i ispravaka kako bi tehnološkom vizijom novog energentskog doba i održivog grada ukazali na važnost energetski učinkovite zelene tehnologije u svakodnevnom životu, podigli svijest o stvaranju energetski neovisnih gradova privlačnih svojim stanovnicima i brojnim posjetiteljima te potaknuli svakog ponaosob na doprinos očuvanju okoliša i odgovornost prema budućim naraštajima.

Pobjednički tim Završne izložbe osvojio je studijski put za učenike i mentore u Njemačku u periodu od 9.5. 2023. do 12.5.2023. u sklopu kojega su posjetili druge Junior Engineer Academy škole te Goethe-Gymnasium, Regensburg i Science and Technology museum, Munich.

O autoru

Davor Šijanović *rođen je 12. studenoga 1969. godine u Vukovaru. Osnovnu i srednju školu završava u Vukovaru, te upisuje Kineziološki fakultet u Zagrebu na kojem stječe diplomu profesora fizičke kulture. U Gimnaziji Vukovar radi od 1998. godine na poslovima nastavnika tjelesne i zdravstvene kulture. U periodu od 2013. do 2018. godine uspješno obnaša dužnost ravnatelja Gimnazije Vukovar u vrijeme početka i završetka pilot projekta CARNet –a e – Škole. U školskoj 2018. / 2019. godini nastavlja raditi u Gimnaziji Vukovar na radnom mjestu nastavnika tjelesne i zdravstvene kulture. Redovito se stručno usavršava, kako u struci, tako i u primjeni IKT-a u nastavi. Uvijek nastoji biti usredotočen na inovacije i razvijati kreativnost kod djece kako bi svojim iskustvom dao doprinos unaprjeđenju obrazovnog sustava RH. Četiri godine za redom (2018./2019. i 2019./2020., 2020./2021., 2021./2022.) dobitnik je nagrade MZO za doprinos razvoju kvalitete odgojno – obrazovnog sustava Republike Hrvatske kroz iznimno zalaganje i profesionalizam s ciljem omogućavanja kvalitetnog obrazovanja učenicima.*

Kemija nije bauk

Antonija Milić
Gimnazija Vukovar

Sažetak

Kroz demonstraciju blok sata ponavljanja u 1. razredu prirodoslovno-matematičke Gimnazije, prikazat ću brojne aktivnosti i digitalne alate u svrhu približavanja kemije samim učenicima. Kemija nisu samo teške jednadžbe i apstraktno razumijevanje pojava, kemija je sve oko nas. Kroz različite kreativne i logičke zadatke vezane uz svakodnevne pojave te neizostavne eksperimente, učenicima dajem do znanja kako kemija nije bauk već znanost koja pokreće život. Osobito bih naglasila zadatak rješavanje slučaja uz izvođenje pokusa jer učenici između ostalog otkrivaju novo, donose zaključke i grade svoje znanje na konstruktivističkim principima, a gradivo i puku teoriju povezuju sa pojavama iz svakodnevnog života što je temelj cjeloživotnog učenja. Razbijanje negativnog stava o kemiji je pravi put ka što većem broju znanstvenika kod nas ,ali i u svijetu.

O autorici

***Antonija Milić**, profesorica biologije i kemije, profesor savjetnik iz kemije. Zaposlena u Gimnaziji Vukovar kao profesorica kemije. Profesor koordinator međunarodnog projekta BLOOM za Republiku Hrvatsku. Dobitnica dvije nagrade za najuspješnijeg odgojno obrazovnog djelatnika u Republici Hrvatskoj. Voditeljica eko škole i niz međunarodnih projekata. Zajedno s kolegama i učenicima, a kao rezultat predanosti projektima, dobitnica nacionalnih i europskih oznaka kvalitete za različite međunarodne projekte.*

Sigurno u budućnost

Suzana Osička
Gimnazija Vukovar

Sažetak

Istraživanje Hrvatske narodne banke i HANFE iz 2016. godine pokazalo je da građani mlađi od 19 godina u našoj zemlji imaju najnižu financijsku pismenost od svih građana. Svjetska banka je još 2010. godine objavila da je uz zaštitu potrošača, financijska pismenost građana potrebna za stabilnost financijskog sustava svake zemlje.

Kako bismo poboljšali naš financijski sustav i učinili ga održivim, moramo naučiti kako učinkovito upravljati osobnim financijama, prihodima i rashodima, računati kamate ali i voditi kućni budžet.

Vrlo je bitno početi uvoditi osnove financija u što ranijoj dobi učenika. Poboljšanjem financijske pismenosti svakog pojedinca društva smanjit će se broj zaduženih građana.

Iako u Planu i programu nastave Matematike u osnovnim i srednjim školama (osim Ekonomske škole) ne postoje nastavne jedinice vezane za financijsku pismenost, moramo našim učenicima dati osnove financija jer je financijska pismenost važna kako za pojedinca tako i za društvo u cjelini.

O autorici

Suzana Osička *je diplomirala 1989. godine na Pedagoškom fakultetu u Osijeku i stekla zvanje profesor matematike i fizike. Zaposlena je u Gimnaziji Vukovar kao nastavnik matematike. 2021. godine je napredovala u zvanje profesor savjetnik. . Redovito se stručno usavršava i sudjeluje u projektima na školskoj, državnoj i međunarodnoj razini.*

VIII

ROUND TABLE 1

Integrative Educational Approaches: Towards Quality Teaching

OKROGLA MIZA 1

Celostni izobraževalni pristopi: Na poti h kakovostnemu poučevanju

OKROGLA MIZA 1
Celostni izobraževalni pristopi:
Na poti h kakovostnemu poučevanju

ROUND TABLE 1
Integrative Educational Approaches:
Towards Quality Teaching

Sodelovali so predavatelji in učitelji iz naslednjih držav:
Španija, Dominikanska republika, Francija, Grčija in Portugalska.

In the Round Table participated speakers and teachers from the following countries:
Spain, Dominican Republic, France, Greece and Portugal.

dr. Miguel Ángel Queiruga Dios
University of Burgos, Španija

Alvaro Folhas
NUCLIO, Lisboa;
CITEUC, Coimbra. Portugalska

Michael Gregory
Science Teacher, Francija

Aswini Prabhakaran
University of Burgundy, Francija

Mª Montaña Cardenal Domínguez
Universidad de Extremadura, Španija

Jesús Ureña Vásquez
Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, Dominikanska republika

Pere Adan Chavarria
Instituto de Tecnificación de Amposta, Tarragona, Španija

Antonia Trompeta
University of Alicante, Faculty of Education, Španija

Rania Lampou
Greek Ministry of Education & Religious Afffairs, Greek Astronomy & Space Company, Grčija

Roberto Abajo Atanes
Science Teacher, Španija

Ismael Camarero
Colegio San José, Valladolid, Španija

Science research at school: Asteroid hunting

Álvaro Folhas

NUCLIO – Núcleo Interativo de Astronomia e Inovação em Educação
alvaro.folhas@nuclio.org

Abstract

Student participation in extracurricular activities has proven to be an effective strategy for promoting active learning and students' integral development. Astronomy is a fertile field in this context because it offers a stimulating and enriching environment for students, not only consolidating and expanding their scientific knowledge in different areas, but also creating bridges of interdisciplinarity, promoting a holistic view of knowledge and developing a myriad of scientific skills in the process.

The International Astronomical Search Collaboration (IASC) is an international citizen science program that promotes the participation of students and educators in astronomical research activities, namely the search for asteroids and NEOs (Near-Earth Objects). In Portugal, this program is represented by NUCLIO – Núcleo Interativo de Astronomia e Inovação em Educação, which coordinates dozens of teams from different schools from all the country, that participate in several campaigns each year. Our main objective is to involve students in the detection of new asteroids and readjust the orbit of known ones, providing them the opportunity to make original astronomical discoveries and producing scientific knowledge about our Solar System. In the process, students go through all stages of the scientific process, applying concepts learned in the classroom in a curricular context and promoting the development of essential scientific skills such as the observation ability, data analysis, problem solving and critical thinking and decision-making, as well as transversal skills such as responsibility, cooperation in teamwork. All fundamental skills for lifelong learning.

NUCLIO became a part of this program in 2007, introducing it to Portugal as one of the pioneering countries to join. Our aim has been to spread this program, particularly in Portuguese-speaking nations, by offering support and training to teachers in those regions. Throughout this journey, we've seen the active involvement of numerous teams across approximately 60 campaigns, leading to the preliminary discovery of thousands of objects. Among these, 188 have been confirmed and are currently being monitored by the Minor Planet Center as provisional discoveries. This monitoring spans a period of three to five years, with the primary goal of validating the asteroid's orbit and accumulating additional measurements for the object. Upon the completion of this process, these objects attain definitive status and become part of the database of known objects in the Solar System. The responsibility for authorship and naming of these objects falls to the respective team or entity that made the discovery. Already with names assigned we have the asteroids **Lusitano** (2012 FF25) and **Fado** (2017 BF79), the first discovered by students from Escola Secundária D. Maria II de Braga, Escola Secundária Luís de Freitas Branco de Paço d'Arcos and the Agrupamento de Escolas de Valpaços, while the second was discovered by students at Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, in Espinho, with others also confirmed, such as asteroid 2012 KD19 discovered by students at Escola Secundária de D. Inês de Castro.

Recognizing the significance of this participation, not only in scientific terms but also as a means to assist students in skill development, knowledge reinforcement, and the creation of meaningful learning experiences, fostering an appreciation for science, enhancing scientific literacy, and even inspiring pursuit of careers in science, NUCLIO is dedicated to expanding the reach of this program to other countries. For those who are potentially interested, please feel free to contact us at iasc@nuclio.org

Keywords: Asteroids; Near-Earth Objects; Near Earth Objects (NEO's); Citizen Science; IASC; Education; Interdisciplinarity.

Introduction of the Author

Alvaro Folhas *is a Portuguese Physics and Chemistry teacher and teacher trainer, with a degree in Chemistry from the University of Aveiro, a Master's degree in Physics from the Universidade Nova de Lisboa and is a PhD student at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Coimbra, investigating the use of Astronomy in interdisciplinary Science Teaching. He has dedicated his life to teaching and teacher training, having been awarded with the Excellence Award in Educational Photography from Casa das Ciências in 2017, SpaceSelfie Award from the European Space Agency (ESA) in 2018, "Innovative Teacher 2021" Award promoted by the Community of City Councils the Aveiro Region (CIRA) and the "André Freitas Prize" for best pedagogical practices from the Portuguese Physics Society (SPF). He is developing work as a researcher at the Centre for Earth and Space Research of the University of Coimbra (CITEUC) and at NUCLIO- Núcleo Interativo de Astronomia e Inovação na Educação, where coordinates international projects in the field of Science Education, in partnership with several international organizations. He has the title of Galileo Ambassador, international certification for teacher training agents in the field of Astronomy, with the approval of UNESCO, IAU and GTTP (Galileo Teacher Training Program).*

Games and Philosophy in the Primary Education classroom

Mª Montaña Cardenal Dominguez

Universidad de Extremadura, Spain
mmcardenald@gmail.com

Abstract

For some time now we have been practicing in the primary education classroom the use of games to learn concepts, or reinforce those that they already know.

Through games we encourage fellowship, the game-based learning methodology allows us to learn while they are playing, thus making the class much more enjoyable. In order to use the games, we must first learn the concepts received in class, and then we can put them into practice through games.

The games we use the most in the classroom are Scrabble, which is used to demonstrate all the vocabulary learned, Big and Furry, where they have to invent an object or animal and describe it with two of the adjectives that can come up, StroyCubes to recreate stories, the Story Tailors to create stories and tales collectively, or the Concept, where they must describe concepts, objects or characters that have been seen in the classroom simply through drawings. To work on the concept of themselves, we work with the Ikonicus and with the Garden of Eden, in the first, by groups, they must put themselves in the shoes of the other and, when faced with a question, answer by means of a drawing; in the Garden of Eden, they must create a society as they would like their own world to be. This methodology promotes above all teamwork and the integration of the whole group, students feel motivated to learn in a different way.

Another methodology that we use in the classroom once a week is Philosophy for Children, based on the theories of Matthew Lipman and his books, who was clear that children should not memorize but think. His work is written in Socratic dialogue, and what the child in the stories do is wonder things that the children wonder too. This new learning model leads us to have philosophical dialogues, where children, guided in some cases by adults, ask themselves questions after reading the story, which may well have a clear or philosophical answer.

After both methodologies, it is necessary to present them with a metacognition or self-assessment table, where each of them will show what they have learned. Finally, we believe that this active methodology changes the pace of the classroom, and through it we get students to be more motivated when it comes to learning.

Introduction of the Author

Mª Montaña Cardenal Dominguez *is a primary Education Teacher at IES Castelar de Badajoz. She graduated in Primary Education and Teacher of Foreign Languages from the University of Extremadura. Master in Didactics of Experimental, Social and Mathematical Sciences from the University of Extremadura and the University of Huelva. Master in Social Anthropology from the University of Extremadura. Coordinator of the Night of Researchers at the Faculty of Teacher Training of the Uex, and of the Science Fair of the Uex. Now we are working with the project the SDGs go to school.*

“A – MAR”
Escacs Vivents – Theatrical Living Chess in Pro of Sustainable Oceans

Antonia Trompeta

Scientix Ambassador
trompeta.antonia@gmail.com

Abstract

STEAM experiences are being fomented all over the world to join different points of view, encountering diversity and interdisciplinarity as key schemes to get an interconnection of ideas in the search of a solution to a common real problem. In this sense, “A-MAR” presume to be a STEAM community project, trying to fall over a real problem situation in relation to oceans life thread, addressing the SDG 2030 (Sustainable development goals), number 14 **“*Conserve and sustainable use of oceans, seas and marine resources for sustainable development*”.**

In this respect, it proposes to unite educational and cultural institutions, and citizenship of the Mediterranean coastal city of Xàbia - Jávea (Alicante, Spain) in a common goal: To work for the sustainability of Oceans, promoting care actions in pro of the Mediterranean Sea, driving to a personal commitment to reduce waste, especially plastics which have become a huge real problem for the oceans. To achieve this objective, **“ESCACS VIVENTS -Xàbia, Jávea Festival”** (Living Chess Festival) has made the decision to dedicate its 25th performance (July 2023) to Ocean sustainability.

This “ESCACS VIVENTS” Festival offers a new approach to a classical Living Chess. Created in that city, it has been considered a “**Festival of National Tourist Interest**” in 2002, for constituting a “theatrical initiative”. From 1996 to now, it has represented universal literary works, as well as oral tradition local history issues and philosophical. But not only those themes have been addressed, given that science issues have been considered with the objective to promote and spread it in between scholars and citizens. Thus, the 2005 performance, titled “The struggle for life”, was dedicated to the history of viruses; meanwhile the 2008 representation was addressed to the history of Sciences, taking its title from the well-known phrase by Galileo **“A pur si muove”** (And yet it moves); to finish with the one of 2023, with the Oceans, as a main theme.

Figure 1

“The struggle for life” // Viruses (2005)

Figure 2

“E pur si muove” – Galileo (2008)

All the performances integrate the huge diversity of local citizens; more than a hundred heterogeneous people participate in the representation, although the pieces of the game are always interpreted by children of the local community. Supported by a local association and the sponsorship of the “Local Town hall” during all the 25 years of their work, from the beginning it has counted with the collaboration of Spanish well known guest players such as the astronaut Pedro Duque; local tennis player David Ferrer or the judo athlete Isabel Fernández, and even leading scientists like the paleoanthropologist Juan Luis Arsuaga, or the Nobel prize candidate, the honourable biochemical Mr. Santiago Grisolía, “Príncipe de Asturias awards and “Consell Valencià de Cultura” president.

Figure 3

Dr. Santiago Grisolía (3rd), R. Andarias (2nd left)

“A -MAR”, following the idea of local writers, is full of local references, not only in its players (Ximo, El Benissero), but in its local geographical locations (Granadella, Portichol, Tangó), and its title plays with the meaning of two Spanish words: Mar (sea) and Amar (love), creating an inspiring title for a chess game that represents a “critical” relationship between a terrestrial human community and an underwater community.

Figure 4

Xàbia scenery from San Anthony cape

For this 2023 occasion, the festival has had the collaboration of the local “Philharmonic Jávea orchestra, and of a local group of dancers. Moreover, it has counted with the prestigious organization "Fundación Oceanográfica" (Valencia) as the guest of honour, for its key role on Xàbia's plans for the preservation of "Posidonia" meadows.

The pieces of the chess game, using recycled materials, offer a staging which reminds the special environment of the Xàbia - Jávea coast, while it questions the audience about the dumping garbage the sea returns to them breaking this “idyllic scenery”.

Figures 5, 6, 7

Recycled objects, used at the stage

The game starts with a human expedition to the marine depths, at a local island "Isla de Portichol", sent by a multinational corporation, with the objective to study the possibility of finding proves of ancient life there. Using a submarine, they discover an underwater civilization that lives using the waste of the terrestrial world for clothes and for nourishment.

The king "Capitalismo" and Queen "Humanitas", from the Terrestria civilization meet King "Tangó" and Queen "Posidonia", from the Marine civilization. Humans are very well received, and they realise the beauty of the sea depths.

Figures 8

Chess board

Figure 9

Kings and Queens

Figure 10

Sea civilization

Figure 11

Terrestrial civilization

The expedition begins their study, and everything seems to be fine; but the sea inhabitants start to get ill. Suddenly, Queen "Posidonia" dies. Human expedition is not concerned about their responsibility in it. Then, "Tangó" declares the war to the Terrestrial civilization, but it is too late for them. The game ends with the victory of the human expedition: "Sea civilization is destroyed":

http://antoniatrompeta.com/wp-content/uploads/2023/08/VID_20230729_234204.mp4

Figure 12

Death of sea inhabitants

Voices of the queens keep reading the shocking real news published in the newspapers about garbage thrown into the oceans and the impact on the biodiversity of its waters.

http://antoniatrompeta.com/wp-content/uploads/2023/08/VID_20230729_232819basuras.mp4

Ximo, then, tries to convince King "Capitalism" and its mates to change their way to treat sea inhabitants, *"stopping pollution"*. The representation finishes dramatically here, with the Ximo's sad reflexion about the greed of human beings and the impossibility to reverse the destruction done.

Figure 13

Ximo, archaeologist

http://antoniatrompeta.com/wp-content/uploads/2023/08/VID_20230729_233926.mp4

In conclusion, the representation manages to create a critical consciousness to all citizens, children, and adults, about their responsibility for the pollution of the seas and oceans.

Figure 14

All the players

http://antoniatrompeta.com/wp-content/uploads/2023/08/VID_20230729_235130.mp4 (

To sum up, from a pedagogical point of view, this experience could be an emotional and didactic way to integrate both, Basic and Specific Competencies, and Sustainable Development Goals in the curriculum: in a sense, it helps to apply a STEAM approach, so as it joins arts - music, dance, craft workshop – with science; it includes history, geography, language, sport games - chess -, without forgetting to embrace technology and engineering; at the same time as it reinforces human values such as cooperation, creativity, responsibility and critical thinking.

Even more, it integrates all de community: students of all ages and different skills, as well as institutions, citizen associations and individuals in the common goal of preserving our Natural environment, our Oceans and our Biodiversity.

To finish with, it could be an inspiring experience for other communities willing to restore the health of the oceans, a crucial objective for the uncertain times in which we are immersed.

Figure 15

Hand program

Bibliography and Webgraphy

Andarias, R. (2022). *Tot recordant Santiago Grisolia*, Dau al deu, nº 23, pg 15, Meridià Zero, http://meridia-zero.jimdo.com

Bolufer,C., et Jover, L. (2012). *Escacs vivents de Xàbia divulguen la ciència*, Dau al deu, nº 2, pg 24, Meridiá Zero.

European Coalition for Ocean Literacy http://www.eun.org/projects/detail?articleId=5252431

Fundación Oceanográfica Valencia https://www.oceanografic.org/fundacion-oceanografic/

SCIENTIX EU https://www.scientix.eu

Trompeta, A. (2023). Océanos, http://antoniatrompeta.com

Information on social networks

https://www.javea.com/ca/el-25o-ajedrez-viviente-de-xabia-grita-basta-a-contaminar-el-mar/amar-25a-ajedrez-viviente-xabia-2023-43/

https://ajxabia.com/ver/9458/els-escacs-vivent-de-xabia-cumple-xxv-ediciones-.html

https://xabiaaldia.com/art/153945

www.javea.com/ca/ajedrex-viviente

Introduction of the Author

Antonia Trompeta *holds degree in Physics - Astrophysics, degree in Science Education and Pre-PhD in Science Education, Master in ELE and Master in Learning difficulties. She has worked in the education sector for more than 35 years, as a primary and secondary teacher, and as a teacher trainer (Generalitat Valenciana Education department); and as a part-time lecturer in Science Education at University of Alicante. At the moment, she keeps enhancing schools to follow STEAM scientific projects as a SCIENTIX ambassador. She has presented her experiences and promoted STEAM in several Science Education conferences as "Hands on Science, UBurgos", "Ciencia en Acción, Viladecans", "Educhallenge, Eduvision","SCIENTIX II Conference, Belgium","INTEF - SCIENTIX II Conference, Madrid". I International Congress of STEAM Educational Experiences (UBurgos) and "Science since birth, UVic"in between others.*

The neuroscience of storytelling

Rania Lampou

Global Educator, STEM Instructor, Greek Ministry of Education & Religious Afffairs, Greek Astronomy & Space Company
rania.lampou@gmail.com

Abstract

Cognitive neurosciences could offer great support in the pursuit of creating a school with healthy well-balanced and efficient learners. By offering insight into brain functions, they give us solutions that can apply to teaching methods, nutrition and organizing the school schedule in accordance with the human biorhythms in a way that promotes learning and mental health.

Nowadays that humanity has faced health and other kind of crisis, the mental and physical health of learners are being challenged. With the knowledge of neuroeducation, we can overcome the challenges and obstacles and we can restore the balance in order for schools to operate in an optimal way.

According to neurobiology, fear and threat response are complex phenomena. The brain regions involved in threat response and fear are not organized into a single fear circuit but by several circuits in parallel. In general, children are more vulnerable to fear.

Below there are some suggestions and brain-based techniques to teachers in order for them to cope with these difficult times but also help them in their daily school life. Brain-based learning refers to instructional strategies, lesson plans, and educational initiatives that are based on the most recent findings in neuroscience regarding how the brain learns, including aspects like cognitive development, or how students learn differently as they get older, and mature.

Some of these techniques are: create communities and support systems, take action to counteract powerlessness, establish a new routine, develop social skills, be honest and straightforward in communication, create positive emotions, make learning pleasant, develop self-awareness, create a safe environment, plan learning sessions carefully, adopt an appropriate methodology, give students feedback.

Efficient learning is not possible without health and well-being. Schools should support students to develop social and emotional skills and talents that contribute to long-term mental health and wellness, the ability to solve problems and cope with everyday challenges, maintain healthy relationships and cooperate with others, and feel autonomous and creative. Brain health and functions cannot be ignored when we plan education programs and we set up an educational system in general. Educational neuroscientists are discovering a lot about the idea of learning by working directly in schools. When children realize how their brains change as they learn new things, their perspective on school learning could shift drastically. Through understanding how students' brains actually work and applying this information to boost classroom learning we may be able to significantly improve classroom teaching and better prepare children to face the complexities of the uncertain future.

Introduction of the Author

Rania Lampou*, multi-award winning Global Educator, STEM instructor, ICT teacher trainer, neuroeducation researcher, founder of many international STEM projects based on SDGs, author of scientific books for kids, global peace ambassador. Currently, she is a STEM instructor at the Greek Astronomy and Space Company (Annex of Salamis) and she is also working at the Greek Ministry of Education & Religious Affairs, at the Directorate of Educational Technology and Innovation where she writes STE(A)M projects for Greek schools.*

Learning and service as an integrating element

Roberto Abajo Atanes

University of Burgos, Spain
rob.abajo@gmail.com

Abstract

Society is in continuous evolution, and education, as one of its main elements, must adapt to these changes. One of the aspects towards which these changes are moving is the use of education as an integrating element in the classroom. To achieve this, there are many tools available to help us in this task, and all of them are perfectly valid, but in this case, I am going to focus on service learning. We can understand service-learning as a tool in which two elements are combined. The first is clear: since it is an educational proposal, there must be a learning objective on the part of the students, and the second is what sets it apart from other tools, and that is that it should promote social development through culture, technology and the improvement of community services. In this way, service-learning goes beyond the transmission of knowledge and focuses on the integral development of students as committed and responsible citizens.

Although it may seem somewhat novel, service-learning originated at the beginning of the last century in the United States and has been expanding and developing throughout the world for more than a century. Within education, service-learning has become an effective pedagogical methodology for achieving multiple objectives, many of them with a clearly integrating aspect, such as, Recovering the social meaning of education or Encourage volunteering.

On the other hand, in addition to the educational benefits, service-learning also has a positive impact on local communities such as Strengthen ties between the community and educational institutions or Create a collaborative relationship and social cohesion.

Although the service-learning experience seems to be more associated with the university environment and within the branches of engineering, there are many examples to be found. There are many websites on this methodology where we can find examples of the infinite possibilities that exist.

Introduction of the Author

Roberto Abajo Atanes *is a Technical Architect and Building Engineer, passionate about volunteering and starting his career in the field of teaching. Trying to combine the best of all these worlds and to form committed people and leave the world better than we found it.*

STEM in rural areas

Ismael Camarero Sanz

Colegio San José, Valladolid, Spain
icamarero@gmail.com

Abstract

Currently I am out of the field of oficial education as I am recently retired. But I am keeping an eye on the changes. My current activities in the scientific field are purely voluntary. I have taught Math, Physics, Mathematics and computer programming in secondary school. Now, I teach STEM in rural areas: schools, town halls, public squares… I usually collaborate with the school where I worked, in Valladolid. According to some published reports on this new educational stream, in the medium/long-term future, this type of training will create new jobs for young people.

But what is meant by rural schools? According to Domingo-Peñafiel (2014), "a rural school is a publicly owned pre-school and primary school located in a small municipality with less than 3,000 inhabitants". The aim of science popularisation is to reduce the educational gap in different sectors of the population so that as many people as possible have the knowledge to form an opinion on a controversial or difficult issue, and to be able to act accordingly. This needs to be even more intense in rural areas. Society needs scientific knowledge in their daily lives, whether they are young people, housewives or older people in rural communities.

Problems that I, personally, have encountered:

- Educational administration: Low interest from the administration in popular science and its dissemination.
- In families: they belief that teaching science at school is enough. One cause of this may be the parents' own education, in non-science environments.
- A decrease in the level of the "culture of effort" is also likely to be a factor.
- Low participation of young people in extracurricular activities in school. An example: I have proposed courses in programming simple apps for mobile devices on the MIT platform, appInventor, with negative results.
- Social change: Concept of "liquid society". Liquid society is a concept of the sociologist and philosopher Bauman. According to Bauman, the liquid society is a society in which uncertainty due to the high speed of change has weakened human bonds. It is a life characterised by the fact that it does not maintain a determined course, because, being liquid, it does not keep the same

shape for long. This means that our lives are defined by precariousness and uncertainty. Failure to consider science, and with it the need to develop science education, as part of the culture of science as a part of an individual's general culture, leads us to the terrible idea that such knowledge is not needed.

Unfortunately, we hit two walls in terms of education:

1) In my country, Spain, many older people did not have the possibility to learn Science, (not even to study). Many of today's grandfathers and grandmothers did not have the opportunity to study beyond the basic levels, and not even that. Many grandparents take care of children for many hours a day.

2) The worth of science content in today's education has been diminished, losing prestige with the different and changing state education laws.

Science and its dissemination

We are facing a new way of doing science. It is crucial that society is aware of the basis and potential of these developments. Undoubtedly, the internet has opened up a channel of communication of science in the form of videos, workshops, simulations, outreach groups, etc...

Another way of disseminating science is to take science in the form of workshops and conferences to rural schools, far from the provincial capitals.

The main objective of the workshops and conferences is to stimulate interest in science among young students, to encourage their scientific culture, interest and curiosity. The aim is also to alleviate the problem of schools that are far away from Research Institutes, which cannot attend events dedicated to popularisation such as the open days of Science Week, Science Fairs, Researchers' Night, etc. Teachers, parents and the general public interested in the activities to be offered will also be taken into account. The idea is that the activities carried out will provide them with new ways of generating interest in science without excluding any interested parties, especially for the conferences.

The town councils have an important role to play in the dissemination of science, favouring the workshops and covering the costs involved.

I have carried out campaigns of construction of bird nests, insect hotels, guided tours in geology, biology, night sky observations, reforestation, geocaching (playful activity for families with children, trying to show properties of our environment). Taking advantage of the summer, I have thought six workshops at swimming pools.

Through the workshops, I seek to awaken the students' interest in Science, with special emphasis on encouraging girls. The main objective is to increase the scientific culture of society and the increase of vocations in research in the new generations.

Introduction of the Author

Ismael Camarero *is a Chemist. Has been teaching Chemistry, Mathematics and ICT in Colegio San José for almost 40 years. Creator of projects in web format (artificial life, Science for ESO, Mathematics for ESO, online radio stations, science communicator, blogger, podcaster...), Telefónica International Award. He organises science workshops in schools, public squares, swimming pools, etc. He is also Scientix ambassador.*

IX

ROUND TABLE 2

Educational Technologies and Sustainable Education

OKROGLA MIZA 2

Tehnologije v izobraževanju in izobraževanje za trajnostni razvoj

OKROGLA MIZA 2
Tehnologije v izobraževanju in izobraževanje za trajnostni razvoj

ROUND TABLE 2
Educational Technologies and Sustainable Education

Sodelovali so predavatelji in učitelji iz naslednjih držav:
Španija, Indija, Italija, Malezija, Palestina, Portugalska in Romunija.

In the Round Table participated speakers and teachers from the following countries:
Spain, India, Italy, Malaysia, Palestine, Portugal and Romania.

dr. Miguel Ángel Queiruga Dios
University of Burgos, Španija

Eyad Ahmed Alsouqi
Jenin Primary Boy's School, Palestina

Rita Rocha
Colégio Luso-Francês, Portugalska

dr. Francisco Javier Redondas
Secondary School of Candás, Španija

José Luis Olmo
I..E.S. Azuer, Manzanares, Ciudad Real, Španija

dr. Lee Saw Im
Seri Bintang Utara High School, Malezija

Costantina Cossu
Scientific Liceo IIS E.Fermi Alghero, Italija

Elena Matroana Hreciuc
Secondary School "Ion Creangă" Suceava, Romunija

María Diez Ojeda
University of Burgos, Španija

César Quílez Cervero
CEIP Castilla de Aranda de Duero, Španija

Jorge Miravalles
School of Art and Higher of Design, Burgos, Španija

Dr Suchitra Bhattacharya
Senior School principal, New Delhi, India

Graça Maria C. Silva
Agrupamento de escolas Carolina Michaëlis

Coding challenge competition

Eyad Alsouqi

Teacher, Jenin Primary Boy's School, Palestine
eyadals@gmail.com

Abstract

About Strategies and Technologies in Education, We use the Gamification strategy in education for example, we organize the Coding challenge competition through the hour of code website, which contains software games and programming levels that link engineering, mathematics, English or Arabic and science in a fun way.

Using Computer and programming languages in the computer laboratory to produce software projects. It expresses an educational situation related to all subjects in school or a life situation. Of course, with the aim of achieving integration between science and acquiring the skills of the twenty-first century. The student learns programming and at the same time learns other sciences and the way students like to learn.

Now we planning to announce project called The Little Aljazeri. It's about produce virtual robot by software.

“Computer science and Coding is the future” ...

Introduction of the Author

***Eyad Alsouqi**, Palestine, is a teacher of technology in Jenin primary Boy's School, Palestine, with teaching experience of nineteen years, he has implemented many projects inside Palestine from 2013-2023, interactive education project and the production of interactive books that serve elementary schools. He founded the Palestinian Microsoft Team, and inventor global Coding Prize and Conference day of coding, ambassador of global teacher and Merge Cube and Cosspace edu, Europe Code.*

Use of technology in education

Javier Redondas

IES de Candás, Candás, Asturias, Spain
javierredondas(at)yahoo.com

Abstract

The use of technology in education has significantly transformed the way we teach and learn. It has brought about various benefits and opportunities for both educators and students.

While the integration of technology in education offers numerous advantages, it's important to ensure that it is used thoughtfully and effectively. Balancing technology with traditional teaching methods and addressing potential challenges, such as access disparities, data privacy, and digital distractions, is crucial for creating a well-rounded and equitable learning experience. Here are some keyways in which technology is utilized in education:

Mobile apps offer a wide range of educational games, quizzes, and exercises that make learning fun and interactive. These apps cover various subjects and cater to different age groups. Scientific apps that utilize mobile device sensors can turn your smartphone or tablet into a powerful tool for data collection, analysis, and experimentation. Here are some examples of scientific apps that leverage mobile sensors:

- **Physics Toolbox Suite** provides various tools for physics experiments, including accelerometers, gyroscopes, sound level meters, magnetometers, and more. It's great for studying motion, forces, and sound.
- **FizziQ** uses the many sensors present in smartphones and tablets to allow precision measurements in many fields of science such as sound, light, color, movement, ... Students experiment in class, in the field or at home.
- **Phyphox** is a popular and well-regarded mobile application designed for performing physics experiments and measurements using the sensors in your smartphone or tablet. It's primarily used for educational purposes and allows users to engage in hands-on physics experiments using their mobile devices.

These apps can serve as interactive tools for learning about scientific concepts related to sound, light, and movement. They provide hands-on experiences and visualizations that can enhance your understanding of these topics. It is recommended to make sure to check app reviews and permissions before downloading to ensure they meet your requirements and expectations.

Besides from scientific apps, the virtual laboratories, also known as virtual labs, have become increasingly popular in education as they offer a digital alternative to traditional hands-on lab experiences. These virtual environments provide students with the opportunity to conduct experiments, explore scientific concepts, and develop practical skills in a simulated setting. We can point out the following benefits and aspects of using virtual laboratories in education:

- **Accessibility and safety**: can be accessed anytime and anywhere, eliminating the limitations of physical lab locations and schedules. This is particularly beneficial for

distance learning, remote education, and students with limited access to physical labs. They also provide a safe environment for students to experiment without the risks associated with handling hazardous materials, chemicals, or equipment.

- **Cost-Effectiveness**: setting up and maintaining physical laboratories can be expensive. Virtual labs offer a cost-effective way to provide hands-on experiences without the need for purchasing equipment or materials.
- **Visualizations**: virtual labs often include interactive visualizations and animations that help students grasp abstract scientific concepts more easily.
- **Complex Simulations**: some experiments are intricate and require specialized equipment that might not be available in every physical lab. Virtual labs can simulate these complex experiments, offering students a chance to learn in-depth concepts.
- **Feedback and Assessment**: virtual labs often provide immediate feedback on experimental outcomes, helping students understand their mistakes and learn from them. Educators can also track student progress and assess their performance more efficiently.

There are different platforms of virtual labs, most of them are specialized in particular science fields (chemistry, genetics, biotechnology, etc.). One of the more popular website, which is also interdisciplinary is PhET Interactive Simulations, commonly referred to as PhET. It is a project developed by the University of Colorado Boulder, providing a collection of free, interactive, and research-based simulations covering a wide range of science and mathematics topics. These simulations are designed to help students learn and understand various scientific concepts through hands-on exploration and experimentation.

While virtual laboratories offer numerous advantages, they are not meant to replace all physical lab experiences. Physical labs still provide unique opportunities for tactile learning, direct interaction with equipment, and the development of practical skills. The ideal approach often involves a balance between virtual and physical labs to provide a well-rounded science education.

Introduction of the author

Javier Redondas *has a degree in Physics (University of Santiago de Compostela) and a PhD in Physics (University of Vigo); he teaches technology, robotics and ICT in the Secondary School of Candás (Asturias, Spain). Hands-on experiences and international collaborative projects have a relevant role in his teaching methodologies. Javier is teacher trainer, Scientix ambassador and coordinator of different Erasmus+ and other international projects. He received the Global Teacher Award 2022.*

Digital Microscopes

José Luis Olmo Rísquez

IES Azuer, Manzanares (Ciudad Real), Spain
jlorisquez@gmail.com

Abstract

Digital microscopes have become an essential tool in modern education, particularly in science classrooms. Thanks to their ability to capture high-quality images and their user-friendly nature, these devices are ideal for teaching complex concepts in biology, chemistry, and physics. Furthermore, their magnification capabilities allow students to explore the microscopic world in a fascinating and motivating manner.

The history of microscopes dates back to the 17th century with Antonie van Leeuwenhoek, who constructed a simple microscope to observe microorganisms. Since then, microscopes have evolved in terms of design, functionality, and technology.

In today's context, digital technology has revolutionized the classroom use of microscopes. They employ high-resolution digital cameras and image processing software to capture and visualize samples. Students can view these samples on computers or mobile devices, providing an immersive and collaborative experience. Digital microscopes enhance education by enabling students to observe detailed samples, leading to a better understanding of scientific concepts. Their user- friendly nature also empowers educators to design practical activities for exploration and experimentation.

Various types of digital microscopes exist, including USB models, traditional microscopes with attached cameras, and adapters for mobile phones. These devices find applications in biology, physics, and chemistry, allowing for the observation of cells, tissues, biological processes, material structures, and chemical substances.

Two practical activities are proposed. In the first, students investigate organisms within a water droplet, classifying them into the five biological kingdoms (https://biodiversidadcripticaazuer.blogspot.com). In the second, students explore microcrystals and create artistic photographs of them.

The use of digital microscopes enhances education by providing an enlarged and detailed view of samples, thereby increasing student interest and motivation. It also fosters independence and technical skills. However, effective teacher training is required for their optimal use.

Introduction of the Author

José Luis Olmo Rísquez *earned his degree and doctorate from Universidad Complutense de Madrid. He has conducted diverse research, including microbial diversity, contributing to projects worldwide. Currently a Biology and Geology professor at IES Azuer de Manzanares, he's garnered awards for educational excellence and published numerous scientific articles. As a Scientix ambassador, he promotes STEAM careers among European youth. His multifaceted engagement spans research, teaching, and educational innovation, exemplifying a dedicated fusion of science and learning.*

The Importance of Technology in Education

Saw Im Lee

SMK Seri Bintang Utara
sawim27@gmail.com

Abstract

In today's rapidly evolving world, the significance of technology in education cannot be overstated. This paper delves into the multifaceted role that technology plays in shaping modern education, drawing from personal experiences involving students' engagement with various technological tools within the classroom. The integration of technology has revolutionized traditional pedagogical methods, enhancing learning experiences and fostering a more interactive and immersive educational environment.

One noteworthy instance of technology integration is reflected in the utilization of digital platforms to conduct investigations through experiments. This approach not only introduces students to the practical applications of theoretical concepts but also promotes a deeper understanding of the subject matter. Moreover, the use of collaborative tools like Padlet to commemorate occasions like World Water Day provides students with a platform to collectively explore and learn about pressing environmental issues. This blend of technology and education not only instills a sense of responsibility but also equips students with the digital skills essential for future endeavors.

Virtual Reality (VR) has also emerged as a game-changer in education, particularly in disciplines such as chemistry. The advent of VR Chemistry labs has transcended traditional boundaries, allowing students to engage in hands-on lab activities without the physical constraints of a conventional laboratory. This immersive experience not only cultivates a passion for scientific exploration but also enhances safety by eliminating potential hazards associated with real-world experiments. Similarly, project-based learning has been elevated through tools like Bookcreator, enabling students to compile their research findings into dynamic digital reports. This method not only fosters creativity but also imparts essential digital literacy skills that are indispensable in today's tech-driven society.

Embracing innovative approaches, game-based learning has harnessed the allure of platforms like Minecraft to captivate students' interest and enhance their learning. Through interactive challenges and simulations, students can delve into complex concepts in an enjoyable manner, thereby reinforcing their understanding. Additionally, platforms like Wakelet have proven instrumental in fostering collaborative skills through group presentations. This not only encourages peer learning but also equips students with effective communication skills that are pivotal in both academic and professional domains.

Furthermore, the incorporation of technology has revolutionized note-taking methods through the creation of infographic notes. This visual approach to learning not only enhances retention but also appeals to diverse learning styles, catering to individual preferences. Moreover, the establishment of a Digital Access Corner for standardized exam candidates underscores technology's role in facilitating independent learning. By providing access to relevant digital resources, students are empowered to take ownership of their education, honing their critical thinking and problem-solving skills.

In conclusion, the dynamic integration of technology in education has reshaped my learning landscape, empowering me to explore, engage, and excel in ways previously unattainable. The diverse experiences I have shared within this paper illustrate the transformative impact of technology, from interactive experiments and virtual labs to collaborative presentations and self-directed learning opportunities. As my education continues to evolve, harnessing the potential of technology is not just an option but a necessity to prepare me for the challenges and opportunities of the digital age. As George Couros wisely said, "Technology will never replace great teachers, but in the hands of great teachers, it's transformational." This sentiment encapsulates the harmonious synergy between the pedagogical expertise of educators and the empowering capabilities of technology in shaping the future of education.

Introduction of the Author

ChM Lee Saw Im*, is an excellent chemistry teacher with 34 years of teaching experience. She previously held the position of Senior Science and Mathematics Teacher and Acting Senior Assistant for Administration and Curriculum before being appointed as an Outstanding Chemistry Teacher. She is actively involved as a curriculum panel and Chemistry guidance module by MOE. Awarded by MOE Malaysia as an Iconic Teacher and Edufluencer as a role model for teachers. Her contribution has been recognised with the Glamor Women's Award for Individual Community Contribution. Also received the international recognition of the Global Teacher Award and the First Place of the Best Science Teacher in Southeast Asia. The SDGs applied in her classroom through project-based learning, the use of technology in teaching, and sharing with educators have brought her recognition as a recipient of the IKM Special Merit Award, MIE Expert, #cikgujuararadigital, Digital Generation Lead Teacher (GPGD), ClassPoint Certified Trainer and Ambassador Wakelet. She is the Vice President of the Malaysian STEM Teachers Association and the 4PSM WPKL Professional Committee enabling her to contribute in improving the teaching profession.*

Technology and sustainability play an important role.

Costantina Cossu

IIS Enrico Fermi Alghero-Italy
c.tina@tiscali.it

Abstract

Education plays a key role in sustainable development in terms of changing people's behavior to achieve the Sustainable Development Goals.

Technology can be used to enhance education for sustainable development

The use of technology and today of AI, during teaching in the classroom can promote the involvement of students with hearing and visual impairments.

A Report that appeared in Nature analyzes the role of AI in the energy transition, analyzing the positive and negative impact that Artificial Intelligence and machine learning have on the 17 Sustainable Development Goals.

In this work, between analog and digital, the students apply technology to sustainability in an unconscious way. They have created interactive maps, virtual tours, and scientific laboratories with technology and artificial intelligence. The theme was about plastic and its accumulation in the Mediterranean and in the oceans. They have trained various Teachable Machines that recognize any cetacean, even an incomplete drawing, and even recognize the animal's sound or pose.

They presented the project at some conferences involving people in group activities.

https://www.canva.com/design/DAFsNZztUh8/4ZG_tnmqLvJLcg8X7-dyxA/view?utm_content=DAFsNZztUh8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

Introduction of the Author

Costantina Cossu, *Teacher of Biology in a Secondary School, in Alghero. Fascinated by all the innovative technologies that enhance teaching. She uses educational innovations like CLIL, laboratory, natural experience in teaching activity, collaborating with Natural Parks Porto Conte Alghero. Teacher trainer in IFTS courses and she has Master in Valutations and Master in headteacher. Regional Representative of the Olympic Games of science. Italian Scientix Ambassador. Currently part of a group of 120 teachers selected to innovate teaching in Italy. STEM trainer. She has had experience as tutor of courses for teachers and students, training experience abroad (CLIL) Maths and science At present, in addition, she is working in citizen science projects (BLOOM Bioeconomy, NBS Solution).*

AI generative technology-related teaching in the classroom

Elena Matroana Hreciuc

Secondary School Ion Creanga Suceava, Romania
ehreciuc@yahoo.com

Abstract

Transforming text into images and enhancing creativity using AI is an exciting area of research and development. This involves using artificial intelligence, particularly techniques like deep learning and generative models, to generate visual content from textual descriptions, thus bridging the gap between language and images. Here's an short overview of how this process works:

- Text-to-Image Generation: This involves training AI models to *understand textual descriptions and generate corresponding images*. State-of-the-art models like DALL-E and CLIP are examples of this capability. DALL-E, developed by OpenAI, can generate images from textual prompts, creating unique and imaginative visualizations based on the given input.

- Generative Adversarial Networks (GANs)**:** GANs are a type of deep learning model that consists of a generator and a discriminator. The generator *creates images from random noise*, and the discriminator *evaluates whether an image is real or generated*. Through training, the generator becomes adept at producing realistic images. This technology can be used to generate images from textual descriptions, effectively translating text into visual content.

Several immediate uses can be imagined that would bring benefits, not only in the learning environment, as:

- *Creative Applications*: AI-powered text-to-image models have applications in various creative fields. For example, they can help illustrators and designers quickly visualize concepts based on written descriptions. Authors can collaborate with AI to generate cover art for their books, and marketers can create visual advertisements from text-based campaign ideas.

- *Enhancing Creativity*: AI can serve as a tool for enhancing human creativity. By providing a visual representation of written concepts, creators can explore new ideas, visualize abstract concepts, and stimulate their imagination. This collaboration between AI and humans can lead to innovative outcomes.

- *Storytelling and Content Creation*: AI-generated images can be used to illustrate stories, blog posts, presentations, and other forms of content. This can save time for content creators and enhance the visual appeal of their work.

- *Artistic Expression*: AI-generated art is gaining attention in the art world. Artists are using AI models to assist in their creative process or even as collaborators. AI-

generated art can lead to unique and unexpected visual outcomes that challenge traditional artistic boundaries.

The less beneficial aspects cannot be ignored but must be seriously considered in order to add value to education. That's why is important to note that while AI can be a powerful tool for generating visual content, it's not without limitations. AI-generated images may lack the human touch, and there can be *ethical considerations* regarding the ownership and usage of AI-generated creations. Moreover, fine-tuning AI models and training them on diverse datasets is crucial to ensuring that the generated content is accurate, relevant, and aligned with the intended creative direction.

As an example of my student's work using DEEP Dream Generator, you can admire the results they uploaded in this Padlet for participating to Scientix Discovery Campagne 2023. I will have a demonstration and all of you can contribute with your imagination adding the result in the Padlet. The results are amazing and inspirational.

Take generative AI into your classroom. Engage students, preferably aged over 14, in a simple activity using the following steps as a model:

1. Please read the text and **imagine** a picture….

On this beautiful night, I am happy and fulfilled with love. Like the sun shining are my eyes. Like the petals of a red delicate rose is my heart. Holding your hand and singing your soul.

2. Scan the **QR** code:

3. Reveal the *generative AI algorithm*'s wonderful image behind the QR code

4. Ask them to enhance their writing creativity and generate the unique image using Deep Dream Generator (pay attention to GDPR compliance, ask students to use/create an anonymous address/password - no personal data)

5. *Analize* and *discuss* the results. You could ask students for their opinion on using AI in the assessment process.

It could be a real challenge to ask them to enhance their writing creativity, genera But more than that, I am sure you will bring happiness and wonder to your teaching/learning time.

As AI technologies continue to advance, the ability to transform text into images and enhance creativity will likely become more sophisticated and accessible, opening up new possibilities for creative expression and collaboration into the classroom. The involvement of students in such activities creates versatility in the applicability of these surprising algorithms. At the same time, these extraordinary results reveal to students the amazing abilities of the human mind and will train their curiosity to have themselves creative-unpredictable initiatives.

Introduction of the Author

Elena Matroana Hreciuc is an ICT and Programming teacher in secondary education and a former Organic Chemical engineer, specialising in e-Chemistry and Technology Education and Practical Applications. Also member of the National Expert Group on Educational Management, she is a mentor and specialised trainer. As a Scientix Ambassador and Europeana Research Community collaborator, her interests focus on interactive materials in innovative educational contexts for integrated science teaching.

Education and Sustainability through citizen science: '*Vigilantes del Suelo*' project

María Diez Ojeda

University of Burgos, Spain
mdojeda@ubu.es

Abstract

Of course, there are many ways to incorporate Sustainability Education in the classroom. Throughout this round table, many ideas, projects and activities have been discussed. One way to incorporate sustainable education in the classroom is through participation in citizen science projects. In this sense, our research team at the University of Burgos participates in many citizen science projects, designed by us or in collaboration with other institutions and universities.

In this case, I would like to mention a very current project as an example, *Vigilantes del suelo* [soil watchers], is a citizen science project, promoted jointly by the Center for Research and Agrifood Technology of Aragon (CITA) and the Ibercivis Foundation, which aims to stimulate citizen participation in scientific activities related to the field of edaphology, the science that studies soils. This project seeks to provide society with reliable tools and methodologies that allow them to evaluate the quality of the soils in their environment in a simple way.

To do this, an analysis kit will be created so that anyone can assess the health status of the soil through qualitative indicators determined in a simple way, such as the diversity of macrofauna -beetles, ants, spiders, snails-, the number of earthworms , the time of water infiltration, the resistance of the soil to penetration, the pH, the amount of organic matter through a reaction with hydrogen peroxide and the vegetation cover. This kit will include tools to carry out the sampling and a didactic guide with instructions on how to carry it out and interpret the results. A digital platform will be developed to act as a web page and repository for the data collected by the participants, including tools for visualization and geolocation, building a map in which different colors will appear depending on the state of soil health.

The *Vigilantes del suelo* project is developed by CITA and the Ibercivis Foundation and financed by the Spanish Foundation for Science and Technology (FECYT)-Ministry of Science and Innovation.

There will be more information about this project shortly, so we encourage you to get in touch with us.The information obtained for the realization of this communication has been obtained from the Fundación Ibercivis website: https://ibercivis.es/ibercivis-cita-vigilantes-del-suelo-ciencia-ciudadana/

Introduction of the Author

María Diez Ojeda, *ing. Wastewater Management in Aquatic Ecotechnology, Hogeschool Zeeland University (Holland), Graduated International in Environmental Science, ESNE-World University*

(Spain), Magister in Teacher of Compulsory Secondary Education and Bachelor (Spain), Doctorate in Experimental science. Environmental Science and Engineering. Burgos University (Spain). Associate Professor at Universidad de Burgos in the Teaching of Experimental Sciences Department. She has participated for years in the organization and development of educational projects such as workshops and scientific fairs.

Preliminary Inquiry via Computer Proficiency within Animation and Illustration Studies. Student and Corporate Proposals.

Jorge Miravalles Ovejero

Higher Education School of Art and Design in Burgos (EASD CyRBC)
jorge.mirove@educa.jcyl.es

Abstract

Within the realm of Art Academies, even those steeped in the traditional tenets of Arts and Crafts, the conceptualization of creative production bereft of technological integration is progressively waning. Indeed, a paradigm has emerged wherein the infusion of technology, or at the very least its strategic amalgamation within distinct phases of the creative continuum, is deemed not only pertinent but imperative.

In the Spanish educational landscape, akin to the broader European expanse, these pedagogic domains remain institutionally distinct from the university milieu. Notably, their pedagogical philosophy orbits around honing practical expertise, nurturing creative ingenuity, and refining manual finesse. Proficiency in domains such as drawing and sculpting is emblematic of their educational tenor. Within the precincts of the institution I am affiliated with – the Higher Education School of Art and Design in Burgos – a tripartite stratum of pedagogic tiers is offered:

- Secondary Education
- Professional Attainments (2 years)
- Advanced Attainments (4 years)

Amidst the constellation of professional trajectories proffered, the disciplines of Illustration and Animation have indubitably emerged as vanguards of acclaim. In the compass of both these disciplines, the exigency beckons for a nuanced alignment of the curriculum with the dictates of programming and educational imperatives. However, the precise epistemological compass and operational methodologies that warrant invocation remain shrouded in a certain opacity.

As the didactic steward of the discipline encompassing computational media, a constant empirical endeavor on my part involves an inquisitive exploration into the axiological stratagem that students ascribe to the infusion of technology within their capacity as nascent creators. This discerning inquiry germinates not only from the supplications that the student body articulates with sustained frequency, but also from the vicissitudes that the professional domain and corporate consortiums predicate upon us for the cultivation of a more profound and multifaceted praxis – one that graduates are mandated to embody upon the culmination of their pedagogic odyssey.

This incisive inquiry has engendered cogent revelations, notably encapsulated within two instructional trajectories – Animation and Illustration. Notwithstanding, an unequivocal predilection toward technology pervades the student cohort. The Animation program, by way of illustration, has effectuated a virtual obsolescence of traditional methodologies, such as the time-honored frame-by-frame technique espoused by the progenitors like Walt Disney,

supplanting them with the ascendancy of 3D computer-generated animation – an inclination fervently favored by the apprentices.

Analogously, this comportment is mirrored within the precincts of the Illustration curriculum. Herein, students evince a predilection for engagements with digital tablets and styluses, eschewing erstwhile conventional mediums like graphite pencils, aqueous pigments, or oleaginous paints.

Conclusively, the essence that resonates is one wherein students ascribe a conspicuous premium to digital processes of creative instantiation, vis-à-vis their conventional antecedents. Notwithstanding, a salient undercurrent must not be dismissed – the profound reverence they collectively espouse for the human agency that undergirds the act of creation, juxtaposed against the more theoretical, systemic, and mechanistic constituents that permeate this creative tapestry.

Introduction of the Author

Jorge Miravalles *is a professor of design and animation. He works at Higher Education School of Art and Design in Burgos. His present study tries to explore how emerging technologies are a support during visits to historical ruins sites, allowing their recreation in 3D, in addition to their immersive interaction with their elements. Thus meaning, a greater learning and better experience for the visitors.*

Technology for Today

Dr Suchitra Bhattacharya

Senior School principal, New Delhi, India
bsuchitra38@yahoo.com

Abstract

In the present-day education scenario, technology plays a very important part. It has become an integral part of the 21st century education system. The use of technology has brought in revolution in the system of teaching and learning. It has made education more accessible, engaging and interactive creating endless possibilities for teachers and students. Technology has now made education more accessible while also ensuring that the content is palpable. 50 percent of students at various educational institutions admitted to using an online learning platform for their doubt solving.

In addition to the accessibility, technology has also made education more engaging and interactive. Interactive whiteboards, virtual reality simulations and educational games are just a few examples of how technology is enhancing the learning experience in all education institutions. Technology enables students and teachers to use tools and online programs to develop their knowledge and acquire new skills, all of which will be useful for future study, career paths and life.

In our schools beside all these mentioned above, we also use Virtual reality, mobile learning, project based learning and collaborative learning. We also use cloud computing as a change in the modern teaching -learning process. To use technology in the right way we have placed systems in the girl's washroom areas where a child needing sanitary napkins on an urgent basis can feed in the requirement so that she may not feel uneasy to open up in person. The message is passed in a different computer in the Medical Room (connections are done in such a way). The person responsible comes and places the sanitary napkins in a special counter and there is a special chamber from where the student can get it collected immediately without confronting anyone. This way technology is used to ensure students feel comfortable on those special days.

A similar system is placed in the special educator's room, having access to all but in a manner that there is enough privacy. Students can come and type confession or any issues that is disturbing them, there can be password used to keep the issue very private. An auto generated time is given when the student can come and check her issue related solutions. But the problems can be accessed by the school counsellor and the special educator in her own system too. The solutions, explanations are addressed on the same which is accessible to that particular child by using her own password in the computer used by the student.

Students are finding easy to deal with issues that trouble them. Mental health is a very important factor in the present day. In school it becomes our responsibility to address all such cases so that students can give better result and be more confident.

Besides all the common usage of technology, I find these two types of using technology is helping my school students a lot. Students, teachers and parents are happy that technology can also be used to keep students motivated.

Introduction of the Author

Dr Suchitra Bhattacharya *is an educationist, an administrator and a social worker. She is a classical singer and a dancer too. Dr Bhattacharya is working in the education sector for 20 years. She has an experience in cross-cultural, multi-disciplinary environment across regional boundaries. She is a prolific thinker, a dynamic educationist, a transformational life coach and an able administrator. Dr Suchitra believes in leading a happy team with the positive thought of just being beside the students as a guide to the innovative mind and getting the creativity from the children. She has immense faith on the young generation of today. Dr Suchitra is a keen writer and writes in many educational magazines and a motivational speaker. Her social footprints are regularly seen through her articles, audio voice in many national and international platforms. She is a winner of many awards for her contribution in the education field. Dr Suchitra is attached to many Education Forums as a speaker and advisor. She is also honorary member of many NGOs and is an active social worker.*

Using Technology in Education and Sustainability

Graça Maria C. Silva

Agrupamento de escolas Carolina Michaëlis
graca05@gmail.com

Abstract

As it pertains to the use of technology in Education, in Portugal we are promoting lots of tools to use technology to engage students. In my school, we work with teenage students. With an educational policy for digital literacy, we start using *Kahoot*, *Socrative*, *Padlet*, *Thinklink*, *Phyphox*, Tracker, and so on. All students have the right to access a computer but the use on school is not so linear.

The school had to deal with an exceptional situation, a pandemic, with long isolation, and new rules, like washing hands and the use of cell phones with no control of time or age. Seeing parents that put a cell phone on toddlers to quell their more energetic outbursts has had what I believe is a negative impact. Students have made their own community on *TikTok*, *Instagram* and *Discord*, parallel and separate from the reallife socialising that has traditionally brought students together.

Now, our threat is Climate Change, we realize that it's so important to act, the news is always talking about it and we want to do something about it. I noticed that students don't understand why each person is important and why we adults simply don't fix it for them.

In fact, we see some guidelines to make awareness about Global Sustainable Development, but the impact is very small. The halfway report on SDG 2030 (Sustainable Development Goals) shows how the effort made is not even close of what we need, and focusing more on hunger, health, education, climate action, life under water, and peace and justice, we have made negative progress.

Some of my fellow teachers and I have decided to do something about it in our school, and we launched a project «Ciência Viva» at school, we call it "Science, Society and Sustainability", a project for 3 years. We made partnership with Quercus and Lipor, a local ecofriendly association.

We want to use several resources like Virtual walk through (*explore.org*), Virtual reality, *Google* earth and other virtual tours platforms, using apps (*Inaturelist*, *Plantit*), Robotics and recycling, but mostly using active learning methods. I started with flowers, a vegetable garden, and some arts & crafts. Also, we made some actions on recycling and sensitizing campaigns about bees and seeds, and science visits to interactive places.

Global Sustainable Development Report, 14 June 2023, https://sdgs.un.org/gsdr/gsdr2023

Introduction of the Author

Graça Maria M. C. Silva *has a Master's degree on Chemistry for Education, post graduate on Supervision, and Health and safety, is a professor of Chemistry and Physics for teenagers. She works at Agrupamento de Escolas Carolina Michaëlis…. Her interests are on school by doing Eco-school projects and worked as Science Deputy Ambassador. Also received some prizes in some of her projects.*

Mednarodna konferenca EDUizziv

»Izzivi poučevanja in vrednotenja znanja «

Zbornik prispevkov