

Mednarodna konferenca

EDUizziv

»Aktualni pristopi poučevanja in vrednotenja znanja«



22.-24. februar 2023

Organizator

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Mednarodna konferenca EDUizziv
»Aktualni pristopi poučevanja in vrednotenja znanja«

Zbornik prispevkov

22.-24. februar 2023

Uredniški odbor: mag. Mojca Orel, dr. Miguel Ángel Queiruga Dios, dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčič, dr. sc. Josip Miletić, Stanislav Jurjevčič, Tina Šetina.

Programski in organizacijski odbor: mag. Mojca Orel (Vodja programskega in organizacijskega odbora), dr. Miguel Ángel Queiruga Dios, doc. dr. sc. Jasminka Brala Mudrovčič, Sebastjan Abbad, mag. Igorcho Angelov, Erika Božič, Polona Cimerman, Mojca Flajs, Maja Glavič, Mojca Jerala, Stanislav Jurjevčič, Marjana Jus, Barbara Kalan, Blanka Karanjac, Valentina Kobal, Olga Koplan, dr. Sabina Krajnc Dular, Anja Kržič, dr. Ana Logar, Tina Mlakar, Aleš Miklič, doc. dr. sc. Josip Miletić, Nika Ostan, Janja Pust, Tina Šetina, Božena Šmirmaul, Veronika Tepež, Darja Užmah.

Jezikovni pregled:

Za jezikovno neoporečnost so odgovorni avtorji prispevkov.

Založil:

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Kraj in datum izdaje:

Ljubljana, Marec 2023, Spletna konferenca

Elektronska izdaja.

Spletna lokacija publikacije: <http://www.eduvision.si/zbornik-prispevkov>

Publikacija je brezplačna.

Slika na naslovnici: Vir lasten (2022).

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

[COBISS.SI-ID 149710851](https://nuk.uz.zg.si/COBISS.SI-ID/149710851)

ISBN 978-961-95939-6-7 (PDF)

KAZALO

PREDGOVOR	6
KONFERENČNI ODBORI	7
UPORABA VIDEOPOSNETKOV IN SODOBNIH TEHNOLOGIJ V IZOBRAŽEVANJU.....	9
IKT – rešitev, nadloga ali nuja v šolah	10
Kako bo umetna inteligenca spremenila način poučevanja	18
Izobraževanje mladih o kibernetiki in varnosti s pomočjo kratkih videoposnetkov na družabnih omrežjih	24
Videoposnetki za izdelavo seminarske naloge pri informatiki in kemiji	33
Uporaba aplikacije Animaker kot pomoč pri učenju	41
Motivacija učencev osnovnih šol za področji računalništva in elektrotehnike.....	50
Učimo se Scratch s pomočjo videoposnetkov v Active Presenter-ju	63
Uporaba video pripomočkov pri pouku športa	67
Ogledalo z zamikom v športu	74
Uporaba IKT pri urah športne vzgoje pri TŠC dijakih	80
Pouk športne vzgoje na daljavo z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije.....	85
You Tube pri pouku književnosti v srednji šoli.....	93
Krmarimo naprej: učinkovito poučevanje tujega jezika s pomočjo IKT v pokovidni dobi.....	101
Uporaba pesmi iz videoposnetka pri ocenjevanju angleščine v prvem razredu	111
Videoposnetki pri glasbeni umetnosti v prvem triletju.....	119
Geografija svetovnega prvenstva v Katarju ob podpori video vsebin	129
Uporaba videoposnetkov za vizualni prikaz tehnoloških procesov pri poučevanju	137
SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI V POUČEVANJU	145
Prehranjevalne navade mladih nekoč in danes	146
Samostojno raziskovanje otrok v naravoslovnem kotičku	159
Teachers and the Quality of Education.....	167
Tim pri pouku	174
Primerjava dela v tandemu v vrtcu in v šoli	182
Pomen sodelovanja v timu za organizacijo projektov na Gimnaziji Kranj	190
Predstava in likovni izdelki kot spodbudni načini razvijanja socialnih veščin in timskega dela dijakov.....	198
Gledališki maraton – timski izziv	212
»Resnica dvoma«.....	220
Miške v siru - Projektno učno delo	229
Leto športa za vse življenje.....	237
Projekt »Naj športnik in naj športnica šole«: dodatna motivacija za gibalno aktivnost	245
Struktura pouka na daljavo v četrtem razredu osnovne šole – primer iz prakse.....	253
Vrednotenje znanja na podlagi učenčevega portfelja	262

IZZIVI V POUČEVANJU JEZIKA IN KNJIŽEVNOSTI	270
Spodbujanje bralne motivacije pri učencih.....	271
Bralno razumevanje učencev s posebnimi potrebami pri urah dodatne strokovne pomoči.....	282
Brain gym - velike pisane črke	290
Obravnava domačega branja Hamlet z orodji za razmišljanje Edwarda de Bona	295
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ in POUČEVANJE V ZUNANJEM OKOLJU	302
Inovativne metode poučevanja strokovnih vsebin s področja trajnostnega razvoja in gradnja mehkih veščin v srednji šoli	303
Živimo, kar učimo, in učimo, kar živimo	312
Igralnica v naravi	321
Zimski tabor z učenci posebnega programa vzgoje in izobraževanja.....	330
Gimnazijci berejo pravljice predšolskim otrokom – izobraževanje za trajnostni razvoj	337
KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI.....	346
Nastavnici i inkluzivna nastava usmerena na učenika.....	347
The new form of socialization in the modern family.....	357
Motivacija in dobro počutje na delovnem mestu učitelja	368
Razmišljanje o samozaupanju, spoštovanju in ljubezni v šestem razredu.....	376
Mehke veščine – priložnost za osebno rast in pomoč dijakom.....	394
Razvoj mehkih veščin za konstruktivno reševanje konfliktov med učenci prve triade osnovne šole	403
Dramatizacija – priložnost za krepitev mehkih veščin	410
Kako v šoli razvijamo čustveno inteligenco otrok?.....	420
Razvijanje čustvene inteligence pri pouku književnosti.....	428
Razvijanje spretnosti aktivnega poslušanja in pripovedovanja pri učencih.....	438
Spodbujanje medsebojne komunikacije med učenci	446
Razvoj kompetenc spletne komunikacije pri učencih.....	454
Terapevtske karte kot pripomoček za vzpostavitev pogovora.....	463
Razpoloženske kartice in čuječnost dijakov	475
Čuječnost v razredu	482
Stres v šolstvu in kako se z njim spopadati	490
Proti stresu s pomočjo čuječnosti in drugimi oblikami sproščanja pri delu učitelja praktičnega pouka.....	499
Stres pri dijakih nogometnega oddelka Dijaškega doma Gimnazije Šiška.....	507
Perfekcionizem in anksioznost v srednji šoli.....	515
Soočanje s stresom in z anksioznostjo – celostni pristop pri delu z razredom	522
Gibalna aktivnost za boljše duševno zdravje pri mladih	531
Bralna anksioznost in bralci začetniki – kaj lahko naredimo?.....	538
Joga v angleški učilnici za premagovanje tesnobe – aktivnost na svetovni dan Zemlje	546
Podpora in pomoč staršem otroka z avtističnimi motnjami.....	552
Izzivi poučevanja otrok z motnjo avtističnega spektra.....	560

SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI (povzetki)	568
Slomljeni krugovi za početak	569
Suradnja u projektnoj nastavi s Book Creator	570
IKT u STEAMu	571
Digitalizacija morala i slobode- ostani svoj!	572
Strava - primjena mobilne aplikacije u redovitoj nastavi tjelesne i zdravstvene kulture.....	573
Učenje i poučavanje uz pomoć Loomena	574
OKROGLA MIZA 1	576
Rad s djecom s teškoćama u razvoju (Delo z otroki z motnjami v razvoju).....	577
OKROGLA MIZA 2	579
Modern Approaches to Teaching the Coming Generations (Sodobni pristopi poučevanja prihodnjih generacij).....	580

PREDGOVOR

“Vsakdo, ki se spominja svojega izobraževanja, se spominja učiteljev in ne metod in tehnik. Učitelj je srce izobraževalnega sistema.”

Sidney Hook

Ena od kompetenc učitelja je, da se nenehno odziva na nove situacije. Pomembno je, da v času skokovitega razvoja umetne inteligence damo posebno mesto učitelju. Učitelja si zapomnimo po njegovih dejanjih in vrlinah, s katerimi je v naših srcih pustil sled. Zato je izpopolnjevanje učitelja na področju mehkih veščin izrednega pomena. Kako se sporazumevati z drugimi, kako razvijati čustveno inteligenco, kako sodelovati v skupini, kako se soočati s svojimi čustvi, kako premagovati stresne situacije, to so teme, v katere se je potrebno poglobiti v 21. stoletju in učence soočiti z njimi. Poleg tega so učne vsebine, ki obravnavajo okolje in kako ravnati z njim, izjemnega pomena za celotni življenjski sistem.

V bodočnosti pa so prav videoposnetki, če so izdelani v skladu z didaktičnimi načeli, bistven pripomoček za učinkovito učenje. Kakovosten videoposnetek lahko podkrepi učitelja pri uporabi kritičnega razmišljanja, kreativnosti, sodelovanju in komunikaciji.

V zborniku so predstavljene bogate izkušnje avtorjev prispevkov, s katerimi so vstopali v različne izzive. Znotraj tematskih sklopov boste v prispevkih našli odgovore na naslednja vprašanja:

1. Kako kvalitetno izdelati videoposnetek? Kakšna orodja pri tem uporabiti? Kakšna so didaktična načela pri izdelavi videoposnetkov? Kako poučevati z uporabo videoposnetkov?
2. Na kakšen način lahko razvijamo mehke veščine? Kako izboljšati komunikacijo? Kakšno vlogo ima čuječnost v izobraževanju? Kako premagujemo stres pri učiteljih in učencih? Kako naj zmanjšamo anksioznost pri učencih?
3. Na kakšen način lahko vključimo vsebine vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) v pouk? Kako kvalitetno izvajati pouk v zunanjem okolju?

V številnih prispevkih so avtorji predstavili primere in učinkovite rešitve poučevanja in vrednotenja znanja ter tako predstavili nabor rešitev, kako poučevati tukaj in zdaj. V prispevkih je izkazan velik pomen vnašanju mehkih veščin v pouk. Prav sodelovanje učitelja bogati in mu širi obzorja, kako poučevati. V poučevanje je potrebno vnašati doživljanje sedanjega trenutka in občutenje spreminjajočega se sveta. Nenehno je potrebno vlagati v lasten razvoj, saj s tem pripomoremo k spreminjanju družbe in sveta. Zato ne pozabimo, da ste učitelji srce izobraževalnega sistema.

V zborniku je zbranih **65 znanstvenih in strokovnih prispevkov, 6 povzetkov predavanj** ter **predstavitve dveh okroglih miz** na temi: Delo z otroki z motnjami v razvoju, Sodobni pristopi poučevanja prihodnjih generacij.

*Programski in organizacijski odbor
mednarodne konference EDUizziv, februar 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

doc. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčič, Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru, Hrvatska

Sebastjan Abbad, Osnovna šola Hinka Smrekarja, Ljubljana

mag. Igorcho Angelov, Osnovna šola Hinka Smrekarja, Ljubljana

Erika Božič, Gimnazija Moste, Ljubljana

Polona Cimerman, Gimnazija Šentvid, Ljubljana

Mojca Flajs, Srednja šola Josipa Jurčiča Ivančna Gorica

Maja Glavič, Gimnazija Moste, Ljubljana

Mojca Jerala, Srednja šola za gastronomijo in turizem Ljubljana

Stanislav Jurjevčič, EDUvision

Marjana Jus, Gimnazija Moste, Ljubljana

Barbara Kalan, Osnovna šola Ivana Tavčarja Gorenja vas

Blanka Karanjac, Osnovna šola Stična

Valentina Kobal, Osnovna šola Frana Erjavca, Nova Gorica

Olga Koplan, Osnovna šola Ivana Groharja, Škofja Loka

dr. Sabina Krajnc Dular, Osnovna šola Hinka Smrekarja, Ljubljana

Anja Kržič, Osnovna šola Hinka Smrekarja, Ljubljana

dr. Ana Logar, Osnovna šola Metlika

Tina Mlakar, Gimnazija Moste, Ljubljana

Aleš Miklič, Osnovna šola Hinka Smrekarja, Ljubljana

doc. dr. sc. Josip Miletić, Sveučilište u Zadru, Odjel za kroatistiku i slavistiku, Hrvatska

Nika Ostan, Osnovna šola Hinka Smrekarja, Ljubljana

Janja Pust, Gimnazija Novo mesto

Tina Šetina, Zavod Sv. Stanislava, Ljubljana

Božena Šmirmaul, Osnovna šola Sveta Ana

Veronika Tepež, Osnovna šola Hinka Smrekarja, Ljubljana

Darja Užmah, Srednja šola za gastronomijo in turizem Ljubljana

Recenzetniški odbor konference

mag. Mojca Orel, Gimnazija Moste, Ljubljana, vodja programskega in recenzentskega odbora

doc. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčič, Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru, Hrvatska

Erika Božič, Gimnazija Moste, Ljubljana

Polona Cimerman, Gimnazija Šentvid, Ljubljana

Mojca Flajs, Srednja šola Josipa Jurčiča Ivančna Gorica

Mojca Jerala, Srednja šola za gastronomijo in turizem Ljubljana

Marjana Jus, Gimnazija Moste, Ljubljana

Olga Koplan, Osnovna šola Ivana Groharja, Škofja Loka

Tina Mlakar, Gimnazija Moste, Ljubljana

Tina Šetina, Zavod sv. Stanislava, Ljubljana

Darja Užmah, Srednja šola za gastronomijo in turizem Ljubljana

I

**USE OF VIDEO AND
MODERN TECHNOLOGY IN EDUCATION**

**UPORABA VIDEOPOSNETKOV IN
SODOBNIH TEHNOLOGIJ V IZOBRAŽEVANJU**



IKT – rešitev, nadloga ali nuja v šolah

ICT – Solution, Nuisance or Necessity in Schools

Marjan Tkavc

Osnovna šola Šentvid
marjan.tkavc@ossentvid.si

Povzetek

Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) danes predstavlja temeljno dobrino razvite družbe, zato je nenavadno, da ne zavzema pomembnega mesta v slovenskih šolah. Pouka računalništva skoraj ni. V osnovni šoli so le izbirni predmeti, ki namesto ustvarjalcev vzgajajo uporabnike oz. potrošnike računalnikov. V srednjih šolah je, žal, podobno. V tujini je situacija nekoliko drugačna, saj otroke učijo tudi, kako se slepo tipka. Teorija slepega tipkanja je enostavna, zato se lahko vsak nauči tipkati hitro z vsemi prsti, če le ve kako. Ni pa enostavno uvesti informacijsko-komunikacijske tehnologije v šole. Zdi se, da je uvajanje nepremišljeno – tablo se zamenja s projektorjem. Ta način ne vodi do razvoja računalniškega mišljenja, ki je nujen v današnji dobi. Računalniško administriranje pouka je prineslo nesluten napredek, hkrati pa tudi nekaj večjih ali manjših tegob; pretiravanje z gesli, prehitre odjave, utripajoči meniji, neuporabni naslovi idr. Omenjeno je prikazano na popularnem sistemu eAsistent, vključno z rešitvami.

Ključne besede: eAsistent, IKT, problematika IKT, računalniško mišljenje, slepo tipkanje, slovensko šolstvo, tegobe IKT.

Abstract

Today, information and communication technology (ICT) represents a fundamental asset of a developed society, so it is unusual that it does not play an important role in Slovenian schools. There are almost no computer classes. In elementary school, there are only optional subjects that educate computer users or consumers instead of creators. Unfortunately, it is similar in secondary schools. It is better abroad, where children are also taught how to touch type. The theory of touch typing is simple, so anyone can learn to type quickly with all fingers if they just know how. But it is not easy to introduce information and communication technology in schools. The implementation seems to be without given thought – just replacing the blackboard with a projector. This way does not lead to the development of computational thinking, which is necessary in today's age. Unfortunately, computerized administration of lessons also brings bigger or lesser problems, from too-strict password rules, too fast logouts, to flashing menus and useless titles, which is illustrated by the popular eAsistent system, including solutions.

Keywords: computational thinking, eAsistent, ICT, ICT issues, ICT problems, Slovenian education, touch typing.

1. Uvod

Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) je danes v središču človekovega delovanja na vseh področjih ("Informacijsko-komunikacijska tehnologija", 2022). Spremenila je način življenja, zato tudi v šolah ni več tako, kot je bilo. Če v osemdesetih letih prejšnjega stoletja še nismo mogli govoriti o IKT v šolah in lahko ugotavljamo začetek uvajanja v devetdesetih, potem je danes IKT nedvomno eden izmed osnovnih sestavnih delov šolskega sistema.

Vloga IKT v šolah je dvojna: (1) kot učna snov in (2) kot orodje (učna potreba, učni pripomoček in administrativno orodje). IKT v šolah uporabljajo tri skupine: učenci, učitelji in vodstvo. Vloge in uporabniki se tekom učnega procesa prepletajo.

Če so v šoli učenci na prvem mestu, potem vloga IKT kot učna snov temu ne sledi, saj je IKT obravnavana zgolj "*per partes*". Druga skrajnost je IKT kot administrativno orodje učnega procesa, saj je to sedaj skoraj izključno vezano na uporabo IKT. Po mojem mnenju sta to temeljna problema oz. značilnosti IKT v današnjih šolah.

Ker sem ob preskoku iz vloge učenca v učitelja naredil tudi velik časovni preskok, imam edinstven pogled na uporabo IKT v šolstvu kot nekakšen »outsider«. Sedaj učim četrto leto, pred tem pa sem delal izven šolstva dvajset let. Na začetku kariere sem krajši čas delal tudi kot učitelj računalništva. Pri delu izven šolstva sem se med drugim ukvarjal tudi z razvojem informacijskih sistemov na državni in mednarodni ravni. To me je spodbudilo, da kritično razmišljam o trenutnem stanju IKT v šolstvu, kar izpostavljam v članku. Dodajam tudi nekaj praktičnih rešitev za lajšanje tegob pri vsakodnevni uporabi IKT.

2 Problematika pouka IKT

2.1 Brez obveznega predmeta

Glede na osrednjo vlogo IKT v današnji družbi bi bilo upravičeno pričakovati pomembno mesto IKT v šolskih programih, vendar temu ni tako. Že hiter pregled virov na to temo potrdi opažanja, da so slovenske šole dokaj dobro opremljene v primerjavi z ostalimi državami EU, medtem ko je usposobljenost učiteljev slaba (Fabjan, 2020). Še večji problem predstavlja izredno slaba zastopanost IKT v šolskih programih (Brodnik idr., 2018).

V osnovnošolskem programu ni obveznega predmeta o IKT. Je zgolj nekaj izbirnih predmetov, ki pokrivajo samo določen del uporabe IKT, ne pa znanja in razumevanja IKT, ki bi omogočal podlago za kaj več. V srednjih šolah ni veliko bolje.

V tujini je stanje precej drugačno. Že davnega leta 1999, ko sem učil računalništvo na mednarodni osnovni šoli, je bila vsaj ena ura računalništva na teden v vsakem razredu. Standardni del programa v vseh razredih je bilo tudi slepo tipkanje (ang. touch typing).

Večina držav EU je v zadnjih desetih letih že izvedlo oz. izvajajo reforme šolskih programov. Izstopa Anglija, ki ima od leta 2012 od 1. razreda osnovne šole dalje obvezni predmet računalništva. Podobno je leta 2017 storila Poljska (Brodnik idr., 2018).

2.2 Slepo tipkanje

Učitelji od učencev pričakujejo PowerPoint predstavitve, znanje manipuliranja z datotekami, USB pomnilniki in tiskalniki, ne da bi jih v šoli o tem učili (Japelj idr., 2020). Podobno se od učencev pričakuje znanje pri uporabi miške in tipkovnice. Na tipkah so zapisani znaki in po

mnenju mnogih stvar ni zapletena. Tako ponavadi tudi ostane. Večina prebivalcev Slovenije danes tipka z nekaj prsti in gleda v tipkovnico med tipkanjem. Iskanje tipk je moteče za ustvarjanje, ker prekinja tok misli in slabi koncentracijo. Sistematično učenje slepega tipkanja v okviru obveznega osnovnošolskega izobraževanja bi povečalo hitrost in natančnost tipkanja slovenskega naroda, kar bi predstavljalo prednost tudi pred nekaterimi drugimi državami (Krystian in Andrea Wawrzynek, 2019).

Ker je teorija slepega tipkanja enostavna in kratka, z njo seznanim vse učence 6. razreda pri pouku tehnike v okviru osnovnih informacij o računalniku. Pokažem jim tudi spletno stran za učenje slepega tipkanja, ki omogoča izbiro slovenske tipkovnice (www.typingstudy.com). Skupaj naredimo nekaj vaj v računalniški učilnici, nato pa jih moram prepustiti lastni motivaciji in domači vaji. V vsaki generaciji se najde vsaj kakšen učenec, ki se pohvali z uspešno naučeno večšino slepega tipkanja. Nekateri uspejo celo navdušiti ostale družinske člane. Izkaže se, da včasih manjka zgolj kratka informacija, da slepo tipkanje obstaja.

2.3 Power Point namesto table?

Uvajanje IKT v šole se hitro razume kot zamenjava vsega klasičnega z novim računalniško podprtim. Ni opaziti, da bi bilo sistematično, zato se poraja občutek, da je brez premisleka, kaj se bo izboljšalo (ali se bo kvaliteta pouka izboljšala ali bodo učenci bolje sledili pouku, si več zapomnili med poukom ali bo novost tudi izboljšala delo učitelja, morda predvsem olajšala delo učitelja).

Na to temo je že precej napisanega, izpostavil pa bi zanimivo raziskavo glede uporabe IKT kot pripomoček učencev, ki sta jo izvedli univerzi Princeton in UCLA (Mueller in Oppenheimer, 2014). Raziskava se je nanašala na učinkovitost beleženja zapiskov klasično na papir in moderno v prenosnik s tipkovnico. Na testu so ugotovili slabše rezultate študentov s prenosniki pri konceptualnih vprašanjih. Razlog je v večji miselni prisotnosti med zapisovanjem na papir in prevelikim avtomatizmu pri tipkanju.

Sam imam podobne izkušnje v vlogi učitelja. Če uporabljam zapiske na papirju, tabelska slika pa nastaja s kredo sproti, velikokrat naredim popravke tako na tabli kot v zapiskih, in sicer glede na odzive učencev in diskusije. V nekaterih primerih uporabljam Power Point. Takrat sem miselno drugače prisoten, manj energije vložim v razlago, saj je vse že zapisano. Razlaga poteka preveč mimogrede, učenci pa samo prepisujejo. Tudi prilagajanje trenutnemu podajanju snovi glede na prisotne učence je veliko težje. Popravki snovi so manj pogosti. Moram si jih posebej zabeležiti, ker popravljanje prosojnic preveč zmoti. Problem je tudi s hitrostjo prepisovanja učencev, ker jih je nekaj vedno zelo počasnih. Namig: isto predstavitev se lahko odpre v dveh oknih, se jih postavi enega nad drugim in prilagodi prikaz prosojnic za hitre ter počasne učence.

Menim, da je nujno premisliti, katera izobraževalna tehnologija bo najboljša za izbrano temo. Za usposabljanje odraslih, s katerim imam precej izkušenj, je Power Point zelo dobra izbira. Za pouk v osnovni šoli je ta primeren za prikaz slikovnega gradiva, za zapis snovi se mi zdi boljša tabla, še posebej, če gre za računanje pri matematiki, fiziki ipd.

2.4 Razvoj računalniškega mišljenja

Prevladujoče splošno mnenje je, da se lahko otroci in mladostniki sami naučijo IKT, saj prebijejo veliko časa pred zasloni in imajo tako veliko izkušenj. Toda temu, žal, ni tako. To so le uporabniki IKT. Brodnik (v Fidermuc, 2018) poda dobro primerjavo s pralnim praškom. Če

otrok zna uporabljati pralni prašek, postane enkratni porabnik kemične industrije, ki mu bo marsikaj prodala. Ne bo pa znal narediti novega in boljšega praška, ki bi ga lahko sam prodajal. Zato je v osnovni šoli del obveznega programa tudi kemija. Seveda ne bo vsak otrok, ki bo zaključil osnovno šolo, postal kemik.

Podobno ne bo vsak učenec postal računalničar, če se uvede IKT v obvezni del programa. Pri tem gre za veliko več, tako kot pri pralnem prašku in kemiji. IKT ni zgolj poznavanje pisarniškega paketa (npr. MS Office) in svetovnega spleta, je računanje, avtomatizacija računanja, prevajanje problemov na računanje in njihov zapis z algoritmi, programiranje algoritmov v jeziku, razumljivem strojem, ter ustvarjanje teh strojev oz. naprav (Fürst, b. d.). Gre za razvoj **računalniškega mišljenja**, ki omogoča uporabo računalniških konceptov, načina razmišljanja in odločanja za reševanje najrazličnejših problemov, tudi običajnih vsakodnevnih (Brodnik idr., 2018; "Computational thinking", 2023).

3. Tegobe IKT

3.1 Informacijski sistemi

Temeljni problem pri uvajanju informacijskih sistemov kot nadomestilo npr. papirnega administriranja je njihova digitalnost, toda hkrati je to njihova inherentna lastnost in tudi prednost oz. razlog za njihovo uvajanje. Informacijski sistem je namreč krojen za določeno skupino uporabnikov le tako dobro, kot je sprogramiran oz. kot je programer razumel potrebo uporabnika. To pomeni, da lahko uporabnik v sistem vnese le vnaprej določene informacije v vnaprej določena mesta, medtem ko je uporaba papirja veliko bolj prilagodljiva. Uporabnik lahko npr. ob robu papirja marsikaj dodatno zapiše.

Informacijski sistemi preko daljšega obdobja uporabe z nenehnim razvojem in upoštevanjem potreb uporabnika postajajo vedno bližje analognim. Predvsem v smislu, da lahko uporabniki vnašajo praktično vse informacije, ki bi jih na papir. Problem ostaja le v časovni komponenti; dodajanje nove funkcionalnosti sistemu običajno traja precej časa, ker gre za programiranje in spremembo sistema, ki ne sme ogroziti dotedanjega delovanja. Odločitev za novo funkcionalnost je vezana tudi na priljubljenost oz. na število uporabnikov, ki bi jim takšna novost prišla prav. To precej omeji prilagodljivost glede na papir, kjer je to zelo individualno.

V šolstvu se uporabljajo različni informacijski sistemi, ki so prinesli nesluten napredek v primerjavi s klasično papirno administracijo. Poleg tega omogočajo funkcionalnosti, ki so v papirnem svetu neizvedljive. Kljub številnim prednostim pa informacijski sistemi niso brez slabosti. Zagotavljanje neprekinjene razpoložljivosti je velik izziv za upravljalce. Če sistem ne deluje, je vsaka klasična administracija boljša. Vsakodnevna uporaba ni takojšnja, potrebna je prijava (poraba časa, nezmožnost prijave idr.). Izziv je tudi preprečevanje izgube podatkov in varnost pred vdori na strežnike.

Kot podpora vodenju učnega procesa v šolah se pogosto uporablja eAsistent podjetja eŠola, kot virtualno učno okolje so na voljo spletne učilnice zavoda Arnes, kot videokonferenčni sistem se ponujata predvsem Teams podjetja Microsoft in Zoom podjetja Zoom Video Communications. Vsi ti ponudniki se bolj ali manj uspešno spopadajo z omenjenimi izzivi ter s prilagajanjem svojih sistemov uporabnikom. Več je uporabnikov, težje je in slabše za uporabnike. Podobno velja za ostalo opremo IKT.

3.2 Gesla

Gesla so še vedno zelo pogost način potrditve pristnosti (avtentikacije) za dostop do opreme IKT. Ker je IKT v središču človekovega delovanja na vseh področjih, je potrebnih gesel enostavno preveč, da bi povprečen prebivalec lahko zadostil zahtevam glede gesel. Da bi bilo geslo enkratno, iz 100 znakov vseh vrst, da bi ga znali na pamet in da bi ga vsak teden spremenili s popolnoma drugačnim geslom – nemogoče.

Lep primer pretiravanja z gesli je sistem eAsistent. Sistem zahteva komplicirano geslo, ki ima ob tem tudi omejeno veljavnost. Ko se bliža 120 dnevni rok, vas sistem neutrudno opozarja. Problem poteka veljavnosti je, da si je vedno znova potrebno zamisliti novo komplicirano geslo, ki ni podobno prejšnjim, in si ga zapomniti. Zakaj? Ker se v šoli dela večinoma na javnih računalnikih. V običajnih razmerah uporabe računalnika je geslo za dostop do računalnika glavni ključ. Druga gesla uporabniki običajno shranijo v brskalniku oz. drugih aplikacijah; izjeme so zelo pomembna gesla, kot je na primer spletna banka. Praviloma se ta gesla ne spreminja prav pogosto. Sam se dejansko ne spomnim, koliko let že imam isto geslo za spletno banko, verjetno 20 let ali več. Podobno je z ostalimi pomembnimi gesli, toda teh je malo.

Vse skupaj je zelo nadležno. Zakaj? Ker eAsistent po mojem mnenju ni tako pomemben kot spletna banka. V času papirne administracije so učenci nosili papirni dnevnik in redovalnico iz razreda v razred. Iz današnje perspektive začuda ti dokumenti niso bili zaklenjeni v prenosne blagajne.

Upam trditi, da si je povprečen učitelj danes sposoben zapomniti le najpomembnejša osebna gesla. To utemeljujem z lastnimi izkušnjami in rešitvijo, ki sem jo videl pri sodelavcih – vsa gesla zapisana na enem velikem listu. Dobra rešitev? Da. Varna? Ne. Vendar samo tako preživijo v morju gesel.

Upravljalce sistema eAsistent sem osebno kontaktiral in jim poskušal dopovedati, da pretiravajo z gesli do te mere, da si uporabniki pišejo gesla na listke, s čimer popolnoma izničijo namen gesel. Njihovi argumenti za ohranitev te zahteve niso bili dobri, kljub temu da so priznali, da se ta praksa opušča. Napovedali so novost – dvostopenjsko avtentikacijo s pomočjo mobilne aplikacije. Samo še to nam manjka.

Kakšno leto sem se boril s sistemom in gesli, potem pa sem si kot rešitev nabavil tablico, manjšo z zaslonom 10 inčev, da jo lahko držim v eni roki. V brskalniku tablice imam shranjeno geslo in ne belim si več glave z zahtevami glede gesla. Ob menjavi gesla uporabim kar možnost generiranja naključnega gesla, ki ga eAsistent ponuja. Vsaj nekaj koristnega, kar se tiče gesel.

3.3 "Session timeout"

Sprva se je dozdevalo, da se razvijalci sistema eAsistent ne zavedajo, da učitelji v šolah večinoma ali pogosto delamo na javnih računalnikih. Izjema so učitelji, ki vedno učijo v svoji učilnici, pa še ti imajo občasno nadomeščanja v drugih učilnicah.

Naslednja tegoba izvira ravno iz zavedanja dela na javnih računalnikih. Sistem namreč samodejno odjavi uporabnika po 30 min neaktivnosti ali celo manj. Vsekakor ne traja več kot 45 min (točnega podatka ni moč najti). Razlog je verjetno ta, da prijava učiteljice ob začetku ure ne traja v naslednjo uro ob predpostavki "worst case", da bo v isti učilnici pouk nadaljeval drugi učitelj ali celo huje, da bodo med odmorom učenci nepooblaščno dostopali do sistema.

Omejitev trajanja seje oz. "session timeout" je potrebna rešitev za "worst case", ni pa dobra, ker ne omogoča izjem oz. nastavitev za npr. učitelje, ki izvajajo ves pouk v isti oz. svoji učilnici.

Za večino tegob IKT obstajajo rešitve. Nekdo pred nami je imel podobne zagate, zato je izdelal rešitev ter jo nesebično ponudil sotrpinom. Podobno je pri tej tegobi. Za brskalnike Chrome in ostale na njihovi zasnovi, npr. Vivaldi, ki ga osebno priporočam, obstaja razširitev (ang. extension) Easy Auto Refreash (Ksoft, 2022). Ta omogoča, da uporabnik nastavi samodejno osveževanje strani, kar ohranja sejo v nedogled. Seveda je odgovornost na uporabniku, da poskrbi za odjavo iz sistema, ki se sicer vedno zgodi ob zaklepu, spanju ali zaustavitvi računalnika.

3.4 Utripajoči meni

Informacijski sistem eAsistent omogoča dostop do različnih delov sistema preko navpičnega menija na levi strani, ki pa ima svojevrsten način prikazovanja. V običajnem stanju je meni skrčen na ikone. Ko se kazalec uporabnikove miške premakne v področje menija, se le-ta razširi v vodoravni smeri, tako da se poleg ikon prikažejo še naslovi. Velikokrat se pojavi nehote, ko uporabnik s kazalcem slučajno zaide ob rob, in sicer kot nekakšen utripajoči meni.

Namen takšnega prikazovanja je dober, saj se čim manj površine zaslona porabi za meni, ki je potreben samo med preходом do drugih delov sistema, sicer le moti in zaseda dragoceni prostor zaslona, na katerem je potrebno npr. prikazati dnevnik pouka za celotni teden.

Pri sami izvedbi se ponovno pojavijo težave, kajti ne omogoča prilagoditve uporabnikom, ki imajo npr. dovolj velik zaslon, da bi lahko bil meni ves čas prikazan ali jih moti utripajoči meni. Uporabnikom bi bilo potrebno ponuditi npr. tri možnosti nastavitve prikaza: (1) obstoječa, (2) meni vedno prikazan v celoti in (3) meni vedno skrčen na ikone. Preklop med načini bi bil lahko zelo enostaven z gumbom na meniju. Podobno rešitev je imel Gmail s svojim "hamburger" gumbom, ki je omogočal poleg stalnega prikaza celega menija tudi rešitev, ki jo ima trenutno eAsistent. Da ta rešitev ni dobra, verjetno priča dejstvo, da so pri podjetju Google nedavno ukinili utripajoči meni in ga nadomestili z boljšo verzijo.

Rešitev za omenjeno težavo ponovno obstaja v razširitvi za Chrome in sorodne brskalnike, ki omogočajo ukinjanje posameznih delov spletnih strani na uporabnikovi strani: Click to Remove Element (Koprda, 2023). S to razširitvijo lahko uporabnik z enim klikom ukine blok, ki prikazuje reklamo, sliko, video ali celotni meni v sistemu eAsistent. Utripanja ni več, toda kako potem do odstrani. Enostavno. Za vse pogosto uporabljene strani se naredijo zaznamki v orodni vrstici zaznamkov, do ostalih pa se lahko dostopa s kakšnim drugim brskalnikom. Predlagam, da imate te strani odprte vsako v svojem zavihku (Slika 1), tako da je sistem takoj na razpolago, kot je bilo to v času papirne administracije.

3.5 Neuporabni naslovi spletnih strani

Že od začetka svetovnega spleta in jezika HTML obstaja koda za naslov spletne strani. To so npr. kode za naslove strani v sistemu eAsistent:

eDnevnik:	<title> eAsistent :: eDnevnik </title>,
eRedovalnica:	<title> eAsistent </title>,
Komunikacija:	<title> Komunikacija </title>,
Urniki:	<title> eAsistent </title>.

Ta koda je za uporabnika pomembna, saj se naslov izpiše na zavihku brskalnika. Ko je odprtih več zavihkov sistema eAsistent, pa je še kako pomembna, sicer ne ločimo med zavihki. Če so naslovi slabi, enaki, tako kot na primeru sistema eAsistent, nam nič ne pomagajo.

Rešitev se ponovno najde med razširitvami brskalnika Chrome, s pomočjo katere se lahko poljubni spletni strani dodeli naslov, ki se prikazuje v brskalniku. To je Tab Modifier (Syl, 2018).

4. Zaključek

Informacijsko-komunikacijska tehnologija izboljšuje delovanje današnje družbe, vendar hkrati prinaša veliko izzivov. Tudi v šolah rešuje mnoge probleme, a prinaša tudi tegobe. Na srečo lahko marsikakšno nadležnost z malo truda odpravimo. Vsekakor ni več tako, kot je bilo v času papirnega dnevnika in redovalnice.

Žal danes vzgajamo uporabnike oz. potrošnike IKT in ne njene ustvarjalce. Za vzgajanje ustvarjalcev, tudi izven IKT, je nujen razvoj računalniškega mišljenja. Ta pa je možen le s sistematično in celostno vključitvijo vsebin IKT v slovenske šole, kar, žal, še vedno ostaja izziv.

5. Viri

Brodnik, A., Krajnc, R., Demšar, J., Črepinšek, M., Kljun, M., Čotar Konrad, S., Košir, K., Anželj, G., Kermc, N., Stanovnik, T., Čampelj, B. in Klun, K. (2018). *Snovalci digitalne prihodnosti ali le uporabniki?* Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Aktualno/Porocilo_RINOS_30_5_18.pdf

Computational thinking. (11. 1. 2023). V *Wikipedia: The Free Encyclopedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Computational_thinking

Fabjan, M. (2020). *Vključenost informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) v procesu izobraževanja v osnovnih in srednjih šolah* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Fidermuc, K. (2018). Otroke je treba na digitalno dobo pripraviti s pravim znanjem. *Delo*. <https://www.delo.si/dpc-podjetniske-zvezde/novice/otroke-je-treba-na-digitalno-dobo-pripraviti-s-pravim-znanjem/>

Fürst, L. (b. d.). *Računalništvo v šole!* Računalništvo in informatika za vse. <https://www.racunalnistvo-in-informatika-za-vse.si/spremembe.html>

Informacijsko-komunikacijska tehnologija. (18. 10. 2022). V *Wikipedia: prosta enciklopedija*. https://sl.wikipedia.org/wiki/Informacijsko-komunikacijska_tehnologija

Japelj, B., Peršolja, M., Razbornik Špegel, A. (2020). *Zaostajanje uporabe IKT za poučevanje v slovenskih osnovnih in srednjih šolah*. Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/wp-content/uploads/2021/01/Zaostajanje-Slovenije-v-uporabi-IKT-za-poucevanje.pdf>

Koprda, M. (2023). *Click to Remove Element*. Chrome web store. <https://chrome.google.com/webstore/detail/click-to-remove-element/jcpgghghhahcefnfbncdmhddedhmk>

Ksoft. (2022). *Easy Auto Refresh*. Chrome web store. <https://chrome.google.com/webstore/detail/easy-auto-refresh/aabcgdmkeabbnleenpncegcngjpnjkc>

Mueller, P. A., Oppenheimer, D. M. (2014). The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. *Psychological Science*, DOI: 10.1177/0956797614524581

Syl. (2018). *Tab Modifier*. Chrome web store. <https://chrome.google.com/webstore/detail/tab-modifier/hcbgadmdbdkiiilgpfjgcakjehmafcejai>

Wawrzynek, A., Wawrzynek, K. (2019). *Touch typing education in different countries and its connection with court reporting*. <https://interinfo.pl/wp-content/uploads/2019/06/Krystian-Wawrzynek-Touch-typing.pdf>

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Marjan Tkavc, prof. je po izobrazbi učitelj fizike in tehnike ter magister znanosti. Po kratkem začetnem obdobju poučevanja na mednarodni šoli je nato 20 let delal izven šolstva na področju jedrske fizike (IJS, URSJV, IAEA). Sedaj je zaposlen na Osnovni šoli Šentvid v Ljubljani in poučuje tehniko ter tudi filmsko vzgojo.

Kako bo umetna inteligenca spremenila način poučevanja

How Artificial Intelligence will Change the Way we Teach

Edi Medvešček

Šolski center Nova Gorica
edi.medvescek@scng.si

Povzetek

Umetna inteligenca (UI) postaja vse bolj prisotna na različnih področjih, vključno z izobraževanjem. UI lahko pomaga pri personaliziranem učenju, avtomatiziranem ocenjevanju in spremljanju napredka učencev. Vendar pa lahko tudi povzroči težave, kot so omejevanje razvoja določenih sposobnosti, tehnološko odvisnost in omejevanje kreativnosti. V nadaljevanju bomo raziskali vpliv UI v šolstvu, vključno s trenutnimi aplikacijami in izzivi, ki jih prinaša prihodnost. Preučili bomo tudi možne rešitve in perspektive za prihodnost uporabe UI v šolstvu.

Ključne besede: avtomatizacija, ocenjevanje s pomočjo UI, personalizirano učenje, učiteljski poklic v prihodnosti, umetna inteligenca.

Abstract

Artificial intelligence (AI) is becoming increasingly prevalent in various fields, including education. AI can help with personalized learning, automated grading and tracking student progress. However, it can also cause problems such as limiting the development of certain abilities, technological dependence and limiting creativity. In this article, we will explore the impact of AI in education, including current applications and challenges posed by its use. We will also examine possible solutions and perspectives for the future use of AI in education.

Keywords: AI-assisted grading, artificial intelligence, automation, personalized learning, the way of teaching in future.

1. Uvod

A umetna inteligenca je eno najhitreje razvijajočih se področij moderne tehnologije, zato ni presenetljivo, da smo dobili novo orodje DALL-E 2. Septembra 2022 pa je podjetje OpenAI ocenilo, da je DALL-E 2 dovolj razvit in preizkušen, da ga lahko ponudi vsakomur. Odtlej lahko dostop dobi vsakdo.

Trenutno lahko umetna inteligenca v šolstvu omogoča personalizirano učenje, avtomatizirano korekcijo domačih nalog in avtomatizirano ocenjevanje. Predvideva se, da bo v prihodnosti vedno več uporabe virtualnih asistentov in računalniškega poučevanja ter da bo umetna inteligenca ključna pri ocenjevanju in spremljanju napredka učencev. Prav tako se pričakuje, da bo umetna inteligenca pomagala pri določanju individualnih potreb posameznih učencev in pri spremljanju njihovega napredka, kar bo omogočilo bolj učinkovito učenje.

2. Primeri uporabe UI v prihodnosti

Umetna inteligenca lahko v prihodnosti spremeni potek izobraževanja na več načinov:

- Personalizirano učenje: Umetna inteligenca lahko analizira podatke o učencu, kot so njihove sposobnosti, interesi in napredek, in na podlagi tega ustvari individualiziran načrt učenja za vsakega učenca.
- Avtomatizirano ocenjevanje: Umetna inteligenca lahko avtomatizira proces ocenjevanja domačih nalog in testov, kar bo omogočilo učiteljem, da se osredotočijo na poučevanje in pomoč posameznim učencem.
- Virtualni asistenti: Umetna inteligenca lahko omogoča uporabo virtualnih asistentov, ki bodo lahko pomagali učencem pri učenju, odgovarjali na vprašanja in pomagali pri iskanju informacij.
- Računalniško poučevanje: Umetna inteligenca lahko omogoča uporabo računalniško poučevanja, kjer se učenci učijo z uporabo računalniških programov in igrice, ki so prilagojeni njihovim sposobnostim in interesom.
- Spremljanje napredka učencev: Umetna inteligenca lahko spremlja napredek učencev in pomaga učiteljem pri sprejemanju odločitev o tem, kako najbolje pomagati učencem.
- Prilagojeno učenje: Umetna inteligenca lahko omogoča prilagojeno učenje, kjer se učne vsebine in način poučevanja prilagajata trenutnim sposobnostim in potrebam učenca.

Vse našteje možnosti uporabe umetne inteligence lahko pomagajo učiteljem in učencem delati bolj učinkovito in prilagoditi potrebe posameznih učencev. Poudariti je potrebno, da umetna inteligenca ni nadomestek za učitelja, ampak orodje, ki mu lahko pomaga pri delu. (Greller, Law, 2020)

3.1 DALL-E

DALL-E je računalniški model za generiranje slik, ki ga je razvilo podjetje OpenAI. Ime DALL-E izhaja iz besed "DALI" in "Wall-E", ki predstavljata slikarskega umetnika Salvadora Dalíja in animirani film "Wall-E". DALL-E uporablja generativni model umetne inteligence, ki temelji na umetni nevralni mreži, za ustvarjanje novih vizualnih konceptov na podlagi besedilnih opisov. Na primer, če vnesete besedno zvezo "slon, ki nosi kovček kot ročno prtljago na letališču", bo DALL-E ustvaril sliko, ki ustreza temu opisu. DALL-E ima številne možne aplikacije v umetnosti, oglaševanju, oblikovanju, medicini in drugih področjih. (Huš, 2022)

Fotografijo z umetno inteligenco dopolnimo. V tem primeru sliko naložimo na enak način, potem pa v angleščini opišemo, kaj želimo fotografiji dodati ali odvzeti. Rezultat je zabaven, v nobenem primeru pa ni nadomestek za Photoshop. Postopek lahko iterativno ponavljamo, saj sliki vsakokrat dodamo nove elemente na omejenem prostoru. S ponavljanjem lahko sliko povečujemo.

Modeli iz družine generativnih modelov, ki omogočajo generiranje kreativne vsebine, so v tem trenutku sposobni na podlagi navodil v naravnem jeziku generirati pisne vsebine, kot so eseji, novice, pesmi, prepričljive slikovne vsebine, pa tudi programsko kodo. V bližnji prihodnosti lahko torej pričakujemo preboj na področju video in avdio vsebin. Primer prevajanja je prikazan na sliki 1.

Slika 1

Primer prevajanja iz slovenščine v angleščino.

ED

Ali mi lahko prevedeš spodnji tekst v angleščino?



Sure, please provide me the text you would like me to translate.



ED

Vabimo Vas, da aktivno sodelujete na strokovnem izobraževanju z izvedbo delavnice ali predstavitvijo referata in sooblikujete program. Vabimo vas k izmenjavi vizij in uvedenih dobrih praks na področju osebnostne rasti, učinkovite komunikacije, premagovanju stresa in izgorelosti ter uvajanju raznolikih čuječnostnih praks v poučevanje. Z nami bodo tudi priznani predavatelji s področja čuječnosti (dr. Eva Škobalj, Robert Križaj, Mateja Bobek in drugi).



We invite you to actively participate in professional training by conducting a workshop or presenting a paper and co-shaping the program. We invite you to exchange visions and good practices in the field of personal growth, effective communication, stress and burnout management and introducing various mindfulness practices in teaching. We will also be joined by recognized speakers in the field of mindfulness (Dr. Eva Škobalj, Robert Križaj, Mateja Bobek, and others).



V učno množico jezikovnih modelov so njihovi razvijalci poleg korpusov naravnega jezika nedavno dodali tudi večje količine programske kode, za primer omenimo celotno platformo GitHub, in jim s tem dodali tudi neverjetno sposobnost generiranja programske kode. Čeprav so modeli, ki so sposobni pisanja programske kode, trenutno še v povojih, se na trgu že pojavljajo razširitve razvojnih okolij, kot je na primer GitHub Copilot, ki razvijalcem omogoča nadaljevanja programske kode iz dane iztočnice, generiranje kode iz komentarjev v naravnem jeziku ter tako imenovane »docstringe«, generiranje enotskih (angl. unit) testov iz dane kode in/ali specifikacij, prestrukturiranje in razlage dane kode ter iskanje ranljivosti v programski opremi. Primer generiranja programske kode je prikazan na sliki 2. (Računalniške novice, 2022)

Slika 2

Primer generiranja programske kode v programskem jeziku Java.

ED

napisi mi metodo v javi za izracun prastevil



java

Copy code

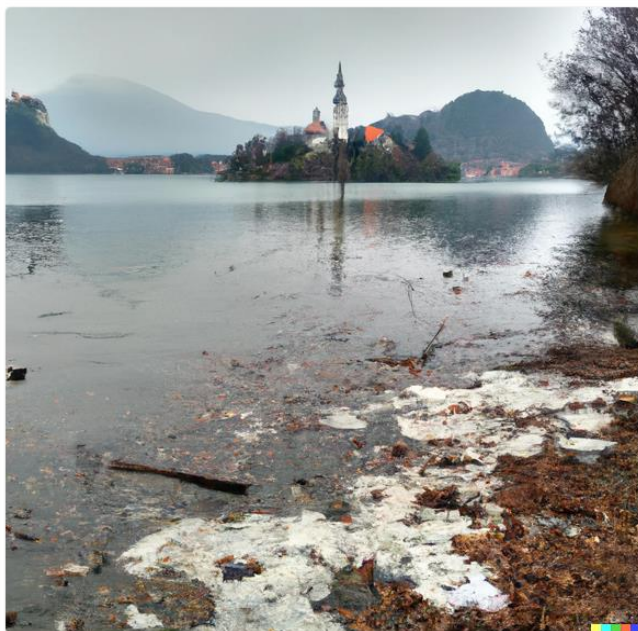


```
public static boolean isPrime(int num) {  
    if (num < 2) {  
        return false;  
    }  
    for (int i = 2; i <= Math.sqrt(num); i++) {  
        if (num % i == 0) {  
            return false;  
        }  
    }  
    return true;  
}
```

V zadnjem času pa se je fokus iz generiranja samega teksta prestavil tudi na generiranje prepričljivih, realnih, namišljenih ali abstraktnih vizualnih vsebin iz navodil, podanih v naravnem jeziku. Primer je podan na sliki 3 in 4.

Slika 3

Primer generiranja slike na podlagi vnesenih besed



... [↓](#) [Share](#) [Save](#)

“bled lake polluted”

E Edi × DALL-E
Human & AI

Slika 4

Primer generiranja slike na podlagi vnesenih besed.



... [↓](#) [Share](#) [Save](#)

“big fish wih a sunglases on a dish”

E Edi × DALL-E
Human & AI

3. Slabosti in tveganja

- Določene sposobnosti se ne morejo razviti: Učenje s pomočjo umetne inteligence se osredotoča na konkretne cilje in sposobnosti, ki jih je mogoče meriti in oceniti s pomočjo algoritmov. Nekatere ključne sposobnosti, kot so kritično mišljenje, komunikacija in kreativnost, se lahko zaradi tega ne razvijejo v taki meri, kot bi bilo mogoče pri klasičnem poučevanju.
- Tehnološka odvisnost: Učenje s pomočjo umetne inteligence zahteva dostop do tehnologije in interneta, kar lahko postane problem v primeru težav s tehnologijo ali omejenega dostopa do interneta.
- Omejenost vsebin: Učenje s pomočjo umetne inteligence se osredotoča na določene vsebine, ki jih lahko merimo in ocenjujemo z algoritmi. Nekatere pomembne vsebine, ki se ne da meriti na ta način, se lahko zaradi tega ne bodo pojavile v procesu učenja.
- Omejenost učiteljev: Učenje s pomočjo umetne inteligence zahteva učitelje, ki so seznanjeni s tehnologijo in sposobni delati z njo. To lahko postane problem v primeru pomanjkanja učiteljev, ki so seznanjeni z umetno inteligenco.
- Omejenost človeškega pristopa: Učenje s pomočjo umetne inteligence se osredotoča na konkretne cilje in sposobnosti, ki jih je mogoče meriti in oceniti s pomočjo algoritmov, kar lahko omeji človeški pristop v poučevanju.
- Težave s podatki: Učenje s pomočjo umetne inteligence temelji na podatkih, ki jih zbira in uporablja. Te podatke je potrebno pravilno zbrati, hraniti in uporabljati, kar lahko postane težavno in lahko vpliva na točnost učenja.
- Varnost in zasebnost: Učenje s pomočjo umetne inteligence zahteva hranjenje in uporabo osebnih podatkov učencev, kar lahko povzroči težave s varnostjo in zasebnostjo.

Vse te slabosti ne pomenijo, da umetna inteligenca v šolstvu ni koristna, vendar pa je potrebno biti seznanjen s temi omejitvami in jih upoštevati pri uporabi v poučevanju. Prav tako je pomembno, da se umetna inteligenca uporablja kot dopolnilo h klasičnemu poučevanju, ne pa kot nadomestek za njega, le tako bomo lahko preprečili njene negativne vplive.

4. Potencialne zlorabe

Učenci lahko zlorablajo umetno inteligenco, če imajo dostop do nje. Nekateri načini zlorabe umetne inteligence v šolstvu:

- Plagiat: Učenci lahko uporabljajo umetno inteligenco za generiranje vsebin domačih nalog ali esejev, ki so bili prekopirani iz spleta, kar lahko povzroči nepošteno konkurenco med učenci.
- Goljufanje na testih: Učenci lahko uporabljajo umetno inteligenco za pridobivanje odgovorov na teste, kar lahko povzroči nepošteno konkurenco med učenci.
- Pomanjkanje razumevanja: Učenci, ki se učijo s pomočjo umetne inteligence, lahko ne razumejo vsebin, ki jih učijo, saj se učijo zgolj za odgovore na teste, ne pa za razumevanje.
- Omejevanje kreativnosti: Učenci, ki se učijo s pomočjo umetne inteligence, lahko ne razvijejo svoje kreativnosti, ker se učijo zgolj iz predefiniranih vsebin.

Da bi se izognili tem težavam, se je potrebno seznaniti z tveganji in ustrezno upravljati oziroma omejiti uporabo umetne inteligence v šolstvu. To lahko vključuje tudi odgovorno uporabo tehnologije, ki se uporablja v šolstvu, in ustrezno vzgojo učencev. Poseben poudarek je potreben tudi glede etike in na splošno poštenosti uporabe tehnologije (Luckin, Liu, Mitchell, 2020).

5. Učiteljski poklic v prihodnosti

Učitelji se lahko bojijo, da bodo zaradi umetne inteligence ostali brez službe, vendar ni nujno, da bo do tega prišlo. Umetna inteligenca lahko pomaga učiteljem, da bolje razumejo potrebe svojih učencev in da lahko delajo bolj učinkovito in optimizirajo svoj delovni proces. Umetna inteligenca lahko, med drugim, pomaga pri avtomatizaciji rutinskih opravil, kot so popraviljanje domačih nalog in ocenjevanje, kar bo omogočilo učiteljem več časa za poučevanje in razvoj posebnih strategij podajanja znanja.

Vendar pa je potrebno vedeti, da se bodo potrebe po učiteljih morda spremenile, saj bo potreba po učiteljih s specializacijo v področju AI in tehnologije rasla. Prav tako se bo povečala potreba po učiteljih, ki bodo znali delati z umetno inteligenco in drugimi tehnologijami, ki se uporabljajo v šolah.

Skratka, umetna inteligenca lahko pomaga učiteljem opravljati svoje delo učinkoviteje. Vsekakor se bo tudi potrebno pripraviti na spremembe in se prilagoditi prihajajočim tehnologijam.

6. Zaključek

Avtor ugotavlja, da umetna inteligenca že danes omogoča presenetljive možnosti, ki se bodo v prihodnosti samo še izboljševale in dopolnjevale. Vsekakor bo to vplivalo tudi na šolski proces. Vsekakor se bo UI uporabljala kot dopolnilo klasičnemu poučevanju. Potrebno jo bo vključiti v proces razvoja in uporabe in tudi učence seznaniti z etiko in poštenostjo uporabe. Avtor tudi ugotavlja, da je v šolstvu potrebno nadaljnje raziskovanje, da se tehnologija izboljša in tako preprečijo morebitne težave, ki jih tehnologija prinaša.

7. Viri in literatura

Greller, W., Law, B. (2020). *Artificial Intelligence in Education: 20 Years Research and Practice*. Springer International Publishing.

Huš, M. (25. 10 2022). *Monitor*. Pridobljeno iz Umetna inteligenca, ki riše in slika: <https://www.monitor.si/clanek/umetna-inteligenca-ki-rise-in-slika/220128/>

Luckin, R., Liu, C., Mitchell, J. (2020). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Challenges*. Springer International Publishing.

Računalniške novice. (9. 8 2022). Pridobljeno iz Modeli umetne inteligence v pomoč kreativnim poklicem: <https://racunalniske-novice.com/modeli-umetne-inteligence-v-pomoc-kreativnim-poklicem/>

Kratka predstavitev avtorja

Edi Medvešček, je profesor računalništva, zaposlen na Šolskem centru v Novi Gorici. Poučuje strokovne predmete kot so programiranje, podatkovne baze in spletne strani. Je med drugim tehnološki navdušenec, ki se trudi v svojo pedagoško prakso vpeljevati sodobne didaktične pristope, ki dijake motivirajo za učenje.

Izobraževanje mladih o kibernetiki varnosti s pomočjo kratkih videoposnetkov na družabnih omrežjih

Educating Young People about Cyber Security through Short Videos on Social Network

Dominik Letnar

*Srednja poklicna in tehniška šola Murska Sobota
dominik.letnar@spts.si*

Povzetek

Vedno več mladih veliko svojega časa preživlja na družabnih oz. socialnih omrežjih. Družabna omrežja lahko uporabljamo v različne namene, odvisno od potreb in idej posameznikov, zato lahko preko njih tudi izobražujemo splošno populacijo, zlasti mlade. S pomočjo kratkih videoposnetkov lahko mladim na zanimiv in inovativen način predstavimo različne vsebine, in to drugače, kot bi jih morda predstavili odraslim. V prispevku bo tako predstavljeno, kako smo na ta drugačen način mladim približali tematiko kibernetike varnosti. Pripravili smo različne videoposnetke, v katerih so informacije o geslih, zlonamerni programski opremi in podobno. V prispevku želimo predstaviti pristop, pripravo, snemanje, urejanje in pripravo končnega videoposnetka. Videoposnetki so bili na družabnih omrežjih, kot sta TikTok in Instagram, odlično sprejeti in so imeli spodbudno število ogledov, kar nas je prijetno presenetilo. Na takšen način lahko tudi v bodoče izobražujemo mlade in z njimi delimo informacije izven šolskega okolja, in to na način, ki jim je blizu. Pomembno je, da se zavedamo, kako mladi doživljajo ter uporabljajo družabna omrežja, in poskusimo še sami prispevati kakšno uporabno vsebino.

Ključne besede: družabna omrežja, Instagram, izobraževanje, TikTok, videoposnetek.

Abstract

More and more young people spend a lot of their time on social networks. Social networks can be used for various purposes, depending on the needs and ideas of individuals, so we can also educate the general population, especially young people, through them. With the help of short videos, we can present different content to young people in an interesting and innovative way, in a different way than we might present it to adults. The article will present how we approached the topic of cyber security to young people in this different way. We have prepared various videos that contain information about passwords, malware and suchlike. In this article we want to present the approach, preparation, recording, editing and preparation of the final video. The videos were well received on social networks such as TikTok and Instagram and had an encouraging number of views, which we were pleasantly surprised by. In this way we can continuous to educate young people in the future and share information with them outside the school environment, in a way that is close to them. It is important to be aware of how young people experience and use social networks and to try to contribute some useful content ourselves.

Keywords: education, Instagram, social networks, TikTok, video.

1. Uvod

Družabna oz. socialna omrežja so del našega vsakdana in razumljivo je, da jih uporabljajo tako odrasli kot mladi. Družabna omrežja so lahko zelo koristna, a dejstvo je, da se večina mladih morda še premalo zaveda različnih pasti, ki jih lahko doletijo pri uporabi le-teh. V času izobraževanja v osnovni šoli se mladi najraje vključujejo na družabna omrežja TikTok, Snapchat, YouTube in Discord, v najstniškem obdobju pa na Instagram, Facebook, BeReal in Whatsup.

V šolskem okolju je premalo izobraževanja o ustrezni uporabi družabnih omrežij, zato je pomembno, da se potrudimo in mladim na izbranih in najljubših omrežjih te informacije ponudimo skozi kratke, zanimive ter njim prilagojene videoposnetke. Pri izdelavi videoposnetkov je več dejavnikov, ki jih je treba načrtovati in upoštevati že pred začetkom, od scenarija do snemanja, urejanja in izdelave končnega videoposnetka.

V nadaljevanju tega prispevka bo predstavljeno, kako smo v mesecu oktobru, mesecu kibernetске varnosti, na družabnih omrežjih s pomočjo kratkih videoposnetkov načrtovali in predstavili vsebino s tega področja. Videoposnetki so poželi veliko zadovoljstva in imeli spodbudno število ogledov.

2. Izobraževanje s pomočjo videoposnetkov

2.1. Družabna omrežja

Socialno ali družabno omrežje so aplikacije, spletne storitve ali strani, ki gradijo in odražajo odnose med ljudmi, ki imajo skupne interese ali aktivnosti. Na takšnih omrežjih je omogočeno ustvarjanje javne ali delno javne podobe, oblikovanje seznama prijateljev oz. sklepanje povezav z uporabniki ter objava in pretok različnih informacij. Strani spletnih družabnih omrežij uporabnikom omogočajo deljenje dejavnosti, dogodkov, zamisli in interesov znotraj svojega ustvarjenega omrežja ter na ta način omogočajo interakcijo med uporabniki preko interneta. Primarna funkcija socialnih omrežij je nudenje posamezniku, da ohranja stik z ljudmi, ki jih vidi zelo redko ali jih morda sploh ne bo več videl. Po drugi strani pa si lahko posameznik gradi obsežnejšo mrežo prijateljev in na ta način naveže stike z ljudmi, ki jih še ne pozna.

Med mladimi so najbolj priljubljena družabna omrežja TikTok, YouTube, Snapchat, Instagram in Discord. Če smo govorili o tem, da milenijci informacije najpogosteje iščejo v spletnem iskalniku Google, pa t. i. generacijo Z (v njo bi naj spadali posamezniki, rojeni po letu 1997) lahko imenujemo »digitalni domorodci«, saj gre za generacijo, ki je odrasčala z dostopom do interneta in mobilne digitalne tehnologije od zgodnjih otroških let. Zavedati se je treba, da so za generacijo Z vir za iskanje informacij prav družabna omrežja. Pri omenjeni generaciji izstopajo družabna omrežja YouTube, Snapchat ter čedalje bolj TikTok, ki je najnovejše omrežje med omenjenimi. Kratka video vsebina je ključ do generacije Z, in sicer se najbolj odzivajo na vsebine, kot so kratke ankete, vprašanja, kvizi, skratka na vse, kar jih zabava. Komunikacija skozi video vsebino mora delovati naravno in neprisiljeno.

2.2. TikTok in Instagram

Družabno omrežje Instagram je v lasti podjetja Facebook, Inc. in uporabnikom omogoča manj storitev kot glavni produkt tega podjetja, družabno omrežje Facebook. Ustvarila sta ga Kevin Systrom in Mike Krieger, izšel pa je oktobra 2010, in sicer samo na mobilnem

operacijskem sistemu iOS (priljubljenem mobilnem operacijskem sistemu za mobilne naprave Apple iPhone). Prvič je mobilna aplikacija za operacijski sistem Android izšla leto in pol pozneje, in sicer aprila 2012. Dandanes imamo možnost dostopa do družabnega omrežja Instagram preko spletnega mesta ali preko aplikacije za pametne naprave (mobilni telefon, tablica ipd.). Zasnova družabnega omrežja je zelo podobna, in sicer lahko uporabnik deli fotografije in videoposnetke, dodaja napise, ureja fotografije s filtri in še mnogo več. Prav tako je omogočeno vzpostavljane svojega družabnega omrežja, in to na podlagi sledilcev. Uporabniki se lahko odločijo za sledenje, komentiranje, všečkanje, označevanje uporabnikov in zasebno klepetanje. Večino funkcij, ki jih ima družabno omrežje Instagram, ima tudi Facebook. Tudi na tem družabnem omrežju imamo možnost »javnega« ali »zasebnega« profila, s čimer lahko nadzorujemo in varujemo zasebnost svojih dejavnosti.

Družabno omrežje TikTok je nastalo leta 2016, dve leti pozneje pa se je združilo z aplikacijo Musical.ly. Kitajsko podjetje ByteDance je v začetku leta 2017 platformo lansiralo na mobilne naprave z operacijskim sistemom iOS in Android. Dandanes imamo možnost dostopa do družabnega omrežja TikTok preko spletnega mesta ali preko aplikacije za pametne naprave (mobilni telefon, tablica ipd.). Omogoča gledanje različnih posnetkov do 60 sekund. Tako kot pri ostalih družabnih omrežjih tudi tukaj pridobivamo sledilce, ki lahko všečkajo ter komentirajo videoposnetke. Podobno kot Instagram tudi TikTok omogoča zgodbe (*angl. stories*), ki so uporabnikom na voljo 24 ur od trenutka objave. TikTok danes spada med najbolj razširjene aplikacije in družabna omrežja na svetu, saj število prenosov že presega milijardo.

Instagram je v letu 2020 kot odgovor družabnemu omrežju TikTok pripravil novo funkcionalnost, imenovano »Reels«. Nedolgo zatem je tudi družabno omrežje YouTube naznanilo novo funkcionalnost, »Shorts«. Obe funkcionalnosti sta zelo podobni osnovnemu delovanju TikToka.

2.3. TikTok računalništva in ideja

Že več let smo kot šola prisotni in zelo aktivni na družabnih omrežjih Facebook, Instagram, Snapchat in YouTube. V preteklem letu, konec meseca februarja 2022, pa smo v izobraževalnem programu tehnik računalništva ustvarili uporabniški račun tudi na družabnem omrežju TikTok. Skupaj z dijaki in dijakinjami smo ustvarjali različne vsebine, ki so bile zabavne, smešne, poučne, resne ter konec koncev tudi privlačne za naše sledilce. Naš račun je rasel in rasel, tako po všečkih kot po ogledih in sledilcih. Sčasoma pa smo ugotovili, da lahko našim sledilcem ponudimo nekaj več, in to vsebine, za katere želimo, da jih poznajo. Prišel je mesec oktober, mesec kibernetске varnosti, na šoli pa smo imeli že nekaj vnaprej načrtovanih aktivnosti. Dodali pa smo še eno, in sicer smo naše sledilce s pomočjo kratkih in zabavnih videoposnetkov opozorili na pasti, s katerimi se lahko srečajo na spletu, prav tako smo delili nasvete, kako lahko tudi sami poskrbijo za varnost na internetu.

V sklopu meseca kibernetске varnosti smo želeli mlade ozavestiti o varnih geslih za različne uporabniške račune, o lažnih nagradnih igrah na spletu in opozoriti na prejem elektronskih sporočil in čudnih priponk, ki vodijo v »phishing« napad. Pomemben korak proti temu lahko storimo z ozaveščanjem vseh generacij posameznikov, predvsem mladih.

Video marketing se hitro razvija, zato je pomembno, da smo prisotni in za svoja družabna omrežja ustvarjamo tudi izobraževalne vsebine. Tako lahko ozaveščamo še več posameznikov, prav tako pa širimo glas o našem izobraževalnem programu in o naši šoli.

2.4. Priprava, snemanje in urejanje videov

Iz osnovnih idej smo razvili in izdelali scenarije za različne videoposnetke. Podrobneje predstavljamo, kako smo se lotili izdelave videoposnetka »Varna gesla«. Na začetku smo z dijaki in dijakinjami pripravljali idejni scenarij celotnega videa. Dijaki so predlagali, da bi v videoposnetek vključili tudi mene kot učitelja, saj bi bil video na ta način strokovnejši in podkrepjen s praktičnimi informacijami in dejstvi. V scenariju smo predvideli, da se dijak, ki igra uporabnika, prijavlja v spletno mesto in ima enostavno geslo. Težava pri tej zamisli je bila, da gledalcu videa nismo mogli dovolj dobro prikazati, da se za prijavo uporablja slabo geslo. Zato smo se odločili, da geslo zapišemo še na papir, da boljše ponazorimo sporočilo videoposnetka. To izvedbo smo še nadgradili in za popestritev dodali različne barvne samolepilne lističe. Iskali smo še nekaj, kar bi videu dodalo vrednost. Spomnili smo se, da lahko en dijak drugemu dijaku fotografira gesla, napisana na papirju, in ko dijak to opazi, hitro začne prekrivati in skrivati papirčke. Ko smo imeli zamisel dovolj dobro izdelano, smo iskali prostovoljce, ki bi želeli pri tem videu sodelovati. Sledilo je snemanje, videoposnetku pa smo dodali različne priljubljene dodatke: gibe snemanja, spremembe kadrov, tresenje kamere ipd. Vse skupaj nam je uspelo precej dobro posneti, je pa koristno, da se posnamejo kratki odseki iz različnih smeri, saj lahko pri končni montaži izbiramo med več posnetki. Na sliki 1 so prikazani posnetki, ki so nastali, ko smo snemali že omenjeni video.

Čeprav snemanje izgleda precej enostavno, je hkrati zanimivo in naporno. Treba je tudi predvideti, da ni tako enostavno govoriti pred kamero, ko te opazuje več ljudi. Potrebno je veliko samozavesti in sproščenosti, da nastane spontan, všečen in zanimiv posnetek. Med snemanjem smo uporabili tudi svetlobni obroč (*angl. ring light*), ki dodatno poveča svetlost in poudari govorca. Dodali smo tudi dodatne luči, da smo dosegli tako osvetljenost, kot smo si jo zamislili. Vse to ni izziv samo za govorca, temveč za celotno ekipo, ki je prisotna pri snemanju, kar lahko vidimo na sliki 2.

Slika 1

Prikaz kratkih odsekov v galeriji



Slika 2

Priprave na snemanje, postavitev luči



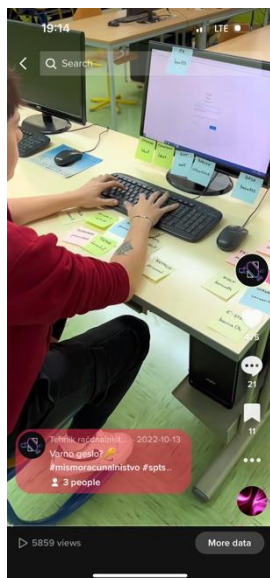
V sklopu serije videoposnetkov na tematiko kibernetске varnosti smo tako izdelali 4 različne posnetke, in sicer:

- ozaveščanje o pomenu varnosti gesel ter prikaz ravnanja z gesli. Video jasno prikazuje nepravilne načine hranjenja gesel, neprimerna gesla in nekaj strokovnih nasvetov (Slika 3);

- prejetje elektronske pošte, v kateri se nahaja arhivirana datoteka (*.rar, *.zip ipd.), gre za zlonamerno programsko opremo (t. i. izsiljevalski virus) znotraj priponke. Če nadaljujemo in jo odpremo, lahko sledi katastrofa (Slika 4);
- ozaveščanje o nagradnih igrah, da ne vpisujemo vsepovsod telefonske številke, elektronskega naslova, saj v veliko primerih gre za lažne nagradne igre (Slika 5);
- predstavili smo spletno stran haveibeenpwned, ki nam prikaže, ali so naši podatki (e-pošta ali telefon) objavljeni v kateri izmed javnih baz podatkov, povezanih z našim e-naslovom ali telefonsko številko (Slika 6).

Slika 3

Video varna gesla na TikToku



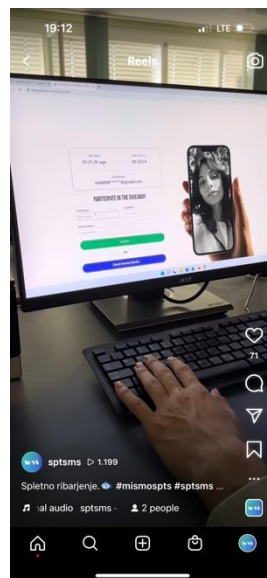
Slika 4

Video o virusu na Instagramu



Slika 5

Video o lažnih igrah na Instagramu



Slika 6

Video o podatkih na TikToku

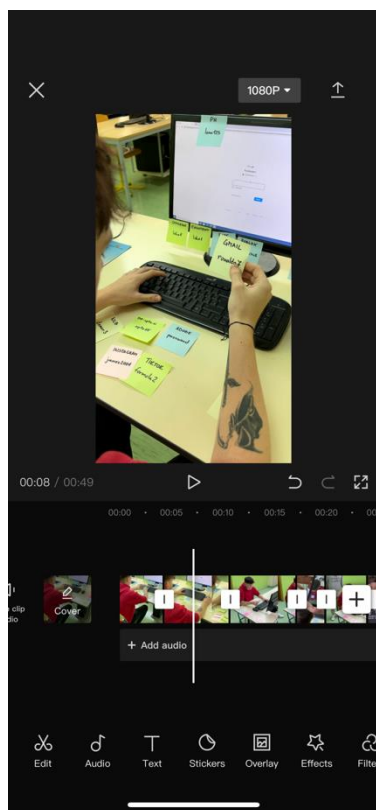


Med snemanjem se vsi sodelujoči tudi zabavajo, predvsem takrat, ko nastanejo različne napake, npr. pri izgovorjavi besed, strmenju v kamero ipd. To so trenutki sproščenosti, ki nas še dodatno spodbujajo. Dijaki in dijakinje zelo radi sodelujejo, kar nas izredno navdušuje in motivira za še več podobnih projektov.

Za urejanje videov lahko uporabljamo najrazličnejšo programsko opremo, npr. Adobe Premiere, CapCut, iMovie, Wondershare Filmora, Sony Vegas, Da Vinci ipd. Posameznik izbere programsko opremo, ki mu je bolj znana oz. mu omogoča osnovne funkcionalnosti, ki jih potrebuje. Za urejanje TikTok videoposnetkov oz. posnetkov za Instagram Reels je zelo popularna aplikacija CapCut. Aplikacija CapCut je zelo enostavna za uporabo in omogoča več kot dovolj različnih funkcionalnosti za pripravo solidnega in kakovostnega posnetka za omenjeni platformi. Aplikacija je na voljo brezplačno ter jo lahko uporabljamo tako na mobilnih oz. pametnih napravah kot tudi na računalniku ali navsezadnje kar preko spletnega brskalnika. S pomočjo aplikacije lahko ustvarimo vrstni red kratkih odsekov, ki smo jih posneli (Slika 7), jih obrežemo, pospešimo ali upočasnimo, dodamo tekstovna sporočila in na časovni osi nastavimo, kdaj naj se prikažejo in kako dolgo naj ostanejo prikazana (Slika 8). V aplikaciji prav tako lahko izbiramo različne pisave, barve, obrobe ipd., ki popestrijo naš videoposnetek in pritegnejo pozornost gledalcev (Slika 9). Prav tako lahko nastavimo animacijo, da posnetek izgleda, kot da uporabljamo podnapise.

Slika 7

Urejanje kratkih odsekov v aplikaciji CapCut



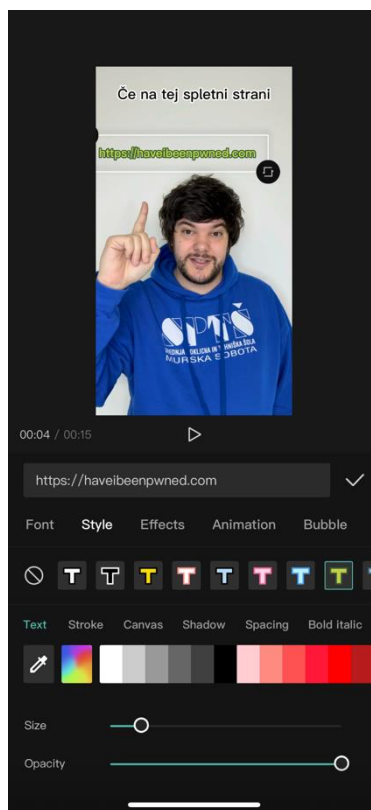
Slika 8

Nastavljanje prikaza tekstov in čas trajanja vidnosti



Slika 9

Urejanje slogov, učinkov, pisave, animacije



Glasba videoposnetku daje poseben pečat in je lahko tudi odločujoča, ali bo video uspešen ali ne. Prav glasba je pomembna in ključna sestavina TikTok videoposnetka, saj z njo pritegnemo pozornost gledalca v času 1 sekunde, preden se pomakne na naslednji posnetek. Če uspemo, da v določenem trenutku povežemo vsebino videoposnetka in glasbo, lahko s tem dosežemo večjo zavzetost gledalcev in ustvarimo domino učinek, ki poveča celoten doseg kampanje. Pri TikTok platformi je pomembno, da sledimo različnim posnetkom in spremljamo trende ter tako tudi pri svojih videoposnetkih uporabimo glasbo, ki je popularna. V določenih primerih pa je bolje, da izberemo kakšno instrumentalno ali dramatično glasbo, ki občasno spremeni stalnico, ki jo pričakujejo naši sledilci. Glasbo lahko dodamo v videoposnetek s pomočjo aplikacije CapCut, še bolje je, če jo dodamo v aplikaciji TikTok.

Pri Instagramu, specifično pri storitvi »Reels«, trenutno še ni pogostih sprememb v algoritmih za prikaz videoposnetkov. Drugače je pri TikToku, kjer razvijalci omrežja algoritme za prikaz videoposnetkov, pridobivanje sledilcev ipd. neprestano spreminjajo. Pomembno je, da družabna omrežja poznamo malo bolj ter sledimo spremembam, saj lahko le-te povečajo gledanost oz. pojavnost videa na »strani za tebe« (angl. *for you*).

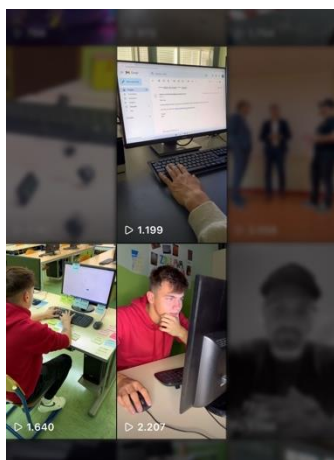
2.5. Objava na družabnih omrežjih

Videoposnetki so posneti in urejeni, čas je, da jih pošljemo v svet in da dosežejo uporabnike. Čeprav smo se trudili po najboljših močeh, to še ne zagotavlja uspeha pri dosegu. Na družabnih omrežjih imamo tudi analitiko, kjer lahko dostopamo do informacij, kdaj so naši sledilci najbolj aktivni, zato je lahko to ena od zelo pomembnih informacij, kdaj bomo izbrani videoposnetek naložili na družabno omrežje. Videoposnetek potrebuje tudi opis, ki naj bo privlačen, uporabnika naj naredi radovednega, nikakor pa ne pozabimo dodati še kakšnih smeškov, ki naj poudarijo vsebino ali zgolj izražajo počutje. Tukaj so še oznake (*angl. hashtags*), ki so tako na Instagram »Reels« kot na TikTok platformi zelo uporabne in ključnega pomena. Z oznakami ne pretiravamo, najbolje pa je, da v opis dodamo značko, ki pripada nam (v našem primeru je to: #mismoracunalnistvo #sptsms), nato pa še kakšno, ki se navezuje na vsebino v videoposnetku.

Na Slikah 10 in 11 lahko vidimo različno število ogledov na platformah Instagram in TikTok za videoposnetke, ki so nastali v sklopu serije posnetkov na tematiko kibernetске varnosti. Število ogledov je odvisno od različnih dejavnikov (število sledilcev, čas objave, zanimivost, glasba, urejenost videa ipd.). Končna želja je, da, potem ko videoposnetek posnamemo, ga uredimo ter objavimo, uspemo še z velikim številom ogledov.

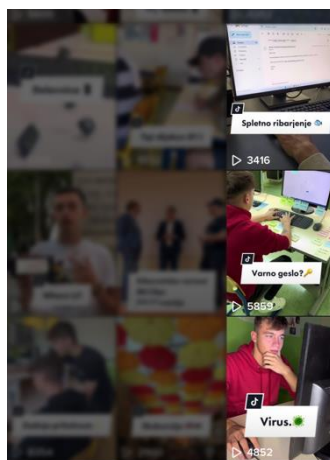
Slika 10

Število ogledov na Instagramu



Slika 11

Število ogledov na TikToku



Družabno omrežje z vidika upravljalca ni samo orodje, na katerem se promoviramo, prodajamo storitve ali izdelke, važno, temveč je veliko več. To je naša skupnost, uporabniki, ki nam sledijo, pričakujejo, da bodo lahko pridobili različne informacije, se zabavali ter nasmejali, se kaj naučili ipd. So kot naše zveste stranke, zato je potrebno spremljati analitiko, se odzivati na komentarje, spremljati in ponujati vsebino, ki si jo želijo, da lahko ohranjamo in povečujemo skupnost, sledilce. Zelo pomembno je torej načrtovati teme, ki so relevantne in privlačne. Vse pa ni idealno, pojavijo se tudi uporabniki, gledalci, ki jim naša vsebina ni všeč, jih ne zanima, zapišejo kakšen negativen komentar ... Na vse to je potrebno biti pripravljen in se pravočasno odzvati. Družabno omrežje je podobno kot tek na dolge proge, saj se skupnost gradi počasi. Želimo si, da nam sledijo uporabniki, ki jih res zanimajo naše vsebine, zato je treba vložiti veliko truda in energije, da kakovostne vsebine ohranjamo na dolgi rok. Pogostost objav je prav tako ključnega pomena, zato je zelo pomembno imeti načrte in ideje, da smo lahko vedno povezani z našo skupnostjo.

3. Zaključek

Če želimo biti povezani z mlajšim občinstvom in v koraku s časom, je zagotovo pomembno, da namensko ustvarjamo video vsebine krajšega formata, ki so zabavne in komunicirajo vrednote organizacije. Mlajše generacije, predvsem t. i. generacija Z, imajo močna stališča in unikaten okus. Družabna omrežja so za njih glavni vir navdiha in raziskovanja, zato morajo tudi podjetja, organizacije, posamezniki, ki jih želijo doseči, tja usmeriti svojo energijo. Komunikacija z njimi bo najlažja na družabnih omrežjih Instagram, YouTube, Snapchat in TikTok.

Kot šola smo že precej let prisotni na družabnih omrežjih, a ideja o tem, da bi morda ustvarili še TikTok, se je zdela nedosegljiva. Po slabem letu dni, od dneva, ko smo začeli na naši šoli v izobraževalni smeri tehnik računalništva z uporabniškim računom na TikToku, lahko povem, da je bila to ena izmed boljših idej. Algoritem na TikToku se je v tem času zelo spremenil in je dandanes veliko težje pridobivati sledilce ter veliko število ogledov, če v videoposnetku ni prisoten kakšen vplivnež, ki je pri mlajših generacijah pogosto navdih in njihov mnenjski vodja. Sami pa večje število ogledov občasno dosežemo z zanimivimi in zabavnimi videoposnetki. Število ogledov je pri videoposnetkih relativna informacija, saj se naša organizacija nahaja v manjši regiji, naši ciljni uporabniki pa so zagotovo bolj iz našega okolja in ne iz cele države ali sveta. Nekateri naši videoposnetki vsebujejo podnapise, spet drugi so posneti v narečju, nekaj jih je popolnoma zabavnih ipd. Z dijaki in dijakinjami se pri ustvarjanju zabavamo, smejimo, raziskujemo in iščemo zamisli, naši videoposnetki pa postajajo vedno boljši in kakovostnejši. Število sledilcev nam počasi, a iz meseca v mesec raste, kar pomeni, da delamo dobro. Zagotovo bo naš uporabniški račun na TikToku živel tako dolgo, dokler se bomo tako učitelji kot dijaki in dijakinje pri ustvarjanju vsebin zabavali in uživali.

4. Viri

Aplikacija CapCut - CapCut All-In-One Video Editing Software. Dostopno na:
<https://www.capcut.com> (13. 1. 2023)

Družabno omrežje Instagram – Safe.si. Dostopno na: <https://safe.si/nasveti/druzabna-omrezja/instagram> (10. 1. 2023)

Družabno omrežje TikTok – Safe.si. Dostopno na: <https://safe.si/nasveti/druzabna-omrezja/tik-tok> (10. 1. 2023)

Fenomen TikTok popularnost necenzuriranega družabnega omrežja – moskismet.com. Dostopno na:
<https://www.moskismet.com/tehnologija/naprave-aplikacije/fenomen-tiktok-popularnost-necenzuriranega-druzbenega-omrezja-ki-se-ga-stevilni-bojijo.html> (14. 1. 2023)

Katera socialna omrežja najbolj uporabljajo mladi evropejci – ypulse.com. Dostopno na:
<https://www.ypulse.com/article/2022/11/15/young-europeans-use-these-social-media-platforms-the-most/> (8. 1. 2023)

Kdo je generacija Z in kako jo doseči? – Hashtag.si. Dostopno na: <https://hashtag.si/kdo-je-generacija-z-in-kako-jo-doseci/> (10. 1. 2023)

Spletno družabno omrežje - Wikipedija, prosta enciklopedija. Dostopno na:
https://sl.wikipedia.org/wiki/Spletno_druzbno_omrezje (6. 1. 2023)

Uporaba TikTok-a v digitalnem marketingu v letu 2022 – Martin Korošec. Dostopno na:
<https://www.martinkorosec.com/blog/tik-tok-v-digitalnem-marketingu/> (14. 1. 2023)

Video marketing je bolj pomemben kot kadarkoli do zdaj – Hashtag.si. Dostopno na:
<https://hashtag.si/video-marketing-je-bolj-pomemben-kot-kadarkoli-do-zdaj/> (12. 1. 2023)

Kratka predstavitev avtorja

Dominik Letnar, dipl. inž. rač. in inf. tehnol. (UN), je diplomiral na Fakulteti za elektrotehniko, računalništvo in informatiko v Mariboru. Zaposlen je na Srednji poklicni in tehniški šoli Murska Sobota kot učitelj računalništva. Aktiven je kot mentor dijakom na tekmovanjih iz računalništva, pri 4. predmetu poklicne mature in pri Erasmus+ projektih. Je urednik novic in obvestil na šolski spletni strani ter skrbnik in oglaševalec šolske Facebook strani in Instagram profila. Izdelal je tudi spletno stran za predstavitev šole mismospts.si in aktivno vodi TikTok profil izobraževalnega programa računalništvo. Aktiven je tudi v obšolskih dejavnostih kot predavatelj na Ljudski univerzi Murska Sobota in programer aplikacij.

Videoposnetki za izdelavo seminarske naloge pri informatiki in kemijski informatiki

Video Recordings for the Preparation of a Seminar Paper in the Course of Computer Science (General and Chemistry-oriented)

Selma Štular Mastnak

*Šolski center Ljubljana,
Gimnazija Antona Aškerc, Srednja strojna in kemijska šola Ljubljana
selma.stularmastnak@sclj.si*

Povzetek

V prispevku so podrobno opisani trije avtorsko izdelani videoposnetki, ki dijakom omogočajo smiselno rokovanje s programom za urejanje in oblikovanje besedil MS Word s ciljem, da tehnično pravilno izdelajo seminarsko nalogo pri informatiki in kemijski informatiki. Dodano vrednost avtorica izdelanih videoposnetkov vidi v sistematični odsotnosti poučevanja in učenja izdelave seminarske naloge, ki se lahko implementira tudi na druga predmetna področja. Posebno pozornost avtorica nameni didaktični rabi (vlogi učitelja) in poučevanju s posnetki (učni pristop), ko natančno, po zaporednih učnih urah, opiše njihovo uporabo v razredu. V zaključku prispevka avtorica primerja uporabo posnetkov v razredu ter v času pouka na daljavo.

Ključne besede: avtorski videoposnetek, didaktična uporaba, seminarska naloga, spletne učilnice, učenje.

Abstract

The article presents three authentic video recordings that enable high-school students to make use of Microsoft Word with a view to being able to write a technically suitable and proper seminar paper as part of a Computer Science assignment (for general or chemistry purposes). The author elaborates on the added value that such a video manual offers the user in the absence of regular teaching classes. Namely, the instructions recorded can easily be applied to any number of other subjects where a seminar paper is an integral part of the course. A special emphasis is put on the recordings' didactic use (the role of a teacher) and the teaching method itself, since it describes a step-by-step course of video lessons to be used in class. In conclusion, the author offers a comparative view of the use of video recordings in the classroom as opposed to their use in online teaching.

Keywords: authentic video recordings, didactic use, LMS Moodle, online teaching, seminar paper.

1. Uvod

Izdelava seminarske naloge je pomembna komponenta, s katero se učenec, dijak, študent sreča na vseh ravneh izobraževanja. Na ta način izkaže zmožnost samostojnega obravnavanja vnaprej določene teme, odgovornost do sebe in drugih, se uri pri razčlenjevanju različnih virov, ki jih implementira na končni izdelek, včasih nalogo tudi frontalno predstavi.

Prvič se učenci z zapisom naloge srečajo v drugi triadi osnovnošolskega izobraževanja, z namenom izboljšanja končne (zaključene) ocene oz. namesto ustne ocene določenega predmeta. Slednje frontalno predstavijo z orodjem za izdelavo prosojnic, npr. MS PowerPoint.

Izkušnje so pokazale, da so bile seminarske naloge v večini primerov napisane s pomočjo staršev oz. drugih strokovnjakov, večjih pisanja in uporabljanja orodja MS Word. Razlog je gotovo ta, da učenci v okviru pouka niso sistematično podučeni, kako tehnično zapisati in oblikovati nalogo.

Eden od ciljev predmeta informatika v gimnaziji (obvezni splošnoizobraževalni predmet v 1. letniku) in kemijska informatika v srednje strokovnem izobraževanju (obvezni splošnoizobraževalni predmet v 2. letniku) je usposobiti dijake, da tehnično »pravilno« oblikujejo seminarsko nalogo na temo, ki jim je vnaprej določena. Pri tem uporabljajo program za urejanje in oblikovanje besedil MS Word in se tako naučijo rokovanja z različni orodnimi vrsticami, ki so dostopne v zavihkih programa. Na ta način dijaki skozi praktično delo usvojijo in osmislijo delo s programom (Urbančič idr., 2021).

Dijaki nalogo izdelujejo pri vajah, kjer so razdeljeni v skupine, v katerih je 16 dijakov. Vaje potekajo strnjeno, 2 šolski uri na teden. Obseg ur, ki jih bo posamezni učitelj za izdelavo naloge predvidel, ni vnaprej določen in je odvisen od letnega delavnega načrta aktiva. Zagotovo pa ta presega 10 šolskih ur.

2. Videoposnetki za izdelavo seminarske naloge

Učinki epidemije COVID-19 so nas pripeljali do tega, da smo avtorsko izdelali videoposnetke za izdelavo seminarske naloge. Poleg tega je bila v ozadju avtorja tudi skrita ideja uporabnosti in prenosljivosti posnetkov na različna predmetna področja v času dijakovega izobraževanja.

Tako so nastali trije videoposnetki, ki smo jih objavili v Learning Management System LMS Moodle (v nadaljevanju spletni učilnici – SU, kot je razvidno iz slike 1):

- navodila za izdelavo seminarske naloge, oblikovanje naslovnice in kazala,
- vključitev slik in sklici,
- navajanje in sklicevanje na vire.

Poleg videoposnetkov je tema SU opremljena z dodatnimi navodili in priloženimi datotekami:

- Stalni katalog naslovov za izdelavo seminarskih nalog pri informatiki,
- navodila za izdelavo seminarske naloge (interno gradivo),
- kriterij ocenjevanja (interno gradivo),
- primer dobre prakse (izdelana seminarska naloga).

Slika 1

Navodila za izdelavo seminarske naloge

Seminarska naloga

DELO NA DALJAVO 17. 5. 2021 - 20. 6. 2021 (vse skupine)

1. Izberi si temo seminarske naloge iz **KATALOGA NASLOVOV**
2. Oglej si **KRITERIJ** ocenjevanja seminarske naloge
3. Skušaj seminarsko nalogo oblikovati v skladu z **NAVODILI ZA IZDELAVO - OGLEJ SI PREDAVANJA**
4. Za smernico si oglej že **PRIMER** oddane naloge

-  [Katalog naslovov za izdelavo seminarske naloge](#)
-  [Navodila za izdelavo seminarske naloge](#)
-  [Kriterij ocenjevanja](#)
-  [seminarska naloga](#)
-  [Navodila za izdelavo seminarske naloge, nastavev naslovnice, kazala - PREDAVANJA](#)
-  [vključitev slik in sklici - PREDAVANJA](#)
-  [NAVAJANJE IN SKLICEVANJE NA VIRE - PREDAVANJA](#)
-  [pregled ocenjene seminarske naloge, skupaj s komentarjem](#)

3. Izdelava videoposnetkov

Za snemanje videoposnetkov smo uporabili videokonferenčni sistem Zoom s ciljem, da dijaki z orodjem MS Word usvojijo kar se da največ spretnosti, ki jih nato prenesejo na končni izdelek.

Zavedali smo se odgovornosti, da dijaki do tedaj niso bili sistematično vodeni, kako izdelati seminarsko nalogo. Zato je prvi stik s tako zahtevno nalogo nadvse pomemben, da dijake motivira, jih opogumlja, da so tega zmožni ter da naloga ni prezahtevna glede na njihove trenutne kognitivne zmožnosti. Vloga učitelja se na ta način spremeni, saj poleg poučevanja prevzame tudi vlogo motivatorja, mentorja in kritičnega prijatelja (Das, 2019).

Sprva smo dijakom ponudili, da si samostojno izberejo temo naloge (iz Stalnega kataloga naslovov seminarskih nalog pri informatiki), ki je na voljo vsem maturantom izbirnega maturitetnega predmeta informatika splošne mature. Katalog smo objavili tudi v SU. Tako smo dijakom omogočili, da izkažejo svoja močna področja zanimanja za predmetno področje in jih usmerili v lastno razmišljanje na izbrano temo, prevzemanje odgovornosti za delo ter jih motivirali za raziskovanje.

Posnetkov smo se lotili s konstruktivističnim pristopom in v ozadju skrito filozofijo, da dijaki sami raziskujejo med različnimi viri, ki so relevantni glede na obravnavano temo. Slednje od dijakov terja višjo raven digitalne pismenosti, ki je mnogi od njih (v 1. oz. 2. letniku) niti ne dosežejo (Hadjerrouit, 2019). Zato mora učitelj pri ocenjevanju, ob predhodno podanem kriteriju ocenjevanja, to upoštevati in ustrezno ovrednotiti.

V nadaljevanju bomo opisali vse tri uporabljene videoposnetke v razredu.

3.1 Navodila za izdelavo seminarske naloge, nastavev naslovnice in kazala

Menimo, da mora biti prvi posnetek skrbno načrtovan, saj v njem dijakom razložimo vse programske nastavitve, ki so nujno potrebne za izdelavo naloge.

V posnetku se sprva osredotočimo na prvo komponento – branje navodil za izdelavo seminarske naloge (interno gradivo) – hkrati pa simultano prikažemo in komentiramo kriterij ocenjevanja (Preglednica 1). Današnji dijaki so osredotočeni predvsem na nagrado (oceno izdelka) in ne tako na kvaliteto končnega produkta ter pridobljeno znanje in veščine. Niso pripravljeni na nalogo, ki je časovno kompleksna. V večini primerov je njihov pristop površen, brezbrizen, z nerazumevanjem prisvajanja kraje intelektualne lastnine.

Preglednica 1

Kriterij ocenjevanja pri seminarski nalogi

Oblikovanje	Število točk
Naslovna stran	15
Kazalo vsebine	5
OBLIKOVANJE VSEBINE (44 točk)	
Uvod	7
Zaključek	7
Vsebina ostalih poglavij	10
Jezik in slog	4
Dolžina vsaj 12 strani	5
Oštevilčenje strani	2
Družina pisave poglavja (Naslov 1), velikost pisave, slog, oštevilčenje	3
Družina pisave podpoglavja (Naslov 2), velikost pisave, slog, oštevilčenje	3
Družina pisave besedila (Navaden), razmik med vrsticami, velikost pisave, poravnava	3
VSTAVLJANJE SLIK (19 točk)	
Vstavljanje slik (5 slik, napis, vir)	5
Družina pisave napisa, velikost pisave, slog (krepko), sredinska poravnava	4
Družina pisave vira, velikost pisave, slog (ležeče), sredinska poravnava, aktivna povezava	5
Sklicevanje na sliko	5
BIBLIOGRAFIJA (17 točk)	
Bibliografija (APA 6)	10
Oštevilčenje virov (bibliografija)	2
Sklicevanje na literaturo	5
	100

V nadaljevanju posnetka dijake praktično vodimo, ob sočasnem branju priloženih navodil, do kreiranja naslovnice in uporabo orodne vrstice prvega zavihka (*Osnovno*) orodja MS Word (družina pisave, velikost pisave, krepko, običajno, oblikovanje odstavka, leva, sredinska poravnava).

Nato pokažemo pomen vstavljanja preloma strani (zavihek *Vstavljanje*) ter oštevilčenja strani, ko naslovnica ni oštevilčena. Vse strani, od vključno kazala dalje, morajo biti oštevilčene.

V skladu z navodili pokažemo, kako spremenimo obliko slogov (Naslov 1, Naslov 2, Navaden), številčenje naslovov in kreiramo prve 4 naslove (Uvod, Vsebina, Zaključek, Viri). Pri tem opozorimo, da se učinki spremembe slogov nanašajo zgolj na ta dokument (nalogo).

Nato kreiramo kazalo vsebine (zavihek *Sklici*) in predstavimo njegov pomen. Pri tem smo, kadar pouk poteka v razredu, deležni začudenja in odobravanja dijakov, kar potrjuje našo uvodno tezo, da tega do sedaj še niso samostojno naredili.

V posnetku posebej izpostavimo pomen uvoda in zaključka s priporočilom, da naj ju dijaki zapišejo šele tedaj, ko bo njihova naloga vsebinsko končana.

Med pisanjem vsebine poglavij jim, na podlagi lastnih izkušenj, skušamo ponazoriti pomen uporabljenih virov, ki naj si jih sproti shranjujejo ob koncu vsakega odstavka naloge, saj se bodo morali v nadaljevanju na njih (videoposnetek št. 3) sklicevati.

Cilj posnetka je osredotočen na branje navodil, njihovo razumevanje, praktično uresničevanje kreiranja naslovnice, uporabo slogov za generiranje kazala ter usvojitev kriterijev ocenjevanja. Celoten posnetek je obsežen in dolg 48 minut.

3.2 Vključitev slik in sklici

Dijaki vstavljanje slik navadno razumejo kot mašilo, kot doprinos k dolžini obsega naloge oz. kot zapolnitev predpisane kvote števila strani naloge.

Zato smo se v posnetku osredotočili na število slik ter posledično njihovo velikost. Poudarili smo, da slike niso same sebi namen, saj moramo z njimi ilustrativno podkrepiti zapisano besedilo. Da bo učinek dosegel svoj namen, se moramo, glede na vstavljene slike, med besedilom naloge na njih sklicevati.

Sprva smo pokazali, kako se posamezna slika vstavi in označi (zavihek *Sklici*, *Vstavi napis*). Pri tem smo spremenili slog napisa (zavihek *Osnovno*, *Slogi*) in predstavili programske prednosti tako urejene slike (avtomatsko številčenje in kasneje sklic). Posledično smo opozorili na dodajanje vira pod sliko, ki je, v kolikor slika ni avtorska, nujno potreben (kraja intelektualne lastnine). Za tem smo praktično pokazali, kako kreiramo nov slog in ga poimenovali (VIR). Tako smo dijakom pokazali nesmiselnost vsakokratnega urejanja vira, ki se mu na ta način lahko izognejo. Dijake smo opozorili, da naj bodo povezave do posameznih neavtorsko uporabljenih slik aktivne.

V nadaljevanju posnetka smo pokazali, kako se med samim besedilom naloge sklicujemo na vstavljene slike (zavihek *Sklici*, *Navzkrižno sklicevanje*, *Vrsta sklicevanja*, le oznaka in številka). Pri tem smo dijake opozorili na različne možnosti, ki jih lahko uporabijo za sklic. V vsakem primeru pa so pri sklicevanju na slike v besedilu naloge dolžni dopisati sklic v oklepaju.

V posnetku smo posebej izpostavili, kako ravnamo, ko določene oznake ni programsko predvidene (npr. Preglednica, Grafikon, ...) oz. jo moramo sami definirati.

Na ta način smo sklice na slike naredili aktivne, ki bralca, v kolikor klikne na besedilo sklica, avtomatično premaknejo na oznako slike. Dolžina posnetka obsega 20 minut.

3.3 Navajanje in sklicevanje na vire

V tretjem posnetku (dolžina 33 minut) smo se osredotočili na navajanje virov po standardu APA (6. izdaja), ki smo jih programsko implementirali na nalogo. Pri tem smo dijakom razložili pomen standarda navedbe virov ter, v kolikor so ti programsko narejeni, prenosljivosti navedenih virov v različne standarde, ki jih program predvidi. Posebej smo izpostavili krajšo intelektualne lastnine.

V orodni vrstici zavihka *Sklici* smo v razdelku *Citati in bibliografija* izbrali *Slog* (Standard APA) in nato pričeli s kreiranjem baze virov (*Upravljalj vire*). Pri tem smo dijake vodili skozi različne ponujene možnosti (Knjiga, Članek v reviji, Spletno mesto, Dokument s spletnega mesta, Elektronski vir) in si pri posameznih vnosnih poljih tabele pomagali s ponujenim primerom. Poudarili smo, da je za vire, ki so dostopni na spletu, potrebno navesti datum dostopa ter aktivno povezavo na njih.

V posnetku smo navedli, da mora vsak dijak uporabiti vsaj 2 knjižna vira ter 3 vire, ki so dostopni na spletu.

Nato smo dijakom pokazali, kako v poglavje naloge vstavimo vire (zavihek *Sklici, Bibliografija*). Rezultat tega dejanja je, da so viri urejeni po abecednem redu in navedeni skladno z navedenim standardom, niso pa oštevilčeni. Zato slednje opravimo programsko (zavihek *Osnovno, Odstavek*).

Na ta način kreirana baza virov nam omogoča enostavno sklicevanje na uporabljene vire v nalogi. S klikom na gumb *Vstavi citat* (zavihek *Sklici, Citati in bibliografija*) izberemo vir, ki se nanaša na določen odstavek naloge.

4. Poučevanje z videoposnetki

Preden pričnemo s poučevanjem z videoposnetki, je pomembno, da imajo dijaki že izbrano temo naloge in so zato bolj dovzetni za njeno izdelavo. Dodatno jih motiviramo s tem, da jim pokažemo primer dobro narejene naloge (naložene v SU), v kateri so prisotne tudi tehnične pomanjkljivosti. Saj jim na ta način lažje razložimo cilje naloge in posledično naša pričakovanja (Sahni, 2019).

Nalogo lahko opredelimo kot vrsto projektne naloge, ki mora rasti, zoreti, se nadgrajevati v daljšem časovnem obdobju (vsaj 10 šolskih ur). Zato smo prvi videoposnetek uporabili v prvih dveh šolskih urah. Dijakom smo razdelili slušalke in jih prepustili lastnemu delu. Pogovorno bi lahko rekli, da smo jih vrgli v vodo, naj sami (s)plavajo.

Vloga učitelja v tej etapi sklopa učnih ur je pomembna, ker lahko dijakom nudi pomoč in jih navaja na samostojnejše delo. Učni pristop je kombiniran, z elementi vrstniškega dialoga in dela v dvojicah.

Naslednje 4 šolske ure so namenjene samostojnemu delu, ko dijaki pišejo besedilo naloge. Učiteljeva interakcija z dijaki mora biti čim manjša, da dijakom omogoča prevzeti svoj del odgovornosti do raziskovanja in prebiranja različnih virov ter njihovega koherentnega povzemanja. Cilj teh ur je, da imajo dijaki ob koncu dela zapisanih že nekaj strani naloge in so zato pozitivno motivirani za naslednji posnetek.

V naslednji šolski uri dijakom zopet razdelimo slušalke in jih prepustimo poslušanju posnetka, ki je namenjen temu, da dijaki usvojijo tehniko vstavljanja slik, napisov, virov in sklicev. Vloga učitelja druge šolske ure je individualno nudenje pomoči dijakom s ciljem, da

imajo vsi dijaki ob koncu obeh šolskih ur vstavljene vsaj 3 slike (od skupno 5), ki so opremljene z vsemi zahtevanimi elementi.

Tretji, tehnično najzahtevnejši, videoposnetek izvajamo na enak način kot prva dva, pri čemer se zavedamo, da se dijaki z navajanjem virov po predpisanem standardu in njihovim sklicevanjem srečajo prvikrat. Zato je učiteljeva interakcija pri tem posnetku največja in hkrati premo sorazmerna s končnim rezultatom, ko dijaki pokažejo zadovoljstvo z vstavljenimi viri v nalogo.

Zadnji 2 šolski uri sta namenjeni pisanju uvoda ter zaključka. Učiteljeva vloga je individualno nudenje pomoči.

Rok (datum in ura) za oddajo naloge v SU je vnaprej dogovorjen. Sledi časovno najobsežnejši del, ko je učitelj dolžan vsako nalogo pregledati (več kot 100 na šolsko leto), jo komentirati in oceniti v skladu s kriteriji (MIZŠ, 2020).

Vse posnetke smo na enak način uporabili tudi med epidemijo COVID-19. Časovna komponenta za izdelavo naloge je bila daljša, saj so dijaki, v kolikor so želeli pridobiti učiteljevo pomoč, morali deliti svojo zaslonsko sliko in »pravilno« predstaviti problem. Pri delu so morali biti samostojnejši. Končne naloge se v tehničnem smislu niso bistveno razlikovale od tistih, ki so bile narejene v razredu.

Menimo, da je za to (vse prevečkrat) kriva potuha, saj učitelj prehitro odreagira na dijakovo težavo in mu ne pusti, da samostojno razreši dani problem ter ob tem gradi pozitivno samopodobo.

5. Zaključek

Prednost nastalih videoposnetkov je njihova trajnost in prenosljivost na druga predmetna področja. Dijaki šolanje zaključijo z maturo (splošna, poklicna), kjer se vsaj pri enem od izbranih predmetov srečajo s pisanjem seminarske naloge. Zato prošnja (Slika 2) za ponovni dostop do posnetkov ni presenetljiva.

Slika 2

Prošnja

Spoštovani,

v drugem letniku (kemijski tehnik) ste nas imeli informatiko in ste nam na spletno učilnici naložili posnetek kako pravilno narediti seminarsko nalogo. Zdaj sem 4. letnik in moram za 4. predmet mature narediti seminarsko in ker sem pozabila par stvari, kako se pravilno naredijo, me zanima, če je kakšna možnost, da imate še zmeraj ta video in če bi mi ga lahko prosim poslali. Za vnaprej se vam zahvaljujem za vaš odgovor in lepe počitnice še naprej.

Lepo pozdravljeni!

██████
Dijakinja ██████

Pri vseh avtorsko izdelanih videoposnetkih smo pazili na to, da se težavnost stopnjuje, upoštevali smo dijakovo predznanje ter končni cilj, tehnično dobro izdelana seminarska naloga, v upanju, da bodo pridobljene veščine dijaku koristile pri nadaljnjem izobraževanju.

Pri primerjavi dela dijakov v 1. letniku z delom dijakov v 2. letniku smo zaznali pomembno razliko. Slednji so samostojnejši, ne potrebujejo toliko učiteljeve pomoči, njihove naloge so vsebinsko boljše, kar lahko pripišemo dejstvu, da so leto starejši in s tem kognitivno zrelejši.

Nezanemarljivo dejstvo je tudi, da so vpisani v program kemijski tehnik, kjer je veliko število ur namenjenih samostojnemu, laboratorijskemu delu.

Menimo, da bo v prihodnje poučevaje z avtorsko izdelanimi videoposnetki pomembno vplivalo na učiteljev poučevalni pristop, ga nadgradil ter obogatil in s tem opolnomočil njegov kombiniran učni pristop. Način in drža učitelja bosta na ta način postali digitalno vzdržni in odporni.

6. Viri

- Das, K. (2019). The role and impact of ICT in improving the quality of education: An overview. *International Journal of Innovative Studies in Sociology and Humanities*, 4(6), 97-103. Pridobljeno s <https://ijissh.org/storage/Volume4/Issue6/IJISSH-040611.pdf>
- Hadjerrouit, S. (2009). *Didactics of ICT in Secondary Education: Conceptual Issues and Practical Perspectives*. Issues in Informing Science and Information Technology. Pridobljeno s: <http://iisit.org/Vol6/IISITv6p153-178Hadjerrouit605.pdf>
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS. (2020). *Strokovna podlaga za kombinirano učenje 2019*. Pridobljeno s <https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Strokovna%20podlaga%20kombinirano%20u%C4%8Denje-13jun19.pdf>
- Sahni, J. (2019). Does Blended Learning Enhance Student Engagement? Evidence from Higher Education. *Journal of e-Learning and Higher Education*, 2019. 1-14. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/330588983_Does_Blended_Learning_Enhance_Student_Engagement_Evidence_from_Higher_Education
- Urbančič, M., Radovan, M., Bevčič, M., Droždek, S., Faletič, S., Jedrinović, S., Luštek, A., Rugelj, J., Avsec, S. (2021). Strokovne podlage za didaktično uporabo IKT v izobraževalnem procesu za področje matematike, tehnike in računalništva. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-L4DEDS5O>

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Selma Štular Mastnak je zaposlena na Šolskem centru Ljubljana, kjer na Srednji strojni in kemijski šoli poučuje matematiko, na Gimnaziji Antona Aškercja pa informatiko. Diplomirala (2001) je na Pedagoški fakulteti, smer: matematika in računalništvo, magistrirala (2011) pa na Ekonomski fakulteti, smer: poslovna informatika. Leta 2019 je postala predsednica sekcije učiteljev RIN, ACM Slovenija ter leta 2020 šolska IKT koordinatorka. Raziskovalno se ukvarja z razvijanjem računalniškega mišljenja pri dijakih, didaktiko računalništva in informatike ter razvija digitalno pismenost pri dijakih in sodelavcih.

Uporaba aplikacije Animaker kot pomoč pri učenju

Use of Animaker Application for Teaching Purposes

Jernej Mlakar

Srednja šola Ravne na Koroškem
Nejc.mlakar@ssravne.si

Povzetek

Ugotavljamo, da veliko učiteljev še vedno poučuje po klasičnih metodah, ki pa so danes za dijake preveč zastarele in dolgočasne, zato od njih premalo odnesejo, saj je razlaga pogosto omejena, snov pa si težko predstavljajo. Zato smo se odločili, da bomo poskušali uram računalniškega oblikovanja, kjer spoznavamo osnove oblikovanja, dodati animacijo oziroma animiran način prikaza snovi. Najprej smo morali najti ustrezno programsko opremo, nato pa pri posameznih težko razumljivih temah razmisliti, kaj bo animacija vsebovala in le-to tudi ustvariti. Slednje smo zelo uspešno naredili z brezplačnim orodjem Animaker. Program smo po začetnem spoznavanju hitro usvojili, še pomembnejše pa je, da so bili dijaki z ustvarjenimi animacijami zelo zadovoljni, saj jim je bil tovrstni dodatek k rednemu pouku zelo všeč. Mislimo, da bi bile animacije primerne zlasti pri urah fizike ali kemije, zato smo program že predstavili učiteljem, ki so bili nad njim navdušeni.

Ključne besede: animacija, Animaker, motivacija, učenje, video.

Abstract

There are still many teachers who use classical teaching methods, which are nowadays considered outdated and boring to students. Since such lectures are often limited and the content is hard to imagine, students do not gain enough knowledge. Therefore, we have decided to add animation or animated presentation of learning materials to computer design classes, where students learn the basics of design. Firstly, it was essential to find the appropriate software; furthermore, we had to consider the content of animation for difficult topics and create it. The latter was done very successfully with the Animaker free tool. After watching the tutorials, we got familiar with the program very quickly. Moreover, students were very satisfied with the created animations and they really liked this kind of addition to regular lessons. It is our belief that animation would be particularly suitable for physics and chemistry classes; therefore, we have already presented the idea to the teachers and they were enthusiastic about the idea.

Keywords: Animaker, animation, learning, motivation, video

1. Uvod

Cilj izobraževanja je, da mlade ljudi z znanjem in veščinami opremimo za prihodnost. V daljni preteklosti je to pomenilo nekoga učiti loviti ali kmetovati, v današnjem času pa so prioritete posameznika bistveno drugačne. Toda ena spremenljivka ostaja enaka – kreativnost. Edini način, da pripravimo prihodnje generacije za življenje, je, da zbudimo njihovo kreativno žilico in pri tem so v šolstvu zelo pomembne izobraževalne tehnologije oziroma sam način učenja. Živimo namreč v svetu, kjer družba nujno potrebuje ustvarjalne posameznike. Zanimivo je, da pravzaprav imamo zelo kreativne otroke, ampak ko le-ti enkrat pridejo v šolo, se ta ustvarjalnost velikokrat ustavi, saj je učni sistem zelo linearen in zastarel ter zato nujno potreben

sprememb. Tudi učitelji ne želimo kot po tekočem traku in po standardnih postopkih izobrazevati »robotov«, ampak izvirne, domiselne posameznike, pri čemer nam je lahko tehnologija v veliko pomoč. Obstaja več metod, kako v učne ure s pomočjo računalnikov vnesti nove zanimive elemente, kot so recimo virtualna resničnost, igrifikacija, interaktivne vsebine, avdio in videoposnetki ter, kot že omenjeno, tudi animacija (Kesh, 2017).

2. Kaj je animacija?

Animacija omogoča pripovedovalcu zgodb, da le-te pripoveduje na edinstven način. V zgodbo lahko doda fantazijski svet in omogoča, da je prikazano vse, kar domišljija želi. Je torej proces prikaza negibljivih slik v hitrem zaporedju, s čimer ustvarimo navidezno iluzijo gibanja. Te slike so lahko narisane z roko, lahko so slike 3D-objektov ali pa so računalniško generirane. Čeprav animacijo večina ljudi povezuje z risankami, pa je njena vloga veliko večja. V zadnjem času jo vse pogostejše najdemo tudi v šolstvu (Madison, 2023).

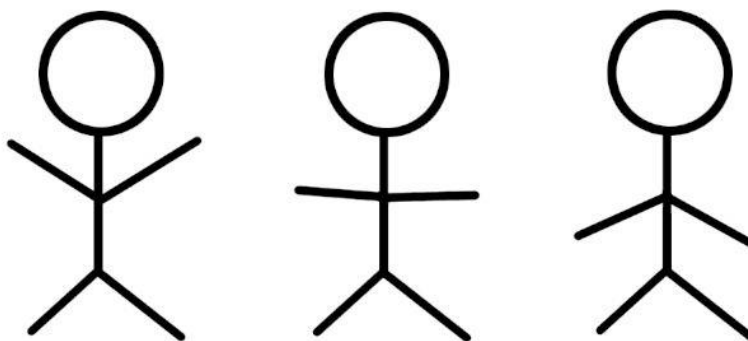
Glede na način izdelave animacije ločimo:

- risani film (risba na celulojdnih folijah – slika 1),
- stop motion animacijo (animacija lutk in predmetov) ter
- računalniško animacijo.

Za potrebe učenja bomo uporabili računalniško animacijo, saj je najbolj praktična, omogoča pa tudi največ različnih možnosti izdelav, hkrati pa potrebuje najmanj sredstev ter virov (Maio, 2020).

Slika 1

Prikaz izdelave animacije



3. Animirano učenje

Animacijski izobraževalni videi predstavljajo animacijo, ki je ustvarjena za potrebe učenja. Seveda tu ne mislimo na animacijo, ki jo ustvarimo kot prehode na naših drsnicah v PowerPointu. To so animirani videi, ki delujejo kot vizualna podpora naših predavanj. Namen je, da vizualizirajo tekstovni material in pomagajo učencem, da bolje razumejo kompleksne ali abstraktne koncepte. Ta način učenja ima veliko prednosti, seveda pa obstaja tudi nekaj slabosti.

Prednosti:

- **vizualizacija predmeta za boljše razumevanje:** vizualizacija neke teme je nujna, če je predmet znanstveni ali pa je tema predavanja zelo zahtevna in potrebuje več kot le enostavno razlago;
- **hitrejše učenje:** animacijsko ustvarjanje je dolgotrajno, ampak s tem privarčujemo pri času, ki je potreben za učenje, saj je kar devetdeset odstotkov informacij, ki jih naši možgani pridobijo, vizualnih; tovrstne informacije se v možganih tudi veliko hitreje procesirajo kot tekstovne informacije;
- **izboljšanje vključenosti v temo:** ko nekoga učimo, želimo, da to osebo tema tudi zanima in jo privlači; vemo pa, da je v praksi učence, razen če niso za določeno področje sami motivirani, zelo težko pritegniti zgolj s tekstom; ko pridemo do kompleksnejših predmetov, kot so na primer matematika, fizika ali kemija, pa se zmožnost motivacije še poslabša; video ali animacija lahko v trenutku poživi razlago in pritegne pozornost učencev; tako lahko z visoko kvalitetno animacijo ustvarimo zabavno atmosfero, s katero učence uspešno motiviramo; prav tako lahko animacija sprosti njihov stres in omogoča daljšo koncentracijo;
- **motiviranje učencev pri učenju:** ko učenci gledajo zanimivo animacijo, je velika verjetnost, da si jo bodo pogledali še enkrat; kadar si izobraževalno animacijo pogledajo večkrat, s tem ne pridobijo le znanja, ampak tudi disciplino in sposobnosti samoučenja.

Slabosti:

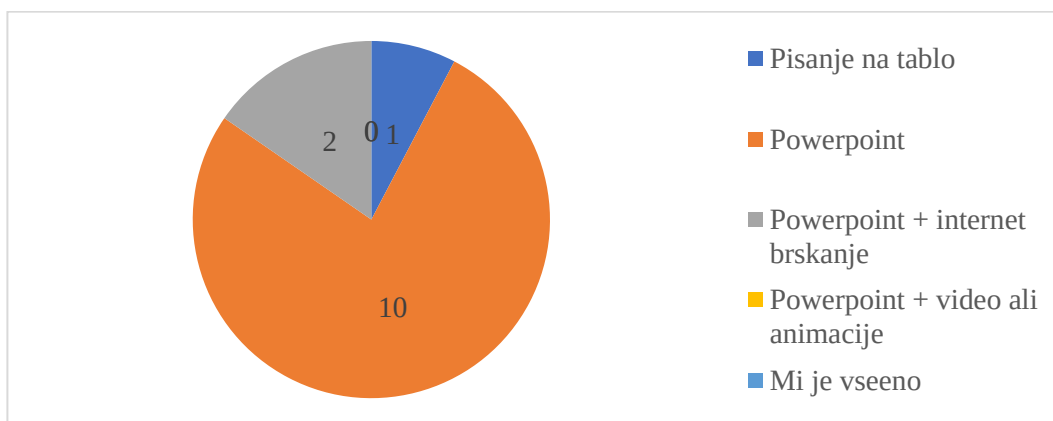
- **distrakcija od učenja:** razne študije so pokazale, da lahko preveč kompleksna animacija dijakom preusmeri pozornost in iz nje ne izluščijo bistva; to se dogaja, če je animacija preveč zabavna in smešna, zato pazimo na kontekst in vsebino animacij, saj ni dovolj zgolj to, da imajo lep izgled;
- **animacije so drage:** žal je dobro animacijo praktično nemogoče dobiti zastonj, še posebej če se nanaša na točno določeno temo; obstaja veliko animacijskih studiev, ki ustvarjajo kvalitetne specifične animacije, vendar je za potrebe šolstva to nepraktično oziroma predrago; imamo pa sedaj na razpolago kar nekaj dobrih programskih možnosti, kjer lahko z malo znanja in z minimalnimi stroški animacijo ustvarimo sami; slabost tovrstnih programov pa je, da nam ne omogočajo detajlov in tako ne moremo ustvariti vseh stvari, ki smo si jih zamislili, ker nam programi to enostavno ne omogočajo;
- **velika poraba časa:** če bomo animacije ustvarjali sami, bomo za to porabili ogromno časa, še zlasti, če bomo želeli, da je animacija dobra, saj je izbira vsebine, elementov, objektov, zvoka in drugih elementov zelo zamudna;
- **neprijazne za začetnike:** obstaja kar nekaj programov, ki so primerni za začetnike, a so preveč splošni, tako da lahko ustvarimo animacije zgolj za splošne teme; v primeru kompleksnejših konceptov pa za animiranje potrebujemo kar nekaj veščin, še zlasti v primeru, ko želimo sami izpeljati celoten proces – od pisanja skripte do risanja in samega animiranja (»Pros and Cons of Animated Educational Videos« b.d.).

4. Uporaba v šoli

Idealen prostor za uporabo animacije z namenom učenja je torej ravno šolski prostor. Tudi pri pogovorih z dijaki na razrednih urah smo ugotovili, da so dijakom predavanja na šoli večinoma dolgočasna in nezanimiva, predvsem pa izvedena po istem sistemu. Najpogostejše profesorji snov razlagajo s pomočjo drsnic, od koder si dijaki snov tudi prepisejo v zvezek. Dijaki četrtnih letnikov Srednje šole Ravne so ocenili predavanja trinajstih učiteljev, ki jih trenutno poučujejo.

Graf 1

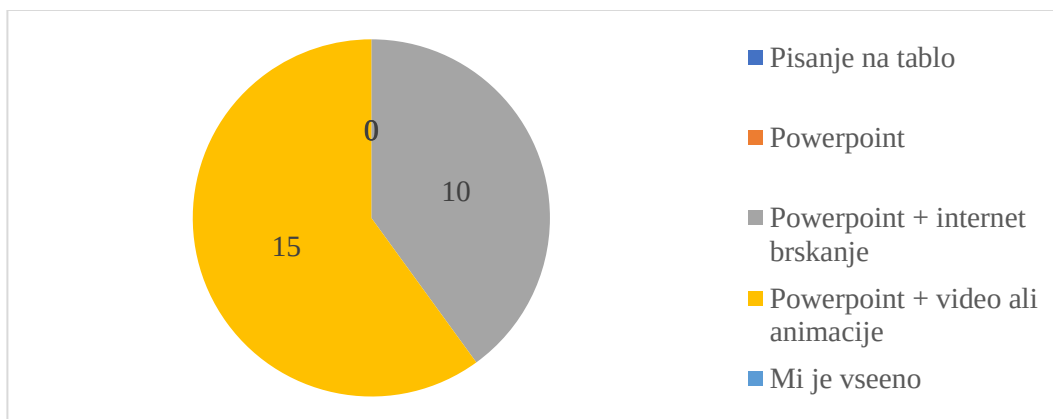
Na kakšen način so izpeljana predavanja pri vaših predmetih?



Kot je razvidno iz grafa 1, je anketa naše ugotovitve potrdila. Prevladuje razlaga z uporabo PowerPointa.

Graf 2

Kakšno obliko predavanj bi želeli imeti pri vaših predmetih?



Večina dijakov želi razgibana predavanja z uporabo interneta, videoposnetkov in animacij (graf 2). Ob predstavitvi teh ugotovitev se je mnogo učiteljev zamislilo. Tudi učitelji strokovnih predmetov na področju računalništva smo po nekajletnem učenju modula Računalniško oblikovanje ugotovili, da je določena snov dijakom nezanimiva in jo včasih tudi težje razumejo, zato smo iskali načine, kako razlago te snovi popestriti, da bi jo dijakom čim bolj približali. Prišli smo do predloga, da bi nekatere učne ure popestrili z animacijskim prikazom snovi. Te

animacije bi lahko vključili tudi v vaje, kjer bi jih nato dijaki pripravili za svoje namene, na primer namesto klasičnih PowerPoint predstavitev.

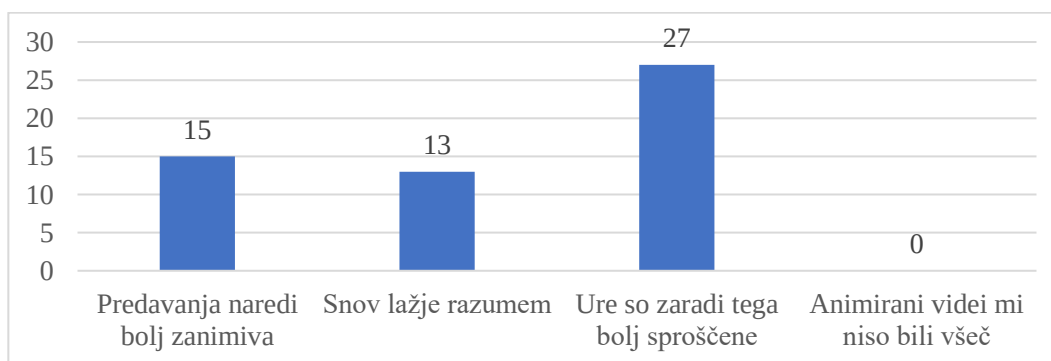
Ob tem se je postavilo vprašanje, kako sploh začeti. Ker želimo zadevo izpeljati s čim nižjimi finančnimi izdatki, smo se odločili, da animacijo ustvarimo sami in se s tem izognemo stroškom, ki bi nastali, če bi jo ustvarili drugi. Najprej smo morali ugotoviti, kdo je naše občinstvo, torej za koga bomo animacijo ustvarili. Vedeti je namreč potrebno, do kam seže znanje uporabnikov, saj jim bomo le tako lahko uspešno podali bistvo snovi. Prav tako bo vizualna podoba animacije drugačna, v kolikor učimo v prvi triadi osnovne šole ali pa v zadnjem letniku srednje šole. Ker bomo ustvarjali za prve letnike, smo v procesu izdelave izbrali malo bolj »otroški« slog (za OŠ bi to bilo še bolj poenostavljeno).

Nato smo se lotili pregleda snovi in iskanja primernih tem. Začeli smo z animacijo uvodne ure, kjer smo predstavili samega sebe. Na ta način smo zelo uspešno izpeljali uvodno uro. Dijaki so si jo z zanimanjem ogledali in tako marsikaj izvedeli o učitelju. Atmosfera v razredu je bila takoj bolj sproščena, česar pri prvih letnikih ni vedno enostavno doseči. Nato smo ustvarili še pet animacij, in sicer približno vsako tretjo uro po eno, saj bi izdelava animacije za vsako uro zahtevala preveč dela in časa. Prav tako za vsako učno uro tudi nismo našli ustreznih tem. Zagotovo pa jih bomo skozi leto še dodajali. Za vsako animacijo, ki je vedno trajala manj kot minuto, smo najprej na list papirja napisali skripto. To predstavlja enega najbolj ključnih delov celotnega procesa. Posebej smo bili pozorni, da je vsebina pravilna in da ni možnosti za drugačno razumevanje snovi, kot je predvideno. Ustvarili smo več osnutkov in preden smo se odločili za končno verzijo, smo jih vedno preverili pri sodelavcih. Prav tako smo službenim kolegom pokazali vsako končno animacijo, in to preden so jo videli dijaki (»How To Create An Animation For Education«, b.d.).

Pri vsaki uri, kjer smo animacijo uporabili, smo najprej naredili uvod v snov, za tem pa smo pogledali animacijo. Dijaki so jo vedno hoteli videti večkrat, kar smo uporabili za to, da smo jo lahko že sproti komentirali. Nato smo si to temo v zvezek skicirali, da si bodo dijaki vizualno animacijo lažje priklicali v spomin. Na koncu pa smo v zvezek napisali še komentar oziroma snov, ki jo animacija prikazuje. Dijaki so v takem načinu dela zelo uživali, kar so na koncu tudi sami povedali (graf 3).

Graf 3

Kaj ti je bilo najbolj všeč pri učenju s pomočjo animiranih videov?



Smo pa imeli pri modulu Računalniško oblikovanje kar nekaj težav z izdelavo animacij, saj je ta precej omejena in je težko najti primerno snov, ki bi jo lahko prikazali. Po pogovoru z ostalimi učitelji, ki učijo predmete, kot so matematika, fizika in kemija, smo ugotovili, da bi si lahko skoraj pri vsaki uri pomagali s podobno interaktivno vsebino, tako da bomo na šoli v

prihodnje izvedli kratko izobraževanje na to temo in tako usposobili učitelje, da bodo za svoje učne razlage sami izdelovali podobne animacije.

5. Program Animaker

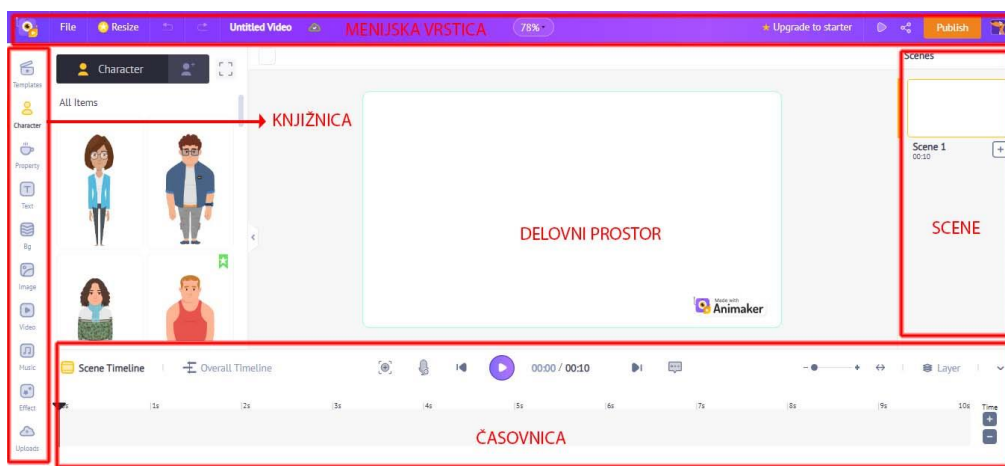
Po pregledu spleta glede primerne, predvsem pa brezplačne programske opreme za ustvarjanje animacij smo naleteli na program Animaker. To je programska animacijska oprema po principu »naredi sam« in teče v oblaku že od leta 2014. Dostopna je na spletnem naslovu <https://www.animaker.com/>. Uporabnikom omogoča ustvarjanje animiranih videov s pomočjo že v naprej ustvarjenih karakterjev in predmetov. Poglejmo si, kako lahko v Animakerju ustvarimo animacijo.

- **Ustvarjanje računa**
Lahko se prijavimo kar preko Google računa.
- **Spoznavanje vmesnika programa**

Na začetku si izdelamo delovni prostor (Workspace), kjer lahko dodamo člane, ki skupaj delajo na istih projektih. Nato lahko začnemo z ustvarjanjem videa (Create a video), kjer najprej izberemo, ali bomo uredili že obstoječo predlogo (Template) ali pa bomo ustvarili nov prazen projekt (Blank Project). Odločiti se moramo še, kakšno bo razmerje stranic naše animacije oziroma ali bomo delali animacijo za računalnik ali za telefon (Horizontal, Vertical, Square). Preden se lotimo same izdelave, je priporočljivo, da spoznamo vmesnik programa. Ta je razdeljen na pet odsekov (slika 2):

Slika 2

Vmesnik programa Animator



- **knjižnica:** v njej najdemo vse elemente, ki jih potrebujemo za naš video, vključno s karakterji, pripomočki, ikonami, glasbo itd.;
- **delovni prostor:** to je bel prostor na sredini, kjer bomo ustvarjali naše animacije;
- **scene:** odsek prikazuje vse scene, ki jih imamo v videu (podobno kot drsnice); scene naredijo skupen video;

- **menijska vrstica:** tukaj naredimo predogled videa, spremenimo njegov naslov in ga delimo oziroma objavimo;
- **časovnica:** nahaja se na dnu ekrana in pomaga, da nadziramo dolžino, čas in efekte posameznih elementov oziroma scen.

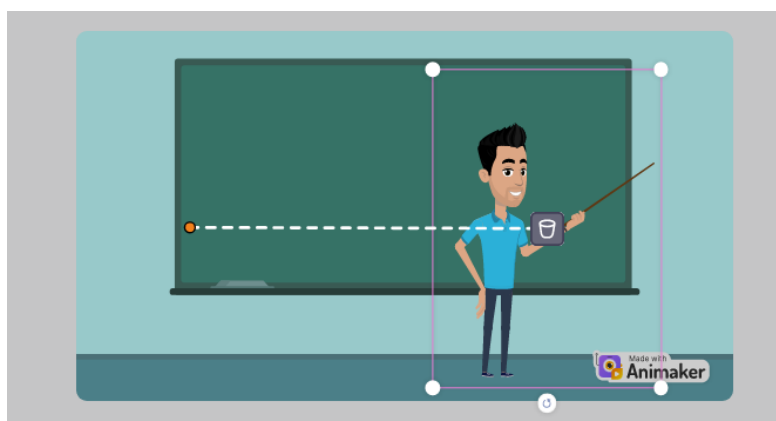
- **Izdelava prve scene**

Tukaj dodajamo animaciji različne elemente:

- **dodajanje karakterja:** to je ustvarjanje osebe, ki se bo pojavljala na videu; lahko izberemo že ustvarjeno osebo ali pa jo ustvarimo sami (Create your owl) tako, da bo mogoče po lastnostih najbolj podobna učitelju; ko jo ustvarimo, jo dodamo v delovni prostor in nastavimo, kaj bo počela (Action); na voljo imamo preko 500 različnih možnosti (mahanje, plesanje, vožnja z avtom ...); ni pa oseba nujni del animacije – ustvarimo jo lahko z napisi ali drugimi predmeti in objekti;
 - **dodajanje glasu karakterju:** osebi lahko dodamo glas, tako da se ji premikajo usta in izgleda, kot da govori – kliknemo na osebo in izberemo opcijo »sinhronizacija z ustnicami« (Lip-sync); zvok lahko posnamemo ali pa izberemo opcijo »tekst v govor« (Text to Speech), kjer napišemo besedilo, ga uredimo (izbira glasu, odmorov me besedami ...), program pa besedilo izgovori in ga doda osebi; na časovnici izberemo še, kdaj se bo besedilo izreklo;
 - **dodajanje gibanja karakterju:** oseba in kasneje tudi vsi elementi se lahko tudi gibajo, kar je glavni princip animacije; ustvarimo ga tako, da izberemo opcijo »pametno gibanje« (Smart Move) in izberemo oziroma spremenimo začetno in končno točko ter pot, po kateri se bo naš objekt gibal (slika 3); na časovnici izberemo še, kako dolgo bo naša pot trajala; ko izberemo in določimo vse elemente, kliknemo na »uporabi« (Apply);

Slika 3

Dodajanje gibanja v animacijo



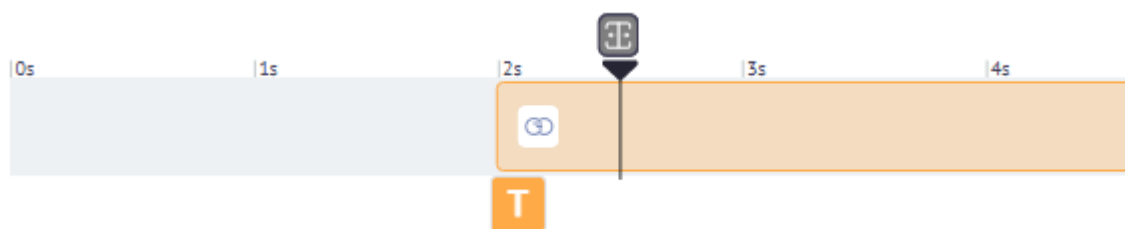
- **dodajanje ozadja:** klik kjer koli na ozadju odpre možnost izbire barve (lahko je tudi preliv barv); izberemo lahko tudi eno od prednastavljenih ozadij (npr.

učilnico, ulico, športno igrišče ...) ali lastno sliko oziroma video (kliknemo na Bg, Image, Video in dodamo);

- **dodajanje teksta:** iz knjižnice izberemo možnost »tekst« (Text), nastavimo vrsto in tip pisave, dodamo sence in razne efekte, na časovnici pa izberemo, kako dolgo bo besedilo vidno (če želimo, da se na primer pojavi šele po drugi sekundi naše scene, povlečemo rožnati drsnik na dve sekundi in mu dodamo še animacijo, da se pisava pripelje) (slika 4);

Slika 4

Nastavitev časovnice



- **dodajanje elementov:** klik na možnost »lastnosti« (Properties) ponudi elemente, ki jih lahko dodajamo animaciji; če na primer govorimo o računalništvu, poiščemo računalnik (Computer), ga dodamo, spremenimo mu lahko barvo, ga še dodatno uredimo (kot tekst), določimo, kdaj se pojavi, dodamo efekte, gibanje in podobno kot osebam (Smart Move);
 - **dodajanje glasu pripovedovalcu:** poleg dodajanja glasu karakterju, lahko dodamo glas tudi tako, kot da snov nekdo pripoveduje – kliknemo na ikono »pripovedovalec« (Voice-over), nato pa ponovimo postopek dodajanja glasu karakterju;
 - **izbira dolžine scene:** dolžina privzete scene je deset sekund, lahko pa jo na časovnici podaljšamo/skrajšamo s pritiskom na gumb +/- ;
- **Dodajanje nove scene**
Novo sceno dodamo s klikom na gumb + na sekciji »scene«; če kliknemo na tri pikice, isto sceno podvojimo ali izbrišemo; na tak način ustvarimo vse naslednje scene.
 - **Dodajanje tranzicije oziroma prehoda med scenami**
Podobno kot v PowerPointu lahko tudi tukaj izberemo, kakšen prehod naj bo med posameznimi scenami, in sicer s klikom na »tranzicija« (Transition), kadar smo pod določeno sceno.
 - **Dodajanje glasbene podlage**
Glasbo dodamo tako, da v knjižnici kliknemo na gumb »glasba« (Music) in izbiramo med brezplačnimi glasbenimi podlagami (program nam jih ponudi okoli 30 000); izbrana glasba je vidna na časovnici, kjer jo lahko uredimo, s klikom na tri pike (...) pa izberemo glasnost glasbe.

- **Predogled in prenos videa**

Celotni video lahko v menijski vrstici pregledamo s klikom na »predvajaj« (Play) in če smo z njim zadovoljni, ga pod gumbom »objavi« (Publish) prenesemo s klikom na »prenesi video« (Download Video) (»Animated educational videos and how to create them«, b.d.).

6. Zaključek

Prepričani smo, da moramo zaradi razvoja računalniške tehnologije posodobiti sistem poučevanja, in to predvsem z dodajanjem bolj dinamičnih vsebin v obliki videoposnetkov, animacij ali kakršnih koli drugih interaktivnih vsebin. Razpoložljivost tovrstnega gradiva za namene izobraževanja je relativno majhna, z dodatnim izobraževanjem učiteljev pa bi lahko trenutno stanje hitro izboljšali. Ustvarjanje takih vsebin sicer zahteva določeno računalniško znanje in tudi veliko mero ustvarjalnosti, še zlasti če želimo, da bo tak način razlage snovi zares učinkovit, iz katerega se bodo dijaki kar največ naučili oziroma si zapomnili. Taki videi namreč v največji meri motivirajo in vključijo učence v proces usvajanja snovi ter jim pomagajo do boljših rezultatov učenja. Seveda ima tak način poučevanja tudi nekaj slabosti, ampak z malo truda lahko ustvarimo res impresivne animacije, ki so za sodobno generacijo učencev ene najprimernejših pri spodbujanju motivacije in usvajanju učne snovi. Tudi na Srednji šoli Ravne se je animacija izkazala za zelo dobro metodo in jo bomo k učnim uram vsekakor še dodajali pri predmetih, ki to omogočajo in so za tovrstni način poučevanja primernejši (fizika, kemija in matematika), saj se želimo približati željam dijakov in jim na ta način izboljšati srednješolsko izkušnjo.

7. Literatura

- Animated educational videos and how to create them* (b.d.). Animaker
<https://www.animaker.com/hub/animated-educational-videos/>
- How To Create An Animation For Education* (b.d.). Avstudios
<https://avstudios.com/post/how-to-create-an-animation-for-education/>
- Kesh, A. (2017). Importance of Education Technology in teaching and learning!. *Animaker*.
<https://www.animaker.com/blog/importance-of-education-technology/>
- Madison, N. (2023). What is Animation. *Musicalexpert*,
<https://www.musicalexpert.org/what-is-animation.htm>
- Maio, A. (2020). What is Animation? Definition and Types of Animation. *Studiobinder*.
<https://www.studiobinder.com/blog/what-is-animation-definition/>
- Pros and Cons of Animated Educational Videos* (b.d.). FlearningStudio
<https://flearningstudio.com/pros-and-cons-of-animated-educational-videos/>

Kratka predstavitev avtorja

Jernej Mlakar je univ. dipl. inž. rač. in inf. in je kot učitelj zaposlen na Srednji šoli Ravne na Koroškem. Po opravljeni pedagoško-andragoški dokvalifikaciji od leta 2015 poučuje v programih srednjega strokovnega izobraževanja, smer tehnik računalništva, in sicer pretežno modula Računalniško oblikovanje in Osnove programiranja v jeziku C#.

Motivacija učencev osnovnih šol za področji računalništva in elektrotehnike

Motivation of Elementary School Students in the Fields of Computer Science and Electrical Engineering

Gorazd Geč

Srednja šola Ravne na Koroškem
gorazd.gec@ssravne.si

Povzetek

Eden izmed načinov za motivacijo učencev za področji računalništva in elektrotehnike je, da jim pokažemo, kako lahko te tehnologije uporabijo v vsakdanjem življenju in kako lahko prispevajo k reševanju resničnih svetovnih problemov. Druga možnost je, da jim ponudimo praktične izkušnje z različnimi orodji in tehnologijami, ki jih lahko uporabijo v projektih, ki so jim zanimivi. Ker sta računalništvo in elektrotehnika v današnjem svetu izrednega pomena, smo se odločili izdelati delavnico za učence osnovnih šol, s katero jih želimo motivirati za uporabo računalništva in elektrotehnike v vsakdanjem življenju. Učenci v delavnici s pomočjo mikrokrmilnika Arduino merijo temperaturo in simulirajo vklop ali izklop poljubne naprave (vklop ali izklop LED lučke). Vse skupaj pa upravljajo s pomočjo spletne aplikacije, ki je optimizirana za mobilne naprave (tablice in telefone).

Ključne besede: Arduino, elektrotehnika, mikrokrmilnik, motivacija, programiranje, računalništvo.

Abstract

One way to motivate students to pursue computer science and electrical engineering is to show them how they can use these technologies in their everyday lives and how they can contribute to solving real-world problems. Another option is to offer them hands-on experience with various tools and technologies that they can use in projects that interest them. Since computer science and electrical engineering are extremely important in today's world, we decided to create a workshop for elementary school students, with which we want to motivate them to use computer science and electrical engineering in everyday life. Students in the workshop measure the temperature with the help of an Arduino microcontroller and simulate the switching on or off of any device (switching on or off the LED light). Everything is managed with the help of a web application that is optimized for mobile devices (tablets and phones).

Keywords: Arduino, computer science, electrical engineering, microcontroller, motivation, programming.

1. Uvod

Motivacija je eden izmed ključnih dejavnikov uspešnega učenja in poučevanja. V procesu motiviranja učencev ima pomemben vpliv tudi pestrost metod in oblik poučevanja ter vključevanje učencev v interakcijo.

Motivacija učencev za področji računalništva in elektrotehnike se lahko poveča z različnimi metodami, kot so:

1. *Praktična delavnica* – učenci se lahko učijo računalništva in elektrotehnike s pomočjo praktičnih delavnic, kjer lahko sami izdelujejo projekte in spoznavajo različne tehnologije.
2. *Konkurenčni projekti* – učencem lahko pomagajo razviti tehnološke veščine in jih motivirajo za nadaljnje učenje.
3. *Povezovanje teorije in prakse* – učencem pomaga bolje razumeti in uporabiti tehnološke koncepte v praksi.
4. *Predstavitve in izobraževanja*, ki jih izvajajo strokovnjaki s področja računalništva in elektrotehnike, lahko pomagajo učencem razširiti svoje znanje in jih motivirajo za nadaljnje učenje.
5. *Zanimivi in povezani učni načrti* – učencem lahko pomagajo videti povezavo med tehnologijo in njihovim vsakdanjim življenjem ter jih motivirajo za učenje.

Odločili smo se izdelati delavnico za učence osnovnih šol, s katero jih želimo motivirati za uporabo računalništva in elektrotehnike v vsakdanjem življenju. To smo naredili s pomočjo mikrokrmilnika Arduino.

2. Mikrokrmilnik Arduino

Arduino je univerzalni mikrokrmilnik, zasnovan na Atmelovi tehnologiji in je idealen za elektroniko in robotiko. Arduino je odprtokodna mikrokontrolna platforma, zasnovana na enostavni razvojni ploščici z vhodno/izhodnimi priključki in uporabniku prijaznem razvojnem okolju (Svet elektronike, 2013).

S pomočjo mikrokrmilnika Arduino želimo meriti temperaturo in simulirati vklop ali izklop poljubne naprave (vklop ali izklop LED lučke). Vse skupaj bi radi upravljali s pomočjo spletne aplikacije, ki je optimizirana za mobilne naprave (tablice in telefone).

3. Potek delavnice

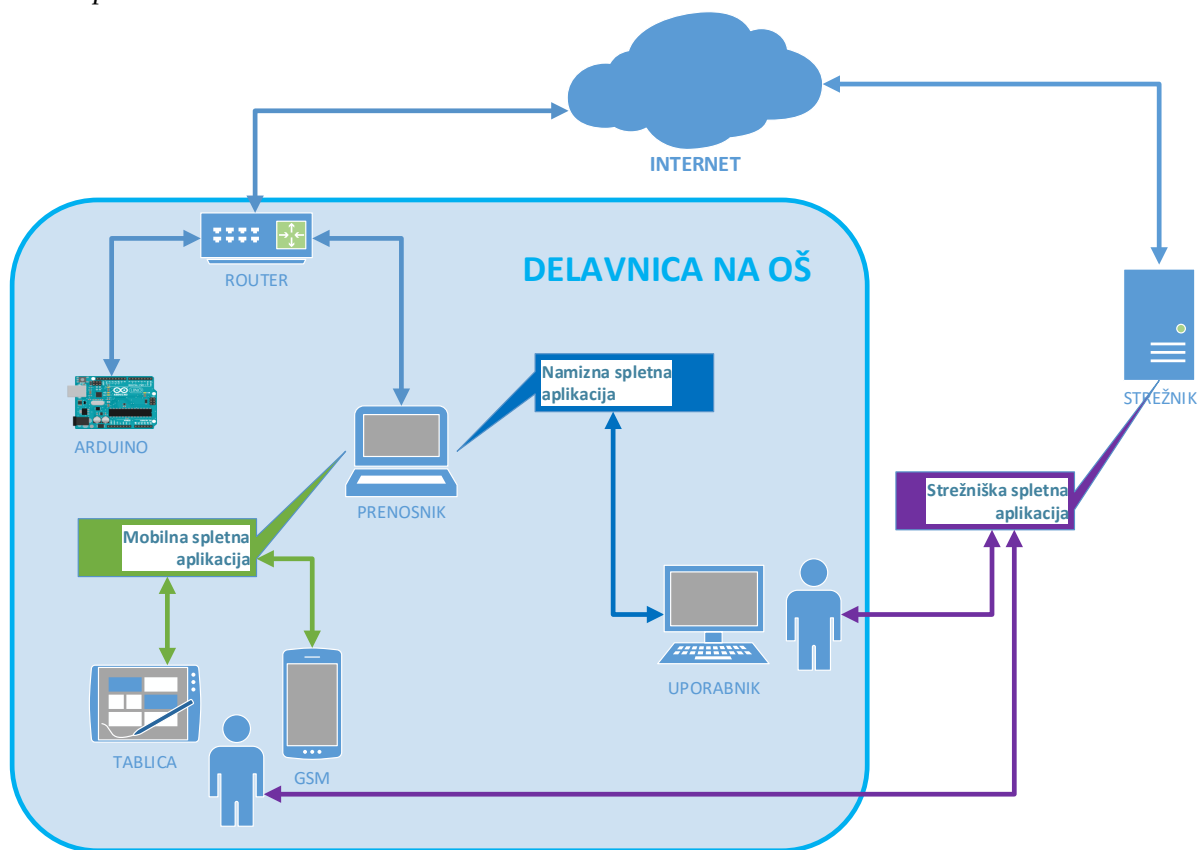
Mikrokrmilnik Arduino z vgrajenim omrežnim modulom bomo povezali z usmerjevalnikom (router), ki bo povezan v internet. Z usmerjevalnikom bo povezan tudi prenosnik, s katerim bomo sprogramirali mikrokrmilnik in izdelali spletno aplikacijo. Na mikrokrmilnik bomo priklopili senzor temperature in vlage ter LED lučko, ki bo simulirala vklop in izklop poljubne naprave.

Spletna aplikacija bo merila temperaturo in vlago ter upravljala z LED lučko (vklop, izklop). Podatki s senzorja se bodo shranjevali v zbirko podatkov.

Za programiranje mikrokrmilnika bomo uporabili program Arduino 1.6.3, za izdelavo spletne aplikacije pa Microsoft Visual Studio 2015. Na sliki 1 je prikazana shema povezav.

Slika 1

Shema povezav



Slika 1 prikazuje shemo povezav. Mikrokrmilnik in prenosnik sta s kablom UTP povezana z usmerjevalnikom.

Upravljanje mikrokrmilnika bomo izvedli s spletno aplikacijo na prenosniku ter prek mobilnega telefona ali tablice. Za izvedbo rešitve bomo potrebovali:

- 1 mikrokrmilnik Arduino z omrežnim vmesnikom,
- 1 napajalnik za mikrokrmilnik Arduino (9 V),
- 1 usmerjevalnik (linksys WRT54GL),
- 3 kable UTP,
- 10 priključkov UTP,
- 1 prenosnik z nameščeno programsko opremo (Arduino 1.6.3 in Visual Studio 2015),
- 1 komplet za izdelavo kablov UTP (nož za snemanje zaščitnega ovoja, klešče za spajanje priključkov, tester signala).

Postopek izdelave:

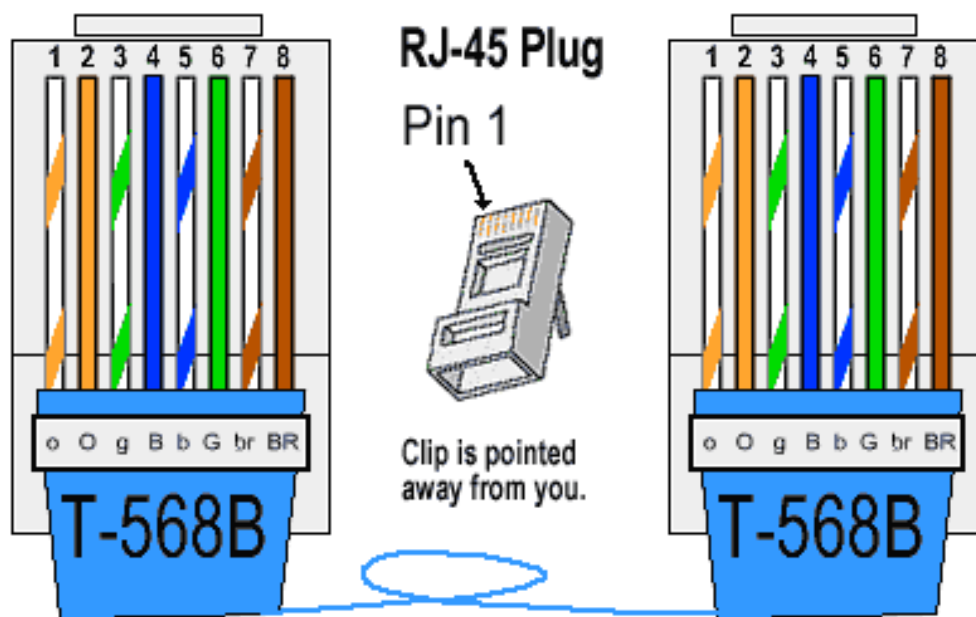
1. Izdelamo kable UTP.
2. Mikrokrmilnik Arduino povežemo z usmerjevalnikom in ugotovimo njegov naslov IP.
3. Sprogramiramo Arduino.
4. Povežemo vse komponente.
5. Izdelamo spletno aplikacijo.
6. Testiramo.

3.1. Izdelava kablov UTP

S kompletom za izdelavo kablov izdelamo dva kabla UTP (dolga približno 1,5 m). Najprej odrežemo kabel na primerno dolžino in na obeh koncih snamemo zaščitni ovoj. Nato na oba konca kabla natakemo priključka in ju stisnemo s kleščami. Na sliki 2 je shema priklopa priključkov.

Slika 2

Shema priklopa priključkov



Slika 2 prikazuje barvno shemo povezave RJ45 priključkov kabla UTP.

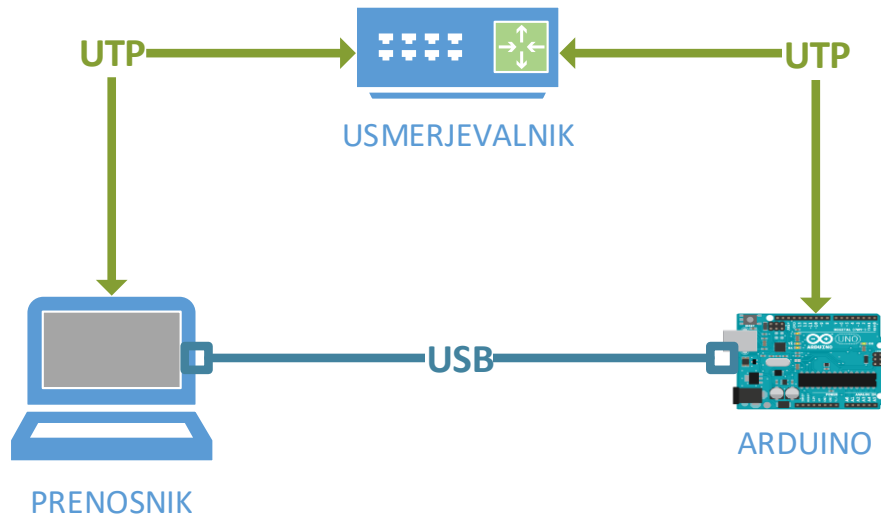
Paziti je treba, da priključka pravilno obrnemo.

3.2. Povezava mikrokrmilnika Arduino z usmerjevalnikom in prenosnikom

Z enim kablom UTP povežemo mikrokrmilnik Arduino z usmerjevalnikom (vhod 1), s kablom USB pa s prenosnim računalnikom (slika 3). Z drugim kablom UTP povežemo prenosnik z usmerjevalnikom (vhod 2).

Slika 3

Povezava mikrokrmilnika

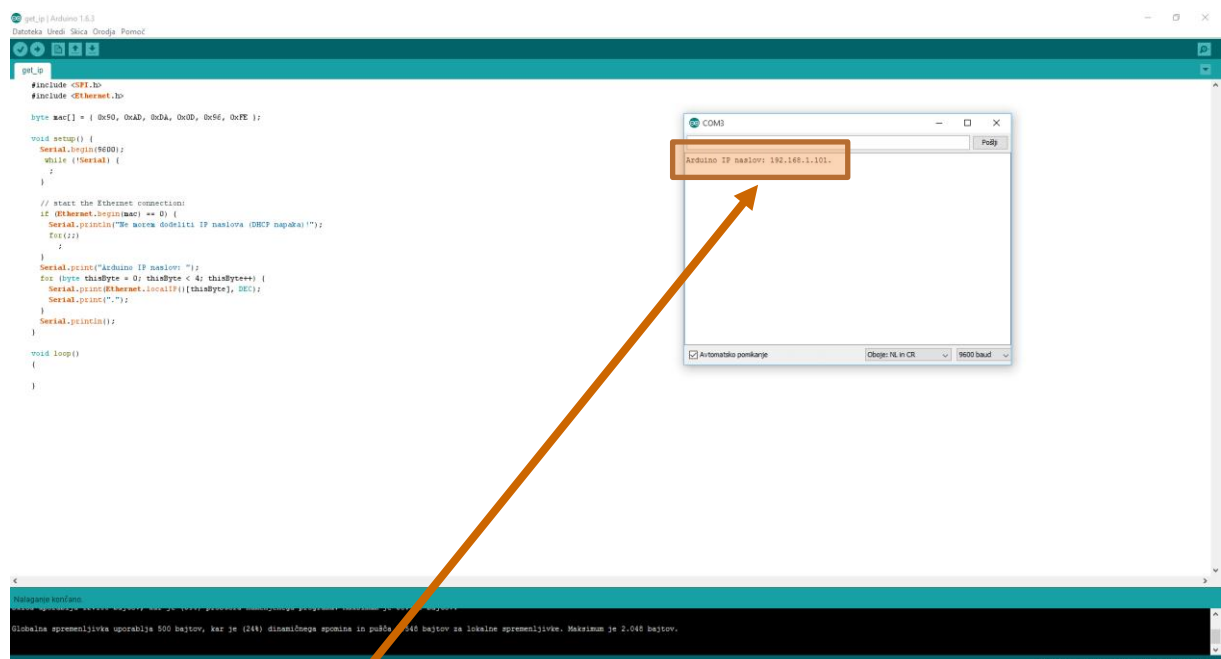


Slika 3 prikazuje povezavo mikrokrmilnika in prenosnika z usmerjevalnikom s pomočjo dveh kablov UTP, ki smo jih izdelali v prejšnjem koraku.

Nato na prenosniku zaženemo program Arduino 1.6.3 in napišemo program za določanje IP-naslova mikrokrmilnika. Program prevedemo in ga naložimo v mikrokrmilnik. V programu Arduino zaženemo serijski vmesnik in preverimo naslov IP mikrokrmilnika ter si ga zapišemo.

Slika 4

Program Arduino



IP Naslov: 192.168.001.101

Na sliki 4 je program za mikrokrmilnik Arduino, s katerim določimo IP-naslov mikrokrmilnika.

3.3. Programiranje mikrokrmilnika Arduino

Senzor DHT smo na mikrokrmilnik Arduino priključili na izhod 2 (pin 2), LED lučko pa na izhod 4 (pin 4). Zato najprej deklariramo izhode. Nato določimo naslov IP mikrokrmilnika Arduino (tega smo prej prebrali) in naslov strežnika IP (to je prenosnik, na katerem se bo izvajala spletna aplikacija). Določimo še prehod in masko omrežja ter MAC-naslov mikrokrmilnika.

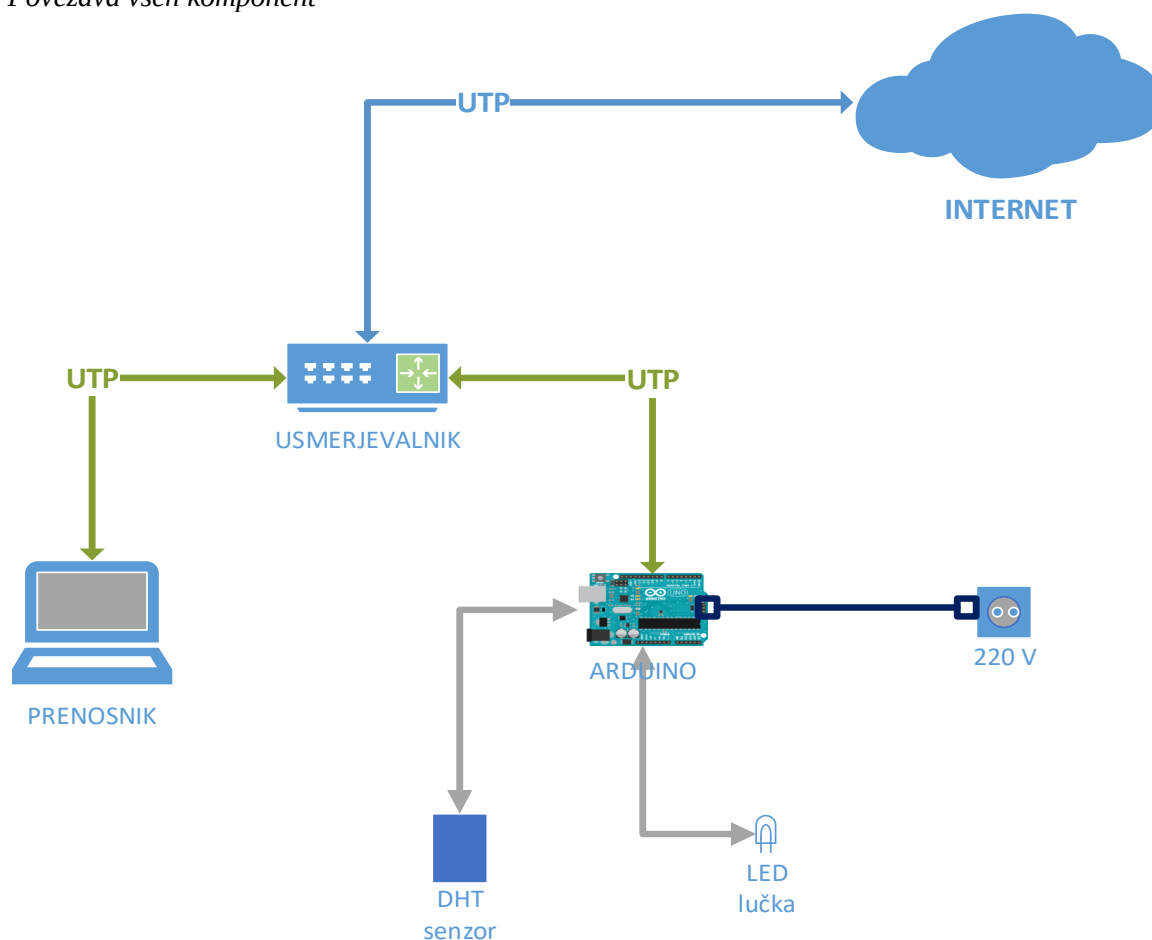
Po uspešni povezavi v omrežje sledi branje podatkov s senzorja ter upravljanje LED lučke.

3.4. Povezava vseh komponent

Na mikrokrmilnik Arduino priklopimo senzor DHT (senzor temperature in vlažnosti) po priloženi skici (slika 5). Priklopimo še LED lučko. Nato mikrokrmilnik Arduino odklopimo iz računalnika (odstranimo kabel USB) in ga priklopimo na napajanje s priloženim napajalnikom. Senzor postavimo na optimalno mesto za merjenje temperature.

Slika 5

Povezava vseh komponent



Na mikrokrmilnik priključimo senzor in LED lučko ter ga priklopimo na napajanje.

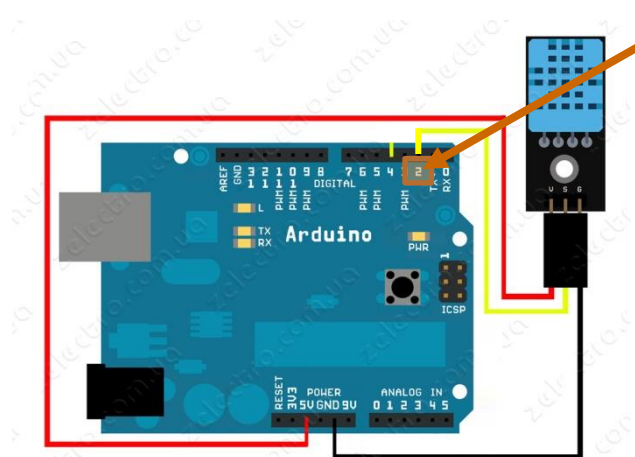
Usmerjevalnik priklopimo na internet, da bomo lahko dostopali do strežniške spletne aplikacije in shranjevali podatke na oddaljeni strežnik SQL.

3.5. Priklop senzorja DHT11 in LED lučke

Senzor DHT11 priklopimo na mikrokrmilnik Arduino, kot kaže slika 6 (**pin 2**):

Slika 6

Senzor DHT11

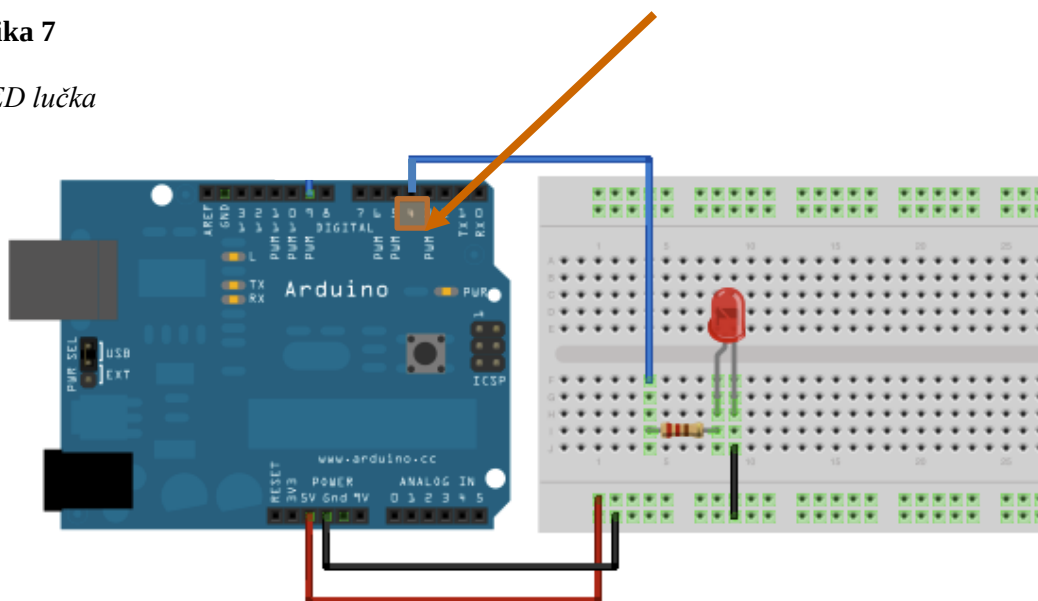


Na sliki 6 je prikazan načrt priklopa senzorja DHT11 na mikrokrmilnik.

Nato priklopimo še LED lučko po naslednji shemi (**pin 4**):

Slika 7

LED lučka

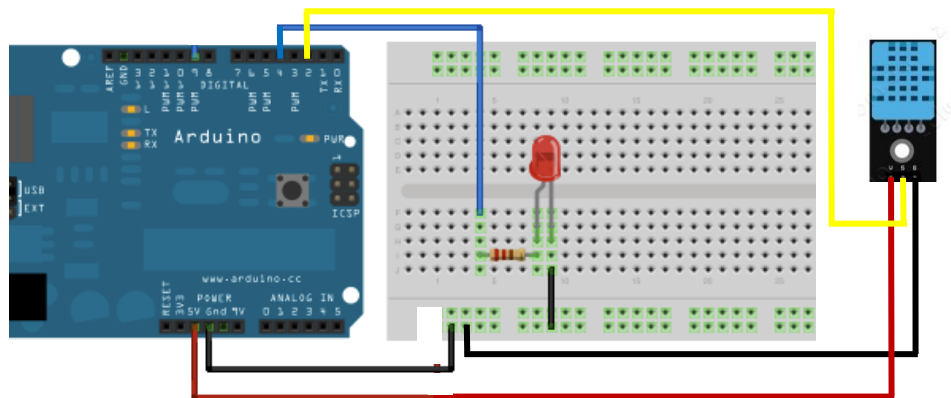


Slika 7 prikazuje načrt priklopa LED lučke na krmilnik.

Končna shema priklopa senzorja DHT11 in LED lučke na mikrokrmilnik:

Slika 8

Senzor DHT11 in LED lučka

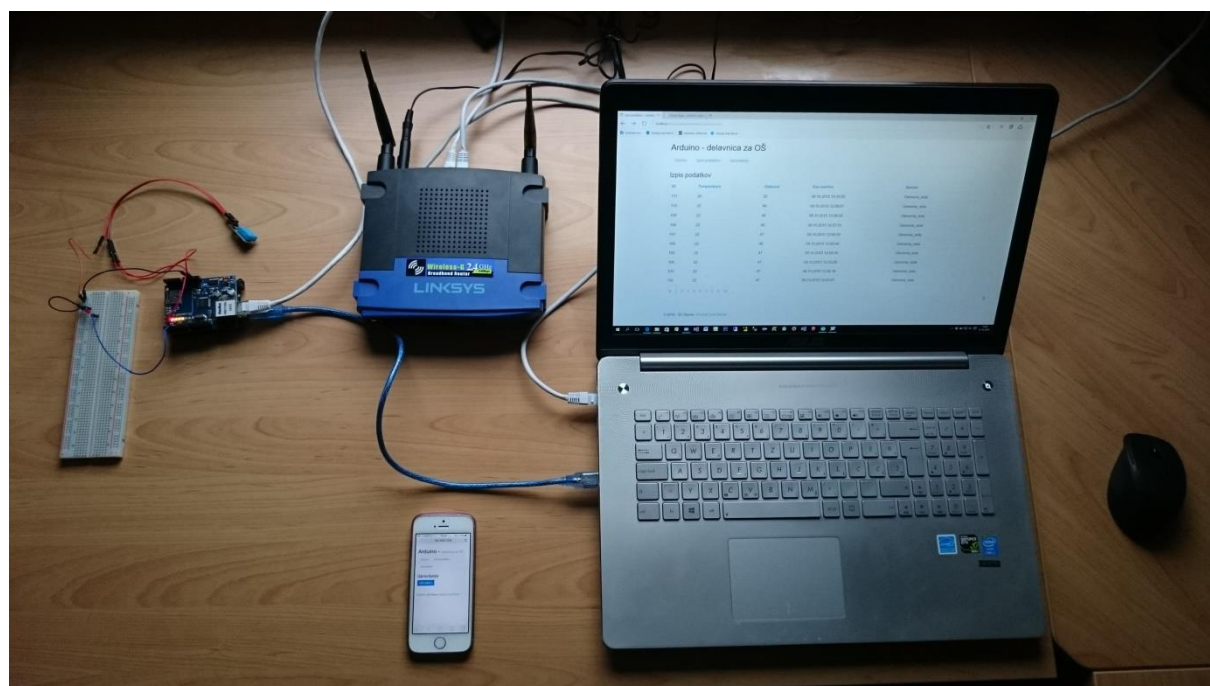


Na sliki 8 je končni načrt priklopa senzorja DHT11 in LED lučke na mikrokrmilnik.

Na koncu vse skupaj izgleda takole:

Slika 9

Končna shema projekta



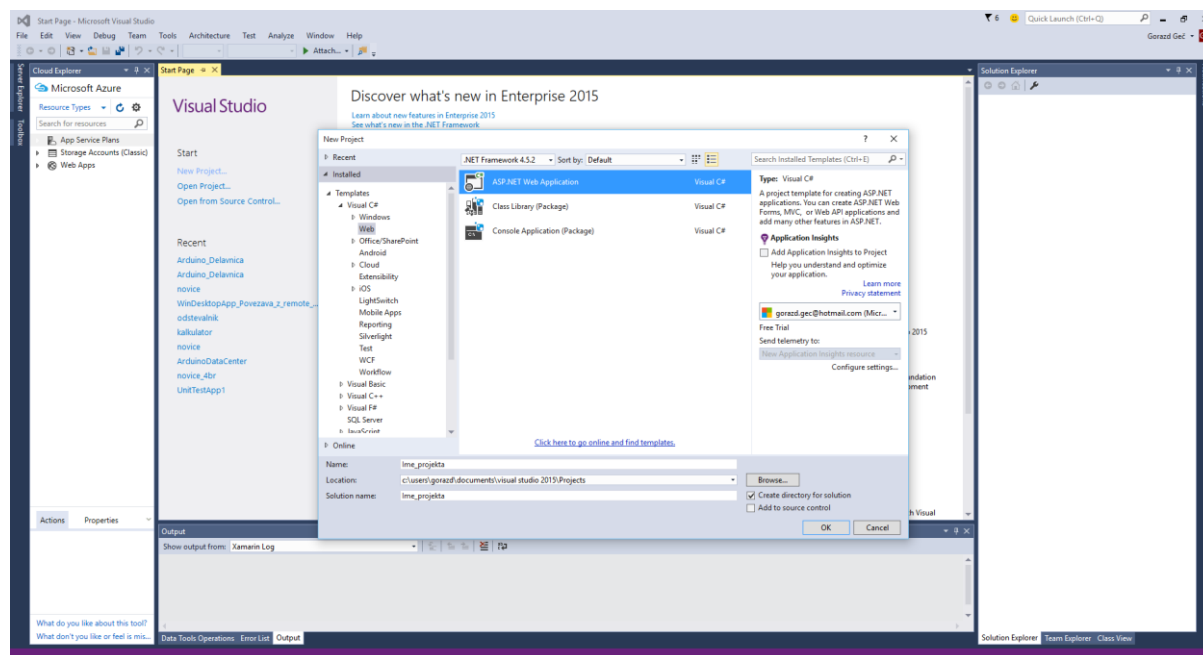
Slika 9 prikazuje končni projekt. Mikrokrmilnik s senzorjem DHT11 in LED lučko ter prenosnik sta povezana z usmerjevalnikom.

3.6. Izdelava spletne aplikacije

Spletno aplikacijo izdelamo v programu Microsoft Visual Studio 2015. Izdelamo nov projekt (ASP.NET Web Application):

Slika 10

Microsoft Visual Studio 2015



Slika 10 prikazuje izdelavo projekta za spletno aplikacijo s programom Microsoft Visual Studio 2015.

Spletno aplikacijo bomo izdelali v programskem jeziku C#. Izdelali bomo dve predlogi – eno za namizno spletno aplikacijo in eno za mobilno spletno aplikacijo. Spletna aplikacija bo omogočala pregled prebranih podatkov (temperaturo in vlažnost) in upravljanje LED lučke (vklop in izklop).

Za shranjevanje podatkov senzorja o temperaturi in vlažnosti bomo izdelali podatkovno zbirko s tabelo meritve, ki bo vsebovala naslednje podatke:

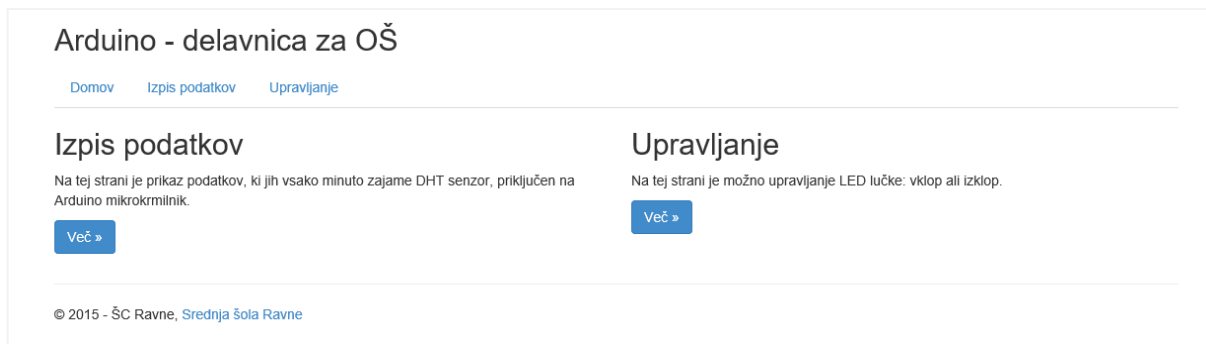
- id (zaporedna številka meritve),
- temperaturo (v stopinjah Celzija),
- vlažnost (v odstotkih),
- čas meritve (datum in ura) in
- senzor (naziv senzorja).

Mikrokontroler Arduino bo bral podatke s senzorja približno vsakih 60 sekund in jih shranjeval v zbirko podatkov. Podatke bomo pošiljali lokalni zbirki podatkov in zbirki podatkov na oddaljenem strežniku (z naslovom IP 193.2.42.18).

Spletna aplikacija bo prikazovala podatke iz lokalne zbirke podatkov. Podatke na oddaljenem strežniku lahko preverimo na naslovu <http://193.2.42.18/meritve>.

Slika 11

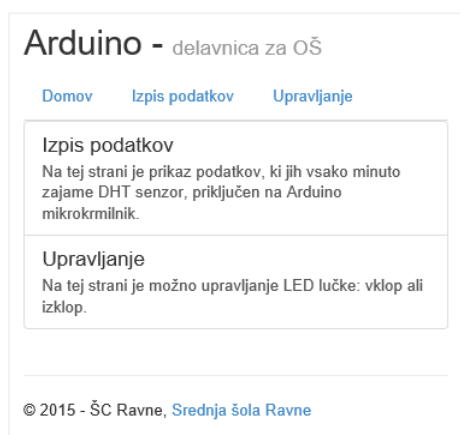
Namizna spletna aplikacija



Slika 11 prikazuje spletno aplikacijo za namizne računalnike.

Slika 12

Mobilna spletna aplikacija



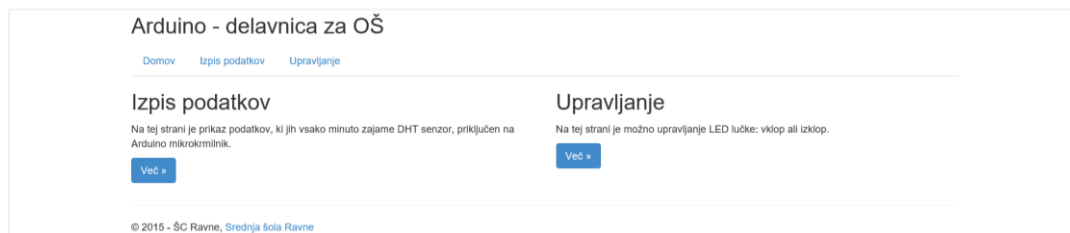
Na sliki 12 je prikazana spletna aplikacija, ki je prilagojena za mobilne naprave.

3.7. Testiranje

Zaženemo spletno aplikacijo. Na začetni strani lahko izbiramo med izpisom podatkov in upravljanjem. Izpis podatkov prikazuje podatke iz tabele meritve (id, temperaturo, vlažnost, čas meritve in senzor), upravljanje pa omogoča vklop in izklop LED lučke. Začetno stran (namizne) spletne aplikacije prikazuje slika 13:

Slika 13

Začetna stran spletne aplikacije



Slika 13 prikazuje začetno stran spletne aplikacije. Izbiramo lahko med upravljanjem z LED lučko ter izpisom podatkov.

Slika 14

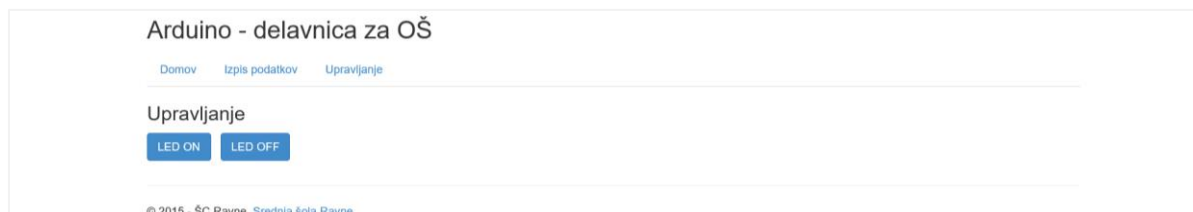
Izpis podatkov

ID	Temperatura	Vlažnost	Čas meritve	Senzor
148	21	54	08.10.2015 17:31:27	Osnovna_sola
147	21	54	08.10.2015 17:30:48	Osnovna_sola
146	21	54	08.10.2015 17:29:42	Osnovna_sola
145	21	54	08.10.2015 17:28:36	Osnovna_sola
144	21	54	08.10.2015 17:27:29	Osnovna_sola
143	21	54	08.10.2015 17:26:23	Osnovna_sola
142	21	54	08.10.2015 17:25:18	Osnovna_sola
141	21	50	08.10.2015 15:48:54	Osnovna_sola
140	21	50	08.10.2015 15:47:49	Osnovna_sola
139	21	50	08.10.2015 15:46:43	Osnovna_sola

Slika 14 prikazuje izpis meritev senzorja DHT11.

Slika 15

Upravljanje



Slika 15 prikazuje upravljanje LED lučke na spletni aplikaciji.

4. Zaključek

Računalništvo je eno najprodornejših področij, ki že nekaj desetletij kroji praktično vse panoge gospodarstva, šolstva, kulture, uprave in drugih dejavnosti. Silovit razvoj računalniške tehnologije terja izobraževanje ustreznih kadrov, ki so sposobni razvijati, upravljati in vzdrževati tako računalniško uporabniško in sistemsko opremo kot tudi informacijske sisteme, ki temeljijo na teh tehnologijah.

Z računalništvom je tesno povezana tudi elektrotehnika, ki je še bolj vpeta v industrijo, kjer v zadnjem času poteka vse večja avtomatizacija proizvodnih procesov. Zato je pomembno, da pri učencih in dijakih vzbudimo čim več zanimanja za ti dve področji.

S tem namenom smo pripravili delavnico za osnovnošolce, kjer se seznanijo z osnovami računalništva in elektrotehnike. Tako spoznajo izdelavo kablov UTP, s katerimi povezujemo naprave v omrežja, izdelajo spletno stran, prilagojeno mobilnim napravam, s pomočjo mikrokrmilnika in senzorja izvajajo meritve temperature in vlage ter upravljajo z napravami (prižigajo oziroma ugašajo LED lučko). Vse podatke shranjujemo v podatkovno bazo, tako da spoznajo tudi delo s podatki.

Delavnice izvajamo v osnovnih šolah v 7., 8. in 9. razredu. Učenci, ki sodelujejo v delavnicah, si pogostokrat kupijo osnovne kompletne mikrokrmilnika z nekaj senzorji in doma raziskujejo ter izdelujejo različne projekte. S tem smo tudi dosegli cilj, ki smo si ga zadali – motivirati učence za področji računalništva in elektrotehnike.

S povečanjem zanimanja za ti dve področji pa smo povečali tudi zanimanje za vpis v srednješolska strokovna programa Tehnik računalništva in Elektrotehnik, ki ju izvajamo na naši šoli. V letošnjem šolskem letu imamo tako prvič, odkar izobražujemo dijake za ti dve področji, dva oddelka tehnikov računalništva in en oddelek elektrotehnikov v vseh štirih letnikih.

5. Literatura

Random Nerd Tutorials (2013-2023). Complete Guide for DHT11/DHT22 Humidity and Temperature Sensor With Arduino. Pridobljeno s <https://randomnerdtutorials.com/complete-guide-for-dht11dht22-humidity-and-temperature-sensor-with-arduino/>

3DSVET (2020–2023). Kaj je Arduino? Pridobljeno s <https://www.3dsvet.eu/kaj-je-arduino/>

Svet elektronike (2021). Programiranje z Arduino. Pridobljeno s <https://svet-el.si/literatura/arduino/programiranje-z-arduino-1-3/>

Arduino (2015–2023). Getting Started with Arduino products. Pridobljeno s <https://www.arduino.cc/en/Guide/>

Gregor Anželj, dr. Tim Bell, dr. Andrej Brodnik, Maja Čelan, dr. Saša Divjak, mag. Alenka Krapež, Nastja Lasič, mag. Matija Lokar, Heidi Newton (2015). RAČUNALNIŠTVO IN INFORMATIKA 2, e-učbenik za informatiko v gimnaziji. Pridobljeno s <https://anzeljg.github.io/rin2/book2/index.html>

Skupina RINOS (2021). Računalništvo in informatika za vse. Pridobljeno s <https://www.racunalnistvo-in-informatika-za-vse.si/10razlogovzakajrin.html>

Kratka predstavitev avtorja

Gorazd Geč je univ. dipl. inž. rač. in inf. in poučuje predmete s področja računalništva na Srednji šoli Ravne na Koroškem. Ukvarja se pretežno s spletnimi tehnologijami, programiranjem in podatkovnimi bazami. Na začetku svoje kariere je na Gimnaziji Ravne poučeval predmet računalništvo, pozneje pa informatiko. Leta 1997 je nove izzive našel na Srednji šoli Ravne v programih srednjega strokovnega izobraževanja Tehnik računalništva in Elektrotehnik. Že več kot 25 let aktivno sodeluje pri izobraževanju odraslih na Ljudski univerzi Ravne, kot predavatelj pa tudi na Višji strokovni šoli Ravne.

Učimo se Scratch s pomočjo videoposnetkov v Active Presenter-ju

Learning Scratch with the Help of Videos in Active Presenter

Nuša Bratovščak

OŠ Pohorskega odreda Slovenska Bistrica
nusab@ospo-slb.si

Povzetek

Živimo v obdobju pospešenega tehnološkega napredka. Učitelji in učenci smo dandanes obdani z moderno tehnologijo in ob pravilni rabi je lahko uporabna in koristna. Posledično se je spremenil tudi način poučevanja. Pri pouku je vedno bolj v ospredju interaktivnost. Vedno pogosteje učitelji v pouk vključujemo video vsebine, saj študije dokazujejo, da video vsebine motivirajo in povečujejo sodelovanje učencev pri pouku. Učitelji lahko za kreiranje video vsebin uporabimo različne programe in aplikacije, a najpomembneje je, da so vsebine kvalitetno, pregledno in poučno pripravljene. Pri izbirnih predmetih iz računalništva pogosto poučujemo z uporabo videoposnetkov. Za izdelavo video vsebin uporabljamo program Active Presenter. Video vsebine predvajamo ob razlagi nove snovi ali jih pošljemo učencem kot navodila za samostojno delo. Videoposnetek lahko učenci spremljajo v svojem ritmu. Lahko si ga večkrat pogledajo, ustavijo predvajanje videa na določenih mestih ali si izbran del ponovno predvajajo. Tako se učencem na avdio-vizualni način prikaže učna snov in tako dosežemo zastavljene učne cilje.

Ključne besede: Active Presenter, interaktivnost, izbirni predmet, video.

Abstract

We live in an era of accelerated technological progress. Today, teachers and students are surrounded by modern technology and when is used correctly it can be useful. As a result, it also changed teaching method. In lessons, interactivity is more often in the foreground. Teachers in classes include video contents because studies show that video content motivates and increases student participation in lessons. Teachers can use various programs and applications to create video content, but the most important is that the contents are prepared in a high-quality, transparent and instructive manner. In computer science electives, we often teach using videos. For example we use the Active Presenter program for video content. Vvideo content is played when explaining new material or it is sent to students as instructions for independent work. Students can watch the video in their own rhythm. They can watch it several times, stop playing the video at certain points or they can replay selected part. In this way, the learning material is shown to the students in an audio-visual way and so the learning goals are achieved.

Keywords: Active Presenter, interactivity, optional subject, Video.

1. Uvod

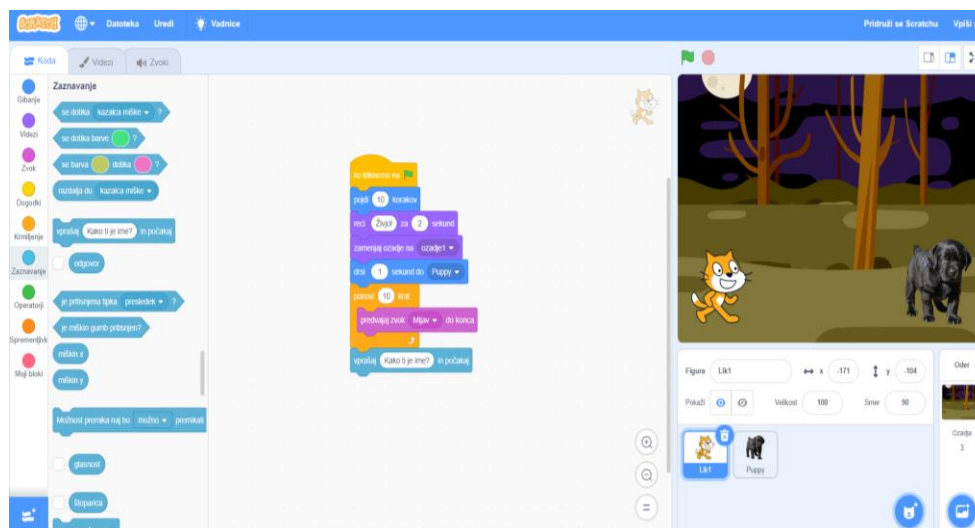
S hitrim razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju IKT) v zadnjih letih se spreminja pouk v današnjih šolah. Učitelj ni več zgolj nekdo, ki frontalno podaja snov, učenci pa ga poslušajo, ampak pri svojem delu uporablja različne pripomočke. Pripomočki, ki jih učitelji uporabljajo pri pouku, so na primer elektronska in interaktivna tabla, računalnik, prenosni računalniki, tablični računalniki in pametni mobilni telefoni. In z uporabo večpredstavnosti in interaktivnih elementov spodbujajo učence k bolj aktivnemu učenju.

2. Neobvezni izbirni predmeti pri pouku računalništva

Učenci imajo v 4., 5. in 6. razredu možnost izbrati neobvezni izbirni predmet računalništvo. Pri tem predmetu se seznanjajo s tehnikami in metodami reševanja problemov in razvijajo algoritmičen način razmišljanja, spoznavajo omejitve računalnikov in njihov vpliv na družbo. Poseben poudarek je na programu Scratch. Pogosto poučujem z uporabo videoposnetkov. Za izdelavo video vsebin uporabljam program Active Presenter. Video vsebine predvajam ob razlagi nove snovi ali jih pošljem učencem kot navodila za samostojno delo. Način dela pri predmetu spodbuja ustvarjalnost, kritičnost, sodelovanje in poseben način razmišljanja ter delovanja. S spoznavanjem računalniških konceptov in razvijanjem postopkovnega načina razmišljanja učenci pridobivajo znanja, spretnosti in veščine, ki so veliko bolj trajne kot hitro razvijajoče se tehnologije. Ta znanja so neodvisna od tehnologij (Krajnc, 2013a).

Scratch (Slika 1) je eden novjših programskih jezikov (2007), ki je bil narejen prav za učenje programiranja. Otroci lahko z njim programirajo svoje računalniške igre, izdelujejo animacije ali interaktivne zgodbe. Svoje izdelke lahko prikazujejo na svetovnem spletu in jih delijo z drugimi, izmenjujejo izkušnje in se pri tem učijo. Program je razvil inštitut Media Lab z ugledne ameriške univerze MIT pod vodstvom Mchela Resnicka. Avtorji so se pri svojem delu zgledovali po znamenitih kockah LEGO. Otroci tako namesto pisanja zapletenih programskih kod premikajo in zlagajo pisane grafične bloke, ki vsebujejo različne programske ukaze (Lajovic, 2011).

Zaslonski posnetek naloge v programu Scratch



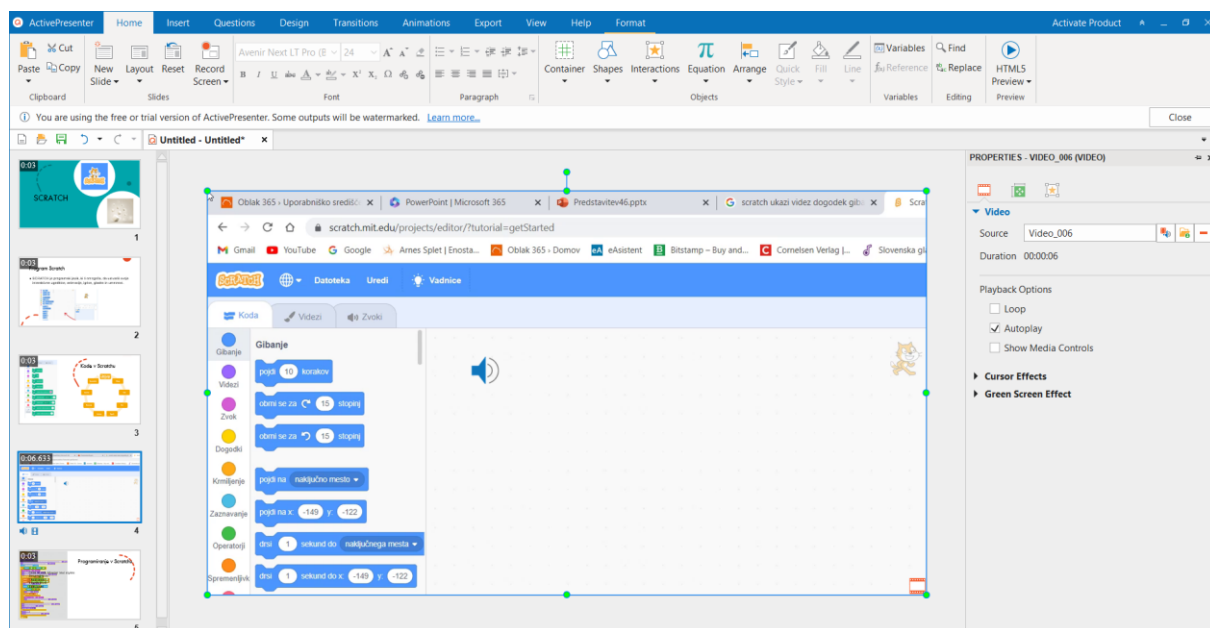
4. Program Active Presenter

Active Presenter je eden izmed mnogih boljših brezplačnih programov. Ta program je po sestavi in funkcijah zelo podoben programu MS Powerpoint. Lahko dodajamo nove diapozitive, jih oblikujemo, saj vsebuje podobne funkcije kot MS Word in Powerpoint. Dodamo lahko animacijo slik ali teksta in spreminjamo načrt. Program ponuja veliko različnih možnosti pri ustvarjanju videoposnetkov. Posnetke ustavimo tako, da postopoma dodajamo željeno vsebino in tudi slike in videoposnetke uvozimo ter nanizamo v določenem zaporedju. V program Active Presenter lahko uvozimo že narejene PPT predstavitve. Omogoča nam, da posnamemo trenutni zaslon (snemamo prosojnice) in hkrati snema naš glas in našo sliko (Slika 2). Za snemanje zvoka potrebujemo mikrofona, za snemanje naše slike pa kamero.

Vstavljene slike lahko obogatimo in animiramo. V programu lahko izberemo pametno lastnost s polnim gibanjem in zajemanjem zvoka. Program nam ponuja tudi funkcijo, s katero približamo zajem zaslona ali ga zameglimo. Posnetke lahko izvozimo kot WMV, AVI, MPEG4, WebM ali SCORM. Večinoma pa končne izdelke uvozimo v mp4 obliko kot videoposnetek.

Slika 2

Zaslonski posnetek programa Active Presenter z diapozitivi ter videoposnetki



5. Zaključek

V zadnjem desetletju se je, predvsem z bliskovitim razvojem IKT, zelo spremenil učni proces v šolah povsod po svetu, ne samo v Sloveniji. Učni proces ne poteka samo na klasičen način, torej tako, da bi učenci zgolj poslušali, učitelji pa podajali snov. Ena izmed slabosti takega načina pouka je ta, da so pri tem učenci pasivni in le poslušajo ter sprejemajo snov. Ker je IKT v zadnjih letih močno napredoval, je v slovenskih šolah opaziti naraščanje uporabe IKT. Dandanes si pouk v šoli brez uporabe IKT že težko predstavljamo. IKT ponuja naraščajoče število intuitivnih, zanesljivih orodij za izboljšanje kvalitete pouka (Pesek, 2011). Zato tudi sama pri pouku neobveznih izbirnih predmetov uporabljam IKT in se zelo pogosto poslužujem lastnih videoposnetkov. To je bila tudi ena izmed temeljnih oblik izobraževanja na daljavo.

Program Active presenter nam omogoča enostavno oblikovanje videoposnetka in ob tem nam omogoča, da hkrati razlagamo učno snov razlago. Prednosti so seveda, dostopnost programa, enostavna in pregledna uporaba programa Active presenter. Seveda tudi prenosljivost, nazornost in pri takšnem načinu podajanja učne snovi je razlaga bolj premišljena in dinamična.

6. Literatura

- Debevc, M. (2002). Elementi multimedije. Pridobljeno prek: http://www.egradiva.net/moduli/av_komunikacije/01_multimedija/02_datoteka.html (23. februar 2014)
- Krajnc, R. (2013). Učni načrt. Program osnovna šola. Računalništvo: neobvezni izbirni predmet. Ljubljana: MIZŠ, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 29. novembra 2021 s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/Neobvezni/Racunalnistvo_izbirni_neobvezni.pdf
- Lajovic, S. (2011). *Scratch Nauči se programirati in postani računalniški maček*. Ljubljana: Pasadena
- Pesek, I. (2011). E-gradiva in Slovensko izobraževalno omrežje - SIO. E-gradiva. Kaj je E-gradivo

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 neobvezne in obvezne izbirne predmete iz računalništva ter podaljšano bivanje. Je mentorica tekmovanja iz računalniškega razmišljanja Bober. Sodeluje tudi v projektu Safe.si in projektu Dvig digitalne kompetentnosti in je mentorica Mladim raziskovalcem.

Uporaba video pripomočkov pri pouku športa

Using Video Aids at Sports Lessons

Špela Horvat

Osnovna šola Markovci
spela.horvat@os-markovci.net

Povzetek

Uporaba videoposnetkov pri poučevanju postaja vse bolj priljubljena v sodobnem izobraževanju, pri čemer se mnogi učitelji in vzgojitelji obračajo na ta medij kot način, da pritegnejo in navdihnejo učence. Mnogi učenci raje gledajo videoposnetke, saj jih lahko gledajo v svojem tempu in ponavljajo vse dele, ki se jim zdijo izziv. To lahko učencem pomaga, da prevzamejo odgovornost za lastno učenje, kar lahko privede do večje angažiranosti in motivacije. Videoposnetki so lahko odličen način za pomoč otrokom pri učenju pri vseh predmetih. Otroci so po naravi radovedni in so bolj angažirani, ko informacije vidijo. Uporaba videoposnetkov lahko pripomore k temu, da je učna izkušnja za otroke bolj interaktivna in privlačna, kar jim lahko olajša učenje in ohranjanje novih informacij. Malo otrok danes po televiziji ali medijih spremlja šport, zato je tudi učenje in razumevanje le tega vedno težje. S posnetki učitelji športa lažje predstavimo vsebino, učencem pa hitreje podamo večjo širino znanja in prejšnje dožemanje informacij. S pomočjo video analiz pa učenci lažje razumejo svoje napake. Gimnastika je šport, ki zahteva visoko stopnjo spretnosti in natančnosti. Da bi učencem pomagali izboljšati njihovo uspešnost in tehniko, trenerji in učitelji pogosto uporabljajo video analizo kot orodje za prepoznavanje področij šibkosti in zagotavljanje povratnih informacij. V prispevku je nekaj nasvetov o uporabi videa za analizo gimnastike v športni lekciji.

Ključne besede: analiza posnetkov, dostopnost, gimnastika, snemanje videa, šport, video tehnologija.

Abstract

The use of video in teaching is becoming increasingly popular in modern education, with many teachers and educators turning to this medium as a way to engage and inspire students. Many students prefer to watch videos as they can watch them at their own pace and repeat any parts they find challenging. This can help learners to take responsibility for their own learning, which can lead to increased engagement and motivation. Videos can be a great way to help children learn at all subjects. Children are naturally curious and are more engaged when they see information. Using videos can help make the learning experience more interactive and engaging for children, which can make it easier for them to learn and retain new information. Just a few children today follow sport on TV or in the media and, as a result, learning and understanding of it is increasingly difficult. The videos make it easier for sports teachers to present the content and for learners to gain more knowledge and understanding of what they have already learnt. Video analysis makes it easier for students to understand their own mistakes. Gymnastics is a sport that requires a high level of skill and precision. To help students improve their performance and technique, coaches and teachers often use video analysis as a tool to identify areas of weakness and provide feedback. In the abstract are some tips on how to use video to analyse gymnastics at a sports lesson.

Keywords: accessibility, gymnastics, sport, video analysis, video recording, video technology.

1. Uvod

Na splošno je uporaba videoposnetkov močno orodje za sodobno učenje. Videoposnetki lahko pomagajo narediti učenje bolj zanimivo in interaktivno. Video tehnologijo je mogoče uporabiti tudi za razlikovanje pouka, saj učencem nudi različne učne stile z različnimi viri. Na primer nekateri učenci morda raje gledajo video posnetke, medtem ko drugi raje berejo besedilo ali poslušajo zvočni posnetek. Video tehnologija omogoča tudi učiteljem, da zagotovijo vizualne pripomočke, ki so lahko za nekatere učence bolj privlačni.

Uporaba video tehnologije v športni vzgoji postaja vse bolj priljubljena v sodobnem šolskem poučevanju. Možnost uporabe videa prek telefona ali računalnika pri pouku športa ponuja številne prednosti tako za učitelje kot učence.

Ena od glavnih prednosti uporabe video tehnologije pri pouku športa je, da omogoča natančno in podrobno analizo uspešnosti učencev. Učitelji lahko uporabijo video za zagotavljanje povratnih informacij o tehniki, obliki in izvedbi, kar lahko učencem pomaga prepoznati področja za izboljšave in napredovanja.

Druga prednost uporabe video tehnologije pri pouku športa je, da lahko poveča motivacijo učencev. Če si ogledajo svoje nastope na videoposnetku, lahko učencem pomaga pri postavljanju ciljev, spremljanju njihovega napredka in opazovanju izboljšav, ki so jih naredili.

2. Uporaba video tehnologije v šoli

Ustvarjanje dobrega videa med športnimi urami je lahko odličen način za pregled in izboljšanje uspešnosti gimnastičnih elementov. Dobro narejen videoposnetek je lahko dragoceno orodje za športnike in trenerje pri pregledu in prepoznavanju področij za izboljšave.

Preden začnete snemati, načrtujte posnetke, ki jih želite zajeti. To lahko vključuje pridobivanje seznama elementov, ki bodo izvedeni, odločanje o kotih kamere ter določanje svetlobnih in zvočnih zahtev. Predhodno je dobro, da si učenci pogledajo različne posnetke določenih elementov.

Tukaj je nekaj nasvetov, ki vam bodo pomagali narediti visokokakovosten video, ki bo uporaben tako za športnike kot za trenerje.

a) Uporabite mirno kamero

Majava kamera lahko oteži jasen ogled gimnastičnih elementov. Uporabite stojalo ali stabilizator, da bo kamera mirna in da bo videoposnetek enostavno gledati. To lahko pomaga tudi pri ohranjanju kamere v istem položaju, tako da lahko športniki vidijo enak pogled kot trener.

b) Zagotovite si pravi kot

Prepričajte se, da je kamera nameščena pod kotom, ki omogoča ogled celotnega gimnastičnega elementa. To bo pomagalo športnikom in trenerjem videti celoten obseg gibanja in prepoznati morebitne napake. Pomembno je upoštevati tudi ozadje posnetka in se prepričati, da ni moteče.

c) Uporabite dobro osvetlitev

Pravilna osvetlitev je bistvena za jasen video. Prepričajte se, da je osvetlitev dovolj svetla, da jasno vidite elemente gimnastike, vendar ne tako svetla, da bi ustvarjala bleščanje ali sence. Če snemate v zaprtih prostorih, razmislite o uporabi dodatne osvetlitve ali prilagoditvi obstoječih luči, da izboljšate vidljivost.

č) Uporabite visokokakovostno kamero

Kamera visoke ločljivosti bo ustvarila jasnejši in podrobnejši video. Tako boste lažje opazili vse napake ali področja, ki jih je treba izboljšati.

d) Uporabite počasen posnetek

Snemanje v počasnem posnetku lahko pomaga športnikom in trenerjem videti gimnastične elemente bolj podrobno. To jim lahko pomaga prepoznati napake ali področja za izboljšave, ki so jih morda zamudili pri redni hitrosti.

e) Dodajte zvočni komentar

Trener ali izkušen gimnastičar lahko videu doda besedni komentar. To lahko pomaga razložiti elemente, ki se izvajajo, in tako se izpostavi posebna področja za izboljšave.

f) Uredite videoposnetek:

Uporabite programsko opremo za urejanje videa, da izrežete vse nepotrebne posnetke in videoposnetku dodate napise ali druge opombe. Tako ga boste lažje gledali in razumeli.

Z upoštevanjem teh nasvetov lahko ustvarite visokokakovosten video, ki ga lahko uporabite za pregled in izboljšanje gimnastične uspešnosti. Za športnike in trenerje bo dragoceno orodje za pregled in prepoznavanje področij za izboljšave. Poleg tega je pomembno, da ste dosledni pri snemanju, saj lahko tako športniki in trenerji primerjajo napredek in izboljšave skozi čas (BILTEN I-naprave in i-pouk, 2011).

2.1. Uporaba video tehnologije pri pouku športa

Ko gre za snemanje gimnastike v šolskem okolju, je treba upoštevati nekaj dodatnih dejavnikov.

a) Pridobite soglasje

Pred snemanjem gimnastičnih prvin obvezno pridobite pisno soglasje staršev ali skrbnikov učencev. Tako boste zagotovili, da imate zakonsko pravico do uporabe posnetkov v izobraževalne namene in namene pregleda.

b) Bodite pozorni na šolske pravilnike

Poskrbite, da se seznanite s šolskimi pravilniki glede snemanja in fotografiranja. Nekatere šole imajo morda posebne smernice, ki jih je treba upoštevati.

c) Bodite spoštljivi do zasebnosti študentov

Pri snemanju bodite pozorni na zasebnost učencev. Izogibajte se snemanju učencev, ki niso dali svojega soglasja ali ki bi jim morda bilo neprijetno biti pred kamero.

č) Uporablajte primerno opremo

Uporablajte primerno opremo, ki je varna za uporabo v šolskem okolju. To lahko vključuje uporabo stojala ali stabilizatorja, da ostane kamera stabilna in zagotovite, da nobena dodatna osvetlitev ne predstavlja nevarnosti.

d) Delite posnetke z učenci

Delite posnetke z učenci, da si lahko ogledajo svojo predstavo. To jim bo pomagalo prepoznati lastne napake in področja za izboljšave.

e) Uporabite posnetek za namene poučevanja

Uporabite posnetek za namene poučevanja, kot je pregled in analiza določenih elementov ali tehnik. To lahko učencem pomaga izboljšati svoje sposobnosti in razumevanje gimnastike.

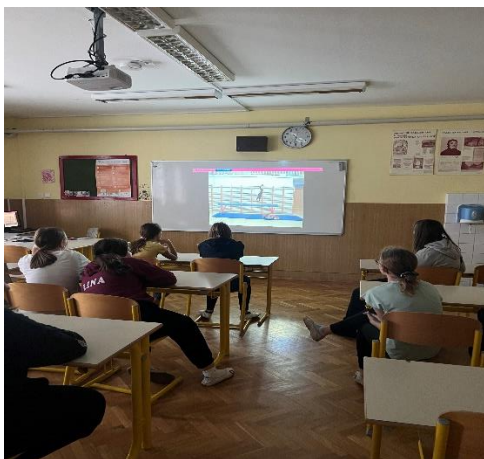
Z upoštevanjem teh nasvetov lahko ustvarite visokokakovosten videoposnetek, ki ga lahko uporabite za pregled in izboljšanje uspešnosti gimnastike v šolskem okolju. Poleg tega ne pozabite na varnost pri snemanju in na spoštovanje zasebnosti učencev.

2.2. Primer video analize gimnastike z učenkami OŠ Markovci

V našem primeru smo z učenkami najprej analizirali posnetke gimnastike. V učilnici smo pogledale sestavo na gredi in skoke na mali prožni ponjavi.

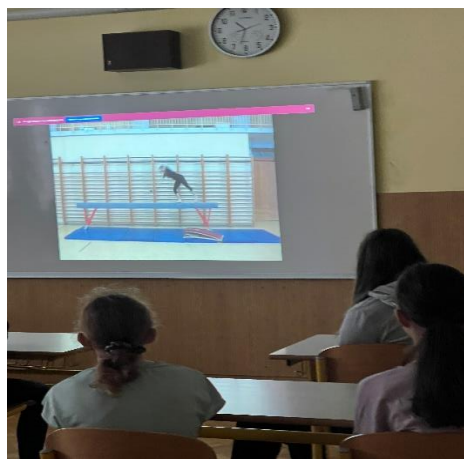
Slika 1

Ogled sestave na gredi v učilnici



Slika 2

Ogled sestave na gredi v učilnici



Slika 3

Ogled skokov na mali prožni ponjavi



Slika 4

Ogled skokov na mali prožni ponjavi



Na sliki 1 in sliki 2 je prikazano, kako smo si ogledale najprej posnetek gimnastične sestave na gredi. Na sliki 3 in sliki 4 pa vidimo ogled skokov na mali prožni ponjavi. Po ogledu posnetkov smo z učenkami odšle v telovadnico, kjer smo te elemente posnele in analizirale.

Slika 5

Razovka na gredi (dober primer)



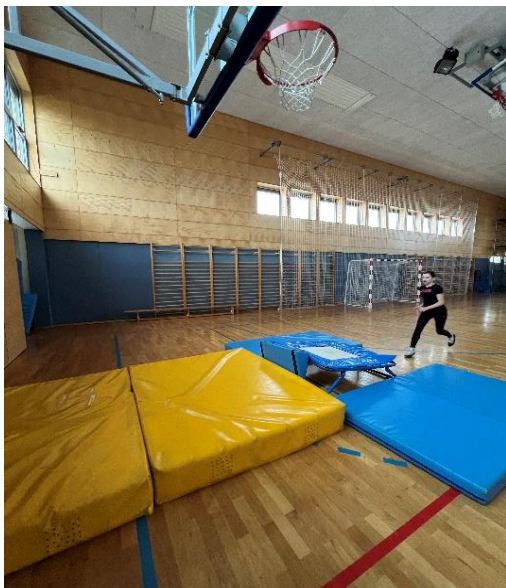
Slika 6

Razovka na gredi (slabši primer)



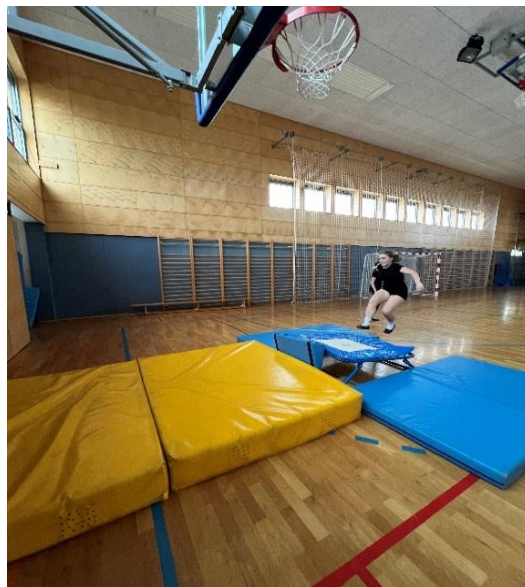
Slika 7

Zalet na malo prožno ponjavo



Slika 8

Odriv z male prožne ponjave



Po posnetih videih smo vsako učenko posebej analizirale in jim preko video posnetkov in slik predstavile napake na gredi. Učenke 8. razredov imajo v učnem načrtu gimnastike vključene vaje za ravnotežje na ožji površini. Sama sem jim sestavila kratko sestavo na gredi: hoja (zajemanje), razovka na gredi, obrat za 180 v počepu, obrat za 180 stoje, dva koraka stegnjeno in drže seskok. Pri analizi smo vsaki element posebej pogledale in se dotaknile vsake napake posebej. Na sliki 5 in sliki 6 lahko vidimo, kako nazorno je prikazan element razovke na gredi v boljši in slabši izvedbi.

Enako smo storile pri mali prožni ponjavi, kjer smo analizirale skoke: skok stegnjeno, skok raznožno, skok skrčeno, obrat za 180 in obrat za 360. Posebej smo dale poudarek na iztegnitev kolen, špičke in pravilen doskok elementa. Ko popravljamo napake, mora biti vadečemu dano jasno navodilo, ki mora vsebovati poimenovanje dela telesa in način prave izvedbe gibanja (Čuk, Bolkovič, Bučar Pajek, Turšič in Bricelj, 2006). Na sliki 7 lahko vidimo zalet na malo prožno ponjavo, ki je zelo pomemben pri nadaljnjem odzivu, ki ga vidimo na sliki 8.

Video analizo smo opravile preko telefona, kjer je možnost uporabe počasnega posnetka. Učenke so bile nad svojo izvedbo zelo presenečene, saj niso pričakovale takšnega rezultata. V resnici imajo občutek, da razovko na gredi naredijo zelo visoko, na primer pri skoku na mali prožni ponjavi so bile mnenja, da imajo kolena popolnoma iztegnjena, vendar ko so videle same sebe na posnetkih, je bila slika čisto drugačna. S tem pa prilagodimo pouk različnim kognitivnim značilnostim in učnim stilom posameznika, saj spodbuja ustvarjalnost ter spontane, igrive in socialne dimenzije pouka (Strmšek Turk, 2013).

Če želimo kar najbolje izkoristiti svoj videoposnetek, ga lahko uporabimo kot del učnega načrta in razpravo učenk, kot v našem primeru. Poleg tega videoposnetek lahko uporabimo kot izhodišče za nadaljnje dejavnosti, kot so skupinske razprave, kvizi in naloge. Tudi Starc (2004) meni, da bi morali učiteljem pri uvajanju sodobne tehnologije pri pouku zagotoviti takšne pogoje, da bi lahko testirali in preizkušali svoje sposobnosti pri uvajanju novih tehnologij za izobraževanje. Z napisanim se strinjajo tudi Gerlič, Krašna in Pesek (2013), ki menijo, da je učitelje potrebno predvsem ustrezno motivirati in usposobiti ter zagotoviti ustrezne programske in strojne opreme.

3. Zaključek

Pred analizo videoposnetka postavite jasne učne cilje, kaj naj bi učenci lahko dosegli kot rezultat gledanja videa. To lahko vključuje prepoznavanje posebnih elementov ali tehnik, ki jih je treba izboljšati. Pri analizi videa se je treba osredotočiti na ključne točke elementa, kot so vzlet, pristanek in položaj telesa (Čuk idr., 2006). Te točke lahko razkrijejo najpogostejše napake in področja izboljšav. Gledanje videoposnetka v počasnem posnetku lahko učencem pomaga videti elemente gimnastike ali katerega drugega športa bolj podrobno. To jim lahko pomaga prepoznati napake ali področja za izboljšave, ki so jih morda zamudili pri redni hitrosti. Posnetki učencem pomagajo, da se osredotočijo na določena področja elementov in razumejo povratne informacije učiteljev. Spodbujajte učence, da si ogledajo videoposnetek in razmislijo o lastni uspešnosti. Pomembno je, da učenci prepoznajo lastne napake in področja za izboljšave saj lahko na ta način izboljšajo svoje sposobnosti.

Uporaba video tehnologije pri pouku je lahko močno orodje za poučevanje v sodobni šoli. Zaradi široke dostopnosti pametnih telefonov in računalnikov je učiteljem lažje kot kdaj koli prej vključiti video tehnologijo v svoje lekcije, učencem pa dostop do te tehnologije in njeno korist.

4. Viri

Bilten: I-naprave in i-pouk. (2011): *E-šolstvo*.

http://portal.sio.si/fileadmin/dokumenti/bilteni/E-solstvo_BILTEN_06-2011_FIN_screen.pdf.

Čuk, I., Bolkovič, T., Bučar Pajek, M., Turšič, B. in Bricelj, A. (2006). *Teorija in metodika športne gimnastike – vaje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Gerlič, I., Krašna, M., Pesek, I. (2013). *Informacijsko komunikacijska tehnologija v slovenskih osnovnih šolah: stanje in možnosti*. Maribor: Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko.

Starc, J. (2004). *Informacijska tehnologija v izobraževanju sodobne družbe*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Strmšek Turk, S. (2013). *Priprava e-učnih gradiv in pripomočkov*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Dostopno na http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/ACS_I_zobrazevanje/ACSIzobrazevanje_50Priprava.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Špela Horvat je profesorica magistrica športne vzgoje, ki uči na OŠ Markovci. Je predsednica Društva mladih Bukovci in ustanoviteljica Športne šole, kjer vodi aerobiko, vadbo za starejše in gibalni razvoj za otroke.

Ogledalo z zamikom v športu

Mirror with Offset in Sport

Žiga Ivanšek

OŠ Kašelj

ziga.ivansek@oskaselj.si

Povzetek

Odprava napak v športu je zahtevna, zato je povratna informacija zelo pomembna. V športu se večinoma uporablja verbalna povratna informacija. V plesu se veliko uporablja ogledala, ki so lahko draga in v določenih primerih celo nevarna. Za druge športe je zato bolj učinkovita uporaba pametnih telefonov ali tabličnih računalnikov, ki z uporabo aplikacij omogočajo posnetek z zamikom. Vadeči lahko z ogledom posnetka po izvedeni dejavnosti primerja svojo izvedbo s priloženo sliko pravilne izvedbe in skupaj z verbalnim komentarjem učitelja še hitreje odpravi svoje napake. V ta namen obstajajo brezplačne aplikacije. V članku bosta predstavljena dva primera aplikacij in sicer za operacijska sistema Android in iOS. Za uporabo aplikacije potrebujemo dovolj zmogljivo napravo, primerno osvetljen prostor, stojalo za napravo in po potrebi zaščito pred neposredno sončno izpostavljenostjo zaradi pregrevanja naprave in vidljivosti ekrana. Poleg tega morajo biti vadeči primerno motivirani in dovolj zreli, da se bolj kot svojemu izgledu na kameri posvečajo izvedbi naloge. Za oba operacijska sistema obstajata funkciji zaklepa naprave, ki omogoča dostop le do izbrane aplikacije.

Ključne besede: napake, odprava napak, ogledalo, posnetek, povratna informacija, videoanaliza, zamik, zrcalo.

Abstract

Fixing mistakes in sports is challenging, so feedback is very important. Mostly what is used is verbal feedback. In dancing, mirrors are widely used, which can be expensive and in certain cases even dangerous. For other sports, it is therefore more effective to use smartphones or tablets that allow time-lapse recording using applications. By watching the recording after the activity, the trainee can compare his performance with the attached picture of the correct performance and together with the teacher's verbal comments, correct his mistakes even faster. There are also free apps for this purpose. The article will present two examples of applications for the Android and iOS operating systems. To use the application, we need a sufficiently powerful device, a suitably lit room, a stand for the device and, if necessary, protection from direct sunlight against overheating of the device and for visibility of the screen. In addition, trainees must be properly motivated and mature enough to focus more on the performance of the task than their appearance on camera. For both operating systems, there are device lock functions that only allow access to the selected application.

Keywords: error correction, errors, feedback, mirror, recording, timeshift camera, video analysis.

1. Uvod

V športu povratne informacije pomagajo pri odpravljanju napak. Večinoma prejemamo verbalne povratne informacije, ki so lahko zelo kakovostne vendar včasih pomanjkljivo slikovite. Pri plesu za to uporabljajo ogledala, ki so postavljena v skoraj vseh njihovih dvoranah. Laland, Wilkins in Clayton (2016) so zapisali, da ni naključje, da imajo plesne dvorane po svetu skoraj vedno postavljena ogledala. Ta omogočajo vadečemu hitro primerjanje tako inštruktorja, kot sebe. Omogočajo tudi, da vadeči poveže proprioceptivne in kinestetične povratne informacije lastnih mišic in sklepov z vizualnimi povratnimi informacijami, kar olajšuje popravilo napak in pospešuje proces učenja. V šoli jih ni večinoma zaradi varnosti, lahko se hitro uničijo, prav tako pa predstavljajo velik finančni zalogaj. Pri mnogih športih zaradi narave dejavnosti sočasen ogled izvedbe v ogledalu ni mogoč, zato je videoanaliza primernejša rešitev. Pregled raziskav na področju razširjenih povratnih informacij je pokazal, da je bila večina od 24 študij uspešna pri dokazovanju izboljšanja učenja (Petancevski, Inns, Fransen in Impellizzeri, 2022). Ogled posnetka izvedbe omogoča upočasnjeno ogled, natančnejšo analizo ob hkratni ustavitvi posnetka in večkratno predvajanje. To lahko ob večjemu številu vadečih podaljša čas vadbene enote. Pri primerni zrelosti vadečih je lahko dodatni zorni kot ogleda samega sebe tudi dodatna motivacija za izboljšanje.

Namen članka je predstaviti primer rešitve, ki omogoča hitro videoanalizo za večje število vadečih z uporabo naprave, ki je dostopna večini posameznikov.

Razvijajo se sodobnejši sistemi za video analizo, ki jih uporabljajo v profesionalnih športih, vključno z uporabo procesiranja velikih podatkovnih baz za analizo in umetne inteligence za sledenje objektov v videu (Shih, 2017).

Bončina (2022) je za ocenjevanje kvalitete tehnike teka uporabljal video analizo in zapisal, da se je ocena kakovosti tehnike teka z video analizo in ocenjevanjem posameznih kinematičnih parametrov izkazala za ustrezno in zanesljivo.

Cilj članka je predstaviti dve aplikaciji, ki omogočata ogled z zamikom za operacijska sistema Android in iOS, in ugotoviti pomanjkljivosti ter predlagati rešitve za njuno uporabo. Poleg tega bo uporaba aplikacije predstavljena z lastnimi primeri iz prakse.

2. Uporaba pametne mobilne naprave kot ogledalo z zamikom

Uporaba pametnih naprav je v prostem času zelo razširjena. Poleg uporabe za zabavo, so lahko primerne tudi v športu. Omogočajo fotografiranje in snemanje, ki omogoča počasni posnetek, prav tako pa lahko poganjajo tudi aplikacijo, ki lahko vadeče snema in predvaja z zakasnitvijo. Za uporabo takšne aplikacije potrebujemo napravo, ki je dovolj zmogljiva, kar lahko preverimo z brezplačno verzijo željene aplikacije.

Večina današnjih naprav omogoča nalaganje teh aplikacij, vendar se pojavijo razlike med ločljivostjo posnetka, kakovostjo slike in časom zamika. Na primer, pet let stara naprava višjega ranga, ki uporablja Android operacijski sistem je po lastnih izkušnjah dovolj zmogljiva za poganjanje te aplikacije z zadovoljivo zakasnitvijo ter dovolj visoko kakovostjo in ločljivostjo. V ta namen lahko tudi "recikliramo" stare naprave, ki za druge namene niso več uporabne.

Poleg naprave je priporočljiva tudi uporaba stojala za telefon, ki se ga lahko izdelata ali kupi. Glede na naše zmožnosti lahko uporabimo različne rešitve. Na primer, nekateri tablični računalniki imajo že vgrajeno funkcijo stojala v ovitku.

Sam uporabljam manjše kupljeno stojalo za mobilne naprave, ki ga namestim na stabilen predmet v telovadnici. S tem lahko naprava snema iz primerno višjega položaja za boljši zorni kot, hkrati pa je tudi dostop vadečega do ekrana naprave lažji kar zmanjša možnost, da napravo po nesreči podre. Naprava naj bo v notranjih prostorih postavljena stran od mesta izvedbe vadečega, predvsem ob poskokih in podobnih elementih, kjer se lahko tresenje podlage prenese na napravo. Ne glede na to ima danes veliko naprav pri glavni kameri že vgrajeno optično stabilizacijo slike, ki tresenje slike zmanjša.

Za uporabne posnetke mora biti prostor dovolj osvetljen, oziroma moramo imeti napravo, ki je sposobna zajeti dovolj svetlobe pri danih razmerah. Neposredni izpostavljenosti sončni svetlobi se lahko izogibamo tako, da napravo postavimo v senco. Tako poskrbimo za boljšo vidljivost ekrana in preprečimo pregrevanje.

Največ sličic na sekundo, kar zmoreta spodaj opisani aplikaciji je 30, kar je dovolj za analizo srednje hitrih in počasnejših gibanj. Za hitrejša gibanja so primernejše višje frekvence sličic na sekundo.

Vadeči lahko dostopijo do občutljivih podatkov na napravi, če nismo dovolj previdni. Na obeh operacijskih sistemih obstaja možnost uporabe samo ene aplikacije, medtem ko se sama naprava zaklene. Na android napravah se možnost imenuje "Pin App", na iOS napravah pa "Guided Access".

Dostopnih je kar nekaj plačljivih in brezplačnih aplikacij na uradnih trgovinah operacijskih sistemov. V nadaljevanju bosta predstavljeni dve brezplačni aplikaciji za operacijska sistema Android in iOS. Ob uporabi brezplačne aplikacije se težko izognemo oglasom medtem ko pri plačilu večinoma ni oglasov. Nekatere nudijo več funkcij in orodij, ki niso tako enostavne za uporabo in so bolj primerne za zahtevnejše uporabnike.

Obe aplikaciji predstavljeni v nadaljevanju, sta po mojih izkušnjah dovolj bogati s funkcijami in zmogljivi za zadovoljitev šolskih potreb pri učenju Športa, prav tako pa sta enostavni za uporabo. So še druge aplikacije, ki morda nudijo podobne, enake ali še boljše možnosti.

2.1 Android aplikacija: Delay Camera -Auto Replay-

Delay Camera - Auto Replay- (Google Play, 20. 10. 2022) je brezplačna aplikacija dostopna na Play Store trgovini za Android uporabnike. Je brezplačna z možnostjo plačila za odstranitev oglasov.

Nastavimo lahko različne ločljivosti posnetka, zrcaljenje slike, določimo količino zamika v sekundah in izbiramo med snemanjem s sprednjo ali zadnjo kamero. Prav tako lahko določimo velikost okenca za predogled v realnem času ali s plačilom odstranimo oglase.

Aplikacija omogoča predvajanje posnetka z zamikom do 120 sekund. Možnosti izbire ločljivosti posnetka so SD (640 x 360), HD (1280 x 720) in FHD (1920 x 1080). Snemamo lahko s sprednjo ali zadnjo kamero. Tudi če imamo več zadnjih kamer aplikacija ne ponuja izbire širokokotne ali katere druge leče. Ob uporabi sprednje kamere, je uporabna tudi možnost zrcaljenja slike kar omogoča vadečim, da se gledajo kot v ogledalu (leva roka je na levi strani slike), ali brez zrcaljenja (leva roka je na desni strani posnetka), kjer se vadeči opazujejo iz vidika tretje osebe. Aplikacija poleg tega omogoča predogled snemanja brez zamika v različno velikih okencih kar omogoča, da ne glede na trajanje zamika takoj zaznamo če je naša kamera pravilno usmerjena.

Ob natančnejši analizi aplikacije ugotovimo, da ponuja še vrsto drugih možnosti. Posnetek si lahko večkrat ponovno ogledamo ali ga upočasnimo. Ob uporabi brezplačne verzije aplikacije si lahko posnetek shranimo na napravo za kar si moramo ogledati daljši oglas. Z uporabo dodatne naprave in omrežja WiFi lahko posnetek predvajamo tudi na večji napravi z uporabo Androidovega sistema "screen mirroring". Razvijalec ponuja tudi dodatne aplikacije za povezovanje z napravami, ki uporabljajo Windows operacijski sistem ali drugo Android napravo. To omogoča tudi možnost snemanja iz višjega zornega kota, posnetek pa si lahko ogledamo na drugi napravi, ki je na bolj dostopnem mestu. To je uporabno tako vadečim, kot učitelju ali trenerju, ki mu dodatni zorni kot omogoča dodatno analizo izvedbe.

Za uporabo aplikacije potrebujete pametno napravo z operacijskim sistemom Android 6.0 ali novejšo verzijo, 4 GB delovnega spomina in 14 MB prostora na pomnilniku.

2.2 iOS aplikacija: DelayCam

DelayCam (App Store, b. d.) je brezplačna aplikacija, kjer lahko nastavimo dolžino zamika predvajanja, dolžino posnetka za shranjevanje ter čas, preden se umakne uporabniški vmesnik (UI).

Aplikacija nudi v nastavitvah izbiro nastavljanja maksimalne dolžine zamika v UI ob neposredni uporabi aplikacije na 10/30/60 sekund. Ponuja možnost izbire umikanja UI na izključeno ali 7 ali 15 sekund.

Ponuja tudi možnost nakupa aplikacije za odstranitev oglasov in projiciranje zaslona na drugo napravo.

Med uporabo aplikacije in že snemanju ter predvajanju z zamikom, UI ponuja sprotno spreminjanje dolžine shranjevanja posnetka za zamik, sprotno izbiro dejanskega zamika predvajanja, shranjevanja posnetka ter izbiro med sprednjo in zadnjo kamero. Tudi ta aplikacija ne ponuja izbire med zadnjimi kamerami. Izbire ločljivosti posnetka ni, na lastni napravi je snemalo v ločljivosti FHD (1920 x 1080).

Potrebe aplikacije so iOS 8.0 ali novejša verzija in 20.9 MB prostora na pomnilniku.

3. Nekaj primerov uporabe

3.1 Atletika

Za učenje pravilne uporabe rok pri atletski abecedi je uporaben pogled iz strani. Tako vadeči jasno vidi pod katerim kotom ima roke v komolcu. Ravno tako je koristen pogled od spredaj, kjer lahko vadeči opazuje v kolikšni meri pri zamahovanju roke odstopajo od telesa.

3.2 Gimnastika

Za prevel naprej pri analizi iz frontalnega pogleda vadečim lažje razložimo določene napake. Na primer, če učenec prevel izvede rahlo postrani je lahko vzrok umik ene od rok ali nog, kar se prikaže na posnetku. Iz bočnega pogleda lažje analiziramo zadovoljivo krčenje telesa v trupu, prijema rok pod kolenom in uporabe rok za pomoč pri vstajanju.

Pri analizi premeta v stran oz. kolesa, nam posnetek pomaga ugotavljati pravilno postavitve rok na tla, izteg nog in ravnotežje telesa naravnost nad rokami.

Učenje mostu je lahko še bolj uporabno, če poleg naprave priložimo sliko pravilne izvedbe.

3.3 Košarka

Za učenje pravilnega meta, je uporaben frontalni pogled, kjer lahko s snemanjem ujamemo, kako raven je bil met oz. koliko je komolec odstopal na ven. Ponovno ob priloženi sliki še lažje primerjamo izvedbi.

3.4 Enoročni met žogice

Pri frontalnemu pogledu lahko ugotovimo kakšno pot je imela žogica in kako lahko pridobimo na natančnosti meta.

4. Zaključek

Ena izmed težav s katero se srečujemo pri poučevanju Športa je kakovostna povratna informacija. Verbalna navodila in popravki velikokrat niso zadostni, saj si učenci ne znajo predstavljati izvedbe svojega gibanja, zato težje odpravljajo napake. Z uporabo aplikacij, ki omogočajo ogled posnetka z zamikom, lahko učenci opazujejo izvedbo svojega gibanja in nato lažje odpravljajo svoje napake. Ob primerni uporabi je smiselnost teh aplikacij lahko visoka. Videoanaliza je lahko nezamudna, finančni vložek je lahko minimalen ob uporabi starejše naprave in brezplačne verzije aplikacije, ter uporabi stojala, ki ga izdelamo sami.

Kljub prednostim ima metoda ogleda posnetka z zamikom nekaj pomanjkljivosti. Med poukom Športa lahko zaradi sunkovitih gibov hitro pride do poškodovanja opreme ali stojala, zato je priporočljivo da je kamera dovolj oddaljena od kraja dogajanja. Poleg tega, lahko šolarje hitro zamika uporaba tabličnega računalnika, vendar imata oba operacijska sistema možnost omejitve uporabe na eno aplikacijo, zato vadeči ne morejo prosto dostopati do drugih podatkov. Telovadnice so običajno dovolj osvetljene, pozorni pa moramo biti zunaj, da ne pride do neposredne izpostavljenosti sončni svetlobi zaradi slabše vidljivosti ekrana in možnosti pregrevanja, kar lahko rešimo s postavitvijo naprave v senco. Če v športu uporabljamo hitrejša in bolj kompleksna gibanja jih je priporočeno snemati z aplikacijo, ki omogoča snemanje in zamik s frekvenco več kot 30 slik na sekundo. Zgoraj navedeni aplikaciji ne podpirata takšnega načina, a sta za uporabo v šolah dovolj dobri. Dodatna slabost, ki omejuje uporabo obeh aplikacij je prisotnost oglasov, ki so lahko neprimerni za otroke. Ne glede na pomanjkljivosti, pa je najpomembnejše da so vadeči primerno motivirani in dovolj zreli za uporabo sistema.

Uporaba ogledala z zamikom s pomočjo pametnih naprav in aplikacij je primeren način za učenje gibalnih elementov in odpravo napak pri učencih v osnovni šoli. V prihodnosti bi morali testirati in primerjati več aplikacij in sicer pri različnih športnih in na več starostnih skupinah, da bi ugotovili, ali je uporaba primerna za vse dejavnosti in pri vseh starostnih skupinah.

5. Literatura

- Apple. *App Store Preview*. <https://apps.apple.com/nz/app/delaycam/id1494112454?platform=iphone>
- Bončina, N. (2022.) *Ocenjevanje kvalitete tehnike teka z video analizo* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=141538>
- Google (20. 10. 2022). *Apps*. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.kohshin.delaycamera&hl=en&gl=US>
- Shih, H.-C. (2017). A Survey of Content-Aware Video Analysis for Sports. *IEEE (ur.), Transactions on Circuits and Systems for Video Technology*, 28(5), 1212-1231.
- Laland, K., Wilkins, C., in Clayton, N. (2016). The evolution of dance. *Current Biology*, 26(1), R5-R9.
- Petancevski, E. L., Inns, J., Fransen, J. in Impellizzeri, F. M. (2022). The effect of augmented feedback on the performance and learning of gross motor and sport-specific skills: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 102277.

Kratka predstavitev avtorja

Žiga Ivanšek, prof. šp. vzg. po izobrazbi, je učitelj v OŠ Kašelj. Uči v podaljšanemu bivanju, pri predmetu Šport in vodi interesne dejavnosti. V popoldanskemu času dela za društvo ABC šport, kjer uči med drugim tudi akrobatiko. Tam se redno uporablja sistem uporabe mobilne naprave za snemanje in predvajanje posnetka z zamikom.

Uporaba IKT pri urah športne vzgoje pri TŠC dijakih

The Use of ICT in Physical Education Lessons at TŠC Students

Mitja Draškovič

TŠC Maribor
mitja.draskovic@tscmb.si

Povzetek

Formativno spremljanje in vrednotenje sta ključnega pomena v današnjem načinu poučevanja. Nova spoznanja kažejo, da so dosežki dijakov boljši, če povratno informacijo dobita oba, tako dijak kot učitelj. Na Tehniškem šolskem centru Maribor smo prejeli tablične računalnike in tako še obogatili naše delo z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Tako smo z različnimi pristopi in metodami dela izboljšali delo dijakov pri urah športne vzgoje. Dijaki so se pri urah športne vzgoje s pomočjo tablic snemali, da so potem lažje analizirali svojo tehniko skoka v daljino. Cilj je bil, da dijaki sami vidijo svoje napake, jih ozavešajo in kasneje poskušajo na osnovi videoposnetkov odpraviti in izboljšati svojo tehniko. Športna vzgoja je namreč eden od redkih učnih predmetov, pri katerem dijak ne more videti neposredno svojega izdelka, zato je uporaba IKT zelo dobrodošla, saj dijak dobi vizualno in miselno povratno informacijo. Z IKT lahko vzpodbudimo k športnim dejavnostim tudi dijake, katerim ta predmet ne sodi med najbolj priljubljene.

Ključne besede: dijak, formativno spremljanje, IKT, skok v daljino, športna vzgoja.

Abstract

The formative monitoring and assessment are of key importance in the modern style of teaching. New findings show that the achievements of students are better if both, a student and a teacher, get feedback. Tehnični šolski center Maribor has received tablets and thus even enriched our work with the information-communication technology. This way we have improved the work of students at Physical Education classes with various approaches and work methods. Students have recorded themselves with the tablets and later they could easier analyze their technique of long jump. The goal was for them to see their mistakes themselves, become aware of them and later try to eliminate them on the basis of video recordings and improve their technique. Physical Education is one of the few school subjects where the student cannot see his or her product directly, therefore the use of ICT is very welcome, for the student gets a visual and mental feedback. With ICT it is possible to encourage towards sports activities those students who do not see sport as their favourite subject.

Key words: formative monitoring, ICT, long jump, physical education, student.

1. Uvod

Formativno spremljanje in vrednotenje ima v današnjem času vedno pomembnejšo vlogo, saj pomeni nazornejše spremljanje slehernega učenca ob pomoči in povratni informaciji učitelja ter doseganju optimalnega rezultata, primernega učenčevim realnim zmožnostim (Kop, 2015). Pri urah športne vzgoje je to izrednega pomena, saj se ocenjuje vedno in zgolj dijakov napredek iz leta v leto. Med urami športne vzgoje vedno podajamo tudi teoretična znanja in dijake ob vsaki športni dejavnosti seznanimo z njihovimi močnimi področji ter jim hkrati povemo, na čem morajo še delati, da bodo svoja gibalna znanja izboljšali. Ob tem posegamo tudi po IKT, največkrat pri kompleksnih gibanjih, da učenci čim prej dobijo povratno informacijo. IKT uporabljamo pri urah športa le takrat, ko je to smiselno.

Pri pouku smo uporabili fotoaparat, kamero, prenosni računalnik, pametno uro in tablični računalnik. Med urami športne vzgoje vzpodbujamo komunikacijo in sodelovanje kot protiutež za doseganje boljših dosežkov pri športu. S formativnim spremljanjem si dijaki medsebojno pomagajo, sodelujejo, komunicirajo, odpravljajo pomanjkljivosti, učitelj pa je bolj v vlogi koordinatorja, svetovalca, opazovalca in motivatorja.

2. Atletika

Atletiko poimenujemo tudi »kraljica športov«. Spada v skupino športov, za katere je značilno ponavljanje določene strukture gibanja - tek ali enkratno ponavljanje zaporednih gibov – skoki, pri čemer je osnovni cilj premagovanje prostora z lastnim telesom - tek ali s predmetom, ki ga mečemo (žogica, krogla, disk) ali oboje (skok s palico) (Hudoklin, 2008). Sicer pa je dobra telesna pripravljenost v smislu hitrosti, vzdržljivosti, odzivne moči, osnova velikemu številu športov (Hafner, 2008).

V procesu celostne športne vzgoje razvijamo vrednote: vztrajnost, prijateljstvo, kolektivnost... in tako prispevamo k oblikovanju učenčevega značaja. Učenec se pri atletiki vključuje v tekmovalne, skupinske igre, se podreja zahtevam skupine in v njej uresničuje svoje želje in potrebe. Spoznava pravila iger, katere mora upoštevati, čeprav mu to ni vedno povšeči. Doživlja prve zmage in poraze. S športno vadbo lahko vplivamo na gibalni razvoj, ki je povezan z razvojem osnovnih gibalnih sposobnosti, katerih del so tek, skakanje, metanje, lovljenje, plazenje, lazenje, kotaljenje in ohranjanje ravnotežnih položajev. Za učenca je torej pomembno, da je vključen v športno vadbo, ki ima sprva splošen učinek, kar pomeni, da mu nudi vsestranski razvoj, kasneje pa njen učinek postaja vse bolj specifičen in s tem daje možnost usvajanja sposobnosti, ki so temeljne za uspešno vključevanje v različne športe. Program za učence naj vključuje naslednje elemente: vadbo za razvoj aerobne vzdržljivosti, vadbo za razvoj splošne moči in hitrosti ter vadbo za razvoj koordinacije in gibljivosti (Bompa, 2000).

2.1 Skok v daljino – primer dobre prakse

Za dijake je skok v daljino izziv in ga zelo radi sprejmejo in bodo motivirani, če bodo njihovi skoki dolgi. Let po zraku namreč človeku že od nekdaj pomeni ugodno doživetje in tako je tudi pri dijakih. Skok v daljino je atletska disciplina, ki je zelo kompleksna in za učence zahtevna. Dijaki začenjajo s predvajami za prirodno tehniko, ki jim je zelo privlačna in zanimiva. Vedno si najprej ogledamo videoposnetek s spleta, da sploh vidijo, kaj ta tehnika pomeni.

Zaradi specifičnosti predmeta je smiselno uporabljati IKT pri analizah športnih tehnik in mi smo jo uporabili pri dijakih 3. in 4. letnikov pri skoku v daljino. Dijaki so se pri urah snemali med izvajanjem skoka v dolžino in se nato ob predvajanju posnetkov evalvirali.

Glavni cilj je bil, da se učenci naučijo ovrednotiti svojo tehniko, pomanjkljivosti, da so kasneje uspešnejši, hkrati pa tudi, da lažje ozavešajo svoje napake, ker imajo vizualno povratno informacijo.

Učenci so se posneli trikrat, in sicer najprej primeren ritem zaleta, nato enonožni odziv z odskočne deske in brez nje ter nazadnje še celotno tehniko z zaletom, s sedmimi tekalnimi koraki.

Večina dijakov je imela mešane občutke po snemanju in niso vedeli, kaj naj pričakujejo. Še pred snemanjem so prebrali kriterije uspešnosti :

- dober zalet,
- učinkovit odziv in zamah,
- primeren položaj v letu in doskok

Po ogledu posnetkov so bili nekateri dijaki zelo presenečeni nad sabo. Nekateri pozitivno, drugi negativno. Želeli smo, da vsak naredi samoevalvacijo in pove, kaj še lahko popravi in kaj se mu zdi, da je naredil dobro. Nekateri dijaki so bili preveč samokritični, drugi premalo, oziroma svojih napak niso opazili. S skupno komunikacijo in sodelovanjem so prišli do zelo dobrih zaključkov, učitelji pa smo pri tem bolj v vlogi opazovalcev. Tu in tam smo morali pokomentirati določene tehnike in napake, vendar v manjšini.

Učenci so sami prišli do zaključka, da bodo do naslednjega snemanja vadili in poskušali izboljšati tri področja:

- učinkovit odziv (vaje za odziv),
- ritmični zalet (vaje za zalet),
- primeren položaj v fazi leta (vaje za tehniko).

Pri skoraj vseh dijakih so bili kriteriji uspešnosti, ki so si jih zadali pred začetkom snemanja, neizpolnjeni.

Naslednje štiri šolske ure so bili učenci razdeljeni v tri skupine glede na napake, ki so jih naredili pri prvem snemanju. Prva skupina je delala vaje za zalet, druga skupina je delala vaje za odziv in tretja skupina vaje za tehniko skoka v daljino. Vsaka skupina je bila na postaji približno 10 minut, nato je sledila rotacija skupin. Vse skupine so naredile vse tri postaje, zato da so prav vsi učenci izvajali vaje za izpopolnjevanje tehnike skoka v daljino.

1. postaja – vaje za zalet

Zalet povzroča začetnikom nemalo težav, saj je izveden ritmično, mora biti primerno dolg in na koncu hiter, da je odziv lahko učinkovit. Učenci so izvajali:

- 5 koračni zalet in odziv,
- 5 koračni zalet in odzivom čez oviro,
- 7 koračni zalet in odziv

2. postaja – vaje za odziv

Povezava zaleta z odzivom je ključna pri tehniki skoka v daljino. Tukaj pridejo v ospredje motorične sposobnosti tistih učencev, ki imajo bolj razvito elastično moč, hitrost, koordinacijo.

Učenci so na tej postaji izvajali:

- hopsanje ,
- aritmično hopsanje,
- enonožne skoke čez ovire,
- zalet z odzivom proti košarkarskemu košu.

3. postaja – vaje za prirodno tehniko

Prirodna tehnika/tehnika korak in pol: skakalec poskuša v zraku zadržati položaj, ki ga je zavzel v trenutku odskoka; po odzivu ostaneta nogi močno razkrceni, trup je pokonci, pogled pa usmerjen naprej; roka, ki je nasproti odzivni nogi, ostane v predročenju, druga roka pa opravi krožni gib v smeri navzgor in naprej.

Tretjo šolsko uro smo ponovno izvedli snemanje z namenom, da bodo vse izvedbe boljše od prvotnih. Dijaki so ponovno izvedli vse tri vaje: primeren ritmični zalet in odziv z odzivno desko in brez nje ter celotno tehniko s sedmimi tekalnimi koraki. Tokrat je bila evalvacija glasnejša, dijaki so bili samozavestnejši, ko so izvajali refleksijo eden za drugega. Večina jih je izboljšala svoje izvedbe, še vedno pa so bile prisotne pomanjkljivosti, ki jih ne moremo odpraviti takoj, temveč le z rednim treningom. Dijaki so bili veseli svojega napredka, pohval sošolcev in učitelja.

Kljub temu da so prejeli tudi še kakšno kritiko na račun svoje tehnike, so nasmehi na obrazih povedali, da smo ponovno izvedli dobre ure športne vzgoje. Refleksija med vrstniki je uspela. Ob zaključku pa smo za še dodatno popestritev pogledali posnetke vse najdaljše skoke profesionalnih tekmovalcev.

3. Zaključek

Dijaki so navdušeni nad opisanim načinom dela pri urah športne vzgoje in vedno komaj in z navdušenjem čakajo, da bomo izvajali skok v daljino, se posneli in naredili analizo tehnike. Kljub strahu pred neuspehom, ki je morda prisoten pri nekaterih, je na koncu nasmeh na obrazih tisti, ki da potrditev za dobro izvedene ure. Tudi kasneje, ko smo ocenjevali tehniko skoka v daljino sta bili oceni dijakov in učitelja enaki. Vloga učitelja je pri takšnih urah bistveno drugačna kot običajno. Poleg tega, da poskrbimo za varnost, dijake spremljamo, jim svetujemo, jih opazujemo, imamo večji pregled nad celotnim dogajanjem v telovadnici in kar je najpomembnejše, jih formativno spremljamo od predznanja do ocenjevanja. Pri urah športne vzgoje pa brez formativnega spremljanja ne gre, saj je pri vseh dejavnostih najpomembnejši učencev napredek. Kar nekaj športnih pedagogov meni, da je uporaba IKT pri urah športne vzgoje nesmiselna, saj se dijaki že tako premalo gibajo. Strinjamo se, da je gibanja resnično premalo, zato tudi ne uporabljamo IKT pri vsaki športni dejavnosti, temveč zgolj pri analizah tehnik, kot je tehnika skoka v daljino. S takšnimi urami obogatimo komunikacijo in medsebojno sodelovanje med dijaki, ki sta tudi ključna pri urah športa. Učenci tako z uporabo IKT pri urah športne vzgoje več pridobijo in so bolj motivirani, neglede na izgubljeni čas ko se ne gibajo zaradi analize. Učiteljem predlagamo uporabo IKT pri urah športne vzgoje predvsem pri posredovanju novih učnih vsebin in utrjevanju snovi. Ure z uporabo IKT od učitelja predhodno

zahtevajo več časa na pripravo, organizacijo in samo izvedbo ure. Verjamemo, da bo čez čas učitelj dobil pozitivne učinke dela, lažje dosegel zastavljene učne cilje in nenazadnje pridobil dodatne izkušnje ter znanja.

4. Literatura

- Bompa, Tudor, O. (2000). *Cjelokupan trening za mlade pobjednike*. Zagreb: Hrvatski košarkarški savez, Udruga hrvatskih košarkarških trenera.
- Hafner, N. (2008). *Atletika za peti razred osnovne šole*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Hudoklin, M. (2008). *Atletska abeceda v drugem razredu*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kop, M. (2015): *Formativno spremljanje znanja učencev v OŠ* (Magistrsko delo, Univerza v Mariboru, FF). Pridobljeno s <https://www.dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=47643OŠ>

Kratka predstavitev avtorja

Mitja Draškovič prihaja iz Murske Sobote in je po izobrazbi profesor športne vzgoje. Od leta 2019 je zaposlen na Tehničnem šolskem centru Maribor. Uči vse letnike in skuša dijake navajati na samostojnost pri urah športne vzgoje, ki je danes vedno težja vrlina. Trudi se, da so ure športne vzgoje aktivne, sproščene in prijetne.

Pouk športne vzgoje na daljavo z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije

Distance Physical Education using Information-Communication Technology

Roman Tamše

Tehniški šolski center Maribor
roman.tamse@tscmb.si

Povzetek

Izkušnje izobraževanja na daljavo, ki so bile pridobljene v času epidemije covid-19, so vpeljala v poučevanje nove dimenzije. Dodaten motiv za učitelja je bilo nadgraditi strategijo poučevanja, ki bi omogočila napredek. Vzpostaviti je bilo potrebno učinkovit način poučevanja na daljavo, ki naj bi bil smiseln in racionalen. Sistem naj bi omogočal, da bo imel učitelj čim več možnosti, da vzpostavi dober odnos s posameznimi dijaki, odkriva njihove potenciale in jih spodbuja na njihovi poti odkrivanja življenja. V času poučevanja na daljavo je velik izziv ohranjanje stika z dijaki ter spremljanje njihovega sprotne dela. Prehod na takšen način dela ni bil preprost, saj je imel kar nekaj omejitev. Nujna pri delu na daljavo je bila seznanitev z IKT tehnologijo in njena uporaba. Pri tem je bilo pomembno, da je učitelj dovolj usposobljen in da je seznanjen z novostmi na tem področju. V okolju Teams so dijaki dobivali posamezne naloge, ki so jih morali opraviti, poročila o opravljenem delu pa oddati v isto okolje. Najprej so izvajali vadbo s pomočjo aplikacije Sports tracker na pametnem telefonu, kjer so lahko izbirali med hojo, tekom ali kolesarjenjem. Nadalje so izvajali kardio trening in vadbo s pomočjo videoposnetkov na YouTube. Na osnovi poslanih nalog so bili dijaki ustrezno ocenjeni. Cilj takšne organizacije pouka je bil organizirati vadbo z uporabo sodobnih naprav in aplikacij, ki bo dijakom v aktualnih razmerah omogočila ohranjanje telesne pripravljenosti in zdravja, pridobivanje znanja, prispevala več energije za opravljanje drugih šolskih obveznosti in pomagala pri premagovanju stresa.

Ključne besede: dijaki, IKT, pouk na daljavo, športna vzgoja, vadba.

Abstract

Distance education experiences gained during the covid-19 epidemic are introduced a new dimension to teaching. An additional motive for the teacher was to upgrade the teaching strategy, which would enable progress. It was necessary to establish an effective method of distance learning, which should be sensible and rational. The system should allow the teacher to have as many opportunities as possible to establish a good relationship with individual students, discover their potential and encourage them on their journey of discovery life. During distance teaching, maintaining contact with students and monitoring their progress is a big challenge ongoing work. The transition to this way of working was not easy, as it had quite a few limitations. It is essential when working remotely was familiarization with ICT technology and its use. It was important that the teacher was enough trained and that he is familiar with the latest developments in this field. In the Teams environment, students were given individual tasks that they had to complete and reports on what they had completed and submit the work to the same environment. First, they exercised using the Sports tracker application on their smartphone, where they could choose between walking, running or cycling. Furthermore, they performed cardio training and exercise with the help of YouTube videos. On the basis of the tasks sent, the students were assessed accordingly. The goal of such organization of classes was to organize training using modern devices

and applications, which will enabled students to maintain physical fitness and health, gain knowledge, contributed more energy to fulfill other school obligations and helped to overcome stress.

Keywords: distance learning, exercise, ICT, physical education, students.

1. Uvod

V času pandemije covida-19 smo bili vsi postavljeni pred izziv, kako v kratkem času prilagoditi poučevanje na daljavo. Če bi prej pomislili, bi se nam zdelo nemogoče, da se pouk športne vzgoje izvaja na daljavo. Z zaprtjem šol je to postala resničnost.. V času pandemije COVID-19 je bila šola, vključno z izobraževanjem športne vzgoje, preseljena na daljavo. V ta namen je bila uporabljena informacijsko komunikacijska tehnologija (IKT), da bi šolarjem omogočila nadaljevanje šolanja. V tem prispevku bomo podrobneje preučili, kako je bil pouk športne vzgoje na daljavo izveden z uporabo IKT in kakšne so bile njegove prednosti in slabosti. V prispevku bomo poskušali prikazati model pouka na daljavo kot primer dobre prakse, kjer je v veliki meri uporabljena IKT tehnologija kot nujen pripomoček pri pouku športne vzgoje; kako smo s pomočjo naprav, aplikacij in video posnetkov organizirali vadbo na daljavo na prostem in v zaprtih prostorih, ko pouk v šoli ni bil več mogoč. Osrednja tema prispevka sta dva načina vadbe, ki so jih dijaki izvajali samostojno: s pomočjo aplikacije Sports tracker in videoposnetkov. Vključili smo tudi ocenjevanje kot didaktično etapo učnega procesa, na osnovi katerega smo ovrednotili znanje atletske abecede posameznega dijaka. Kot komunikacijski program smo uporabili orodje MS Teams. Pri športu je najbolj objektivno pridobljena informacija z meritvami, subjektivno pa z opazovanjem. Objektivno smo jo pridobili s testiranjem posameznih vaj s kardio vadbo na Youtube treningu, subjektivno pa z ocenjevanjem atletske abecede na daljavo. Dijake smo morali nekako vzpodbuditi, da so bili dejavni. Primorani smo bili organizirati vadbo, ki jim bo omogočala ohranjanje motoričnih sposobnosti, primerno telesno težo, duševno in fizično zdravje. Ob smiselni vpeljavi informacijsko komunikacijskih tehnologij (v nadaljevanju IKT) bi lahko postal pouk športa drugačen in zanimiv tudi za tiste učence, pri katerih šport ni med priljubljenimi šolskimi predmeti (Štebe, 2015). Cilj naloge je prikazati uporabo IKT pri vadbi, pa tudi napredek ter ocenjevanje s pomočjo napredne tehnologije pri pouku športne vzgoje na daljavo.

2. Dijaki in učenje v času pandemije

Ko je nastopila pandemija in so se zaprle šole, so morali učitelji v rekordnem času na novo odkriti poti za učenje na daljavo. Učitelji so nenadoma prešli od razlage v razredu do prijave v Zoom ali drugih učnih platform (Staft, 2021). 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). V času pandemije covida-19 je bil ključen celovit pristop k izobraževanju, ki obravnava učne, socialne in čustvene potrebe učencev. Zapiranje šol, povezano s pandemijo, je pomenilo, da so bili lahko učenci iz različnih okolij, ki so bolj ogroženi zaradi povečane ranljivosti, manj verjetno deležni podpore in dodatnih storitev, ki jih potrebujejo (OECD, 2020). Pouk na daljavo zahteva, da si učenec sam ali ob pomoči staršev (če je mlajši) organizira delo, preko ekrana posluša izvajanje svojega učitelja ob določeni uri, z njim komunicira in izpolnjuje naloge, ki so mu naložene. Torej gre za povsem enak pristop, kot če bi bil v šoli, le da učenec sedi doma za mizo, namesto v šolski

klopi. Učitelja gleda in posluša preko ekrana, z njim komunicira preko videokonference, namesto z oglašanjem v učilnici svoje izdelke pošlje v pregled učitelju po elektronski pošti ter prejme slike svojih popravljenih izdelkov in učiteljeve komentarje zopet na elektronski način ali po elektronski pošti ali v spletni učilnici. Tovrstne spretnosti so tako učenci in dijaki kakor tudi učitelji v času pandemije covida-19 bliskovito razvili (Škrinjar, 2021). Šole se po kakovosti dela učiteljev pri pouku na daljavo zelo razlikujejo, kar ne gre pripisati slabi računalniški pismenosti učiteljev. Nasprotno, prav vsi so se hitro naučili tistega, česar še niso znali. Gre za pedagoške in didaktične pristope učitelja, za zavzetost, kakovost razlage, število nalog, ki jih dajo in tudi popravijo, za to, kar povedo svojim učencem, kakšne napotke jim dajo, kako preverijo, ali so razumeli, itd. (Škrinjar, 2021). Sprva je bil pouk na daljavo novost tudi za dijake. Na začetku so se želeli temu celo upreti. Prepričani so bili, da to ni primerna rešitev za dano situacijo. Po njihovem mnenju sta njihov razvoj in izobrazba stagnirali. Sčasoma so način na daljavo sprejeli, se drugače organizirali in pristopili k učenju.

3. Gibanje za zdravje

Po definiciji je telesna dejavnost kakršnokoli telesno gibanje, ki ga ustvarijo skeletne mišice in katerega posledica je poraba energije nad ravno mirovanja. To je definicija gibanja, ki jo predstavlja Svetovna zdravstvena organizacija. Šport in telesno vadbo razumemo kot posebno vrsto telesne dejavnosti, pri čemer se šport nanaša na organizirano in načrtovano vadbo, ki vključuje tudi določeno obliko tekmovanja, medtem ko je telesna vadba namenjena izboljšanju telesne pripravljenosti in zdravja (Drev, 2013). Zadostna telesna dejavnost je varovalni dejavnik zdravja, saj vpliva tako na telesno kot duševno zdravje in posledično na kakovost življenja. Različne epidemiološke raziskave so pokazale, da telesna dejavnost varuje pred večino kroničnih nenalezljivih bolezni, vzdržuje psihofizične in funkcionalne sposobnosti telesa, krepi kosti in mišice, pripomore k zmanjšanju stresa in depresije ter pomaga pri krepitvi samozavesti. V kombinaciji z ustrezno prehrano pa telesna dejavnost varuje tudi pred prekomerno telesno težo in debelostjo. Strokovnjaki ob tem poudarjajo pomen redne telesne vadbe (Drev, 2013). Zavedati se moramo, da je gibanje pomembno. Ne le takrat, oziroma šele takrat, ko spoznamo, da je to koristno za naše zdravje. Ljudje bi se morali gibati od mladosti, ne pa začeti, ko se soočijo z zdravstvenimi težavami. Kajti to jih prestraši. 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 (Finc, 2018). V raziskavi, ki so jo izvedli 2012 v ZDA, so ugotovili, da je vadba na prvem mestu izmed deset najboljših navad ljudi. Telesna aktivnost mora biti način življenja. Trener Clear razlaga tri načine, kako pridobiti in ohraniti vadbene navade. Poudarja, da je potrebno razviti ritual, da lažje začnemo. Začeti je treba z lahkimi, enostavnimi in kratkimi vajami, obiski telovadnic, hojo, ipd. Osredotočiti se moramo na navado, ne na rezultate. Eden od načinov za to je, da določite zgornjo mejo svojega vedenja, aktivnosti (Clear, 2018). Omeniti moramo duševno zdravje, h kateremu močno prispeva gibanje. Opredeljeno je kot pozitiven odnos do sebe in drugih, uspešno soočanje z izzivi, pozitivna samopodoba, visoko samospoštovanje, občutek moči, optimizem in sposobnost soočanja s težavami, kot navaja publikacija NIJZ – Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji (NIJZ, 2018). Športna vzgoja v času pandemije je predstavljala poseben izziv. 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. Hkrati pa so morali ves čas iskati ravnotežje in pravo razmerje med zahtevnostjo, zanimivostjo, raznolikostjo poučevanja in se truditi za ohranjanje visoke stopnje učenčeve motivacije (Pevec, 2020). Učenčeva motivacija je namreč pomenila sodelovanje, odziv in na koncu pozitiven učinek gibanja. Poljanškova (2020) po navedbah drugih avtorjev poudarja, da prav športna vzgoja v času pandemije, kot edini šolski predmet, močno vpliva na boljše počutje otroka in izboljša sicer težavno dojetje 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 prek aerobne vadbe (tek, hitra hoja, kolesarjenje), ki z boljšo prekrvavljenostjo možganov spodbuja rast možganskih celic in zboljšuje mikrostrukturo možganske beline, ki je ključna za hiter pretok informacij med možganskimi regijami in višjimi kognitivnimi centri. Drugi mehanizem, ki spominja na programsko opremo, poteka prek vadbe zapletenih gibalnih struktur (vse oblike gibanja, ki so sestavljene iz več povezanih gibanj – igre z žogo, ples, gimnastika, ...). Tovrstna vadba vpliva na tvorjenje novih sinaps in nevronske mreže, ki nato predstavljajo potencial posameznika za učenje drugih vsebin, npr. matematičnih problemov. V ZDA so na srednji šoli Meraki (Kalifornija) pripravili klop, imenovano "Super Fitness Fun Cards". Sestavljena je bila iz kart, na katerih so bile različne vaje: sklece, počepi in krči. Na klopi so lahko dijaki premešali karte, jih vnaprej vzeli določeno število in nato naredili vaje, ki jih karte prikazujejo. Aktivnost so vzeli kot igro pasjanse. Orodje je zamisel Dan DeJagerja, svetovalca za telesno pismenost in dobro počutje na omenjeni šoli. "To je odličen prelom možganov," je dejal o kartah. "Tudi če se vam ne zdi, da trdo delate, lahko samo redna vadba naredi vaš dan zelo pomemben." S tem je pritegnil mnoge učence, da so na enostaven način sprejeli gibanje in v njem uživali (Villano, 2020). Tudi v Sloveniji smo učitelji športne vzgoje prilagajali učne ure na način, da so bile za dijake zanimive in da so opravili naloge, ki so jim bile zastavljene. Lahko so si prilagodili uro, način in kraj izvedbe. Pripravili smo tudi program v obliki poligona v domačem okolju, ki so ga dijaki večkrat uporabili (pretekli, izvedli vaje ...) in se pri tem merili. Tako so lahko sami opazovali lastne izboljšave in gibanje jim je postalo izziv.

4. Pouk na daljavo v času korona krize

Kovač idr. (2011), v učnem načrtu za šport navajajo, da je predmet šport usmerjen v zadovoljitev potrebe po gibanju, v razvoj gibalnih in funkcionalnih sposobnosti, v pridobivanje gibalnih spretnosti in športnih znanj ter v čustveno in razumsko dojetje športa. Dijaki so po športni dejavnosti boljše pripravljeni za ostalo šolsko delo in lažje premagujejo stres. Zaradi zavedanja, da je bila v času prvega vala aktivnost mladih nizka in je zaradi tega v povprečju prihajalo do povišanja telesne teže pri šolski populaciji, smo morali načrtovati optimalno količino vadbe ob upoštevanju, da imajo dijaki tudi druge šolske obveznosti. Odložili smo se za uporabo sodobnih komunikacijskih naprav in aplikacij, s pomočjo katerih smo oblikovali inovativno učno okolje pri pouku ŠVZ na daljavo v času krize covida-19. Navodila za vse oblike vadbe so dijaki dobivali pisno ali preko videokonferenc v okolju Teams, ki je bilo namenjeno sodelovanju pri pouku na daljavo. Naloge so dobivali vsak ponedeljek zjutraj, jih načeloma opravili do petka in oddali v okolju Teams do nedelje istega tedna. Za beleženja

dijakovega dela na daljavo smo uporabili Excelovo tabelo. Pred prehodom na pouk na daljavo smo opravili teoretično pripravo za vadbo s pomočjo aplikacije Sports tracker in Youtube trening. Dijaki so pri tem uporabljali računalnike, pametne telefone, tablice in pametne ure. Pri izbiri youtube treninga smo upoštevali želje dijakov, kakšne vrste vaj bi najraje počeli.

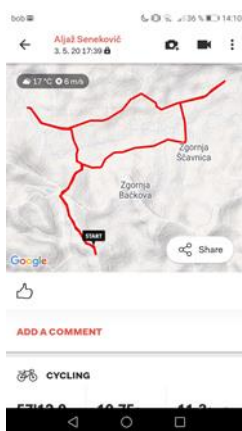
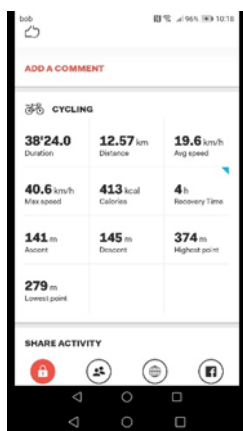
4.1 Sports tracker

Sports tracker je aplikacija za spremljanje telesnih aktivnosti, ki uporabnikom omogoča spremljanje podatkov o korakih, prevoženih kilometrih, porabi kalorij in drugih parametrih telesne aktivnosti. Aplikacija lahko deluje z GPS-om ali z uporabo pedometra v telefonu. Nekatere aplikacije lahko tudi spremljajo specifične športe, kot so tek, hoja, kolesarjenje in plavanje ter ponujajo funkcije, kot so načrti treninga, socialna povezanost in analiza podatkov.

Brezplačno aplikacijo so si morali dijaki najprej naložiti, se registrirati. Dijaki so se lahko odločali med aerobnimi aktivnostmi: hojo, tekom ali kolesarjenjem, ki so jih izvajali dvakrat na teden po vsaj 40 minut. V aplikaciji Sporttracker so naredili posnetek zaslona (screenshot) (Slika 1) na zemljevidu izrisane poti opravljene aktivnosti s številom kilometrov, časom in višinsko razliko. Njihovo dejavnost smo lahko spremljali tako, da so nam dijaki pošiljali posnetke zaslonov s podatki njihove aktivnosti, fotografijami in komentarji pripenjali v Teamse. Tako smo uporabljali ta način komunikacije. Nekateri dijaki so imeli težave pri delovanju Sports trackerja, zato so lahko uporabljali tudi katero drugo aplikacijo (npr. Strava). Dijaki so večinoma vadili sami, nekateri pa tudi v skupinah. Tisti, ki so redno vadili, so napredovali predvsem pri teku in kolesarjenju. Nekateri so vadili celo več, kot je bilo potrebno, kar je zelo pozitivno. Nekateri so bili manj aktivni ali pa svojega dela niso oddajali v Teamse. Vadba z aplikacijo Sports tracker je primerna tudi zaradi tega, ker se odvija na prostem in tako prispeva k boljšemu razpoloženju, izboljša pozornost in usmerjenost, spodbuja zavezanost gibanju, izboljša samozavest, ohranja stalno telesno težo, poveča energijo in izboljša raven vitamina D.

Slika 1, 2, 3

Primer posnetkov telefonskega zaslona naših dijakov na Sports tracker



4.2 Youtube visoko intenzivna vadba

Visoko intenzivna intervalna vadba spodbuja bazalni metabolizem, kar pomeni, da več kalorij porabljamo tudi v urah po treningu, ne samo v času treninga, ter tako dosežemo hitrejšo porabo maščob. Vpliva tudi na krepitev mišic različnih delov telesa, znižuje krvni tlak in stres (Dolenc, 2020).

Dvajsetminutni trening sestavlja 7 vaj, vsaka traja 20-45 sekund z vmesnimi 30-sekundnimi počitki. Dijaki so si najprej odprli na strani you tube visoko intenziven trening, katerega spletno povezavo sem jim predhodno poslal z navodili za vadbo (Slika 2) ali podoben program. S pomočjo aplikacije je telefon javljal piske za vsak interval. Tako so lahko nemoteno izvajali vadbo splošne kondicije in jim ni bilo potrebno gledati na uro. V aplikaciji so si za vsako uro po naših navodilih nastavili interval dela, počitka in število krogov.

Trening smo izvajali z lastno težo (lahko bi ga tudi z utežmi) na prostem ali v zaprtih prostorih. Pred intenzivno vadbo je bilo pomembno, da smo dijake dobro ogreli. Pred prehodom na pouk na daljavo smo dijake testirali z naslednjimi vajami: upogibi trupa, plank v sekundah, počepi, sklece, dvigi od tal v stranskem planku na desni in na levi strani. Ob vrnitvi v šolo smo testiranje ponovili z istimi vajami in ugotovili, da je večina dijakov pri vseh testih napredovala.

Primer visoko intenzivne vadbe na you tube

Vadba vsebuje 7 vaj :

- 1 vaja - nizki plank v visoki plank (45 s)
- 2 vaja - brpiji (20 x)
- 3 vaja - stranski plank z gibanjem gor in dol (25 x vsaka stran)
- 4 vaja - eksplozivni skleci (25 x)
- 5 vaja - plezanje na mestu (45 s)
- 6 vaja - sedeča pahljača z nogami (45 s)
- 7 vaja - "boat hold" (45 s)

Vse vaje so razložene in demonstrirane v posnetku in ne potrebujete nobene dodatne opreme. Med vajami so zaželeni kratki počitki (max 1 min).

Slike 4, 5, 6, 7, 8, 9

Promeri visokointenzivne vadbe na Youtube





5. Zaključek

Nove napredne tehnologije olajšajo delo tako dijakom kot profesorjem, prispevajo k ekonomizaciji pouka, predvsem pa dvigujejo kvaliteto vadbenega procesa in motivacijo za delo. Sodobna informacijsko komunikacijska tehnologija nam je omogočila bolj kakovosten pouk in posledično tudi boljšo telesno pripravljenost. Pri delu na daljavo smo angažirali praktično vse dijake in jih uspeli tudi oceniti. Gibalna aktivnost, ki zahteva določen napor, je bila s pomočjo naprednega didaktičnega pripomočka lažje premagljiva. Večina dijakov je uporabo sodobne IKT hitro osvojila in jo uporablja tudi v svojem prostem času. Motivirala je tudi tiste, ki sicer niso toliko angažirani pri športni vzgoji, saj so lahko izbirali med posameznimi aktivnostmi in intenzivnostjo vadbe, čeprav so dijaki izpostavili problem pomanjkanja časa zaradi obveznosti, ki so jih imeli pri drugih predmetih. Pristop pri uporabi IKT nam je omogočil individualizacijo pouka. Način pouka se je na osnovi povratnih informacij (rezultatov, ocen in mnenj dijakov) izkazal kot primer dobre prakse in konstruktivnih rešitev pri poučevanju. Uporaba IKT je vsekakor smiselna, novi pogoji dela pa nas vseskozi silijo k uvajanju novosti, izboljšav, študijam in spremembam pri vzgojno-izobraževalnem delu. Z IKT lahko poleg nudenja povratne informacije posredujemo nove učne vsebine, iščemo različne vire informacij in organiziramo delo. Napredna tehnologija omogoča tudi povratno informacijo o lastnem pedagoškem delu, vendar pa pri uvajanju IKT v proces športa ne smemo pretiravati. Kot izziv za prihodnje smo si postavili problem podajanja nove snovi (npr. tehničnih elementov) na daljavo pri pouku športne vzgoje s pomočjo IKT. Trenutno smo to izvajali bolj teoretično, brez praktičnih demonstracij, ponavljanja, popravljanja napak itd. V prihodnje bomo morali razmisliti tudi o tem, kako vrednotiti ostale aktivnosti, in o vključenosti drugih športnih zvrsti.

6. Literatura

- Štebe, L. (2015). *Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije za spodbujanje gibalnih dejavnosti pri športu (Magistrsko delo)*. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Staft, C. (2021). Five things we learned about schools in the pandemic. Pridobljeno s <https://www.chalkbeat.org/2021/3/12/22326150/coronavirus-anniversary-schools-covid-19-learning-lessons>
- 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.
- OECD. (2020). The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings. Pridobljeno s <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-impact-of-covid-19-on-student-equity-and-inclusion-supporting-vulnerable-students-during-school-closures-and-school-re-openingsd593b5c8/>
- Škrinjar, M. (2021). Slovensko izobraževanje v času epidemije Covid19. Pridobljeno s <https://mojcasckrinjar.si/post/578757/slovensko-izobrazevanje-v-casu-epidemije-covid19>.
- Drev, A. (2013). *Gibanje; Telesno dejavni vsak dan*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Finc, M. (2018). Gibanje bi moralo biti enaka prioriteta, kot je prehranjevanje in služba. Ljubljana: Delo. Pridobljeno s <https://www.delo.si/prosti-cas/rekreacija/gibanje-bi-moralo-biti-enakaprioriteta-kot-je-prehranjevanje-in-sluzba/>
- Clear, J. (2018). 3 simple ways to make exercise a habit. Pridobljeno s <https://jamesclear.com/exercisehabit>
- Jeriček Klanšček, H., Roškar S., Vinko, M., Konec Juričič, N., Hočevar Grom, A., Bajt, M., Čuš, A., Furman, L., Zager Kocjan, G., Hafner, A., Medved, T., Floyd Bračič, M., Poldrugovac, M. (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Ljubljana: NIJZ.
- Poljanšek, N. (2020). Zakaj je športna vzgoja med šolanjem na daljavo še toliko bolj pomembna?. s <http://www.os-odranc.si/2020/12/10/zakaj-je-sportna-vzgoja-med-solanjem-nadaljavo-se-toliko-bolj-pomembna/>
- 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). *Učni načrt. Program osnovna šola. Športna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Villano, M. (2020). What school gym class looks like in pandemic times. CNN Health. Pridobljeno s <https://edition.cnn.com/2020/08/31/health/gym-class-online-learning-wellness/index.html>

Kratka predstavitev avtorja

Roman Tamše, profesor športne vzgoje, ki poučuje že 20 let na tehniškem šolskem centru Maribor v programu Strojni tehnik.

You Tube pri pouku književnosti v srednji šoli

You Tube as a Tool for Teaching Literature in Secondary School

Natalija Šraml

*Šolski center Novo mesto
Srednja gradbena, lesarska in vzgojiteljska šola
natalija.sraml@sc-nm.si*

Povzetek

V članku je predstavljena uporaba You Tube kot dodatnega vira pri poučevanju književnosti v srednji šoli. You Tube postaja pomemben pripomoček pri izobraževanju, predvsem zaradi številnih video posnetkov, s katerimi lahko na inovativen način podajamo različne književne prvine. Uporabimo ga lahko v vseh fazah šolske interpretacije. Poleg posredovanja informacij na avdiovizualen način omogoča globlje razumevanje snovi, aktivno poučevanje, medsebojno sodelovanje ter zabavno popestritev učne ure. Predstavljeni bodo uporabni nasveti pri uporabi You Tube, prednosti uporabe ter praktični primeri izvedbe v razredu. Na podlagi izvedenih učnih ur lahko trdimo, da je uporaba You Tube pri pouku slovenščine zanimiva, koristna, učencem omogoča enostavno razumevanje vsebine in drugih prvin literarnega dela, zato lahko You Tube priporočamo kot dodaten vir za poučevanje književnosti, prav tako pa je učence smotno navajati na samostojno uporabo pri učenju.

Ključne besede: motivacija, pouk književnosti, video, You Tube v izobraževanju.

Abstract

The present article presents the use of You Tube as an additional resource for teaching literature in high school. You Tube is becoming an important tool in education, especially because of the many videos that can be used to present different elements of literature in an innovative way. It can be used at various stages of school interpretation. In addition to providing information in an audiovisual way, it allows students to gain a deeper understanding of literary content, active learning, collaboration with each other and adds fun to the lesson. The article presents useful tips on how to use You Tube, the advantages of using it and practical examples of how it can be used in the classroom. Based on the lessons conducted, we can say that the use of You Tube in teaching literature is interesting, useful, allows students to easily understand the content of a literary work, and therefore You Tube can be recommended as an additional resource for teaching literature, and it is also useful for independent learning at home.

Keywords: Literary Teaching, Motivation, Video, You Tube and education.

1. Uvod

Telefoni in ostale elektronske naprave so stalnica današnjega življenja, predvsem pri najstnikih, zato jih je občasno in na ustrezen način smotno uporabiti tudi pri pouku. Predvsem pri književnosti se namreč pogosto zgodi, da so dijakom literarna dela, določena z učnim načrtom, dolgočasna in nerazumljiva, zato morajo učitelji slovenščine poseči po inovativnih metodah poučevanja, s katerimi dijake motivirajo in učno snov predstavijo na drugačen, večini zanimivejši način. Poleg tega učenci vsebino, podkrepjeno z avdiovizualnim medijem, bolje razumejo in si jo lažje zapomnijo. You Tube, ki ga dijaki poznajo in uporabljajo, zbudi

zanimanje za delo. Učitelji ga lahko uporabijo v različne namene – za uvodno motivacijo, pri obravnavi učne snovi, za utrjevanje, ponavljanje ... Omogoča prikaz gledaliških predstav ali življenjske situacije s temo, ki ustreza temi obravnavanega literarnega dela; ponuja tudi pestre predstavitve življenjepisov posameznih tujih in domačih ustvarjalcev ter predstavitve književnih obdobj, najdemo pa tudi vsebine ustvarjene za ponovitev učne snovi ali utrjevanje. Zlasti v času šolanja na daljavo pa se je število izobraževalnih video vsebin še povečalo, tako da lahko ustrezen material pogosto najdemo tudi v slovenskem jeziku. Video posnetke je mogoče uporabiti v različnih fazah obravnave književnega besedila. V pričujočem prispevku bomo predstavili štiri praktične primere.

2. Video kot sredstvo poučevanja

Splet se vse bolj izkorišča tudi v izobraževalne namene, saj je neizogibno dejstvo, da človeški možgani obdelujejo slike 60.000-krat hitreje kot besedilo in da je 90 % informacij, ki se prenašajo v možgane, vizualnih. You Tube se je izkazal za učinkovito izobraževalno orodje, saj povezuje učitelje, učence in raziskovalce z vsega sveta. Najdemo lahko zanimive, poučne in privlačne vsebine, ki izobraževanju dodajo novo razsežnost, saj gre za inovativno in ustvarjalno metodo poučevanja (Sharma, 2021). Video vsebine so primerno orodje za poučevanje pri vseh predmetih. Učitelji se lahko naročijo tudi na določene kanale, kjer strokovnjaki iz vsega sveta delijo svoje izkušnje za dobro poučevanje, nasvete za disciplino, načine za reševanje različnih težav ter ideje za popestritev pouka. Koristni nasveti so uporabni zlasti za učitelje začetnike, saj najdemo veliko video posnetkov namenjenih prvim nastopom v razredu.

2.1 Prednosti uporabe video posnetkov

Več raziskav je pokazalo, da lahko tehnologija izboljša učenje, številne študije pa dokazujejo, da je lahko video zelo učinkovito izobraževalno orodje, saj je posnetek učencem zanimivejši in primeren za osvetlitev abstraktnih ali težko predstavljenih pojavov (Brame, 2016).

Raziskovalci ugotavljajo, da uporaba video posnetkov pri poučevanju prinaša koristi na treh področjih – kognitivnem področju (boljše učenje, boljši priklic), psihološkem področju (motivacija, pridobivanje zadovoljstva pri učenju) in pri vizualizaciji znanja. Prednost video posnetkov je tudi, da je učenje neodvisno od časa in prostora, da omogočajo skupinsko učenje, zaradi gibanja, barv in zvoka pa je delo tudi olajšano. Z njimi lahko prenesemo zunanja okolja v razred in s tem omogočimo, da je naučeno znanje trajnejše. Multimedijски elementi, ki nagovarjajo različna čutila, povečajo zanimanje in motivacijo učencev – čim več čutil je uporabljenih v učnem okolju, lažje in bolj smiselno je učenje. Video posnetki prav tako omogočajo prenos znanja v zavest in lažji priklic snovi. Okrepijo koncentracijo učencev, saj učne ure, ki vključujejo video posnetek, učenci dojemajo kot bolj sproščene, z ogledom se razvija domišljija, ustvarjalnost in poveča razumevanje, saj je omogočena povezava med gradivom v video posnetku in drugimi situacijami (Kosterelioglu, 2016).

Pri pouku književnosti video posnetki zagotavljajo vizualno povezavo z abstraktno literarno teorijo, povečajo sodelovanje in osvetlijo kontekst. Video posnetki združujejo vizualno z govorjenim jezikom, kar izboljša razumevanje, na tak način posredovano znanje pa se vtisne v spomin za dalj časa. Hkrati je tudi vir interaktivnega učenja, ki pri pouku književnosti odpira številne razprave (Khalid, 2012). Vsekakor pa video vsebina ne more nadomestiti učitelja, saj zgolj predvajanje naključnih video posnetkov ne bo prispevalo k uspešnosti učencev.

3. Nasveti za uporabo video posnetkov

Znano je, da se učenci najbolje učijo, če informacije sprejemajo na več načinov – z branjem, risanjem, poslušanjem učiteljeve ustne razlage in ogledom vizualnih medijev. Številne raziskave potrjujejo, da je uporaba vizualnih vsebin nadvse pomembna. Video lahko uporabimo za različne namene – pri pouku književnosti lahko z njimi obogatimo besedilo ali odlomek, kar jim pomaga pri predstavi osebe, kraja, dogodka ali teme, ki je podana. Z videom lahko vzpostavimo zgodovinski, družbeni kontekst obdobja, v katerem je delo nastalo. Uporabimo jih lahko za uvodno motivacijo, saj posnetek vedno vzbudi zanimanje ter tudi za poglobljanje ali utrjevanje učne snovi.

Da bi povečali koristi izobraževalnih video posnetkov, je treba upoštevati določene elemente, saj bomo le tako vplivali na kognitivno sposobnost, učenčevo zavzetost ter spodbujali aktivno učenje. Za doseg tega avtorji priporočajo upoštevanje naslednjih priporočil – video posnetki naj bodo kratki in osredotočeni na učne cilje (Brame, 2016). Če je posnetek krajši, je tudi večja verjetnost, da si ga bodo učenci ponovno pogledali doma. Pomembno je tudi, da učitelj video, ki ga bo predvajal v razredu, pred tem pogleda sam ter preveri, ali je v celoti ustrezen. Pri izbiri video posnetka moramo biti selektivni. Posnetki morajo biti kakovostni, zgovorni, pa naj gre za dele filma ali dokumentarca oziroma katerikoli drug izobraževalni video. Pred predvajanjem video vsebin učencem vedno predstavimo tudi namen prikazovanja. Pazimo, da zvočne in vizualne elemente uporabimo pri ustreznih delih razlage, za poudarjanje pomembnih idej ali konceptov (Alber, 2019).

Poskrbimo tudi za aktivno učenje, in sicer z uporabo usmerjevalnih vprašanj ali povezanih domačih nalog (Brame, 2016). Dobro je, da občasno to metodo uporabimo že med ogledom, tako pred predvajanjem video posnetka določimo nalogo. Na primer: »Med gledanjem želim, da ste pozorni na ...«. Določitev cilja za to, kaj bodo učenci gledali, bo poskrbela, da bodo odgovorni in pozorni. Raziskave kažejo tudi, da učence bolj pritegnejo video posnetki, ki so osebni, in ne video posnetki z visoko produkcijsko vrednostjo.

V nekaterih primerih lahko posnetek med ogledom ustavimo, s čimer učencem ponudimo čas za razmislek. Posnetek gledajo nekaj minut, nato pa ga prekinemo in učence prosimo, naj razpravljajo o tem, kar so pravkar videli, postavljamo jim vprašanja, na katera odgovarjajo ali svoja razmišljanja zapišejo. Izogibamo se temu, da bi učenci med gledanjem opravljali prezahtevne naloge ali pisali predolge opombe. S prekinitvijo vsakih nekaj minut damo učencem čas, da predelajo videno, kar je še posebej dragoceno, če gre za video posnetek, ki vsebuje veliko informacij, ali če gre za poučevanje v začetnih razredih osnovne šole.

Priporočljivo je tudi, da vklopimo podnapise, da med gledanjem tudi berejo. Pri vsebinsko zahtevnejših video posnetkih je dobro razmisliti o prepisu besedila v obliki gradiva, zlasti če bodo morali učenci informacije, ki jih bodo izvedeli iz video posnetka, poznati natančneje. Video posnetke lahko uporabimo tudi kot navodila za ustvarjanje o različnih učnih temah, na primer o tem, kako pripraviti predstavitev ali kako napisati pismo (Alber, 2019).

3. 1 Tehnike pri predvajanju videa

Obstaja nekaj zanimivih tehnik, ki jih učitelji lahko uporabijo, ko predvajajo video posnetek kot izobraževalni pripomoček. V nadaljevanju bodo predstavljene tiste, ki jih je mogoče uporabiti pri pouku književnosti.

Hitro naprej – učitelj predstavi video posnetke učencem tako, da jih nekaj sekund predvaja in jih nato prestavi naprej. To ponavlja do konca video posnetka. Nato učenci povedo, katere informacije so razbrali. V tem primeru torej ugibajo, o čem je govora.

Tihi ogled – učitelj predvaja video posnetek brez zvoka. Video posnetki so zgolj prikazani brez kakršnih koli informacij. Učenci torej predvidevajo informacije, ki so posredovane s sliko – na primer ugibajo, kaj so književne osebe govorile, na koncu po svoja predvidevanja primerjajo z ogledom posnetka in zvoka.

Zvok brez videa – v tem primeru odstranimo vizualne elemente, tako da učenci slišijo dialog, slike pa ne vidijo. Nato glede na slišano predvidevajo, kaj se je zgodilo. Pri tej tehniki je priporočljivo uporabiti čim več različnih zvočnih efektov, ne zgolj dialoga.

Aktivno gledanje – učenčevo pozornost usmerjamo na glavno nalogo, ki jo zada učitelj. Pred ogledom posnetka učitelj razdeli delovne liste z nalogami, ki jih vodijo skozi ogled posnetka ter usmerjajo na bistvo. Tako lahko na primer opazujejo določene jezikovno-slogovne značilnosti.

Slika in razlaga – učence v razredu razdelimo v dve skupini. Vsaka skupina ima svojo nalogo, prva skupina si ogleda video posnetek in pripravi svoj opis/razumevanje le-tega. Opis nato predstavijo drugi skupini, ta pa mora ugotoviti, kaj si je prva skupina ogledala v videu. S to dejavnostjo učenci trenirajo tudi govorne spretnosti.

Zamrzovanje, uokvirjanje in napovedovanje – pomeni, da učitelj sliko ustavi, kjer je to smiselno. Ustavljena slika nam lahko npr. nudi informacije o govorici telesa določenega lika, o obrazni mimiki, čustvih, reakcijah ali odzivih. Tehniko tako uporabimo, kadar se želimo pogovoriti o razpoloženjih in čustvih oseb. Ustavimo lahko tudi ob določenih prizorih, ki zahtevajo razpravo. Po pogovoru lahko učence vprašamo, kaj se bo zgodilo v nadaljevanju. S tem krepimo njihovo domišljijo ter jih usmerjamo k predvidevanju in sklepanju.

Ponovitev in igra vlog – je dejavnost, v kateri učenci določene jezikovno zahtevnejše prizore ponovijo. Izbran prizor si najprej po potrebi večkrat ogledajo in ko ga razumejo, prizor odigrajo po vlogah, kolikor se ga spomnijo. Ko ga usvojijo jezikovno, lahko vključimo še druge ustvarjalne dejavnosti – npr. improvizirajo prizore, ki vključujejo njihove poglede na določene like (Kamelia, 2019).

4. You Tube

You Tube je spletno mesto za izmenjavo videov, na katerega lahko uporabniki nalagajo, delijo, gledajo, komentirajo in všečkajo video posnetke. Posamezniki se lahko tudi naročijo na določeno osebo ali vlogerja in tako spremljajo posamezne objave. Ustanovljen je bil leta 2005, ustanovili so ga Chad, Stevechen in Karim, ki so bili zaposleni v podjetju PayPal. You Tube je leta 2006 kupil Google in od takrat je ena izmed njegovih podružnic. Hitro je pridobival na popularnosti, saj ima danes na milijarde uporabnikov; vsako minuto se na You Tube naloži vsaj 300 ur posnetkov, ima več kot 100 milijonov ogledov videov na dan, s čimer se uvršča na tretje mesto najbolj obiskanih spletnih strani (Sharma, 2021).

V sodobnem svetu informacij tradicionalne učne metode učencem niso privlačne, zato je You Tube priljubljeno digitalizirano orodje zlasti za izpolnjevanje zahtev generacije Z. Ponuja veliko izobraževalnih vsebin in zaradi svoje avdiovizualne kakovosti postaja učinkovit izobraževalni pripomoček. Ker imajo številni pedagogi in akademiki svoje lastne kanale, na katere nalagajo video posnetke o temah, povezanih z izobraževanjem, You Tube učiteljem omogoča samoizobraževanje o tem, kako pouk narediti zanimivejši in privlačnejši, kako se soočiti z razrednimi težavi ali kako biti dober učitelj (Sharma, 2021). Video vsebine, dostopne na You Tubu, lahko dopolnjujejo učiteljevo frontalno razlago, in sicer pri vseh predmetih.

Najbolj cenjeni in gledani izobraževalni kanali na YouTubeu so TED-Ed, Smarter Every Day, Vsauce, Asap, National Geographic ... (Sharma, 2021).

Omenjene vsebine so sicer v angleščini, vendar je pri številnih mogoče uporabiti podnapise. Učitelji slovenščine lahko vsebine iz tujih jezikov uporabijo pri svetovni književnosti, pri ostali učni snovi pa so žal vezani na vsebine slovenskih uporabnikov, kar pomeni, da imamo dosti manjšo in manj kvalitetno izbiro.

You Tube spodbuja in motivira učence, da razumejo in razvijajo svoje literarne sposobnosti, in sicer znotraj in zunaj učilnice, učence motivira, razvija njihovo razumevanje književnih vsebin, jim pomaga pri doseganju boljših ocen ter pouk naredi zanimivejši. Prav tako lahko z You Tubom učence navajamo na samostojno delo in poskrbimo, da so pri pouku aktivnejši. Dobro je tudi, da lahko po želji video posnetek ponovno pogledajo kadarkoli in kjerkoli (Khalid, 2012).

5. Praktični primeri

You Tube lahko uporabljamo v programih srednje strokovnega in srednje poklicnega izobraževanja, in sicer pri različnih literarnih delih, za katere najdemo zanimive video posnetke. Uporabimo jih lahko za uvodno motivacijo, za predstavitev življenja posameznih literatov, pri čemer You Tube poleg tujih ponuja tudi veliko število predstavitev slovenskih avtorjev. Ustrezne vsebine lahko najdemo tudi za predstavitev določenega literarnega obdobja ali za pogovor o temi, ki jo odpira obravnavano književno delo. Izbiramo kratke posnetke, dolge največ osem minut. Včasih si jih učenci lahko zgolj ogledajo, da utrdijo oziroma pridobijo določene informacije, ali pa po ogledu videa pripravimo dejavnost, ki jo opravijo samostojno, v dvojicah ali v skupini. V nadaljevanju bodo opisani štirje primeri različnih književnih delih.

5.1 William Shakespear: Romeo in Julija

Dijaki si ogledajo risano animacijo balkonskega prizora, ki vključuje tudi razlago določenih elementov. Opozorimo jih, naj bodo poleg dialoga pozorni tudi na neverbalno sporazumevanje – opazujejo njuno mimiko, kretnje ... Video pogledajo v celoti, nato pa odgovarjajo na vnaprej pripravljena vprašanja. *S čim Romeo primerja Julijo, ko se pojavi na balkonu? Kaj s tem misli? Ali je odlomek dvogovor ali samogovor? Kako gledata drug na drugega? Kaj si Julija, ki se še vedno ne zaveda Romeove prisotnosti, želi, da bi ji rekel? Kaj pove o imenih, da bi upravičila to željo? Zakaj je Romeova prisotnost na Julijinem domu nevarna? Kaj se zgodi na koncu prizora? Kakšen je rezultat interakcije med Romeom in Julijo na balkonu? Nato preidemo na vprašanja, ki so vezana na podano navodilo. Kaj Romeo misli, ko pravi, da Julija govori, ne da bi rekla besedo? Tu namreč Romeo govori o Julijini govorici telesa oziroma o zavestni ali nezavedni neverbalni komunikaciji, ki je zelo pomembna tudi pri zaljubljenosti, česar se večina najstnikov zelo dobro zaveda. Z učenci se lahko pogovorimo o vlogi govorice telesa med današnjimi najstniki. Ali je pomembna? Zakaj? Jo opazujejo pri spoznavanju deklet/fantov ... Sledijo še ostala vprašanja, povezana z opazovanjem neverbalnega sporazumevanja. Kaj Romeo reče, ko vidi Julijo, ki si obraz naslanja na roko? Kako se kaže dejstvo, da je Julija v zadregi, ko ugotovi, da je Romeo že nekaj časa tam? Z aktivnim ogledom videa so dijaki spoznali vsebino dialoga, kot bi jo z branjem odlomka v berilu, vendar so tako hkrati opazovali še nebesedne prvine ter se navezali na učno snov jezika in razpravljali o pomenu nebesedne komunikacije na splošno.*

5.2 Homer: *Odiseja*

Učenci si ogledajo video posnetek, ki prikazuje pomembne življenjske dogodke Odiseja in Penelope. Pred ogledom jih opozorimo, naj bodo pozorni predvsem na značajske lastnosti obeh likov. Vsebinsko pa so namreč že spoznali pred opisano dejavnostjo. Prikazan video posnetek je triler iz filma z naslovom *Odisej* iz leta 1997. Med prikazovanjem video večkrat ustavimo, in sicer na mestih, kjer so prikazani obrazi omenjenih književnih oseb. Učence pozovemo, da si jih natančno ogledajo ter najprej skušajo ugotoviti, za kateri dogodek iz epa gre. Nato z opazovanjem obrazne mimike ugotavljajo, kakšna čustva v tem trenutku doživljajo, kako se počutijo in zakaj. Ustavljamo na ključnim momentih, npr. ko mora Odisej od doma in ga Penelopa opazuje z otrokom v naročju, ko ga pogreša in misli nanj ob morju, ko govori s snubci, ko ga ponovno zagleda ... Enako ustavimo pri predstavitvi Odiseja – takrat, ko kljubuje PozejdONU, ko pretenta kiklopa, obupuje nad ladjo, ki je odplula, ko strelja z lokom in njegovo snidenje s Penelopo. Igralci filma namreč zelo dobro predstavijo občutke in vsa čustva, ki jih je posredoval avtor v svojem delu, zato učenci zgolj na podlagi njihovih izrazov ugotovijo, da je Penelopa neverjetno zvest lik, da je inteligentna, dostojanstvena, delovna in iznajdljiva. Gledalci ugotovijo, da tudi Odisej hrepeni po družini in domu, da je zvit, včasih zvišan, pameten in da se vede, kot se za kralja spodobi. Učenci so nato svoje ugotovitve utemeljevali še z vsebino.

5.3 Ivan Tavčar: *Cvetje v jeseni*

Video si ogledamo pred predzadnjim poglavjem v knjigi. Tako učenci pred ogledom poznajo glavne književne osebe, vsebinsko, ne vedo pa, kako se delo konča. Posnetek na You Tubu namreč prikazuje zadnji prizor iz istoimenskega filma, v katerem Janez zaprosi Meto, ki pa po privolitvi umre v njegovem naročju, vendar smrti posnetek ne prikaže oziroma se v istem trenutku konča. Dialog je popolnoma enak tistemu v povesti. Pred ogledom podamo osnovno navodilo, in sicer da bodo posnetek pogledali brez zvoka in le-tega po lastni presoji zapisali v zvezek. Dvogovor so po želji lahko pisali tudi v paru, pri čemer je eden pisal besedilo Mete, drugi pa Janeza. Da so uspeli zapisovati, je bilo treba posnetek nekajkrat ustaviti, pri gledanju pa so morali biti ves čas pozorni na nebesedno sporazumevanje igralcev. Dijaki so zelo dobro ugotovili, da se pogovarjata o resnih stvareh, navajali so, da je Meta žalostna, medtem ko ni nihče ugotovil, da gre za zaroko. Kljub temu so nastali izvirni in zanimivi dialogi, nekateri tudi precej humoristični. Ko smo prebrali njihova predvidevanja, so si posnetek ogledali ponovno, tokrat z zvokom in dijaki so lahko presodili, kako jim je šlo.

5.4 Fjodor Mihajlovič Dostojevski: *Zločin in kazen*

Pred obravnavo romana *Zločin in kazen* na tablo napišemo besedo *zločin* in učence prosimo, da povedo čim več različnih zločinov, ki si jih lahko zamislijo. Njihove rešitve zapisujemo na tablo, hkrati popravljamo poimenovanje in imena za storilce določenega kaznivenga dejanja. Dijaki navadno navajajo slednje – ugrabitev, posilstvo, uboj, umor, rop, kraja, prekupčevanje ... Nato jih povprašam, ali poznajo koga, ki je naredil katero izmed kaznivih dejanj. Kaj je sledilo? Ugotovimo, da vsakemu zločinu sledi kazen, vendar kakšna vse je lahko, kako določiti pravo? Nato učencem povemo, da se bodo preizkusili v vlogi sodnika in da bomo učilnico spremenili v sodno dvorano. Pred ogledom posnetkov se pogovorimo še o terminologiji – npr. tožilstvo, obramba, olajševalne okoliščine, pričanje ...

Na You Tubu je dostopna serija scenarijev z naslovom *You Be the Judge* (Bodi sodnik), kjer gre za prikaz resničnih kazenskih primerov, s pomočjo katerih se učenci znajdejo v vlogi sodnika. Prisluhujemo lahko različnim primerom (sama navadno posežen po tistih, kjer so

kaznivo dejanje storili najstniki), nato poslušamo obtoženčevo izjavo, dejstva, oteževalne in olajševalne dejavnike; naloga učencev pa je, da se odločijo o kazni. Vsak primer je razdeljen na priročne, majhne dele, vsakemu delu pa sledi vprašanje, povezano z njegovo vsebino. Medtem ko učenci poslušajo vedno več dejstev o vsakem primeru, se poskušajo odločiti o kazni, ki bi najbolj ustrezala kaznivemu dejanju. Na koncu si lahko ogledajo sodbo, ki jo je izrekel sodnik v resničnem primeru, in jo primerjajo s svojo. Učenci zelo uživajo v vlogi sodnika in celotna učna ura jih od začetka do konca popolnoma prevzame, saj je kriminalni žanr zelo priljubljen med najstniki, prav tako pa se radi preizkušajo v vlogi detektivov/sodnikov.

6. Zaključek

Raziskovalci ugotavljajo, da je uporaba video posnetkov pri poučevanju zanimiva, koristna in daje učencem možnost, da snov bolje razumejo. Vse navedbe lahko potrdimo, saj dijaki velikokrat sami prosijo, ali si lahko na določeno literarno delo ogledajo video. Med gledanjem se namreč tudi sprostijo, prav tako pa so jim dejavnosti, povezane s posnetki, zanimive. Uporaba videa jih pritegne in jim pomaga, da si stvari lažje zapomnijo, predstavljajo, ogled posnetka v njih zbudi zanimanje in jih motivira za sodelovanje. Prav tako pri ustnem ocenjevanju opažam, da si tovrstne aktivnosti dobro zapomnijo, večkrat je za priklic odgovora namreč dovolj, da jih spomnim, da smo na to temo gledali video, tako da posledično vpliva tudi na izboljšanje učnih dosežkov. Pri uporabi videov se je You Tube izkazal kot najpriročnejše in najboljše spletno mesto. Poleg tega da lahko najdemo različne zanimive posnetke, so ti lahko dostopni, priročno je, da si povezavo kopiramo v učne priprave ali učno snov, da med poukom ne zapravljamo časa z iskanjem. You Tube ima velik vpliv na učno izkušnjo učencev in pomaga dodati novo inovativno in zanimivo razsežnost v tradicionalni izobraževalni sistem. Olajša delo učiteljem, saj najdemo ogromno kvalitetnih vsebin, ki prikazujejo teme s težkimi koncepti in zapletenimi teorijami na zabaven način. You Tube je torej izredno koristen pripomoček pri poučevanju in pri učenju, zlasti za vizualne tipe učencev. Opazimo pa lahko tudi določene slabosti – v učilnici potrebujemo dostop do interneta ter projekcijo, zlasti pri slednji se pogosto zgodi, da ne deluje, tako moramo biti pripravljeni, da delo nadaljujemo drugače. Pri predvajanju posnetkov so moteče tudi reklame, zato je priporočljivo zaslon deliti šele po tem, ko se nehajo predvajati.

7. Viri in literatura

- Alber, R. (2019). Using Video Content to Amplify Learning. <https://www.edutopia.org/article/using-video-content-amplify-learning>
- Brame, C. J. (2017). Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. *Sciences Education*, 15(4), 20–23. <https://www.lifescied.org/doi/10.1187/cbe.16-03-0125>
- Kamelia, K. (2019). Using Video as Media of Teaching in English Language Classroom: Expressing Congratulation and Hopes. *Journal of Ultimate Research and Trends in Education*, 1(1), 34–38. <file:///C:/Users/uporabnik/Downloads/2742-Article%20Text-6794-2-10-20190714.pdf>
- Khalid, A., Muhhamed, K. (2012). The Use of You Tube in Teaching English Literature. *International Journal of Linguistics*, 4(4), 524–551. <https://www.macrothink.org/journal/index.php/ijl/article/view/2930/2472>

Kosterelioglu, I. (2016). Student Views on Learning Environments Enriched by Video Clips. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 359–369.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089708.pdf>

Sharma, T. (2021). A study of You Tube as an effective educational tool. *Journal of Contemporary Issues in Business and Government*, 27(1), 2686–2690.
https://cibgp.com/article_9383_e81004d9b09ca13e5e7063f540b82e92.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Natalija Šraml je po izobrazbi magistrica profesorica slovenskega jezika in književnosti in poučuje na Šolskem centru Novo mesto, in sicer v vseh srednješolskih programih Srednje gradbene, lesarske in vzgojiteljske šole. Pri delu skuša vzbuditi zanimanje za književnost, zato želi pouk popestriti s sodobnimi pripomočki.

Krmarimo naprej: učinkovito poučevanje tujega jezika s pomočjo IKT v pokovidni dobi

The Show Must Go on: Effective Foreign Language Teaching with ICT in the Post-Covid Era

Sabina Kramer

Osnovna šola Žiri
sabina.kramer@osziri.si

Povzetek

Informacijsko-komunikacijska tehnologija je dodobra vpeta v proces poučevanja in učenja tujega jezika. Številna spletna orodja in aplikacije so igrala pomembno vlogo med obdobjem epidemije in šolanjem na daljavo. Mnogi učitelji si poučevanja tujega jezika brez informacijsko-komunikacijske tehnologije težko predstavljajo, zato rabo najprimernejših spletnih orodij in aplikacij ohranjajo tudi pri poučevanju po vrnitvi v šolske klopi. Učitelj mora kritično razmisliti o rabi informacijsko-komunikacijske tehnologije v razredu, o koristi, ki jo imajo učenci in učitelj sam. Stremimo k aktivnejšemu pristopu učencev in večji motivaciji ter pestrosti pri učenju tujega jezika. V prispevku so podrobneje opisane aplikacije in spletna orodja, ki so se izkazala za učinkovita, zanimiva in koristna pri učenju in poučevanju tujega jezika v pokovidnem obdobju. Kljub vsej informacijsko-komunikacijski tehnologiji še vedno opazimo, da je učitelj v razredu nenadomestljiv.

Ključne besede: aplikacije, informacijsko-komunikacijska tehnologija, pokovidna doba, poučevanje tujega jezika, spletna orodja.

Abstract

ICT is well integrated into the teaching and learning of foreign languages. A number of online tools and applications have played an important role during the pandemic and the distance learning era. Many teachers find it difficult to imagine teaching a foreign language without ICT; therefore, they continue to use the most appropriate online tools and applications at present. The teacher educator needs to think critically about the use of ICT in the classroom, the benefits for the learners and the teacher. We are striving for *proactive pupils* and for greater motivation and variety in foreign language teaching and learning. *This paper aims to provide an analysis of the applications and online tools that have proven to be effective, interesting and useful for learning and teaching a foreign language in the postcovid period.* Despite all the ICT, we still argue that the teacher figure in the classroom is irreplaceable.

Keywords: applications, foreign language teaching, information and communications technology, online teaching tools, postcovid period.

1. Uvod

Živimo v obdobju hitrega tehnološkega razvoja, raba sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju IKT) pa se je že dodobra ukoreninila v naš vsakdan. Uporaba IKT se ne konča z odhodom iz službe ali zvonjenjem šolskega zvonca, ki oznanjuje konec pouka. Sodobne naprave, ki nam nudijo dostop do najrazličnejših informacij, predstavljajo in igrajo pomembno vlogo tudi v zasebnem življenju posameznika.

Elemente IKT pa je smiselno vpenjati tudi v šolsko okolje. Če stremimo k temu, da je potrebno učencem učno snov predstaviti zanimivo, kreativno in uporabno z namenom čim boljšega pomnjenja in učenja, nam pri tem zagotovo lahko pripomorejo številna spletna orodja in aplikacije. Prednost za učitelje je vsekakor ta, da današnji otroci odraščajo z veliko sodobnimi napravami in orodji in posedujejo osnove ali morda tudi že napredno znanje za rabo le-teh, zato jih lahko označimo za digitalne domorodce (angleško *digital native*) (Dudeney in Hockly, 2007). Globokar (2019) pojasni, da sama vpetost v digitalni svet nikakor ni dovolj za razvoj in napredek na intelektualni ravni posameznika. Še vedno je najpomembnejši nekdo, »ki usmerja otroka, mu razlaga, kaj je bolj in kaj manj pomembno, ki mu govori o smislu učenja, ki ga spodbuja h kritičnemu mišljenju«.

Široka paleta spletnih orodij in aplikacij je lahko za učitelja včasih tudi ovira, zato je prioritetnega pomena, da je raba IKT pri pouku dobro načrtovana, osmišljena in vredna tehtnega premisleka. V obdobju Covida 19 so učitelji iskali spletna orodja, platforme in aplikacije, ki bi pripomogle k poučevanju na daljavo. V pokovidnem obdobju raba spletnih orodij, platform in aplikacij pri poučevanju tujega jezika še vedno ostaja, a pogostokrat v manjšem obsegu, saj stremimo k temu, da se raba IKT pri pouku ne spremeni v »zabavljajstvo in površinsko učenje« (Krašna, Lipovec, Pesek 2019).

Dober učitelj uporabo IKT pri poučevanju kritično oceni in jo osmišljeno vključi v proces poučevanja. Namen članka je analizirati obstoječa spletna orodja in aplikacije, ki so pri poučevanju tujega jezika v rabi tudi v pokovidnem obdobju in so se izkazala za dobra tako s strani učencev kot učiteljice tujih jezikov.

2. Informacijsko-komunikacijska tehnologija v razredu tujega jezika

V učnem načrtu za predmeta angleščina (2016) in nemščina (2016) je uporaba IKT vključena v razvijanje digitalne pismenosti oz. kompetenc. Tako lahko v obeh učnih načrtih zasledimo zametke umestitve IKT v pouk jezikov, vendar so predlogi uporabe postavljeni zelo ohlapno. Slednje potrjuje tudi Jurančič (2019), ki že šolski kurikulum kot osnovo opiše kot splošno zastavljen, »zato je izvedba vsebin prepuščena posameznemu učitelju, obenem pa tudi način izvedbe (tudi z razvojem tehnologije) postaja vse bolj središče pozornosti«.

Učni načrt za angleščino (2016) tako narekuje, da se lahko pri pouku tujega jezika angleščina IKT vključuje tako, da učenke in učenci:

- spoznajo in uporabljajo elektronske in spletne slovarje,
- pridobivajo podatke s spleta (spletne strani, portali, družabna omrežja) in uporabljajo brskalnice in iskalnike v angleščini,
- jo uporabljajo za komuniciranje v angleščini (npr. elektronska pošta, e-telefon, klepetalnice, blogi, forumi ...),

- pridobivajo gradivo o različnih temah, obravnavanih pri pouku,
- objavljajo lastne izdelke in sporočila,
- predstavljajo svoje izdelke (grafično, slikovno, pisno, zvočno),
- se vključujejo v mednarodne mrežne projekte in šolska partnerstva.

Ugotavljamo, da v učnem načrtu ne zasledimo nobenih konkretnih smernic za uporabo spletnih orodij ali aplikacij. Slednje je veliko bolje opisano in predstavljeno v dveh sodobno prenovljenih publikacijah, ki sta bili izdani leta 2021 ter predstavljata bogat vir uporabnih informacij rokovanja z IKT pri poučevanju tujih jezikov. Gre za publikaciji *Smernice za uporabo IKT pri predmetu nemščina* in *Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Tuji jezik I – angleščina*. V publikacijah je ponujen pregled nekaj osmišljenih možnosti uporabe spletnih aplikacij na osnovi različnih dejavnosti učencev: oblikovanje miselnih vzorcev, snemanje, uporaba socialnih medijev za učenje, uporaba spletnih slovarjev. Učitelji pa s(m)o te smernice nadgrajevali s svojimi lastnimi izkušnjami v obdobju šolanja na daljavo, ko smo bili prepuščeni iznajdljivosti in na dnevni bazi iskali nove ideje in rešitve, da bi učenci ostali motivirani in v dobri učni kondiciji (Kramer, 2022).

2.1 Učitelj pred izzivom

Zahteve po dodatnih kompetencah učitelja se v sodobnem času nenehno povečujejo. V zadnjih letih mora učitelj poleg strokovnih, pedagoških, psiholoških in didaktičnih znanj posedovati tudi dobre digitalne zmožnosti (Podgoršek, 2015). Razmah učenja s pomočjo IKT je vse večji, vse težje pa si predstavljamo proces učenja tujega jezika, kjer učitelj v procesu podajanja učne snovi ne bi posegel po kakršni koli obliki sodobnejše tehnologije. Podgoršek (2015) ugotavlja, da so skupni imenovalci tovrstnih e-gradiv predvsem »gradniki«, ki »omogočajo učencu, da z opazovanjem, poslušanjem, spreminjanjem in raziskovanjem teh gradnikov pridobiva informacije, razvija veščine in spretnost.«.

Poučevanje učencev, ki odraščajo s sodobno tehnologijo in so njen vsakodnevni uporabniki, uporabljajo najmodnejše in najnaprednejše naprave, so aktivni uporabniki družbenih omrežij, svetovnega spleta in številnih aplikacij, predstavlja za učitelja zahtevno delo. Rešitev ni v tem, da učence v procesu poučevanja zasujemo s številnimi aplikacijami in spretnimi orodji, pač pa mora učitelj razmisliti o ciljih določene učne enote ali učne ure in pri tem kritično uporabiti IKT. Kacjan (2019) zagovarja dejstvo, da »cilj modernega učenja in poučevanja tujega jezika nikakor ni nadomestiti učitelja z digitalnimi mediji ali programi.« V nadaljevanju pojasni, da je prednost rabe IKT tehnologije predvsem v tem, da učitelj z njeno pomočjo lažje pride do raznolikih gradiv, ki jih lahko uporabi pri različnih skupinah učencev. Prioritetnega pomena pa je, da se IKT tehnologija smiselno umesti v pouk, kjer pa je bistveno to, da učitelj kritično razmisli, kako bo IKT pomagala doseči zastavljene cilje, kaj se bodo uporabniki (učenci) pri tem naučili in kdaj v učni uri IKT vključiti v pouk. Pa so za to usposobljeni vsi učitelji tujih jezikov?

Podgoršek (2015) v raziskavi navaja, da so bodoči učitelji tujih jezikov izpostavili dejstvo, da so se na fakultetah, ki izobražujejo učitelje tujih jezikov pri nekaterih predmetih sicer srečali in obravnavali tematiko informacijsko-komunikacijske tehnologije, vendarle pa ocenjujejo, da so pridobili premalo znanja o tem. Posledično avtorica pojasnjuje, da bi bilo nujno potrebno umestiti fenomen poučevanja z IKT že v začetne predmetnike bodočih učiteljih.

2.2 Učinkovite aplikacije v obdobju po epidemiji Covida 19

Učitelj mora pri načrtovanju poteka učne ure kritično razmisliti, če je uporaba IKT pri sami izvedbi učne ure smiselna, v kateri fazi učne ure jo je najbolje uporabiti za največji učinek in nenazadnje katere aplikacije ali orodja uporabiti. Učitelji so bili v obdobju epidemije Covida 19 in šolanja na daljavo postavljeni v nezavidljiv položaj. Preizkusili smo številne aplikacije in spletna orodja ter platforme in jih sproti ovrednotili. Nekatere aplikacije so se med šolanjem na daljavo izkazale za dobro rešitev, rabo drugih pa smo preprosto opustili, ker ni prinesla željenih rezultatov. Kaj pa raba aplikacij in spletnih orodij v pokovidnem obdobju?

Po vrnitvi v šolo in postavitvi učnega procesa nazaj v stare tirnice se je izkazalo, da smo se navadili na rabo nekaterih spletnih orodij predvsem pa aplikacij, ki so se izkazale za dobre, jih učenci že dodobra poznajo in so jim hkrati tudi zanimiva v smislu popestritve učne ure. Še boljše pa je, ko učenci s pomočjo omenjenih spletnih aplikacij utrjujejo tekočo snov, lažje in hitreje pridejo do določenih informacij, sodelujejo med seboj in sami raziskujejo tematiko. Z učiteljevega zornega kota nam je pri poučevanju s pomočjo IKT prvenstveno pomembno to, da se učni proces ne izvaja več popolnoma frontalno, pač pa se nagibamo k temu, da so v središču učnega procesa učenci, ki preko lastnih aktivnosti in raziskovanja pridejo do znanja. Pri tem jih usmerjamo in pomagamo. Z rabo IKT po malem premikamo okvirje pouka tako vsebinsko, časovno kot tudi organizacijsko. Kljub temu pa je pri načrtovanju vseeno potrebna previdnost, saj je lahko hitro vsega preveč. »Pretiravanje tudi na tem področju – kot povsod drugod – ni smiselno in tudi ne zaželeno« (Kacjan, 2019).

Spodaj našteje aplikacije, poleg redne uporabe platforme YouTube in EasyGerman, so najpogostejše uporabljane pri lastnih urah pouka angleščine in nemščine, ker so se izkazale za učinkovite, zaželeno s strani učencev, nenazadnje pa popestrijo pouk. Pri svojem delu mi je na voljo pet tabličnih računalnikov, lahko rezerviramo termin v računalniški učilnici, učenci pa včasih pri raziskovalnem delu uporabljajo tudi svoje mobilne telefone.

➤ SKRIBBL

Skribbl je brezplačna spletna igra za 2-8 igralcev s poudarkom na risanju in ugibanju besed. Učitelj učence razdeli v skupine in določi vodjo skupine, ki ustvari zasebno sobo. Vodja skupine ali učiteljica določi tarčno besedišče, ki se med igro pojavlja. V nastavitvah lahko določimo naslednje parametre: število igralcev, jezik, čas risanja, število krogov in možnost pomoči oz. namigov za igralce. Na dnu strani se oblikuje povezava ali QR koda za preostale igralce. Ko se igra prične, sistem enega igralca določi za risarja, risar pa lahko izbira med tremi besedami in tisto, ki jo bo narisal, označi. Na voljo ima od 30-60 sekund (odvisno od nastavitve) časa za risanje iskanega predmeta. Kot je razvidno na Sliki 1, se preostalim igralcem v skupini na ekranu pojavi risba, ki je v procesu nastajanja. Ko nekdo od igralcev prepozna narisani predmet, to najhitreje napiše v pogovorno okno na desni strani igre. Zapis mora biti popolnoma enak, kot je bila beseda, ki jo je učitelj ali vodja sistema vpisal na tarčni seznam besedišča. To je še posebej pomembno pri učenju nemščine, saj učenci s tem vadijo spol in zapis besede (največkrat je težava, da učenci pri zapisu samostalnikov pozabijo na rabo velike začetnice). Ko prvi učenec v pogovorno okno vnese pravilni zapis besede vključno s spolom, ga sistem prepozna kot zmagovalca, mu dodeli pripadajoče točke in dodeli vlogo risarja v naslednjem krogu igre. Če sistem zazna, da učenci potrebujejo veliko časa za prepoznavanje in zapis pravilnega besedišča, jim ponudi pomoč v obliki dveh črk, ki se nahajata v zapisu iskane besede.

Sama igra je enostavna za uporabo, prednost pri uporabi aplikacije pa je tudi ta, da ni potrebna registracija. Učenci z uporabo spletne aplikacije vadijo ne le tarčno besedišče pač pa so pomembni še drugi elementi kot so hitrost, risanje pod časovnim pritiskom, tipkanje,

kreativnost. Največje prednosti uporabe spletne igre so vsekakor utrjevanje besedišča (zapis), razvijanje kreativnosti, domišljije in iznajdljivosti vseh sodelujočih v igri, saj je potrebno narisati risbo, ki jo bodo drugi prepoznali, hkrati pa morajo biti preostali igralci koncentrirani na spremembe na ekranu in risbo dekodirati v besedo. S tem, ko dobi učenec vlogo vodje, se krepijo tudi vodstvene in organizacijske sposobnosti znotraj skupine. Ta spletna aplikacija je dobra popestritev pouka, ki jo imajo učenci v drugi in tretji triadi izjemno radi. Treba pa je kritično pregledati tudi negativne strani rabe aplikacije. Ko se hkrati tvori več skupin in istočasno igrajo igro, se lahko zgodi, da kakšna skupina izkoristi čas za brskanje po internetu. V ta namen je na računalniku nameščen program, ki učiteljem omogoča pregled nad vsemi računalniškimi ekrani. Če kdo zaide, je to vidno na učiteljevem računalniku. Naslednja slabost so reklame, ki se prikazujejo okrog igralnega polja igre. Gre sicer za manjše slikovne impulze v zgornjem kotu, ki jih večina učencem niti ne zazna. Največja težava pa predstavlja možnost pogovora v pogovornem oknu v materinščini. Mimogrede se zgodi, da učenci komentirajo in zapišejo komentar v pogovorno okno v slovenščini. Kljub vsemu pretehta dejstvo, da je aplikacija zanimiva za učence, jo radi uporabljajo, se hitro naučijo rabe, poskrbi pa tudi za popestritev in zadovoljstvo pri rednih urah pouka.

Slika 1

Igranje spletne igre Skribbl

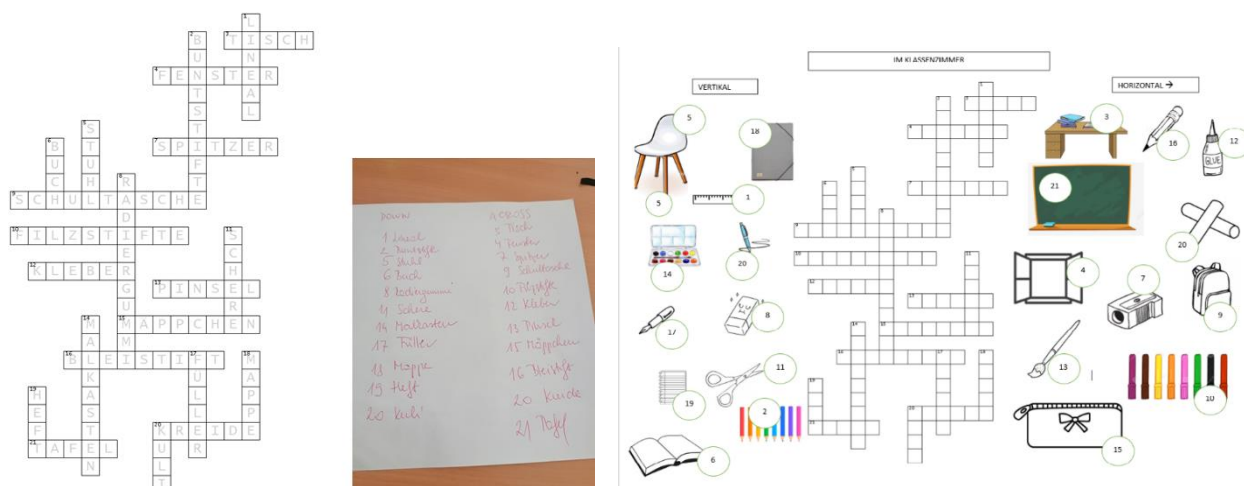


➤ PUZZLEMAKER

Puzzlemaker je spletno orodje, ki je v veliko pomoč učiteljem ali učencem za pripravo križank. Spletna stran je oblikovana pregledno, tako da lahko vsakdo oblikuje personalizirano listo besed, ki se kasneje pojavijo v križanki. Spletnega orodja se učitelji večkrat lotevamo sami, včasih pa to nalogo prepustim nadarjenim učencem, ki z veseljem pripravljajo izzive za sošolce. Spletno orodje ponuja več vizualnih verzij (oblik) ene križanke. S pritiskom na gumb se ponudijo tudi rešitve križanke. Slednje lahko vzamemo kot osnovo za dodatek vizualnega gradiva. Kot je prikazano na Sliki 2, smo si rešitve zapisali na list, križanko preslikali v program Word ali PowerPoint, zraven pa dodali še slikovno gradivo.

Slika 2

Oblikovanje križanke



Podporno slikovno gradivo učitelj ali učenec poiščejo na svetovnem spletu in ga vključijo v oblikovanje križanke. Pri oblikovanju je nedvomno potrebna dobra koncentracija, kajti treba se je zavedati, kako hitro pride do premikov obstoječega stanja v Wordu ali PowerPointu. Prednost oblikovanja križank je tudi istočasno razvijanje računalniških spretnosti, saj učenci v četrtem ali petem razredu, ko si izberejo neobvezni izbirni predmet nemščina, še ne posedujejo veliko znanja o osnovnih računalniških programih in oblikovanju. Dodatna prednost spletnega orodja je tudi ta, da pri vnosu izbranih besed program prepozna nemške preglase v besedah in jih pri oblikovanju gesel tudi upošteva. Kot je razvidno na Sliki 3, pa je treba vsakršno na novo oblikovano križanko preizkusiti še preden jo razdelimo za delo v razredu. Za tovrstno delo se pogosto javijo učenci prostovoljci, ki imajo za kontrolo napake na volje tudi tablične računalnike ali zapis v zvezku.

Slika 3

Testno reševanje



➤ MENTIMETER

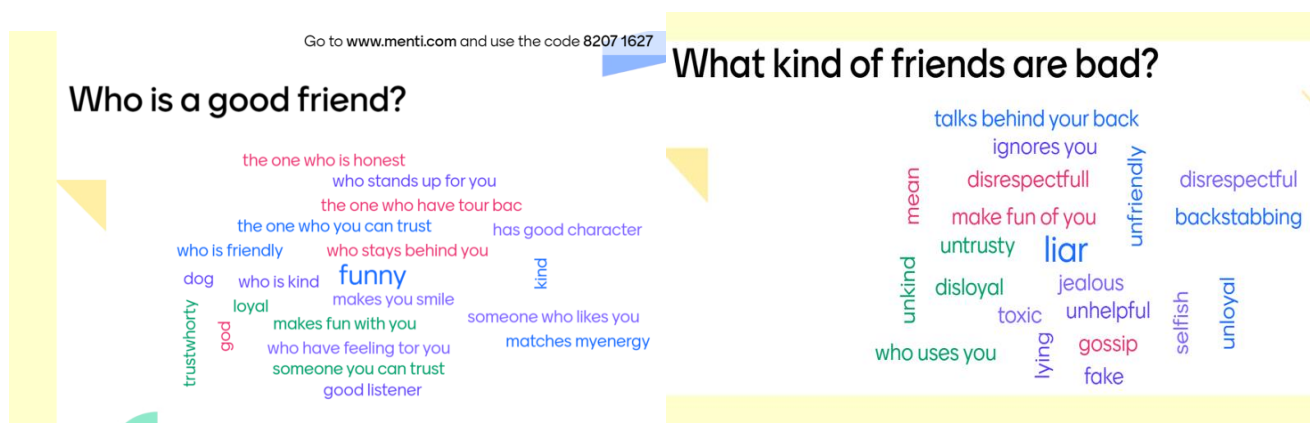
Aplikacija je ena tistih, ki je bila v obdobju šolanja na daljavo izjemno priljubljena pri učencih, zato je to eden poglavitnejših vzrokov, da je velikokrat vključena v pouk tujega jezika. S pomočjo aplikacije lahko učitelj hitro pridobi povratno informacijo, primerna je za uvodno,

to je motivacijsko fazo pouka, prav tako pa jo lahko uporabimo kot »izhodni listič« za vrednotenje. Primerna je za ponavljanje snovi v obliki kvizov, pogosto pa jo uporabljamo za funkcijo oblak besed (besedni oblak), kjer učenci podajo prve in osnovne informacije o določeni tematiki, tako da tudi učitelj dobi vpogled v njihovo predznanje in razmišljanje. Učenci v razredu do aplikacije dostopajo preko ustvarjene QR kode ali preko vstopne številčne kode.

Slika 4 prikazuje uporabo aplikacije v devetem razredu pri pouku angleščine. Vnaprej je bila v aplikaciji označena funkcija besednega oblaka, učencem pa je bila na tablo projicirana koda in izhodiščno vprašanje. Učenci so s pomočjo mobilnih telefonov in tabličnih računalnikov oddajali svoje odgovore, ki so se istočasno pojavljali na projekciji. Prav dejstvo, da lahko učenci na projekciji spremljajo oblikovanje besednega oblaka, ki pridobiva podobo na osnovi vseh podanih odgovorov, je element, ki jih pritegne. Ravno tako učenci z zanimanjem spremljajo sprotni izpis rezultatov pri raznih anketah. Večkrat sprotno izpisovanje rezultatov sproži reakcijo, ki jo lahko nadgradimo v debato.

Slika 4

Uporaba aplikacije Mentimeter – besedni oblak

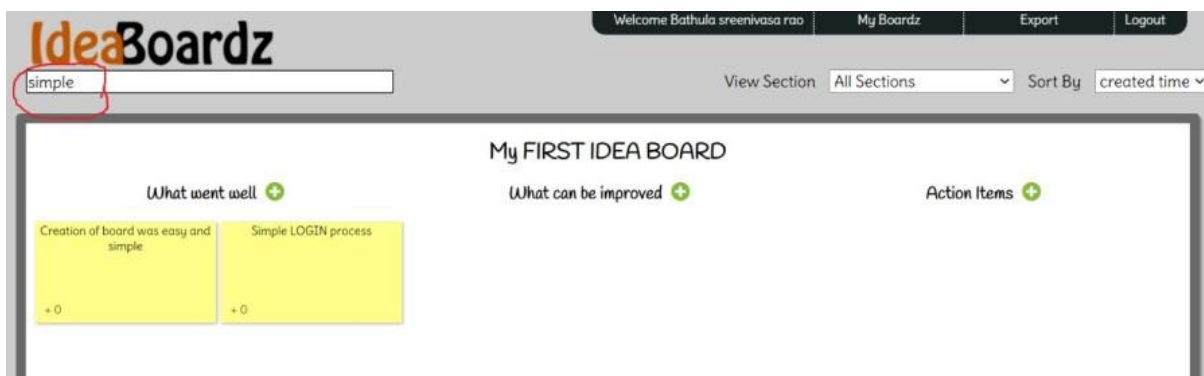


➤ IDEABOARDZ

Gre za spletno orodje, ki ga pri poučevanju tujih jezikov še vedno redno uporabljamo v razredu. Uporabnik lahko izbere različne začetne drsnice, odvisno od tega, kaj je cilj učne ure. Učenci do aplikacije dostopajo preko povezave, ustvari pa se lahko tudi QR koda.

Slika 5

Samorefleksija s pomočjo orodja IdeaBoardz



Slika 5 prikazuje rabo spletnega orodja, projiciranega v učilnici. Učenci učitelju po reševanju preverjanja znanja in pred pisnim preizkusom posredujejo povratno informacijo in se hkrati samostojno ocenijo tako, da zapišejo, kaj jim je šlo dobro, kaj se da še izboljšati in kaj bo treba v tej smeri še storiti. Spletno orodje se je izkazalo dobro tudi pri formativnem spremljanju, saj učenci reflektirajo rezultate, povratno informacijo in smernice za naprej pa na podlagi oddanih odgovorov dobi tudi učitelj sam.

IdeaBoardz se lahko uporablja tudi kot virtualna tabla za zbiranje idej. Tako smo se pri izbirnem predmetu nemščina lotili tematike sanjske šole. S pomočjo izoblikovane virtualne table v spletnem orodju IdeaBoardz so učenci oddali predloge, kako po njihovem mnenju izgleda in deluje sanjska šola. Na sliki 6 so vidni oddani odgovori učencev, ki so zapisani v obliki samolepilnih lističev. Učencem je omogočeno, da za objave drugih sošolcev tudi glasujejo in oddajo glas, je pa po drugi strani onemogočeno komentiranje drugih objav. Prav tako učenci ne morejo objavljati fotografij, krajših videoposnetkov ali podobno, kar se je dogajalo v aplikaciji Padlet, kjer so učenci lovili pozornost z vizualnimi gradniki, zato je pri rednem pouku ne uporabljamo več.

Slika 6

Virtualna tabla v IdeaBoards: *Meine Traumschule*

Sabina
Meine Traumschule +

Sommerferien sind 5 Monate lang :)	Wir haben keine Hausaufgaben.	Pause ist eine Stunde lang	Wir haben Tiere in der Schule (Hunde, Katzen, Hamster, Schlange...)	Es gibt ein Cafe nur für Schüler. Eis ist gratis! Wir bezahlen nicht.
+ 10	+ 7	+ 4	+ 17	+ 12
Meine Traumschule ist modern und ist nicht sehr alt. Schüler und ihrer spielen Fußball, Basketball zusammen.	Wir lernen Mathe nicht	Wir bekommen Geld (Stipendia?)	Wir haben keine Hefte. Die Schüler haben ein Laptop/Tablet + WIFI ist gut :)))	Im Klassenzimmer haben wir viele Betten. Die Lehrerin hat einen Stuhl.
+ 2	+ 8	+ 20	+ 6	+ 17
Es gibt eine Pizzeria und Kino in der Schule. Wir sehen Filme und essen Pizza.	Die Lehrerinnen sind nett. Die Stunde sind lustig und interessant.	Noten 4 und 5	Wir essen gut (Pizza, Obst, Eis, Burgers)	Wir haben Schule am Montag, Dienstag, Mittwoch. Am Donnerstag und Freitag unterrichten wir die Lehrer
+ 7	+ 8	+ 2	+ 11	+ 12

➤ CUPCUT

Je spletno orodje, s pomočjo katerega se da urejati in oblikovati videoposnetke. Obstajata dve verziji: spletna in mobilna verzija. CupCut je pri osnovnošolcih zelo priljubljen, saj ga uporabljajo pri objavah na spletnih omrežjih TikTok ali Snapchat in Instagram. Videoposnetek s pomočjo orodja hitro preuredimo, skrajšamo, dodamo prehode med večini krajšimi video vsebinami in oblikujemo še dodatne efekte. Učenci so na podlagi odgovorov, ki so vidni na sliki 6, v dvojicah ali manjših skupinah ustvarjali video vsebine, ki so jih s pomočjo orodja CupCut združili v celoto.

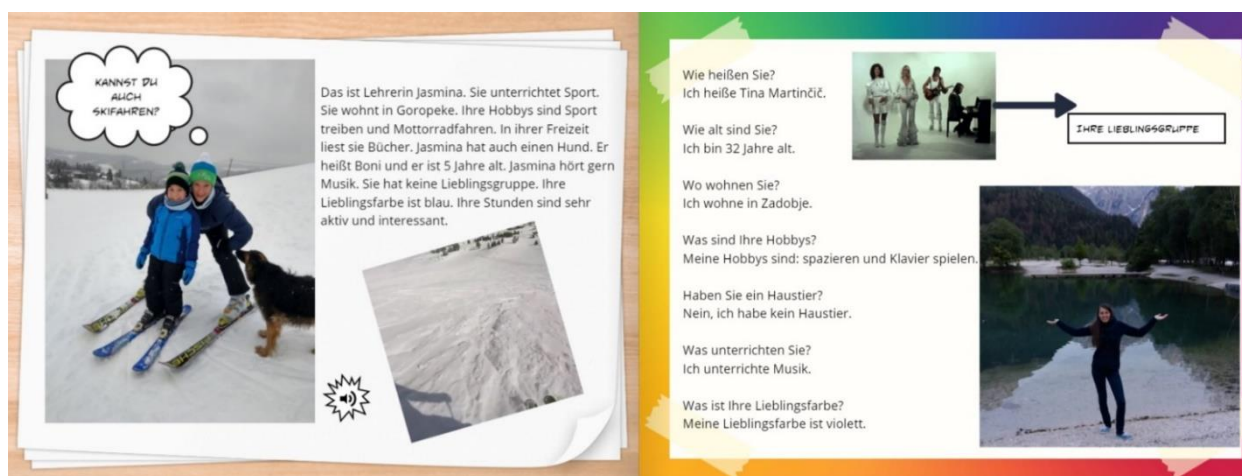
➤ BOOK CREATOR

Book Creator je spletno orodje, ki učencem in učiteljem omogoča oblikovanje virtualne knjige. Orodja se poslužujemo predvsem pri projektnem delu, kjer učiteljica ustvari novo knjigo, dostop pa omogoči tudi skupini učencev. Vsakemu učencu, paru ali manjši skupini se

dodeli določeno število strani v knjigi, ki jih poljubno oblikujejo. Pri izbirnem predmetu nemščina so učenci digitalno knjigo oblikovali tako, da so jo najprej sami raziskali. Možnosti oblikovanja vsebine so izjemno bogate. Spletno orodje omogoča oblikovanje besedila, dodajanje posebnih učinkov kot so emotikoni, rastrski slikovni formati (GIF) in opremljanje vsebine z različnimi oblikami (oblački za govor, nalepke). V virtualno knjigo lahko po oblikovanju vgradimo tudi zvočne datoteke, se posnamemo in dodamo glas. Z vidika učitelja je to orodje dovršena oblika PowerPointa. Virtualna knjiga izgleda atraktivnejša in pestrejša kot sama predstavitev v PowerPointu, zato se lahko s tem orodjem oblikuje tudi učiteljeva predstavitev v razredu. Pomanjkljivost je morda le v tem, da nekatere učence vsa ta pestrost v virtualnih predstavitvah zmoti in jih zapelje v stran od bistva.

Slika 7

Virtualna knjiga oblikovana s spletnim orodjem Book Creator



3. Zaključek

Raba IKT močno sooblikuje pedagoški proces. Nekateri učitelji si poučevanja brez rabe IKT ne morejo več predstavljati. Širok nabor spletnih orodij in aplikacij nam je pripomogel med poučevanjem na daljavo, po vrnitvi pa je bilo treba kritično presoditi, katera spletna orodja in aplikacije je vredno vključiti v proces poučevanja tako, da to koristi tako učencem kot učitelju.

Z uporabo IKT v pokovidnem obdobju poučevanja stremimo k večji motivaciji in aktivnejšemu pristopu učencev, ki tako skupaj z učiteljem načrtujejo učni proces. Posledično je manj frontalne oblike poučevanja, učenci pa se zavedajo lastnega dela in napredka, hkrati pa z elementi formativnega spremljanja ali projektnega pristopa krepijo ključne kompetence kot so sodelovalno in raziskovalno učenje, socialne spretnosti, digitalne kompetence, medsebojno sodelovanje in komunikacija.

Večina učencev dobro rokuje z IKT, radi preizkušajo nove aplikacije in še raje ovrednotijo delo z IKT pri pouku. V (anonimno) delo z aplikacijami, ki ponujajo obliko kviza ali anonimnih odgovorov na tablo se vključijo vsi učenci-tudi tisti, ki so po navadi sramežljivi ali tihi. Velika prednost nekaterih spletnih orodij in aplikacij je tudi ta, da učenci po reševanju nalog prejmejo takojšnjo povratno informacijo o znanju.

Kljub vsej IKT tehnologiji pa še vedno opazimo, da je učitelj v razredu nenadomestljiv. Kakovostna povratna informacija (pri tujem jeziku predvsem pri tvorjenju pisnih in govorno-

sporočevalnih izdelkov) je možna le s strani učitelja. Prav tako sama IKT tehnologija ni dovolj za kvalitetno pridobivanje in nadgrajevanje znanja. Učenci potrebujejo učitelja, ki jih vodi skozi proces, usmerja, svetuje in predstavlja figuro motivatorja.

Odprti problemi ostajajo predvsem na področju evalvacije IKT opismenjevanja. Jurančič (2019) poudarja, da je mogoče na tematiko računalniškega in IKT opismenjevanja prebrati ogromno gradiva, ni pa gradiva o uspešnosti takšnega opismenjevanja. Ravno tako ostaja odprto vprašanje učenja s pomočjo IKT. Bajželj (2009) poudarja, da bo treba iskati poti k temu, da se bodo učenci s pomočjo IKT tudi učili in da ne bo glavna vloga IKT v razredu le popestritev. Največja težava je v tem, da večina e-gradiv narejenih s pomočjo spletnih orodij in aplikacij po Bloomovi taksonomiji predstavlja le raven poznavanja in razumevanja (Bajželj, 2009).

4. Literatura

- Bajželj, J. (2009) Uporaba IKT pri pouku (tujega jezika), njene prednosti in (možne) slabosti ter nujni pogoji za kakovostno delo z IKT. V V. Rajkovič, M. Bernik, D. Dinevski, T. Urbančič (ur.), *Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi* (str. 13-14). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport : Institut Jožef Štefan : Zavod RS za šolstvo ; Kranj: Fakulteta za organizacijske vede.
- Dudeney, G. in Hockly, N. (2007). *How to teach English with Technology*. Essex: Pearson Education Limited.
- Globokar, R. (2019). Digitalni domorodci. *Vzgoja, št. 81*, mar. 2019, str. 12-13.
- Jurančič, K. (2019). IKT v poučevanju in učenju angleščine kot tujega jezika. V M. Krašna, A. Lipovec in I. Pesek (ur.), *Izzivi in dileme osmišljene uporabe IKT pri pouku* (str. 165–172). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Kacjan, B. (2019). Priporočila za uporabo IKT pri pouku tujega jezika nemščina. V M. Krašna, A. Lipovec in I. Pesek (ur.), *Izzivi in dileme osmišljene uporabe IKT pri pouku* (str. 173–179). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Kramer, S. (2022). Tri, dve, ena, snemamo! Poučevanje tujega jezika s pomočjo videoposnetkov. V S. Jurjevič., M. Orel, M. A. Queiruga Dios, J. Brala Mudrovčič, J. Miletič, T. Šetina (ur.), *Aktualni pristopi poučevanja in vrednotenja znanja: zbornik Mednarodne konference EDUizziv* (str. 94-104). Ljubljana, EDUvision.
- Krašna, M., Lipovec, A. in Pesek I. (ur.). (2019). *Izzivi in dileme osmišljene uporabe IKT pri pouku*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Podgoršek, Saša (2015). Pouk tujih jezikov s podporo informacijske in komunikacijske tehnologije. *Uporabna matematika*, 23(3), 151-161.
- Program osnovna šola angleščina. Učni načrt. (2016). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Sabina Kramer je magistrica profesorica angleščine in nemščine kot tujega jezika. Zaposlena je na Osnovni šoli Žiri, kjer poučuje oba tuja jezika, kot vzgojiteljica predšolskih otrok in pedagoginja montessori pa ima izkušnje tudi iz vzgojno-izobraževalnih ustanov za predšolsko vzgojo. Pri poučevanju tujih jezikov uporablja sodobne pristope s pomočjo informacijske tehnologije, rada pa vpeljuje tudi nove metodično didaktične pristope, ki jim je priča kot razvojna učiteljica v okviru naloge Varno in spodbudno učno okolje — ustvarjanje učnih okolij za 21. stoletje pri predmetu/področni skupini nemščina. V pouk se trudi v največji meri vključevati elemente formativnega spremljanja, osredinjenega na učence, z razvojem veščin, ki so nujne za uspešno delovanje v sodobnem svetu. Je tudi članica predmetne razvojne skupine za nemščino.

Uporaba pesmi iz videoposnetka pri ocenjevanju angleščine v prvem razredu

Using a Song from a Video when Assessing English in First Grade

Mojca Šilc

*Osnovna šola dr. Ivana Prijatelja Sodražica
mojca.silc@os-sodrazica.si*

Povzetek

Pri poučevanju angleščine v prvem razredu je pomembna uporaba različnih učnih pripomočkov, ki prvošolcem pomagajo pri učenju angleščine. Videoposnetki so lahko odlično motivacijsko sredstvo in podpora razumevanju jezika in nadaljnji samostojni rabi le-tega. Večkrat so v njih pesmi, s katerimi se učenci še lažje učijo. Spremljajo jih tudi gibi, kar pripomore k multisenzornemu učenju, ki je za otroke te starosti najboljši in najlažji način učenja. Ocenjevanje angleščine v prvem razredu poteka preko različnih dejavnosti, med drugim tudi preko pesmi. Učenci so ob petju sproščeni in razigrani in ne čutijo pritiska ocenjevanja. Pesem, ki vsebuje veliko ponavljanja enostavnih stavčnih struktur, si prvošolci z lahkoto zapomnijo. Vanjo lahko nato dodajajo besedišče, ki ga že poznajo. V prispevku je predstavljena pesem iz videoposnetka, s pomočjo katere lahko učitelj ocenjuje doseganje različnih standardov znanja na področju poslušanja in slušnega razumevanja ter na področju govorjenja in govornega sporočanja. Sledijo dejavnosti, ki vključujejo petje, gibalni prikaz in igro vlog. Učitelj lahko ocenjuje že med dejavnostmi po ogledu videoposnetka in v učnih urah, ki sledijo, spremlja napredek učenca.

Ključne besede: enostavne stavčne strukture, gibalna uprizoritev, igra vlog, multisenzorno učenje, ocenjevanje, pesem, videoposnetek s pesmijo.

Abstract

When teaching English in first grade, it is important to include different learning tools to help first-graders learn English. Videos can be an excellent motivational tool and a supporting medium for understanding the language and further independent use of it. They often include songs that help pupils to improve their ability to memorise English vocabulary. They are also accompanied by movements, leading to multisensory learning, which is the best and easiest way for children of this age to learn. The assessment of English in first grade is conducted through various activities, including songs. The pupils are relaxed and playful when they sing and do not feel the pressure of assessment. A song that contains many repetitions of simple sentence structures, can be easily remembered by first graders. They can then add a vocabulary they already know. The article presents a song from a video, through which the teacher can assess the achievement of different knowledge standards related to listening comprehension, speaking and communication. Watching the video is followed by activities that include singing, repetitive movements and role-playing. Upon watching the video, the teacher can assess the student's progress throughout the activities and in the follow-up lessons.

Keywords: a song, assessment, movement performance, multisensory learning, role-playing, simple sentence structures, video with a song.

1. Uvod

Pouk angleščine v prvem razredu mora biti raznolik, vključevati mora različne aktivnosti in dejavnosti ter slediti sodobnemu, odprtemu didaktičnemu konceptu. Tak pouk vsebuje različne dimenzije učenja in učenca nagovarja celostno. Besedila, ki jih učenci poslušajo in gledajo pri pouku angleščine v prvem razredu, so lahko posneta ali posredovana prek medijev in imajo lastnosti, da so kratka, prilagojena in jasno strukturirana s ponavljanji oz. vzporednimi strukturami; število govorcev je omejeno in njihove vloge so popolnoma jasne; navezujejo se na učencu znane teme; imajo konkretno vsebino; vsebujejo konkretno, pogosto rabljeno besedišče in preproste slovnične strukture. Učenci s pomočjo besedil razvijajo jezikovne cilje na področju poslušanja in govorjenja. Učenci spoznavajo izvirna besedila v tujem jeziku (npr. preko pesmi), se odzivajo nebesedno (z gibi, mimiko, igrami vlog ipd.) in besedno (krajši besedni odzivi), razvijajo osnovne spretnosti govornega sporazumevanja in sporočanja (ritmizirajo, pojejo primerna izvirna besedila v tujem jeziku) ter uporabljajo osnovne vzorce socialne interakcije, npr. mimike, geste (Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu, 2013).

Pri pouku angleščine na razredni stopnji veliko uporabljamo različne videoposnetke, v nadaljevanju pa se bomo osredinili na videoposnetke s pesmijo, preko katerih se učenci naučijo pesmi, s tem pa različnih stavčnih struktur, sporazumevanja, tvorjenja vprašanj in odgovorov ter povezovanja predznanja z novo osvojenim znanjem. Učencem so pesmi v pomoč pri pomnjenju, videoposnetki pa to lahko še podprejo. Preko pesmi tako usvajajo besedišče iz različnih tematskih sklopov, usvajajo pa tudi druge cilje in na igriv način dosegajo standarde znanja. Ocenjevanje s pomočjo pesmi iz videoposnetka poteka torej preko dejavnosti, ki jih učenci izvajajo po ogledih videoposnetka s pesmijo.

2. Veččutno učenje z videoposnetkom

Pouk v prvem razredu mora biti organiziran konkretno, z uporabo konkretnih gradiv, glasbe in vizualne podpore. Spodbujanje učencev k veččutnemu učenju omogoča ustvarjanje povezav in pridobivanje asociacij na obravnavane vsebine, kar pripomore k boljši zapomnitvi in uporabi naučenega (Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu, 2013).

Za predstavljanje vsebine pesmi ni boljšega načina kot prikaz z videoposnetkom, saj si učenci tako najbolj predstavljajo, o čem pesem govori. Videoposnetek si ogledajo preko projektorja in platna.

Pomembno je, da učitelj uporablja vizualna sredstva, saj imajo veliko motivacijsko vlogo, ki je zelo pomembna za učenje tujega jezika. Pri tem skuša aktivirati čim več čutil, saj se otrok uči s pomočjo vida, sluha, tipa, okusa, vonja. Z vizualnim pridobivanjem informacij se aktivirata obe možganski polovici, s slušnim pridobivanjem leva stran, s predelovanjem kinestetičnih informacij pa desna. Multisenzorično aktiviranje možganov dvigne učenčevo sposobnost koncentriranja, čemur sledi dolgo pomnjenje lingvističnih informacij. Bolj kot je multisenzorno pomnjenje vključeno v predstavitveni fazi, bolj si bo učenec zapomnil informacije. Ker imajo učenci različne učne stile, mora učni koncept vključevati različne čutne potrebe in skuša obdržati ravnovesje med vizualnimi, avditivnimi in kinestetičnimi elementi predstavljanja, procesa in urjenja lingvističnih informacij (Brumen, 2004).

Vključevanje IKT v pouk je smiselno, če prispeva k lažjemu razumevanju učnih vsebin, ohranja motivacijo in izboljša učne rezultate. Učitelj mora razmisliti o prednostih, ki jih prinaša informacijsko komunikacijska tehnologija, prilagoditi cilje ter izbrati primerno učno in programsko okolje (Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu, 2013).

Videoposnetke največkrat uporabljamo pri uvajanju nove snovi, uporabimo pa jih tudi pri uvajanju uvodne rutine na začetku vsake učne ure. V prvem razredu vsako šolsko uro začnemo s petjem različnih pesmi, zraven pa kažemo tudi njihovo vsebino. Gre za pesmi pozdravljanja, napovedovanja vremena, izražanja počutja, štetja ... ki jih je z gibanjem lahko prikazati. Na začetku šolskega leta učenci te pesmi spoznavajo ob videoposnetkih, ki pa jih kasneje ne predvajamo več, da se učenci res skoncentrirajo na besedilo, melodijo in gibanje.

Pesmi vsebujejo preprost pogovorni jezik z veliko ponavljanja in motivirajo učence za doživljanje, pomnjenje, razumevanje in uporabo preprostega uglasbenega besedila. V pouk prinesejo drugačnost, razbijejo monotonost, zmanjšajo utrujenost in odpravljajo strah pred govorjenjem in napakami. Učenci si s pomočjo petja lažje zapomnijo besedilo, širijo besedišče, z njo si pridobivajo občutek za besedno in stavčno strukturo in razvijanje natančnosti izgovora besed in povedi (Brumen, 2004).

V nadaljevanju bo predstavljeno delo z videoposnetkom in pesmijo *Yes, I Can!* (Super Simple Learning, 2015), dostopnem na YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=Ir0Mc6Qilo>). Pesem je kratka in ima jasno strukturo, ki se med pesmijo velikokrat ponovi. Slovnici struktura je preprosta – gre za vprašanje *Can you ...?* (Ali zmoreš ...?) in odgovora *Yes, I can.* (Ja, zmorem.) ali *No, I can't.* (Ne, ne zmorem). Ima tudi konkretno vsebino, ki je v videoposnetku dobro prikazana, učenci pa jo z lahkoto prikažejo z gibi telesa. Besedilo lahko preprosto povezujejo z besediščem, ki ga že poznajo (živali, gibanje).

Dejavnost, opisana v nadaljevanju, nudi možnost za ocenjevanje doseganja več standardov na področju poslušanja in slušnega razumevanja ter na področju govora in govornega sporočanja. Težavnost dejavnosti se stopnjuje – od skupinskega petja ob videoposnetku, preko skupinskega petja ob pesmi in gibanju, do samostojnega tvorjenja vprašanja iz pesmi. Pesem se poje v obliki dialoga (igra vlog), ki je za učence preprost način za učenje tujega jezika.

2.1 Delo z videoposnetkom

Delo z videoposnetkom in kasneje s pesmijo iz videoposnetka traja tri do štiri šolske ure. Z ocenjevanjem lahko učitelj začne, ko vidi, da je večina učencev pripravljena na ocenjevanje, saj so usvojili besedišče, potrebno zanj, nekateri pa tudi že standard znanja. Doseganje standardov preverjamo večkrat čez leto na različne načine in pri različnih obravnavanih temah. Dosežke učencev si sproti beležimo, zato je tudi ocenjevanje, ki ga opisujemo v nadaljevanju, le del ocenjevanja, ki poteka skozi celo šolsko leto.

Pri ocenjevanju doseganja standardov pri angleščini v 1. razredu učenčevo znanje preverjamo na podlagi raznovrstnih nalog in tem; učenčevo znanje skladno s cilji preverimo na področju poslušanja, slušnega razumevanja in govorjenja in upoštevamo več učenčevih izdelkov v daljšem časovnem obdobju (Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu, 2013).

Alternativne metode ocenjevanja obsegajo veliko različnih dejavnosti in predstavitvenih oblik, preko njih pa dobimo globlji vpogled v napredek učenca. Praktične naloge učencem omogočijo, da pokažejo višjo raven razumevanja in uporabo znanja in spretnosti v širšem kontekstu. Če je avtentično preverjanje in ocenjevanje tesno povezano z oblikami in metodami poučevanja, pomaga ustvariti kontekst za preverjanje in ocenjevanje, ki je povezan s cilji, opredeljenimi v učnem načrtu. (Luongo-Orlando, 2008).

Z videoposnetkom *Yes, I Can!* in pesmijo, ki je v njem, preverjamo doseganje naslednjih standardov (tako kot v učnem načrtu, so s krepko označeni minimalni standardi):

Poslušanje in slušno razumevanje:

- **razume izbrane podatke in nekatere podrobnosti** (besed, besednih zvez, fraz) v govorjenih besedilih z znano tematiko na podlagi vidnih in drugih opor.

Govorno sporočanje in sporazumevanje:

- **poimenuje konkretni svet okoli sebe** (stvari, osebe, dejanja, lastnosti, živali, predmete, kraje itn.) v neposredni okolici/na slikah ipd.;
- **se sporazumeva po vzorcih;**
- poizveduje in odgovarja na preprosta vprašanja;
- **pritrjuje, zanika, izraža počutje, zahvalo, voščila in dobre želje, vljudnostne fraze,** navezuje stik, se opravičuje, se poslavlja, telefonira, uresničuje svoje interese;
- **poe, recitira pesmi, pove izštevanka** (Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu, 2013).

2.1.1 Dejavnosti pred ogledom videoposnetka

Pred prvim predvajanjem videoposnetka je smiselno, da učenci poznajo živali, ki v posnetku nastopajo, pa tudi nekatera gibanja živali, o katerih pesem govori. Različna gibanja vključujemo v rutino na začetku vsake ure. Pred ogledom videoposnetka tako ponovijo živali, ki so se jih učili. Uporabljamo kartice (*flashcards*), s katerimi se igramo različne igre: učenci jih poimenujejo, ugibajo, katero kartico sem skrila, vstanejo ob točno določeni itd.

Različna gibanja ponovimo z ritmično pesmijo, kjer so vključena vsa gibanja, učenci pa njihov pomen zraven kažejo s telesom. Da jo učenci znajo, jo večkrat ponovijo, nato le fantje, punce, vsi z rjavimi lasmi, vsi z blond lasmi, vsi z modrim hlačami itd. Sledi "nastopanje" vsake vrste posebej pred ostalim razredom, ritmično pesem pa izvajajo tudi zrcalno – v dveh vrstah, obrnjeni eden proti drugemu.

Brumen (2004) pravi, da so ponavljanje besednih in stavčnih sekvenc v ritmu odlične vaje za urjenje spomina.

2.1.2 Ogled videoposnetka

Učenci si pogledajo videoposnetek, ki je dostopen na YouTube. Posnetek vsakič gledamo le do 02:20, saj je naša tema povezana z živalmi in njihovim gibanjem. Po prvem ogledu določimo živali, ki v njem nastopajo. Učenci pritrjujejo oziroma zanikajo vprašanjem učitelja, ali določena žival nastopa v pesmi. Če učenci pritrdijo, jim učitelj pokaže kartico s sliko te živali in jo pripne na tablo. Posnetek si nato ogledajo še enkrat. Sprašuje jih, katera žival je prva, druga ... Glede na njihove odgovore živali na tabli razvrsti v vrstni red. S ponovnim ogledom videoposnetka preverijo, ali so živali pravilno razvrstili.

2.1.3 Petje in gibalni prikaz vsebine videoposnetka

Učence spodbudimo, da ob videoposnetku pojejo in z gibi kažejo pomen. Ob tem vse te gibe kaže tudi učitelj, novo strukturo (*Yes, I can./No, I can't.*) pa zapoje in pokaže še posebej poudarjeno, da ugotovijo pomen.

Little bird, little bird, (Majhna ptička, majhna ptička,) – Kažejo na platno, kjer je v videoposnetku ptička.

Can you clap? (Zmoreš ploskati?) – Ploskajo.

No, I can't. (Ne, ne zmorem.) – Odkimujejo.

No, I can't. . (Ne, ne zmorem.) – Odkimujejo.

I can't clap. (Ne zmorem ploskati.) – Odkimajo in zaploskajo.

Little bird, little bird, (Majhna ptička, majhna ptička,) – Kažejo na platno, kjer je v videoposnetku ptička.

Can you fly? (Ali znaš leteti?) – Kažejo z rokami letenje (roke premikajo gor in dol).

Yes, I can. (Ja, zmorem.) – Prikimujejo.

Yes, I can. (Ja, zmorem.) – Prikimujejo.

I can fly. (Jaz zmorem leteti.) – Prikimajo in "odletijo".

Tako ob gledanju videoposnetka in vodenju učitelja prikažejo za vse živali v videoposnetku.

Za učence je pomemben telesni odziv, ki ga v angleščini poimenujejo TPR – total physical response. V učenje so vključeni vsi čuti, ne le vid in sluh. Pouk mora biti nazoren, učitelj za prikaze uporablja gibe, mimiko, slike, ponazarja s predmeti ... Vse te dejavnosti vključujejo številne vizualne pripomočke, pesmi in druga nebesedna izrazna sredstva (Brumen, 2004).

Prvošolec se s pomočjo petja in ritma z lahkoto in veseljem uči tujega jezika. Pogoj za to je tudi pozorno poslušanje. Glasbene dejavnosti, npr. glasbene didaktične igre, spodbujajo razvoj temeljnega ritmičnega, melodičnega in harmonskega posluha, širijo in poglobljajo glasbeni spomin ter spodbujajo ustvarjalnost. Procesi in oblike ustvarjalnosti vključujejo poustvarjanje glasbenih vsebin, glasbeno produkcijo ter ustvarjalno izražanje glasbenih doživetij in predstav (Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu, 2013).

2.1.4 Igra vlog ob videoposnetku

Igranje vlog je velik del učenčevega življenja in razvija otrokovo lastno identiteto. Številni dialogi vodijo učence do identifikacije s tujim jezikom, z vlogami in liki, ki jih igrajo pri pouku. To jim pomaga pri razvijanju dobre izgovarjave in intonacije, hkrati pa na igriv način pridobivajo tuji jezik (Brumen, 2004).

Petim učencem se razdeli kartice s sličico živali za okoli vratu. Učenec s kartico se predstavi ostalim sošolcem: *Hello, I'm (a bird)*. Sošolci pozdravijo: *Hello, (bird)*. Učenci s karticami okrog vratu nato v pravilnem vrstnem redu hodijo pred projektor (v ozadju se vrti videoposnetek), drugi sošolci pa jih sprašujejo, kaj znajo početi. Ko je na vrsti del *No, I can't./Yes, I can*, se jim pokaže, da so vsi tiho, odgovori pa le učenec pred tablo. Pri tem jim pomagamo s petjem in gibi ter jih spodbujamo k lastnemu sodelovanju.

Ko je videoposnetka konec, učence s karticami vprašamo, kateremu sošolcu bodo dali kartico. Učenci izberejo sošolce, ki dobijo kartice za okrog vratu. Zdaj oni hodijo pred tablo.

Dejavnost ponavljamo, dokler niso pred tablo vsi učenci. Projektor nato ugasnemo in dejavnost še enkrat ponovimo brez uporabe videoposnetka (le s pesmijo).

Prvošolci z ogledom in poslušanjem videoposnetka pridobivajo vrsto novih vedenj in spoznanj: spoznavajo glasovno podobo tujega jezika, ugotavljajo pomen besed, opazujejo podrobnosti v pravilih njihove rabe, ugotavljajo razlike in podobnosti v vedenjskih vzorcih sporočanja in postopno prehajajo k zavestnemu urjenju jezikovnih struktur tujega jezika. Ravno zato so najprimernejše metode, strategije in tehnike poučevanja, ki vsebujejo številne igre (posnemovalne, domišljijske, simbolične), rabo in urjenje jezikovnih struktur v sporočanskem kontekstu (govor, petje, igranje vlog), spodbujanje tvorbe besedil po vzorcu ter nebesedni odziv (ples, gib) (Brumen, 2004).

2.1.5 Dodajanje besedišča s pomočjo pesmi iz videoposnetka

Vsem učencem se razdeli kartice z živalmi za okrog vratu. Uporabi se tudi živali, ki se niso pojavile v videoposnetku, ampak jih učenci že poznajo od prej.

S tem učenci svoje znanje živali in gibanja povezujejo z novo slovnično strukturo, ki jo lahko uporabljajo v resničnih življenjskih okoliščinah. Luongo-Orlando (2008) ocenjevanje, zasnovano na praktičnih metodah, označuje kot avtentično metodo poučevanja in vrednotenja, pri kateri učenci pridobljeno znanje uporabijo v nastopih ali predstavitev. Praktične naloge od njih zahtevajo, da koncepte in strategije, ki so jih razvili pri pouku, prilagodijo okoliščinam avtentičnega ocenjevanja. S tem jim pomagamo, da postanejo bolj motivirani in samostojni ter da poznajo in uporabljajo bistvene koncepte, učne spretnosti in delovne postopke.

Vsak učenec se predstavi, katera žival je. Učence kličem pred tablo (*Elephant, come here.*), s čemer že preverjam doseganje standarda na področju poslušanja in slušnega razumevanja. Ker ne pokažemo kartice živali, preverjamo, ali učenec **razume izbrane podatke in nekatere podrobnosti** (besed, besednih zvez, fraz) v govorjenih besedilih z znano tematiko na podlagi vidnih in drugih opor (Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu, 2013).

Če učenec ve, kdaj mora priti pred tablo, si to zabeležimo, drugače pa pokažemo kartico z živaljo. Sledi igra vlog – učenci sprašujejo, ali žival zmore nekaj početi, sama jim nakažem, za katero gibanje morajo vprašati učenca pred tablo (npr. skačem, oni pa morajo vprašati (*Little dog, little dog, can you jump?*)). Učenec pred tablo odgovarja z *Yes, I can* in z *No, I can't*. Seveda vsi učenci v prvi šolski uri, ko so videoposnetek s pesmijo šele spoznali, ne zmorejo še samostojno spraševati in odgovarjati, zato jim vedno pomagamo, nekaj učencev pa to že zmore. Dejavnost ponavljamo več šolskih ur zapored in vsakič zabeležim napredek učencev in njihovo znanje. Ker je standardov, katerih doseganje lahko preverjamo, veliko, je nujno sprotno beleženje.

2.1.6 Delo z učnim listom in ocenjevanje s pesmijo iz videoposnetka

Učenci dobijo tabelo z gibanji živali in učni list z obravnavanimi živalmi. Enako tabelo narišemo na tablo. Za nadaljnje delo učenci potrebujejo še škarje in lepilo. Vsak učenec spet dobi kartico za okrog vratu. Pred tablo pokličem dva učenca – eden samostojno sprašuje (*... can you ...?*), drugi odgovarja (*Yes, I can./No, I can't*).

Pri učencu, ki s petjem sošolca sprašuje po gibanju njegove živali, s tem lahko preverjam tri standarde na področju sporazumevanja: **se sporazumeva po vzorcih**; poizveduje in odgovarja na preprosta vprašanja; **poje, recitira pesmi, pove izštevanka** (Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu, 2013).

Ker mora znati poimenovati žival, katere sličico ima sošolec okrog vratu, in ker se mu kaže tudi gibanje, po katerem mora vprašati sošolca, preverjamo še en standard na tem področju, in sicer, da **poimenuje konkretni svet okoli sebe** (stvari, osebe, dejanja, lastnosti, živali, predmete, kraje itn.) v neposredni okolici/na slikah ipd. (Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu, 2013).

Če mu samostojno petje in spraševanje ne gre, nagovorimo druge sošolce, da mu pomagajo in pojejo z njim.

Sošolec mu/jim odgovori z *Yes, I can./No, I can't*. S tem lahko preverimo standarde na področju govornega sporočanja in sporazumevanja: **se sporazumeva po vzorcih**; poizveduje in odgovarja na preprosta vprašanja ter **pritrjuje, zanika**. Na področju poslušanja in slušnega sporazumevanja preverjam, ali ve, o katerem gibanju ga sprašuje sošolec, torej ali **razume izbrane podatke in nekatere podrobnosti** (besed, besednih zvez, fraz) v govornih besedilih z znano tematiko na podlagi vidnih in drugih opor (Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu, 2013).

Ko odgovori z *Yes, I can*, lahko drugi sošolci iz učnega lista izrežejo sličico živali, ki jo ima okoli vratu, in jo prilepijo na ustrezno polje v tabeli. Tudi učitelj pritrdi kartico živali na ustrezno polje na tabli (*Yes, (a bird) can (fly).*)

3. Zaključek

Videoposnetki so pri pouku angleščine v prvem razredu gradivo, ki se ga pogosto poslužujemo. Prvošolci potrebujejo veliko različnih doživetij in občutenj, ki jim pomagajo, da si besedišče in jezikovne strukture čim lažje in čim bolje zapomnijo. Pomembno je tudi, da znajo svoje znanje uporabljati tudi v praksi. V zgoraj opisanem primeru to pomeni, da znajo povezovati različne živali z različnimi gibanji, ne le tistih, ki so jih videli na videoposnetku. V preprosto stavčno strukturo, ki jo ob pomoči učitelja ob gibanju in petju utrdijo, so na koncu zmožni vstavljati različne prej naučene besede in se tako sporazumevati po določenih vzorcih.

Videoposnetek da učitelju lahko dobro osnovo za dejavnosti, s katerimi preverja doseganje standardov znanja. Ti so raznoliki in se med seboj tudi prepletajo, učitelj pa jih mora preko različnih aktivnosti učencev preverjati skozi celo šolsko leto. Prej opisane dejavnosti so primer, kako lahko preprost posnetek, dolg le dve minuti, postane temelj za ocenjevanje. Združuje namreč dobro vizualno podporo, s pomočjo katere učenci zlahka razumejo vsebino videoposnetka oziroma pesmi v njem. Posnetek z lahkoto gibalno prikažejo in si na ta način še več zapomnijo, besedilo iz videoposnetka pa z uporabo predznanja brez težav razširijo.

Takšno delo je tudi učitelju prijazno, saj lahko zaradi tolikšnega ponavljanja enih in istih stavčnih struktur, res redno beleži napredke učencev in doseganje standardov znanja. Te si zabeleži v tabelo, kamor označi, kako so učenci dosegali posamezen standard – samostojno, s pomočjo in podporo učitelja ali pa ga še niso dosegli. Isti standard ocenjuje preko različnih dejavnosti ter pri različnih temah in z rednim beleženjem opaža napredek učencev.

4. Viri in literatura

Brumen, M. (2004). *Didaktični nasveti za začetno poučevanje angleškega in nemškega jezika*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Luongo-Orlando, K. (2008). *Drugačno preverjanje znanja: predlogi za avtentično spremljanje napredka učencev*. Rokus Klett.

Super Simple Learning (2015, February 11). Yes, I Can! [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_Ir0Mc6Qilo

Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu. (2013). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/Neobvezni/TJ_prvi_razred_izbirni_neobvezni.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Šilc je magistra profesorica poučevanja na razredni stopnji z angleščino. Že osmo leto poučuje angleščino v nižjih razredih na matični in podružnični šoli dr. Ivana Prijatelja Sodražica. Izkušnje za delo z otroki si je nabirala v gasilskem društvu, dramski skupini in pri poučevanju angleščine v vrtcih. Končano ima nižjo glasbeno šolo iz klavirja in solopetja. Veseli jo gledališče, dramsko ustvarjanje, folklorni plesi in petje. Na teh področjih zelo rada ustvarja tudi z učenci v šoli – piše besedila za dramske igre, po potrebi pa vodi folklorno skupino in pevski zbor.

Videoposnetki pri glasbeni umetnosti v prvem triletju

Videos in Musical Arts in the First Three Years of Primary School

Marija Istenič

Osnovna šola Žiri
marija.istenic@osziri.si

Povzetek

Spomladi 2020 se je vzgojno-izobraževalni proces zaradi epidemije koronavirusne bolezni v zelo kratkem času popolnoma spremenil. Nepričakovana šola na daljavo je pri učiteljih povzročila negotovost, sprožila razmislek o novih načinih dela, proučevanje strokovne literature ter iskanje idej po spletu. Časa za dodatno izobraževanje ni bilo veliko, odločitve je bilo treba sprejeti hitro. Prva gradiva za šolanje od doma so bila pripravljena v pisni obliki in z dodanim slikovnim gradivom ter poslana po elektronski pošti staršem. Izkazalo se je, da so učenci prvega triletja osnovne šole manj spretni pri uporabi informacijsko komunikacijske tehnologije, so bralci začetniki in pri delu pogosto potrebujejo pomoč. Ob tem so se porajali tudi pomisleki o obremenitvah staršev pri šolanju na daljavo. Bodo starši postali učitelji? Koliko bodo zmogli? Pri katerih učnih predmetih bodo lahko pomagali? Zelo hitro smo prišli do spoznanja, da bo treba spremeniti načrtovanje, poučevanje in učenje. V prispevku je predstavljeno načrtovanje, priprava gradiva in izdelava videoposnetkov za glasbeno umetnost. Vodilo pri načrtovanju so bili učni načrt, standardi znanja ter didaktična zbirka. Oblikovani učni sklopi so bili sestavljeni kompleksno in so vsebovali vsa tri področja dejavnosti (izvajanje, ustvarjanje, poslušanje), v nekaterih sklopih je kot dejavnost izstopalo izvajanje, v drugih pa ustvarjanje ali poslušanje. Videoposnetki so bili oblikovani s programom PowerPoint in so skupaj s kratkimi pisnimi navodili učence vodili od uvodnega dela učne ure preko glavnega dela do zaključka ter jim omogočali samostojno in uspešno delo.

Ključne besede: glasbena umetnost, prvo triletje, šola na daljavo, PowerPoint predstavitev, videoposnetki.

Abstract

In the spring of 2020, the educational process completely changed in a very short time due to the epidemic of the coronavirus disease. The unexpected remote school caused uncertainty among teachers and triggered reflection on new ways of working, studying professional literature and searching for ideas on the web. There was not much time for additional education, decisions had to be made quickly. The first materials for home schooling were prepared in written form with added picture material and sent by e-mail to parents. It turned out that the students of the first three years of primary school are less skilled in using information and communication technology, they are beginner readers and they often need help to do their work. At the same time, concerns were also raised about the burden on parents in home schooling. Will parents become teachers? How much will they be able to do? What subjects will they be able to help with? We quickly came to the realization that planning, teaching and learning would have to change. The paper presents the planning, preparation of material and production of videos for musical art. The planning was guided by the curriculum, knowledge standards and didactic collection. The designed teaching units were composed in a complex manner and contained all three areas of activity (performance, creation, listening). In some units, performance was the main activity, in others creation or listening. The videos were created using the PowerPoint program and, together with short

written instructions, guided the students from the introductory part of the lesson through the main part to the conclusion, and thus enabled them to work independently and successfully.

Key words: distance learning, first three years, musical art, PowerPoint presentation, videos.

1. Uvod

1.1 Učni načrt za glasbeno umetnost

V učnem načrtu za glasbeno vzgojo je pri opredelitvi predmeta zapisano, da je glasba človekova potreba v vseh časih. Glasba je oblika komunikacije, ki vpliva na občutja, misli in delovanje, zato učenci potrebujejo glasbene izkušnje. Procesi glasbenega učenja in poučevanja spodbujajo razvoj glasbenega doživljanja in mišljenja ter vplivajo na razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Temeljne metode glasbenega poučevanja in učenja se uresničujejo z dejavnostmi izvajanja, ustvarjanja in poslušanja glasbe. To omogoča sprejemanje različnih oblik glasbe ter njeno presojanje in vrednotenje. Interdisciplinarne povezave glasbe z drugimi področji omogočajo široko razgledanost na različnih umetniških in znanstvenih področjih (Učni načrt Glasbena vzgoja, 2011).

1.2 Načrtovanje pouka

Da bi pri učnem delu dosegli čim višjo stopnjo organiziranosti, racionalno in gospodarno izbrali vse razpoložljive možnosti (od učnega časa pa do sredstev in opreme) ter napore učitelja in učencev, je potrebno učno delo pravilno in smotrno načrtovati. Načrtovati učno delo pa pomeni opraviti didaktično-metodično členitev učnega procesa in zagotoviti vse, kar je nujno, da bo ta proces potekal sistematično in organizirano, in sicer po načelih, pravilih in zakonitostih, ki jih pozna didaktična teorija. Pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela učitelj določa, po katerih delovnih etapah bo delo potekalo, katere dejavnosti se bodo izvajale in v kakšnem zaporedju si bodo sledile, da bi vzgajanje in izobraževanje doseglo cilje. Načrtovanje obsega štiri etape ali faze: letno načrtovanje, polletno ali semestrsko načrtovanje, tematsko načrtovanje in načrtovanje učne ure (Tomić, 2000).

1.3 Didaktična zbirka za glasbeno umetnost

Didaktična zbirka za glasbeno umetnost, ki jo uporabljamo, vsebuje učbenik (glasbeno slikanico), zvočne posnetke pesmi in instrumentalnih skladb na CD-jih, priročnik za učitelje ter v 3. razredu še malo pesmarico ljudskih pesmi. Didaktična zbirka je razvojno procesno naravnana, sledi operativnim ciljem učnega načrta, vsebuje večino svetovanih glasbeno-umetniških vsebin, celoten izbor glasbeno-informativnih vsebin, upošteva medpredmetne povezave in časoven obseg predmeta (Oblak, 2003).

Kakovostna in celostna glasbena vzgoja je neprecenljiva za otrokov razvoj. Če bomo na začetni stopnji prebudili otrokova nagnjenja do glasbe in razvili njegove glasbene potenciale, mu bomo omogočili nadaljnji glasbeni razvoj ter odprli vrata umetnosti, ki lahko s svojimi raznolikimi dejavnostmi in vsebinami pomembno bogati različne življenjske trenutke (Oblak, 2003).

1.4 Učni načrt, načrtovanje pouka in didaktična zbirka

Na osnovi predpisanega učnega načrta, ki je vpet v didaktično zbirko, razporedimo enote in jih časovno uskladimo s predvidenim tedenskim fondom dveh ur. Učne enote zastavimo kompleksno, učitelj ustvarjalno odkriva kombinacije glasbenih dejavnosti, vsebin, didaktičnih pristopov in medpredmetnih povezav. Načelo kompleksne glasbene vzgoje zahteva v enotah prisotnost izvajanja, ustvarjalnosti in poslušanja, ki skupaj z vsebinami podpirajo otrokov celosten glasbeni razvoj in vplivajo na njegovo celostno, to je čustveno-socialno, gibalno in spoznavno naravo (Oblak, 2003).

2. Glasbena umetnost na daljavo

Glasbena umetnost je predstavljala poseben izziv pri pripravi gradiv za delo na daljavo. V nadaljevanju je izpostavljenih nekaj dejstev in vprašanj, ki so se pojavila pri načrtovanju, poučevanju in učenju glasbene umetnosti na daljavo pri učencih prvega triletja.

Glasba je človekova potreba v vseh časih (Učni načrt Glasbena vzgoja, 2011), kakovostna in celostna glasbena vzgoja pa neprecenljiva za otrokov razvoj (Oblak, 2003). Tako je ta predmet nedvomno pomemben tudi v času pouka na daljavo, vendar se nam je v tem kontekstu odprlo kaj nekaj vprašanj.

Kako pri šolanju na daljavo uporabiti temeljne metode poučevanja in učenja, da lahko izvajamo dejavnosti izvajanja (petje pesmi in melodij, ritmično izreko, igranje glasbil), ustvarjanja (v glasbi, ob glasbi) in poslušanja glasbe (zbrano, pozorno, doživljajsko)?

Kako učno delo pravilno in smotrno načrtovati ter pripraviti ustrezna navodila za učence, da bomo dosegli zastavljene učne cilje ter da bodo otroci prvega triletja pri učenju motivirani, uspešni in čim bolj samostojni?

Pri iskanju rešitev, kako pripraviti učinkovito gradivo za glasbeno umetnost, slediti učnemu načrtu in splošnim/operativnim ciljem, smiselno uporabiti didaktično zbirko ter olajšati delo učencem in staršem, smo spoznali, da nam to omogočajo kratko zapisana navodila, ki vsebujejo osnovne napotke za delo ter povezavo do gradiva pripravljenega v obliki videoposnetkov.

3. Priprava gradiva

Pri pripravi gradiva za pouk v razredu smo že pred epidemijo uporabljali različne programe, pogosto smo se posluževali predstavitev na prosojnicah programa PowerPoint. Program ponuja veliko možnosti – omogoča prikaz slik, fotografij, besedila, animacij in povezav na spletne strani. Na prosojnice lahko vstavimo zvočne posnetke, glasovne razlage, videoposnetke ter posnamemo diaprojekcijo. Uporaba programa je dokaj preprosta, omogoča nam tudi snemanje s kamero računalnika in na ta način nas učenci lahko slišijo in vidijo. V predstavitvi z dodajanjem prehodov omogočamo prehajanje z ene prosojnice na naslednjo ter tako pripravljeno predstavitev pretvorimo v videoposnetek, ki ga objavimo na YouTube kanalu ali portalu Arnes Video. Za učence pripravimo še krajša pisna navodila, ki vsebujejo tudi povezavo do videoposnetka. Tako pripravljeno gradivo pošljemo staršem po elektronski pošti ali pa ga objavimo v spletni učilnici. Učenci si posnetke lahko ogledajo večkrat, predvajanje lahko na določenih mestih ustavijo ali si ponovno ogledajo samo posamezne dele.

Videoposnetki so se izkazali za priročno gradivo tudi ob vrnitvi v šole. Uporabimo jih pri delu v razredu, lahko jih pošljemo odsotnim učencem ali pa jih objavimo v spletni učilnici, kjer se jih učenci poslužujejo za ponavljanje in utrjevanje.

3.1 Izbor vsebin in ciljev

Ob učnem načrtu in že izdelanem letnem načrtu za glasbeno umetnost ter ob podpori didaktične zbirke je bilo potrebno izbrati vsebine, ki so primernejše za poučevanje in učenje na daljavo, ter se osredotočati na cilje, ki so enako kakovostno uresničljivi tudi pri pouku na daljavo, in cilje, ki jim je treba nameniti največjo pozornost, ker omogočajo nadaljnje kakovostno usvajanje učnih vsebin (Digitalni učni načrt, 2021).

3.2 Strnjene učne ure

Zaradi zahtevnejše in dolgotrajnejše priprave na posamezno učno uro smo se odločili, da bomo gradivo pripravljali strnjeno za dve glasbeni uri (sklop učne snovi za dvojno učno uro) in pri tem ustvarjalno povezovali različne glasbene dejavnosti, didaktične pristope in medpredmetne povezave. Ure glasbene umetnosti so bile sestavljene kompleksno, vključevale so vsa tri področja dejavnosti (izvajanje, ustvarjanje, poslušanje), v nekaterih sklopih je kot dejavnost izstopalo izvajanje, v drugih ustvarjanje ali poslušanje. S tako načrtovanimi učnimi enotami smo učencem kljub izrednim razmeram omogočali celosten glasben razvoj.

3.3 Priprava na pouk

Za vsako učno enoto (sklop učne snovi za dvojno učno uro) izberemo vsebino sklopa, določimo učne cilje in naloge, razmislimo o oblikah in metodah dela, o medpredmetnih povezavah, poiščemo slikovno gradivo, zvočne primere in druge dodatne vire. Pri oblikovanju priprave na učno enoto določimo faze, po katerih bo pouk potekal. Za vsako od faz določimo dejavnosti učitelja in dejavnosti učencev ter opredelimo, kako se bodo različne dejavnosti prepletale.

3.4 Oblikovanje prosojnic kot sestavnih elementov videoposnetka

- Izdelavo videoposnetka začnemo z oblikovanjem PowerPoint predstavitve.
- Pod zavihkom **Datoteka** > **Novo** izberemo vizualen izgled prosojnic, ki naj se ujema z obravnavano vsebino. Program PowerPoint ponuja veliko različnih predlog za različne teme. Pod zavihkom **Načrt** izbiramo med različicami izbranega izgleda (spremenjene barve, pisave), določamo velikost prosojnic in oblikujemo ozadje.
- Pod zavihkom **Osnovno** > **Nov diapozitiv** izberemo postavitev elementov (mesta za besedilo, slike, videoposnetke ...), ki nam za posamezno prosojnico ustreza.
- Pod zavihkom **Vstavljanje** na prosojnice dodajamo tabele, slike, ilustracije, simbole, povezave, besedilo, zvočne posnetke, videoposnetke ...
- Pod zavihkom **Animacije** besedilu, slikam, oblikam in drugim predmetom določamo animacijske učinke. S tem predstavitev postane bolj razgibana.
- Zavihhek **Prehodi** nam omogoča oblikovanje prehodov iz ene prosojnice na drugo. Določamo lahko način prehoda, smer in čas ter dodamo zvok.

3.5 Snemanje predstavitev

- Predstavitev, ki smo jo natančno izdelali, ji dodali vse elemente in animacije, lahko tudi posnamemo. Za vsako prosojnico oblikujemo besedilo, ki ga želimo posredovati učencem. Pri tem moramo biti pozorni, da se animacije, ki smo jih dodali v predstavitev, ujemajo z besedilom.
- Pod zavihkom **Diaprojekcija** vidimo več ponujenih možnosti snemanja. Izberemo **Posnemi diaprojekcijo** ter v spustnem meniju izberemo, ali bomo snemali od začetka predstavitev ali bomo snemali izbrano prosojnico. Odpre se nam snemalni zaslon z več gumbi, ki nam omogočajo nastavitve in orodja za snemanje. S klikom na gumb **Snemaj** začnemo snemanje, z gumbom **Ustavi** snemanje končamo. Puščici levo in desno od prosojnice nam omogočata premike med prosojnicami. Pod prosojnico izbiramo med laserskim označevalnikom, pisalom (pero, označevalnik) in radirko ter različnimi barvami za pisanje.
- V primeru, da snemamo vsako prosojnico samostojno, moramo po končanem snemanju urediti prehode iz ene prosojnice na drugo (način, smer, čas). Različne možnosti najdemo pod zavihkom **Prehodi**.

3.6 Shranjevanje predstavitev

- Posneto predstavitev shranimo ali izvozimo. Za shranjevanje izberemo **Datoteka > Shrani > video MPEG-4**. Za izvoz izberemo **Datoteka > Izvozi > Ustvari videoposnetek**.
- Videoposnetek naložimo na YouTube kanal ali portal Arnes Video. Videoposnetku določimo vidnost (kdo lahko posnetek vidi ali deli).
- Povezavo do posnetka dodamo v pisna navodila za delo, le-ta pa pošljemo po e-pošti ali pa jih objavimo v spletni učilnici.

4. Primer pisnih navodil za učence

Za učence pripravimo kratka navodila, zapisana z velikimi ali malimi tiskanimi črkami, odvisno od starosti bralcev. S poudarjenimi in barvnimi črkami zapišemo ime učnega predmeta ter naslov učne enote. V osrednjem delu po vrstnem redu nanizamo dejavnosti, ki jih mora otrok opraviti (npr. navodila za pripravo na delo, klik na slikovno gradivo za ogled videoposnetka, navodila za učenje). Na slikovnem gradivu oblikujemo hiperpovezavo, da otroci le s klikom dostopajo do videoposnetka. Navodilom dodamo še povezavo do posnetka, ki je namenjena staršem, če hiperpovezava ne bi delovala. Primer pisnih navodil prikazuje slika 1.

Slika 1

Primer pisnih navodil za učence (primer učne ure, kjer izstopa dejavnost izvajanja)

GLASBENA UMETNOST

PLEŠI, PLEŠI ČRNI KOS

1. PRIPRAVI GLASBENO SLIKANICO.
2. ZBRANO SI OGLEDJ PREDSTAVITEV TER DELAJ PO NAVODILIH.
KLIKNI NA SLIKO.



3. ODPRI GS NA STR. 16 IN PESEM PLEŠI, PLEŠI ČRNI KOS ŠE NEKAJKRAT ZAPOJ. PRI PETJU S PRSTOM SLEDI SLIKOVNEMU ZAPISU.

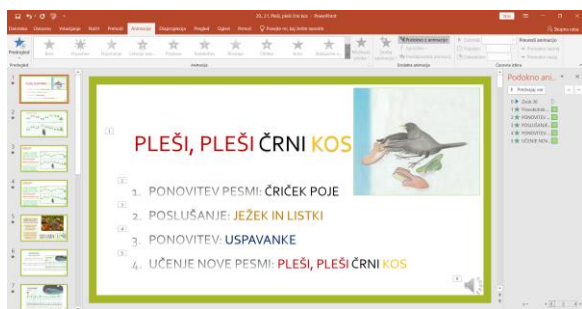
POVEZAVA:

PLEŠI, PLEŠI ČRNI KOS: <https://youtu.be/0a84d99Zpqw>

5. Primeri prosojnic in posnetkov zaslona ob predvajanju videoposnetkov

Slika 2

Prosojnica za uvodni del učne enote



Slika 3

Posnetek zaslona med ogledom

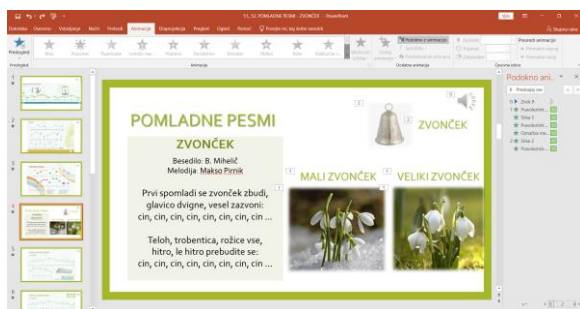


Slika 2 prikazuje prosojnico za uvodni del učne enote – učenje ljudske pesmi Pleši, pleši črni kos. Vizualen izgled prosojnice je preprost in pregleden. Besedilo je zapisano z velikimi tiskanimi črkami v dveh velikostih – naslov je zapisan z večjimi črkami. Barva črk je izbrana glede na vsebino besedila (čriček – črna; ježek, listki – jesenske barve; uspavanke – umirjena modra; kos in njegov kljun – črna, rumena). Besedilu je dodana ilustracija iz slikanice, ki napoveduje prevladujočo dejavnost učne enote – učenje nove pesmi. Na prosojnici so dodani animacijski učinki – besedilo se prikazuje v zaporedju od prve do četrte dejavnosti. V desnem vogalu spodaj je zvočnik, ki je simbol za zvočni posnetek. Ob njem je v okencu številka nič, kar pomeni, da se animacija začne z zvočnim posnetkom. Desno ob prosojnici je podokno z animacijo, ki nam ponuja več možnosti za preurejanje animacijskih učinkov.

Slika 3 prikazuje posnetek zaslona med predvajanjem videoposnetka, namenjenega petju že znanih pesmi, poslušanju ter učenju nove ljudske pesmi. Za uvodno prosojnico je posneto besedilo, ki ga razločno in doživeto pripoveduje učitelj. Ob njegovem pripovedovanju je dodana tudi animacija besedila – ko učitelj pripoveduje, se besedilo prikaže na prosojnici. Zapis vseh štirih dejavnosti, ki jih bodo učenci izvajali tekom učne ure, je v celoti prikazan šele ob koncu.

Slika 4

Predstavitev nove pesmi



Slika 5

Predstavitev novega glasbila

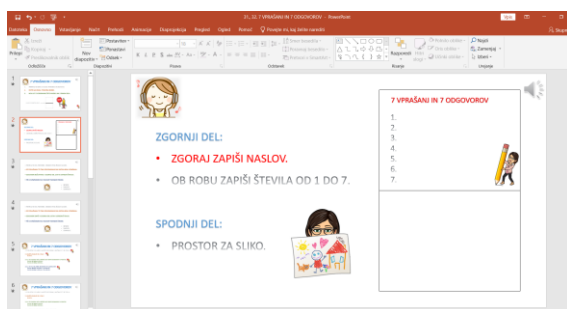


Slika 4 prikazuje prosojnico, kjer so zapisani besedilo nove pesmi, avtor besedila in skladatelj. Besedilu sta dodani fotografiji rastlin (mali in veliki zvonček) ter predmet (zvonček), ki ima enako ime kot cvetlica, o kateri pripoveduje pesem.

Slika 5 prikazuje del videoposnetka, kjer učenci spoznajo novo glasbilo. Ob fotografiji glasbila (zvončki) so zapisane ključne besede o glasbilu (ima kovinske ploščice; drugo ime za glasbilo je metalofon). Posnetek vsebuje učiteljevo predstavitev glasbila, dodana je animacija ključnih besed, ki se pojavijo ob razlagi. Učenci spoznajo tri različne pomena za besedo zvončki. Po končani učiteljevi razlagi je novo glasbilo predstavljeno še z zvokom – učenci zbrano prisluhnejo zvočnemu posnetku igranja na zvončke.

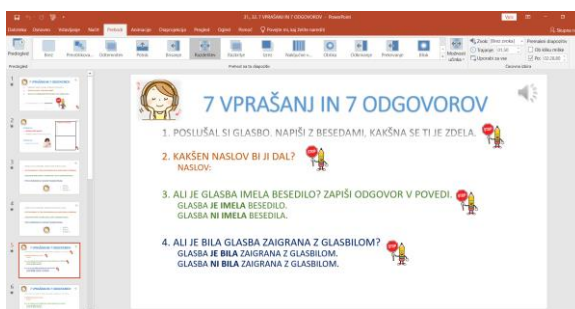
Slika 6

Navodila za delo v zvezku



Slika 7

Naloge po poslušanju glasbe



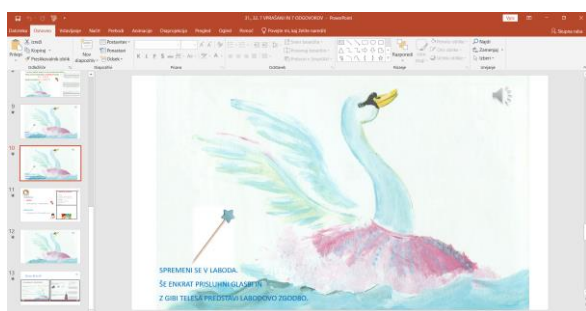
Slika 6 prikazuje navodila za delo v zvezku za glasbeno umetnost. Učitelj počasi podaja navodila, ob razlagi se izpišejo ključne besede in ob tem nastaja preglednica z vsemi zahtevanimi elementi (preglednica predstavlja list zvezka). Na prosojnici so uporabljeni trije simboli za dejavnosti. Otrok s slušalkami učence usmerja k pozornemu poslušanju, simbol deklice s svinčnikom pa k zapisovanju. Na zgornjem delu lista v zvezku (na prosojnici je to zgornji del tabele) učenci glasbena doživetja izrazijo z besedami, izmišljajo si naslov za slišano

skladbo ter po zvoku prepoznavajo glasbila. Pri besednem izražanju jih vodijo vprašanja. Spodnji del preglednice je namenjen likovnemu izražanju glasbenih doživetij, kar nakazuje tretji simbol za dejavnosti - deklica s sliko.

Slika 7 prikazuje sklop štirih vprašanj. Učitelj vsako vprašanje prebere in ob branju se vprašanje pojavi na posnetku. Učitelj podaja tudi dodatna navodila, ki na posnetku niso zapisana, so pa pomembna za samostojno delo otrok. Na koncu vsakega vprašanja je slika dečka, ki ima v roki stop znak. S tem simbolom učitelj otroke še dodatno (tudi slikovno, ne samo besedno) opozori, da posnetek ustavijo, zapišejo odgovor in šele, ko z zapisom v zvezku končajo, posnetek predvajajo naprej ter po enakem postopku nadaljujejo z naslednjim vprašanjem.

Slika 8

Gibanje ob glasbi



Slika 9

Rajanje ob glasbi



Sliki 8 in 9 prikazujeta prosojnico in posnetek zaslona, s katerima otroke spodbujamo k ustvarjalnemu izražanju glasbenih doživetij z gibi telesa. Na prosojnici (slika 8) pokončna drža laboda v baletnem krilu z razprtimi perutmi učence spodbuja, da zaplešejo ob glasbi. Otroci se s pomočjo čarobne paličice in čarobnih besed učitelja spremenijo v laboda ter ob poslušanju zvočnega posnetka z gibanjem izražajo labodovo zgodbo. Posnetek zaslona (slika 9) predstavlja veselo rajanje otrok in učence vabi, da tudi sami ustvarjalno zarajajo ob skladbi Pavla Šivica z naslovom Rajanje.

Slika 10

Učenje besedila pesmi



Slika 11

Učenje melodije pesmi



Slika 10 prikazuje učenje besedila pesmi, ki je zapisano na levi strani prosojnice. Na desni strani je ilustracija pesmi ter slikovni zapis, ki učence že usmerja tudi k opazovanju poteka melodije. Učitelj vsebino pesmi predstavi in razloži pomen nekaterih besed. Besedilo počasi

prebere in svoje branje spremlja z laserskim kazalnikom, da učenci lažje sledijo besedilu. Po končanem branju učence povabi, da besedilo preberejo skupaj z njim. Tudi pri ponovnem skupnem branju uporabi laserski kazalnik.

Slika 11 prikazuje učenje melodije pesmi, ki je predstavljena s slikovnim zapisom. Učitelj razloži pomen velikosti snežink in snežnih kep (trajanje tona) ter besedilo ritmično izreka. V nadaljevanju učence usmeri k opazovanju njihovega položaja (tonska višina) ter jih opozori na zaključni del pesmi (zadnji verz se prvič konča z višjim tonom – snežinka, ob ponovitvi pa z nižjim tonom – kepa). Pesem zapoje ter svoje petje spremlja z laserjem tako, da sledi slikovnemu zapisu. V nadaljevanju posnetka učenci prisluhnejo še petju pesmi ob spremljavi klavirja ter petju otroškega pevskega zbora ter solista.

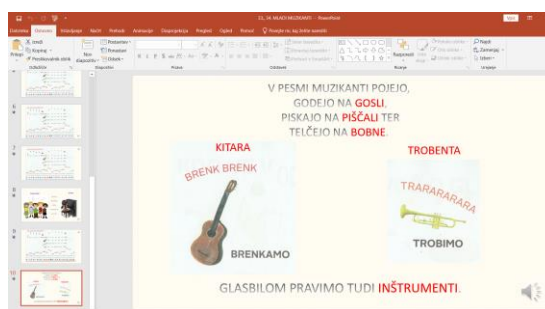
Slika 12

Spoznavanje glasbenih pojmov



Slika 13

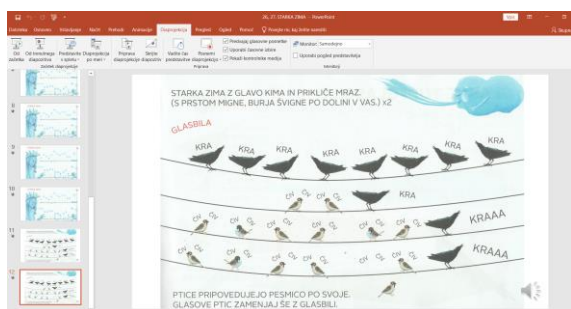
Spoznavanje glasbenih pojmov



Sliki 12 in 13 prikazujeta, kako s pomočjo slik, fotografij in posnete učiteljeve razlage otroci spoznavajo nove glasbene pojme. Vsak pojem je predstavljen na več načinov – z učiteljevo razlago, z zapisom ključnih besed in s slikovnim gradivom.

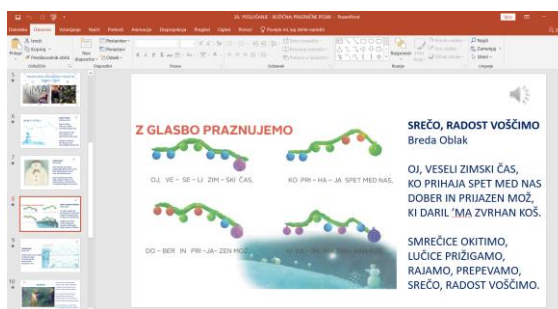
Slika 14

Ritmična izreka



Slika 15

Ponavljanje že znanih pesmi



Na sliki 14 je predstavljena prosojnica, kjer učenci prisluhnejo ritmični izreki že znane pesmi. Ob učiteljevem vodenju poglobljajo ritmični posluš in kakovost izreke. Ritmično izreko nadgradijo še z izreko z dvema različnima zlogoma (kra in čiv – čiv) ter v nadaljevanju izreki zlogov dodajo še igranje na dve različni glasbili (lastna, improvizirana ali Orffova – odvisno od tega, kaj imajo doma).

Na sliki 15 je prikazana prosojnica, ki je del videoposnetka, namenjenega ponavljanju in utrjevanju že znanih pesmi. Vsaka prosojnica vsebuje zapis besedila, slikovno gradivo in zvočni

posnetek petja pesmi. Učenci ob zvočnih posnetkih ponovijo besedilo in melodijo, po vsaki pesmi lahko posnetek ustavijo ter pesem zapojejo še samostojno.

6. Zaključek

Za izdelavo videoposnetkov za poučevanje in učenje na daljavo je bilo potrebno dobro poznavanje nekaterih računalniških programov, želja po dodatnem izobraževanju in motivacija. Vsak učni predmet je s svojimi specifikami zahteval še dodatne izzive. Priprava videoposnetkov za glasbeno umetnost, ki so učence vodili preko različnih dejavnosti celotne učne ure, je bila vsebinsko, tehnično in časovno zahtevna naloga. Vendar smo zelo hitro ugotovili, da je bila to v danih razmerah prava rešitev. Tako pripravljeno gradivo je bilo zelo pozitivno sprejeto s strani učencev in staršev. Učenci so si posnetke lahko večkrat ogledali (dokaz je število in analiza ogledov na YouTube kanalu), jih po želji ustavljali ter si ponovno ogledali le posamezne dele. Ob povratku v šolo so dokazali, da je bilo kljub drugačnim oblikam dela veliko ciljev doseženih.

7. Viri

Digitalni učni načrt. Osnovna šola. Glasbena umetnost. (2021). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno iz <https://dun.zrss.augmentech.si/#/>

Oblak, Breda (2003). *Glasbena slikanica 3, priročnik za učitelje*. Državna založba Slovenije.

Oblak, Breda (2013). *Glasbena slikanica 2, delovni učbenik*. Državna založba Slovenije.

Program osnovna šola. Glasbena vzgoja. Učni načrt. (2011). Ljubljana. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno iz https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf

Tomić, Ana (2000). *Izbrana poglavja iz didaktike*. URN:NBN:SI:DOC-OJFWZXGO. Pridobljeno iz <http://www.dlib.si>

Kratka predstavitev avtorice

Marija Istenič je razredna učiteljica. Že vrsto let poučuje na OŠ Žiri, večinoma v prvem triletju. Več let je bila mentorica košarkarski ekipi mlajših deklic ter z njimi uspešno sodelovala na državnih tekmovanjih. Je učiteljica klekljanja ter sodeluje pri organizaciji in izvedbi šolskega tekmovanja v znanju klekljanja. Redno spremlja novosti na področju vzgoje in izobraževanja ter jih po presoji vnaša v svoje delo.

Geografija svetovnega prvenstva v Katarju ob podpori video vsebin

The Geography of the World Cup in Qatar by Video Content

dr. Vesna Markelj

OŠ Janka Kersnika Brdo
vesna.markelj@guest.arnes.si

Povzetek

Dvaindvajseta izvedba svetovnega prvenstva v nogometu je potekala od 20. novembra do 18. decembra 2022 v Katarju. Tako je tekmovanje prvič potekalo na Bližnjem vzhodu in zlasti na Arabskem polotoku ter se odvijalo novembra in decembra. Gre za del sveta, ki ima veliko bogastvo, zbrano zaradi naravnih virov podzemlja – nafte in zemeljskega plina. Takšen dogodek posledično postane priložnost tudi za raziskovanje geografskih značilnosti države gostiteljice in sodelujočih držav. V prispevku je prikazana učna ura pri pouku geografije, pri kateri so učenci spoznavali geografske značilnosti Jugozahodne Azije preko primera Katarja. Učno delo je trajalo 3 šolske ure in je potekalo v skupinah z delom z uporabo videoposnetkov, ki so bili že dostopni na YouTube kanalu. Namen prispevka je prikazati, kako so učenci pri pouku geografije na primeru Katarja s pomočjo YouTube videoposnetkov in različnih IKT gradiv (interaktivnih spletnih animacij, grafov, zemljevidov itd.) spoznali strateški pomen tega območja ter ovrednotili pomen nafte za to območje in preostali svet. Cilj je ponazoriti, kako smo z uporabo videoposnetkov, ki so bili že dostopni na YouTube kanalu in so se navezovali na aktualni dogodek, učence usmerjali h kritičnemu sprejemanju informacij iz te priljubljene platforme.

Ključne besede: geografija, informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT), Katar, poučevanje z videoposnetkom, YouTube.

Abstract

The 22nd round of the World Cup was held in Qatar from 20 November to 18 December 2022. This is the first time the competition has taken place in the Middle East and the Arabian Peninsula in particular, and took place in November and December. It is a part of the world that has a great wealth, collected from the natural resources of the underworld – oil and natural gas. As a result, such an event also becomes an opportunity to explore the geographical characteristics of the host country and the participating countries. The paper shows a geography lesson in which pupils learned about the geographical characteristics of South Asia through the Qatar case. The learning process lasted three school hours and took place in groups using videos that were already accessible on the YouTube channel. The purpose of the paper is to show how pupils have learned the strategic importance of this area in the Qatar case of geography through YouTube videos and various ICT materials (interactive online animations, graphs, maps, etc.) and to evaluate the importance of oil for the area and the rest of the world. The goal is to illustrate how, by using videos that were already accessible on the YouTube channel and related to the current event, we directed pupils to critically receive information from this popular platform.

Keywords: geography, information communication technology (ICT), Qatar, teaching with a video, YouTube.

1. Uvod

Dvainsvajseta izvedba svetovnega prvenstva v nogometu je potekala od 20. novembra do 18. decembra 2022. Absolutna novost je bila izbira gostiteljice države, t. j. Katar. Ni prvič, da je tekmovanje potekalo v Aziji; že leta 2002 je bilo izvedeno na Japonskem in v Južni Koreji. Je pa bilo prvič, da je tekmovanje potekalo na Bližnjem vzhodu in zlasti na Arabskem polotoku. Gre za del sveta, ki nima posebne tradicije na področju nogometa, se pa lahko pohvali z velikim bogastvom, zbranim zaradi naravnih virov podzemlja – nafte in zemeljskega plina. Za naslov svetovnega prvaka v nogometu se je potegovalo 32 reprezentanc, ki jih po izločilnih bojih izberejo njihove nogometne konfederacije, ki predstavljajo vsa geografska območja našega planeta. Za ljubitelje tega športa je ta dogodek nedvomno najpomembnejši dogodek na športnem koledarju, za ljubitelje geografije pa lahko postane tudi priložnost za raziskovanje geografskih značilnosti države gostiteljice in sodelujočih držav.

V učnem načrtu geografije za osnovne šole je eden izmed vsebinskih sklopov tudi Jugozahodna Azija, kamor spada Katar. V ospredju so operativni cilji, da učenec »ob zemljevidu imenuje najpomembnejše države in pokaže naravnogeografske enote ter jih primerja med seboj, sklepa o strateškem pomenu območja (nafta) in ovrednoti pomen nafte za to območje in preostali svet« (Kolnik, Otič, Cunder, Oršič, in Lilek, 2011, 11). Učni načrt za geografijo med področji splošnih zmožnosti naslavlja tudi uporabo sodobne informacijske-komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju IKT) v geografiji. Tako zaključni del učnega načrta poudarja pomen in vlogo uporabe digitalne tehnologije pri pouku geografije. Priporoča se uporaba računalnika z LCD-projektorjem in didaktično primernimi računalniškimi programi za prikaz in delo s statističnim gradivom, zemljevidi, video- in avdiogradivom itd. (Kolnik idr., 2011, 38). Kot so zapisali Lipovšek in sodelavci (2021, 6): »učenci naj z uporabo digitalne tehnologije tudi samostojno zbirajo in obdelujejo geografske informacije in jih predstavljajo«. Uporaba IKT-ja sama po sebi ne zagotavlja večje kakovosti pouka in učenja, lahko pa s skrbnim načrtovanjem in uporabo ustreznih didaktičnih pristopov izboljša kakovost učnih ur. Poleg tega nam uporaba IKT-ja omogoča interaktivnost in ustvarjanje učnih vsebin, ki so za učence bolj privlačne in zanimive.

Tako smo pri pouku geografije z učenci izvedli učno uro z naslovom *Geografija svetovnega prvenstva v Katarju*, ki je temeljilo na delu z videoposnetki. Uporabili smo videoposnetke, ki so bili že dostopni na YouTube kanalu, saj smo želeli, da učenci razlago slišijo in vidijo s pomočjo podpornih vizualnih prikazov ter so pri tem samostojni. Uresničevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev in nalog je potekalo tudi z drugimi metodami dela: delo s slikovnim materialom, z zemljevidom in s shematskim gradivom ter razlaga, pogovor, zbiranje podatkov itd. Načrtovane dejavnosti so trajale tri šolske ure in so združevale elemente direktnega učiteljevega vodenja učnega procesa ter elemente skupinskega dela učencev. Kot vse načrtno organizirane dejavnosti je potekala izvedba projektnega učnega dela po določenem načrtu prek posameznih učnih etap. Prvo šolsko uro je vsaka skupina dobila na ogled kratek videoposnetek, ki se je navezoval na specifično vsebino, vezano na geografijo svetovnega prvenstva v Katarju (*Naravnogeografski oris Katarja, Kratka zgodovina in spremembe v pokrajini Katarja, Kaj je povzročilo spremembe v pokrajini Katarja?, Polemike in človekove pravice*). Vsaka skupina je dobila tudi geografske izzive, ki so jih reševali s pomočjo različnih IKT gradiv (videoposnetkov, interaktivnih spletnih animacij, grafov, zemljevidov itd.). Pri ogledu videoposnetka in geografskih izzivih so bili učenci vodeni s pomočjo navodil in vprašanj na učnih listih. Na učne liste so si tako zapisovali odgovore, ugotovitve itd. Druga in tretja šolsko ura sta bili namenjeni poročanju skupin. Vsaka skupina je predstavila svoje ugotovitve. Pri poročanju so bili za podkrepitev razlage uporabljeni tudi izseki iz uporabljenih videoposnetkov.

V prispevku je tako prikazana učna ura pri pouku geografije, pri kateri so učenci spoznavali geografske značilnosti Jugozahodne Azije. Namen prispevka je ponazoriti, kako so učenci na primeru Katarja s pomočjo YouTube videoposnetkov in različnih IKT gradiv (interaktivnih

spletnih animacij, grafov, zemljevidov itd.) spoznali strateški pomen tega območja (nafta) ter ovrednotili pomen nafte za to območje in preostali svet.

2. Didaktična uporaba IKT-ja pri pouku geografije

»IKT je skupen izraz za nabor najrazličnejših računalniških, informacijskih in komunikacijskih naprav (strojna oprema), aplikacij (programska oprema), omrežij (internet) in storitev« (Inštitut za informatiko, 2018). Uporaba IKT-ja je danes pri pouku geografije zapovedana v učnem načrtu. Učni načrt geografije za osnovne šole že v opredelitvi predmeta omenja pomembnost uporabe informacijske tehnologije. »Predvidena je uporaba računalnika s projektorjem in didaktično primernimi računalniškimi programi za prikaz in delo s statističnim gradivom, zemljevidi, video in avdio gradivom« (Urbančič, Radovan, Bevčič, Droždek, Hladnik, Jedrinović, Luštek in Štefanc, 2021, 13).

Sodobna informacijska tehnologija učitelju tako omogoča uvajanje raznolikih učnih oblik in metod dela v pouk. Z uvedbo IKT-ja povečamo motiviranost učencev, pritegnemo večjo pozornost učencev, v učnem procesu postanejo učenci bolj aktivni itd. Glavna prednost je ta, da IKT vključuje interaktivne in multimedijske elemente. Učenci ob računalniku in spletu dostopajo do različnih virov informacij in učnih gradiv, ki jih učitelj predhodno pripravi. Za uspešno doseganje učnih ciljev s pomočjo IKT-ja moramo poskrbeti, da programsko opremo pozna in znajo uporabljati tako učenci kot učitelji (Urbančič idr., 2021).

Za učitelja je ključnega pomena ustrezna izbira vsebine, učnega modela, učnih strategij ter IKT-ja, saj imajo ti elementi neposreden vpliv na učne priložnosti za učence, vključenost in aktivnost učencev ter njihove splošne dosežke (Sahni, 2019). Med IKT orodji, ki se najpogosteje uporabljajo pri pouku geografije, so interaktivne spletne animacije, grafi, zemljevidi ter videoposnetki. Posnetki razložene snovi lahko pripomorejo k boljšemu razumevanju razlage, snovi, pojavov itd. Zelo priljubljene so tudi spletne strani za izmenjavo videoposnetkov, kot na primer YouTube, »kjer lahko registrirani uporabniki nalagajo in delijo videoposnetke z vsemi, ki imajo dostop do spletnega mesta. Te videoposnetke je mogoče tudi vdelati in deliti na drugih mestih« (Techopedia, b.d.). Za poučevanje geografije je ta platforma zelo uporabna, saj se učitelji lahko poslužujejo videoposnetkov, ki so že dostopni. Poleg tega se na to spletno mesto učitelji (pa tudi učenci) obrnejo, kadar želijo razlago videti oziroma slišati s pomočjo podpornih vizualnih prikazov. Poudariti gre, da je YouTube za namene poučevanja zapletena platforma, saj je lahko dokaj nezanesljiv. Ima svoje lastne algoritme, lahko vnaša napačne informacije in pogosto moti učence pri učnem procesu. Zato je vloga učitelja pri izbiti videoposnetkov s te platforme zelo pomembna.

3. Svetovno prvenstvo v Katarju pri pouku geografije

Učenci so spoznavali geografske značilnosti Jugoahodne Azije preko primera Katarja. Učno delo je trajalo 3 šolske ure in je potekalo v skupinah z delom z uporabo videoposnetkov, ki so bili že dostopni na YouTube kanalu, in različnih IKT gradiv. Prvo šolsko uro je vsaka skupina dobila na ogled kratek videoposnetek, ki se je navezoval na specifično vsebino, vezano na geografijo svetovnega prvenstva v Katarju. Vsaka skupina je dobila tudi geografske izzive, ki so jih reševali s pomočjo različnih IKT gradiv (videoposnetkov, interaktivnih spletnih animacij, grafov, zemljevidov itd.). Pri ogledu videoposnetka in geografskih izzivih so bili učenci vodeni s pomočjo navodil in vprašanj na učnih listih. Na učne liste so si tako zapisovali odgovore, ugotovitve itd. Drugo in tretjo šolsko uro je sledilo poročanje skupin. Vsaka skupina je predstavila svoje ugotovitve in za podkrepitev razlage so bili uporabljeni tudi izseki iz videoposnetkov.

3.1 Naravnogeografski oris Katarja

Prva skupina si je ogledala poučni videoposnetek na YouTube kanalu z naslovom *Introducing Qatar*. Učenci so sledili posnetku tako, da so izpolnjevali učni list naravnogeografskega orisa Katarja. Ugotovili so, da je država Katar obmorski emirat v Jugozahodni Aziji na Arabskem polotoku. Katar obsega 160 km dolg in do 80 km širok Katarski polotok v Perzijskem (Arabskem) zalivu. Kopno mejo ima samo z eno samo državo, tj. Savdsko Arabijo na jugu. Morsko mejo pa ima z Bahrajnom na severozahodu, z Iranom na severu in Združenimi arabskimi emirati na jugovzhodu. Katar ima površino 11.437 km² in glavno mesto Doha (Natek in Natek, 2006, Mr. Bradley - Learning Made Fun, 2022).

Površje Katarja je po večini ravninsko, večinoma skalnato, nerodovitno in puščavsko. Na jugu so obsežne slane kotanje, od tam se površje blago dviguje proti severu. Osrednji in vzhodni del je nizek apnenčasti ravnik, nad katerim se na zahodu dviga 106 m visoko gričevje. Na severu je polpuščava, na jugu puščava. Podnebje je subtropsko puščavsko z vročimi (tudi do 45 °C) in suhimi poletji (od maja do septembra). Visoke temperature so zabeležene tudi ponoči. Po drugi strani pa sta milejša jesen in predvsem zima, v kateri se povprečne temperature gibljejo okoli 24 °C. Povprečne temperature se gibljejo od 24 °C do 34 °C. Najnižje temperature pa lahko padejo do 5 °C. Povprečna letna količina padavin je pod 250 mm. Rastja je malo, uspevajo le datljeve palme, mangrove, akacijeva drevesa, sukulenti itd. Stalnih vodnih tokov in izvirov ni. Vodonosniki so redki in neuporabni zaradi visoke vsebnosti mineralnih elementov; zaradi tega je Katar sčasoma zgradil velike obrate za razsoljevanje morske vode, kar je edini način za pridobivanje vodnih virov (Natek in Natek, 2006, Mr. Bradley - Learning Made Fun, 2022).

Po ogledu posnetka so učenci dobili še dva geografska izziva. Pri prvem izzivu so si morali ogledati še en videoposnetek, tokrat o svetovnih puščavah (*David Attenborough on the World's Deserts*). S pomočjo posnetka in skice Zenitne padavine in pasati iz učbenika Raziskujem Novi svet 8 so morali poskusiti razložiti, zakaj ima Katar tako sušno podnebje. Učenci so prišli do zaključka, da se Katar nahaja približno 25° severno od ekvatorja, t. j. blizu severnega povratnika (23,5 ° severno od ekvatorja). Zrak, ki se nad ekvatorjem močno segreje in dvigne, se postopno ohlaja in odda vlago. Na območjih ob povratnikih se ta zrak ponovno spusti proti površju. Pri tem se ogreje in osuši. Na teh območjih imamo zato obsežne puščave (Turkson, 2012; Verdev, 2021).

Pri drugem izzivu so učenci razmišljali o razlogu, zakaj se je dvaindvajseto svetovno prvenstvo v nogometu v Katarju odvijalo novembra in decembra. To je bilo prvič v zgodovini. Običajno se svetovno prvenstvo v nogometu namreč odvija v poletnih mesecih (junija in/ali julija). Učenci, predvsem tisti, ki so ljubitelji nogometa, so hitro ugotovili, da so poletja v Katarju preveč suha in ekstremno vroča, kar je za igranje nogometa zelo neprimerno vreme. Nemogoče je igrati v takšnem podnebju, tudi za tiste, ki so vajeni živeti v vročih državah. Katar ima milejšo jesen in predvsem zimo, v kateri se povprečne temperature gibljejo okoli 24 °C. Zato je bila izbira mednarodne nogometne zveze FIFA, ki organizira svetovno prvenstvo, da le-to izvede novembra in decembra v Katarju, upravičena.

3.2 Kratka zgodovina in spremembe v pokrajini Katarja

Vsak kraj, mesto ima funkcijo. Funkcija kraja je tisto, po čemer je mesto znano. Druga skupina je spoznavala, kako se je skozi zgodovino spremenila funkcija Katarja. Učenci so si najprej ogledali videoposnetek na YouTube kanalu z naslovom *History of Qatar* in izpolnili učni list kratka zgodovina in spremembe v pokrajini Katarja. Ugotovili so, da je katarsko gospodarstvo v preteklosti temeljilo na zbiranju biserov. Bisere so zbirali moški s potapljanjem v času poletja (od maja do septembra). Potapljali so se na dah, okoli noge so imeli pripet kamen in okoli vratu mrežo, kamor so lahko pobirali ostrige. Na ladjah so nato vsako ostrigo posebej pogledali v upanju, da bodo našli biser. Ta dejavnost ima zgodovino dolgo 7000 let in spada

med najstarejše poklice v Katarju. Banke biserov v Perzijskem zalivu so bile številne in povpraševanje po biserih je bilo veliko ter zelo donosno. Do zatona industrije biserov v Katarju in Perzijskem zalivu je pripeljal izum japonskega inženirja. Ta je leta 1936 izumil gojenje biserov v nadzorovanih farmah ostrig. Ta tehnika je omogočila, da je postala izdelava biserov enostavnejša in cenejša (Natek in Natek, 2006, Visit Qatar, 2022a).

Najpomembnejša prelomnica v zgodovini Katarja se je zgodila leta 1939 z odkritjem zalog nafte in zemeljskega plina. 2. svetovna vojna je preprečila večje črpanje teh naravnih virov. Leta 1971 so odkrili še večje zaloge nafte v Perzijskem zalivu, kar je pripeljalo do obsežnega izvoza nafte iz države. Ker se je svetovna odvisnost od nafte in zemeljskega plina večala, se je večalo tudi katarsko gospodarstvo (Natek in Natek, 2006, Visit Qatar, 2022a).

Katar se je v zadnjih 50 letih spremenil skoraj do neprepoznavnosti. Seveda se vsi kraji spreminjajo in so danes videti nekoliko drugače, kot so bili na primer v sedemdesetih letih 20. stoletja. Vendar je bila preobrazba v Katarju velika in neverjetno hitra. Druga skupina je po ogledu posnetka dobila geografski izziv, da s pomočjo spletnega članka *The incredible transformation Doha Qatar revealed astonishing pictures* ugotovi, kako se je grajena pokrajina v Katarju spremenila v zadnjih 50 letih. Izbrati so morali primere sprememb v pokrajini in s pomočjo animacij prikaza stanja prej in potem opisati spremembe. Na primer učenci so na primeru fotografij zahodnega zaliva Dohe spoznali, da je v desetletjih prišlo do osupljive preobrazbe tega območja. Primerjali so namreč fotografijo, ki je bila posneta v poznih 70. letih prejšnjega stoletja in prikazuje gradnjo Sheraton Grand Doha Resort-a in Convention hotela, ter fotografijo, ki prikazuje stanje sodobnega zahodnega zaliva Dohe z omenjenima hoteloma in številnimi drugimi stavbami sredi puščave (Macmahon, 2021).

3.3 Kaj je povzročilo spremembe v pokrajini Katarja?

Tretja skupina si je ogledala videoposnetek na YouTube kanalu z naslovom *Qatar Today*. Tako je najprej spoznala nekatere značilnosti prebivalstva v Katarju ter posebnosti glede javnega življenja. V Katarju živi 2,7 milijonov ljudi. Večina Katarcev živi v Dohi ali širši okolici. V Katarju je le okoli 10 % domačega, arabsko govorečega prebivalstva. Vsi drugi so tujci na začasnem delu, največ iz Indije, Pakistana, Nepala, Bangladeša in drugih arabskih držav ter Irana. Državni jezik je arabščina, vendar večina ljudi govori angleščino. Po verski pripadnosti so prebivalci muslimani, večinoma suniti. Ženske so oblečene v črno obleko imenovano *abava* in črno naglavno ruto *shaila*. Moški pa so oblečeni v dolgo belo srajco in široke bele hlače imenovane *thobe*. Na glavi nosijo pokrivalo *agutra*. Katar ima tudi zelo stroga pravila obnašanja v javnosti, na primer izkazovanje naklonjenosti v javnosti je splošno omejeno na držanje za roke. V javnosti je pomembno, da so pokrita ramena in noge nad kolena. Tudi pitje alkohola v javnosti ni dovoljeno (Natek in Natek, 2006, Visit Qatar, 2022b).

Tretja skupina je po ogledu posnetka dobila prvi geografski izziv, ki se je navezoval na prebivalstvo Katarja. Ogledali so si prebivalstveno piramido Katarja. Prebivalstvo države lahko prikažemo v grafu, imenovanem prebivalstvena piramida. Ta prikazuje odstotek prebivalstva različnih starostnih skupin za moške in ženske v državi. Učenci so razmišljali o vzrokih, zakaj je prebivalstvena piramida za Katar zelo nenavadna. Vzroke za neuravnoteženost prebivalstvene piramide Katarja gre iskati v velikem številu delavcev iz drugih držav, kot so Indija, Bangladeš, Pakistan, Nepal in Filipini. To so predvsem moški v starostni skupini od 20 do 64 let (Natek in Natek, 2006, Visit Qatar, 2022b).

Pri drugem geografskem izzivu so morali učenci tretje skupine pojasniti, kako je nafta Katarju omogočila tako hiter razvoj države v zadnjih 50 letih. Za ta izziv so uporabili animacijo podjetja Gapminder, ki prikazuje graf, ki predvaja korelacijo med BDP/preb. in pričakovano življenjsko dobo ljudi. Katarsko gospodarstvo je v celoti odvisno od nafte in zemeljskega plina, saj prispeva

55 % državnih prihodkov, 90 % izvoza in 45 % BDP. Katar ima za 4 milijard m³ zalog nafte, kar ga uvršča na 12. mesto na svetu. Še bogatejše so zaloge zemeljskega plina (25,1 trilijonov m³ zalog), kar je 13 % svetovnih zalog (za Iranom in Rusijo). Da bi dobili predstavbo o velikosti njegovih naravnih virov, eno od njegovih plinskih polj (plinsko polje North Field) velja za tretje največje na svetu (za Rusijo in Iranom). Ni naključje, da lestvica ZN uvršča Katar na šesto mesto po dohodku na prebivalca z 92.900 dolarji leta 2021. Prihodki od prodaje nafte so omogočili Katarju izboljšanje življenjskega standarda in uvajanje socialne države, podobne državam v Evropi (Natek in Natek, 2006, Qatar, b. d., Country Comparisons - Real GDP per capita, b. d.).

3.4 Polemike in človekove pravice

Katar je FIFA že leta 2010 izbrala za gostiteljico svetovnega prvenstva v nogometu 2022. Organizacija svetovnega prvenstva v Katarju je sprožila nekaj pomislov glede spoštovanja človekovih pravic v državi gostiteljici. Četrta skupina si je tako ogledala videoposnetek *Qatar 2022: Controversy, Corruption, and the Cup* in sledila navodilom na učnem listu ter prišla do sledečih ugotovitev.

Prva polemika, povezana z izvedbo svetovnega prvenstva v Katarju, se je navezovala na čas v letu, kdaj je bilo prvenstvo izvedeno. Kot smo že omenili, se je dvaindvajseto prvenstvo odvijalo novembra in decembra. To je bilo prvič v zgodovini. Zaradi zelo suhih in ekstremno vročih poletij v Katarju so se organizatorji odločili, da bo dogodek prestavljen na november in december, ko so temperature običajno bolj primerne (okoli 20 °C). Odločitev mednarodne nogometne zveze FIFA, ki organizira svetovno prvenstvo, je bila seveda upravičena. Vendar je ta odločitev vplivala na spremembo urnikov nogometnih tekem po vsem svetu, kar je povzročilo ne malo nejevolje in izzivov (ABC News In-depth, 2022).

Druga polemika se veže na finance, porabljene za izvedbo svetovnega prvenstva v nogometu. Katar je za izvedbo prvenstva porabil 220 milijard dolarjev. Za primerjavo, je Rusija leta 2018 porabila 11,6 milijonov dolarjev, Brazilija leta 2014 15 milijonov dolarjev in Južna Afrika leta 2010 3,6 milijonov dolarjev. Zgradili so 7 novih stadionov in obnovili enega. Npr. stadion Lusail, ki je gostil finalno tekmo svetovnega prvenstva, sploh ni obstajal v času, ko je bil Katar izbran za gostitelja svetovnega prvenstva v nogometu. Bil je popolnoma na novo načrtovan in se je zgradil samo za svetovno prvenstvo. Na novo so zgradili tudi veliko infrastrukture za prevoz na prizorišča, nastanitve itd. (ABC News In-depth, 2022).

Tretja polemika je povezana z delavci, ki so gradili potrebno infrastrukturo za svetovno prvenstvo v Katarju. Ti so bili večinoma iz tujine, torej delovni migrantje. Približno 30.000 ljudi iz držav, kot so Indija, Bangladeš, Pakistan, Nepal in Filipini, je iz nič gradilo sedem novih stadionov, pa tudi nove hotele in ceste v državi. Organizacija za človekove pravice *Amnesty International* ocenjuje, da 1,7 milijonov delavcev migrantov predstavlja 90 % delovne sile v tej državi. Ocenjuje tudi, da se je od leta 2010 več sto tisoč teh delavcev soočilo s kršitvami človekovih pravic in izkoriščanjem z delom v težkih delovnih razmerah z nizkim plačilom. Katarska delovna zakonodaja, znana kot "sistem kafala", dovoljuje podjetjem ali lastnikom podjetij v Katarju, da delavcem odvzamejo potne liste in jim preprečijo, da bi zapustili državo. Katar pravi, da je bil njihov sistem kafala delno odpravljen in da so obtožbe o kršitvah človekovih pravic neupravičene. Vendar pa časopis *Guardian* trdi, da številke kažejo, da je v Katarju dejansko umrlo več kot 6500 delavcev, odkar je pred 12 leti dobil svojo kandidaturo za svetovno prvenstvo. Katarska vlada je sporočila, da je skupni znesek zavajajoč in da je bilo med letoma 2014 in 2020 37 smrti med delavci na gradbiščih stadionov za svetovno prvenstvo, le trije pa so bili "povezani z delom". V nasprotju pa Mednarodna organizacija dela trdi, da je to močno podcenjevanje, saj Katar ne upošteva smrti zaradi zastoja srca in odpovedi dihanja, čeprav so to pogosti simptomi vročinskega udara, kar se lahko zgodi, ko oseba dela težko delo pri visokih temperaturah (ABC News In-depth, 2022).

Zadnja polemika se veže na pravice žensk in LGBTQ+. V Katarju še vedno velja moški skrbniški sistem. Zakoni so zakomplicirani, ampak moškim dajo moč in nadzor nad ženskami. Ženske ne morejo same odločati o stvareh, kot so poroka, potovanja itd. V Katarju so tudi prepovedana in v nasprotju z zakonom istospolna razmerja. Gejem, lezbijkam in transspolnim osebam v državi grozi denarna kazen, zaporna kazen ali celo smrtna kazen. V Katarju je vsako javno izkazovanje naklonjenosti, kot je poljubljanje med pari – ne glede na to, ali so homoseksualci ali heteroseksualci – tudi kulturno neprimerno. Kapetani več nogometnih ekip, ki so tekmovali na svetovnem prvenstvu, so med turnirjem nosili mavrični trak »one love« v podporo skupnosti LGBTQ+ (ABC News In-depth, 2022).

4. Zaključek

Sodobno učenje zahteva uporabo IKT-ja v vseh fazah vzgojno-izobraževalnega procesa. Uporaba videoposnetkov pri pouku predstavlja samo segment uporabe IKT-ja v učnem procesu. Videoposnetki so koristno gradivo, ki nosi večstransko vlogo pri vključevanju v proces poučevanja in učenja. Glavni namen uporabe videoposnetkov pri pouku je motiviranje učencev za delo pri pouku in učenje. S pomočjo videoposnetkov lahko učencem podamo znanje še na drugačen način, še posebej, če morajo uporabiti videoposnetke na način, da sami iščejo odgovore in informacije z njihovo pomočjo. Uporaba videoposnetkov mora biti naravnana predvsem kot dodaten izobraževalni vir v vzgojno-izobraževalnem procesu. Z usmerjenimi dejavnostmi, ki se vežejo na ogled videoposnetkov, lahko krepimo kompetence, ki so postale nujnost v družbi 21. stoletja.

V prispevku smo predstavili, kako so učenci pri pouku geografije spoznavali geografske značilnosti Jugozahodne Azije s pomočjo YouTube videoposnetkov in različnih IKT gradiv (interaktivnih spletnih animacij, grafov, zemljevidov itd.). Na primeru Katarja so bili uporabljeni videoposnetki z namenom povezave oziroma mostu med obravnavano učno vsebino in cilji ure, ki so morali biti doseženi. Videoposnetki, ki so si jih učenci ogledali, so imeli skupno redečo nit, t. j. dvaindvajseto svetovno prvenstvo v nogometu, ki je potekalo v Katarju od 20. novembra do 18. decembra 2022. Z uporabo videoposnetkov, ki so že bili dostopni na YouTube kanalu in so se navezovali na aktualni dogodek, smo učence usmerjali h kritičnem sprejemanju informacij iz te priljubljene platforme.

5. Literatura

- ABC News In-depth. (2022, Oktober 28). *Controversy, Corruption, and the Cup*. <https://www.youtube.com/watch?v=N240i1DZwso&t=66s>
- Country Comparisons - Real GDP per capita. (b. d.). *The World Factbook*. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/field/real-gdp-per-capita/country-comparison>
- Inštitut za informatiko. (b. d.). *Osnovni pojmi ITK*. <https://ii.feri.um.si/sl/studij/osnovni-pojmi-itk/>
- Kolnik, K., Otič, M., Cunder, K., Oršič, T. in Lilek, D. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_geografija.pdf
- Lipovšek, I., Lilek, D., Stojilković, B. in Polšak, A. (2021). *Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu geografija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/DTSmernice_geografija.pdf
- Macmahon, A. (30. 9. 2021). *The incredible transformation Doha Qatar revealed astonishing pictures*. MailOnline. <https://www.geographypods.com/qatar-world-cup-2022.html>

- Mr. Bradley - Learning Made Fun. (2022, November 9). *Introducing Qatar | Geography for kids* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=I3Wu-Nhww0c>
- Natek, K. in Natek, M. (2006). *Države sveta: narava, prebivalstvo, državna ureditev, zgodovina, gospodarstvo, znamenitosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Qatar 2022. (b. d.). *PopulationPyramid.net*. <https://www.populationpyramid.net/qatar/2022/>
- Sahni, J. (2019). Does Blended Learning Enhance Student Engagement? Evidence from Higher Education. *Journal of e-Learning and Higher Education*, 2019. 1-14. DOI:10.5171/2019.121518
- Techopedia. (b.d.). *Microsoft Office 365*. <https://www.techopedia.com/definition/26678/microsoft-office-365>
- Turkson, B. (2012, Avgust 23). *David Attenborough on the World's Deserts* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mUHN4Y0x2LI>
- Urbančič, M., Radovan, M., Bevčič, M., Droždek, S., Hladnik, M., Jedrinović, S., Luštek, A. in Štefanc, D. (2021). *Strokovne podlage za didaktično uporabo IKT v izobraževalnem procesu za področje družboslovja in humanistike*. Ljubljana: Založba Univerze.
- Verdev, H. (2021). *Raziskujem Novi svet 8. Učbenik za geografijo v osmem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Visit Qatar. (2022a. Oktober 13). *History of Qatar* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=-_AWicsc0CQ
- Visit Qatar. (2022b. Oktober 13). *Qatar Today* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=uo8etvKflxE>

Kratka predstavitev avtorja

Dr. Vesna Markelj je po izobrazbi prof. geografije in uni. dipl. sociologinja kulture. Zaposlena je na Osnovni šoli Janka Kersnika Brdo, kjer opravlja poklic učiteljice geografije in podaljšanega bivanja. Dodatno strokovno delo in raziskovanje usmerja v didaktiko geografije in družbeno geografijo.

Uporaba videoposnetkov za vizualni prikaz tehnoloških procesov pri poučevanju

Use of Videos to Visually Demonstrate Technological Processes in Teaching

Ljubica Gabrovšek

*Srednja šola za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo Ljubljana
ljubica.gabrovsek@ssfzkz.si*

Povzetek

Pri poučevanju strokovnih modulov, ki vključujejo spoznavanje tehnoloških procesov, lahko učitelj za vizualni prikaz poleg skic iz učbenikov vključuje tudi uporabo digitalne tehnologije in družbenih medijev, predvsem z ogledom videoposnetkov, ki so na voljo na YouTubeu. Videoposnetke, ki so strokovni, so večinoma pripravili ugledni proizvajalci strojne opreme za farmacevtsko industrijo. Ti s temi posnetki oglašujejo svoje proizvode na strokovnih sejnih, posnetki pa so na voljo tudi javno. Na voljo so tudi posnetki posameznikov, študentov in profesorjev, ki imajo svoj kanal na YouTubeu, nekateri imajo zelo veliko ogledov in pripravljajo kakovostne prispevke. Tovarne v farmacevtski industriji večinoma ne omogočajo posnetkov, ki bi nazorno prikazovali delo v tovarnah in bi bili javno dostopni, posnetki strojne opreme za farmacevtsko proizvodnjo pa so na voljo in jih pri pouku uporabljamo za prikazovanje postopkov, ki jih spoznamo le teoretično. V prispevku je predstavljena uporaba avdio- in videoposnetkov pri pouku. Avtorica se je osredotočila na kakovostne vire in merila, s katerimi presoja, ali je posnetek verodostojen.

Ključne besede: farmacevtska oblika, izobraževanje, tehnološki proces, videoposnetek, vizualno učenje, YouTube.

Abstract

When teaching expert modules that include learning about technological processes, the teacher can use digital technology and social media, especially by watching videos available on YouTube, in addition to sketches from textbooks, for visual demonstration. The videos, which are professional, are mostly produced by reputable manufacturers of equipment for the pharmaceutical industry. They use these videos to promote their products at pharmaceutical fairs, and the videos are also available publicly. There are also video clips recorded by individuals, students and professors who have their own Youtube channel, some of which are of a very high quality and have a very high number of views. For the most part, factories in the pharmaceutical industry do not publish videos presenting manufacturing processes in detail, but videos of pharmaceutical production hardware are available and are used in the classroom to demonstrate processes that we only learn about theoretically. In this paper, I have presented the use of audio and video clips in the classroom. I focused on high quality sources and the criteria I use for assessing the credibility of the video clip.

Keywords: education, pharmaceutical form, technological process, video, visual learning, YouTube.

1. Uporaba posnetkov na YouTubu pri poučevanju

Primeri uspešne uporabe videa kot vizualnega pripomočka za izboljšanje učinkovitosti poučevanja in povečevanje privlačnosti pouka so predstavljeni v literaturi o izobraževanju v farmaciji (Yellepeddi in Roberson, 2016).

Internet in komunikacijska tehnologija se v izobraževanju uporabljata v velikem obsegu, s tem se študentom omogoča, da lahko kadar koli in kjerkoli pridobijo informacije. Družbeni mediji omogočajo nov pristop, ki se uporablja za izboljšanje zagotavljanja izobraževanja. Za razširjanje informacij so najbolj operativni skupine na Facebooku in kanali na YouTubu (Al Ahmad in Obeidallah, 2019).

Nekateri raziskovalci so proučevali, ali je uporaba multimedijske tehnologije koristna za premostitev vrzeli pri zagotavljanju neomejenega dostopa do kakovostnega izobraževanja in večjo uspešnost učencev. Osredotočili so se na to, da je dostop do kakovostnega izobraževanja v državah v razvoju omejen. V članku so predstavili sistematični pregled proučevanja multimedijskih orodij pri poučevanju in učenju. Kot ovire, ki vplivajo na vključevanje multimedijskih orodij v izobraževanje, so navajali predvsem odnos do uporabe tehnologije v izobraževanju, pomanjkanje zaupanja učiteljev in odpor do sprememb, pomanjkanje znanja in spretnosti o informacijsko-komunikacijski tehnologiji ter finančne, upravne in tehnične ovire. (Abdulrahman, idr., 2020).

YouTube, spletno mesto za skupno rabo videoposnetkov, zagotavlja kakovostno izobraževanje. Že uveljavljeni učitelji in učiteljice, ki se še usposablja, poiščejo na YouTubu vse informacije ali pojasnila o temi. Uporaba YouTube v razredu lahko omogoči učinkovitost pri poučevanju in učenju. Glede na neskončne storitve ni presenetljivo, da je bil YouTube uvrščen najvišje med prednostnimi orodji za učenje (Srinivasacharlu, 2020).

Vključevanje videopodkastov je izboljšalo uspešnost študentov farmacije pri testih iz farmacevtskega računanja pri modulu za izračune v okviru samoizobraževalnega tečaja o farmacevtskih praksah v prvem letniku. Študentje so menili, da so jim videopodkasti v pomoč pri izboljšanju spretnosti in jim olajšajo usvajanje snovi. Farmacevtske šole lahko razmislijo o uporabi te dodatne učne modalnosti za dopolnitev učenja farmacevtskih izračunov, zlasti pri samoizobraževalnih modulih in tečajih (Mnatzaganian idr., 2020).

Spoznavanje tehnoloških procesov v šolskem laboratoriju in učilnici ima omejitve, ki jih učitelj poskuša preseči na različne načine. Opremljenost šolskih laboratorijev ne more slediti sodobni industrijski opreči v tovarnah za izdelavo zdravil. Učitelj podaja znanje s teoretično razlago snovi, to pa podkrepi s prikazom nazornih skic iz učbenikov in strokovne literature. Pri poučevanju strokovnih modulov, ki vključujejo spoznavanje tehnoloških procesov, lahko učitelj za vizualni prikaz poleg skic iz učbenikov vključuje tudi uporabo digitalne tehnologije in družbenih medijev, predvsem z ogledom videoposnetkov, ki so na voljo na YouTubu.

Rezultati vrednotenja uporabe animiranih videoposnetkov, ki prikazujejo izdelavo enoodmernih trdnih farmacevtskih oblik, kot pripomočkov za poučevanje in njihov učinek na uspešnost študentov pri ocenjevanju so pokazali, da študentje farmacije podpirajo vključevanje teh animiranih videoposnetkov in da so bili uspešnejši pri ocenjevanju v primerjavi s študenti iz prejšnjih generacij, ki niso bili deležni pouka z vključenimi animiranimi videoposnetki. V študiji, v kateri so proučevali rabo teh posnetkov, so uporabljali animirane videoposnetke, ki so jih pripravili posebej za študijo (Yellepeddi in Roberson, 2016).

Tak način prinaša prednost, saj dinamična vizualna ponazoritev postopkov in procesov, ki se lahko po potrebi znova predvaja, približa pouk dijakom, ki pripadajo digitalni generaciji Z.

Didaktičnih videoposnetkov, ki bi bili pripravljeni za pouk, ni. YouTube pa je preplavljen s prispevki, dostopen je neprestano in brezplačno in je zato priročen vir pri didaktični pripravi pouka. Past uporabe videoposnetkov je meja med strokovnostjo in nestrokovnostjo, ki pa jo učitelj, ki vsebine pozna, zna preseči. Iskanje in pregledovanje videoposnetkov na YouTubeu sta manj zamudna, če učitelj uporablja avtorje in kanale, za katere ve, da so kredibilni. Pri tem si pomaga z merili, s katerimi vrednotimo videoposnetke, da so nazorni, strokovni in primerni za uporabo pri pouku.

Strokovni modul Oblikovanje zdravil vključuje teoretično spoznavanje pomembnejših farmacevtskih oblik, kot so farmacevtske oblike za inhaliranje, tekoče, poltrdne, trdne in sterilne farmacevtske oblike in zdravilni pripravki, pripravljeni iz rastlinskih drog. Pri praktičnem pouku se dijaki v šolskem laboratoriju naučijo izdelovati zdravilne pripravke na način, kot se v lekarnah izdelujejo magistralna zdravila. Izdelujejo razne raztopine, suspenzije, emulzije, mazila, svečke, praške, zrnca, kapsule in druge farmacevtske oblike. Dijaki industrijski način izdelave farmacevtskih oblik spoznavajo samo pri teoretičnem pouku, ne izdelujejo pa jih pri praktičnem pouku. Tablet, ki so najpogostejše uporabljana farmacevtska oblika zdravil, pri praktičnem pouku ne izdelujemo, saj je za njihovo izdelavo potrebna draga oprema. Tablete in kapsule zajemajo velik delež proizvedenih zdravil v slovenskih tovarnah, tako si dijaki izdelavo ogledajo med obiskom v tovarni, kar pa ne zadostuje za poglobljeno usvajanje znanja.

Posnetki na YouTubeu so na voljo širokim množicam in njihova uporaba je brezplačna. Vse učilnice so opremljene z računalniki in projektorji in imajo urejen dostop do spleta. Dijaki si posnetek lahko znova predvajajo med samostojnim učenjem tudi na običajnem pametnem telefonu. Ogledi procesov na YouTubeu pozitivno vplivajo na učenje, pomembno je, da učitelj ob posnetku ponudi ustrezno razlago in seveda, da so posnetki kakovostni in skrbno izbrani.

V prispevku sem prikazala primere uporabe posnetkov na YouTubeu pri pouku. Osredotočila sem se na kakovostne vire in merila, s katerimi presodim, ali je posnetek verodostojen.

2. Izbor in vključevanje posnetkov za vizualno ponazarjanje izdelave najpogostejših farmacevtskih oblik – tablet

Tablete so ena najpogostejše uporabljenih farmacevtskih oblik. So enodmerne trdne farmacevtske oblike. Po obliki so okrogle ali ovalne ploščice, z ravnimi ali izboklimi površinami in z ostrimi ali enakomerno zaobljenimi robovi. Izraz tableta je nastal iz latinskega izraza »tabuleta«, kar pomeni ploščica. Pripravljene so s stiskanjem praškastih ali granuliranih učinkovin, samih ali pomešanih s pomožnimi snovmi. Postopek izdelave poteka v dveh fazah, in sicer se v prvi fazi pripravi tabletna zmes, v drugi fazi pa se tabletna zmes stisne v ploščice. Priprava zmesi za tabletiranje se razlikuje glede na to, ali se zmes neposredno stiska v tablete ali je treba zmes predhodno obdelati, da postane primerna za stiskanje. Če ni omejitev, se praškasta zmes lahko neposredno stisne v tablete. V tem primeru priprava zmesi vključuje samo eno fazo – mešanje.

2.1 Priprava tabletne zmesi z mešanjem praškov

Za mešanje se uporabljajo različne izvedbe mešalnikov. Mešalniki se razlikujejo glede na obliko (valjasti, kubični, stožčasti in V-mešalniki) ter omogočajo spreminjanje smeri in osi vrtenja. Na kanalu YouTube sem posnetke iskala s ključno besedo *mixing powders tablet*

production, izbrala sem posnetke, navedene v preglednici 1, te posnetke sem na podlagi izbranih meril ocenila kot strokovne, nazorne in razumljive.

Preglednica 1

Video ponazoritev različnih izvedb mešalnikov za mešanje praškov

Merila	Valjasti mešalnik	Kubični mešalnik	V-mešalnik	Stožčasti mešalnik
Vrsta kanala	Proizvajalec strojne opreme	Proizvajalec strojne opreme	Proizvajalec strojne opreme	Proizvajalec strojne opreme
Spletna stran	da	da	da	da
Dolžina posnetka	2,56 minute	2,52 minute	1,15 minute	3,04 minute
Strokovnost	da	da	da	da
Nazornost	da	da	da	da
Razumljivost	da	da	da	da

Videoposnetki, navedeni v preglednici 1, so dostopni na YouTubeu. Ogledi videoposnetkov, ki so jih pripravili proizvajalci strojne opreme, omogočajo, da si dijak lažje predstavlja različne izvedbe strojnih mešalnikov in razume pomen ustrezne strojne opreme.

2.2 Suho in vlažno granuliranje

Najpogostejši postopki izdelave tablet vključujejo suho in vlažno granuliranje ter neposredno tabletiranje. Zmes je treba obdelati, da postane primerna za stiskanje. Priprava takšne zmesi vključuje mešanje praškov, granuliranje in dodajanje pomožnih snovi gotovemu granulatu. Glede na način granuliranja se ločita granuliranje po vlažnem postopku (z gnetenjem in granuliranjem) in granuliranje po suhem postopku (briketiranje in kompaktiranje).

Suho granuliranje se uporablja, kadar so učinkovine občutljive na vlago ali/in povišano temperaturo. Priprava tabletne zmesi obsega tehtanje, mešanje, briketiranje, drobljenje, mešanje s pomožnimi snovmi.

Snovi (učinkovine, polnila, del drsljivca) se najprej zmešajo v enakomerno zmes. V kompaktorju zmes prahov prihaja med dva valja, ki se vrtita drug proti drugemu in stiskata zmes. Tako nastali komprimati se zdrobijo v ustrezno zrnat granulati, primešajo se druge pomožne snovi in nato sledi tabletiranje. Sodobni kompaktorji imajo vgrajen drobilnik in sito.

Na tabletirki se z velikimi pečati s stiskanjem izdelajo briki, ki se nato zdrobijo. Zdrobljena zmes se preseje skozi ustrezno sito, da nastane enakomerno zrnat granulati. Granulatu se dodajo pomožne snovi in zmes se stisne v tablete.

Preglednica 2

Videoponazoritev suhega granuliranja

Merila	Suho granuliranje (kompaktor, drobilec, sito) , posnetek 1	Suho granuliranje (kompaktor, drobilec, sito) , posnetek 2
Vrsta kanala	Proizvajalec strojne opreme	Proizvajalec strojne opreme
Spletna stran	da	da
Dolžina posnetka	2,19 minute	2,32 minute
Strokovnost	da	da
Nazornost	da	da
Razumljivost	da	da

Videoposnetka, navedena v preglednici 2, sta dostopna na YouTubeu. Ogledi videoposnetkov, ki so jih pripravili proizvajalci strojne opreme, omogočajo, da si dijak lažje predstavlja, kako poteka suho granuliranje.

2.3 Vlažno granuliranje z vrtničnoslojnim granulatorjem

Vrtničnoslojni granulator omogoča mešanje, granuliranje in sušenje v eni fazi. Praške premeša zračni pretok, iz razpršilne šobe prihaja raztopina za granuliranje in zleplja praške v večje granulate, ki se v ogretem zraku tudi posušijo. Tako pripravljene granule so okrogle oblike, zaradi česar ima tako pripravljen granulat izjemno dobre pretočne lastnosti. Postopek je zelo gospodaren in hiter, saj granulata ni treba prenašati iz gnetilnika v sušilnik ter znova v mešalnik kot pri klasičnem granuliranju.

Preglednica 3

Video ponazoritev vlažnega granuliranja

Merila	Vlažno granuliranje v vrtničnoslojnim granulatorju	Vlažno granuliranje z gnetenjem
Vrsta kanala	Proizvajalec strojne opreme	Proizvajalec strojne opreme
Spletna stran	da	da
Dolžina posnetka	1,57 minute	1,36 minute
Strokovnost	da	da
Nazornost	da	da
Razumljivost	da	da

Videoposnetka, navedena v preglednici 3, sta dostopna na YouTubeu. Ogledi videoposnetkov, ki so jih pripravili proizvajalci strojne opreme, omogočajo, da si dijak lažje predstavlja vrtnično slojno granuliranje in vlažno granuliranje z gnetenjem, da postopka razlikuje ter ju med seboj primerja.

Z besedno razlago predstavim suho in vlažno granuliranje, s skico pa ponazorim tehnološki postopek in primerno strojno opremo.

2.4 Stiskanje (komprimiranje) tabletne zmesi

Tablete oblikujemo s stiskanjem na tabletirkah. Glavni deli tabletirke so zgornji in spodnji pečati, matrica in polnilni lijak. Spodnji pečat se v matrici spusti, v matrico se natrese tabletna

zmes in to zgornji pečat stisne v tableto. Nato se dvigne spodnji pečat, čolniček pa dvignjeno tableto potisne skozi vodilo v nastavljeno posodo za izdelane tablete. Ločijo se tabletirke na udarec in na rotirke. Pri ekscentričnih tabletirkah se giblje polnilni lijak, tableto pa stisne z zgornjim pečatom. Pri rotirkah se gibljejo matrice, stiskata pa oba pečata.

Preglednica 4

Video ponazoritev stiskanja tablet

Merila	Tabletiranje na rotirki, posnetek 1	Namizna ročna tabletirka	Tabletiranje na rotirki, posnetek 2
Vrsta kanala	Proizvajalec strojne opreme	Proizvajalec strojne opreme	Proizvajalec strojne opreme
Spletna stran	da	da	da
Dolžina posnetka	1,57 minute	2,08 minute	1,39 minute
Strokovnost	da	da	da
Nazornost	da	da	da
Razumljivost	da	da	da

Videoposnetki, navedeni v preglednici 4, prikazujejo delovanje tabletirke na ekscenter in delovanje rotirke, kar bistveno prispeva k ponazoritvi oblikovanja tablet s stiskanjem. Dijaku omogočajo, da si ogleda, kako nastajajo tablete v tovarni. Na podlagi videoposnetka lažje razume razliko med strojno opremo, tabletirko na ekscenter in rotirko ter spozna pomembne dele tabletirk. Snov vključuje tudi poznavanje in razumevanje najpogostejših težav pri tabletiranju, ki pogosto izvirajo iz pomanjkljive priprave granulata ali iz neustrezne nastavitve tabletirke.

3. Sklep

Pri poučevanju strokovnih modulov, ki vključujejo spoznavanje tehnoloških procesov, lahko učitelj za vizualni prikaz poleg skic iz učbenika vključuje tudi uporabo digitalne tehnologije in družbenih medijev. Videoposnetki, navedeni v prispevku, so dostopni na YouTube. Ogledi videoposnetkov, ki so jih pripravili proizvajalci strojne opreme, omogočajo, da si dijak lažje predstavlja različne tehnološke procese pri izdelavi tablet in lažje razume pomen ustrezne strojne opreme. Videoponazoritev omogoča pogled v farmacevtsko tovarno, v resnični farmacevtski svet in pomembno obogati razlago. Izbira ustreznih videoposnetkov zahteva, da učitelj pred predvajanjem pregleda vsak posnetek, da je ta strokoven, nazoren in dovolj razumljiv. Z uporabo digitalne tehnologije in družbenih medijev je pouk bolj zanimiv in dinamičen, učitelj približa pouk dijakom, ki pripadajo digitalni generaciji Z. Prednost uporabe je tudi možnost ponovnih ogledov pri samostojnem učenju in prikazovanje sodobnih industrijskih tehnoloških procesov, ki jih v šolskem laboratoriju ne moremo izvajati. Pomembno je, da učitelj skrbno izbira in pregleda videoposnetke, v nasprotnem primeru se lahko zamegli meja med strokovnim in nestrokovnim prikazom postopka.

4. Viri in literatura

- Abdulrahman, M. D., Faruk, N., Oloyede, A. A., Surajudeen-Bakinde, N. T., Olawoyin, L. A., Mejabi, O. V., Imam-Fulani, Y. O., Fahm, A. O. in Azeez, A. L. (2020). *Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review*. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05312>
- Al Ahmad, A. in Obeidallah, R. (2019). The Impact of Social Networks on Students' Academic Achievement in Practical Programming Labs. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA)*, 10(11). <http://dx.doi.org/10.14569/IJACSA.2019.0101108>
- Mnatzaganian, C. L., Singh, R. F., Best, B. M. in Morello, C. M. (2020). Effectiveness of Providing Video Podcasts to Pharmacy Students in a Self-Study Pharmaceutical Calculations Module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(12), 1579–1583. <https://doi.org/10.5688/ajpe7977>
- Srinivasacharlu, A. (2020). Using Youtube in Colleges of Education. *Shanlax Interational Journal of Education*, 8(2), 21–24. <https://doi.org/10.34293/education.v8i2.1736>
- Yellepeddi, V. K. in Roberson, C. (2016). The Use of Animated Videos to Illustrate Oral Solid Dosage Form Manufacturing in a Pharmaceutics Course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(8), 141–150. <https://doi.org/10.5688/ajpe808141>

Učni videoposnetki:

- Chamunda Pharma Machinery Roll Compactor Animation - 3D Process Animation (suho granuliranje 2).* (b. d.). https://www.youtube.com/watch?v=QYwGpEqAqIQ&ab_channel=CuriousCowMediaMotionGraphicAnimationStudio
- ERWEKA All-Purpose motor with Cube Mixer KB (kubični mešalnik).* (b. d.). https://www.youtube.com/watch?v=lx-aNMoCn2E&ab_channel=ERWEKAGmbH
- GHL High Shear Mixer Granulator (vlažno granuliranje 2).* (b. d.). <https://www.youtube.com/watch?v=lwd8m7AbpJk>
- Glatt Top-Spray granulation process by fluidized bed (vlažno granuliranje 1).* (b. d.). <https://www.youtube.com/watch?v=9GN2R8nglWc>
- I Holland: The Tabletting Cycle (tabletiranje na rotirki 2).* (b. d.). https://www.youtube.com/watch?v=4xggZRckfTE&t=34s&ab_channel=IHolland
- INORA - Roller Compactor + Cone Mill (RC+CM) (Dry Granulator) (suho granuliranje 1).* (b. d.). https://www.youtube.com/watch?v=4czs-RfIF7w&t=5s&ab_channel=InoraPharmaceuticalMachinery
- Nauta Mixer, Drier and Processor | Gansons | Conical Mixer for low shear mixing (stožčasti mešalnik).* (b.d.). https://www.youtube.com/watch?v=eeLLMP_pZZw&t=4s
- Powder Mixer - VH Series | LFA Mixers (V-mešalnik).* (b. d.). https://www.youtube.com/watch?v=XaWDCimVqso&ab_channel=LFAMachines
- Rotary Continuous Mixer - Munson Machinery (valjasti mešalnik).* (b. d.). https://www.youtube.com/watch?v=wUp67WZSFGQ&ab_channel=MunsonMachineryCo
- Tablet Compression - How it works animation (tabletiranje na rotirki 1).* (b. d.). https://www.youtube.com/watch?v=fSg86Zq_hQM&t=27s
- TDP 0 v2 Desktop Tablet Press | LFA Tablet Presses (namizna ročna tabletirka).* (b. d.). <https://www.youtube.com/watch?v=iyRhp8WWBhY>

Kratka predstavitev avtorja

Ljubica Gabrovšek je magistra farmacije, ki je leta 1995 diplomirala na Fakulteti za farmacijo v Ljubljani. Deset let je bila zaposlena v Lekarni Ljubljana kot farmacevt receptar. Zdaj je učiteljica strokovnih modulov in praktičnega pouka na Srednji šoli za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo, kjer poučuje bodoče farmacevtske tehnike.

II

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES IN TEACHING

SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI V POUČEVANJU



Prehranjevalne navade mladih nekoč in danes

Eating Habits of Young People in the Past and Today

Suzana Krajnc

Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor
suzana.krajnc@szks.si

Povzetek

Prehranjevalne navade in izbira ustreznih živil v zgodnji mladosti vplivajo na rast in optimalen razvoj mladostnikov. Namen raziskave je bil raziskati prehranjevalne navade dijakov srednjega strokovnega izobraževanja, jih primerjati z rezultati ankete izvedene leta 2006 ter opazovati trende. V raziskavi je bila uporabljena kvantitativna metoda dela. Izvedena je bila presečna opazovalna raziskava. Instrument raziskovanja je bil anketni vprašalnik, ki ga je ustrezno izpolnilo 323 dijakov Srednje zdravstvene in kozmetične šole Maribor. Podatki so bili analizirani z deskriptivno in inferenčno statistiko. Naše ugotovitve kažejo, da so mladostniki dobro osveščeni o škodljivosti nezdrave prehrane in kajenja, kljub temu pa je tukaj še mnogo prostora za izboljšanje. Mladostniki izpuščajo zajtrk, uživajo preveč sladkih gaziranih pijač in mesa ter so premalo telesno dejavni. Na nacionalni ravni je potrebno ustvariti pogoje, ki bodo posameznikom omogočali boljše prehranjevalne navade in omogočali več telesne dejavnosti, s tem pa dolgoročno višjo kakovost življenja.

Ključne besede: dijaki, prehranjevalne navade, trend, zdrava prehrana, zdravje.

Abstract

The growth and the optimal development of adolescents are influenced by their eating habits and the choice of suitable diet in their early youth. The purpose of the research was to study eating habits among upper secondary technical education students, to compare them with the results of a 2006 survey and to observe the trends. The quantitative research method was used and a cross-sectional observational study was conducted. The instrument of the research was a survey questionnaire, which was correctly completed by 323 secondary school students of The Secondary School of Nursing in Maribor. The data was analyzed by descriptive and inferential statistics. Although our findings show that the adolescents are well-aware of the dangers of unhealthy diet and smoking, there is still room for improvement. Adolescents skip breakfast, drink too many sweet fizzy drinks, eat too much meat and lack physical activity. On the national level, conditions must be created to enable better eating habits and more physical activity, both consequently leading to higher quality of life.

Keywords: eating habits, healthy diet, secondary school students, trend.

1. Uvod

Na odnos do zdravja in zdravega življenjskega sloga že zgodaj v življenju vplivajo družina, šola in okolje, v katerem živimo (De Clercq, et al., 2017). Kaj in kako jemo, vpliva na naše zdravje celotno življenje. Zdrava prehrana med odraščanjem zagotavlja optimalno rast in razvoj in je poleg redne telesne aktivnosti ključen dejavnik, ki prispeva k boljšemu zdravju, kakovosti življenja, boljšemu počutju in delovni storilnosti (Gregorič, et al., 2019).

Dokazana je epidemiloška povezava med posameznimi kroničnimi obolenji (sladkorna bolezen, bolezen srca in ožilja, rakava obolenja, osteoporoza, debelost) ter prehrano in posameznikovim življenjskim slogom. Sem spada pomanjkanje spanja, gibanja in neprimerno pripravljena hrana. Nepravilen način prehranjevanja nam zviša krvni sladkor, krvni tlak ter holesterol. To bi lahko preprečili in s tem izboljšali kakovost življenja ter zmanjšali prezgodnjo umrljivost (Gregorič, et al., 2019).

Mladostništvo je obdobje v življenju, v katerem posameznik prvič samostojno sprejema nekatere odločitve. To osamosvajanje se navezuje tudi na prehrano, izbor živil in ponuja priložnost za razvoj zdravih ali nezdravih prehranjevalnih navad. Mladostniško je tudi najprimernejši čas za uvajanje sprememb. Ponuja priložnost za pridobivanje znanja o prehrani, ki bi lahko preprečila/odložila pojav bolezni, povezanih z njo, v odrasli dobi (Dhauvadel, Wagle in Bhandari, 2019).

1.1 Priporočila za zdravo prehrano mladostnikov

Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije (v nadaljevanju IVZ RS) je za mladostnike izdal sledeča prehranska priporočila: priporoča se pestra mešana prehrana z veliko sadja in zelenjave, kompleksnimi ogljikovimi hidrati, beljakovinami iz različnih virov in zmerno količino maščob ter soli. Prav tako pa je pomembno, da se popije dovolj tekočine (dva litra), ki pa naj ne bo gazirana in sladka. Priporoča se tri glavne dnevne obroke, to so zajtrk, kosilo in večerja, vmes pa se dodajo ena do dve malici. Količino hrane se prilagodi dnevni dejavnosti. Redna vsakodnevna telesna aktivnost je bistvenega pomena, saj poleg tega, da vpliva na razvoj kosti in mišic, pozitivno vpliva na samopodobo in samospoštovanje mladostnikov (Gabrijelčič Blenkuš, 2000).

Priporočen dnevni energijski vnos za mladostnike stare med 15 in 18 let je med 2000 kcal in 3400 kcal in je odvisen od ravni telesne dejavnosti. Priporočen vnos beljakovin je od 0,8 g/kg telesne teže za dekleta do 0,9 g/kg telesne teže za fante. Maščobe naj predstavljajo 30 % od celokupnega dnevnega vnosa energije. Ogljikovi hidrati naj bi pokrivali okrog 50 % dnevnih potreb po energiji. Odstotek je tukaj individualen, odvisno od energijskih potreb posameznika. Priporočil in referenčnih vrednosti za posamezna hranila ni potrebno dosegati vsak dan, pomembno je, da so potrebe pokrite v okviru enega tedna (Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2016).

Hlastan Ribič, Maučec Zakotnik, Koroušić Seljak in Pokorn (2008) v priporočilih za izbiro živil in pripravo jedi za dijake priporočajo sledeče: izdelke z nizko vsebnostjo maščob in kakovostna rastlinska olja, živila brez dodane soli, uživa se naj sladice brez dodanega sladkorja, vsakodnevno uživanje svežega sadja in zelenjave, najmanj enkrat tedensko morske ribe, meso in sire z nizko vsebnostjo maščob, vodo, sadne in zeliščne čaje pri vsakem obroku.

Pri pripravi jedi in izbiri živil se naj izogibajo: ocvrtim jedem, slanim prigrizkom, instantnim živilom, mastnemu in prekajenemu mesu, sladkarijam, konzerviranemu sadju in zelenjavi, pijačam z alkoholom, kofeinom, veliko dodanega sladkorja in umetnih sladil.

1.2 Prehranjevalne navade mladostnikov

Vsaka 4 leta se sedaj že v 49 državah po svetu izvaja mednarodna raziskava z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki oz. *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC). Gre za cenjeno mednarodno študijo pod okriljem Svetovne zdravstvene organizacije (SZO). Raziskava prinaša vpogled v stanje na področju zdravja in z zdravjem

povezanimi vedenji, med slovenskimi 11-, 13-, 15-letniki. V Sloveniji je bila prvič izvedena leta 2002, leta 2018 pa so bili prvič vključeni tudi 17-letniki (Pandel Mikuš in Kvas, 2007).

V raziskavi HBSC leta 2018 je sodelovalo 5042 dijakov od 1. do 3. letnika srednješolskega izobraževanja. Prehranske navade poleg spanja, zobne higiene in gibanja pomembno vplivajo na zdravje mladostnikov, na njihovo splošno počutje, razvoj, akademsko uspešnost in kakovost življenja, predstavljajo pa tudi varovalni dejavnik pred večino kroničnih nenalezljivih bolezni in njihovim zgodnjim razvojem (Jeriček Klanšček, et al., 2019).

1.2.1 Skupen obrok z družino

Tretjina mladostnikov (33,6 %) v starosti 11, 13, 15 in 17 let ima vsak dan skupen obrok z družino. S starostjo se odstotek mladostnikov, ki redno obedujejo z družino, znižuje. Med 17-letniki, kjer je ta odstotek najnižji, le še vsak četrty (25,6 %) obeduje z družino. Med spoloma so pomembne razlike, saj fantje v višjem odstotku kot dekleta vsak dan obedujejo z družino (Jeriček Klanšček, et al., 2019).

1.2.2 Zajtrk

Manj kot polovica (40,6 %) mladostnikov v starosti 11, 13, 15 in 17 let med šolskim tednom vsak dan zajtrkuje. Med 15-letniki je ta odstotek najnižji, saj jih zajtrkuje komaj nekaj več kot tretjina (34,9 %). V obdobju 2002–2018 se je sicer pomembno zvišal odstotek mladostnikov, ki med šolskim tednom redno zajtrkujejo (Jeriček Klanšček, et al., 2019).

1.2.3 Sadje

Sadje vsak dan uživa 39,8 % mladostnikov v starosti 11, 13, 15 in 17 let. Tudi tukaj redno uživanje sadja z naraščanjem starosti upada. Med 15-letniki jih vsak dan uživa sadje manj kot tretjina (30,9 %), prav tako dekleta v višjem odstotku posegajo po sadju kot fantje. V obdobju 2002–2018 se je pomembno zvišal odstotek mladostnikov, ki redno uživajo sadje (Jeriček Klanšček, et al., 2019).

1.2.4 Zelenjava

Nekaj več kot tretjina (35,9 %) mladostnikov v starosti 11, 13, 15 in 17 let vsak dan uživa zelenjavo. Tudi tukaj z naraščanjem starosti uživanje zelenjave upada. Zelenjavo tako redno uživa komaj še četrtyina 17-letnikov (24,5 %). V obdobju 2002–2018 se je sicer pomembno zvišal odstotek mladostnikov, ki redno uživajo zelenjavo v vseh starostnih skupinah in pri obeh spolih (Jeriček Klanšček, et al., 2019).

1.2.5 Sladkane pijače

Sladkane pijače vsak dan uživa 14,6 % mladostnikov v starosti 11, 13, 15 in 17 let. Med fanti in dekleti so pomembne razlike, saj fantje v višjem odstotku kot dekleta uživajo sladkane pijače. Najvišji odstotek je pri 15-letnih fantih, med katerimi jih sladkane pijače redno uživa 19,7 %. Trend (11, 13, 15 let): v obdobju 2002–2018 se je pomembno znižal odstotek mladostnikov, ki

redno uživajo sladkane pijače v vseh starostnih skupinah in pri obeh spolih (Jeriček Klanšček, et al., 2019).

Energijske pijače uživa več kot tretjina (34,4 %) mladostnikov v starosti 11, 13, 15 in 17 let. Odstotek mladostnikov, ki uživajo energijske pijače, narašča s starostjo, saj jih pije že vsak drugi 15-letnik (48,5 %), v višjem odstotku fantje. Primerjava med letoma 2014 in 2018 pokaže, da se je pomembno znižal odstotek mladostnikov, ki uživajo energijske pijače (Jeriček Klanšček et al., 2019).

1.2.6 Telesna dejavnost

Vse dni v tednu je vsaj eno uro na dan telesno dejavna petina (20,4 %) mladostnikov v starosti 11, 13, 15 in 17 let. S starostjo ta odstotek mladostnikov upada, tako je le še 13,5 % 17-letnikov vsakodnevno telesno aktivnih (dekleta samo 7,9 %). Med fanti in dekleti so pomembne razlike, saj so fantje v višjem odstotku kot dekleta redno telesno dejavni. V obdobju 2002–2018 se je sicer v starostni skupini 13 in 15 let pomembno zvišal odstotek mladostnikov, ki so redno fizično aktivni (Jeriček Klanšček, et al., 2019).

1.2.7 Telesna/športna dejavnost v prostem času

V starosti 11, 13, 15 in 17 let je v prostem času vsaj 2- do 3-krat na teden telesno oziroma športno dejavnih 73,5 % mladostnikov. S starostjo upada odstotek mladostnikov, ki so v prostem času redno telesno/športno dejavni. Med 17-letniki jih je manj kot dve tretjini (61,5 %). Med fanti in dekleti so pomembne razlike, saj so fantje v višjem odstotku kot dekleta v prostem času redno telesno/športno dejavni. V obdobju 2006–2018 se je pomembno zvišal odstotek mladostnikov, ki so v prostem času redno telesno/športno dejavni v vseh starostnih skupinah in pri obeh spolih (Jeriček Klanšček, et al., 2019).

1.2.8 Kajenje

Razširjenost kajenja med mladostniki narašča s starostjo. Odstotek mladostnikov, ki poročajo o kajenju cigaret kadarkoli v življenju, se giblje okrog polovice med 17-letniki (45,8 %). Odstotek občasnih kadilcev se giblje okrog petine med 17-letniki (19,8 %). Delež fantov in deklet med kadilci je dokaj izenačen. Kljub temu da delež kadilcev med mladostniki upada, naj bi po raziskavah kadilo 8,8 odstotka 15-letnikov in 19,8 odstotka 17-letnikov vsaj enkrat na teden, večina od teh vsak dan (Jeriček Klanšček, et al., 2019).

2. Metodologija

Spletni vprašalnik je bil posredovan vsem dijakom Srednje zdravstvene in kozmetične šole Maribor od 1. do 4. letnika vpisanim v program »zdravstvena nega«, »kozmetični tehnik« in »bolničar-negovalec«, skupaj 711. Zanimale so nas prehranske navade dijakov srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja. V ta namen smo izvedli raziskavo, katere namen je bil ugotoviti, katere skupine živil uživajo, kako pogosto, koliko obrokov ter kakšna je stopnja telesne dejavnosti in kajenja med dijaki. Dobljene rezultate smo primerjali z rezultati ankete izvedene leta 2006.

Anketiranje je bilo anonimno. Potekalo je od 3. 1. 2023 do 20. 1. 2023 kot spletna anketa v spletnem sistemu www.1ka.si. Anketni vprašalnik je vseboval 16 vprašanj, od tega 14 vprašanj zaprtega tipa in 2 vprašanji odprtega tipa, na katerega so dijaki odgovorili s svojimi besedami. Izpolnjevanje je trajalo približno 2–3 minute.

2.1 Metode dela

Pri raziskavi smo uporabili kvantitativno metodo raziskovanja. Spletni anketni vprašalnik za dijake je sestavljalo štirinajst vprašanj izbirnega tipa ter dve vprašanji odprtega tipa, na kateri so dijaki odgovorili s svojimi besedami.

Cilji:

- ugotoviti, ali imajo dijaki redne obroke ter katere,
- ugotoviti, kako pogosto uživajo določene skupine živil,
- kako pogosto se ukvarjajo s telesno dejavnostjo in
- primerjati dobljene rezultati s predhodno izvedeno anketo.

2.2 Raziskovalna vprašanja

Pred izvedbo raziskave smo si postavili naslednja raziskovalna vprašanja (RV):

- RV1: Ali dijaki zaužijejo vsaj tri obroke dnevno?
- RV2: Ali so dijaki fizično aktivni in koliko?
- RV3: Ali so se prehranske navade dijakov v zadnjih 17-ih letih izboljšale?

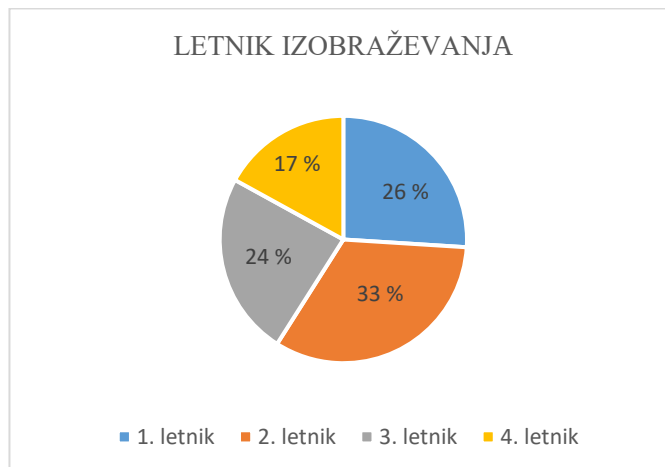
3. Rezultati in interpretacija

Anketni vprašalnik je bil posredovan 711 dijakom Srednje zdravstvene in kozmetične šole Maribor (v nadaljevanju SZKŠ Maribor) od 1. do 4. letnika izobraževalnega programa zdravstvena nega, kozmetični tehnik in bolničar-negovalc. V celoti ga je izpolnilo 323 dijakov, kar predstavlja 45,5 % vseh dijakov.

V grafu 1 je prikazano, da je spletno anketo izpolnilo 323 dijakov (26 % iz 1. letnika, 33 % iz 2. letnika, 24 % iz 3. letnika in 17 % iz 4. letnika). V raziskavi so povprečne vrednosti in standardni odkloni zaokroženi na eno decimalno mesto (povzeto po spletni anketi 1KA).

Slika 1

Sodelujoči v raziskavi po letniku (n = 323)



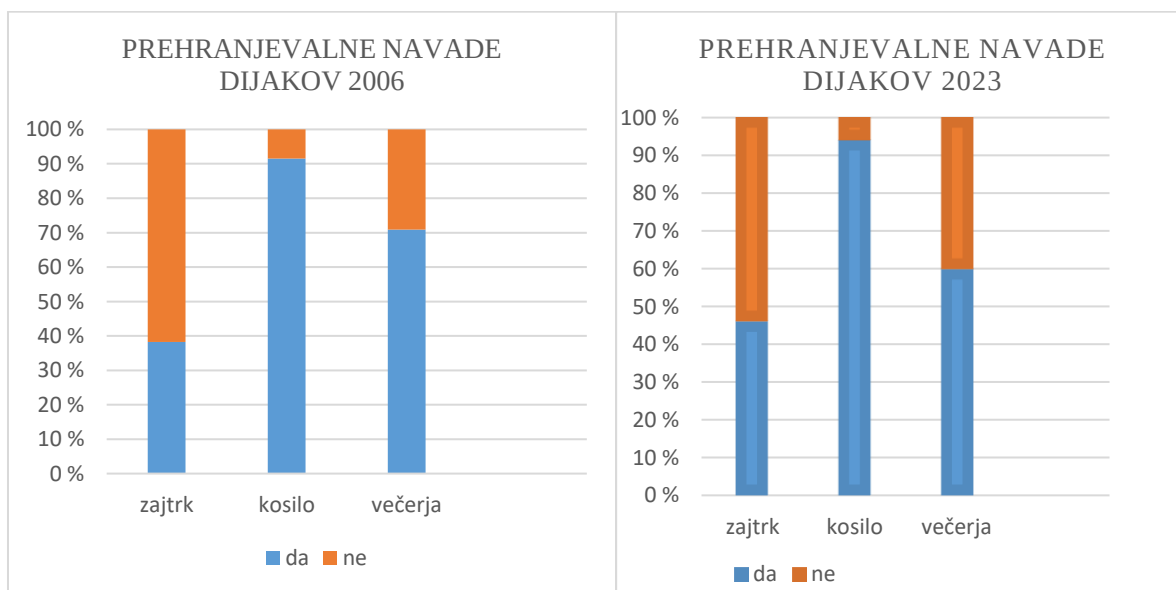
V največji meri so se odzvali dijaki drugih letnikov, najmanj dijaki četrtyh letnikov. Leta 2006 je anketo od 784 dijakov izpolnilo 649, kar predstavlja 82,7%. Manjšo odzivnost na anketo kot leta 2006 pripisujemo temu, da so anketo takrat izpolnili in oddali v času prisotnosti pri pouku, sedaj je število izpolnjenih anket odvisno od odzivnosti dijakov.

3.1 Prehranjevalne navade dijakov

Dijake smo prosili, da odgovorijo na vprašanje, katere obroke v dnevu uživajo. Slika 2 prikazuje, da je tako l. 2006 (90 %) kakor tudi l. 2023 (94 %) daleč največ dijakov zaužilo kosilo. Dvignil pa se je tudi odstotek dijakov, ki zajtrkujejo iz 33 % (2006) na 46 % (2023) in dijakov, ki večerjajo iz 60 % (2006) na 81 % (2023).

Slika 2

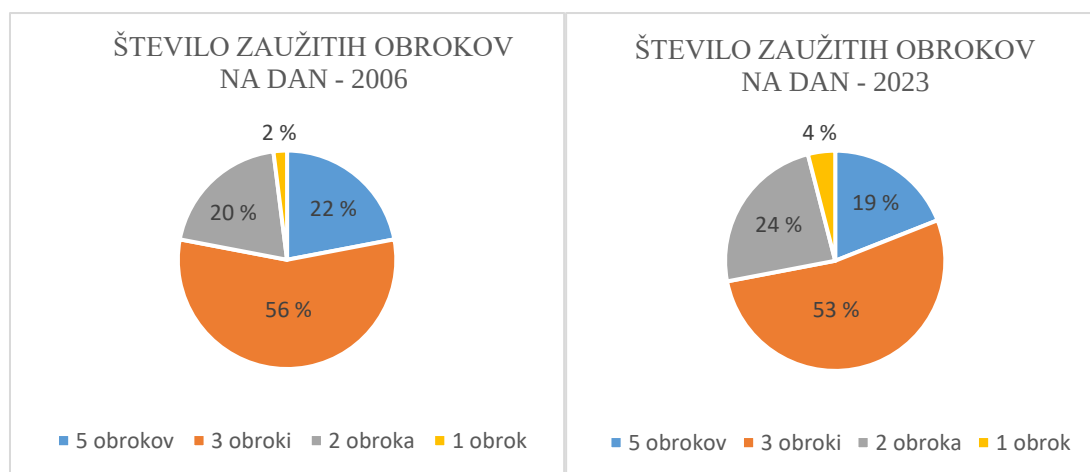
Odstotek dijakov, ki zajtrkujejo, kosijo in večerjajo l. 2006 (n = 649) in l. 2023 (n = 323)



Nadalje nas je zanimalo, koliko obrokov v dnevu zaužijejo. Ponujen razpon obrokov je bil od 1 do 5 dnevno. Leta 2006 so dijaki odgovorili, da jih 56 % zaužije 3 obroke, 22 % 5 obrokov, 20 % 2 obroka in 2 % samo 1 obrok. V letu 2023 so podali naslednje odgovore: 53 % jih zaužije 3 obroke, 24 % 2 obroka, 19 % 5 obrokov in 4 % dijakov zaužije samo 1 obrok. Iz navedenega vidimo, da se je znatno dvignil odstotek dijakov, ki zaužijejo samo 1 obrok dnevno (slika 3).

Slika 3

Odstotek zaužitih obrokov dnevno l. 2006 (n = 649) in l. 2023 (n = 323)



3.2 Nezdrava prehrana in kajenje

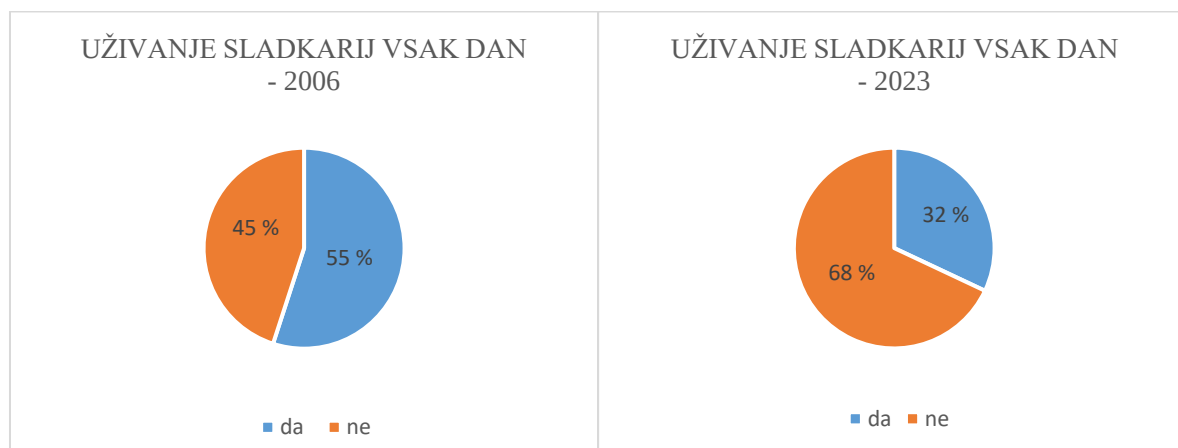
Pri uživanju »nezdrave prehrane« smo se osredotočili na pogostost uživanja sladkarij, hitre hrane, sladkih gaziranih pijač in kajenje. Slika 4 prikazuje, da je leta 2006 vsak dan uživalo sladkarije 55 % dijakov, leta 2023 pa samo 32 %. Odstotek prehranjevanja s hitro hrano je skorajda identičen, leta 2006 se je za odgovor »redko« opredelilo 81 % dijakov, leta 2023 pa 82 % dijakov. Za ponujen odgovor »večkrat na teden« pa v letih 2006 in 2023 16 %. Majhen odstotek 2–3 % hitre hrane ne uživa (slika 5).

Odstotek pogostosti pitja sladkih gaziranih pijač je pri odgovoru enkrat dnevno identičen in sicer 49 %. V letu 2023 se je zvišal odstotek dijakov, ki sladkih gaziranih pijač sploh ne pijejo in sicer je ta 45 %, leta 2006 je bil 36 %. Zmanjšal se je tudi odstotek dijakov, ki pijejo sladke pijače večkrat dnevno, in sicer je ta padel s 15 % (2006) na 6 % (2023) (slika 6).

V ta sklop smo poleg uživanja nezdrave prehrane zajeli tudi kajenje. Na sliki 7 je prikazano, da se je leta 2006 kot kadilce opredelilo 29 % dijakov, 15 % je občasnih kadilcev. Leta 2023 je ta odstotek znatno nižji, samo 10 % dijakov se je opredelilo za kadilce in 10 % za občasne kadilce, 80 % anketiranih dijakov je nekadilcev.

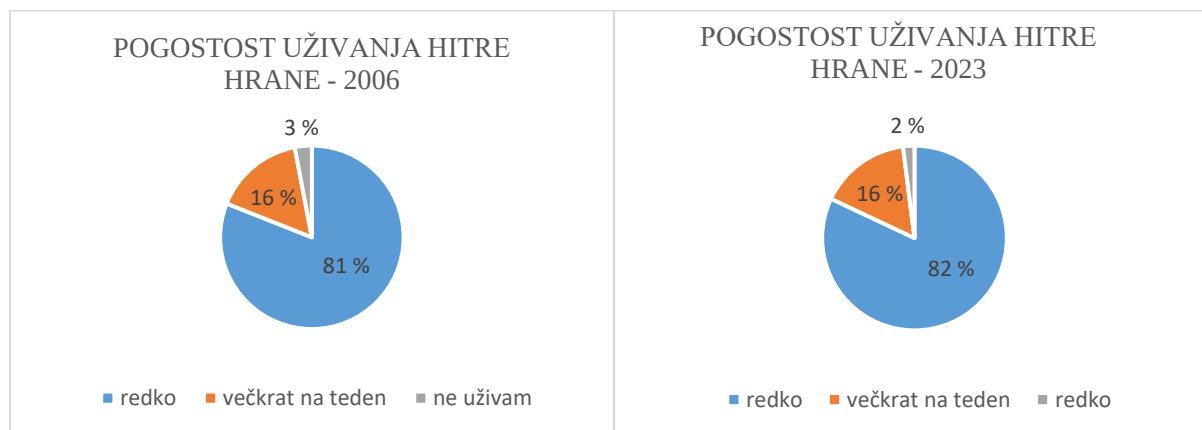
Slika 4

Odstotek dijakov, ki vsakodnevno uživajo sladkarije l. 2006 ($n = 649$) in l. 2023 ($n = 323$)



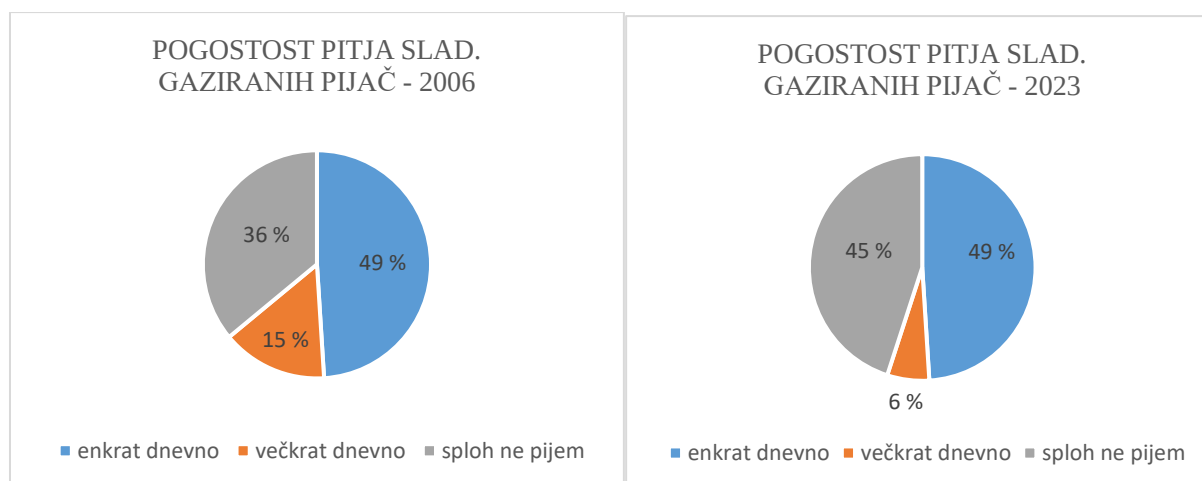
Slika 5

Prikaz pogostosti uživanja hitre hrane l. 2006 ($n = 649$) in l. 2023 ($n = 323$)



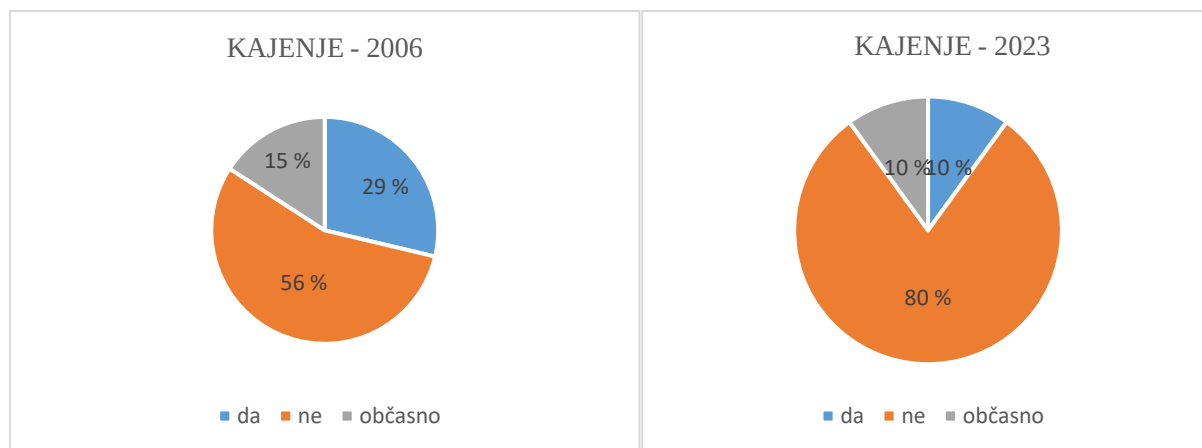
Slika 6

Prikaz pogostosti uživanja sladkih gaziranih pijač l. 2006 ($n = 649$) in leta 2023 ($n = 323$)



Slika 7

Prikaz odstotka dijakov, ki kadijo l. 2006 ($n = 649$) in l. 2023 ($n = 323$)



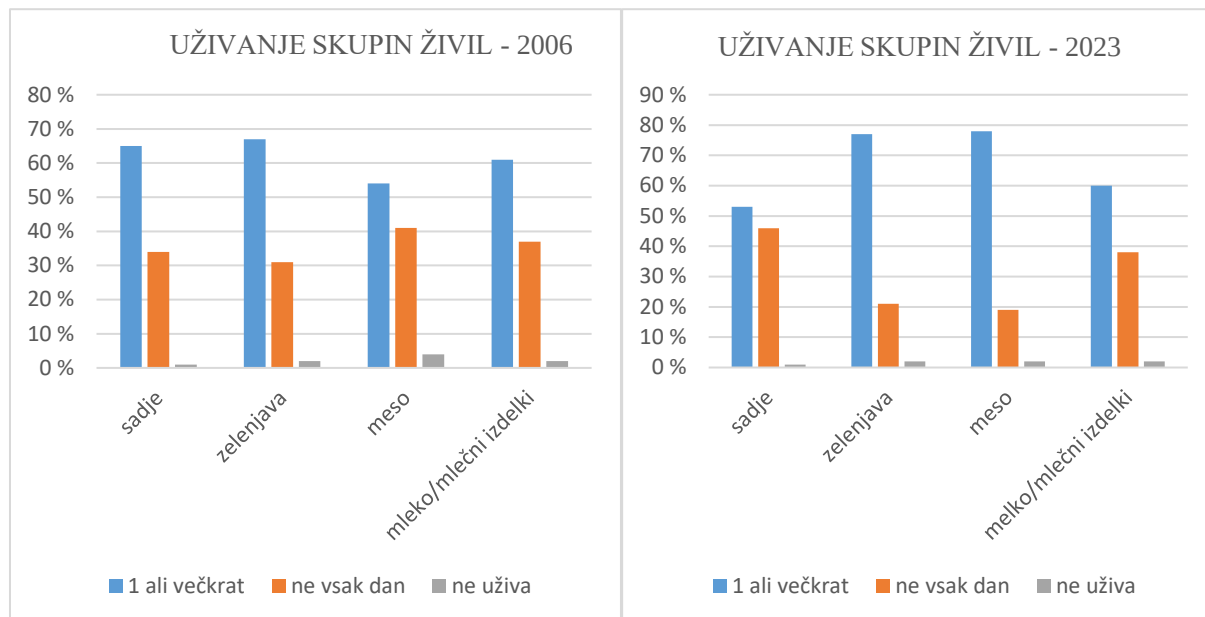
3.3 Uživanje posameznih skupin živil

Zanimalo nas ni samo, kaj in koliko se poje nezdrave prehrane, ampak tudi kako pogosto dijaki uživajo posamezne skupine živil. Tako so leta 2023 na vprašanje o pogostosti uživanja sadja odgovorili, da ga 53 % uživa vsak dan, 46 % jih ne uživa sadja vsakodnevno, 1 % je takih, ki sadja ne jedo. Leta 2006 je 65 % dijakov vsakodnevno uživalo sadje, 34 % jih ni uživalo vsakodnevno in 1 % sadja ni uživalo. Zelenjavo je leta 2006 vsakodnevno uživalo 67 % dijakov, 31 % jih ni uživalo zelenjave vsakodnevno, 2 % zelenjave ni jedlo. Leta 2023 je odstotek takih, ki vsakodnevno jedo zelenjavo 77 %, 21 % jih ne uživa zelenjave vsakodnevno, 2 % zelenjave ne je.

Meso je leta 2006 vsakodnevno uživalo 54 % dijakov, 41 % dijakov mesa ni jedlo vsak dan in 4 % je bilo takih, ki mesa niso uživali. Če primerjamo z letom 2023, se je odstotek tistih, ki vsakodnevno jedo meso, zvišal na 78 %, 19 % jih ne uživa mesa vsakodnevno in 4 % mesa ne jedo. Mleko in mlečne izdelke je leta 2006 vsakodnevno uživalo 61 % dijakov, 37 % jih ni uživalo mleka vsakodnevno, 2 % je takih, ki ne uživajo mleka in mlečnih izdelkov. To leto so se dijaki opredelili podobno, vsakodnevno uživa mlečne izdelke 60 % dijakov, 38 % ne vsakodnevno in 2 % jih ne uživa mleka in mlečnih izdelkov (slika 8).

Slika 8

Prikaz odstotka uživanja posameznih skupin živil l. 2006 ($n = 649$) in l. 2023 ($n = 323$)



Nadalje nas je zanimalo, katero kakovostno in zdravo prehrano dijaki pogrešajo v obratu organizirane prehrane na šoli. Leta 2006 so bili odgovori naslednji:

- večjo izbiro solat, solatne krožnike, svežo zelenjavo
- večjo izbiro sadja, sadne solate, suho sadje, sadne kupe
- nemastne jogurte, skuto, tekoči jogurt
- več puranjega mesa, piščančje meso
- zanimive tople obroke
- večjo izbiro kruha

Leta 2023 so bi odgovori dijakov na vprašanje, kaj pogrešajo, sledeči:

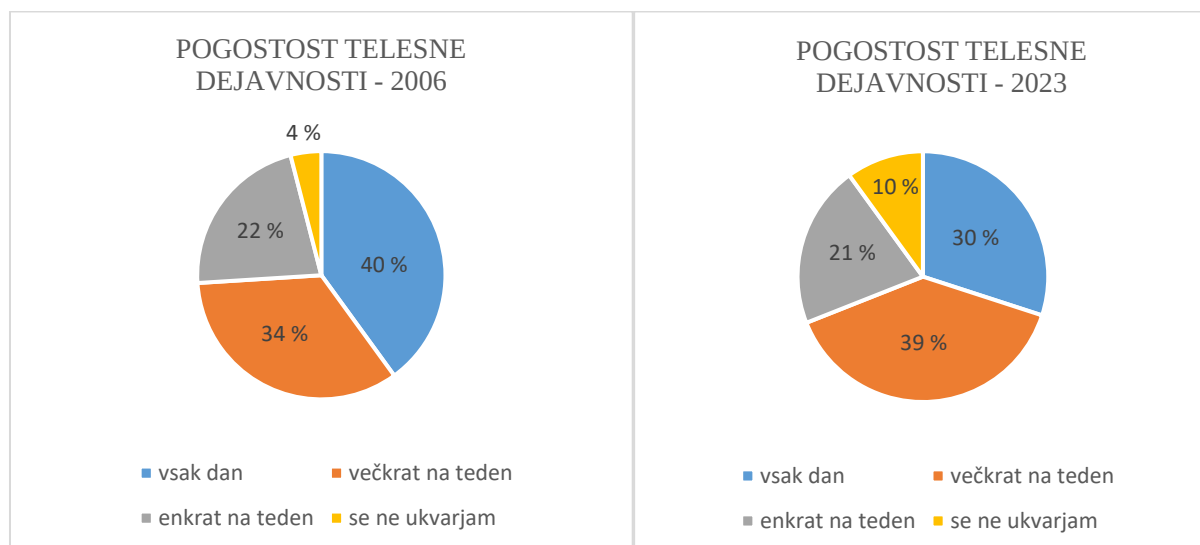
- več zelenjave, več kuhane zelenjave, zelje, kislo zelje, repo, solatni bife
- večjo izbiro sadja, več sadja, oreščke
- enolončnice, joto, bograč
- več rib, piščančje meso, manj ocvrtega, več visokobeljakovinskih živil, losos, tuna
- juhe, bolj sveže obroke, neocvrto hrano
- njoke, rižoto, ovseno kašo s sadjem, stročnice

3.4 Telesna dejavnost in vrsta telesne dejavnosti

Dijakom smo postavili vprašanje, kako pogosto se ukvarjajo s telesno dejavnostjo. Slika 9 prikazuje, da se je leta 2006 vsakodnevno s telesno dejavnostjo ukvarjalo 40 % dijakov, večkrat tedensko 34 %, enkrat tedensko 22 % in 4 % je takih, ki se s telesno aktivnostjo niso ukvarjali. Leta 2023 se je vsakodnevno s telesno dejavnostjo ukvarja 30 % dijakov, večkrat tedensko 39 %, enkrat tedensko 21 %, zvišal pa se je odstotek tistih, ki se s telesno aktivnostjo sploh ne ukvarjalo, in sicer na 10 %.

Slika 9

Odstotek dijakov, ki se ukvarjajo s telesno dejavnostjo l. 2006 ($n = 649$) in l. 2023 ($n = 323$)



Najpogostejše telesne dejavnosti, s katerimi so se dijaki ukvarjali izven šole, so leta 2006 bile: košarka, nogomet, sprehodi, fitnes, aerobika, plavanje, rolanje, namizni tenis, kolesarjenje, odbojka, tek, namizni tenis, ples in bordanje. Leta 2023 so odgovori sledeči: tek, pohodništvo, fitnes, odbojka, košarka, sprehodi, nogomet, planinarjenje, borilne veščine, ples, smučanje, kolesarjenje, telovadba z vodenjem mobilne aplikacije, vadba doma.

4. Interpretacija in razprava

V raziskavi smo želeli ugotoviti, ali dijaki zaužijejo vsaj tri obroke dnevno, koliko so fizično aktivni in ali so se prehranske navade dijakov v zadnjih 17-ih letih kaj bistveno spremenile.

Odgovor na RV1, ali dijaki zaužijejo vsaj tri obroke dnevno, lahko potrdimo. 56 % dijakov ima 3 obroke dnevno, če k temu prištejemo še dijake, ki zaužijejo 5 obrokov, je ta odstotek 78 %. Tudi v anketi leta 2006 je odstotek podoben, 3 obroke je imelo 53 % dijakov, 5 obrokov pa 72 % dijakov. Gregorič, et al. (2019) v raziskavi navajajo, da se odstotek mladostnikov, ki zajtrkuje, zvišuje in da je najpogostejše zaužit obrok kosilo. Tudi popoldanska malica je najbolj priljubljena med mladostniki, saj jo vsakodnevno uživa skoraj vsak drugi. Prav tako mladostniki najbolj pogosto večerjajo in najpogostejše segajo tudi po prigrizkih med obroki.

Odgovor na RV2, ali so dijaki fizično aktivni in koliko, je sledeč. Dijaki, ki so anketo izpolnjevali leta 2023, so odgovorili, da se s telesno dejavnostjo ukvarjajo večkrat na dan v 11 %, enkrat dnevno v 19 % in večkrat tedensko v 39 %, kar skupaj znaša 69 %. V 21 % je to samo enkrat tedensko, je pa visok odstotek dijakov, ki se sploh ne ukvarjajo z nobeno telesno dejavnostjo – 10 %. Če primerjamo z letom 2006, je bilo takrat samo 4 % dijakov, ki se niso ukvarjali z nobeno telesno dejavnostjo in tudi višji odstotek dijakov, 74 %, ki so večkrat tedensko telesno dejavni.

Odgovor na RV3, ali so se prehranske navade dijakov v zadnjih 17-ih letih izboljšale, ni enoznačen. Če pogledamo zajtrk, ki bi naj po teoriji bil najpomembnejši obrok dneva, je odstotek dijakov, ki ga jedo, padel. Danes številne epidemiološke študije ugotavljajo, da je redno uživanje zajtrka pokazatelj prehranjevalnih vzorcev bolj zdravega načina življenja (Jakše,

Jakše in Pinter, 2018). 2006 leta ni zajtrkovalo 33 % dijakov, sedaj je ta odstotek 54 %. Raziskave (Jeriček Klanšček, et al., 2019; Jokić, 2018) navajajo, da zajtrkuje manj kot polovica mladostnikov. Če pogledamo posamezne skupine živil in pogostost uživanja le-teh, je pri uživanju sadja, zelenjave ter mlečnih izdelkov stanje primerljivo, zvišal pa se je odstotek dijakov, ki vsakodnevno uživajo meso iz 40 % (2006) na 49 % (2023), in dijakov, ki večkrat dnevno uživajo meso iz 14 % na 29 %. Pri tem vprašanju nismo dobili odgovora o vrsti zaužitega mesa in načinu priprave le-tega in ali sem prištevajo tudi uživanje mesnih izdelkov. Odstotek dijakov, ki uživajo hitro hrano in vsakodnevno pijejo sladke gazirane pijače, je, zanimivo, ostal nespremenjen, se je pa zmanjšalo vsakodnevno uživanje sladkarij za 23 %. Jeriček Klanšček, et al. (2019) v raziskavi HBSC 2018 sicer navajajo, da je najvišji odstotek uživanja sladkih pijač pri 15-letnikih (19,7 %). Jokić (2018) v svoji raziskavi med srednješolci in študenti ugotavlja, da se nezdravo prehranjuje tretjina mladostnikov.

V obdobju 2006–2023 pa se je pomembno znižal odstotek mladostnikov, ki kadijo. Iz 29 % vsakodnevnih kadičev na 10 %. Tudi drugi raziskovalci poročajo o upadu kajenja (Jeriček Klanšček, et al., 2019). K temu je najverjetneje pripomogel tudi ukrep prepovedi kajenja v vseh zaprtih javnih in delovnih prostorih leta 2007.

5. Zaključek

Zdrava prehrana je bistvenega pomena za zdravje ljudi in lahko predstavlja dejavnik tveganja ali varovalni dejavnik tekom življenja. Bistvenega pomena je tudi za mladostnike, ki so v fazi intenzivnega razvoja in rasti. Srednješolsko obdobje je sicer specifično obdobje intenzivnih telesnih in čustvenih sprememb.

V zadnjih dveh desetletjih se sicer kaže trend boljše osveščenosti mladostnikov, kar se tiče škodljivosti kajenja, sladkorja in pomena zdravega načina prehranjevanja ter poznavanja zdravih živil. Ne moremo pa trditi, da so to prenesli v vsakodnevno življenje, sploh če pogledamo količino zaužitih sladkih gaziranih pijač in pogostosti uživanja hitre hrane, ki so ostale skoraj enake. Prav tako je zaskrbljujoče, da je padlo število dijakov, ki se vsakodnevno ukvarja s telesno aktivnostjo, in zvišalo število tistih, ki se sploh ne ukvarjajo s telesno aktivnostjo.

Na žalost se je v zadnjih desetletjih tudi zelo zvišala količina visoko predelanih oziroma ultra procesiranih živil, ki so energijsko gosta in hranilno revna ter vodijo v nastanek številnih bolezni. Raziskavo bi se dalo zelo razširiti, vključili bi lahko tudi indeks telesne mase in opazovali trend prekomerne prehranjenosti med mladostniki. Tako na nacionalni, regionalni kot lokalni ravni v Sloveniji potekajo številni programi, s katerimi je možno v vseh življenjskih obdobjih opolnomočiti posameznika za izbiro zdrave prehrane in redne telesne dejavnosti.

6. Literatura

- De Clercq, B., Abel, T., Moor, I., Elgar, F. J., Lievens, J., Sioen, I. idr. (2017). Social inequality in adolescents' healthy food intake: the interplay between economic, social and cultural capital. *European Journal of Public Health*, 27 (2), 279–286.
- Dhauvadel, A., Wagle, S., in Bhandari, T. (2019). Effects of nutrition education program in intention change for consuming healthy food among adolescents: A school-based study. *Journal of the Scientific Society*, 46 (2), 41–45.

- Gabrijelčič Blenkuš, M. (2000). *Prehrana za mladostnike-zakaj pa ne?* Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Gregorič, M., Blaznik, U., Fajdiga Turk, V., Delfar, N., Korošec, A., Lavtar, D. idr. (2019). *Različni vidiki prehranjevanja prebivalcev Slovenije v starosti od 3 mesecev do 74 let.* Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Hlastan Ribič, C., Maučec Zakotnik, J., Koroušić Seljak, B. in Pokorn, D. (2008). *Praktikum zdravega prehranjevanja za dijake.* Ljubljana: Republika Slovenija, Ministrstvo za zdravje.
- Jakše, B., Jakše, B., in Pinter, S. (2018). Je zajtrk najpomembnejši, pomemben ali nepomemben obrok v dnevu? *Sport: Revija za teoretična in praktična vprašanja sporta*, 66 (3/4), p57–65.
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T., in Korošec, A. (2019). *Z zdravjem povrzana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Slovenji. Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2018.* Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Jokić, A. (2018). *Prehranjevalne navade mladostnikov zdravstvenih srednjih šol in fakultet za zdravstvo.* (Magistrsko delo). Univerza v Mariboru, Fakultete za zdravstvene vede, Maribor.
- Pandel Mikuš, R., & Kvas, A. (2007). Prehrana otrok in mladostnikov. *Varna in zdrava hrana na mizi potrošnika* (99–106). Ljubljana: Visoka šola za zdravstvo.
- Nacionalni inštitut za javno zdravje (2016). *Referenčne vrednosti za energijski vnos in vnos hranil.* tabelarična priporočila za otroke (od 1. leta starosti naprej), mladostnike, odrasle, starejše, nosečnice ter doječe matere. Pridobljeno s referencne_vrednosti_za_energijski_vnos_ter_vnos_hranil_obl.pdf (niz.si)

Kratka predstavitev avtorice

Suzana Krajnc je magistrica zdravstveno-socialnega managementa, zaposlena kot učiteljica praktičnega pouka in strokovno teoretičnih predmetov na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Maribor. Po končanem študiju na Visoki zdravstveni šoli Univerze v Mariboru se je zaposlila v UKC Maribor, kjer je delovne izkušnje nabirala 8 let. Želja po pedagoškem poklicu in delu z mladimi jo je vodila na Srednjo zdravstveno in kozmetično šolo Maribor, kjer kot mentorica v kliničnem okolju in učiteljica dijakom zdravstvene nege že 13. leto prenaša strokovno znanje in svoje izkušnje.

Samostojno raziskovanje otrok v naravoslovnem kotičku

Independent Research of Children in the Science Corner

Valentina Šoštarich

JVIZ OŠ Gorišnica, vrtec Gorišnica
valentina.sostaric@osgorisnica.eu

Povzetek

V članku *Samostojno raziskovanje otrok v naravoslovnem kotičku* je predstavljeno raziskovalno delo otrok, ki je podrobno razčlenjeno. Ob upoštevanju otrokovega kognitivnega razvoja in na osnovi Kurikuluma za vrtce so predstavljene naravoslovne teme, saj so prav te najprimernejše za raziskovanje v zgodnjem otroštvu. Predstavljen je naravoslovno-raziskovalni kotiček, ki se premalokrat pojavlja v vrtcih, naravoslovni pojmi in postopki, ki se razvijajo med seznanjanjem z naravoslovnimi vsebinami. Opredeljen je eksperiment v vrtcu ter raziskovalne škatle, kot temeljni pripomoček za izvedbo empiričnega dela. Preverili smo prvotne zamisli otrok in ob postavitvi raziskovalne škatel pomagati otroku lastno zamisel potrditi in nadgraditi ali jo spremeniti in razumeti.

Ključne besede: naravoslovne sposobnosti in spretnosti, naravoslovno-raziskovalni kotiček, raziskovanje predšolskih otrok, raziskovalne škatle.

Abstract

In the article *Independent research of children in the science corner* it is provided a detailed description of the main subject, namely the research activities of children. Taking into account the child's cognitive development on one side, and the preschool curriculum on the other, we are considering natural science themes in nurseries as the most appropriate tool for research activity in early childhood. Furthermore, we have presented the natural science and research themes which, unfortunately, still have not become common practice in most nurseries, and we have listed some natural science topics. In addition, we have defined the concept of scientific experiment in kindergarten and presented the research boxes as the fundamental tool for the realization of the empirical part. We checked the children's initial ideas and, when setting up the research boxes, helped the child to validate and build on their own idea, or to modify and understand them.

Keywords: capabilities and skills for natural science, natural science and research themes, research activities of preschool children, research boxes.

1. Zakaj naravoslovne teme v vrtcu?

Znano je, da je v procesu vzgoje in izobraževanja ključnega pomena, da imajo vrtci na voljo kotičke z vseh področij dejavnosti, ki so navedeni v Kurikulu za vrtce, tudi narava, z naravoslovno-raziskovalnim kotičkom, ker ta kotiček nudi otrokom možnosti odkrivanja in spoznavanja sveta, ki jih obdaja.

Otroci danes od staršev in vzgojiteljev v vrtcu zahtevajo, da jim vedno ponujajo različne vsebine preko manj običajnega dela. Otrokom znova in znova postavljajo nove naloge in izzive,

ki spodbujajo delo in raziskovanje ter si s tem pridobivajo nove izkušnje in znanje. Vzgojitelj mora otroštvo razumeti kot nekaj enkratnega, posebnega ter neponovljivega v človeškem življenju.

Naravoslovne teme izhajajo neposredno iz otrokovega okolja, omogočajo mu, da raziskuje sam brez tuje pomoči, notranje motivirano, brez prisile in je pri tem neobremenjen s predsodki. Pri raziskovanju otrok svoje zamisli primerja z novimi, drugačnimi izkušnjami in dejstvi o naravnih pojavih, predmetih in snoveh.

2. Raziskovalno delo v zgodnjem otroštvu

V obdobju zgodnjega otroštva so prav naravoslovne teme najprimernejše za vodeno raziskovanje, saj so predmeti in pojavi konkretni, hkrati pa omogočajo širok razpon nadgradnje na abstraktni ravni. Naravoslovne teme izhajajo neposredno iz otrokovega okolja (naravnega in družbenega), ki ga lahko otrok raziskuje sam, brez tuje pomoči in zato vedno pristno, notranje motivirano, brez prisile in neobremenjen s predsodki. Omogočajo pa tudi preskoke od konkretnega na abstrakten način dojemanja, kaj je pomembno za celoten razvoj otrokove osebnosti (Novak idr., 2003).

Raziskovanje je za otroka zabavno in razburljivo ter vodi do vedno novih zanimivih problemov. Snovi in telesa, ki jih raziskuje, izpostavi mešanju, segrevanju, ohlajanju, rezanju, vlaženju, raztapljanju, upogibanju ipd., s tem spoznava, kako se spreminjajo. Ob opazovanju pojavov okoli sebe, razmišljanju o njih in rokovanju z živimi bitji, predmeti in snovmi razvija čut za naravo ter spoznava lastnosti snovi in teles. Pri naravoslovnih dejavnostih otrok tudi spoznava, da ni mogoče razumeti vsega in da na vsa vprašanja ni mogoče najti odgovora (Kurikulum za vrtce, 1999).

Začetno naravoslovje v vrtcu za otroka pomeni prvo vodeno spoznavanje naravnega okolja, katerega del je. Običajno poteka skozi in s pomočjo igre, ki pomeni otroku neprisiljeno in notranje motivirano dejavnost ter je temelj za razvijanje lastne kreativnosti. Ob tem začne sistematično spoznavati in usvajati pojme, razumevati nekatere naravne pojave in procese, seznanjati se z naravoslovnimi postopki, predvsem pa razvijati sposobnosti in spretnosti (Petek, Grubelnik, 2010, str. 201).

Otrok pri raziskovanju igra vlogo raziskovalca, ki v didaktični situaciji raziskuje ter išče odgovore na kompleksna problemska vprašanja, ki so sestavni del njegovega življenja (Cencič in Cencič, 2002).

Pri raziskovalnem procesu ne odkrivamo le dejstev, ki so otrokom znana, pač pa otroci sami konstruirajo nove predstave in pojme, določajo nove pomene, pogosto soočajo napačna, laična pojmovanja z znanimi dejstvi (Turnšek, 2003; povz. po Kunst, 2007).

2.1. Potek raziskovalnega dela

Potek raziskovalnega dela običajno poteka v več stopnjah, ki so glede na posamezne avtorje nekoliko različno formulirane, čeprav skozi proces raziskovanja vodijo do istega cilja. Tako lahko v proces raziskovanja pri različnih avtorjih (Krnjel, 2007, Skribe – Dimec, 2007, Cencič in Cencič, 2002) zasledimo faze, kot so opredelitev problema, postavljanje hipotez, načrtovanje eksperimentalnega dela, načrtno opazovanje in zbiranje informacij, analiza rezultatov in sinteza zaključkov ter poročanje rezultatov.

2.2. Otrok pri raziskovalnem delu

Pri raziskovalnem delu je torej v ospredju otrokova aktivnost. Otrok ni več v vlogi opazovalca, ki opazuje aktivnost drugih, ampak je tudi sam aktiven in ustvarjalen pri svojem delu v procesu pridobivanja novih znanj. S spodbujanjem otrokove aktivnosti ohranjamo in spodbujamo njihovo radovednost in dajemo pot njihovi domišljiji (Turnšek, 2003; povz. po Kunst, 2007).

Morebitna nasprotja, ki ob tem nastajajo, povzročajo v otroku zmedo, nezadovoljstvo in v otroku nastane težnja po razrešitvi nasprotij, konflikta. Po Piagetu (Labinowicz, 1989) imenujemo to stanje kognitivni konflikt, ki ga pogojujeta in razrešujeta asimilacija in akomodacija. Posebej je pomembno, da je raziskovanje in reševanje zastavljenega problema primerno otrokovi starosti.

2.3. Vloga vzgojitelja pri raziskovalnem delu otrok

Pri metodi raziskovanja se spremeni tradicionalna vloga vzgojitelja, ki postane organizator situacij, spodbudnega okolja, vzdušja, ki otrokom omogoča svobodno izražanje njihovih želja in idej. Hkrati delo vodi in skupaj z otroki analizira njihove želje in ideje, ki jih potem poskušajo skupaj tudi uresničiti. Pri upoštevanju otrokove osebnosti, razvojnih značilnosti in sposobnosti mora biti okolje organizirano tako, da bo otrok v njem uporabljal svoje že pridobljene izkušnje in pridobil nove. S tem pomagamo otroku premostiti prehod od laičnega na razumsko dojemanje sveta, pri čemer je na podlagi soočenja z naivnimi spoznanji zmožen sprejeti nova znanja (Ilotič, 2001; povz. po Kunst, 2007).

3. Naravoslovno-raziskovalni kotiček

V procesu vzgoje in izobraževanja je ključnega pomena, da imajo vrtci na voljo kotiček z vseh področij dejavnosti, ki so navedene v kurikulumu, tudi narava, z naravoslovno-raziskovalnim kotičkom, ker ta kotiček nudi otrokom možnost odkrivanja in spoznavanja sveta, ki jih obkroža. Radovednost in vedoželjnost pa sta lastnosti, ki ju srečamo prav pri vsakem otroku in to je potrebno v vrtcu spodbujati v naravoslovno-raziskovalnem kotičku.

Vzgojitelj s ustrezno izbiro, pripravo in izvedbo naravoslovne dejavnosti usmerja otroka v lažje in boljše razumevanje sveta, v katerem živi. Organiziranje kotička bo otroku še dodatno omogočilo stalno raziskovanje, opazovanje in neposredno spoznavanje pojavov rastlinskega in živalskega sveta.

Osnovni učni pripomočki za pripravo naravoslovno-raziskovalnega kotička v igralnici so papir, svinčnik in naravoslovne knjige, konkretni predmeti in organizmi, s pomočjo katerih si otroci razvijejo naravoslovne spretnosti in sposobnosti. Velikokrat pa so zelo dobri učni pripomočki stvari in predmeti, ki jih navadno zavržemo v smetnjak (Skribe – Dimec, 1998).

4. Eksperiment v vrtcu

Eksperiment je metodični postopek, s katerim namerno povzročamo določen pojav v nadzorovanih pogojih dela.

Nekateri vzgojitelji zatrjujejo, da eksperiment v vrtcu nima prostora, ker je značilna »šolska« metoda dela. Hkrati pa priznavajo, da imajo za uporabo eksperimentalne metode dela v vrtcu premalo izkušenj in znanj, predvsem iz področja kemijskih vsebin.

Dobro izbran eksperiment, izveden ob pravem času v otroku vzbudi najprej začudenje, nato radovednost in neizmerno željo po raziskovanju. Potrebno je prepoznati in izbrati vsebine začetnega naravoslovja v Kurikulumu za vrtce in jih ustrezno eksperimentalno obdelati in didaktično opremiti. Za vzgojiteljice in otroke nudi eksperimentalno delo veliko mero motivacije (zunanj in notranje). Otrokom tako delo vzbuja veselje nad raziskovanjem, eksperimentiranjem, spoznavanjem vedno novih pojavov, procesov in njihovim ponazarjanjem; s tem se približuje znanost in znanstvenik – raziskovalec kot oseba.

5. Raziskovalne škatle

Raziskovalne škatle so učni pripomoček, ki spodbuja zanimanje za raziskovanje v naravoslovju. V njih je zbrana vsebina, ki je potrebna za reševanje določenega naravoslovnega problema. Osnovni namen raziskovalnih škatel je načrtno razvijanje različnih naravoslovnih postopkov (Skribe – Dimec, 2007).

Za raziskovalne škatle so zelo primerne škatle za čevlje, uporabljamo pa lahko tudi lesene, plastične škatle ali škatle, ki smo jih izdelali sami. V raziskovalno škatlo damo predmete, ki se vsebinsko povezujejo ali dopolnjujejo. Škatlo tudi poimenujemo in to nanjo napišemo, njen naslov je odvisen od vsebine, ki je v njej, pojasnjujejo pa temo, ki ji je namenjena.

Otroci lahko delajo s škatlami v jutranjih kotičkih, po zajtrku, pri glavni dejavnosti, po kosilu, po počitku. Osnovna zamisel je, da otrok dela z raziskovalno škatlo individualno, le redko delajo v paru. V igralnici so škatle v raziskovalnem kotičku. Enostavneje pa je, da vzgojiteljice v vrtcu sodelujejo pri izdelavi raziskovalnih škatel, ki so potem vsem na voljo, shranjujejo pa jih v skupnih prostorih.

V škatli so poleg predmetov tudi kartice: vsebinska kartica (na njej je seznam vseh predmetov, ki jih škatla vsebuje), usmerjevalna kartica (otroke seznani, ali delajo individualno ali v paru), splošna kartica (pravila za uporabo škatle), delovne kartice (naslikana navodila za delo), izposojevalna kartica (na njej je naslov raziskovalne škatle) (Skribe – Dimec, 2007).

Vzgojitelj pri delu z raziskovalnimi škatlami sodeluje tako, da otroke usmerja, jim zastavlja vprašanja, jih spodbuja k opisu in razlagi dela, ki da opravljajo. Vpraša o dobljenih rezultatih; če je potrebno, rezultate vnese v tabele, jim to pomaga storiti (Skribe – Dimec, 2007).

6. Empirični del

Raziskovalni del je usmerjen v preverjanje prvotnih zamisli otrok in v postavitev raziskovalnih škatel kot temelja, ki pomaga otroku lastno zamisel potrditi in nadgraditi ali jo spremeniti in razumeti. Na osnovi namena smo se odločili, da otrokom sestavimo raziskovalni škatli, preko katerih s samostojnim raziskovanjem spoznavajo snovi in njihove lastnosti.

Z raziskovalnimi škatlami želimo otroku približati snovi, s katerimi se srečuje vsak dan, jih pozna bodisi na pogled bodisi iz pogovorov, ni pa nujno, da je z njimi že bil v stiku preko čutil. Raziskovalne škatle temeljijo na samostojnem raziskovanju, aktivnem doživljanju in

pridobivanju lastnih izkušenj ob opazovanju, mešanju ... Otroke želimo pripraviti in jim omogočiti izražanje samostojnega razmišljanja, oblikovanja zamisli.

Z otroki smo izvedli naslednje naravoslovne poskuse: plava, potone, lebdi, mešanje barv in kromatografija. Želeli smo preveriti, ali otroke za aktivno samostojno delo motivira že pripravljen raziskovalni kotiček ali je potrebna dodatna spodbuda in vodstvo vzgojitelja.

6.1. Raziskovalna škatla 1: Plava, potone, lebdi

V raziskovalni škatli 1 smo se srečali s pojmi plava, potone in lebdi. Ob tem so otroci spoznavali, kaj se dogaja z različnimi predmeti in snovmi, ko jih damo v vodo.

Plavanje in potapljanje sta priljubljene naravoslovne dejavnosti, s katerima začnejo otroci spoznavati naravoslovje v vrtcu. Kaj plava ali kaj v vodi potone, zanima že majhne otroke, ki spontano mečejo različne predmete v vodo in ugotavljajo, kaj se z njimi dogaja. Tako preprosto delijo predmete na tiste, ki v vodi potonejo, in one, ki na vodi plavajo. Včasih se zgodi, da kak predmet v vodi kar obstane – ne plava na površini, pa tudi ne potone. Ob takih primerih, ki jih ne morejo uvrstiti v kategorijo plavanja ali potapljanja, začnejo otroci premišljevati, kaj pravzaprav pomeni plavati, od česa je odvisno, ali predmet plava ali se potopi.

Po razgovoru na preprogi je vzgojiteljica povabila štiri otroke v raziskovalni kotiček, ostale pa razporedila v ostale vsakodnevne kotičke (otroci so sami izrazili željo, v katerem kotičku se bodo igrali). V raziskovalnem kotičku so otroke na mizici čakale raziskovalne škatle. Raziskovalne škatle so si najprej dobro ogledali. Najbolj jih je zanimalo, kaj je v škatlah. Škatlo so prijeli v roke in jo malo stresli, da so ugotovili, ali se v škatli kaj skriva. Nato so jo odprli in pogledali njeno vsebino. Otroci so takoj prepoznali predmete in snovi ter pripomočke. Med vsebino škatle so spadala tudi navodila za delo (delovne kartice) ter tabele, v katere so vpisovali dobljene rezultate. Rezultate, ki so jih dobili, so s poljubnimi znaki vpisovali v priloženo tabelo.

Otroci so, ob upoštevanju navodil na delovnih karticah, v do polovice napolnjen plastični kozarec z vodo potopili plutovinasti, plastični in kovinski zamašek, kocko sladkorja, kos lesa in kos ledu. Po končanem raziskovanju so predmete, ki smo jih uporabljali, pospravili nazaj v škatlo in jo zaprli s pokrovom. Ogledali smo si še tabele, ki so jih otroci izpolnjevali med raziskovanjem.

Slika 1

Vsebina raziskovalne škatle 1



6.2. Raziskovalna škatla 2: Mešanje barv in kromatografija

V raziskovalni škatli 2 smo se srečali s postopkom papirne kromatografije. Ob tem so otroci spoznali, da je lahko ena barva sestavljena iz več različnih barv.

Kromatografija je metoda za dokazovanje in izolacijo čistih snovi iz zmesi. Pogosto se uporablja za dokazovanje barvil ali izolacijo sestavin ekstraktov zdravilnih rastlin. Beseda kromatografija je sestavljena iz grških besed *chromos*, ki pomeni barvo, in *grafein*, ki pomeni pisati. (Hvala in Krnel, 2005, str. 115)

V raziskovalnem kotičku so otroci imeli na mizici pripravljene raziskovalne škatle. Škatle so si najprej ogledali in ugotovili, da se škatle razlikujejo od prejšnjega dne in da je na škatli drugačna slika kot prejšnji dan. Otroci so že vedeli, kako bo delo približno potekalo. Škatlo so si najprej ogledali od zunaj, jo stresli in ugotovili, da ni prazna. Nato so jo odprli in si z zanimanjem ogledali njeno vsebino. Vsi otroci so poznali predmete v škatli jih poimenovali, le kapalk in kromatografskega papirja niso poznali – videli so ju prvič.

Otroci so si v plastične lončke nalili vodo in začeli samostojno raziskovati. Prva naloga na delovni kartici je otrokom omogočala, da so se seznanili s kapalko in jo preizkusili. Naslednje naloge so otroke usmerjale, da kapnejo v vodo kapljico barve (modra, rumena, rdeča). Pri izvajanju nalog so bili zelo skoncentrirani in osredotočeni na delo. Pri tretji nalogi so v obarvano vodo kapnili še drugo barvo, da so se barve pomešale. Nekateri otroci so že znali napovedati rezultat. Po končani nalogi so otroci barvno vodo izlili in nadaljevali z delom. Otroci so na plastični kozarec položili kromatografski papir in nanj s črnim flomastrom naredili piko, na katero so kapnili vodo in opazovali, kaj se je začelo dogajati. Pri zadnji nalogi smo na plastični kozarec položili kromatografski papir, nanj dali Smarties bombonček, na katerega smo s pomočjo kapalk kapnili dve kapljici vode. Nato smo opazovali, kaj se dogaja. Barve so se na kromatografskem papirju počasi začele ločevati. Otroci so bili navdušeni.

Slika 2

Raziskovalna škatla 2: Mešanje barv in kromatografija



7. Zaključek

Otroke je na izvajanje posamezne dejavnosti motivirala že sama raziskovalna škatla. Pred in po raziskovanju s pomočjo raziskovalne škatle nas je pozitivno presenetil njihov odziv v smislu oblikovanja vprašanj, iskanja odgovorov in izražanja idej. Raziskovalne škatle omogočajo lastno aktivnost otrok. Otroci so v procesu reševanja zastavljenih nalog dobivali nove ideje in zamisli, kako postavljeni problem rešiti na drugačen način, na način, ki jim bo bližji in s katerim bodo neko situacijo ali pojav bolje in lažje razumeli.

Ker so otroci z raziskovalnimi škatlami sami, se je poglobilo njihovo zanimanje. Svoje izkušnje so pozneje uporabili tudi pri igrah v posameznih kotičkih. Zanimivo je, da so otroci po končanih dejavnostih z zadovoljstvom poročali ostalim otrokom in jih navduševali za delo v raziskovalnem kotičku. Iz tega lahko sklepamo, da je takšen način dela z otroki zaželen in koristen.

8. Viri

- Cencič, M. in Cencič, M. (2002). *Priročnik za spoznavno usmerjen pouk*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hvala, B. in Krnel, D. (2005). *Zakaj? Zakaj? Zakaj? Raziskovalne igre s snovmi v vrtcu*. Ljubljana: Modrijan.
- Krnel, D. (1993). *Zgodnje učenje naravoslovja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kunst, K. (2007). Raziskovanje kot strategija dejavnega učenja, *Vzgojiteljica: revija za dobro prakso v vrtcih*, 9 (5).
- Kurikulum za vrtce. Predšolska vzgoja v vrtcih*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Novak, T. in drugi (2003). *Začetno naravoslovje z metodiko*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Petek, D., Grubelnik, V. (2010). Pomen raziskovanja kot sistem učenja pri razvoju naravoslovnih sposobnosti in spretnosti v zgodnjem otroštvu. V: Grubelnik, Vladimir (ur.). *Opredelitev naravoslovnih kompetenc: znanstvena monografija*. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko, 200–208.

Skribe – Dimec, D. (1998). *Raziskovalne škatle. Učni pripomoček za pouk naravoslovja*. Ljubljana: Modrijan.

Skribe – Dimec, D. (2005). *Cicibanovo okolje. Priročnik za vzgojitelja*. Ljubljana: DZS.

Skribe – Dimec, D. (2007). Raziskovalne škatle v prenovljenih učnih načrtih. Prispevki iz revije *Naravoslovna solnica*.

Kratka predstavitev avtorja

Valentina Šoštarič, dipl. vzg. predšolskih otrok, opravlja poklic vzgojiteljice deset let. Opravila je srednjo vzgojiteljsko šolo v Mariboru. Študij je nadaljevala na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Delo z otroki jo navdihuje in izpopolnjuje. Vedno znova se rada vrača v naravno in tako poteka tudi njeno delo v vrtcu. Otroke navdihuje, da z vsemi čuti občutijo, kar nam ponuja narava.

Teachers and the Quality of Education

Slavica Andreeva

JOUDG "Detska radost", Strumica

1. Introduction

The significant changes happening in the 21st century are exclusively based on using the quality and knowledge as the key factor for the general development of education of people, the socio-economic progress with an ever-increasing scientific knowledge fund.

Learning was once a luxury only for the elite, but now it is a national need, a need for the larger mass in the true sense of the words.

Education is required to be open and of high quality, able to follow and to respond to the scientific, technological and economic changes. The professional qualification and qualities that teachers possess are one of the most important conditions for the quality of the teaching process.

There is no quality education without high-quality teaching staff. The high-quality teaching process requires teachers to be intelligent organizers and wise implementers of both, curricular and extracurricular activities, to be researchers and developers of students' work and their intellectual abilities.

Today, more and more experts are engaged in the study of the quality of education. It is a clear indicator that high-quality education is the most important factor for the development of a country.

2. High-quality education is the only response to the problems in our schools

Macedonia, like the rest of the countries in the world, is caught up in the whirlwind of the globalization processes, as well as the aggressiveness of the technological, or the information revolution, which determine every segment of the society.

Improving the quality of working, especially the quality of the teaching process as well as the overall effectiveness of the educational institution imperatively lays out new directions in which the creation of the educational policy in our country should focus on.

The quality of work in schools is highly dependent on the efficiency and quality of the overall organization of the entire school system of upbringing and education, whereas teachers are the foundation peers on which the quality of the entire teaching process is built and valued.

A high-quality education is one of the most important factors for the development of each individual and therefore of the society as a whole. The quality of education is one of the most important priorities of the member states of the European Union.

The question of the quality of our education has become particularly relevant in recent years. The sole indicator of the quality of the educational process is the evaluation of the students. This method of quality evaluation does not reflect the quality, but rather the student's ability to memorize and reproduce facts.

The reason why it is no longer possible to assess the quality of our education is the marked increase in the percentage of excellent students.

Future efforts for ensuring better quality should aim at defining the system and drafting legislation that will regulate the relationships and the competencies in achieving the ultimate goal of the system.

3. Professional development of teachers - a key factor for improving the quality in education

After several years of experience, teachers are more and more differentiating themselves according to their success in teaching. The teacher's character should be in line with the reality and modern needs.

When defining the study programs for the initial education of teachers, the following must be taken into account:

1. Expertise of the teachers;
2. Pedagogical competencies;
3. Organizational competencies;
4. Flexibility;
5. Openness.

The professional ability of teachers is one of the conditions for the quality performance of the complex roles of the teaching profession, and the professional ability is upgraded throughout the years of service.

Teachers should have competences on a general-pedagogical and didactic level so that a wide array of knowledge and skills can be transmitted, with a special focus on strategies for acquiring new knowledge, which are also a prerequisite for improving the quality in education.

Teachers should possess the needed flexibility, because no student likes a teacher who acts as an executor of their subtle souls.

The competence in the use of ICT is also a key feature of the professionalism of the teaching.

The openness and communication skills that teachers should learn represents a roadmap to their success, to improving the quality and the efficiency of the teaching process itself.

4. Teachers as a factor for quality work in schools

Successful or high-quality teachers are those who implement their lesson plans on time and efficiently, and those who do quality work. The term quality teacher reveals that it is a teacher who can thoughtfully plan and evaluate the curriculum for each student, whereas the ability of the teacher to engage the students in quality learning is especially significant.

The pedagogical function of teachers is based on the achievements in practice as well as on the contemporary pedagogical, psychological, sociological, and physiological scientific thought. It covers both sides of the teaching profession: what teachers do and how, the manner in which they do their work in order to achieve quality and success. That is why the most frequently asked question is how do teachers influence the improvement of quality and what are the key factors used?

Teachers should thoroughly plan and prepare their own work and that of the students. Correct determination of the purpose of the lesson or the teaching unit. Teaching and learning strategy, forms and methods which will be applied during teaching and learning. Teachers should properly plan the contents and the sources of knowledge that students will use, taking into account the established goal. Teachers who want to have quality in their work should constantly observe how students perform, how well they understand the topic at hand, as well as how motivated and interested they are. Teachers must also have an insight into the progress of the teaching process so they can eliminate possible weaknesses in a timely manner.

5. Teachers and quality presentation of teaching contents

The quality of the educational process depends on the quality of the presentation of the teaching contents. It is a well-known fact that students acquire more knowledge with those teachers who provide them with structured knowledge, and this is achieved in the following way by the teachers:

1. The teacher starts with a review and revision of prior knowledge;
2. The teacher continues with a short overview and establishes the objectives for the lesson;
3. The teacher clearly points out to the connections between the individual parts of the content;
4. The teacher directs the attention to the basic activities;
5. The teacher summarizes the parts of the teaching unit after its completion;
6. The teacher concludes with an overview of the most important ideas.

We know that teaching is defined as a process of organized and interconnected teaching and learning.

When it comes to presentation of knowledge, it is established that active teaching is achieved in a quality manner by personally conveying the teaching material to the students, instead of depending only on the teaching materials.

An important condition for quality and efficient progress of every student is that the student is engaged in activities whose technique is suitable to their abilities. Since not all students have the same capabilities and intelligence to master the teaching material, teachers need to find solutions to achieve quality knowledge with students who show lower success and need a higher degree of teaching structure. These students will achieve higher success and quality with those teachers who organize and lead the teaching process very successfully, which means that:

1. The new content is divided into several shorter teaching units;
2. Teachers guide students throughout the teaching process at a pace that suits them the best;
3. Teachers provide a greater number of repetitions, exercises and practical activities for quality overcoming and learning the teaching content;
4. The teachers encourage and support students, and praise them for their success when needed.

6. The success of the students – the result of the quality work of teachers

When talking about this topic, it is most often pointed out that the failure or success achieved by the students simultaneously evaluates the quality of the teachers' work. These claims also raise many questions, one of which is “What is the contribution of the teachers with their quality work on the students’ success and how to evaluate that contribution?” There are several ways to answer this.

First of all, it is necessary to emphasize, or to point out more clearly what is meant by quality work from the teachers (a result, or a product), as well as the changes that occur related to the students' progress in their development.

Generally speaking, this can be the progress and the quality in learning the teaching contents and acquiring the needed knowledge, or the progress in personality development and formation, that is, in the behavior of the students. For both components, students receive official grades.

According to the grades, which express the scope and quality of changes within the students, their success in the educational work should also, at the same time and within the same scope, represent an indicator regarding the quality and the achievement of the teachers.

Also, another frequently asked question is: “To what extent are the positive changes in the students’ development and progress a direct result of the teachers' influence, and to what extent are the other factors (family, broader environment)?”.

As a third method, or a problem for evaluating the results of how the quality work of the teachers affects the students’ achievements is the fact that part of the teachers work efficiency is by its own nature as such that a certain time period is required for a more complete evaluation.

A lot of knowledge and abilities that students acquire from their teachers are shown later in time, after a certain time period.

When teachers themselves have to evaluate their quality, it means that the teachers are both the measuring instrument and the evaluator, which in turn will have an impact on their progress as well as on their status in general.

7. The cooperation between teachers and parents is necessary for the quality of the teaching and educational process

The cooperation between teachers and parents plays a very important and a significant role in achieving the set goals and tasks of the educational process.

Teachers should be skilled communicators in the realization of well-intended relations with parents, and a joint effort is needed to increase the motivation of students, combined with the unique goal of increasing the efficiency and quality of education.

The cooperation between teachers and parents can be accomplished in several ways:

1. Regular parent meetings;
2. Open collaboration day;
3. Meetings with only a certain number of parents;
4. Individual parent meetings.

In general, teachers organize at least 5 regular parent meetings during each school year. On open collaboration day, parents have the right to attend classes, allowing them an open and honest communication, as well as the opportunity to see for themselves the adaptation of their child in the educational process.

Teachers often come across students who master the teaching material very quickly and achieve quality knowledge, but they also come across students who need more time to master the same material. Teachers then talk to that specific group of parents, offering some pre-made plans and solutions in order to improve the quality of teaching.

8. The mutual cooperation of teachers with other professional collaborators in the school

We can expect quality results from those teachers who are always ready to communicate with their colleagues in the school, with other professional collaborators, and with the school principal as their supervisor. Teachers must be open to cooperation, they should always inform other professional bodies about the achieved success, timely intervene in case of any problems, and to be ready to kindly receive criticism and suggestions. With mutual cooperation, they agree to hold seminars for knowledge upgrades in a certain area. The teachers, together with the pedagogue and the other professional collaborators, can organize competitions that will lead to an appreciation of the quality achieved by the students.

9. Conclusion

As experts with own professional qualities, teachers have, at the same time, a great responsibility for the quality of education, which today's young population needs more than ever. Today, quality is a basic requirement of every activity in the modern world.

Beginning from the first years of education, the main role of teachers is to teach students not to study only for a higher grade, but with a higher quality in gaining knowledge, because in today's world - everything is changeable and the only thing that remains permanent is the knowledge acquired and it represents the basis needed to upgrade every person who wants to progress in life.

Knowing the fact that the vitality of a country is represented by the level of education, we can safely conclude how important quality is in education, and how big are the obligations of the teachers in the entire educational process.

10. Literature

Адамчевска.С, *Активна настава*, (1996), Легис- Скопје.

Boguar, L. Matijevic, M. (1993), *Didaktika skolska kniga*, Zagreb.

Дамовска, Л. *Компатибилноста на предучилишното со основно образование и воспитание*: (2001), Круг, Скопје.

Djorlevic, J (1986), *Inovacije u nastavi*, Institut za pedagogska istrazivnja, Beograd.

Европска комисија, (2003), *Имплементација на „Образование и обука 2010”* Скопје.

Камберски, К. *Иницијално образование на наставниците*, Образовни рефлексии 3-4, ПЗМ, 1997.

Петоров, Н. (1992), *Образованието и оспособувањето на воспитно-образовните кадри*, Скопје: Просветно дело, бр.4.

www.bro.gov.mk.

Tim pri pouku

A Team in Class

Uroš Avsec

ŠC Novo mesto, Srednja strojna šola
uros.avsec@sc-nm.si

Povzetek

V profesionalnem življenju je timsko delo vse bolj uveljavljeno, zato danes organizacije ne morejo uspeti in napredovati z individualizmom posameznika, temveč potrebujejo ljudi, ki znajo sodelovati in se vključiti v tim. Tim sestavljajo ljudje z različnimi osebnostnimi lastnostmi, vrednotami in pričakovanji. S sodelovanjem oziroma delovanjem v timu razvijemo dobre timske veščine kot so komunikacija, učenje drug od drugega, boljšo organizacijo in medsebojne odnose. Te veščine so zelo pomembne tako v karieri kot v življenju. V time smo vključeni ves čas, saj v njih delujemo vsakodnevno v družini, na delovnem mestu, društvih, šoli ... Pri predmetu Laboratorijske vaje smo analizirali obstoječe time, vloge v timu in ocene, ki so jih dobili člani teh timov. Glede na prvo analizo smo prerazporedili člane tima ter na koncu šolskega leta naredili analizo novo nastalih timov s pridobljenimi ocenami članov teh timov.

Ključne besede: analiza tima, laboratorijske vaje, ocene, vloge v timu, tim.

Abstract

Nowadays, teamwork is taking on an increasingly prominent role in our professional lives. Therefore, modern organizations cannot thrive and progress if focused on individualism but require people who rather cooperate and are incorporated into a team. Each team consists of people with different personality traits, values and expectations. By participating and working in a team, we develop good team skills such as communication, learning from each other, better organizational skills, and interpersonal skills. The aforementioned skills are important in your career as well as in your life. We are involved in teams all the time because we work in them every day in our families, at work, in different societies, at school, etc. In the course Laboratory exercises, we analysed the existing teams, the roles of the individuals in the teams, and the grades that each team member received. Based on the first analysis, we reorganized the team members and analysed the new teams and the grades that were obtained by their members at the end of the school year.

Keywords: laboratory exercises, roles in a team, school assessment, team, team analysis.

1. Uvod

Namen prispevka je opredeliti značilnosti tima, timsko delo, oblikovanje tima in vloge članov v timu ter prikazati analizo timov pri laboratorijskih vajah glede na teoretična izhodišča. Cilj prispevka je na praktičnem primeru predstaviti oblikovanje tima, preoblikovanje tima glede na zastopanost vlog v timu in posledice sprememb. Pojasnjeno bo, kako je prvotni tim nastal, zakaj sem prerazporedil posamezne člane v timu in ali so bile te spremembe pozitivne.

1.1 Tim

Človek je v svojem osebnem razvoju najprej skupinsko, šele nato posamezno bitje. Človek šele v odnosih z drugimi prepozna, spozna in uravnava samega sebe in ob raznolikosti medosebnih odnosov v delovnem procesu osmišlja tudi svoje poklicno poslanstvo (Mayer idr., 2001).

Prvo srečanje človeka s timom je prihod novorojenčka v družino. Kot otroci se skozi igro zavemo, da le ob dobrem sodelovanju lahko zmagamo. Tako opazimo, da je za dobro timsko delo potrebno dobro sodelovanje vseh članov tima.

1.1.1 Opredelitev tima

Timsko delo je zanimalo veliko raziskovalcev, zato ni neke enotne definicije. Vsem definicijam je skupno, da gre pri timu za sodelovanje posameznikov, ki so postavljeni pred skupno nalogo. Tim je skupina ljudi, ki lahko uspešno rešijo vsako nalogo, ki se je lotijo (Everard in Morris, 1996). To pomeni, da je naloga opravljena najboljše v času, ki ga ima tim na razpolago. Pri tem pa so ekonomično izrabljeni vsi razpoložljivi viri, ki jih ima tim na voljo.

Tim je tudi delovna skupina za doseganje posameznih ciljev oziroma nalog, njeni člani pa pri tem enakopravno sodelujejo (Skvarš, Čuk in Rutar Ilc, 2017).

Timsko delo je veliko več kot le tehnično sodelovanje, prinese pa veliko boljše rezultate v krajšem času z manj stresa. Delo v timu je smiselno, kadar delovna naloga presega meje ene same stroke. To je skupinsko delo samostojnih članov. Vsakdo ima specifično znanje, nihče ni nikomur nadrejen ali podrejen, vse skupaj pa obvezuje delovna naloga (Mayer idr., 2001).

1.1.2 Oblikovanje tima

Sestava tima je na prvi pogled lahka naloga, vendar je zapleten proces, zato njegova učinkovitost včasih ni v skladu s pričakovanji. Ker je tim sestavljen iz posameznikov, je pravilna izbira posameznih članov v tim zelo pomembna, pa tudi zelo težka. Najbolj izobražen in usposobljen posameznik ni garancija za uspeh, saj tudi ekipa z najboljšim igralcem ne zmaga vedno, če ne deluje kot tim (primer: košarkarska tekma Slovenija : Poljska na Evropskem prvenstvu v košarki 2022, ko slovenska ekipa večino časa ni igrala kot tim, imela pa je enega izmed najboljših igralcev turnirja Luko Dončića).

1.1.3 Motivacija

Za uspešno timsko delo je pomembna motivacija članov tima. Pomemben izvor motivacije je zaupanje v cilje tima ter v sposobnosti njegovih članov, pozitivno naravnani člani tima pa tudi prispevajo k večji učinkovitosti tima.

1.1.4 Vloge v timu

Psiholog Meredith R. Belbin (Bolta, 2006) je opredelil klasifikacijo vlog v timu. Bistvo njegovih raziskav je, da je mešanica osebnostnih lastnosti članov odločilna za uspeh tima. V timu naj ne bi bili samo najboljši zastopniki stroke, saj je to recept za neuspeh. Bolje delujejo manj odlični zastopniki stroke. Najbolje bo deloval tim, kjer so vloge najbolj sestavljene in uravnotežene med seboj (Belbin, 1981 v Bolta, 2006).

Vloge v timu, po Belbinu (Bolta, 2006), so *garač, usklajevalec, izzivalec, inovator, iskalec virov, ocenjevalec, timski delavec in zaključevalec naloge*.

1.1.5 Velikost tima

Belbin poudarja, da najbolje deluje tim, v katerem so vloge sestavljene in med seboj uravnotežene, ni pa nujno, da je v timu toliko članov, kot je različnih vlog. Tudi pri številu članov literatura navaja različna mnenja o tem, kakšna je najprimernejša velikost tima. Če naj bo tim učinkovit, ne sme biti ne premajhen ne prevelik, priporočljiva velikost pa je odvisna tudi od nalog in ciljev, ki si jih tim zada (Polak, 2007).

V literaturi s področja timskega dela se najpogosteje omenjajo od štiri do šest članov ali pa od pet do deset članov, medtem ko je za tim učiteljev najprimernejše od dva do osem članov (Polak, 2007).

1.1.6 Vodenje tima

Večkrat se zgodi, da se v skupini, ki naj bi delovala kot tim, sodelujoči nikakor ne morejo ujeti, zato ima vodja ključno vlogo pri povezovanju ljudi v uspešne time. Dober vodja tima omogoča svojim sodelavcem, da nadzorujejo slabe in izkoristijo dobre plati svoje osebnosti. Skupaj postajajo ustvarjalni in bolj sposobni (Brajša, 1995). Zato naj bi bil vodja tima predvsem organizator in koordinator timskega procesa.

2. Tim pri predmetu LAV – laboratorijske vaje

Mehanika je temeljna naravoslovna veda, na katero se opira vsak tehnični strokovnjak, zato je predmet podprt z eksperimentalnimi vsebinami, ki se izvajajo pri predmetu LAV – laboratorijske vaje. Te vaje dijakom¹ omogočijo, da eksperimentalno preverijo, potrdijo ter nadgradijo pri mehaniki obravnavana spoznanja in zakone. Preko teh vaj dijaki spoznajo, da teorija ni sama sebi namen, ampak samo orodje za popis realnih dogajanj. Naučijo se vrednotiti izmerjene rezultate in jih prikazati v primerni obliki (tabele, grafi, enačbe). Spoznajo merilno opremo in njeno uporabo pri izvedbi eksperimenta. Za vsako laboratorijsko vajo morajo dijaki izdelati pisno poročilo, ki se oceni s točkami. Za vsake dve do tri opravljene laboratorijske vaje dobijo dijaki oceno v redovalnico. Laboratorijske vaje so povezane z več predmeti (mehanika, strojništvo, matematika, fizika) – medpredmetno povezovanje. Pri laboratorijskih vajah dijaki razvijajo osebne kvalitete kot so socialnost, timsko (skupinsko) delo, obvladovanje čustev in razvijanje samozavesti.

Pri laboratorijskih vajah se eksperimentalne vsebine opravlja v skupinah. Ker smo omejeni s številom eksperimentalnih pripomočkov in naprav, se dijaki sami razdelijo v tri do pet skupin po tri do štiri člane v skupini. Dijaki imajo v času šolanja bolj malo timskega dela zato smo se

odločili, da pri laboratorijskih vajah spremenimo člane v skupinah glede na najbolj izrazite vloge v timu po Belbinu.

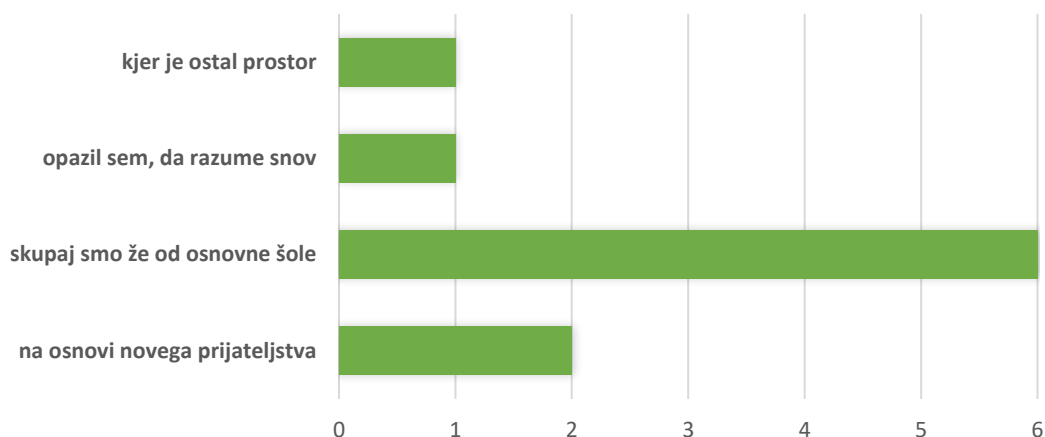
¹ V tem članku izraz *dijak* velja enakovredno za *dijaka* in *dijakinjo*.

2.1 Analiza začetnega stanja

V šolskem letu 2021 – 2022 je bilo pri laboratorijskih vajah 10 dijakov – 6 deklet in 4 fantje. Razdelili so se v 3 time. V 1. timu so bili štirje člani (dekleta), v 2. timu so bili trije člani (dve dekleti in fant) in v 3. timu trije člani (fantje). Ko so pridobili dve oceni, jim je bilo predstavljeno timsko delo in projekt tima pri pouku. Na začetku jim je bilo postavljeno vprašanje, kako so se odločili, da bodo v skupini – timu, v katerem so.

Slika 1

Kako ste se odločili, da boste v izbrani skupini – timu?



Slika 1 prikazuje odgovore, kako so si dijaki izbrali s kom bodo v skupini – timu. Prikazani odgovori so bili pričakovani.

Preglednica 1

Ocene po članih po timih

1. tim	ocene
1	5, 5
2	5, 4
3	4, 5
4	4, 4

2. tim	ocene
5	5, 5
6	3, 3
7	4, 3

3. tim	ocene
8	4, 5
9	4, 4
10	2, 3

Legenda: – dekleta – fantje

Preglednica 1 prikazuje ocene, ki so jih dobili dijaki v prvem polletju pri izvedbi eksperimentalnih vsebin v timih, ki so si jih izbrali sami.

Dijakom je bilo predstavljeno timsko delo in vloge v timu po Belbinu. S pomočjo Vprašalnika za ugotavljanje vloge posameznika v timu (Uvod v vodenje v izobraževanju, Šola

za ravnateljce) je bila opravljena anketa med dijaki posameznega tima. Analizo vlog se lahko naredi tudi, ko je tim že oblikovan in deluje. Narejeno analizo uporabimo za prerazporeditev dela v timu ali članov med timi. Analizo smo uporabil kot vodilo pri prerazporeditvi članov.

Preglednica 2

Rezultati Vprašalnika za ugotavljanje vloge posameznika v timu

TIM	ČLAN/VLOGA	GA	US	IZ	IN	IV	OC	TD	ZN
1	1	18	13	9	11	14	8	20	11
	2	14	15	13	14	12	9	18	10
	3	12	11	9	9	13	10	15	8
	4	8	11	9	6	8	6	13	7
2	5	15	14	10	10	10	9	18	11
	6	5	10	8	7	7	6	14	6
	7	8	10	9	6	9	6	11	6
3	8	15	13	10	9	11	9	17	11
	9	14	12	9	9	13	10	14	9
	10	7	8	9	6	8	7	12	6

Legenda: GA – garač, US – usklajevalec, IZ – izzivalec, IN – inovator, IV – iskalec virov, OC – ocenjevalec, TD – timski delavec, ZN – zaključevalec nalog, ■ – dekleta, ■ – fantje

V Preglednici 2 rdeče številke izražajo zelo visoko stopnjo izraženosti vlog v timu, odebeljene številke pa izražajo visoko stopnjo izraženosti vlog v timu (po Belbinu).

V prvem timu ima samo en član povprečno izraženost vlog v timu, medtem ko imajo ostali člani do šest visoko izraženih oziroma zelo visoko izraženih vlog v timu. V drugem timu imata dva člana nizko oziroma povprečno izraženost vlog v timu, en član pa šest visoko izraženih oziroma zelo visoko izraženih vlog v timu. V tretjem timu ima en član povprečno izraženost vlog v timu, dva člana pa do šest visoko izraženih oziroma zelo visoko izraženih vlog v timu.

V vseh treh timih je zelo šibka vloga *izzivalca*. V pomanjkanju vloge izzivalca v teh timih ne vidim težav. Pri eksperimentalnem delu je vloga izzivalca odveč oz. nezaželen. Zakaj menimo, da je temu tako? Zato ker sta izstopajoči lastnosti izzivalca individualizem in neprilagodljivost. Za eksperimentalno delo so bolj pomembni člani z vlogami garača, timskega delavca in zaključevalca naloge.

2.2 Analiza stanja po prerazporeditvi članov

V primerjavi ocen v Preglednici 1 in izraženosti vlog v preglednici 2 vidimo, da so boljše ocene povezane s timi, ki imajo bolj zastopane vloge garača, timskega delavca in zaključevalca naloge. Na osnovi te korelacije smo se odločili, da prerazporedimo člane v posameznem timu, pri tem pa smo ostale vloge zanemarili.

Preglednica 3

Prerazporeditev članov med timi

TIM	ČLAN/VLOGA	GA	TD	ZN
1	1	18	20	11
	3	12	15	8
	7	8	11	6
	10	7	12	6
2	6	5	14	6
	2	14	18	10
	8	15	17	11
3	4	8	13	7
	5	15	18	11
	9	14	14	9

Legenda: GA – garač, TD – timski delavec, ZN – zaključevalec nalog,  – dekleta,  – fantje

Preglednica 3 prikazuje zastopanost vlog v timu po Belbinu po prerazporeditvi članov. Vsi trije timi imajo v povprečju enako močno zastopanost vloge garača, timskega delavca in zaključevalca nalog. Timi so sestavljeni s popolnoma drugimi člani, le v prvem timu sta dva člana ostala ista. Zaradi spremembe članov se je povečala motivacija predvsem tistih članov, ki v prejšnjem timu niso doprinesli veliko k delovanju tima. V novih timih se niso več mogli zanašati na prijateljstvo pri reševanju eksperimentalnih nalog, zato so se morali v delo vključiti aktivno.

Preglednica 4

Ocene po članih po timih

1. tim	ocene
1	5, 5
3	5, 5
7	4, 4
10	3, 4

2. tim	ocene
6	3, 4
2	5, 5
8	5, 4

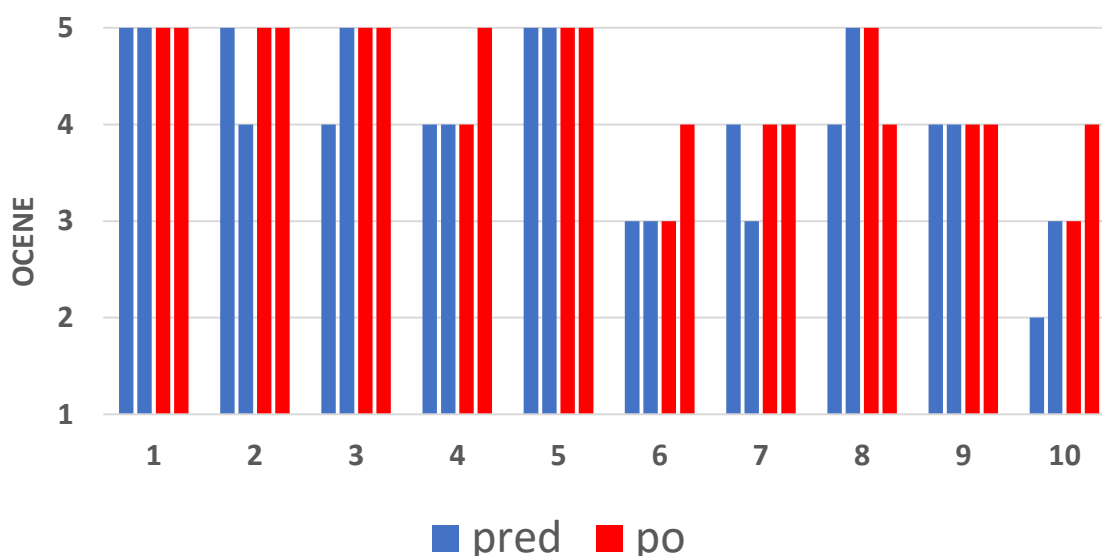
3. tim	ocene
4	4, 5
5	5, 5
9	4, 4

Legenda:  – dekleta,  – fantje

Preglednica 4 prikazuje ocene, ki so jih dobili dijaki pri izvedbi eksperimentalnih vsebin po prerazporeditvi članov v timih.

Slika 2

Primerjava ocen



Slika 2 prikazuje primerjavo ocen, ki so jih dijaki dobili, ko so si sami izbrali time (modra barva) in ocen, ki so jih dobili po prerazporeditvi članov (rdeča barva). Razvidno je, da je bila prerazporeditev uspešna, saj je kar šest dijakov dobilo boljše ocene kot so jih imeli na začetku.

Pred koncem šolskega leta je bila dijakom predstavljena analiza novih timov v povezavi z ocenami, kar so opazili že sami. Nato so jim bili podani še rezultati učiteljevega opazovanja njihovega dela v timu, medsebojne komunikacije in doprinosa k nalogi. Nekatere so ta spoznanja malo presenetila. Imeli so občutek, da je nekaj drugače kot prej, niso pa mogli ugotoviti, kaj bi to bilo. Dijaki bi v tej zasedbi še nadaljevali, dva pa bi rajši opravljala eksperimentalne vaje v timu, ki sta si ga izbrala sama.

3. Zaključek

Timsko delo je ena izmed mehkih veščin. Timi se oblikujejo z namenom uspešnejšega doseganja ciljev. Z delovanjem in sodelovanjem v timu lahko izboljšamo komunikacijo in medsebojne odnose. Ne glede na sestavo tima se morajo vsi člani tima naučiti (so)delovati v timu. Timsko delo ima veliko prednosti. Posamezniki se skozi delovni proces med seboj spodbujajo, izmenjujejo izkušnje, rešujejo nastale težave, kar spodbudno vpliva na posameznike. Polak (2007) med drugim omenja obogatitev z novimi pristopi in idejami, interakcijo idej, sposobnosti in kritičnosti. Tanacek (2017) pa ugotavlja, da timsko delo prinaša prednosti hkrati za učence, strokovne delavce in VIZ-ustanovo.

Analiza vlog v timu je bila narejena, ko je bil tim že oblikovan. Rezultate analize smo uporabili za izhodišče, da smo prerazporedili člane v posameznem timu. Z analizo vlog izvemo možne pomanjkljivosti v sestavi tima, bolj in manj izražena področja članov tima ter dobimo izhodišče, da prerazporedimo vloge v timu ali prerazporedimo člane med timi.

Posledica prerazporeditve članov tima:

- boljša učinkovitost tima,
- povečala se je komunikacija med dijaki, ki drugače niso veliko komunicirali,

- posamezniki so se prilagodili, nekateri so presegli svoje sposobnosti, saj namesto njih dela ni opravil drug član v timu,
- noben član tima ni več nehote prevladoval nad ostalimi.

Marentič Požarnik (2020) pravi, da če je skupinsko delo zastavljeno tudi v obliki reševanja problemov, lahko pri učencih spodbujamo višje miselne procese, povečamo motivacijo, usposobljenost za vedenje v novih situacijah in za skupinsko sodelovanje. To potrjuje naše ugotovitve.

Uspešnost novih timov je razvidno iz Slike 2, ki prikazuje izboljšanje vsaj ene ocene pri šestih dijakih. Dijaki so bili z delom v timu zadovoljni. Več je bilo komuniciranja kot v prejšnjem timu, dobili so občutek, da so bili upoštevani njihovi predlogi za izvedbo vaje, glavno prednost pa so videli v pravočasno opravljeni vaji, ki je ni bilo treba dokončati doma.

Razvijanje mehkih veščin je pomembno že med šolanjem, saj je prehod naprej v življenje malo lažji. Zato bi bilo treba v šolah temu nameniti več aktivnosti.

Za konec lahko rečemo, da ni recepta kot v kuharski knjigi, ki bi pravilno usmerjal ustvarjalni proces v timu. Težko je oblikovati tim, v katerem bodo vsi člani idealni in pripravljeni sodelovati.

4. Literatura

- Bolta, Š. (2006). *Timsko delo in ustvarjalnost* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta], str. 9-13. http://www.cek.ef.uni-lj.si/u_diplome/bolta2656.pdf
- Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
- Marentič-Požarnik, B. (2019). *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju*. Ljubljana: DZS
- Mayer, J., Bečaj, J., Knežević, A. N., Košir, M., Kovač, B., Pisani, L., Praper, P., Rajkovič, V., Trstenjak, A. in Velikonja, M. (2001). *Skrivnost ustvarjalnega tima*. Ljubljana: Dedalus.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Skvarš, M., Čuk, A., Rutar Ilc, Z. (2017). *Tudi učitelji smo učenci*. Zavosd Republike Slovenije za šolstvo.
- Tanacek, T. (2017). *Prepoznavanje prednosti timskega dela v osnovni šoli pri delu z učenci s posebnimi potrebami*. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, pedagoška fakulteta], str. 21. http://pefprints.pef.uni-lj.si/4622/1/Tina_Tanacek_Kon%C4%8Dna.pdf
- Vprašalnik za ugotavljanje vloge posameznika v timu*. Uvod v vodenje v izobraževanju, Šola za ravnatelje.

Kratka predstavitev avtorja

Uroš Avsec je univerzitetni diplomiran inženir strojništva zaposlen na Šolskem centru Novo mesto. Na Srednji strojni šoli v programu srednjega strokovnega izobraževanja poučuje strokovne predmete iz področja strojništva, na Srednji elektro šoli in tehniški gimnaziji pa v gimnazijskem programu poučuje strokovni predmet mehanika. Poleg tega je tudi član državne predmetne komisije za maturo iz mehanike. Šolal se je na Fakulteti za strojništvo v Ljubljani. Njegov cilj je v največji možni meri dijakom približati strokovne vsebine skozi vsakdanje primere iz okolice oz. iz gospodarstva.

Primerjava dela v tandemu v vrtcu in v šoli

Comparison of Work in Tandem in Kindergarten and School

Melita Gnezda Petrič

*Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
melita.gnezda.petric@zgnl.si*

Povzetek

V prispevku predstavljamo temo s področja timskega sodelovanja. V ospredje postavljamo delo v paru, v tandemu. Osredotočili smo se na primerjavo dveh različnih delovnih mest z isto stopnjo izobrazbe. Pod drobnogled smo vzeli osebe, ki so po izobrazbi diplomirane vzgojiteljice in imajo izkušnje z delom na delovnem mestu vzgojiteljice v vrtcu in delovnem mestu druge strokovne delavke v prvem razredu osnovne šole. Na podlagi študija literature na to temo smo oblikovali vprašanja za intervju, ki so se vsebinsko nanašala na različna področja: timsko načrtovanje, timsko izvajanje pedagoškega procesa (poučevanje) in timsko evalvacijo. V prvem delu predstavljamo obe delovni mesti, organizacijo dveh različnih vzgojno-izobraževalnih institucij ter teoretično podlago timskega delu oz. delu v tandemu. V drugem delu predstavljamo stališča intervjuvank glede na zastavljena vprašanja in zaključujemo s krajšo primerjalno analizo. Ugotavljamo, da so mnenja intervjuvank zelo raznolika, kar je, poleg majhnega števila intervjuvank, razlog, da ne moremo enoznačno narediti zaključkov. Potrdili smo predvidevanje, da so velike razlike med funkcioniranjem tandema v vrtcu in tandema v šoli.

Ključne besede: druga strokovna delavka, šola, timsko delo, vrtec, vzgojiteljica.

Abstract

This paper is based on the studies in the field of teamwork, its focus being working in pairs or in tandem. We compared two different job positions with the same level of education. The subject of our research were people with a degree in the field of education and working experience as kindergarten teachers or as teaching assistants in the first grade of elementary school. With the help of specialized literature, we invented interview questions that covered different areas: team planning, team implementation of the pedagogical process (teaching) and team evaluation. In the first part, we present the two workplaces, the organization of the two different educational institutions and the theoretical basis of teamwork or working in tandem. In the second part, we present the answers of the interviewees on our questions and make a conclusion with a short comparative analysis. The opinions of the interviewees are very diverse, which, in addition to the small number of the people that gave answers, is the reason why we cannot draw any clear conclusions. We confirm the assumption that there are significant differences between the functioning of a tandem in kindergarten and a tandem in school.

Keywords: kindergarten, kindergarten teacher, school, teaching assistant, teamwork.

1. Uvod

Izhodišče za raziskovanje so predstavljale lastne izkušnje in dobro poznavanje problematike. Z raziskovanjem in prebiranjem strokovne literature nam je posredno podporo predstavljalo diplomsko delo Nataše Bjelajac (2015) z naslovom Primerjalna analiza timskega dela v vrtcih in šolah. V ospredje smo želeli postaviti diplomirane vzgojiteljice z izkušnjami dveh različnih

delovnih mest, kjer imajo možnost zaposlitve: kot vzgojiteljice v vrtcih in/ali na delovnem mestu druge strokovne delavke v prvem razredu osnovne šole. Z ozirom na to, da gre za delovanje v dveh različnih institucijah, nas je zanimala tudi različnost timskega sodelovanja. Namen je bil primerjati delo v tandemu z dveh različnih delovnih mest oz. pozicij na podlagi preverjenih izkušenj. Cilj prispevka je predstaviti izkušnje iste osebe, ki je delala v tandemu kot vzgojiteljica s pomočnico vzgojiteljice in kot druga učiteljica v prvem razredu v tandemu z učiteljico – razredničarko.

2. Tandem kot oblika timskega dela

V Pedagoški enciklopediji (1989) je timsko delo opredeljeno kot oblika dela, ki jo skupina pedagogov opravlja z neposrednim in enakovrednim sodelovanjem za doseganje skupnih ciljev. Polakova dodaja opredelitev Deana in Withersopona (1962, v Polak, 2007), ki pri timskem delu izpostavljata fleksibilno sodelovalno načrtovanje, nenehno sodelovanje in močno povezanost v skupini, ki deluje enotno in celotno. Značilna je tudi uspešna komunikacija in odkrita izmenjava pogledov in stališč ter upoštevanje skupinskih pravil in dopuščanje svobode.

Posebna oblika timskega dela je tandem. V vrtcu ga predstavljata vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice, v prvem razredu osnovne šole pa učitelj in vzgojitelj, povezovanje pa je mogoče tudi v širših timih (npr. v aktivih) ali pa se občasno timu pridruži še kak drug član (npr. specialni pedagog). V tim vstopajo posamezniki z različnimi spretnostmi, sposobnostmi, osebnimi lastnostmi, temperamentom in tudi različnim formalnim hierarhičnim položajem (Polak, 1997). Kadar se oba komunikatorja počutita varna, se ustvari trdno medsebojno zaupanje. Tako okolje ustvarimo, kadar imamo občutek sprejetosti, se lahko odkrito izražamo, smo spoštovani, cenjeni in predvsem razumljeni (Lapornik, 2017).

Polakova (2007) meni, da je za pravo timsko delo pomembno nenehno sodelovanje, načrtovanje, tesna povezanost strokovnega osebja, ki zmore neovirano komunicirati ter iskreno izmenjevati mnenja. Tim strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju mora delovati enotno in celotno. Stremeti mora k istim ciljem, saj le-ti prispevajo h kakovostni vzgoji in izobraževanju otrok v predšolskem obdobju.

2.1 Tandem v vrtcu in v šoli

Vzgojiteljica v vrtcu v najožjem pomenu besede sodeluje s pomočnico v skupini. Med njima poteka komunikacija, ki je osnovno orodje dela v timu. Omogoča interakcijo v samem timu in v socialnem okolju. Komunikacija omogoča kakovostno delovanje tima, izmenjavo informacij, izmenjavo mnenj, dejavnosti in vrednotenj. Komunikacija med vzgojiteljicama ima širok obseg, saj je njen cilj oblikovati zaupno in odprto okolje, ki omogoča učinkovito delo (Polak, 2007).

Timsko delo vzgojiteljic ustvarja okolje z zgledi, izkušnjami in je velik del otrokovega odraščanja. Za kakovostno timsko delo je pomembnih več dejavnikov. Najbolj so pomembna uigrana pravila sodelovanja ter odprtost za spremembe, za reševanje nalog. Ključno je obvladovanje komunikacijskih veščin in spretnosti, skrb za dobre medsebojne odnose in vseživljenjsko učenje. Izrednega pomena je, da vzgojiteljici razvijata in obvladujeta splošne veščine in spretnosti, saj so te pomembne pri delu z otroki (Pevac Samec, 2004).

Lepičnik Vodopivčeva (2006) pravi, da sta vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice tim, ki delo koordinira, da bi dosegli določene zastavljene cilje. Njuno sodelovanje in delovanje je v konstantni interakciji, v praksi je tak tim poimenovan tandem. Ta odnos med njima je bil tekom

let različno opredeljen in se je spreminjal, prav tako tudi stopnje izobrazbe in nazivi delovnih mest. V skladu s tem so se predvsem pričakovanja in delovne obveznosti vzgojiteljice – pomočnice vzgojiteljice večkrat preoblikovale, dopolnjevale in nasploh spreminjale.

Polakova (2007) timsko delo vzgojiteljice in pomočnice razdeli v več etap, in sicer v načrtovanje, izvajanje in evalvacijo. Pri tem morata svoji vlogi enakovredno prepletati, delovati usklajeno in strokovno in osebnostno vplivata druga na drugo.

Šolsko leto 2003/2004 je bilo v slovenskem šolskem sistemu z uvedbo devetletne osnovne šole prelomno leto. 252 osnovnim šolam, ki so od leta 1999 uvajale devetletko, se je pridružilo še 196 šol. Med glavne novosti so prištevali uvedbo nivojskega pouka, državne preizkuse znanja ob koncu prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja, zgodnejše učenje tujega jezika, opisno ocenjevanje v prvih treh letih ter prisotnost dodatne učiteljice v prvem razredu osnovne šole. Ta naj bi bila praviloma vzgojiteljica predšolskih otrok (2003). Na ta način se je tudi v šoli začel razvijati tandem oz. tesnejše sodelovanje med učiteljico – razredničarko in drugo strokovno delavko v razredu.

3. Tandem v praksi

Izvedli smo manjšo raziskavo. Preko socialnega omrežja smo k sodelovanju povabili diplomirane vzgojiteljice, ki imajo izkušnje dela na delovnem mestu vzgojiteljice v vrtcu in kot druge strokovne delavke v razredu, v osnovni šoli. Javilo se je devet oseb, ki so opravile krajši pisni intervju. Odgovore nanj predstavljamo v nadaljevanju.

Predvidevali smo, da so razlike med funkcioniranjem tandema v vrtcu in tandema v šoli na več področjih skupnega dela. Podrobneje nas je zanimalo pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju neposrednega pedagoškega dela.

Preglednica 1

Nekaj osnovnih podatkov intervjuvank

Oseba	Trenutno delovno mesto	V vrtcu (št. let)	V šoli (št. let)
A	2. uč. v 1. r.	9	5
B	2. uč. v 1. r.	10	1
C	2. uč. v 1. r.	5	1
Č	2. uč. v 1. r.	22	7
D	2. uč. v 1. r.	0,25	0,5
E	2. uč. v 1. r. in OPB	10	16
F	2. uč. v 1. r.	4	21
G	2. uč. v 1. r.	4	1,5
H	2. uč. v 1. r. in OPB	20	1
Povprečno		9,4	6

Iz preglednice je razvidno, da je v pisnem intervjuju sodelovalo devet intervjuvank. Vse so trenutno na delovnem mestu druge učiteljice oz. druge strokovne delavke v prvem razredu osnovne šole, nekatere svoje delo dopolnjujejo v podaljšanem bivanju. V povprečju so delale v vrtcu dobrih devet let, v šoli pa v povprečju šest let.

Prvo vprašanje se je glasilo: Kako, na kakšen način je potekalo sodelovanje v tandemu v vrtcu med vami in vzgojiteljico – pomočnico vzgojiteljice (načrtovanje, izvajanje in evalviranje neposrednega pedagoškega dela in sodelovanje s starši)? Odgovore smo po potrebi skrajšali in povzeli le za prispevek pomembne informacije.

Preglednica 2

Povzetki odgovorov intervjuvank na prvo vprašanje.

Oseba	Odgovor	Načrt.	Izv.	Evalv.
A	Intervjuvanka je načrtovala skupaj s pomočnico, pri čemer sta skupaj predebatirali, si povedali nove ideje. Načrt je nato sestavila sama. Dejavnosti sta izvajali skupaj, se dopolnjevali. Evalvacija je potekala v tandemu, večkrat jo je tudi sama naredila.	Skupaj, zapisala vzgojiteljica		
B	Potekalo je prepletajoče, ob aktivni participaciji obeh strokovnih delavk, brez ločevanja, kaj naj katera počne. Tako skupno načrtovanje in izvajanje, kot tudi evalviranje.	Skupaj, prepletajoče		
C	Ni delala razlik. Ni se posluževala načina večvrednosti/manjvrednosti. Kljub temu da je bila vzgojiteljica, ni dajala pomočnice v nič, med tem ko je bila sama velikokrat potisnjena v kot. Načrtovali sta skupaj, vključevala jo je v letni delovni načrt, jo prosila za ideje, mnenja, kakršnokoli izboljšavo. Če je videla, da je na kakšnem od področij močnejša, ji je pustila prosto pot, ni je zavirala. Skupaj sta tudi evalvirali, intervjuvanka je potem to samo zabeležila.	Skupaj, vzg. zabeležila		
Č	Sodelovanje je bilo različno. Odvisno je bilo od pomočnice vzgojiteljice. Okvirni načrt za naslednje časovno obdobje je naredila sama, dokončali sta ga skupaj. Cilje sta načrtovali glede na posebnosti in razvojno stopnjo otrok. Del aktivnosti je, glede na morebitno močno področje, lahko izvajala tudi pomočnica, intervjuvanka je asistirala in delala v kotičku ali individualno, kot sta načrtovali. Enako je bilo tudi glede srečanja s starši. Občasno je delala s pomočnicami, ki niso kazale niti želje niti interesa, da bi sodelovale pri načrtovanju, in te sodelavke je obvestila o poteku dogajanja tako, da jim je posredovala načrt, ki so si ga morale pogledati. Evalvacija je bila skupna.	Skupaj, ne z vsako Odvisno od posamezne pomočnice		
D	Mesečno temo je določila sama, skupaj pa sta načrtovali nekaj dejavnosti, nek okviren načrt, dodelala ga je nato sama. Dejavnosti je vodila intervjuvanka, vendar je pomočnica vzg. vedno sodelovala in po potrebi dodatno motivirala otroke. Večino otrok je evalvirala sama.	Sama, skupaj	Sama, pomoč pom.	Sama

E	Načrtovanje je potekalo skupaj s pomočnico tako, da je intervjuvanka prinesla okvirne ideje, pomočnica je kaj dodala, tudi svoje ideje ... Veliko ne, ker je potem morala biti bolj tudi ona aktivna. Evalvirala je intervjuvanka sama. Občasno je izvajala po potrebi vzporedno aktivnost s skupino otrok. Njena odgovornost je bila predvsem varstvo otrok.	Sama, pom. dodala	Sama, po potrebi tudi pom.	Sama
F	V času dela v vrtcu je bila še začetnica, bila je še zelo prestrašena in nesuverena. Pri načrtovanju sta sodelovali. Glavni del je izvajala intervjuvanka, pomočnica je asistirala in se ukvarjala bolj z otroki, ki so se šele navajali na vrtec. Analizo dela je pisala intervjuvanka.	Skupaj	Deljeno	Sama
G	Vedno sta načrtovali skupaj in si pred dejavnostjo razdelili vloge.	Skupaj		
H	Delo med vzgojiteljico in pomočnico je načeloma potekalo tako, da smo sodelovale. Se je našla kakšna pomočnica, ki ji je bilo mogoče vse skupaj malo odveč in ni želela, ampak bolj v smislu načrtovanja, kar se tiče izvajanja, so pa vse izvajale.	Skupaj, včasih sama		

Iz preglednice je razvidno, da v večini primerov vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju sodelujejo in izvajajo skupaj. Vzgojiteljica je v vlogi gonilne sile, ki vodi ves pedagoški proces in je v prvi vrsti zanj odgovorna, pomočnica pa ji pri tem pomaga, z njo sodeluje in ji je v oporo. Vzgojiteljica prevzame vlogo, da skupno delo zapiše. Ni pa v vseh primerih tako, niti z vsemi pomočnicami.

Drugo vprašanje se je glasilo: Kako, na kakšen način poteka sodelovanje v tandemu v šoli, med vami in učiteljico – razredničarko (načrtovanje, izvajanje in evalviranje neposrednega pedagoškega dela)? Odgovore smo po potrebi skrajšali in povzeli le za prispevek pomembne informacije.

Preglednica 3

Povzetki odgovorov intervjuvank na drugo vprašanje.

Oseba	Odgovor	Načrt.	Izv.	Evalv.
A	V šoli vsaka načrtuje svoje predmete, prav tako evalvacijo.	Vsaka svoje		
B	To pa se bistveno razlikuje od dela v vrtcu. Vzgojitelj kot drugi učitelj v prvem razredu je dejansko bolj pomočnik učitelja, verjetno pa je odvisno od učitelja, s katerim dela. Ne poznam nobene druge vzgojiteljice, ki bi imela avtonomno vlogo, vse so v podrejenem položaju, četudi so strokovno kompetentne za delo z otroki v zgodnjem otroštvu. Načrtovanje tako ne poteka prepletajoče, temveč striktno sledi učnemu načrtu – čeprav trdi, da je izvedba pomembna in se zasleduje enak cilj z različnimi oblikami in metodami dela. Veliko preveč je razmišljanja	Skoraj nič Podrejeni položaj Načrtovanje striktno učni načrt Evalvacij skoraj ni		

	razrednega učitelja, kaj vse mora otrok doseči v prvem razredu, da sledi potem dalje v naslednjih razredih itd. Evalviranja skoraj ni.	
C	Intervjuvanka pravi, da je velika razlika med vrtcem in šolo (kot noč in dan). Ne bi se več vrnila v vrtec. Med njo in razredničarko se je vzpostavila kemija takoj na začetku, se dopolnjujeta. So situacije, ko se samo pogledata in vesta, kako in kaj naprej. Razredničarka piše priprave, a se prvotno dogovorita, kaj bi delali. Predmete izvajata deljeno. Razredničarka izvaja slovenščino, spoznavanje okolja, matematiko in izbirni predmet tuji jezik angleščina. Intervjuvanka izvaja šport, likovno umetnost in glasbeno umetnost. Ocenjujeta vsaka svoje predmete. Prvotno ji je malenkost pomagala, saj je bila prvič na tem mestu in ni še ocenjevala otrok. S sodelavkama v timu tudi odlično sodeluje, prav tako z ostalimi učitelji OŠ. Zdi se ji, da so dober tim na OŠ.	Skupaj, dopolnjevanje Razredničarka zapis Deljeno izvajanje
Č	V šoli učiteljica naredi letni delovni načrt, načrt ocenjevanja, po aktivih določijo dneve dejavnosti. Potem vprašajo: »Kaj boš ti učila?« Praktično vzgojiteljici določijo predmete, ki jih uči. Pri tem so na srečo lahko vsaj delno avtonomne in kot vzgojiteljica oz. magistrica zgodnjega učenja in poučevanja si je privoščila kotičke in učenje skozi igro. Na koncu pa je seveda nekaj ur rezerviranih samo za delovne zvezke. Učiteljice delajo drugače, zelo malo na konkretnem nivoju, v kotičkih, skozi igro. Vzgojiteljica ima občutek, da bi jim bilo zelo težko načrtovati brez priprav izbrane založbe in teh načrtov in priprav se držijo. Evalvacije intervjuvanka praktično še ni doživela.	Deljeno, razdeljeno, določeno izvajanje Evalviranja ni.
D	Razredničarka vodi evidenco tedenskih vsebin, za teden ali dva naprej. Nato si vsebine razdelita in vsaka pripravi učno pripravo za svoj del pouka. Pouk izvajata obe. Predmete imata enakovredno razdeljene. Evalvacijo preko pogovora vodita obe, zapisuje samo razredničarka.	Razdeljeno Izvajata obe. Zapisuje razredničarka.
E	V šoli načrtujejo npr. dneve dejavnosti znotraj aktiva za 1. triletje. Slovenščino, matematiko in spoznavanje okolja načrtuje učiteljica sama, šport, glasbeno in likovno umetnost načrtujeta skupaj, ker to tudi intervjuvanka izvaja. Poročila piše razredničarka, intervjuvanka jih dopolni po potrebi.	Deljeno načrtovanje in izvajanje Piše razredničarka, intervjuvanka dopolni.
F	V šoli je na začetku devetletke (je od začetka) delo v razredu potekalo bolj po skupinicah in kotičkih. S spremembo učnih načrtov in dela v šoli »po šolsko« se je vloga vzgojiteljice malo izgubila oz. so vzgojiteljice postale bolj asistentke. Načrtovanje je kljub temu ostalo skupno, za izvajanje pa so se dogovorili v paru vsako leto z novo učiteljico. Delo so nekaj let izvajali tako, da sta vsako uro vodili obe in prehajali iz uvoda v glavni del, nato zaključek. Vsaka je vodila en del in vse so delali	Vloga asistentke Skupno načrtovanje Izvajanje po dogovoru Razdeljeno poučevanje V pomoč

	skupaj. Ker je prišlo tudi do tega, da so bile vzgojiteljice tudi manj (št. ur) v razredu, so se dogovorile, da se točno dogovorijo v dnevu, kateri predmet vodi ena in kateri druga. Si pa seveda pomagajo in uro spremljata obe.	
G	Vse je odvisno od šole in razredničarke. Pri njih je druga učiteljica nosilka dveh predmetov (dogovor v začetku leta). Ocenjujeta skupaj. Priprave in ocenjevanje za dva predmeta naredi vzgojiteljica, ostale predmete razredničarka.	Dogovorjeno, razdeljeno poučevanje in priprave
H	Letos se je učiteljici, ki prvo leto izvaja pouk, ponudila pri izvajanju določenih dejavnosti, ker se je izobraževala npr. na področju fit metodike, ki ji je tudi zelo blizu. Ponudila ji je izvajanje, npr. jemanje nove matematične snovi, preko fit metodike, pa se to nekako ni prijelo. Gleda s tega vidika, da je malo umaknila, dala na stran in pomaga otrokom, ko jo potrebujejo. Prevladuje frontalno izvajanje pouka, kar ji ne ustreza. Nekako izgleda, kot da bi bila intervjuvanka pomočnica učiteljice. Kar ji, iskreno, zelo ustreza, ker je zaradi tega zelo razbremenjena.	Neuspeli poskus sodelovanja Vzgojiteljica kot pomočnica učiteljici

Iz preglednice je moč razbrati, da skupnega načrtovanja skorajda ni, saj se morajo držati splošnega učnega načrta osnovne šole, pri čemer ne vidijo avtonomnosti. Lahko bi rekli, da je v primerjavi z vrtcem to največja razlika. Izvajanje poteka deljeno, je vnaprej dogovorjeno in ni spontano. Evalviranja v večini intervjuvanke sploh ne omenjajo, če ga, pravijo, da ga skorajda ni. Omenjajo tudi, da se počutijo v podrejenem položaju, učiteljici so kot asistentke oz. pomočnice. Intervjuvanke pravijo, da so, v primerjavi z vrtcem, v šoli manj obremenjene. Poudarjajo, da se kakovost sodelovanja razlikuje od šole do šole in od učiteljice do učiteljice.

4. Zaključek

V prispevku smo predvidevali, da so razlike med funkcioniranjem tandema v vrtcu in tandema v šoli na več področjih skupnega dela. Podrobneje nas je zanimalo, kako je s sodelovanjem pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju neposrednega pedagoškega dela. Ugotavljamo, da na podlagi dobljenih odgovorov lahko oblikujemo nekaj ključnih misli. Intervjuvanke so večkrat poudarile, da se delo v tandemu v vrtcu razlikuje od šolskega. Večina meni, da vzgojiteljici v vrtcu sodelujeta, medtem ko so vloge v šoli bolj razdeljene in jasneje določene.

Na kratko lahko zaključimo s pritrditvijo predvidevanju, da se funkcioniranje tandema v vrtcu razlikuje od tistega v šoli na vseh omenjenih področjih: pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju.

5. Viri

- Bjelajac, N. (2015). *Primerjalna analiza timskega dela v vrtcih in šolah* [Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta Ljubljana]. PeFprints.
DIPLOMSKO_DELO_PRIMERJALNA_ANALIZA_TIMSKEGA_DELA_V_VRTCIH_IN_ŠOLAH_2015
- Lapornik, K. (2017). *Učinkovita komunikacija – korak do sočloveka in uspeha*. Gradivo za udeležence. https://www.zlu.si/uploads/Dokumenti/Gradivo_Ucinkovita%20komunikacija%20-%20korak%20do%20uspeha%20in%20socloveka%20v_1.0.pdf
- Lepičnik Vodopivec, J. (2006). Nekateri vidiki timskega dela v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 2006(2), 54–67. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-O15S8I8N/83600dc8-b714-457f-9d58-6dbcf0b700d8/PDF>
- Ob uvedbi devetletke (2003). <https://www.rtvsllo.si/slovenija/ob-uedbi-devetletke/9061>
- Pedagoška enciklopedija (1989). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pevec Samec, K. (2004). Timska naravnost vrtca – dejavnik h kakovostni institucionalni vzgoji v predšolskem obdobju. *Educa: pedagoška revija za predšolsko vzgojo in razredni pouk*, 13(4), 5–10.
- Polak, A. (1997). Timsko delo na razredni stopnji osnovne šole. *Psihološka obzorja*, 6(1/2), 159–167.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Modrijan.

Kratka predstavitev avtorja

Melita Gnezda Petrič je zaposlena na Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani kot druga učiteljica v kombiniranem, prvem in drugem razredu. Pred tem je bila zaposlena v vrtcu kot vzgojiteljica.

Pomen sodelovanja v timu za organizacijo projektov na Gimnaziji Kranj

The Significance of Participating in the Team for the Organisation of Projects at Gimnazija Kranj

Gašper Markič

*Gimnazija Kranj
markic.gasper1@gmail.com*

Povzetek

Zelo pomembno je, da Gimnazija Kranj s svojimi učitelji in dijaki sodeluje v različnih projektih. Dijaki na ta način pridobivajo dragocene izkušnje, ki jim bodo prav prišle na njihovi življenjski in poklicni poti, učitelji jih pri tem vodimo in usmerjamo. Vsaj dijak ima možnost, da v obilici razpoložljivih aktivnosti izbere tiste, ki ga resnično zanimajo. Naloga učiteljev je, da kot vodje in mentorji strokovno vodimo aktivnosti ter dijakom posredujemo svoje znanje. Pred izpeljavo projektov je nujno oblikovati organizatorske time, saj so projekti le tako lahko izpeljani dovolj kvalitetno. Večji kot je projekt, zahtevnejša je organizacija, zato je pomembno, da imamo na gimnaziji postavljeno jedro organizacijske ekipe, ki ga sestavljamo učitelji in dijaki, po potrebi pa mu dodajamo nove posameznike. Skupaj se trudimo za vsak uspešno izpeljani dogodek, od katerega lahko, predvsem dijaki, odnesejo neprecenljive izkušnje za življenje.

Ključne besede: Gimnazija Kranj, medgeneracijsko sodelovanje, organizacija, tim, vodenje.

Abstract

Having Gimnazija Kranj teachers and students participate in various projects is of great importance, since students thus gain valuable experience for their life and career with the support and guidance of mentor teachers. This provides young people with the opportunity to select activities which really interest them, choosing among the possibilities available to them. It is a teacher's job to lead and mentor the activities professionally and to pass their knowledge to the students. It is essential to have organisational teams formed before each task is carried out, for this ensures sufficient quality for each project. The more demanding the project, the more complex the organisation, which is the reason why the high school behind the projects needs to have its core organisational team of teachers and students, as well as new collaborators assisting whenever necessary. Together, we are working hard to ensure that every event is a success and that the students gain invaluable life experiences.

Keywords: Gimnazija Kranj, intergenerational collaboration, leadership, organisation, team.

1. Uvod

Med šolanjem na Gimnaziji Kranj se vsi dijaki udeležijo mnogih projektov. Lahko so prisotni le kot obiskovalci, lahko pa so v projektih aktivno udeleženi. Če se dijaki določenega projekta aktivno udeležijo in sodelujejo pri njegovi organizaciji, je zelo pomembno, da jim učitelji, kot voditelji organizacijskega tima, omogočimo pozitivno izkušnjo, ki jih bo spodbudila pri njihovih nadaljnjih aktivnostih. Prav posebno izkušnjo lahko dijaki doživijo pri organizaciji praznovanj okroglih obletnic mature, ki se jih udeležujejo nekdanji maturanti Gimnazije Kranj. Srečanje sedanjih in nekdanjih generacij kranjskih gimnazijcev vsem ponudi nepozaben dogodek in izmenjavo izkušenj, ki bodo obema generacijama v življenju še zelo prav prišle. Vodja dogodka mora že pred samo izvedbo oblikovati usklajen organizatorski tim, ki je ključen za uspešno izpeljavo projekta.

2. Organizacija dogodka ob praznovanju okroglih obletnic mature

Zelo pozitivne izkušnje nekdanjih maturantov, ki so se udeležili praznovanja svojih okroglih obletnic mature na Gimnaziji Kranj, se hitro širijo naokrog. Na šoli vsako leto prejmemo od pet do osem različnih pozivov in prošenj za organizacijo podobnih dogodkov, pobud pa je iz leta v leto več. Vsaka organizacija projekta praznovanja okrogle obletnice mature se začne z uvodnim sestankom, na katerega povabimo vse morebitne sodelujoče učitelje, dijake in druge zaposlene na šoli. Izjemno pomembno vlogo na tem sestanku imajo tudi predstavniki nekdanjih maturantov, za katere je določen dogodek organiziran. Organizacijskih sestankov se udeleži njihov generacijski predstavniški odbor, lahko pa iz vsakega razreda pride po en njihov predstavnik. Na sestanku udeležencem predstavimo osnovne podatke o posameznem dogodku (termin dogodka, število udeležencev, okvirni čas trajanja obiska), nato pa se skupaj pogovorimo o sami izvedbi.

2.1 Vodenje tima

Za učitelje in za udeležene dijake je zelo pomembno, da vodenje organizacije projekta prevzame oseba z določenimi izkušnjami in znanjem. Organizacija prvih praznovanj ob okroglih obletnicah mature je vsebovala veliko improvizacije, saj smo bili organizatorji na tem področju dokaj neizkušeni. Z izvedbo vsakega projekta smo se naučili nekaj novega in vsakič smo lahko pripravili dogodek, ki je bil kakovostnejši in pestrejši od prejšnjega. Dijakom je zelo pomembno, da jih vodi oseba, ki jim zaupa, hkrati pa so njihove ideje in predlogi slišani. V celotno organizacijo projekta je vključenih okoli trideset posameznikov, pri čemer je zelo pomembno, da vsak natančno pozna svoje zadolžitve, vodja pa vse skupaj koordinira.

Vodenje tima je po Lipičnikovem (1993) mnenju drugačno od vodenja v hierarhiji. Bistvo vodenja tima je v tem, da vodja nastopa kot usmerjevalec k rezultatom in ne kot nadrejeni. Vodja je spodbujevalec, motivator, usklajevalec ali svetovalec in ne nastopa kot nadzornik. Vodja tima pozna cilj, ki ga želi doseči. Pomembni sta predvsem njegova osebnost in karizma, na osnovi katerih mu ostali člani tima tudi sledijo. Vodja skrbi za nenehno komuniciranje, pri čemer dovoljuje razhajanje mnenj in nesoglasja, saj s tem vzdržuje ustvarjalno vzdušje. Hkrati mora vodja preučiti vse ideje, tudi na prvi pogled še tako nelogične. Za vodenje tima je pomembno, da je vodenje usmerjeno v zadovoljstvo ljudi, kar pomeni, da se skrbi za njihov razvoj, da je komuniciranje odprto in da odnosi v timu temeljijo na zaupanju.

Želja vodje je, da je njegov tim enoten in usklajen, saj bo le tako dosegel uspeh pri določenem projektu, kar je vedno njegov glavni cilj. Po mnenju Brajše (1996) ima uspešen tim skupne cilje, naloge in probleme. Sodelovanje, dopolnjevanje in soodvisnost članov so na visokem nivoju. Vsak posameznik k skupini prispeva svoj maksimum, velika skrb je namenjena osebnostnemu razvoju. Člani skupine najdejo svoje mesto, počutijo se bolj sprejete in razumljene, bolje sprejemajo in razumejo druge člane, sebe in druge vidijo kot različne posameznike. Člani tima razumejo predstavo, ki jo imajo vodja in drugi člani o skupini ter začnejo razjasnjevati svoje cilje. Spoznajo, da se lahko njihovi cilji umestijo v skupino. Uspešni timi so tisti, katerih dosežki presegajo seštevek znanja, sposobnosti in strokovnosti posameznih članov. To so ustvarjalni timi. Člani takih timov skupaj delajo uspešneje. V timu se dvigajo nad raven svojih posamičnih znanj, sposobnosti in strokovnosti.

2.2 Oblikovanje organizacijskega tima

Kos (2010) poudarja, da je tim sestavljen iz več oseb, pri čemer vsak član tima zasleduje svojo nalogo, ki je v skladu s skupnim ciljem projektnega tima. Pomembno je vedeti, da ima ravnanje vsakega posameznega timskega člana posledice pri uspešnosti celotnega tima. Projektno delo je vedno timsko delo. Dobro timsko delo ima pozitivne posledice pri projektnem rezultatu. Pri sestavljanju dobrega projektnega tima se izpostavlja osem kriterijev, od katerih ima pri krepitvi tima vsak svojo vlogo. Kriterija timske oblike in komplementarne kompetence članov projektnega tima sta pomembna pri sestavi tima. Cilji, procesi, pravila obnašanja in dobra komunikacija so v okviru začetne krepitve tima skupno določeni in vzpostavljeni. Kooperacija, timski duh in usmerjenost v dosežek so rezultati dobrega timskega razvoja. Pri manjših projektnih timih je lažje imeti pregled in kontrolo nad delom, tudi vloge se hitreje in lažje porazdelijo. Kjer je članov projektnega tima več, je nujnost različnih zadolžitev še toliko večja. Nejasnosti v zvezi z vlogami bodo imele za posledico pomanjkljivosti pri doseganju končnega cilja. Kompetence članov projektnega tima niso vezane samo na tehnične sposobnosti posameznika, saj igrajo pomembno vlogo tudi njegove socialne veščine, ki so potrebne za sestavo delovnih timov znotraj projektnega tima. Občutek za sočloveka je za vodjo delovnega tima enakega pomena kot sestava projektnega tima. Vsak član projektnega tima se mora zavedati svoje vloge, se z njo strinjati in se čutiti zmožnega, da jo izpolni. Člani projektnega tima morajo biti seznanjeni s končnim ciljem projekta. Za doseganje uspešnosti se je potrebno najprej zediniti o delovnih procesih, ki bodo zagotovili končni cilj. To je delo celotnega tima, glavno vlogo pri tem pa ima vodja projekta, ki posamezne udeležence povezuje in dopolnjuje tako, da je njihovo delovanje v skladu s končnim ciljem. Bijek (2019) trdi, da večji kot je tim, težje je obvladljiv. Pri manjši skupini prej pride do negativnih učinkov. Zato je pri večjih timih učinkovitejše to, da pridejo do rešitev, saj imajo na razpolago več znanja vsakega posameznika. V praksi so uspešne skupine timov do sedem članov, saj je komunikacija med njimi še obvladljiva. V timu so pomembni nenehno izobraževanje, usposabljanje in obnova znanja, saj lahko le tako pridejo do rešitve in konec koncev tudi do uspehov. Vsak posameznik je uspešen, če je motiviran ali nagradjen za uspešno delo, saj ima le tako voljo za nadaljnje delo.

Pred prvo izvedbo projekta smo dijake, ki so se prostovoljno javili za sodelovanje pri projektu, izbrali iz več razredov. Na uvodni sestanek je prišlo okoli trideset dijakov, ki smo jim predstavili osnovno idejo organizacije dogodka ob prihajajoči obletnici mature. Nekaterim dijakom ideja ni bila blizu in so od dogodka odstopili, okoli petindvajset dijakov pa se je odločilo pri projektu aktivno sodelovati. Vsak izmed dijakov nam je okvirno predstavil svojo vlogo, v kateri bi se pri organizaciji najboljše znašel. Tim organizatorjev je vedno tako močan, kot je močan njegov najšibkejši člen. Pri navodilih dijakom želimo doseči, da medsebojno

sodelujejo in so pripravljeni pomagati drug drugemu. S tem vadijo tudi pozornost in pregled nad celotnim dogajanjem, kar jim bo marsikdaj v življenju zelo koristilo.

Kos (2010) trdi, da sta pri sestavi tima zelo pomembna močan timski duh in povezanost. Do te točke pridemo samo z dobro sestavo projektnega tima in okvirnimi določili. Povezanost med člani tima je poglavitna za projekte, ki trajajo zelo dolgo. Pri tem je pomembno, da člani pri projektu vztrajajo, vidijo v njem dodano vrednost in so zmožni premagovati morebitne osebne konflikte.

2.3 Sestanki sodelujočih v timu

Osredečki (1994) meni, da sestanki omogočajo medsebojno spoznavanje članov projektnega tima, neposredno in takojšnje podajanje mnenj ter odpravljanje težav. Namenjeni so motivaciji, vzpostavljanju boljših odnosov in pregledu dosedanjega dela. Sestanki dajejo možnost, da v celotnem timu poteka dvosmerna komunikacija.

Rozman in Stare (2008) zagovarjata, da je namen uvodnega sestanka razpravljanje o določenih problemih in rešitvah zanje. Razlogi za skupno razpravo morajo biti jasni in opredeljeni. Vodja sestanka se mora na sestanek pripraviti, vabila in gradiva pravočasno razposlati, preveriti udeležbo in pripraviti prostor. Vodja mora udeležence sestanka sezniniti z namenom, s potekom in z načinom vodenja. Med sestankom skrbi za dvosmerno komunikacijo med vsemi udeleženci, spodbuja razprave, rešuje konflikte in nadzira potek sestanka. Na koncu poskrbi za zapisnik, ki ga prejme vsak od članov projektnega tima.

Po uvodnem dijaškem sestanku smo organizirali sestanek s predstavniki vseh udeležencev projekta. Dijake so bili razdeljeni v več skupin, vsaka skupina pa je dobila enega učitelja in enega nekdanjega maturanta. Vsaka skupina si je zastavila osnovne cilje in pot, po kateri bodo zastavljene cilje tudi dosegli. Pri aktivnem sodelovanju v skupini se udeleženci učijo poslušati drug drugega, si zaupati in se za skupni cilj medsebojno podpirati. Izjemno zanimivo je bilo opazovati komunikacijo v vseh skupinah, saj so vodilno vlogo prevzemali različni posamezniki. Ponekod so bili najbolj glasni in prodorni dijaki, v nekaterih skupinah pa so si nekdanji maturanti sliko dogodka že natančno zamislili in so poskusili v skupini to svojo zamišljeno izvedbo do podrobnosti uresničiti. Naloga profesorjev je usklajevanje vseh zamisli in gibanje idej znotraj šolskih zmožnosti. Po približno polurnem delu po skupinah se ponovno zberemo vsi skupaj. Predstavniki vsake skupine drugim navzočim predstavi zamisli svoje skupine in nato skupaj naredimo povzetek delovanja vseh skupin. Na ta način je okvirni program sestavljen, pri čemer res poskušamo uresničiti čim več želja nekdanjih maturantov, saj je dogodek organiziran zanje. Skupni cilji morajo biti zelo jasno postavljeni, da bodo vsi navzoči lahko dogodek ohranili v res lepem spominu.

Pri sedanjih dijakih se večkrat pojavi dvom v smiselnost organizacije okroglih obletnic mature. Dijaki pred dogodkom večkrat vidijo le svoje delo, ki ga morajo vložiti v projekt, svoj porabljeni čas in svojo energijo, ki jo trošijo ob vsaj dvournem spremljanju starejših ljudi, ki so obiskali gimnazijo. Ko začne prvi dijak dvomiti o smiselnosti svojega sodelovanja, se ob učiteljski pasivnosti njegovo razmišljanje hitro razširi med več dijakov. Ena izmed naših glavnih nalog je, da dijakom in učiteljem na našem prvem sestanku osmislimo njihovo sodelovanje pri organizaciji obletnic mature.

2.4 Sodelovanje več generacij

Projekt organizacije okroglih obletnic mature nekdanjih gimnazijskih dijakov ponavadi združuje tri generacije. Najmlajši generaciji pripadajo dijaki, srednji generaciji učitelji, najstarejši generaciji pa naši nekdanji dijaki, ki praznujejo svojo okroglo obletnico mature. Pri organizaciji projekta je medgeneracijsko sodelovanje zelo pomembno. Nekdanji maturanti doživijo mladostno zagnanost in današnje srednješolsko dogajanje, aktualni dijaki dobijo vpogled v prihajajoči maturantski ples, maturantski spreved in ples četvorke. Opazovanje razvoja šole in običajev, ki so povezani z njo, je za vse udeležence dogodka zelo pristno in doživeto. Marsikdo izmed današnjih dijakov izrazi željo, da bi se tudi sam ob svojih okroglih obletnicah mature želel vrniti na obisk Gimnazije Kranj. Vsekakor moramo biti kot vodje projekta pozorni na najmanjše detajle, med katerimi so tudi socialne interakcije dijakov, ki sodelujejo pri pripravi projekta za več desetletij starejše generacije.

Socialne spretnosti lahko po Lamovčevem (1994) mnenju označimo kot posameznikovo znanje kako v določeni družbeni situaciji ravnati učinkovito in se odzivati na družbeno sprejemljiv način. Socialne spretnosti vsebujejo več med seboj povezanih sestavin, in sicer zaznavno (točno zaznavanje drugih ljudi in situacij), spoznavno (točno presojanje drugih ljudi), vedenjsko (kaj in kako storiti) in čustveno (ustrezno čustveno izražanje in odzivanje). Temeljne socialne spretnosti so medosebno poznavanje in zaupanje, komuniciranje, medsebojno sprejemanje in potrjevanje ter konstruktivno reševanje konfliktov z drugimi ljudmi. Socialne spretnosti so v pretežni meri rezultat učenja, ki najbolj učinkovito poteka v otroštvu, vendar se socialnih spretnosti lahko naučijo tudi odrasli.

3. Program praznovanja okroglih obletnic mature na Gimnaziji Kranj

Izvedbeni del projekta praznovanja okroglih obletnic mature na Gimnaziji Kranj se začne s skupinskim fotografiranjem, za katerega poskrbijo naši dijaki. Po končanem dogodku vse fotografije pošljemo predstavnikom nekdanjih maturantov, ki jih v spomin posredujejo svojim sošolcem. Po fotografiranju sledi sprehod do šolske knjižnice, kjer nekdanje maturante pozdravi predstavnik vodstva šole in na ta način uradno odpre dogodek. Po uvodnem pozdravu sledi maturantska pesem *Gaudeamus igitur*, ki jo nekdanji maturanti s pomočjo besedil še posebej doživeto in nostalgичno zapojejo. Slovesna pesem, ki šaljivo predstavi človeško minljivost in študentsko življenje, jih časovno povsem prestavi v čas njihove mature. Za današnje dijake je *Gaudeamus igitur* lep primer ohranjanja že več kot devetsto let stare tradicije. V nadaljevanju govora predstavnik vodstva šole na kratko predstavi razvoj gimnazije od časa šolanja nekdanjih maturantov do danes. Po uradnem nagovoru za nekdanje maturante je na vrsti kulturni program, ki ga pripravijo naši dijaki, pri tem pa jim pomagajo učitelji slovenščine in glasbene vzgoje. Nema lokrat so pri izvedbi kulturnega programa aktivno udeleženi tudi nekdanji dijaki.

Po koncu kulturnega programa dijaške hostese med nekdanje maturante razdelijo pecivo in pijačo. Medsebojno neformalno druženje, ki se je začelo že pred skupinskim fotografiranjem, se spet lahko intenzivno nadaljuje. Nekateri nekdanji sošolci se namreč niso videli že več let. Po okrepčilu se vsi udeleženci odpravimo na ogled šole. Vsaka skupina nekdanjih dijakov je po šoli vodena s strani enega našega trenutnega dijaka in enega učitelja, ki obiskovalcem skupaj predstavita glavne značilnosti današnje gimnazije. Prvi prostor, ki si ga ogledajo, je ponavadi zbornica. Ker so se nekdanji maturanti skozi sprehodili le enkrat, in sicer kot tedanji člani maturantskega spreveda, se je zanimivo vračati v preteklost in ugibati, na katerem stolu je sedel njihov razrednik in kje profesorji preostalega razrednega učiteljskega zbora.

Med vodenim sprehodom po gimnaziji so nekdanji maturanti še posebej navdušeni nad moderno dijaško dnevno sobo. Dijaki se v njej lahko zamotijo z igranjem družabnih iger, namiznega nogometa, biljarda ali z gledanjem televizije. Nekdanji maturanti v dijaški dnevni sobi obujajo spomine na svoje druženje na trgu pred šolo. Za malico le domač kruh s koščkom salame in dobra družba sošolcev je nekaj nepredstavljivega za današnje dijake in njihovo preživljanje odmorov s telefoni v rokah. Izmed učilnic si nekdanji maturanti z največjim veseljem ogledajo nekdanjo matično učilnico. Še vsaka skupina maturantov se je usedla po nekdanjem sedežnem redu, kjer vsakič pride do manjših nesoglasij. Redka niso tudi odkrivanja tedanjih razrednih simpatij, ki so bila razlog za določen sedežni red. Nekdanje maturante vedno peljemo tudi v prenovljeno telovadnico s fitnes napravami, kjer moški del maturantov večkrat želi preizkusiti moderne fitnes naprave, ženski del pa jih pri tem navdušeno spodbuja. Ob koncu vodenega ogleda po gimnaziji si ogledamo še telovadnico za košarko, ki je namenjena obujanju spominov na plesne vaje za maturantski ples, ki so tam potekale. Ob vsaki obletnici se najde nekaj parov, ki se z veseljem nostalgичno zavrtijo ob zvokih angleškega ali dunajskega valčka. Skupina naših dijakov gostom zapleše maturantsko četvorko, ki, poleg pesmi Gaudeamus igitur, zagotovo predstavlja enega izmed tradicionalnih stebrov mature nekoč in danes.

4. Evalvacija projekta

Ob koncu vsakega projekta smo psihično in fizično utrujeni, breme nam pade z ramen. Pri vsem olajšanju ne smemo pozabiti še na zadnjo fazo vsakega projekta, na evalvacijo. Evalvacija je zaključno ovrednotenje tokratnega projekta, hkrati pa tudi že osnova za ponovitve podobnega dogodka v kasnejših terminih, ki bodo na podlagi temeljite evalvacije lahko izvedeni še kvalitetnejše.

Sork (2000) trdi, da je evalvacija najbolj pogosto namenjena ugotavljanju doseženih projektnih ciljev. Funkcij evalvacije je več in moramo se odločiti, kateri bomo dali večji poudarek. Evalvacija ima v šoli lahko nadzorno funkcijo, ko učitelj nadzoruje učenca. Druga funkcija je informacijska, ko z evalvacijo ugotavljamo stanje znanja, navad, prepričanj, miselnih in organizacijskih shem. Vodja projekta lahko načrtuje izboljšanja, ki se bodo prilegala dobljenim informacijam. Z evalvacijo dobimo povratno informacijo o primernosti projekta, izpeljavi, potrebnih izboljšavah in o napredku udeležencev pri doseganju ciljev. Evalvacija ima lahko tudi preventivno funkcijo, saj razkrije, česa udeleženci še ne znajo in pokaže na nove potrebe pri dopolnitvah projekta. Evalvacija ima tudi operativno funkcijo, ko vodja projekta na temelju ugotovitev pripravi rešitve za prihodnje izvedbe projekta.

Po končanem projektu organizacije okroglih obletnic mature vsakič skličemo še končni sestanek, na katerem naredimo evalvacijo tokratnega projekta. Vsak posameznik pove svoje mnenje o izvedbi projekta in predlaga ideje za morebitne izboljšave v prihodnosti. Podobno kot na vseh organizacijskih sestankih pred samim dogodkom tudi tokrat pišemo zapisnik sestanka, v katerega natančno zapišemo glavne evalvacijske ugotovitve.

5. Zaključek

Jedro vsakega projekta je ekipa organizatorjev, ki pri projektu sodeluje, in predvsem od nje je odvisen uspeh določenega dogodka. Če je projekt še dobro zasnovan in kvalitetno voden, je verjetnost za uspeh zelo visoka. Skrbna izbira vseh v projekt udeleženih organizatorjev je izjemnega pomena, zato si moramo zanjo vzeti dovolj časa. Vsakemu posamezniku se moramo, kot vodja projekta, potruditi dati možnost, da sam najde svojo vlogo v projektu. Sodelovanje

učiteljev Gimnazije Kranj z njenimi nekdanjimi in sedanjimi dijaki, med katerimi je lahko tudi več kot 70 let starostne razlike (glej Sliko 1), pri organizaciji praznovanja ob okroglih obletnicah mature je lepa priložnost, da med seboj povežemo več generacij naših dijakov, ki si medsebojno izmenjujejo izkušnje in znanja ter pri skupnem dogodku resnično uživajo.

Slika 1

Praznovanje 70. obletnice mature



6. Literatura

- Bijek, L. (2019). Odnosi, komunikacija, motivacija in nagrajevanje kot dejavniki uspešnega tima in organizacije. *Revija za univerzalno odličnost*, 8(2), 180.
- Brajša, P. (1996). *Sedem skrivnosti uspešnega managementa*. Ljubljana: Gospodarski vestnik založba.
- Kos, A. (2015). *Izzivi oblikovanja in organiziranja projektnega tima v mladinskih projektih* [Diplomski seminar, Univerza v Mariboru, Ekonomsko-poslovna fakulteta].
- Lamovec, T. (1994). *Psihodiagnostika osebnosti 2*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Lipičnik, B. (1993). *Psihologija v podjetju*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Osredečki, E. (1994). *Nova kultura poslovnega komuniciranja*. Lesce: Oziris.
- Rozman, R., Stare, A. (2008). *Projektni management ali ravnateljevanje projekta*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Sork, T. J. (2000). Planning Educational Programs. V A. L. Wilson, E. R. Hayes (ur.). *Handbook of Adult and Continuing Education* (str. 171–190). San Francisco: Jossey-Bass.

Kratka predstavitev avtorja

Gašper Markič je pomočnik ravnatelja in učitelj zgodovine na Gimnaziji Kranj. Leta 2009 je na Filozofski fakulteti v Ljubljani diplomiral iz geografije in zgodovine. Na Gimnaziji Kranj vodi zgodovinski krožek v okviru katerega dijake pripravlja na državna tekmovanja iz zgodovine. Že osemnajst let za dijake 2. letnika Gimnazije Kranj vodi naravoslovno-raziskovalni tabor v Prekmurju, organizira spoznavne vikende za dijake 1. letnika in praznovanja okroglih obletnic mature.

Predstava in likovni izdelki kot spodbudni načini razvijanja socialnih veščin in timskega dela dijakov

Performance and Art Products as Encouraging Ways to Develop Social Skills and Teamwork of Students

Veronika Prijol

Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer
veronika.prijol@guest.arnes.si

Povzetek

V referatu je predstavljen primer spodbudnega učnega okolja in dobre prakse za razvoj socialnih veščin ter uspešnega timskega dela skupine ustvarjalnih dijakov, ki so ob Mednarodnem mesecu šolskih knjižnic sodelovali pri pripravi predstave in oblikovanju likovnih izdelkov. Ob tem so skozi celovito osebno izkušnjo v praksi zavestno gradili socialne veščine, se aktivno udeleževali ter izpopolnjevali na likovnem in dramskem področju. S timskim delom so pridobili raznovrstno znanje in veščine, značilne za kakovosten vzgojno-izobraževalni proces, ki naj bi vključeval tudi ustrezne pogoje za razvoj socialnih kompetenc, dobrega timskega dela in ustvarjalnosti slehernega udeleženca. Usvojene spretnosti in veščine jim omogočajo boljše odnose in globlje razumevanje sebe in drugih.

Ključne besede: predstava, socialna kompetenca, spodbudno učno okolje, timsko delo.

Abstract

The report presents an example of a stimulating learning environment and an example of good practice for the development of social skills and successful team work for a group of creative students who participated in the preparation of a performance and the design of art products during the International Month of School Libraries. At the same time, they went through a comprehensive personal experience, consciously built social skills in practice, actively engaged in and improved their skills in the field of art and drama. Through team work, they acquired a variety of knowledge and skills, particularly for a quality educational process that should also include appropriate conditions for the development of social competence, good team work and the creativity of a good participant. Acquired skills and abilities enable them to have better relationships and a deeper understanding of themselves and others.

Key words: performance, social competence, stimulating learning environment, teamwork.

1. Uvod

Izkušnje nam kažejo, da če mlade obravnavamo s spoštovanjem in dostojanstvom kot aktivne člene učne komunikacije, razvijamo takšna okolja, orodja in pogoje dela, v katerih bodo v kar največji meri upoštewane individualne potrebe, posebnosti in zmožnosti učenca ter bo zagotovljen optimalen razvoj, osebni izraz in učna uspešnost vsakega posameznika. Pomembno je, da učencem omogočimo sodelovanje pri različnih projektih. Učence je potrebno

vključiti v sooblikovanje učnega ali drugega ustvarjalnega procesa, tako da se zavedajo namenov dejavnosti in učenja, kriterijev uspešnosti in osebnih ciljev. Omogočiti jim je treba, da se svobodno izražajo, zastavljajo vprašanja, poslušajo in da so slišani. Aktivna vloga učencev vodi h kakovostnemu in trajnejšemu znanju ter splošnemu osebnemu zadovoljstvu. Pomembno je torej videti in slišati vsakega učenca, spodbujati medsebojno sodelovanje, dobre odnose, ustvarjati in zagotavljati varno ter spodbudno učno okolje, timsko delo in prijazne načine razvijanja socialnih veščin. Če se učenec počuti sprejetega in vključenega, lahko razvije vse svoje potenciale in je motiviran za učenje ter sodelovanje pri različnih projektih, učnih procesih in ustvarjalnih dejavnostih. Tudi Kroflič (2002) ugotavlja, da je najprej potrebno izhajati iz učenčevih potencialov, zagotoviti njegovo aktivno vlogo v učnem procesu (razumevanje nove učne materije, reševanje problemov, razvijanje stališč in kompleksnejših kognitivnih stilov) in ga postopoma vključevati kot čim bolj enakovredni člen. /.../ Brez aktivne udeležbe učenca pri pouku ne moremo računati na razvoj njegovih kompleksnejših mentalnih struktur, ki omogočajo trajno, transferno bogato znanje ter samostojno reševanje učnih problemov in približevanje osnovnemu smotru procesnega modela: razvoju kritičnosti, samostojnosti in ustvarjalnosti.

V nadaljevanju je prikazanih nekaj teorij o spodbudnem učnem okolju in vloga pedagoških delavcev pri razvijanju socialnih veščin, ustvarjalnosti in timskega dela pri učencih. Predstavljene so različne aktivnosti in primeri spodbudnega učnega okolja na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer. Izpostavljen je primer dobre prakse v šolski knjižnici z rezultati usvojenih socialnih veščin in uspešnega timskega dela.

2. Osrednji del

2.1 Teorije o spodbudnem učnem okolju

Oglejmo si nekaj znanih teorij o spodbudnem učnem okolju, ki jih predstavlja Katica Pevec Semec (2009). Bistvo Deweyjeve teoretične pedagoške misli je v tem, da povezuje človeka kot biološko, duhovno in intersubjektivno bitje. Od Deweya naprej izkustveno učenje zajema tako praktično izkušnjo kot abstraktno refleksijo, pri čemer »impulz neposredne izkušnje predstavlja gibalo (abstraktnim) idejam; te pa dajejo smer impulzom«. Vloga socialnega okolja se pri Deweyju kaže v prizadevanju po oblikovanju takega spodbudnega učnega okolja, ki otroku omogoča predstavljivost in oblikovanje podob. O spodbudnem učnem okolju v teoriji Jeana Piageta zapiše: Pri socialnem okolju je za Piageta pomembno spodbujanje štirih procesov, odgovornih za prehod na višje ravni intelektualnega razvoja (udejstvovanje otroka v fizičnih izkušnjah, socialnih interakcijah in ekvilibraciji ter dovolj časa, da lahko otroci razmišljajo o svojih idejah ter jih znova pretehtajo). Pri predstavitvi teorije Leva Semionoviča Vigotskega med drugim zapiše, da Vigotski v okviru socialnega okolja izpostavlja razvijanje socialnih veščin in poudarja pomen celostnega pogleda na posameznega otroka. Za Vigotskega je vsako učenje socialni proces, v katerem razvoj poteka od socialne na individualno raven, pri tem pa vsakdo oblikuje svojo podobo skozi podobe drugih. Brunerjev učitelj naj bi spodbujal učence, da v šoli poskušajo nove stvari in izražajo svoja mnenja brez bojazni, da bi napravili napake in bili deležni običajnih posledic, kot je zasmehovanje zaradi neznanja. Ima pozitivno samopodobo in si prizadeva za spodbujanje pozitivne samopodobe tudi pri učencih. Spodbuja jih k razvijanju lastnega spoštovanja.

2.2 Vloga pedagoških delavcev pri razvijanju socialnih spretnosti, ustvarjalnosti in timskega dela pri učencih

Nadarjenost, pozitivna samopodoba in ustvarjalnost se pri mladih ne morejo razviti brez notranje vzpodbude oz. želje in zunanje vzpodbude okolja. Zato je prav, da ima okolje posluh zanje, da jih razume in jim da možnosti in priložnosti, da lahko izrazijo svoje potenciale, potešijo vedoželjnost ter vzgibe po ustvarjanju. Učitelji in drugi pedagoški delavci, predvsem šolski knjižničarji imajo pri tem pomembno vlogo, saj vedo, kaj je ustvarjalnost in kako lahko nanjo vplivajo. Prav tako vplivajo na razvijanje odgovornosti, ki je temelj vzgoje in uspešnih odnosov. Temeljni načeli vzgoje in izobraževanja sta inovativnost in kreativnost. Vzgoja in izobraževanje sta namenjeni temu, da mladostnike usposabljata za inovativnost, da mladi pridobljeno znanje znajo spretno uporabiti v novih situacijah, da so ustvarjalni. Celotni vzgojno-izobraževalni proces mora biti naravnani v kreativnost. Šola oz. vsi pedagoški delavci, med katere spadajo tudi šolski knjižničarji, skrbijo za to, da pri svojem delu iščejo nove oblike in metode vzgojno-izobraževalnega dela, da spodbujajo in aktivno vključujejo učence k ustvarjalnemu delu, in da uveljavljajo nove oblike in načine dela, ki temeljijo predvsem na aktivnosti udeležencev, njihovem notranjem interesu ter ustvarjalnem sodelovanju in tinskem delu. Ustvarjalni dijaki poleg rednega pouka potrebujejo še druge oblike dodatnega dela in izzive, kjer lahko izrazijo svoje potenciale in samopotrditve. Zato jim povabilo k tinskemu sodelovanju pri raznih projektih, pri razstavah, gledaliških predstavah ter literarnem, likovnem ali kakšnem drugem umetniškem ustvarjanju, zelo veliko pomeni in so za to hvaležni.

2.3 Spodbudno učno okolje na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer in v tamkajšnji šolski knjižnici

V vsakem posamezniku je skrit potencial za razvoj njegovih sposobnosti, socialnih spretnosti, njegove ustvarjalnosti in nadarjenosti. Pomembno je, da jim okolje, v katerem mladi odrasčajo, to omogoči. Na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer se poleg programa splošna gimnazija izvajajo še nekateri drugi programi, program umetniška gimnazija, smer gledališče in film, in še dva srednješolska strokovna programa, predšolska vzgoja in medijski tehnik. Dijaki programa umetniška gimnazija se učijo nastopanja pred javnostjo, razvijajo tehnike giba, spoznavajo teorijo in zgodovino sedme, torej filmske in gledališke umetnosti, krepijo ustvarjalnost in sposobnost izražanja s sliko in zvokom, razvijajo spretnosti v različnih oblikah komunikacije, v retoriki. V programu predšolska vzgoja se dijaki in dijakinje izobražujejo za poklic vzgojitelj-ica predšolskih otrok. Program medijski tehnik pa dijake usposablja za dela na področju grafičnih, spletnih, medijskih in avdiovizualnih komunikacij. Različni programi in interesne dejavnosti, ki jih nudi šola, na primer ob projektnih dnevih oz. tednih ter druge organizacijsko prilagojene oblike pouka in timskega dela dijakom omogočajo, da razvijajo svoje skrite potenciale in socialne veščine. Pri izbirnih vsebinah gre za bogat nabor vsebin po meri dijaka, npr. delavnice, debata, projekti in različni krožki, npr. podjetništvo, pri katerih spoznavajo metode, kako promovirati svoje znanje na trgu in udeležiti lastne ideje, pa do tega, kako postati dobri učitelji, vzgojitelji, prepričljivi novinarji, moderatorji in morda tudi igralci, režiserji, scenaristi, medijski delavci itd. Dijaki se organizirano pripravljajo na tekmovanja, znanstveno raziskujejo in pišejo raziskovalne naloge, nastopajo na prireditvah, gledaliških predstavah, pojejo v zboru itd. Vse to jim omogoča, da poleg razvijanja socialnih veščin razvijajo svoje mnoge talente in nadgrajujejo svoje znanje na različnih področjih (umetniškem, likovnem, plesnem, glasbenem, gledališkem, literarnem, naravoslovnem, družboslovnem,

športnem), tudi na področjih, ki niso opredeljena z učnim načrtom. Socialnih veščin se učijo tudi v narodnih in mednarodnih izmenjavah ter mednarodnih projektih. Popestrijo jih s praktičnimi in zabavnimi izkušnjami, ki jih nabirajo na obveznih ekskurzijah, športnih dnevih, javnih nastopih, kjer lahko predstavijo svoj umetniški izraz. Zavedamo se, da šola ne sme biti le produkcija učne snovi in znanja, saj to ni edini ključ do uspeha, temveč mora posameznik razviti še druge veščine, kot so ustvarjalnost, inovativnost, kritično mišljenje, timsko delo, socialne veščine itd. Na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer in v šolski knjižnici gimnazije se odraščajoči mladi učijo socialnih veščin in spretnosti ter kreativnosti skozi lastno izkušnjo, predvsem v interakciji s sovrstniki in odraslimi tako, da jih opazujejo, postavljajo odprta vprašanja, iščejo smiselne iztočnice za začetek pogovora, so pozorni na socialne veščine drugih, aktivno poslušajo in pokažejo iskreno zanimanje za sogovornika. Šola in šolska knjižnica omogočata spodbudno okolje za optimalen razvoj posameznikovih potencialov. V spodbudnem učnem okolju uči mladega človeka kreativnosti, spretnosti razvijanja in vzdrževanja dobrih odnosov. Uči ga, kako jasno komunicirati, navdihovati in pozitivno vplivati na druge. Obenem poskrbi za skupinsko ustvarjalno delo, za dobro medsebojno sodelovanje, ki temelji na tolerantnosti, strpnosti in razumevanju, ter obvladovanja konfliktnih situacij. Dijaki imajo torej veliko možnosti za socialne interakcije in urjenje v socialnih veščinah ter timskem delu. Na šoli vseskozi spodbujamo sodelovanje in izražanje dijakov v raznih umetniških dejavnostih, saj ravno s pomočjo umetniškega izražanja lahko razvijajo in bogatijo domišljijo ter zaznavne, opazovalne in sporazumevalne spretnosti. Predvsem program gledališko-filmska smer ponuja cel spekter dejavnosti, v katerih lahko poglobljeno razvijajo socialne veščine. Ob gledališki in filmski igri so tu še ustvarjanje scenarija, priprava in izvedba režije, snemanje, montaža, delo z zvočno opremo in še veliko drugega. Učijo se tehnike giba, izražajo se s sliko in zvokom ter postajajo veščji v retoriki, nastopajo pred javnostjo. Vse naštetu pogloblja splošno in posebno znanje ter celovito doživetje umetniške izkušnje. Poseben izziv jim predstavljajo samostojne prireditve. V referatu je predstavljen primer dobre prakse v knjižnici.

2.4 Šolska knjižnica, prostor spodbudnega učnega okolja

Šolska knjižnica je aktivno in neločljivo vpeta v delo šole oz. v delo vzgojno-izobraževalnih zavodov. Njena posebnost je na pedagoškem delu, ki je namenjeno vzgoji in izobraževanju mladih. Namen njenega pedagoškega dela je, da dijaki postanejo vseživljenjsko učeče se osebnosti, da so informacijsko in funkcionalno pismeni ter da se zavedajo, kako so do določenih znanj in veščin prišli. Gre za proces ozaveščanja pridobivanja znanja, v katerem dijaki odkrivajo vzroke, posledice, napake, zmote in jih znajo odpravljati. Šolska knjižnica je varen prostor, v katerem lahko dijaki na spodbuden, zabaven in ustvarjalen način pridobivajo socialne veščine in druge spretnosti. Pri socialnih veščinah gre za znanja, sposobnosti in spretnosti, ki jih mladi poleg strokovnih znanj potrebujejo, da bi bili uspešni in zadovoljni, pa naj bo to v šoli, na delovnem mestu, oziroma kjer koli drugje v življenju. Gre za celovito osebno izkušnjo, učenje v neposrednem stiku z resničnostjo.

2.5 Aktivnosti v šolski knjižnici

Delo v šolski knjižnici je pestro in raznoliko. Poleg internega strokovnega in bibliopedagoškega dela šolski knjižničarji sodelujemo z drugimi strokovnimi delavci šole. Smo fleksibilni, dinamični, odprti in skrbno uporabljamo ter izrabljamo dane možnosti, smotrno

kombiniramo vsebine in metode ter uporabljamo nove oblike dela. Vključeni smo tudi v neposredni izobraževalni proces in opravljamo še mnoge druge naloge. Ena izmed njih je tudi sodelovanje na kulturnih in drugih prireditvah. Skupaj z dijaki pripravljamo gledališke predstave, oblikujemo tematske razstave s spremljevalnim kulturnim programom, v katerem dijake usmerjamo in vzpodbujamo k njihovemu ustvarjalnemu umetniškemu izrazu. Ob tem jih navajamo na timsko delo. Knjižničarji v mladih sprožamo radovednost in svobodo, željo po ustvarjanju in doživljanju lepega. Za tovrstne izzive mora biti učitelj oz. knjižničar dovolj osebno zrel, da je kos nalogi, ki mu je zaupana. Najpomembnejša je čustvena stabilnost, pa tudi dosledno ravnanje in poslušanje. Zabukovčeva in Žugljeva (2005a) navajata, da to za knjižničarja pomeni, da deluje v skladu s svojo stroko in pedagoško vlogo ter je pri tem skladen sam s seboj; predvsem pa, da ima jasno oblikovano strokovno identiteto. Pri njegovem delu je prav tako pomembno timsko delo. V skladu s tem naj bi knjižničar stalno razvijal spretnosti timskega sodelovanja, tudi reševanja konfliktov, utemeljevanje svojega mnenja ter sprejemanja mnenja in stališč drugih. Kompetenten knjižničar mora biti strokovnjak na svojem področju, mora imeti znanje s pedagoškega in psihološkega področja in mora biti osebno dovolj zrel, da stopi v razred. Moharjeva (1996) ugotavlja, da je poslušanje zelo pomembno. Pred poukom, med odmori in po pouku pridejo učenci v knjižnico po knjige, berejo revije, pišejo referate itd., veliko pa je tudi takih, ki iščejo zatočišče in nekoga, ki jih bo poslušal. Aktivno poslušanje omogoča, da učenec spregovori o svojem problemu in najde rešitev zase. Šolska knjižnica je za mnoge učence prostor, v katerem se dobro počutijo, se dobro razumejo s knjižničarjem in tako pogovor kar sam nanese na težave, s katerimi se učenci ukvarjajo. Velikokrat res potrebujejo le aktivnega poslušalca in nato sami pridejo do rešitve problema. Tako se velikokrat zgodi, da šolski knjižničar kakega učenca pozna bolje kot na primer razrednik, saj se v knjižnici velikokrat razvije tudi neformalni pogovor, iz katerega lahko oba veliko odneseta, tako knjižničar kot uporabnik.

2.6 Motivacija in povabilo k sodelovanju

Za vsako dejavnost je potrebna motivacija. Z individualnimi pogovori, na primer ob izposoji, ali ob neformalnih pogovorih lahko pri dijakih vzbudimo zanimanje za različne vrste sodelovanja, bodisi za sodelovanje pri tematskih razstavah, pri izdelavi likovnih ali fotografskih izdelkov, ali pa pri gledaliških predstavah in literarno glasbenih nastopih. Zanimanje za sodelovanje lahko vzbudimo na različne načine, največkrat pri dijakih, ki jih že poznamo in za katere vemo, da radi nastopajo ter izražajo svoje zamisli in ustvarjalne potenciale. Motivirani dijaki so navdušeni, hvaležni za povabilo in so pripravljeni timsko sodelovati.

2.7 Timsko delo

Ljudje smo socialna bitja in skoraj ni aktivnosti, v kateri na nek način ne bi imeli opravka s sočlovekom. Mladi se socialnih veščin učijo ves čas odraščanja z neposrednimi stiki z vrstniki in odraslimi. S timskim delom si pridobivajo socialne veščine, čustveno inteligenco, empatijo, sočutje in druge načine vedenja. »Timsko delo je skupinsko delo samostojnih članov. Vsakdo ima specifično znanje in odgovarja za svoje odločitve, ki pa so podrejene skupnemu cilju v okviru določene delovne naloge. Nihče ni nikomur nadrejen ali podrejen, vsakogar in vse skupaj pa obvezuje delovna naloga. Za pravi tim je značilno vzpostavljanje horizontalnih odnosov, ki temeljijo na jasni osebni in strokovni identiteti vsakega člana, a hkrati tudi

zmožnosti razumevanja drugačnosti vseh drugih. Odgovornost in samostojnost članov tima od njih terja raven različnosti, ki povezuje, saj ustvarjajo nove kreativne rešitve in povečujejo verjetnost učinkovite akcije.« (Lipičnik, 1993)

Mayer (2001) pa opredeli tim takole: »Tim sestavlja skupina ljudi, ki so povezani s skupnim namenom, za uresničitev točno določenega cilja. Pomeni organizacijsko tvorbo, sestavljeno iz članov, usmerjenih nalog (ciljev), procesa vodenja, komunikacije ter skupnih vrednot. Za tim je značilno tudi posebno razpoloženje, v katerem so ljudje pripravljeni delati tudi več kot sicer, tako z enakim številom ljudi pri opravljanju določenih nalog dosežemo več in boljše rezultate.«

2.8 Spodbudni načini razvijanja socialnih veščin in timskega dela v šolski knjižnici Gimnazije Franca Miklošiča Ljutomer s primeri dobre prakse

Na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer že nekaj let oktobra obeležujemo in praznujemo Mednarodni mesec šolskih knjižnic (International School Library Month – ISLM) z različnimi ustvarjalnimi in promocijskimi dejavnostmi. Na elektronskih monitorjih in oglasnih deskah po šolskih hodnikih, v kabinetih in v zbornici seznanjamo o likovnih in leposlovnih dejavnostih naših dijakov in predstavljamo njihove izdelke. Dejavnosti predstavimo tudi obiskovalcem šolske spletne strani in v šolskem literarnem glasilu. Dijaki pišejo pesmi in svoja razmišljanja v obliki esejev. Pišejo o večplastnem pomenu šolskih knjižnic, o njihovi nenadomestljivi vlogi pri pouku, posredovanju znanja in drugem.

Poleg literarnega udejstvovanja dijaki zavzeto izdelujejo uporabne likovne in grafične izdelke. Sami izdelajo knjižne kazalke vse od zasnove, grafičnega oblikovanja, do tiska, plastificiranja in razreza. Kazalke so opremljene z logotipom, barvno vetrnico, aktualnim sloganom Mednarodnega meseca šolskih knjižnic, izvorno mislijo in ilustracijo, ki tematsko predstavlja slogan. Oktobra 2022 sta se za sodelovanje v projektu in praznovanju Mednarodnega meseca šolskih knjižnic odločili dve skupini iz programa umetniška gimnazija. Na osnovi tokratnega slogana, Branje za globalni mir in življenje v harmoniji, je zainteresirana skupina dijakov 1. letnika ustvarila gledališko igro z naslovom *Aperta de vivet*. Druga skupina dijakov 3. letnika pa je izdelala likovne izdelke in plakate.

2.9 Od osnutka, do izdelka

Po uvodni predstavitvi projekta na začetnem srečanju in druženju s sodelujočimi dijaki, se je izdelal okvirni načrt, osnutek. S sodelujočimi dijaki je stekel pogovor o knjižnicah, knjigah, branju, o vrednotah, lastni in tuji kulturi. Stekel je pogovor o izjemnem pomenu bralne kulture za posameznika v sodobni družbi in podobno. Nizale so se prve asociacije, različne zamisli, ideje, ki so proizvod domišljije, miselni impulzi, ki sprožajo dejavnost. In zamisli, kako se lotiti dela ter izvesti projekt. V prvi fazi ustvarjalnega procesa, preparaciji, dijaki torej zbirajo podatke in globlje spoznavajo temo projekta. Zamisli kmalu dobijo krila in se v nadaljnjih fazah, v fazi inkubacije, iluminacije in verifikacije, razširijo v končno podobo, ki se kaže bodisi v obliki likovnega izdelka ali v obliki scenarija oz. predstave, kot je to v našem primeru.

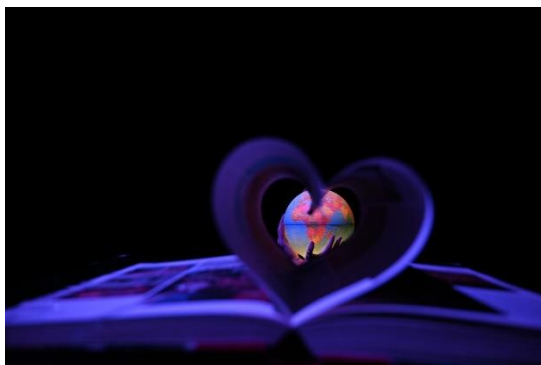
Motive za predstavljene likovne izdelke sta premišljeno in z občutkom za detajle, ki kažejo na povezavo z vsebino slogana, ki se oktobra 2022 glasil, Branje za globalni mir in življenje v harmoniji, ustvarili likovno nadarjeni dijakinji Rina Gomboc iz 2. c in Nika Jurkovič iz 3. u. Na simbolni ravni nakazujeta na pomen in izkušnjo branja, ki je pomembna spretnost za pridobivanje znanja in drugih vrednot, za mir na svetu in medsebojno povezanost ter harmonijo med ljudmi. Slogan ju je nadvse navdihnil in izdelali sta zanimive slike (glej Sliki 1 in 2).

Mir, svoboda, enakost, sprava, resnica, razum, ljubezen



Branje za globalni mir in življenje v harmoniji





Jurkovič, N. (2022)

Slika 3

Knjige, harmonija in mir na svetu



linaj.

Gomboc, R. (2022)

Likovni in fotografski izdelki so bili na ogled na oglasni deski pred šolsko knjižnico, na šolskih monitorjih in na šolski spletni strani.

2.11 Zasnova in priprava predstave *Aperta de vivet*

Scenarij za igro sta napisala dijak Miha Horvat in dijakinja Victoria Dohmen. Skupaj s sošolci so jo prenesli na oder. Z izrazno govorico telesa so ob igri glasbe in svetlobe predstavili idejo za boljši jutri. Zavzeti in ustvarjalni dijaki 1. u, ki so se odločili sodelovati v projektu, so pripravili igro z naslovom: *Aperta de vivet*. Pravijo, da hočejo sebi in drugim širiti umetniška obzorja. V igro so vključili nekatere junake iz svetovne literarne zakladnice, npr. Rdečo kapico, Piko Nogavičko, Marry Poppins, Romea in Julijo, Drakulo ter Malega princa (glej Sliko 4).

Slika 4

Skupina dijakov 1. u v predstavi Aperta de vivet



Predstava je nagovorila mlade, da naj pogumno odprejo vrata v življenje, v samostojno in suvereno pisanje lastne življenjske zgodbe. S pomočjo branja kakovostnih literarnih del to lažje dosežemo in bolje razumemo pomen plemenitih dejanj, ljubezni in njeno metaforiko. Sodelujoči dijaki so sami pripravili gledališki list in vabilo na predstavo.

2.11.1 Vsebina predstave Aperta de vivet

Zgodba se začne v knjižnici, kjer glavni junak Nace v tišini bere. Nenadoma v prostor pridrvi sošolka Gaja, ki je vsa razburjena in jezna zaradi razhoda s fantom. Nace jo zaskrbljeno opazuje. V tistem hipu s police pade nenavadna knjiga. Gaja prestrašeno pade Nacetu v naročje. Začudeno se spogledata. Gaja se radovedno skloni, da bi pobrala knjigo. A Nace je bolj previden in ji predlaga, naj raje pusti skrivnostno knjigo pri miru (glej Sliko 5).

Slika 5

Protagonista (Nace in Gaja)



Gaja jo kljub temu pobere in istočasno prebereta naslov: *Aperta de vivet*. Gaja odpihne prah in jo sunkovito odpre. Iz knjige močno zasije. Začudeno se spogledata in ozreta naokoli. Znajdeta se v povsem drugem svetu. V gozdu, v zgodbi o Rdeči kapici, s katero se potem tudi srečata. S svojim dobrim namenom skušata spremeniti potek zgodbe. Ravno tako skušata spremeniti dogajanje zgodb v nadaljevanju, ko se srečata še z drugimi liki. (glej Slike 6, 7 in 8).

Slika 6

Romeo in Julija



Slika 7

Romeo in Julija



Slika 8

Boj



Slika 9

Zmešnjava



Vse dokler na odru ne pride do velike zmešnjave, ko se vsi liki srečajo (glej Sliko 9).

Nato se pojavi Mali princ, ki z odločnim in glasnim »stop« ustavi zmešnjavo (glej Sliko 10). Liki okamenijo, le Nace in Gaja začudena nemo obstaneta. Želita se vrniti v svoj svet. Mali princ se jima predstavi. Na srce jima položi svoje modrosti ter reče, da so vsi literarni junaki že imeli napisano prihodnost, da je onadva ne moreta spreminjati. Lahko pa začneta pisati lastno zgodbo. Nato vsi izginejo. Na odru ostaneta le zamišljena protagonista, ki se želita vrniti domov. Ob njiju je skrivnostna knjiga, ki jo odpreta. A knjiga ne sveti, ne deluje. Zaskrbljeno se spogledata. Nace obtožuje Gajo, da je ona kriva za vse to, kar se jima dogaja, saj je ona odprla knjigo in sta se znašla v tujem svetu. A Gaja ga spomni na besede Malega princa, ki pravi, da so besede vir nesporazumov. Razumevajoče mu poda roko in reče, da naj življenje pomaga življenju. Skupaj odpreta knjigo, ki tokrat zasveti, in zopet se znajdeta v domačem okolju, v knjižnici. Istočasno izgovorita: »Za devetimi gorami in devetimi vodami je živela prihodnost.« Luči ugasnejo. Na odru se zvrstijo nastopajoči.

Slika 10

Prihod Malega princa



2.11.2 Vtisi in mnenja o predstavi

Predstava je bila zanimiva, z aktualnim sporočilom. Mlade je povabila k medsebojnemu sodelovanju, ustvarjanju dobrih zgodb, plemenitih dejanj in harmoničnih odnosov. Nagovorila jih je k ustvarjalnosti, ki se zrcali v njihovi svetli prihodnosti. Spodbudila jih je, naj pogumno odprejo vrata v življenje, v samostojen in suveren začetek pisanja lastne življenjske zgodbe. Nastopajoči so na sproščen in inovativen način pristopili do izbranih poglavij v literaturi. Nastalo je izvirno dramsko besedilo. Dijaki so se preizkusili v vlogi igralcev in bili odlični. Upoštevali so ključne elemente dramatike. In znova je oživela misel Malega princa, ki pravi: »Kdor hoče videti, mora gledati s srcem.« (vtis profesorice slovenščine).

Takole pa svoje vtise o sodelovanju predstavi scenarist in glavni igralec Miha. Ste se kdaj vprašali, kako bi bilo, če bi se znane zgodbe pomešale v eno zgodbo? Mar bi Romeo in Julija res umrla? Bi Rdečo kapico res pojedel volk? Bi Drakula res umrl med spanjem, preboden s križem? Od kod naslov *Aperta de vivet*, ki v latinščini pomeni odpri in zaživi? V predstavi se glavna junaka Nace in Gaja znajdetata v omenjenih zgodbah, ki poskušata spremeniti njihov razplet. Soočita se z glavnimi liki, ki jih sošolci odlično odigrajo. Med ustvarjanjem predstave, na vajah in pripravah na nastop so se nam vsem porajali različni občutki, od radovednosti, kako bomo igro izpeljali, do veselja, zabavnih trenutkov in smeha, pa tudi treme in resnega dela. Ob improvizaciji smo spoznali tudi zakonitosti odrskega nastopanja, pogovor o dramaturgiji, osebah in strukturi. Všeč mi je bilo tudi, da smo sodelovali mnogi iz razreda in se pri tem še bolj povezali med seboj ter uspeli delovati kot skupina, in da smo lahko vključili dobre ideje vseh. Scenarij se je dopolnjeval in spreminjal, dokler ni bil popoln. Najtežje nam je bilo uskladiti množico idej oz. se kakšni odpovedati. Sproti so se rojevale nove zamisli, se modificirale in že kreirale. Soočali smo se s svojimi in značajskimi značilnostmi sošolcev ter se spoznavali. Vse je bilo tako noro in zabavno, neka povsem nova izkušnja. Vzdušje med vsemi sodelujočimi je bilo cvetoče kot gozd po svežem pomladnem dežju. Ob vsaki izkušnji, ki sva jo glavna junaka prestala, sva izvedela nekaj novega o sebi in o sošolcih. Spoznanja so se kar vrstila. Postajala sva pametnejša in na koncu sprejela nasvet Malega princa, ki naju je opozoril na posledice svojih ravnanj in odločitev. S skupnimi močmi nam je uspelo ukrotiti čarobnost knjig in jo vtakati v scenarij gledališke igre. S sošolci smo svoje točke pripeljali do zaključene oblike, s katero smo se predstavili na kulturni prireditvi ob Mednarodnem mesecu šolskih knjižnic. Predstavo so si ogledali nekateri dijaki 1. in 2. letnika v spremstvu nekaterih profesorjev.

3. Rezultati uspešnega timskega dela in usvojenih socialnih veščin

Analiza in evalvacija sta pokazali, da je projekt omogočil pridobivanje novega znanja in veščin vsem sodelujočim. Pridobili so nepozabno umetniško izkušnjo, polno bogatih doživetij in spoznanj. Sodelovanje v projektu jim je predstavljalo nove izzive raziskovanja in učenja ter izpostavljalo pomen fleksibilnosti in timskega pristopa. Ugotavljamo, da so tim odlikovali zaupanje, pozitivna samopodoba in podoba skupine, timski duh, enotno delovanje, primerno vrednotenje vsakega člana, učinkovita komunikacija, delitev pooblastil in disciplina. Poslušali so drug drugega in bili so pozorni na neverbalno komunikacijo. Vsak posameznik je upošteval svoj del odgovornosti in spoštoval pravice drugih članov. V ustvarjalnem procesu so vsi člani tima usklajevali svoja mnenja, zato se je prvotno besedilo postopoma spreminjalo. V proces so vnesli svežino in pozitivno klimo, ki se je ustvarjala na podlagi vzajemnega zaupanja, pestrosti

dejavnosti, želje po nečem novem. Posamezniki znotraj tima so se konstruktivno odzivali na spremembe in kakovostno reševali naloge s sodelovanjem. Tisti, že vajeni nastopanja, so še poglobili zaupanje vase in v svoje sposobnosti, medtem ko so tisti, ki so sprva čutili odpor, spoznali, da so sposobni stopiti na oder. Marsikateri med njimi je presegel samega sebe in svojo tremo. Varno okolje je sodelujočim nudilo ustrezen čas, ki so ga potrebovali za doživljanje in usvajanje novih znanj in soočenj. Imeli so občutek varnosti, pripadnosti. Optimizem in motivacija ob ustvarjanju predstave in likovnih izdelkov sta trajala ves čas, od zamisli in osnutka do izvedbe predstave in predstavitve likovnih izdelkov. Sodelujoči so pridobili samozavest, napredovali na izraznem področju ter krepili medsebojne pozitivne odnose. Postali so strpnejši. Verjeli so vase, si zaupali, da delajo dobro, kar je vse odlična spodbuda za njihovo nadaljnje kreativno delo in pripravljenost še kdaj sodelovati. Zadovoljivi in vedri odnosi so vsem članom tima dajali občutek lahkote in udobja. Bili so jim vir zabave, zadovoljstva, uspeha, sreče in motivacije za naprej. Pomembno je omeniti, da so sodelujoči veliko svojega prostega časa namenili pripravi projekta in da so uživali ob svojih izdelkih in predstavi. Vsi sodelujoči so prejeli notranje zadoščenje in zunanjo potrditev, zahvalo, pohvalo od mnogih profesorjev in sošolcev. Ugotavljamo, da so dijaki ob uspešnem zaključku projekta dobili občutek dejavne vpletenosti in zadostitve notranjih motivov in ciljev. V timu je bilo zaznati sproščeno vzdušje. Vsak je lahko izrazil lastno mnenje in ideje, navdušenje in veselje. Veliko jim je pomenil odziv knjižničarke o njihovem ustvarjalnem pristopu do dela. In nenazadnje, imeli so smisel za humor. Z gotovostjo lahko sklenemo, da sodelujoči dijaki pri tovrstnih projektih odlično izkazujejo svoje pridobljene socialne spretnosti in veščine. Z dragocenimi izkušnjami bodo lahko konstruktivno delovali v sodobni družbi in bodo bolj prilagodljivi v različnih življenjskih situacijah.

4. Zaključek

Živimo v času, ko je potrebno obvladati različne spretnosti in veščine, da sploh lahko delujemo v globalizirani družbi. Zato je naloga šole, da mlade v času šolanja nauči različnih znanj in veščin, torej tudi socialnih veščin in timskega dela. Ugotavljamo, da so šolske knjižnice s svojimi aktivnostmi in delom izjemno pomembne v šolski skupnosti, saj, kot lahko vidimo na predstavljenem primeru dobre prakse, v mladih sprožajo radovednost in svobodo, željo po izražanju, ustvarjanju in doživljanju lepega. V prostorih knjižnice lahko na zabaven in ustvarjalen način pridobivajo socialne veščine in druge spretnosti. Šolski knjižničarji imajo pri tem pomembno in neprecenljivo vlogo, saj lahko s povabilom k tinskemu sodelovanju v različnih projektih spodbujajo mlade h konstruktivnemu in ustvarjalnemu delovanju. Imajo svobodo glede načinov, strategij in novih pristopov ter ustvarjanju različnih možnosti, da to uresničijo. Z dijaki, ki so sodelovali v projektu, smo skupaj preživeli nekaj čudovitih ustvarjalnih dni. Vsi sodelujoči dijaki, tako tisti pri predstavi, kot tisti, ki so sodelovali pri plakatih, so na koncu ugotovili, da so se jim pričakovanja uresničila. Okrepili so svojo ustvarjalnost in sposobnost izražanja z besedo in gibom, s sliko in zvokom. Nadgradili in razširili so svoja strokovna znanja, svoj umetniški izraz, pa tudi spretnosti v tinskem delu in socialnih veščinah. Tovrstni projekti so obenem dobra spodbuda drugim dijakom šole, saj se srečajo s predstavljenimi dejavnostmi, izdelki in delom knjižnice. Spodbujajo jih, da preberejo, slišijo in vidijo kaj novega, dobrega, lepega. Gre za uspešen način privabljanja mladih v čarobni ustvarjalni likovni in literarni svet, v katerem si bogatijo duha in vsestransko razširjajo svoja obzorja. Šolska knjižnica je prostor, v katerega vstopajo prav vsi mladi. V njem se privzgajajo

obče človeške vrednote, ki jih kasneje zasledujejo v življenju. Odraščajoče se lahko na tak način navdihuje in motivira za vseživljenjsko branje ter ustvarjalnost, ki se zrcali tudi v lepih medsebojnih odnosih, socialnih stikih in dobrem tinskem delu.

5. Viri in literatura

- Lipičnik, B. in Možina, S. (1993). *Psihologija v podjetjih*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Mayer, J. idr. (2001). *Skrivnost ustvarjalnega tima*. Ljubljana: Dedalus - Center za razvoj vodilnih osebnosti in skupin.
- Mohar, D. (1996). *Šolska knjižnica kot varovalni dejavnik*. Knjižnica, let. 40, št. 3/4, str. 169-173.
- Pevce Semec, K. (2009). *Spodbudno učno okolje v kurikularni prenovi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zabukovec, V., Žugelj, U. (2005). *Pedagoška vloga šolskih knjižničarjev*. 1, Vloge učitelja in teorije poučevanja. Šolska knjižnica, let. 15, št. 3/4, str. 66-69.

Kratka predstavitev avtorja

Veronika Prijol je po izobrazbi univ. dipl. org., prof. nemščine in knjižničarka. V šolstvu dela od leta 1990. Sprva je poučevala nemščino in je avtorica dveh delovnih zvezkov za pouk nemškega jezika na gimnazijah in drugih srednjih šolah. Zadnjih triindvajset let je zaposlena na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer kot šolska knjižničarka. Z dijaki pripravlja tematske razstave, literarne in druge prireditve. Vodi knjižničarski krožek, pogovore o knjigah ipd.

Gledališki maraton – timski izziv

Theatre Marathon – Team Challenge

Barbara Bolarič

Gimnazija Šentvid
barbara.bolaric@sentvid.org

Povzetek

V dobi digitalizacije in rastočega individualizma se v gimnazijski pedagoški praksi vse pogostejše srečujemo z izzivom, kako pri učencih poleg kompetenc, določenih z učnim načrtom za slovenščino, razvijati kompetence uspešne komunikacije in timskega sodelovanja. Gledališki maraton je projekt, ki se na naši gimnaziji izkazuje kot primer dobre prakse, saj z njim opolnomočimo ne le posameznike, ampak celotne generacije dijakov z zmožnostjo literarnega branja, estetskega doživljanja in poustvarjanja literarnih besedil. Projekt poudarja pomen sodelovanja in medsebojnega prilagajanja dijakov, ki sta temeljna pogoja za učinkovito sooblikovanje in uprizoritev besedila. Vsak razred je tako predstavljen pred izziv, da s svojimi zamislimi in pomočjo mentorja pripravi krajšo gledališko predstavo, ki se mora dopolnjevati s predstavami vrstnikov v smiselno celoto, in da hkrati sooblikuje razstavo. Znotraj projekta nastane več razrednih timov, ki nadgradijo notranje sodelovanje in komunikacijo še z ostalimi timi v generaciji, in tako nastane zaokrožena in slikovita gledališka uprizoritev dramskega besedila. Prireditelji in razstavo si ogledajo dijaki, profesorji in starši. Z ogledom dijaki nadgradijo znanje, usvojeno med poukom, razvijejo kulturne kompetence, kompetence kritičnega vrednotenja in navsezadnje uspešne komunikacije in timskega sodelovanja.

Ključne besede: gledališka predstava, gledališki maraton, kompetence, komunikacija, mentor, razredni tim, razstava.

Abstract

In the age of digitalisation and growing individualism, secondary school pedagogical practice is increasingly faced with the challenge of how to develop the competences of successful communication and teamwork, in addition to the competences set in the curriculum for Slovene language. The 'Theatre Marathon' is a project that has proved to be an example of good practice at our secondary school, as it empowers not only individuals, but entire generations of students with the ability to read literature and to aesthetically experience and recreate literary texts. The project emphasises the importance of collaborating and adapting to others, which are fundamental prerequisites for the effective co-creation and performance of a text. Each class is challenged to produce a short theatrical performance with their own ideas and the help of a mentor. They must complement the performances of their peers to form a meaningful whole, and to design an exhibition of posters at the same time. Within the project, several class teams are formed, building on the internal cooperation and communication with other teams in the same year. They need to create a rounded and beautiful theatrical piece. The performance and exhibition are watched by students, teachers and parents. By watching, students enhance the knowledge acquired in the classroom, develop their cultural competences, critical evaluation competences and, ultimately, successful communication and teamwork.

Key words: class team, communication, competences, exhibition, mentor, theatre marathon, theatrical performance.

1. Uvod

V dobi digitalizacije in rastočega individualizma se v gimnazijski pedagoški praksi vse pogostejše srečujemo z izzivom, kako pri učencih poleg kompetenc, določenih z učnim načrtom za slovenščino, razvijati kompetence uspešne komunikacije in timskega sodelovanja. Gledališka dejavnost je v našem šolstvu vse premalo vključena v vzgojno-izobraževalni program in bi morali gledališče boljše izkoristiti, saj omogoča medpredmetne povezave in bolj nazorno učenje (izkustveno, sodelovalno), prispeva k boljšemu razumevanju, samostojnemu razmišljanju (Pirc, 2013). Priprava uprizoritve je že po naravi dela takšna, da zahteva sodelovanje in prilagajanje vseh vpletenih v vzgojno-izobraževalni program (dijakov, učiteljev-mentorjev, učiteljskega zbora). Na Gimnaziji Šentvid smo tako s ciljem nadgraditi gimnazijski program z novimi kulturnimi vsebinami in opolnomočiti naše dijake in profesorje za sodelovanje ter vzbuditi njihovo pripadnost skupnosti izoblikovali (sedaj že tradicionalen) projekt, ki smo ga poimenovali Gledališki maraton.

K temu lahko dodamo ugotovitev, da je premišljena priprava in izvedba gledališke dejavnosti ustrezna oblika za uveljavljanje izkustvenega učenja, saj je učenec v neposrednem stiku z resničnostjo, ki jo proučuje, kar 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. Učitelj tako ne prenaša zgolj znanja na učence, ampak jim pomaga, da ga priključijo v zavest, preoblikujejo ali celo spremenijo v stiku z osebno izkušnjo (Požarnik, Šarič in Šteh, 2019).

Tudi Polak (2015) ugotavlja, da timsko delo temelji na načelih sodobnih pristopov učenja, ki poudarjajo aktivnost 'učечеge se subjekta'. Posameznik, ki bo dovolj aktivno vpet v tim in timsko delo, se bo osebno identificiral s cilji tima in bo razvil potrebno zaupanje do drugih članov tima ter pripadnost timu; oboje pa je nujno potrebno, če naj tim učinkovito deluje. Posebnost učenja posameznika ob timskem delu je v socialni interakciji, znotraj katere se pojavljajo pestri psihološki procesi. V timu so prisotni procesi medsebojnega zaznavanja in medsebojne primerjave. Člani tima zaznavajo in primerjajo svoje znanje, spretnosti, pa tudi osebnostne posebnosti (osebne lastnosti, temperament, zaznavne stile, stile mišljenja, ravnanja ipd.).

Pedagogi v ustrezno vodenem timskem delu prepoznamo tudi sodelovalno učenje. »Sodelovalno učenje je ena izmed oblik učenja, ki poleg kognitivnih procesov poudarja socialni vidik učenja, saj ceni hkratno sodelovanje vseh učencev v razredu. Učenci preko razmisleka, delovanja, odkrivanja in reševanja nalog aktivno izgrajujejo svoje znanje ter hkrati razvijajo komunikacijske, sodelovalne in socialne veščine. Če želijo doseči zastavljeni cilj, morajo pozitivno sodelovati s sošolci, si izmenjati ideje, razmišljanja, vprašanja in odgovore. Svoje znanje lahko primerjajo z drugimi, ga dopolnijo in utrdijo.« (Tratnik, 2014)

V danem prispevku želimo predstaviti projekt, faze njegovega nastajanja s poudarkom na timskem sodelovanju in komunikaciji na različnih ravneh in na različnih interesnih področjih (razredno in medrazredno sodelovanje, komunikacija med dijaki in njihovimi mentorji) ter končni rezultat večmesečne dejavnosti izven pouka.

2. Projekt Gledališki maraton

Gledališki maraton je 4-mesečni projekt v okviru pouka slovenščine, ki nadgrajuje kompetence, zastavljene v učnem načrtu, s kompetencami, predvidenimi v vzgojno-izobraževalnem sistemu na splošno. S pripravo kulturno-umetniškega dogodka (gledališka predstava, razstava plakatov in gledaliških listov) namreč dijaki razvijajo tudi zmožnosti

učinkovite medsebojne komunikacije in timskega sodelovanja (sodelovalno učenje), nadgradijo usvojeno znanje pri pouku (izkustveno učenje) in se razvijejo v kritične presojevalce literarnih umetnin.

Kot ugotavlja že Pirc (2013) je pri uvajanju gledališkega dela pomembno, da pedagog zna voditi mlade gledališnike, da ti ne uresničujejo le svoje lastne vizije, pač pa vodi sodelujoče, da sami iz lastne izkušnje, razumevanja sveta ustvarijo gledališki dogodek. Pri vodenju je treba iskati izvirne načine uprizarjanja, ki izhajajo iz mladih gledališnikov. Kakovost vodenja omogoča tudi uspešnost izkustvenega učenja in same izvedbe na visoki ravni. Uspešen vodja naj s svojim znanjem in spretnostmi spodbuja procese izkustvenega učenja in zavira neželeno dinamiko v skupini. Za zagotavljanje čim kakovostnejše učne izkušnje za vse vpletene, moramo proces načrtovati, uravnavati njegovo izvedbo in evalvirati (Požarnik, Šarič, Šteh, 2019).

Priprave za maraton potekajo v več fazah in vključujejo večino dijakov razrednih skupnosti, ki jim mentor glede na njihove interese in zmožnosti razdeli naloge. Prav to pa krepi njihovo medsebojno komunikacijo, zmožnost prilagajanja in navsezadnje tudi motivacijo, da prispevajo k čim boljši predstavitvi svojega razrednega tima. Učitelj postane njihov mentor, motivator in »kritični prijatelj«. Kot navaja Polak (2009) je tim učinkovit, če je oblikovan z zavedanjem članov, da so s sodelovanjem uspešnejši in pozitivno soodvisni; če se z nalogami identificirajo in so vanje aktivno vključeni; če prispevajo izvirne predloge in znanje; če so zavezani skupnim ciljem, spodbujajo drug drugega in si zaupajo; če sproščeno komunicirajo.

Slika 1

Otvoritveni plakat razstave



Slika 2

Uprizoritev Hlapcev



Končni rezultat timskega projekta je kulturno-umetniški dogodek, ki vključuje gledališko predstavo, uprizorjeno na pravem gledališkem odru (Ljudski dom v Šentvidu), in razstavo likovno oblikovanih plakatov in gledaliških listov na šolskem hodniku (glej Sliki 1 in 2). Vse izdelke ovrednoti komisija, sestavljena iz profesorjev in predstavnikov dijakov, in na koncu prireditve razglasi najboljše predstave, najboljše igralce in najbolj umetniško dovršen plakat.

3. Priprave in izvedba projekta

3.1 Delo z besedilom v razredu

Priprave začnemo že na začetku šolskega leta z izbiro dramskega besedila. Profesorice slovenščine skladno z UN izberejo dramsko besedilo (do sedaj so dijaki uprizarjali že: Shakespearjeva Hamleta in Romea in Julijo, Linhartovega Matička se ženi, Molierovega Tartuffa, Ibsenovo Noro, Cankarjeve Hlapce, Kralja na Betajnovi in Za narodov blagor). Dijaki besedilo preberejo v celoti za domače branje. Učitelj pripravi gradivo za t. i. problemski pouk

književnosti (vprašanja za domače branje, usmerjeni pogovor, naloge za razčlenbo odlomkov). Uspešen problemski pouk pomeni, da so dijaki dejavni, razpravljajo in utemeljujejo, razvijajo svoje miselne in govorne zmožnosti in pridobivajo samostojnost, s povezovanjem sproti utrjujejo znanje in ga uporabljajo na novih besedilih. Le z uvidom v celotno besedilo lahko prepričljivo in uspešno pristopijo k dramatizaciji posameznega dela besedila.

Po problemski obravnavi celotne drame pri pouku mentor premišljeno razdeli med razrede posamezna dejanja oz. prizore. Vsak razred torej dobi nalogo ustvariti svojo predstavo v okviru celotnega dramskega besedila.

3.2 Priprave na gledališko uprizoritev

Na tej točki projekt zaživi. Vzpostavijo se nove situacije komunikacijskega modela književne vzgoje, ko se srečujeta dijak-bralec oz. interpret in literarno delo (izbrani odlomek) ter učitelj kot vodja projekta. Če hoče učitelj uspešno razvijati učenčevo sposobnost ustvarjalne komunikacije z literarnim besedilom, je za večino ključna prvina sposobnost identifikacije z literarnimi osebami. Zato ob sodelovanju z dijaki in z vedenjem o njihovih recepcijskih sposobnostih premišljeno določi dramske vloge, ki jih bodo v razrednih timih prevzeli posamezniki.

Mentor v sodelovanju z razrednimi predstavniki naredi načrt in oblikuje časovnico za nadaljnje delo. Najpomembnejša je razdelitev dramskih vlog, da se dijaki čim prej soočijo z izbranim fragmentom besedila. V vsaki razredni skupnosti se ustvari svoj ansambel. Dijaki prevzemajo vloge in se ob podpori mentorja in s pridobljenim gledališkim znanjem pripravljajo na svojo uprizoritev. Sledi literarno-dramaturška in gledališko-uprizoritvena obravnava razdeljenih fragmentov dramskega besedila, ki poteka izven pouka (Štrancar, 2000).

Zadnji mesec pred uprizoritvijo se na skupnih vajah in generalki soočijo vsi igralski ansambli, ki bodo zaigrali prizore skupnega besedila. Ob tem si ogledajo predstave svojih vrstnikov, se dopolnjujejo, izmenjujejo svoje ideje in motivirajo k čim boljši, izvirni in umetniško prepričljivi skupni predstavi. Posledično se soočijo vsi interpreti istih dramskih vlog (npr. Matički, Nežke ipd.), ki bodo na odru predstavili svoje vživljanje v iste like. Njihovo sooblikovanje likov daje predstavi dodatno slikovitost in izvirnost.

3.3 Priprave scene in kostumov

Priprava gledališkega ansambla je pomembna, a ne edina mentorjeva naloga. Za izvedbo prireditve v timsko delo vključi tudi druge dijake, ki se ne izpostavljajo v vlogah igralcev, ampak lahko drugače prispevajo k uspešni izvedbi projekta. Pri tem je pomembno poznavanje njihovih interesnih področij in njihove zmožnosti uspešnega delovanja v timu. »Za učinkovito timsko delo je pomembno, da so člani tima v razvijanju svojih vlog dovolj prilagodljivi in samoobvladani. Z zmernim izražanjem lastnih vlog (npr. brez prevelike dominantnosti in siljenja v ospredje, z upoštevanjem močnih področij tudi drugih članov v timu) namreč omogočajo drugim članom tima, da razvijajo svoje vloge. Doseženo ravnotežje med vlogami spodbuja občutke pripadnosti, pozitivne soodvisnosti in zavezanosti skupnemu cilju. Pri tinskem delu je najprimernejše, da člani tima sami identificirajo svojo prevladujočo vlogo v timu.« (Polak, 2009). Učitelj-mentor tako premišljeno organizira skupine za oblikovanje scene, kostumov, za delo na odru ter za oblikovanje plakatov in gledaliških listov. V te skupine se imenujejo dijaki sami, saj je za učinkovito delo v timu pomemben dejavnik njihova motivacija.

Dijaki iz razrednih skupin za sceno se za predstavo na pravem gledališkem odru (Ljudski dom) povežejo v en večji tim in skupaj oblikujejo svojo vizijo gledališkega prostora. Pri tem

uporabimo metodo grafičnega ponazarjanja kot eno od priporočenih metod dramaturškega branja besedila (Štrancar, 2000). Na srečanjih dijaki skicirajo svoje predloge odrske postavitve in naredijo seznam potrebnih pripomočkov in rekvizitov. Likovno in ročno spretnjši dijaki iz različnih materialov pripravijo kulise oz. poslikavajo ozadje, drugi poskrbijo za pohištvo, zbirajo pripomočke in rekvizite po predvidenem seznamu.

Slika 3

Scena za Romea in Julijo



Slika 4

Scena za Tartuffa



Slika 3 ponazarja izvirno poslikano renesančno sceno za tragedijo Romea in Julija s tremi prizorišči: dvorano, Julijino sobo in dvoriščem. Na Sliki 4 vidimo prizor iz Molierovega Tartuffa z bogato meščansko sceno, ki so jo dijaki ustvarili z zlatimi tapetami in drugim okrasjem.

Podobno so v timsko delo vključeni tudi dijaki za izbor in izdelavo kostumov. S svojim poznavanjem besedila predstavijo ideje o izgledu dramskih oseb, njihovih oblačilih in rekvizitih. Na srečanjih uskladijo predloge in določijo t. i. »kostumografske stalnice«, s katerimi poenotijo izgled dramskih likov v posameznih razrednih skupinah (npr. Matičkom določijo kostum s kratkimi hlačami in naramnicami, Tartuffom črno oblačilo in ogrlico z velikim križem okoli vratu ipd.). Gledalec celotne predstave (vseh razrednih dramskih skupin) tako lažje sledi prehodom med dramskimi skupinami in uprizoritev deluje tudi na tej točki kot smiselna celota. Pri pridobivanju kostumov so dijaki zelo iznajdljivi in jih največkrat prinašajo od doma, si jih sposojajo v amaterskih gledališčih ali folklornih skupinah, nekateri tudi sešijejo doma. Že pred predstavo razredni timi na srečanja prinašajo in primerjajo svoja oblačila in dodatke ter se navsezadnje na skupnih vajah odločijo za končno kostumografijo.

Slika 5

Kostum za Matička in Nežko



Slika 6

Župnik in učitelji v Hlapcih



Slika 5 prikazuje, da so dijaki za kostum za Matička uporabili izvirno narodno nošo, ki so si jo izposodili pri folklorni skupini. Na Sliki 6 vidimo, da so dijaki za Cankarjeve Hlapce uporabili preprostejša oblačila, ki so jih nekaj prinesli od doma, nekaj so si jih izposodili.

3.4 Razstava plakatov in gledaliških listov

Projekt predvideva, da se vzporedno vanj vključijo tudi dijaki, ki pripravljajo razstavo razrednih plakatov in gledaliških listov. V time za oblikovanje plakatov se priglasijo likovno kreativnejši dijaki, za gledališke liste se jim pridružijo dijaki, ki so bolj vešč v uporabljanju računalniških in grafičnih orodij.

Učitelj-mentor jih seznani s temeljnimi prvinami, ki naj jih vključijo v vsebino svojih sicer izvirnih likovno ali grafično oblikovanih izdelkov. Tim za plakat najprej mentorju predloži svoj osnutek, ki ga zagovarja, nato pa nadaljuje z dokončno izvedbo v izbrani likovni tehniki (slikanje z barvami, kredo, oblikovanje kolažev ipd.). Že ob razredni interpretaciji celotnega besedila in nadalje ob razčlenitvi posameznih odlomkov so tudi ti dijaki v neposrednem stiku z literarno umetnino, zato na plakatih in gledaliških listih izvirno poimenujejo razredno predstavo in jo ponazorijo s svojo likovno upodobitvijo. Enako velja za tim, ki oblikuje gledališki list.

Slika 7

Razstavljeni plakati z različnih predstav



Nastanejo raznoliki umetniški izdelki, ki jih približno teden dni pred izvedbo gledališke predstave razstavimo na šolskem hodniku (glej Sliko 7).

Učinek in namen tega dela projekta je, da tudi drugi dijaki izkažejo svojo zmožnost uživanja v literarno besedilo in kulturne kompetence z likovnimi izdelki ter da s postavitvijo razstave razvijejo zmožnosti medsebojnega sodelovanja in komunikacije med razredi. Razstava prispeva k umetniški vrednosti celotnega projekta, z razstavo v šoli navsezadnje povabimo tudi ostale dijake, profesorje, starše in obiskovalce šole na zaključno prireditev.

3.5 Gledališki maraton – kulturno-umetniška prireditev

Zaključna prireditev v okviru Gledališkega maratona poteka v t. i. kulturnem tednu (začetek februarja), saj z dogodkom obeležimo kulturni praznik. Pred tem dijaki v timih pripravijo dvorano, oder in sceno v Ljudskem domu. K temu pristopijo dijaki, ki v predhodnih pripravah niso imeli posebnih zadolžitev. Tudi njihov prispevek je pomemben – tako za uspešen zaključek prireditve kot za njihov občutek pripadnosti in uspešnega sodelovanja v skupnosti.

Na pripravljenem odru se vaje iz šolskih prostorov in generalka preselijo v Ljudski dom. Te izkušnje so zelo dragocene in nujne za uspešno izpeljano celotno prireditev. Učitelj-mentor igralce spodbuja in jih kritično opazuje, skupaj z ostalimi dijaki izraža svoje navdušenje in pomisleke, spodbuja uprizoritvene alternative med skupinami ipd. (Štrancar, 2000). Dijaki-igralci dobijo uvid v celotno dramaturgijo predstave, menjavanje dramskih situacij, dogajanje na odru in za njim. Soočajo se in sodelujejo vsi sooblikovalci predstave (igralski ansambli, skupine za sceno, kostume, pripravo odra).

Slika 8

Prizor iz Romea in Julije



Slika 9

Prizor iz Hlapcev



Sliki 8 in 9 predstavljata prizora, ki sta bila zaradi množičnosti oseb na odru za dijake velik izziv. Dijaki se morajo poleg vživljanja v svojo vlogo zavedati, da sooblikujejo celotno dramsko situacijo in da vsak lik (tudi stranski ali pomožni) na odru prispeva k celovitosti in učinkovitosti predstave.

Gledališka predstava se odvija popoldne. Začenja jo dijak, ki je tudi povezovalec med zaporednimi razrednimi predstavami. Z nagovorom občinstvu predstavi avtorja in literarno delo na splošno. V nadaljevanju napoveduje in povezuje vse razredne predstave s smiselnim veznim besedilom, s čimer omogoča gledalcem, da se lažje vživljajo v raznolike predstave in si ustvarjajo vtis o celotnem besedilu. Med posameznimi razrednimi dramskimi situacijami zastor pade, da se razredni ansambli zamenjajo na odru, in med tem dijak-povezovalec napove novo skupino.

K ogledu predstave mentor povabi tudi veččlansko komisijo (profesorjev in dijakov), ki vrednoti interpretacije posameznikov in celotnih skupin. Na koncu predstave komisija izbere najboljše tri skupine, najboljše interpretacije glavne moške, ženske in najboljše stranske vloge ter najboljši gledališki plakat.

Slika 10

Nagrajena razredna predstava Hlapci



Slika 11

Prevzem nagrade



Na Sliki 9 vidimo razredni tim, ki je oblikoval in uspešno izpeljal svojo uprizoritev Hlapcev ter bil zanjo tudi nagrajen (glej Sliko 10).

Projekt se dovrši z razglasitvijo nagrajencev. Gledališki maraton se v živahnem dialogu med gledalci (dijaki, profesorji, starši) in igralci zaključi v večernih urah. Učiteljeva nadaljnja naloga ostane, da naslednje dni tudi v razredu pri pouku slovenščine dijake spodbudi h kritični,

primerjalni diskusiji o prireditvi kot fazi analize, transfera in evalvacije v procesu izkustvenega učenja (Marentič, Šarič in Šteh, 2019).

4. Zaključek

Gledališki maraton se na naši gimnaziji že več let izkazuje kot zelo uspešen projekt, s katerim s sodobnimi metodami izkustvenega in sodelovalnega učenja razvijemo kompetence dijakov tudi izven formalnega učnega prostora in časa. S poudarkom na komunikaciji (tako z literarno umetnino kot dijakov in profesorjev med seboj) in na sodelovanju (znotraj manjših razrednih timov in med njimi) se dijaki razvijejo v uspešne, odgovorne in komunikativne osebnosti, opolnomočene za sodelovanje v skupnosti.

Skladno z naravnostjo gledališke umetnosti projekt omogoči uspešno timsko sodelovanje dijakov na različnih ravneh in področjih, ki jih mora učitelj mentor prepoznati oz. kot močnejša področja prebuditi pri posameznih dijakih. Učitelj je strokovni svetovalec, spodbujevalec, soustvarjalec in soocenjevalec projekta. S svojimi vlogami poskrbi, da se razcveti ustvarjalnost dijakov in da literatura postane tudi medij njihovega povezovanja, sodelovanja in razvoja mehkih veščin.

5. Viri

- Johnson, D. W. in Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. V S. M. Brito (ur.), *Active Learning - Beyond the Future*. IntechOpen.
<https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Marentič Požarnik, B., Šarič, M. in Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pirc, Vlado (2013). Dramska pismenost, iveri o dramskem ustvarjanju v slovenski šoli. *Vzgoja in izobraževanje*, 44(4-5), 106–112. <http://www.dlib.si>
- Polak, Alenka (2009). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Modrijan.
- Polak, Alenka (2015). Timsko delo pedagoških delavcev kot proces intenzivnega učenja. *Vzgoja in izobraževanje*, 46(1), 16-21. <http://www.dlib.si>
- Štrancar, Marjan (2000). *Od drame h gledališču v učilnici: didaktično-dramaturški kašipoti*. DZS.
- Tratnik, Alenka (2014). Prek sodelovalnega učenja do znanja in pozitivne učne klime. *Didakta* 24(176), 20–24. <https://www.dlib.si>
- Učni načrt. Slovenščina: gimnazija: splošna, klasična in strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2020/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Barbara Bolarič je profesorica slovenščine in angleščine. Na Gimnaziji Šentvid poučuje slovenščino. Z dijaki sodeluje tudi v različnih oblikah timskega dela: kot mentorica vodi dijaško skupnost, je soavtorica šolskega projekta Gledališki maraton, ki ga vodi že vrsto let, in modula Esejistika, ki je nastal na šoli v okviru prenove gimnazij.

»Resnica dvoma«

»The Truth of Doubt«

Polona Strnad Bensa

Škofjska gimnazija Vipava
polona.strnad@sgv.si

Povzetek

V poglavju *Sofistika* pri pouku filozofije dijaki vstopajo na področje, pri katerem je v ospredju človek s svojim načinom mišljenja, vrednotenja, presojanja in argumentiranja. Retorika postane temeljna veščina, s katero dijaki s pomočjo filozofske refleksije, usvajajo kriterije in metode, po katerih se z besedno umetnostjo poskušajo približati objektivni resnici. V pričujočem prispevku je namen prikazati način, kako se dijaki (lahko) učijo retorike in kritičnega presojanja s pomočjo filmske umetnosti. Da bi lahko bili dobri govorci, se morajo najprej (na)učiti poslušanja, osvobojenega predsodkov, stereotipov. V ta namen v razredu predvajamo film iz leta 1957, z naslovom *Dvanajst jeznih mož* (režija Sidney Lumet), v katerem morajo porotniki razsoditi o usodi najstnika, ki je obsojen na smrt zaradi očetomora. Porotniki skozi argumentacijo razkrivajo osebnostne lastnosti, prežete z jezo, grenkobo, razočaranji, neuspehi in rasizmom. Vprašanje življenja oz. smrti je na začetku porotniške razprave vredno globljega pretresa za samo enega porotnika. Zelo malo je manjkalo, da bi se tako »jasna in preprosta zgodba« zaključila nepremišljeno, tragično. Dijaki si ogledajo film in izpolnjujejo delovni list, pri čemer morajo biti čim bolj objektivni in spretni pri artikulaciji odgovorov. Sami so na nek način postavljeni v vlogo porotnikov, ki razsojajo o dejanjih porotnikov v filmu. Vprašanje, s katerim zaključijo ogled in analizo, je vprašanje narave dvoma. Ali je dvom lahko tudi neka oblika resnice?

Ključne besede: dialog, dvom, kritično mišljenje, objektivnost, resnica, retorika.

Abstract

In the chapter *Sophistry in Philosophy*, students enter a field where the focus is on the human being with his way of thinking, evaluating, judging and arguing. Rhetoric becomes a fundamental skill by which students, through philosophical reflection, acquire the criteria and methods by which they attempt to approach objective truth through verbal artistry. The aim of this paper is to show how students (can) learn rhetoric and critical judgement through the art of film. To be good speakers, they must first (re)learn to listen, free from prejudices, free from stereotypes. To this end, we are screening a 1957 film called *Twelve Angry Men* (directed by Sydney Lumet), in which jurors must decide the fate of a teenager who is sentenced to death for patricide. Through argumentation, jurors reveal personality traits imbued with anger, bitterness, disappointments, failures and racism. The question of life or death at the beginning of a jury deliberation is worthy of a deeper shock for just one juror. Very little was missing for such a "clear and simple story" to come to an ill-considered, tragic end. Students watch the film and complete the worksheet, being as objective as possible and skilful in articulating their answers. In a sense, they are placed in the role of jurors, judging the actions of the jurors in the film. The end of the verdict is not the truth "for" or "against", but doubt. The question with which they conclude their tour and analysis is the nature of the doubt. Can doubt lead to catharsis? Can doubt be truth?

Keywords: Critical thinking, dialogue, doubt, objectivity, rhetoric, truth.

1. Uvod

Obravnavani problem članka je ozaveščanje nujnosti kritičnega mišljenja in vzgajanje dijakov v poslušanju sogovorca/-ev. Izbor teme je motiviran na osnovi želje, da se s pomočjo filmske umetnosti, ki nam nudi veliko primerov, na katerih lahko dijake učimo kritičnega mišljenja in učenja pozornosti, ogledamo filmske prizore z zahtevo po analitično miselnem pristopu in argumentaciji. Izboru filma je botrovala scenografska preprostost, črno-beli posnetki in popolna odsotnost posebnih filmskih efektov. Način, s katerim je v današnjem času mogoče pritegniti pozornost mladih, so močni impulzi, barvno, zvočno poudarjeni. V filmu Dvanajst jeznih mož ravno tega ni. Namen ogleda je pozorno poslušanje in opazovanje likov ter dialogov med njimi.

Vsak od govorcev v filmu v vlogi porotnika presoja na osnovi lastnih prepričanj, ki so bolj ali manj motivirana z različnimi osebnimi vzroki. Porotniki pri argumentaciji nezavedno izražajo mnenja, ki so plod njihovih osebnih izkušenj, travm, predsodkov, socialnega statusa in starosti, kar na začetku kaže na zelo hitro in enoznačno razrešitev problema. Večino vodi njihov nezadostno analitičen, značajsko naravnan, psihosocialni ustroj.

Cilj članka je prikaz ugotovitev dijakov pod vodstvom učitelja, da do razrešitve ne privede vedno le odgovor za ali proti, pač pa je lahko povsem legitimen tudi dvom. Namen pouka filozofije je tudi soočenje s frustracijo, da na nekatera vprašanja ne moremo dobiti odgovora s pomočjo jasnih dokazov, kot je to značilno za znanstvene discipline. Filozofija ni znanost, pač pa je pre-spraševanje in iskanje odgovorov, je pot do rešitve, ki presega enoznačnost da-ja ali ne-ja. Učitelj vzpodbuja dijake k opazovanju vedenja, k poslušanju, razmišljanju in analizi govora porotnikov ter k lastnemu oblikovanju ustrezno artikuliranih povedi z namenom, da se čim bolj približajo resnici.

V članku je predstavljen nabor prizorov iz filma, ki so pospremljeni z vprašanji dijakom in dijakinjam z namenom, da se urijo v opazovanju, poslušanju in argumentiranju. Slednje bodo uporabili pri pouku ali izvenšolskih dejavnosti, kjer bodo morali suvereno in v skladu z resnico zagovarjati lastna stališča.

2. Analiza filma Dvanajst jeznih mož z ustreznim podajanjem argumentov

Dijaki dobijo vnaprej pripravljen delovni list, ki ga preberejo pred ogledom filma. Povabljeni so, da si natančno ogledajo vse prizore, začeni s prvim in z zaključkom pri zadnjem. Pomembni so porotniki s svojim vedenjem in izjavami, pomemben je njihov odnos do prostora in predmetov v njem. Pomembne so njihove opazke glede vremena, pomembni sta svetloba, obleka ...

Dijaki odgovarjajo na vprašanja: Kakšne občutke vzbudi arhitektonski element v začetnem prizoru v gledalcu?

Slika 1

Pot do rešitve, resnice je strma in težka.



Vance, C. B., Davis, O., & Mueller-Stahl, A. (Eds.). (1997)1998, posneto). *12 angry men* = *12 jeznih mož* (pp. 1 videokaseta (VHS, PAL) (ca 112 min)). Issa film & video.

Režiser z gibanjem kamere od spodaj navzgor, z začetkom pri stopnišču, ki se zaključi z masivnimi stebri pompozne neoklasicistične sodne stavbe, na kateri je podpirajočimi pročelje z napisom »Pravo pravosodje je najtrdnjši steber dobre uprave,« kar poudari težo pravice (Slika 1).

Slika 2

Le še en primer izmed mnogih ...



Vance, C. B., Davis, O., & Mueller-Stahl, A. (Eds.). (1997)1998, posneto). *12 angry men* = *12 jeznih mož* (pp. 1 videokaseta (VHS, PAL) (ca 112 min)). Issa film & video.

Slika 3

Apatičnost sodnika do dogajanja.



Dijaki so nagovorjeni, da izrazijo mnenje glede odnosa sodnika do fantove zgodbe (Sliki 2, 3). Presojajo na osnovi sodnikove telesne govorice.

Slika 4

Mladostnik nemilostno prepuščen usodi raz-sodnikov.



Vance, C. B., Davis, O., & Mueller-Stahl, A. (Eds.). (1997)1998, posneto). *12 angry men* = *12 jeznih mož* (pp. 1 videokaseta (VHS, PAL) (ca 112 min)). Issa film & video.

V naslednjem koraku so dijaki vprašani o vtisu, ki ga s svojim pogledom pušča obtoženi mladostnik na gledalcu (Slika 4).

Slika 5

Manjša soba za porotnike v kateri se odloča o zelo velikih in težkih dilemah.



Vance, C. B., Davis, O., & Mueller-Stahl, A. (Eds.). (1997)1998, posneto). *12 angry men* = *12 jeznih mož* (pp. 1 videokaseta (VHS, PAL) (ca 112 min)). Issa film & video.

V pogovoru po filmu, dijaki navedejo scenografske elemente v filmu (Slike 6, 8, 9), s katerimi režiser okrepi občutek tesnobe, nelagodja, utesnjenosti, vročine, brezzračnosti. Odgovarjajo na naslednja vprašanja: Ali lahko delovno okolje vpliva na razmišljanje? Kateri elementi v prostoru so poudarjeni, upoštevani? Ali imate v vašem življenju prostor, v katerem lahko v miru razmišljate o kompleksnih stvareh, o težavah? Koliko je za vas to pomembno – opišite, argumentirajte!

Slika 6

Okna v sobi se težko odpirajo, zrak je težak.



Vance, C. B., Davis, O., & Mueller-Stahl, A. (Eds.). (1997)1998, posneto). *12 angry men* = *12 jeznih mož* (pp. 1 videokaseta (VHS, PAL) (ca 112 min)). Issa film & video.

Slika 7

Obeta se najbolj vroč in soparen dan v letu.



Slika 8

Ventilator je pokvarjen.



Vance, C. B., Davis, O., & Mueller-Stahl, A. (Eds.). (1997)1998, posneto). *12 angry men* = *12 jeznih mož* (pp. 1 videokaseta (VHS, PAL) (ca 112 min)). Issa film & video.

Slika 9

Porotniki so v porotno sobo zaklenjeni.



V filmu ne izvemo imen porotnikov. Izvemo, kaj so po poklicu in za nekatere od njih, od kod oz. iz kakšnega socialnega okolja prihajajo. Iz nekaterih njihovih opisov, mnenj in reakcij lahko posredno sklepamo na značajske lastnosti ter posledično na razloge za njihovo videnje situacije o krivdi oz. nedolžnosti obtoženega mladostnika. Rasistično in omalovaževalno držo prepoznamo predvsem pri enem porotniku. Dijaki so povabljeni, da razmislijo in ga prepoznajo med množico (Slika 10): »Kateri od porotnikov najbolj odkrito izraža rasistično nagnjenost? Naštej še druge značajske lastnosti, ki prevladujejo pri večini porotnikov!«

Sliki 10 in 11

Na nevzdržnost subjektivne presoje opozori priseljenec, tujec.



Vance, C. B., Davis, O., & Mueller-Stahl, A. (Eds.). (1997/1998, posneto). *12 angry men = 12 jeznih mož* (pp. 1 videokaseta (VHS, PAL) (ca 112 min)). Issa film & video.

Dijaki so opozorjeni nanj z naslednjimi vprašanji: »Kateri od likov je priseljenec (Slika 10)? Opredeli njegov svetovni nazor! Katere osebnostne lastnosti prepoznamo iz vsebine njegovega govora, poklica?

Sliki 12 in 13

Po uro trajajočem razgovoru se večina glasov za »kriv« zmanjša na polovico.



Vance, C. B., Davis, O., & Mueller-Stahl, A. (Eds.). (1997/1998, posneto). *12 angry men = 12 jeznih mož* (pp. 1 videokaseta (VHS, PAL) (ca 112 min)). Issa film & video.

Poleg verbalne komunikacije so dijaki nagovorjeni, da prikličejo v spomin scenografske elemente, ki kažejo na stopnjevanje napetosti do točke, ko se začne primer nagibati v prid obtoženega (Slike 14, 15, 16, 17): »V katerem prizoru se večina glasov od »kriv je« prevesi v večino glasov »ni kriv«? Kako to režiser prikaže?« Dijaki poskušajo naštetih prizore, ki napovedujejo obrat dogodkov (Slike 14, 15, 16, 17).

Slika 14

V sobi se stemni zaradi bližajoče se nevihte.



Vance, C. B., Davis, O., & Mueller-Stahl, A. (Eds.). (1997)1998, posneto). *12 angry men* = *12 jeznih mož* (pp. 1 videokaseta (VHS, PAL) (ca 112 min)). Issa film & video.

Slika 15

Zunaj se zasliši grom in razbesni se nevihta.



Slika 16

Porotniki hitijo zapirati okna.



Vance, C. B., Davis, O., & Mueller-Stahl, A. (Eds.). (1997)1998, posneto). *12 angry men* = *12 jeznih mož* (pp. 1 videokaseta (VHS, PAL) (ca 112 min)). Issa film & video.

Slika 17

Eden od porotnikov prižge luč, delovati začne tudi ventilator.



Sliki 18 in 19

Največje spoznanje je spoznanje o lastni zmoti.



Vance, C. B., Davis, O., & Mueller-Stahl, A. (Eds.). (1997)1998, posneto). *12 angry men* = *12 jeznih mož* (pp. 1 videokaseta (VHS, PAL) (ca 112 min)). Issa film & video.

Do razrešitve dileme pride, ko zadnja dva porotnika ugotovita, da ni objektivnih razlogov za obtožbo. Eden ugotovi, da se kljub svoji objektivni natančnosti lahko zmoti, do tega pride, ker je spregledal »sledi očal na nosu priče«, kar je dokaz za njeno slabovidnost (Sliki 18, 19), zadnjemu pa spodleti, ko potegne iz žepa denarnico s fotografijo sina, s katerim ne govori že nekaj let, in jo v neizmerni bolečini razcefra na tisoč kosov (Sliki 22, 23). Konflikt s sinom ga bremeni do take mere, da vse v življenju gleda in vidi skozi očala jeze, nepopustljivosti in maščevanja.

Slika 20

Neuspeh mora biti kaznovan.



Vance, C. B., Davis, O., & Mueller-Stahl, A. (Eds.). (1997)1998, posneto). *12 angry men* = *12 jeznih mož* (pp. 1 videokaseta (VHS, PAL) (ca 112 min)). Issa film & video.

Slika 21

Obsodba je plod osebnih frustracij.



Slika 22

Pot do spoznanja.



Vance, C. B., Davis, O., & Mueller-Stahl, A. (Eds.). (1997)1998, posneto). *12 angry men* = *12 jeznih mož* (pp. 1 videokaseta (VHS, PAL) (ca 112 min)). Issa film & video.

Slika 23

Obžalovanje zaradi »izgube odnosa« s sinom.



V filmu je več prizorov, v katerih »kolerik« tudi z govorico telesa potrdi, da je obtičal v nepredelani travmi iz preteklosti, ki jo večkrat izrazi z nekontrolirano jezo. Dijak so nagovorjeni, da priključijo v spomin nekaj prizorov neobvladanih izbruhov porotnika.

Zadnja vprašanja so namenjena širši refleksiji in so usmerjena opazovanju simbolizma in filozofskih principov v filmu: »Kaj (od)reši fanta smrtne obsodbe? Kako so oblečeni porotniki in kaj simbolizira obleka arhitekta ter ostalih (Sliki 24, 25)? S kakšnim prizorom režiser zaključi film? Kaj simbolizirata stopnišče, dež (Slika 25)? Kako bi razložil »poimensko predstavitev« zadnjih dveh porotnikov (Slika 25)?«

Slika 24

Jaz SEM ...



Slika 25

Katarza



Vance, C. B., Davis, O., & Mueller-Stahl, A. (Eds.). (1997)1998, posneto). *12 angry men* = *12 jeznih mož* (pp. 1 videokaseta (VHS, PAL) (ca 112 min)). Issa film & video.

V filmu se pojavljata dva filozofska principa. Katera?

Kaj predstavlja resnico v razsodbi? Ali je lahko dvom legitimna razsodba? Argumentiraj pravno-moralno! Kateri princip opravičuje relativno pozicijo resnice? Imenuj filozofsko obdobje in filozofa, ki se ukvarjata z omenjenim problemom! Ali lahko dvom pripelje do katarze?

3. Zaključek

Rojstvo retorike v 5. stol. p. n. š. pomeni rojstvo učenja komunikacije. Navajanje ustreznih hipotez in izpeljavo logičnih sklepov. Iz slednjega naj bi ugotovili obstoj obče veljavne resnice. Z vprašanjem o subjektivnosti v spoznavanju in hotenju so sofisti sprožili tudi vprašanje o **pravici** individuuma v družbi. Vorländer v delu Zgodovina filozofije piše: »Vsaka predstava ima svojo relativno resnico, namreč za zaznavajočega človeka ob določenih pogojih njegovega vsakokratnega zaznavanja. Ni obče veljavnih resnic ...« (Vorländer, 1977, str. 64)

Strokovnjaki menijo da: »Pogovor – dialog – lahko opišemo kot potovanje dveh ljudi, ki ga zaznamujejo jezik, vprašanja in odgovori, previdno obojestransko preskušanje. Pogovor je pogosto zelo dolgo potovanje proti zelo oddaljenemu cilju – neznana resnica« (Jasper, str. 154) V filmu imamo ravno to. Dolgo ali celo nepričakovano, nehoteno podaljšanje zaključka razsodbe, ki se zaključi z legitimnim dvomom.

»Ena od temeljnih predpostavk konverzacijske analize je, da so konverzacije stabilne in urejene. Pogovor se nam lahko zdi na videz neurejen, poln motenj, prekinitev, prekrivanja govorcev. Če pa ga natančneje preučimo, odkrijemo notranji red. Opazimo lahko, da udeleženci red, ki so ga vzpostavili, nezavedno ali implicitno zaznavajo in priznavajo. Analitik diskurza napreduje induktivno.« (Ule, 2005, str. 163) V filmu to mesto zaseda porotnik, arhitekt.

Dijaki v nadaljevanju naučeno uporabijo v praksi, pri poglavju o Sokratu. Slednji je svojo pripadnost pravici in resnici plačal z življenjem. V poglavju o Sokratu so opozorjeni na osnovna pravila pogovora, ki so bila uporabljena tudi pri analizi filma: začenjanje in končevanje govornih sekvenc, prekinitev v govoru, sekvence molka, prekrivanje v govorih, kršitev pravil in poskus vnovične postavitve pravil. (Povzeto po; Ule, 2005, str. 163)

Uporaba 7. umetnosti med poukom je med dijaki vedno dobro sprejeta. Težava, ki pesti vsakega učitelja je časovne narave. Za ogled filmov je v učnem načrtu predvidenih premalo oz. nič ur. Zato si lahko popestrimo pouk z igro vlog, različnimi simulacijami situacij ali pa z debatami na določene filozofske teme oz. aktualne teme v življenju. Filozofija namreč predstavlja poleg pretresanja ugotovitev različnih filozofov skozi čas, tudi teoretično reševanje aktualnih, življenskih vprašanj na praktičen način.

Nekaj dijakov je na vprašanje ali jim je bil film všeč in ali bi ga predlagali na ogled prijateljem odgovorilo, da si bodo film z veseljem ogledali še enkrat v družinskem krogu, kjer se bodo lahko urili v spraševanju in argumentaciji, družinske člane pa povabili na pozoren ogled drugače kot so bili tega vajeni do sedaj. Naslednji film, ki si ga bodo dijaki ogledali doma in ga bodo z učiteljem filozofije predebatirali v šoli, pa bo film Larsa Von Trierja - Dogville.

4. Viri

- Juul, J., & Jensen, H. (2010). *Od poslušnosti do odgovornosti: za novo kulturo vzgajanja* (1. ponatis). Didakta.
- Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Fakulteta za družbene vede.
- Vance, C. B., Davis, O., & Mueller-Stahl, A. (Eds.). (1997/1998, posneto). *12 angry men = 12 jeznih mož* (pp. 1 videokaseta (VHS, PAL) (ca 112 min)). Issa film & video. Vorländer, K. (1977). *Zgodovina filozofije* (Ponatis, Vol. 7). Slovenska matica.

Kratka predstavitev avtorja

Polona Strnad Bensa je prof. filozofije, sociologije in aktivnega državljanstva na SŠCSK v Sežani in na Škofijski gimnaziji v Vipavi. V zamejski Gorici, kjer tudi živi, poučuje slovenščino za tujce. Pričujoči prispevek je prvi na mednarodnem nivoju. V zadnjem letu je objavila dva prispevka, in sicer s področja sociologije, natančneje okoljevarstva, članek na temo aktivnega državljanstva, in sicer kako bi lahko mladostniki kot prostovoljci sodelovali v zaprtih institucijah (npr. zapor, psihiatrična bolnica, komuna idr.). Preizkuša se na različnih umetniških področjih, od glasbe in oblikovanja do raziskovanja filmske umetnosti. Pri poučevanju filozofije ji vsa tri področja služijo kot vir inspiracij za podajanje primerov iz življenja.

Miške v siru - Projektno učno delo

Mice in Cheese - Project Learning Work

Nataša Lačen

OŠ Markovci
nalacen@gmail.com

Povzetek

Namen projekta je bil vključevanje osnovnošolcev v pustna dogajanja v domačem kraju in v njih krepiti čut za pomen in ohranjanje starih običajev in navad. Učenci in delavci osnovne šole Markovci smo že vsa leta del tradicionalnega Fašenka v Markovcih, saj se zavedamo, da so pust in z njim povezane norčije del našega kraja že od nekdaj in samo z vzgajanjem mlajših generacij bo tako tudi ostalo. Zadnja leta se odločamo za celovite tematsko zaokrožene predstavitve. Učenci so risali predloge za kostum in opremo, nato so na podlagi skic izdelali šablone in načrte z navodili. Maske so učenci po razredih izdelali ob tehniškem dnevu (pustnih delavnicah) pod vodstvom razrednikov, pri likovnem pouku in pri likovnem krožku. Ena od podskupin je po izbrani melodiji priredila besedilo pesmi *Jaz sem mala miška*, ki smo jo peli med povorko. Šolski novinarji so spremljali aktivnosti v šoli in predstavitev na povorki in vse pridno beležili in fotografirali. Pri projektnem učnem delu so učenci realizirali svoje ustvarjalne ideje in domišljijo, krepili so občutek za estetiko, razvijali so ročne spretnosti, usvajali so nova znanja in izkušnje, bili so inovativni in samokritični, navajali so se na aktivno delo in sodelovanje v skupini. Ves trud je bil poplačan ob sami predstavitvi na povorki, ko smo s ponosom predstavili svojo idejo, ki smo jo tudi sami realizirali, obiskovalci od blizu in daleč pa so bili polni občudovanja in pohvalnih besed.

Ključne besede: ohranjanje tradicije, projektno učno delo, tehniški dan, ustvarjalne ideje.

Abstract

The aim of the project was that primary school pupils are involved into carnival activities of their home village. We wanted to increase their feeling for the purpose and preservation of the old habits and customs. Pupils and teachers of the Primary school Markovci have been part of the traditional Carnival in Markovci for many years, because we are very much aware that the carnival and all the customs and foolishness accompanying it are a part of our home village. We have to preserve these customs by educating young generations. Because of that, we have prepared theme presentations of the last past years. Pupils drew drafts for costumes and for the equipment, and then they made stencils with the given instructions. During the school technical day individual masks were made by the pupils from different classes (carnival workshops) which were run by teachers at art lessons or art courses. One of the groups also wrote lyrics for theme songs *Jaz sem mala miška* (*I'm a little mouse*), which were sang during the Carnival parade. School journalists were following all the activities taking place in the school and they also took photos. Through the project work pupils realized their creative ideas and imagination, they fortified their feeling for the esthetics, developed their arts and crafts skills, got some new knowledge and experiences as well as became innovative and self-critical and got used to the active work and group work. The effort was rewarded when we have presented ourselves at the parade through the village. We proudly presented our idea; all the observers were full of admiration and compliments.

Keywords: creative ideas, preservation of the tradition, project work, technical day.

1. Uvod

Na življenje in delo šole, na njeno organiziranost in odnose v veliki meri vplivajo spremembe v družbi. Sodobna osnovna šola mora vsakemu učencu zagotoviti optimalne pogoje za pridobivanje temeljnih znanj ter za celovit in optimalni osebni razvoj. Učence mora usposobiti za aktivno pridobivanje znanj, za razvijanje različnih sposobnosti s samostojnim delom, na ustvarjalno in odgovorno uporabljanje pridobljenih znanj in jih navajati na sodelovalno delo in učenje.

Vendar pa teh nalog šola ne more zadovoljivo uresničevati, če se ne spremenijo odnosi med šolo in njenim okoljem in če se ne spremeni učiteljeva vloga ter učencev položaj. Spremeniti je potrebno tradicionalni odnos med učiteljem in učencem.

Odnos učencev do učnih vsebin in oblik dela mora biti aktivnejši, ta pa je možen le v primeru, če pri pouku ne prevladuje frontalna učna oblika in če komunikacija med učiteljem in učencem ni enosmerna. Eden od načinov za posodabljanje vzgojno-izobraževalnega procesa je projektno učno delo (Žužej, Novak, 2009).

2. Projektno učno delo

Za projektno učno delo je značilno, da presega okvire pouka, saj se niti vsebinsko niti organizacijsko pa tudi časovno in prostorsko ne omejuje na pogoje, v katerih je organiziran šolski pouk. Projektno učno delo združuje elemente učiteljevega vodenja učnega procesa in elemente samostojnega dela učencev.

Pri projektnem delu vodi učitelj učence postopno skozi učni proces v smeri uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev in nalog, ki jih je postavil v sodelovanju z učenci na začetku izvajanja projekta (Gačner, 2011).

Med samim izvajanjem projekta učitelj spodbuja, usmerja in z nasveti pomaga učencem pri učenju oziroma pri izvajanju projektnih nalog. Ob posredni učiteljevi pomoči se učenci samostojno učijo, opazujejo neki pojav, zbirajo potrebne podatke, raziskujejo, rešujejo probleme, izvajajo praktične aktivnosti... Na ta način prihajajo prek lastne aktivnosti do neposrednih spoznanj in znanja (Alagič, Ciglarič, idr., 2006).

3. Izvedba projekta v oddelku podaljšanega bivanja

Projekt **MIŠKE V SIRU** je najprej potekal v popoldanskem času v oddelku podaljšanega bivanja. V oddelku je 21 prvošolcev. Zaradi drugačnih pogojev dela v podaljšanem bivanju in ker so učenci še majhni in nespretni, je projekt trajal vse od novega leta do pustnega torka.

Ideja za projekt se nam je porodila ob težavah v enem ob razredov, kjer so že nekaj dni opazali čuden vonj – vonj po miših. Po izpraznitvi učilnice so našli kup mišjih kakcev, miške pa so se vse razbežale. Učilnico so očistili in razkužili, miške pregnali, nam pa je ostala ideja za podrobno proučitev miši.

Ker so bili otroci nad mišmi navdušeni, smo prebrali kar nekaj »mišjih« zgodbic. Veliko so spraševali, saj jim ni bilo jasno, od kod toliko miši v šoli. Miši so nas zaposlile kar za ves mesec. O miših smo brali, prepevali, plesali smo mišje pleske, se igrali igre vlog,...

V zgodbi *Miško hoče bratca (sestrico ali oba)*, mali mišek misli, da bo lahko dobil bratca ali sestrico za igranje tako, da bo posadil dlako, ki si jo izpuli. Tako namreč tudi zrastejo novi lešniki.

Pri prebiranju knjige Josipa Ribičiča *Miškolin* smo se veliko naučili o življenju miši, zakaj jim služi rep, o mišji šoli in vzgoji nekoč, kdo je največji mišji sovražnik, kako se prehranjujejo.... Prebrali smo še nekaj vzgojnih zgodbic o *Mišku Tipu* in zgodbico *Svetlane Makarovič Miška si skuje srečo*.

Ogledali smo si lutkovno predstavo *Sapramiška* in si s pomočjo spleta in knjig o živalih ogledali vse vrste mišk, nato pa smo se o miših še podrobneje poučili. Zanimalo nas je vse: kje vse živijo miši, kaj jedo, kako se obnašajo,... Nekaj učencev je opisalo tudi svojo dogodivščino z miško, vsi pa smo se pošteno nasmejali ob dejstvu, koliko ljudi se miške boji!

Ko smo se pogovarjali o prehrani mišk, nas je zanimalo, kaj jedo in če res jedo sir. Ali imajo miške res najraje sir? Zakaj v mišlovko nastavimo sir? ... Ja zato, ker diši in ker ga imajo miške rade in bi ga, če bi lahko, jedle vsak dan!

Ves čas smo se igrali igre na temo miši: Mačka in miš (igra lovljenja), Slepa miš, Miška v gnezdu (utrjevanje levo - desno, zgoraj – spodaj, pred – za, na- pod), Spremenite se v ...

Nato smo razmišljali: če bi jaz bil/a miška, bi....

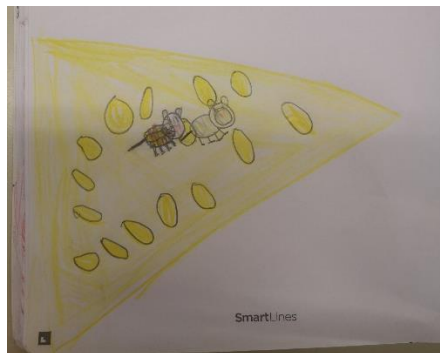
- bil najmočnejša miš na svetu,
- imel tako močan rep, da bi lahko muc z njim prisolil kľofuto,
- živel v gradu iz sira,
- bila super miš, ki bi znala leteti;

Po vprašanju, katera je najsrečnejša miš, je Eva z navdušenjem vsem povedala, da bi bila najsrečnejša miš, če bi živel v velikem kosu sira. Ideja jim je bila tako všeč, da so to miš tudi narisali (slike 1-3). Na koncu smo sklenili, da je miš, ki ima velik kos sira samo zase, prav gotovo najsrečnejša miš na svetu. Ker pa je bil pred vrati pustni čas, smo vsak dan nekaj časa namenili tudi pogovoru o pustu in običajem in navadam, ki ga spremljajo. Na koncu se je vedno pojavilo tudi vprašanje: V kaj se bomo to leto maskirali učenci v podaljšanem bivanju? Katero masko si bomo izdelali?

Glede na to, da smo že ves mesec govorili večino o miših, smo sklenili, da bomo učenci podaljšanega bivanja letos našemljeni v **MIŠKE V SIRU**. Učenci so bili navdušeni, saj bodo to verjetno najsrečnejše miške na svetu.

Slike 1, 2 in 3

Ilustracije učencev Miške v siru – najsrečnejše miši na svetu.



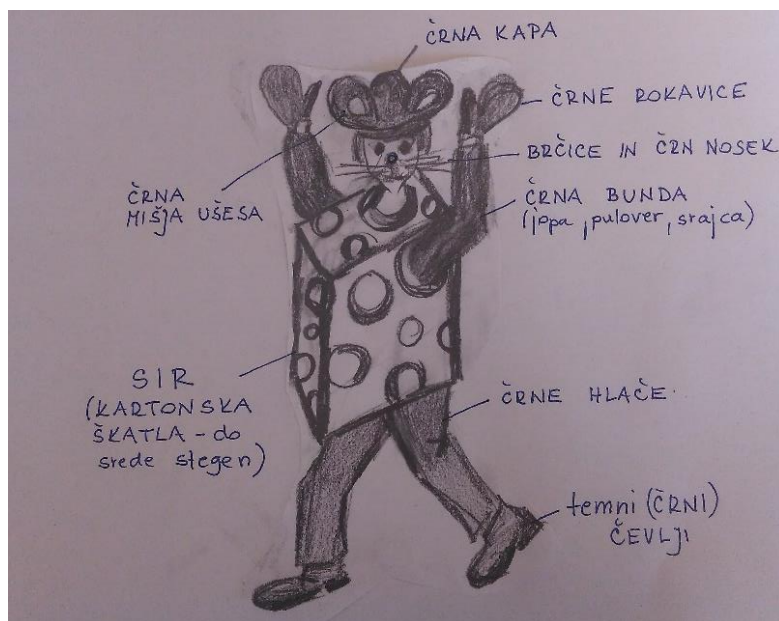
Učenci so narisali vsak svoj načrt maske, sama pa sem na podlagi teh risbic izdelala skico osnovne maske (slika 4). Izrezali smo luknje v kartonsko škatlo, jo pobarvali in na njo narisali še cel kup sirovih lukenj. Iz črnega tršega papirja smo izrezali in nato pobarvali velika mišja ušesa, iz ostankov pa smo izdelali cel kup malih mišk.

Učenko, oblečeno v poskusno *miš v siru*, smo pokazali vsem na šoli (slika 5). Bili so navdušeni in vsi so se strinjali, da bomo projekt razširili in izvedli na nivoju celotne šole in da bomo v pustni povorki vsi šolarji Miške v siru.

Pripravili smo podrobne načrte in navodila za izdelavo.

Slika 4

Skica končnega izgleda maske.



Slika 5

Vzorčni kostum Miške v siru.



4. Tehniški dan - izdelava maske v okviru celotne šole

Razredniki so se z učenci pogovorili o sami maski, o načinu dela, razložili in demonstrirali pa smo tudi postopek izdelave. Pogovorili smo se tudi o varčni rabi materiala in o previdnosti pri rezanju.

Preden smo začeli z delom, smo delo po težavnosti razdelili na posamezne starostne skupine. Učenci višjih razredov so za vse učence izdelovali sir iz kartonske škatle, saj so morali biti pri izrezovanju lukenj za glavo in roke z ostrim tapetniškim nožem zelo previdni. Mlajši učenci so se lotili obrisovanja odprtín v kartonu, obrisovanja, izrezovanja in barvanja naglavnih mišjih ušes in izdelovanja malih mišk iz tršega papirja, ki bodo kukale iz mišjih lukenj (slika 6).

Ko so učenci višjih razredov izdelali »obleko« sir, so jo odnesli v razrede, kjer je zdaj vsak učenec svoj kartonasti sir pobarval, na rumeno pobarvano kartonsko škatlo narisal »sirove luknje« in jih z rjavo barvo osenčil (slika 7). Drug drugemu so svetovali in si pomagali pri rezanju, veliko pa je bilo tudi novih idej in izboljšav. Mlajši učenci so potrebovali kar nekaj pomoči, saj je spretnost rezanja s škarjami natančno po črti zelo različna, pa tudi otroške škarje niso vse iste in ne režejo enako dobro.

Največ težav je bilo pri sledenju zarisani liniji in pri natančnem obrisovanju in barvanju. Izdelava je trajala ves dan, nekateri pa so svoj »kostum« dokončali še naslednje dni pri razredni uri in pri likovnem pouku.

Na tehniškem dnevu je skupina učencev, ki obiskujejo Likovni krožek, s pomočjo učencev, ki ne bodo sodelovali v šolski maski, izdelala še posebej velik sir, ki ga bodo trije učenci (miši) nosili na čelu šolske skupine. Šolski novinarji so budno spremljali dogajanje ob tehniškem dnevu in vse pridno fotografirali in beležili. Učenci Literarnega krožka so priredili besedilo pesmice Jaz sem mala miška, ki smo jo prepevali v povorki, učenci pa so se jo v dneh pred Fašenkom v razredih naučili tudi peti.

Slika 6

Podaljšančki izdelujejo male miške, ki bodo kukale iz lukenj v siru.



Slika 7

Barvanje sira



5. Predstavitve na povorki – Fašenk v Markovcih

Pustno soboto smo se predstavili na tradicionalnem Fašniku v Markovcih, kjer smo miške v siru ponosno korakale za velikim kosom sira na čelu povorke in prepevale *Jaz sem mala miška* (sliki 8 in 9).

Sliki 8 in 9

Miške v siru - Od Zabovc do Markovc je v pustni povorki sodelovalo več kot 200 srečnih šolskih miši v siru.



6. Tradicionalni pustni liki našega kraja in okolice

Seveda v šolski maski ne sodelujejo vsi učenci. Na naši šoli je pustna sobota dan dejavnosti, zato je udeležba obvezna, vendar lahko učenci izbirajo. Večina učencev sodeluje v šolski pustni skupini, tisti iz višjih razredov pa sodelujejo v vaških karnevalskih skupinah, v skupinah korantov, oračev, kurik, picekov, vil, medvedov,...

S posebnim obvestilom, ki ga podpišejo starši, učenci razrednikom sporočijo, na kakšen način se bodo udeležili pustne povorke – Fašenka v Markovcih. Ker je pri nas tradicija zelo močna in norčavost Fašenka zelo priljubljena, je udeležba učencev v povorki zelo dobra.

6.1 Liki, ki nastopajo v okviru šole - Piceki in Vile

V sami pustni povorki se vedno predstavijo tudi šolarji kot tradicionalni pustni liki Markovc. Na ta način šolniki poskrbimo, da je vsak učenec vsaj enkrat v času, ko obiskuje osnovno šolo, maskiran tudi v tradicionalno masko. Ko so učenci v 4. razredu, ne sodelujejo v skupinski maski, ampak so fantje PICEKI, deklice pa VILE.

PICEKI na tehniškem dnevu popravijo in dopolnijo tradicionalna oblačila. Na koničaste klobuke prilepijo manjkajoče trakove in popravijo »picekovo palico s kurjo glavo«. Z masko piceka je povezana nesnost kokoši in dobra letina na vrtu. V skupini obiskujejo domačije, kjer kljuvajo po dvoriščih in gospodinji želijo dobro nesnost pernatih živali. Zraven govorijo: *"O mati, dajte se spoznati, da te vidli, kak naš picek pleše! Pleši, pleši, picek, da de zraslo materi dosti fsega f tem leti. Zdaj pa bomo malo posejali repno, korejevo, runino pa še šalatno in malo pograbljali, da nedo ftiči pozobali. Ho, ho, mati, dajte se spoznati!"* (slika 10).

VILE pošijejo bela oblačila, pripravijo bele »plete« in popravijo zlate krone. Izmed svojih vrstnic si izberejo kraljico, ki ima večjo in lepšo krono kot ostale vile. V povorki vile plešejo in pojejo okrog svoje kraljice pred domačini po dvoriščih:

*Deklice male vile smo me,
v beli obleki sprehajamo se,
naj se le čuje, čuje, naj se le zna,
da vsaka naša vila kraljico rada ima.*

Oboji so nekoč v dar dobivali jajca, danes pa predvsem denar in sladkarije. V sami pustni povorki ju spremljata gospodar in gospodinja - učitelja (slika 11).

Slika 10

Fantje 4. razredov kot Piceki.



Slika 11

Deklice 4. razredov kot Vile.



6.2 Ostali tradicionalni liki našega kraja, kjer sodelujejo učenci

6.2.1. Korant ali kurent

Kurent (na podežlju **korant**) je značilni pustni lik, ki po izročilu izhaja prav iz Markovc. S poskakovanjem kurenti z zvonjenjem iz dežele odganjajo zimo in zlo, vanjo pa kličejo pomlad ter dobro letino.

Kurent ima na sebi ovčjo kožo, okrog pasu pripete težke kravje zvonce. Na glavi ima masko z dolgim, okrašenim jezikom, sirkovimi brki, merjaščevimi čekani, zobmi iz belega fižola in velikimi očmi. Na vrhu glave ima rogove, okrašene z gosjim, račjim, tudi fazanjim perjem in pisanimi trakovi. Na nogah ima v posebnem vzorcu pletene rdeče ali zelene gamaše.

Poznamo pernatega markovskega kurenta in rogatega haloškega (na glavi ima kravje rogove). Zraven kurenta po navadi hodi vrag ali hudič. Včasih v rokah nosi tudi ježevko - palico, ki je na koncu ovita z bodičasto ježevo kožo, na katero pripenja robce deklet.

6.2.2. Orači

Orači na kmečkem dvorišču zaorjejo prve brazde ob začetku poljskih del in posejejo seme za debelo repo in dobro letino na polju. Skupino sestavljajo pokač, pobirač, dva ali trije pari konjičev, plužar in korant. Orači kot celota prinašajo ljudem nekaj dobrega, pri tem pa ima prav posebno vlogo korant. Ta ima namreč v skupini oračev dvojno vlogo, saj lahko samo on tudi kaznuje. Kadar so orači pri hiši dobrodošli, opravijo svoj obred v skupno zadovoljstvo in veselje, če pa jih domači zavrnejo, jih kaznujejo tako, da se korant povalja po dvorišču in domačiji napove nesrečo v prihajajočem letu.

6.2.3. Rusa (*gambela, melika, stvar*)

Rusa predstavlja živalsko masko, s katero želijo simbolično vplivati na plodnost in zdravje pri konjih ter drugi živini. Zraven štirinoge velike ruse, ki ji pravijo tudi gambela, mela, melika ali pa kar stvar, nastopa tudi dvonoga mala rusa, ki ji prav tako rečejo stvar. Ruso na štriku vodi gonjač. Ruso in gonjača ponekod spremlja še pobirač (poberač), ki s seboj nosi košaro ali koš na hrbtu za zbiranje darov. Na rusi navadno sedi pritrjen jezdec (lutka iz cunj), ki ga imenujejo faček ali rusin dečko.

6.2.4 Medved

Medved je glasnik pomladi, prinašalec poletja in spada med demone rasti in plodnosti. Medved mora plesati, preskakuje ograje in klopi, ves čas godrnja – »vuli«. Medveda vodi gonjač, ki je največkrat oblečen v cigana.

7. Zaključek

Predstavitev zelo številne šolske skupine Miške v siru na Fašenu v Markovcih je znova požela številna občudovanja in odobravanja. Z aktivnim sodelovanjem smo znova pokazali pripadnost kraju, v katerem živimo in tradiciji, za katero skupaj s starši skrbimo.

Sodelovanje in vzdušje znotraj oddelkov in med oddelki je bilo zelo pozitivno. V nastajanje je bilo vložena veliko truda, s številčnostjo vključenih učencev pa smo znova uspeli povezati vse učence in predstaviti šolo kot celo.

Projekt je potekal tekoče, brez večjih zapletov. Povezali smo številna predmetna področja od naravoslovja, glasbe, likovnega in literarnega ustvarjanja, tehnike, športa..., poskrbeli pa smo tudi za ekološko osveščanje, saj smo uporabljali večinoma odpadne materiale (karton). Trudili smo se, da je bilo odpadkov čim manj. Učenci so bili ponosni na svoj doprinos pri izdelavi in predstavitvi skupinske maske.

Prav vsi smo bili ponosni na svoj izdelek, čeprav so bili izdelki učencev zelo različni, saj so tudi njihove spretnosti in sposobnosti različne. Nekateri učenci so vztrajni in natančni, spet drugi, ki ne ustvarjajo tako radi, ker so manj spretni ali jih ustvarjalne spretnosti ne zanimajo tako zelo, pa so bili hitro zadovoljni s svojim izdelkom.

Med samim potekom projekta so bili učenci inovativni, razvijali so svojo domišljijo, aktivno so sodelovali v skupini, si med seboj pomagali in svetovali, kresale so se ideje, upoštevali so različnost spretnosti in sposobnosti, predvsem pa so ob procesu izdelave pridobili nove izkušnje in spretnosti.

Način dela, pri katerem učenci aktivno sodelujejo in soustvarjajo učni proces in so učitelji le usmerjevalci, vedno znova navduši. Zanimiv je tako za učence kot tudi za učitelje, saj postane proces učenja vzajemen – vsi se kaj novega naučimo. Prispeva h kvaliteti pouka, motivacija učencev je veliko večja, to pa spodbuja njihovo ustvarjalnost in krepi samozavest.

Na koncu smo se vsi strinjali: bili smo kreativni in ustvarjalni, izpolnili smo zastavljene cilje in, kar je najpomembnejše: sami smo si izdelali pustno masko, ki smo jo s ponosom predstavili, zraven pa smo se še imenitno zabavali. Še se bomo lotili podobnih projektov, saj smo z vsakim projektom bogatejši za kup novega znanja in spretnosti.

8. Viri in literatura

- Atlagič, G., Ciglič, A., Černilec, J., Gorjan, M., Krošl, K., Maher, N., idr. (2006). *Projektno delo: Gradivo za učitelje*. Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana, 9 – 40.
- Brence, A. (2011). *Tradicionalne pustne maske na ptujskem območju*, Pokrajinski muzej Ptuj-Ormož.
- Gáčner, D. (2011). Uporaba projektne učnega dela v osnovni šoli. Pridobljeno z <https://www.fsp.uni-lj.si/cobiss/diplome/Diploma22058740GacnerDominika.pdf>
- Novak, H., Žužej, V. (2009). *Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah*. Didakta, Ljubljana, 7 – 86.
- Rosić, Č. Discover Ptuj, Top 5: Tradicionalni pustni liki na Ptujskem. Pridobljeno s <https://discoverptuj.eu/top-5-tradicionalni-pustni-lik-na-ptujskem/>
- Rožanc, N. Folklorno društvo »Anton-Jože Štrafela« Markovci. Pridobljeno s <http://www.fdmakovci.si/sl/sekcije/pustni-lik>

Fotografije: Nataša Lačen

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Lačen je po izobrazbi profesorica RP s strokovnim nazivom svetnica zaposlena v OŠ Markovci. Po 20. letih poučevanja v 5. razredu zadnjih nekaj let prvošolčkom krajša popoldneve v oddelku podaljšanega bivanja. Že vrsto let pripravlja pustne projekte in skrbi za dekoracijo šole, sodeluje v mednarodnih projektih eTwinning, za katere je dobila nacionalne in evropske znake kakovosti, izvajala je ustvarjalne delavnice za učitelje in učence, več let pa je bila mentorica gledališke skupine v šoli in Dramske skupine v Kulturnem društvu Rogoznica, katerega član je že vrsto let.

Leto športa za vse življenje

A Year of Sport for Life

Polonca Maček

Osnovna šola Žiri
polona.macek@osziri.si

Povzetek

Prispevek predstavi enega izmed več projektov na naši šoli, ki je (bil) povezan s športom in s kondicijo otrok. Ne le fizično, kakor na prvi pogled sodimo po naslovu, temveč tudi psihično. Tako psihična kot fizična vzdržljivost in moč sta namreč neločljivo povezani, se prepletata, druga drugo opolnomočita. Že sam naslov Leto športa za vse življenje pa kaže, da je bila telesna aktivnost jasno vpeljana v več dejavnosti, ki v prvi vrsti posvečajo pozornost drugim aktivnostim na šoli, predvsem pa je bil poudarek na trajnostnem razvoju vzgoje in izobraževanja in usvojitvi športnega, tj. zdravega načina življenja za prihodnost. Poleg predstavitve navzven vidnih dejavnosti, so v prispevku predstavljene vse faze projekta: od zamisli (inicijative), načrtovanja – skiciranja projekta, načrtovanja izvedbe, že prej omenjene končne izvedbe ter sklepne faze. Predstavljeni so tudi vsi deležniki, saj v našem primeru to niso bili samo športni pedagogi.

Ključne besede: projekti, šport, timsko načrtovanje, trajnostni razvoj, vzgojno-izobraževalno delo.

Abstract

The article presents one of several projects at our school, which is (was) related to sports and children's fitness. Not only physically, as the title suggests at first glance, but also mentally. Both mental and physical endurance and strength are inseparably linked, intertwined, empowering each other. The very title A year of sport for life, shows that physical activity was clearly introduced into several activities, which primarily pay attention to other activities at school, but above all, the emphasis was on the sustainable development of education and the assimilation of sports, i.e. healthy lifestyle, for the future. In addition to the presentation of externally visible activities, the article presents all phases of the project: from the idea (initiative), planning - project sketching, implementation planning, the already mentioned final implementation, and the final phase. All participants are represented, because in our case there weren't only sports teachers involved.

Keywords: educational work, projects, sport, sustainable development, team planning.

1. Uvod

V zadnjem času smo vajeni raznolikih projektov. Ne vsi, nekateri pa nudijo trajnostno usvojeno znanje in veščine, s katerimi se bo otrok (učenec) razvijal. Ob tem lahko razvija tudi zavedanje o svojem okolju, v katerem odrasča, o njegovi tradiciji in dejavnostih, s katerimi s(m)o se otroci več generacij pred šolo 21. stoletja ukvarjali. In uživali. Takšen namen je imel tudi enoletni projekt *Leto športa*, ki smo ga izvajali na OŠ Žiri. Glede na to, da smo z vidika doseženih rezultatov v več športnih disciplinah zelo uspešni in je šport med mladimi v Žireh (ob podpori njihovih staršev in nas, pedagogov) zelo priljubljen, naloga, ki smo si jo zastavili

z vidika motivacije, ni bila pretežka. Seveda ob ustreznih in skrbno načrtovanih ciljih in rezultatih projekta.

2. Projektno delo

Šola že dolgo ni le ustanova, v kateri bi učenci samo poslušali učitelja, si zapisovali njegove besede in reproducirali naučeno. Spremembe v šolskem sistemu, še bolj pa razgledani učenci, nas spodbujajo k uporabi aktivnih in raznolikih metod poučevanja. Strinjamo se, da je treba za različne učne vsebine najti ustrezne metode. Zaželeno je, da pouk posodobimo tudi z aktivnimi metodami. Tako nismo ustvarjalci le učitelji, ampak učno uro sooblikujejo tudi učenci, za šolo zainteresirani starši in zunanji sodelavci. Iščemo pot, način, da bi delali skupaj, se počutili enakovredne in da bi bilo delo zanimivo in ustvarjalno.

Med aktivne oblike poučevanja sodi tudi projektno delo. V okviru šolskega kolektiva je projektno delo izjemno pomembno, saj lahko s skupnimi močmi dosežemo več. Člani kolektiva se med seboj dopolnjujejo in usklajujejo, poraja se več idej, dvigne se delovna motivacija ter sproščena komunikacija.

Projektno učno delo v vzgojno-izobraževalnem procesu uvaja spremembe glede funkcije, položaja, vloge in odnosov med učiteljem in učencem. Pri tovrstnem učnem delu učitelj nima monopolnega položaja niti pri izvajanju projekta niti pri njegovem načrtovanju. Samostojno učiteljevo načrtovanje zajema kooperativno načrtovanje učiteljev in učencev skupaj. S tem se spremeni tradicionalna delitev vlog med udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, kar vpliva tudi na razvijanje demokratičnih odnosov. Učenci so aktivni nosilci učnega procesa v vseh korakih projektne dela, spremenjen položaj in vloga učiteljev ter učencev pa spodbujata tudi veliko medsebojnega sodelovanja, ki pa je mogoče samo v demokratični klimi. Bistveno pri projektne delu je, da so v polni meri upoštevane tako individualne razlike med učenci in njihovimi različnimi interesi kot tudi potrebe, sposobnosti, znanje in druge posebnosti (Novak, 1990).

Projektno učno delo zaradi svoje narave dela nudi številne možnosti in spodbude za odvijanje učnega procesa prek otrokove aktivnosti in samoaktivnosti, v kateri ima pomembno mesto doživljajski aspekt. Tako naj bi bilo z uvajanjem projektne učnega dela v šole odpravljeno težišče na verbalnem učenju, kateremu naj bi se pridružilo kot pomensko enakovredno učenje prek »ravnjanja s stvarmi«. Ta otrokov vsestranski razvoj je izrednega pomena za spodbujanje senzoričnih in motoričnih aktivnosti pri učenju. Vsaka dejavnost je namreč pri otroku pogojena tudi s kognitivnimi in z emocionalnimi procesi, to pa so zaznave, predstave, pomnjenje, mišljenje, občutki in emocije. Razvijanje senzoričnih sposobnosti pri otroku pomeni po prepričanju nekaterih psihologov in pedagogov sestavni del celovitega otrokovega razvoja (Russell, 1987).

2.1 Zgradba in potek projektne učnega dela za trajnostni razvoj

Za vsak načrtno organiziran učni proces je značilno, da se sestoji iz posameznih faz, ki si sledijo med potekom aktivnosti po predvidenem zaporedju. Zaporedje posameznih učnih korakov pa temelji na logični zgradbi sosledja, ki ga narekujeta narava in namen aktivnosti. V kolikor imamo za cilj trajnostni razvoj in prakso, ki jo bo mladostnik uporabil še naprej v življenju, je potrebno upoštevati, da se izkušnje pri mladem človeku od otroštva do odraslosti stalno in hitro povečujejo, saj se širi njegov prostor bivanja in delovanja. Ob tem mladostnik spoznava vse širši krog različnih ljudi, ki prispevajo k širjenju njegovega znanja o družbi in

stanju v njej. Ker je v stiku z večjim številom ljudi, mu mnogi od njih vede ali nevede posredujejo svoja stališča, prepričanja, vrednote in poglede (Kolenc-Kolnik, 1996). Zato naš projekt ni vključeval le samih učencev, temveč tudi odrasle deležnike in učencem najbližje zglede.

Glede na naš projekt *Leto športa* so bili glavni koraki učnega procesa v projektnem delu deljeni v pet komponent. Te komponente, povzete po Freyu, so:

- a) iniciativa,
- b) skiciranje projekta,
- c) načrtovanje izvedbe,
- d) izvedba,
- e) sklepna faza.

Artikulacija učnega procesa pri projektnem učnem delu se torej razlikuje od artikulacije pri tradicionalnem pouku.

2.2 Posamezne etape

Bistveno pri načrtovanju in izvedbi vsakega projekta je, da ima vzgojno funkcijo. Še pomembneje je, da vodi v smeri trajnostnega razvoja oz. diseminacije. Ni dovolj, da se projekt konča s kakršnim koli izdelkom. Pomembno je, da dobijo učenci po izvedbi le-tega določene izkušnje, da poglobijo ali razširijo oziroma utrdijo svoje znanje iz določenega področja, da razvijajo določene sposobnosti, da se navajajo na medsebojno sodelovanje, da samostojno prihajajo do določenih spoznanj, se učijo iskati in uporabljati različne vire informacij in da so spodbujane njihove ustvarjalne sposobnosti, zlasti tiste osebnostne lastnosti, ki so pomembne za njihovo uspešno vključevanje v javno življenje in sožitje med ljudmi nasploh (Novak, 1990). Vse navedeno spodbuja dinamiko dela in večjo verjetnost, da bodo učenci projekt ponotranjili, ga vzeli za svojega, njegov rezultat bo trajnosten. Obenem bodo vsi sodelujoči razvijali mehke veščine, s poudarkom na komunikaciji in sodelovanju.

2.3 Iniciativa – pobuda

Pri dajanju pobude naj bi bila dana možnost udeležencem za čim bolj odprto ponudbo, ki jo lahko da eden od članov skupine ali zunanji udeleženec.

Pobudo za projekt *Leto športa* je podala dolgoletna učiteljica športa na šoli, ga. Adelina Poljanšek, in sicer glede na izkušnje z izvajanjem raznolikih športnih dejavnosti v preteklosti ter 50-letnico delovanja žirovskega športnega društva Tabor.

2.4 Skiciranje – izdelava osnutka

Po usvojeni ponudbi je sledila priprava osnutka, pri tem je bilo pomembno, da je bil osnutek sprejet za svojega s strani zaposlenih. Če pregovor pravi, da »redko najdemo zdrav duh v bolnem telesu« in ker način življenja od človeka zahteva tako zdravo telo kot zdrav duh, to zavedanje živi na žirovski osnovni šoli, kjer je skrb za zdravo in športno življenje med prioritetami. In ko govorimo o življenju kot celoti, mislimo na veščine in vzorce, ki jih mlad človek usvoji v šolskem obdobju, a z namenom vseživljenjske uporabe oz. načina življenja za vselej. V projektnem učnem delu so sodelovali vsi učenci od 1. do 9. razreda. Z različnimi oblikami in dejavnostmi, ki so potekale več kot polovico šolskega leta, so pri rednem pouku,

na razrednih urah, v interesnih dejavnostih in z raziskovalnim delom učitelji z učenci spoznavali zgodovino športa ter aktivnosti, povezane s športom.

2.5 Načrtovanje

Iniciativa dobi svojo podobo šele v etapi načrtovanja. Iz pobude oblikujejo člani projektne skupine načrt dela oziroma izvedbeni načrt.

Poleg izvedbene načrta je bil izdelan finančni načrt, ki je bil podprt s strani naše šole.

Ustvarjen je bil načrt mesečnih dejavnosti, ki je vseboval celoletno druženje s plesom, s še več športa, združeni tako učenci, učitelji, starši, stari starši in krajanji Žirov.

V Tednu otroka je bil organiziran »Žir-žav«, obarvan s pretežno športnimi dejavnostmi. Ena izmed teh dejavnosti je bil tek otrok s starši na šolskem stadionu.

V mesecu oktobru je bil s strani učiteljic slovenščine in knjižničarke izpeljale literarno čajanko na temo prebrane literature s športno vsebino. Pri tem je pomemben poudarek na medpredmetnem povezovanju in uporabi knjižnega gradiva, ki je v današnjem času zapostavljeno, a s prebiranjem literature o športu in športnikih, se mladi lažje poistovetijo. Slednji so večkrat njihovi idoli in vzor v iskanju samopodobe. Na razrednih urah je tekel pogovor o pomenu gibanja za zdravje.

V novembru so učenci na razrednih urah predstavili svoj (najljubši) šport. Starši so bili povabljeni na predavanje o pomenu gibalne aktivnosti za normalen razvoj otroka. Na tem mestu je bila pomembna vključitev staršev, saj z domačim zgledom trajnostno prispevamo k načinu življenja. Za učence je bilo najbolj zanimivo, da so lahko v domači telovadnici preizkusili plezalno steno.

Koledarsko leto je bilo zaključeno v lepo okrašeni šoli. Okna so krasili tekači, smučarji, skakalci in deskarji. Zadnji šolski dan je bila na ogled prav posebna modna revija v športnih oblačilih, kar prikazuje Slika 1.

Slika 1

Modna revija športnih oblačil



V januarju so bili na razredne ure povabljeni dedki in babice, ki so pripovedovali, kako so včasih telovadili. Povabljeni so bili bivši predsedniki društva, da so pripovedovali o njihovem delovanju.

Slika 2

Nočni pohod



Slika 2 prikazuje utrinek z nočnega pohoda v Goropeke, pri čemer je šlo za prijetno druženje med učenci in učiteljicami.

Učenci 4. in 5. razredov so povabili vrstnike iz sosednjih šol (Gorenja vas, Poljane, Sovodenj) na tekmovanje v igri med dvema ognjema. Našo šolo so obiskali predstavniki Gimnastične zveze Slovenije; izvedenih je bilo nekaj vrhunskih točk, učenci od 2. do 5. razreda so z njimi tudi telovadili, kar prikazuje Slika 3.

Slika 3

Učenec pri izvedbi gimnastičnega elementa



Mesec februar je bil plesno obarvan. Kulturni dan je bil namenjen ogledu muzikala Prešerno o Prešernu s plesno skupino.

Kasneje so plesni učitelji studia Ritem prikazali plesno koreografijo, ki je bila nato z naše strani predstavljena v telovadnici. V popoldanskem času so bili povabljeni v našo telovadnico še starši, da zaplešejo s svojimi otroki. Učenci 7. in 8. razredov so športni dan izkoristili v vodnem mestu Atlantis ob raznovrstnih vodnih aktivnostih.

V marcu so učitelji po učilnicah razobesili plakat z vajami za zdrav hrbet, ki naj bi nam koristile pri dolgotrajnem sedenju. Na razrednih urah je tekel pogovor o zdravi prehrani ter sestavili tedenski jedilnik za malico in kosilo. Pri rednih urah športne vzgoje je bil izveden poskus vživljanja v svet slepih in njihov šport.

Slika 4

Utrinek iz otroške olimpijade



V aprilu je bila tema pogovora fair-play. Ob zaključku bralne značke je bil na našo šolo povabljen Primož Suhodolčana, ki je napisal kar nekaj knjig s športno vsebino. Slika 4 prikazuje otroško olimpijado, ki je bila izvedena v telovadnici.

V mesecu maju je bila tema vzdržljivost, na stadionu je bil izveden 12-urni tek. Poleg vsega pa so učenci med šolskim letom opravljali naloge za najboljšega športnika, učitelji pa naloge za osvojitev športne značke.

2.6 Izvajanje

V tej fazi člani projektne skupine izvajajo načrt, ki so ga pripravili v prejšnjih fazah. Dejavnosti, ki potekajo znotraj posameznih skupin ali pa jih opravljajo učenci posamično, so lahko zelo različne. To so lahko opazovalne, eksperimentalne, študijske, operativne, raziskovalne in druge. Med seboj se izmenjavajo umske in telesne dejavnosti.

Fotografska dejavnost je potekala preko celega leta, obveščanje o projektu na šolski spletni strani je potekalo vzporedno in redno, prav tako pa so se naši mladi razsikovalci ukvarjali z raziskovanjem športne tematike, tudi s področja družboslovja – opravljeni so bili intervjuji z vrhunskimi žirovskimi športniki, raziskovalna naloga *Športno brez športa* se je predstavila glasbo, motive, rekla iz športa in njegove podpomenke v vsakdanjem življenju.

2.7 Sklepni del

Projekt se običajno konča s kakim vidnim izdelkom. Pri predstavljenem delu je bil predstavljen zavesten konec projekta, saj je bila konkretizirana zamisel, ki je bila že v samem začetku zamišljena v obliki končnega izdelka, to je izvedba dneva dejavnosti, s čimer je bil projekt zaključen.

Slika 5

Športni dresi skozi čas



Slika 6

Dosežki društva



Slika 7

Razstava o zgodovini društva



Zaključek projekta je bil zaznamovan z odprtjem razstave o zgodovini društva, kar prikazujejo Slike 5, 6 in 7. Izdali smo tudi zbornik *Šport včeraj, danes, jutri* ter izvedli zaključno prireditve, ki je bila športno obarvana (glej Sliko 8).

Slika 8

Dogajanje na zaključni prireditvi



Omenjeni zbornik je priča, da so že včasih skrbeli za gibanje na šoli, da pa danes v Žireh posvečamo veliko časa gibanju in športnim dejavnosti ne samo na šoli, ampak tudi v prostem času.

Projekt in njegova izvedba sta odmevala v bližnji in daljni okolici.

3. Zaključek

Ob uspešno zaključenem projektu *Leto športa* gre za nezanemarljivo dejstvo, da je bilo takšni izvedbi projekta zagotovo v prid učiteljevo ustrezno strokovno in didaktično znanje; ne gre pa prezreti tega, da je kakovostno izbrana tema lahko tudi poglobitev dejavnosti, s katero se je potrebno ukvarjati pri pouku in jo predpisuje učni načrt. Pri tem zagotovo ne smemo prezreti diseminacije, medgeneracijskega sodelovanja. Učenec je v predstavljenem projektu

postavljen v aktivno vlogo razmišljevalca, načrtovalca in raziskovalca lastnega učenja in znanja ter zavedanja o tradiciji kraja. Ob sodelovanju v šoli se lahko tudi dobro počuti, sliši se njegov glas, ko je odgovoren in ko zmore, prebere se njegov prispevek in ogleda njegov izdelek. Omogočeno je medvrstniško in medgeneracijsko sodelovanje, posluš za njegove interese in zanimanja. Omogočeno mu je učenje iz lastnih izkušenj in iz izkušenj njegovih predhodnikov za prihodnost njega samega.

4. Viri

Frey, K. (1984). *Die Projektmethode*. Beltz Bibliotek.

Kolenc-Kolnik, K., (1996). Spatial perception of a frontier region by young people. V: *Nove smeri prostorskega razvoja*. Pedagoška fakulteta.

Leto športa (2012). *Zbornik ob 50-letnici športnega društva Tabor*. Osnovna šola Žiri.

Novak, H. (1990). *Projektno učno delo: drugačna pot do znanja*. Državna založba Slovenije.

Projekt (2022). Pridobljeno 28.12.2022 s <http://sl.wikipedia.org/wiki/Projekt>

Russell, P. (1987). *Knjiga o možganih*. Državna založba Slovenije.

Kratka predstavitev avtorice

Polonca Maček je profesorica športne vzgoje na Osnovni šoli Žiri. V zgodnjih letih poklicnega delovanja je uspešno prenašala svoje košarkarsko znanje na mlajše generacije. Poleg rednega pouka je kot pedagoški vodja skrbela za kakovostne izvedbe različnih šol v naravi in organizacijo pouka izbirnih vsebin izven domačega kraja. Kot človek, razrednik, pedagog in član dobrega kolektiva na OŠ Žiri pa se skuša z bogatimi pedagoškimi izkušnjami in pozitivnim pristopom do življenja dotakniti vsakega posameznika, s katerim se ji prekriza življenjska pot.

Projekt »Naj športnik in naj športnica šole«: dodatna motivacija za gibalno aktivnost

Project »Best School Athlete«: Additional Motivation for Physical Activity

Janko Rošelj

*Osnovna šola Šentvid
jroslj@gmail.com*

Povzetek

Na naši šoli že vrsto let izbiramo športnika in športnico šole, vendar pravega učinka na motivacijo učencev zaradi tega nismo zaznali. S tem, ko smo se stvari lotili bolj sistematično in so naši učenci in učenke videli, da se njihov dodatni trud nagradi, pa je delež nadpovprečno gibalno aktivnih večji. Zanimanje za šolska športna tekmovanja je v zadnji triadi večje kot v preteklosti, ko smo beležili upadanje motivacije pri rednem pouku, udeležbi na šolskih športnih tekmovanjih ter pri prinašanju (popolne) športne opreme na ure Športa. V začetku letošnjega šolskega leta sem učencem 9. razreda natančno razložil, kako se zbirajo točke za »Naj športnika in športnico šole«. Učenci razumejo cilje projekta, kriterije po katerih bodo razvrščeni in tudi razumejo namen akcije. Opaziti je pojav »zdrave tekmovalnosti« pri učencih, ki sicer niso kazali nadpovprečnega zanimanja za šport in gibanje na splošno. Nekateri učenci so pričeli z vadbo določenih športov v okviru predmeta Šport, ki sprva sploh niso bili predvideni kot del učnega načrta, ostale vsebine pa smo s pomočjo projekta dodatno osmislili. Ure športa v 9. razredu potekajo kvalitetnejše, učenci v vadbo vlagajo več truda kot v preteklih letih njihovi vrstniki oziroma oni sami v preteklem šolskem letu. Tako postajajo vedno bolj gibalno uspešni, kar vpliva na dvig samopodobe, kar pa je v tem obdobju razvoja izjemnega pomena.

Ključne besede: devetošolci, motivacija, projekt, šola, Šport, športnica, športnik.

Abstract

For many years we have been selecting the school's sportsman and sportswoman at our school, but we have not noticed a real effect on the students' motivation as a result. As we approached things more systematically and our students saw that their extra effort was rewarded, the share of above-average physical activity increased. In the past there was evidence of decline in motivation in regular lessons, participation in school sports competitions and in bringing (complete) sports equipment to Sports classes, but in the last triad interest in school sports competitions is greater than ever. At the beginning of this school year, we explained to the 9th grade students exactly how the points are to be collected for "Best school athlete". Students understand the goals of the project, the criteria by which they will be classified and also understand the purpose of the campaign. Competition in a spirit of fair-play can be noticed among students who otherwise did not show an above-average interest in sports and movement in general. Some students started practicing certain sports within the Sport subject, which were not initially planned as part of the curriculum, while the rest of the content was given additional meaning with the help of the project. The sports lessons in the 9th grade are of better quality, the students put more effort into exercise than their older schoolmates or they themselves did in the previous school year. Hopefully their potential success results in the rise of self-esteem, which is extremely important in this period of physical development.

Keywords: 9th grade students, motivation, project, school, Sports, sportsman, sportswoman.

1. Uvod

Motivacija, ki v najširšem smislu predstavlja usmerjeno, dinamično komponento vedenja, je značilna za vse živalske organizme, od najpreprostejših enoceličnih ameb do človeka. Zajema spodbujanje aktivnosti in usmerjanje. Človekovo vedenje je usmerjeno k doseganju ciljev, zato bodo potrebe zadovoljene, ko cilj dosežemo.

Športna vzgoja vzgaja in uči v športu, skozi šport in za šport. Pomembno je, da se skozi športno vzgojo naučimo raznovrstnih gibalnih spretnosti, osnov različnih športov, ki nam bodo prišle prav še dolgo po šolanju. Danes športna vzgoja ni le posredovanje športnega znanja ter razvoj gibalnih sposobnosti in telesnih značilnosti, temveč je tudi proces motivacije za zdravo življenje in socializacijo (Masten, 2003).

Vse več otrok poleg sedečega časa v šoli preživi sede tudi svoj prosti čas pri gledanju televizije in igranju igrice (Stettler, Signer in Suter, 2004). Stettler s sodelavci (2004) ugotavlja, da je čas sedenja otrok obratno sorazmerno povezan z njihovo gibalno dejavnostjo.

Šolska športna tekmovanja so eno pomembnejših področij, ki pritegnejo učence k dodatnemu gibanju, vendar pa je ob tem potrebno upoštevati zakonitosti športa. Vemo, kdaj otroke učimo plavanja. Plavanje je zapletena dejavnost, zato se to počne najbolj optimalno pri osmih letih in nikakor ne v puberteti, ko je njihova koordinacija zaradi hormonskih in bio mehaničnih neravnovesij porušena in se bodo težje naučili. Zato se je treba pri tehnično zahtevnih športih večino prvin naučiti pred puberteto (Kovač, 2022).

Nekateri otroci pa nočejo tekMOVATI, spet drugi bi radi tekMOVALI, a morda v klubski selekciji ne pridejo v ekipo. »Tako od 12. leta, ko je ključno, da bi se ukvarjali s športom, začnemo otroke izgubljati, ker se nimajo več kje udeleževati (Jurak, 2022).

Na Osnovni šoli Šentvid smo se odločili, da učence še bolj motiviramo za delo in tako smo pričeli izvajati projekt **Naj športnik in naj športnica Osnovne šole Šentvid. Ideja** za omenjen projekt je živa že **več kot 20 let**, vendar se tokrat stvari prvič lotevamo **bolj sistematično**. Iz izkušenj namreč vemo, da lahko na različne načine dvignemo motivacijo pri šolskih športnih dejavnostih. V letni delovni načrt šole smo ga kot projekt vpisali v šolskem letu 2022/2023.

Pri športni vzgoji opazamo velike spremembe v telesnem in gibalnem razvoju otrok, v zadnjih letih (predvsem zaradi epidemije virusa COVID-19) žal negativne, kar dokazujejo tudi zadnji rezultati športno-vzgojnega kartona. Vedno več otrok ima prekomerno telesno težo, slabo razvito moč, predvsem v rokah in trupu ter vedno slabše sposobnosti na področju vzdržljivosti ter koordinacije, kar dokazujejo tudi rezultati SLOfit testiranja 2023. Slabšanje rezultatov opazamo tudi pri otrocih Osnovne šole Šentvid. Zagotovo je to (tudi) odraz pogostega izogibanja nekaterim športnim vsebinam (daljši teki, vaje za razvoj moči, nekatere gimnastične vsebine...) ter sedečega načina življenja. Nekateri učenci občasno pozabljajo športno opremo, pri športnih aktivnostih sodelujejo z odporom ali pa potrebujejo veliko dodatne motivacije, da vadbo sploh opravijo. Nekaterim učencem že vsako gibanje predstavlja nepotreben in odvečen napor. Poštena igra ali po angleško »Fair Play« za nekatere nima pravega smisla. Od svojih športnih idolov prevzamejo samo nekatere vrline (npr. simuliranje prekrškov med igro nogometa), druge, kot so trdo delo, odrekanje in delovna disciplina, pa spregledajo. Potrebno je poudariti, da so takšni učenci na naši šoli v manjšini, pa vseeno je naš cilj, da število tako mislečih in gibalno neaktivnih zmanjšamo na minimum.

2. Cilj projekta

Cilj projekta je nagraditi učence za delo v šoli, pri pouku ter drugih šolskih in izven šolskih športnih dejavnostih. Šolska zakonodaja nas obvezuje, da v šoli ocenjujemo znanje in ne sposobnosti, ki so v veliki meri prirojene in na njihov razvoj lahko vplivamo le delno. Zato se zdi, da so pri tem gibalno nadarjeni otroci velikokrat prikrajšani oziroma niso dovolj nagrajeni za svoje znanje, sposobnosti in delo.

Operativni cilji projekta:

- spodbujanje aktivnega sodelovanja pri pouku,
- dvigovanje motivacije za vse športne dejavnosti, tudi tiste, ki so učencem manj zanimive in bolj naporne,
- sodelovanje pri šolskih športnih tekmovanjih v šoli in izven nje,
- spodbujanje zdrave tekmovalnosti,
- spodbujanje »fair play-a«,
- upoštevanje navodil in pravil (točnost, primerna športna oprema),
- spremljanje in vrednotenje svojega dela in dela drugih (evalvacija – samoevalvacija),
- spodbujanje medosebnih odnosov, pomoči drugemu, sprejemanja drugačnosti.

3. Seznanitev otrok s projektom

V začetku šolskega leta na prvih urah Športa so učencem v 9. razredu opisani in predstavljeni kriteriji izvajanja projekta in cilji, ki jih želimo z njim doseči.

V projektu sodelujejo vsi učenci in učenke 9. razreda, tekmovanje je ločeno po spolu. Učitelj sam vodi evidenco in ni vezan na drugega učitelja glede izbire vsebin in tekmovanj. Vsebine, ki so zajete v točkovanje, predstavljajo vsebine iz učnega načrta in so zapisane v letnem delovnem načrtu (LDN). Učitelj ga predloži na začetku šolskega leta in je prilagojen prostorskim in materialnim pogojem, ki jih šola ima.

4. Kriteriji pridobivanja točk

Vsi učenci začnejo vsako leto znova in nimajo nobene točke. Na šoli imamo dva oddelka v vsaki paralelki. Tekmujejo fantje 9. a in 9. b razreda skupaj, dekleta 9. a in 9. b razreda pa skupaj. Fantje in dekleta tekmujejo v disciplinah, ki jih vnaprej določimo učitelji Športa. Prvih 10 učencev z najboljšimi rezultati v 9. razredu prejme točke po lestvici, ki je prikazana v preglednici 1.

Primer: fantje tečejo na 60 metrov.

Preglednica 1

Lestvica prvih 10 učencev z najboljšimi rezultati v 9. razredu

UVRSTITEV	TOČKE
1. mesto	20
2. mesto	15
3. mesto	10
4. mesto	8
5. mesto	6
6. mesto	5
7. mesto	4
8. mesto	3
9. mesto	2
10. mesto	1

Za preostala mesta ne prejmejo točk.

Najboljši učenci v posamezni paralelki imajo možnost pridobiti enako število točk. Točke se zapisujejo sproti na list, ki je obešen v kabinetu Športa. Učitelja športa naredita seznam učencev in učenk, sprotno zapisujeta rezultate in pripišeta dosežene točke. Za vsako opravljeno disciplino v 9. razredu se na koncu objavijo rezultati ločeno po spolu.

Pri projektu »Naj športnica in naj športnik šole« je javno, na oglasni deski pred kabinetom Športa skozi šolsko leto objavljenih (le) prvih 5 fantov in 5 deklet, ki se bodo na koncu leta (predvidoma) **udeležili nagrajnega izleta**. V načrtu je tudi izdelava informacijske rešitve v programu Microsoft Excel, da bi bila vnos in izračun rezultatov enostavnejša, hitrejša in tudi bolj pregledna. Trenutno je vnos in spremljanje rezultatov s pomočjo programa še v fazi učenja, cilj pa je, da je do meseca marca izračunavanje urejeno avtomatično in v realnem času preko izbranih aplikacij.

Najboljši športnik in najboljša športnica na zaključni prireditvi (valeti) prejmeta **pokal** in **praktično nagrado** s področja športa ter seveda vso slavo, ki temu naslovu pripada.

V sistem točkovanja se upoštevajo naslednja merila:

- rezultati, ki jih učenci pridobijo pri rednih urah
- šolska športna tekmovanja
- prinašanje športne opreme in točnost

a. Vsebine za pridobivanje točk skozi šolsko leto pri rednih urah so naslednje:

- **atletika** (tek 60 m, tek 600 m, skok v višino, skok v daljino, met vorteksa)
- **košarka** (izvajanje testa 5 žog na čas)

b. Šolska športna tekmovanja

Udeležujemo se tekmovanj v malem in velikem atletskem pokalu, mestnem krosu, ljubljanskega maratona, tekmovanj v nogometu, košarki, odbojki, plavanju, dvoranski atletiki, streljanju z zračno puško, cestnem kolesarstvu, gorskih tekah... Vse je odvisno od sposobnosti in znanja otrok v posameznem šolskem letu.

Učenec, ki je izbran za **individualno tekmovanje** (izbere ga učitelj po predhodnih rezultatih, ki jih je pokazal v šoli med poukom), je samo zato, da se udeleži tekmovanja - ne glede na rezultat - nagrajen z **20 točkami**.

Temu se prištejejo točke za doseženo mesto po spodnji tabeli (Preglednica 2).

Preglednica 2

Točke, ki se prištejejo posameznemu učencu pri individualnih tekmovanjih

1. mesto	100
	80
3. mesto	60
	50
5. mesto	40
	30
7. mesto	20
	10
9. mesto	5
	1

V kolikor je v določeni disciplini možno napredovanje, se učencu točke pomnožijo po spodnji tabeli (Preglednica 3).

Preglednica 3

Množenje točk z uvrstitvijo na mestno, regijsko ali državno tekmovanje

UVRSTITEV NA MESTNO TEKMOVANJE	UVRSTITEV NA REGIJSKO TEKMOVANJE	UVRSTITEV NA DRŽAVNO TEKMOVANJE
1 x	2 x	3 x

V kolikor se v individualnih disciplinah upošteva tudi ekipna uvrstitev (npr. prvenstvo OŠ v atletiki, ki zajema vsebine, kot so tek 60m, tek 300m, tek 100m, suvanje krogle, skok v višino in met vorteksa, kjer več učencev in učenek tekmuje v različnih disciplinah), pa prva dva oziroma dve najbolje uvrščeni v določeni disciplini tekmovanja (npr. tek 60m tekmuje 5 deklet) prejmeta še dodatne točke, ki so odvisne od ekipne uvrstitve in se dodajajo po kriteriju individualne lestvice šolskih športnih tekmovanj. Točkovanje je razvidno iz preglednice 4.

Primer: Skok v daljino z zaletom

Preglednica 4

Točkovanje na tekmovanju (hkrati) za udeležbo, uvrstitev in ekipno uvrstitev šole

UVRSTITEV	TOČKE ZA SODELOVANJE	TOČKE ZA OSVOJENO MESTO	EKIPNA UVRSTITEV (doseženo 2. mesto)
1. mesto	20	100	80
3. mesto	20	10	80
12. mesto	20	/	/
16. mesto	20	/	/
21. mesto	20	/	/

Zmage v ekipnih športih, kot so košarka, nogomet, odbojka in podobni, prinesejo vsakemu udeležencu v ekipi enako število točk za sodelovanje. Če na tekmi **ni prišel do igre, točk ne prejme**. Ravno tako, ko je otrok v šolski ekipi za tekmovanja izven šole in od njega izostane neopravičeno, se mu odvzame 20 točk (toliko, kolikor bi jih lahko pridobil, če bi se tekme udeležil, ne glede na rezultat).

Ekipni športi sledijo točkovanju po spodnji tabeli (Preglednica 5).

Preglednica 5

Točkovanje za sodelovanje, končno uvrstitev na turnirju in vsako dobljeno tekmo – igro pri ekipnih športih

TOČKE ZA SODELOVANJE NA TEKMI	TOČKE ZA OSVOJENO MESTO	TOČKE ZA DOBLJENO ZMAGO
20 točk	1. mesto v skupini 30 točk 2. mesto v skupini 20 točk 3. mesto v skupini 10 točk	vsaka dobljena zmaga dodatnih 10 točk otrokom, ki odigrajo zmagovalno tekmo

c. Prinašanje športne opreme in točnost

Točke pa seveda lahko tudi izgubijo. Vsaka ura športne vzgoje, pri kateri otrok ni ustrezno oblečen oz. nima športne opreme ali zamudi na uro, se kaznuje z odvzemom 5 točk. Realnost je, da se v zadnji triadi pogosto pojavljajo izgovori, zakaj je določen učenec ostal brez športne opreme. Nepopolna športna oprema učencem onemogoča varno in kvalitetno izvajanje vseh gibalnih aktivnosti. Posledično prihaja do pomanjkljivega usvajanja znanja in manjšega napredka, kot bi si ga učitelji in učenci želeli. Športne poškodbe so druga posledica pomanjkljive športne opreme. Vsaka športna poškodba je odveč, še posebno pa takšna, ki bi se ji z uporabo primerne opreme lahko izognili. Točnost prihajanja na ure je običajno povezana z učenci, ki so brez športne opreme, zato se ti dve »vrlini« med našimi devetošolci odpravljata sočasno. Vsaka minuta športne vadbe je dragocena, zato tudi točnost pomembno vpliva na kvaliteto in varnost ure Športa in kakovost pouka na splošno.

5. Zaključek

Otroci imajo radi red, odločnost, želijo si videti kako dobri so in si večinoma želijo tekmovati. Pravila so za vse enaka, kar jih dodatno motivira. Negativnih odzivov na projekt ne pričakujemo. Včasih imamo celo probleme, ker se jih na zunajšolska tekmovanja želi prijaviti več, kot jih lahko odpeljemo. Nošenje športne opreme postaja del vsakdana, se bo pa vedno našel tudi kakšen otrok, ki bo opremo pozabil, a imamo tudi za take rešitev. V kabinetu imamo rezervna oblačila, ki si jih lahko sposodijo in aktivno sodelujejo pri športni vzgoji. Točke sicer vseeno izgubijo.

V ta projekt niso vključeni starši in ostali učitelji, saj je to izključno delo športnega pedagoga. Otroci ne pomagajo pri seštevaniu točk, so pa dobro seznanjeni s tem, koliko točk so si z določeno dejavnostjo pridobili. Kriteriji in tabele za najboljšo športnico in najboljšega športnika bodo skozi vse leto obešeni na oglasni deski pri vhodu v veliko telovadnico.

V obravnavan projekt je in bo vloženega kar nekaj truda in naporov. Gre za dodatno delo, ki bo poplačano predvsem z večjim veseljem in športnim bojem med sicer različno nadarjenimi učenci in učenkami za uvrstitev med najboljših pet športnikov šole. Dejstvo je, da se pri učencih prepletata notranja in zunanja motivacija tako, da je udeležba na nagradnem izletu ob koncu šolske leta zanje izjemno pomembna. Za naslov športnika šole pa učenec ali učenka vendarle potrebuje poleg marljivosti in truda tudi nekaj športne nadarjenosti. Najboljši učenec in najboljša učenka pa ta naslov tudi dosežeta.

Učitelja se zavedava pomena doslednosti vpisov, analize in obdelave podatkov sproti, zato se točkovni zapisi obnavljajo (najmanj) enkrat mesečno. Predvsem pri ekipnih športih, ko gre za večje število učencev, ki hkrati nastopijo, je potrebna pazljivost pri beleženju točk, da se komu slučajno zaradi »človeške napake« ne naredi krivica.

S tem projektom in pozitivnim odnosom do dela, doslednostjo pri izvajanju projekta in vključevanju v šolska športna tekmovanja, vzorom in spoštljivim odnosom do predmeta želiva v naslednjih letih izboljšati odnos do dela na področju športa v zadnji triadi, »fair play«, dvigniti motivacijo za delo, minimizirati pozabljanje športne opreme in doseči sprotno spremljanje napredka učencev (samoevalvacija). Ta projekt naj bi konec koncev služil tudi kot dodatna spodbuda učitelju.

6. Literatura

- Jurak, G. (2022). Šport omogoča, da otrok drugo delo sploh lahko opravlja. *Delo*, 186, 4.
- Kovač, M. (2022). (Pre)zgodnja tekmovanja. *Nedeljski dnevnik*, 20, 3.
- Masten, I. (2003). Športna vzgoja v šoli. *Vita*, 38, 5–6.
- Moj SLOfit. Pridobljeno 10. 1. 2023, iz <https://moj.slofit.org/solsko-porocilo>.
- Stettler, N., Signer, T. M. in Suter, P. M. (2004). Electronic games and environmental factors associated with childhood obesity in Switzerland. *Obesity Research*, 12 (6), 896–903.

Kratka predstavitev avtorja

Janko Rošelj je bil rojen 12. 3. 1984, v Ljubljani. Po končani osnovni šoli v Ivančni Gorici se je vpisal na tamkajšnjo splošno gimnazijo, kjer je leta 2002 maturiral. Nato se je vpisal na Fakulteto za gradbeništvo in geodezijo v Ljubljani, smer vodarstvo in komunalno inženirstvo. Že pred končanim prvim letnikom se je odločil,

da se prepiše na Fakulteto za šport. Leta 2003 je uspešno opravil sprejemne izpite in se vpisal. Leta 2010 je diplomiral in se istega leta zaposlil na Osnovni šoli Šentvid v Ljubljani. Sprva je bil zaposlen kot strokovni delavec na projektu Zdrav življenjski slog. Poučeval je učence in učenke od 1. do 9. razreda. Pridobil si je neprecenljive praktične izkušnje, opravil strokovni izpit in se z januarjem 2013 zaposlil na isti šoli kot učitelj Športa. Poučuje vse fante od 4. do 9. razreda. Svoj poklic jemlje resno in odgovorno. V delu z učenci uživa, saj mu poučevanje športa predstavlja velik izziv. »Vse dokler bo tako, bodo tudi učenci uživali pri mojih urah«, pravi. Po poučevanju športa na daljavo, ki mu je predstavljalo velik izziv, vam v prispevku predstavlja novega. Izzivov mu pa res nikoli ne zmanjka.

Struktura pouka na daljavo v četrtem razredu osnovne šole – primer iz prakse

The Optimized Structure of Distance Learning Implemented in the Fourth Grade of Primary School – Case Study

Marko Ljubej

OŠ Hinka Smrekarja
marko.ljubej@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku predstavljamo, kako smo se težav pri pouku na daljavo lotili razredni učitelji. Na Osnovni šoli Hinka Smrekarja je vodstvo organiziralo tim za digitalizacijo, katerega osnovni namen je bil izboljšati kompetence na področju IKT-ja. S svojim znanjem so člani tima poskušali pomagati sodelavcem pri izboljšanju in krepitvi spretnosti za delo z računalnikom in ostalo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Cilj prispevka je predstaviti način izvedbe pouka na daljavo z učenci 4. razreda. V prispevku opisujemo način izobraževanja učencev pri delu na daljavo oz. model pouka na daljavo, ki ga bodo strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju lahko vključili pri svojem delu v prihajajočih šolskih letih – ob morebitnem ponovnem zaprtju – ali pa pri drugih priložnostih, v katere smo vpleteni strokovni delavci. Model se je izkazal za učinkovitega, saj so ga pohvalili tako vodstvo šole kot tudi uporabniki – učenci in starši.

Ključne besede: delo na daljavo, elektronska tabla ActivInspire, MS Teams, poučevanje.

Abstract

This paper aims to solve difficulties regarding the structure of distance learning. The leadership of Hinko Smrekar Primary School organised a team for digitalisation whose primary goal was to advance teacher's skills regarding ICT. With the knowledge and expertise the team assisted in organising and strengthening teacher's ICT skills. The paper describes the methods of distance learning which were used in the fourth grade of primary school during the pandemic of 2021. It is our belief that the approach could be implemented in different environments, e.g. in the event of a lockdown. The model proved to be effective, as it was praised by the school management, as well as the users – the students and their parents.

Keywords: distance learning, interactive whiteboard ActivInspire, MS Teams, teaching.

1. Uvod

Januarja 2020 smo z zanimanjem spremljali dogajanje, ki se je vedno bolj zapletalo okrog novega koronavirusa na Kitajskem. Verjetno si nihče ni mislil, da bo nesreča, ki je prizadela tamkajšnje prebivalce, dosegla tudi nas. Ni nas le dosegla, temveč je korenito posegla v našo vsakdanjost, tudi šolsko. Vsak izmed nas se je moral prilagoditi nastali situaciji. Učitelji – kot primer – smo pouk prenesli za računalnike.

Prvi slovenski ukrep zaprtja je med starši in našimi varovanci, tj. učenci/-kami, povzročil kar nekaj zmede in nezadovoljstva, saj se nekateri učitelji/-ice niso znali primerno odzvati na novo realnost. (Štok, 2020). Pozabili so, da se v novih okoliščinah niso znašli le oni sami, temveč tudi otroci in njihovi skrbniki. V ta namen je prav vsaka šola na Slovenskem v poletnih pripravljalnih mesecih na novo šolsko leto sprejela vrsto ukrepov, da se slaba volja ob ponovni uvedbi pouka na daljavo ne bi nadaljevala.

Pozitiven odziv staršev, učencev in vodstva šole na natančno strukturirano učno delo (na daljavo) z učenci 4. razreda je bil tudi glavni motivator, da smo svoj način izobraževanja na daljavo predstavili širši javnosti tudi izven meja Slovenije. Menimo namreč, da bomo s svojim prispevkom pomagali mnogim kolegom, sodelavcem in strokovnjakom, ki so in bodo na kakršen koli način vpleteni v učno delo na daljavo z učenci, dijaki, študenti ali odraslimi.

Ob tem je pomembno poudariti, da je prav učiteljeva ustvarjalnost tista, ki omogoča napredek. Dovoljene, celo obvezne so kritike in dodatna vprašanja, kot tudi prevetritev modela in prilagoditev. Ni nujno, da se bo model obnesel v drugih razredih. Vse preveč je spremenljivk, kot so: starost učencev, število učencev v oddelku, učiteljeva pripravljenost in kompetence, razpoložljivost IKT. Pomembno pa je poizkusiti in iskati druge poti, saj je znanje navsezadnje – poleg ljubezni – naša največja vrednota.

Pri učnem delu na daljavo smo na ravni šole uporabljali Microsoftovo vozlišče Teams. Verjamemo, da bi lahko namesto te platforme uporabljali katero koli drugo. Kot primer smo v šol. letu 2019/2020 uporabljali Arnesove spletne učilnice, ki v tistem času še niso imele integrirane možnosti za organizacijo videokonferenc, zato smo se v prihodnje raje odločili za vizualno privlačnejšo in uporabniku dostopnejšo spletno okolje (o. a. MS Teams).

Namen prispevka je prikazati nov način dela z učenci na daljavo, uporabo aplikacije MS Teams in programsko opremo ActivInspire Promethean Whiteboard, ki je v osnovni obliki vsem uporabnikom na voljo brezplačno. S prispevkom želimo prikazati tudi, da je učno delo na daljavo lahko učinkovito, če ga seveda učitelj zna dobro organizirati in strukturirati. Inovativnost in fleksibilnost sta dve osnovni vrlini, ki morata graditi tako učitelja kot tudi izobraževalni sistem vsake države.

2. Teoretična izhodišča

Ministrstvo za javno upravo RS se je zaradi izrednega stanja v družbi odločilo, da na ravni države vpelje sistem za delo na daljavo preko platforme MS Teams, ki predstavlja digitalno središče, v katerem na enem mestu združimo več možnosti, na primer pogovore, klepet, vsebino, organizacijo videokonferenc in dokumente (MJUS, 2020). Samoizobraževanje in videoposnetki, ki jih ponuja svetovni splet, so nam precej pomagali pri spoznavanju platforme.

Pri učnem delu na daljavo so nam bila v pomoč priporočila Zavoda RS za šolstvo, ki med drugim predlagajo, da (ZRSS, 2020):

- naj učno delo poteka najprej preko staršev in potem preko vzpostavljenih komunikacijskih kanalov. Predlagali so nam, da morajo starši na začetku poskrbeti za prenos navodil učencu, ti pa naj dejavnosti opravljajo sami. Šele ko učitelj vzpostavi dober učni model – česar smo se lotili tudi na naši šoli – lahko dela z učenci in učenje na daljavo postane njihova rutina.
- Naj delo na daljavo predstavlja ure preverjanja in utrjevanja znanja ter odpravljanja vrzeli oz. poglobljanja znanja.

- Naj časovno prilagodimo videokonference.
- Naj podamo konstruktivne povratne informacije.

Pri učnem delu nam je bila poleg aplikacije MS Teams v pomoč tudi programska oprema Promethean ActivInspire Whiteboard, s katero smo ustvarjali tabelske slike. Te smo ustvarjali v realnem času (v živo), tako je snov s pomočjo deljenja zaslona tako rekoč nastajala pred učenčevimi očmi (Ljubej, 2021). Programska oprema omogoča učiteljem poživeti učne ure, usmeriti učenčevo pozornost ter hkrati združiti izkustveno učenje in preverjanje znanja tudi v okrnjenem učnem procesu, kamor vsekakor spada tudi učenje na daljavo.

3. Študija primera – praktično delo z učenci 4. razreda

Težava z organizacijo in iskanjem virov za izvedbo učnega dela na daljavo nas je sprva izučila, da moramo v novo šolsko leto vstopiti z novimi kompetencami in znanjem, bolj fleksibilni in pripravljeni sprejeti nove izzive. S tem namenom smo se v aktivu 4. razreda dogovorili, da je zelo pomembno, da že na začetku šolskega leta pripravimo in organiziramo dan dejavnosti oz. **tehniški dan**, ki naj bi bil namenjen usposabljanju učencev za učno delo na daljavo. V timu za digitalizacijo smo predlagali, da se vsi učenci oddelkov na šoli izobrazijo in izboljšajo kompetence za delo na daljavo na šolskih računalnikih. Učenci so med drugim vadili vpis in delo v omenjenem spletnem okolju (AAI-računi), ustvarjali zapise v programskem okolju MS Word in MS PowerPoint, raziskovali uradno spletno mesto osnovne šole, pošiljali e-pošto ipd.

Dan dejavnosti je bil strukturiran in izveden v petih šolskih urah.

Prvo in drugo šolsko uro smo vadili na šolskih tablicah (vsak učenec je prejel svojo). S pomočjo vodenja (tabelska diaprojekcija) so otroci sprva usvojili odpiranje in raziskovanje zavihkov na uradni šolski spletni strani ter samo prijavo v vozlišče. Ta del je bil za nekatere velik izziv. Urili so se v računalniški terminologiji, iskanju podatkov na šolskem spletišču ter v hitrosti tipkanja.

Tretjo in četrto šolsko uro smo se odpravili v šolsko računalniško učilnico in se podrobneje seznanili z delom v vozlišču: kako se priključiti/izključiti (iz) videokonferenci/-e, kako izklopiti/vklopiti mikrofona, kako se odzvati klicu, dvigniti e-roko itd.

V nadaljevanju ure so zasnovali MS Wordov dokument in učiteljem poslali e-sporočilo.

Peto šolsko uro smo frontalno evalvirali delo in znanje, ki so ga učenci med dnevom usvojili in skozi igro zaključili delo.

Brez predhodnih priprav za učno delo z učenci, ki jih poučujemo, seveda ne gre. En sam tehniški dan ni bil dovolj. Pridobljeno znanje na dnevu dejavnosti smo utrjevali vsak dan (do pouka na daljavo), na primer pred pričetkom prve šolske ure, med odmori, tudi med malico. Število utrjevanj je odvisno od starosti otrok.

Pomembno je poudariti, da so bili z načrtovanim delom na daljavo seznanjeni tudi starši sami, in sicer v e-sporočilu pred samim začetkom pouka na daljavo kot tudi na uvodnem roditeljskem sestanku. Brez njihove podpore ne bi šlo in ne gre, zato je toliko pomembneje, da si stopimo naproti in take okoliščine obvladamo skupaj.

S tem namenom delimo svoje izkušnje in izoblikovani model s širšo javnostjo.

V nadaljevanju prikazujemo nekaj obvestil, ki smo jih po elektronski pošti poslali staršem, in sicer, kako bo v prihodnje potekalo učno delo z učenci (slika 1 in slika 2). Omenjeni sliko sta zajema zaslona.

Slika 1

Uvodno e-sporočilo staršem ob pričetku dela na daljavo

Spoštovani starši,

v ponedeljek, 9. novembra 2020, ponovno prehajamo na pouk na daljavo.

O samem pouku sem veliko premišljeval, predvsem v smeri, da ob učenju sami ne boste izgubljali več časa, kot bi bilo potrebno, pa da tudi otrokom ne bo vse skupaj preveč.

Skupaj lahko pot, ki jo bom ubral, seveda evalviramo. Napišite mi e-pošto, če se vam porodi pobuda.

Družina, ki je v tem trenutku še zmeraj brez računalnika, naj kontaktira tajništvo ter poišče glede šolskih tablic, ki si jih lahko izposodite.

Pouk bo potekal po urniku, tj. v ponedeljek se z otroki dobimo ob 8.30 v vozlišču [Teams](#), ko bomo uvodoma imeli razredno uro.

Kako se vpisati, smo se učili. Naj poskusijo sami. Upoštevajte velike in male tiskane črke pri geslu.

Če bo z geslom vendarle preveč dela, ga lahko spremenite na tej [povezavi](#). Podatke najdete na listu, ki so ga otroci dobili na začetku šolskega leta. Če ne bo šlo, lahko to naredim jaz.

Za morebitna vprašanja sem vam na voljo preko e-pošte.

Prijazen pozdrav in srečno.

Marko Ljubej, razrednik

Lasten vir

Slika 2

Drugo e-sporočilo staršem ob zaključku prvega tedna dela na daljavo

Spoštovani,

prvi teden učenja na daljavo je skoraj za nami.

Vaši vtisi so dobrodošli.

Naj pa strnem nekaj bistvenih informacij v naslednjih alinejah:

- dobivali se bomo ob 8.30, 9.30, 10.30, 11.30 in 12.30;
- videokonference bodo trajale 30 minut; urnik je zato prirejen (objavljen v vozlišču, v kanalu ODS);
- čas med konferencami otroci izkoristijo za pisanje domačih nalog, malico ali razvedrilo;
- če bodo otroci zaradi razlogov odsotni, bom v vozlišču objavljal delo, ki smo ga naredili, skupaj z rešitvami.

Ob 13. uri tako vsi zaključimo s šolo in je pred nami cel dan, ki ga - predlagam - otroci preživijo ob knjigi ali športni aktivnosti.

Predlagam tudi, da iz tehničnih razlogov nekaj časa še nadzirate delo, potem pa jim pustite prosto pot.

Za vso pomoč sem vam na voljo preko e-pošte.

Sporočam tudi, da danes, v četrtek, 12. novembra, pogovorne ure [odpadejo](#).

Prijazen pozdrav

Marko Ljubej

Lasten vir

V nadaljevanju bomo predstavili model dela na daljavo, ki smo si ga zamislili. Omeniti je pomembno, da smo delo na daljavo časovno strukturirali tako, da smo bili z učenci toliko časa, kot če bi bili v šoli, izvzemši odmore. Glede teh nekoliko več pozneje.

Če je šolski dan (v šoli) trajal pet šolskih ur, smo bili v času učenja na daljavo toliko ur skupaj tudi v vozlišču. Kar se je spremenilo, je dolžina pedagoške ure. Sledili sem namreč izsledkom raziskave, da večurno gledanje v računalniški zaslon med drugim negativno vpliva na oči in možgane (Marciano et al., 2021 in Ruder, 2019), zato smo sklenili, da bo šolska ura na daljavo (v nadaljevanju videokonferenca) trajala trideset minut. V tem času so se učenci postopoma priključili delu, v dnevnik smo vpisali manjkajoče udeležence, pregledali in vpisali domačo nalogo ter pričeli redno delo. Bodisi je šlo za usvajanje nove snovi bodisi za utrjevanje in ponavljanje ali v poznejših mesecih karantene tudi za preverjanje in ocenjevanje.

Pomembno se nam je zdelo, da svojo spletno učilnico oblikujemo tako, da bo v prvi vrsti pregledna, zato smo vse svoje predmete razporedili po mapah (s kraticami). Besedo mapa MS Teams v svoji terminologiji označuje z besedo kanal – (ang. channel).

Videokonference smo sklicali neposredno v kanalih, torej če je šlo za matematiko, smo videokonferenco sklicali v kanalu MAT.

Slika 3

Poimenovanje kanalov v vozlišču MS Teams



Lasten vir – zajem zaslona

Ko poteka pouk v šoli, začnemo prvo šolsko uro ob 8.30, zadnjo pa končamo ob 12.55. V tem časovnem okviru smo pričeli in končali pouk tudi na daljavo. Pomembno je, da otrokom čim bolj približamo ustaljeno rutino. Oglejmo si torej preglednico videokonferenc (preglednica 1) in spregovorimo še o prej omenjenih odmorih.

Preglednica 1

Urnik videokonferenc za sredo

Šolska ura	Pričetek	Konec
1. šolska ura	8.30	9.00
2. šolska ura	9.30	10.00
3. šolska ura	10.30	11.00
4. šolska ura	11.30	12.00
5. šolska ura	12.30	13.00

Kot je razvidno iz preglednice, so imeli otroci po vsaki uri 30 minut časa za odmor.

Čas po opravljeni videokonferenci so izkoristili za odmor ali domačo nalogo, ki so jo lahko po e-pošti (ali v klepetu, ki ga omogoča MS Teams) poslali v pogled.

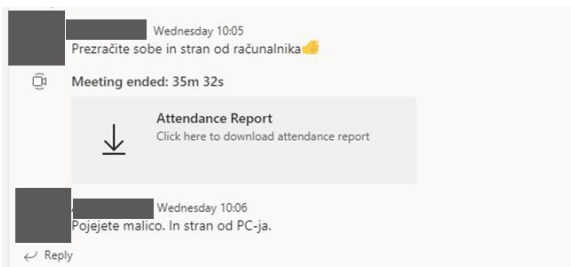
Pomembno je poudariti, da smo na začetku vsake videokonference za naloge določili reditelja. Ta je preverjal: udeležbo na videokonferencah, klical udeležence (sošolce ali učitelje) na videokonferenco, kontroliral vklopljene mikrofone in, najpomembneje, po koncu videokonference je v kanalu zapisal, da morajo sošolci prezračiti sobo, se razgibati, se odstraniti od računalnika, in če je šlo za odmor v obliki malice, nekaj pojesti. Na sliki 4 prikazujemo zapisa dveh učencev, da naj preostali stopijo stran od računalnika, prezračijo sobo in nekaj pojejo.

S to nalogo smo otroke navajali na čut za odgovornost in solidarnost do drugega, saj so morali omenjena opravila ves čas imeti pred seboj v mislih.

Lahko bi rekli, da smo tudi odmore do neke mere strukturirali in nadzorovali.

Slika 4

Primer zapisov navodil učencev v vozlišču MS Teams



Lasten vir

Učno delo na videokonferenci smo stalno dokumentirali in objavljali v kanalih, saj smo se zavedali, da lahko tehnologija zataji in nekaterim otrokom prepreči, da bi se videokonference udeležili. V praksi se je to nemalokrat tudi pripetilo. Slike 5, 6 in 7 predstavljajo dokumentirano delo pri različnih predmetih, na primer pri naravoslovju, družbi in glasbeni umetnosti.

S pomočjo teh objav so lahko tako manjkajoči otroci kot tudi tisti, ki jim podatkov ni uspelo prepisati v času videokonference, snov nadoknadili. Vsako sporočilo smo pričeli s kratko obrazložitvijo, kaj smo počeli ter z opisom domače naloge. Če smo pri uri uporabili učni list, smo le-tega prav tako pripeli k objavi ter besedilu dodali zajem zaslona (ang. print screen). Učnim listom smo se skušali izogibati, saj številni otroci doma nimajo tiskalnikov, zato smo se

usposobili za delo z elektronsko tablo (**ActivInspire Promethean**). S pomočjo e-table smo lahko snov usvajali, utrjevali in/ali ponavljali.

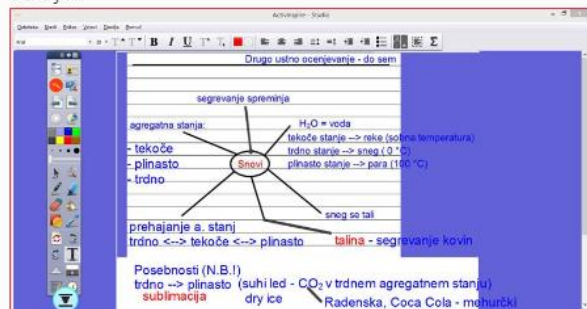
E-tabla je omogočila, da smo zaslon (ekran) izkoristili kot prostor, kjer je pred otroki (kot v šoli) nastajala tabelska slika. Večina aplikacij, ki omogoča videokonference, omogoča tudi deljenje zaslona, kar smo s pridom uporabljali tudi mi. Tako smo jim lahko predstavili ne le tabelsko sliko, temveč tudi videoposnetke, zvočne posnetke, slikovni material in na sploh vse, kar bi poglobilo in utrdilo usvajajoče se znanje. Če je otrok potožil, da je njegova/njena povezava šibka in da videoposnetka, ki smo ga predvajali s pomočjo deljenja zaslona ni mogel spremljati, smo omenjene spletne strani v obliki URL-povezave ali MP4-videoposnetka priložili posamezni objavi v kanalu. Tako si je lahko posnetek ogledal še enkrat.

Slika 5

Primeri objave učiteljevih sporočil pri predmetu naravoslovje in tehnika v vozlišču MS Teams

Marko Ljubej Thursday 09:32 Edited
Pozdravljeni, danes smo pri uri NIT pričeli z novo snovjo - snovi. Več v UL in na tabli.
Pošiljam še povezave:
Suhi led 1
Suhi led 2
Taljenje železa (Fe)

Učitelj M

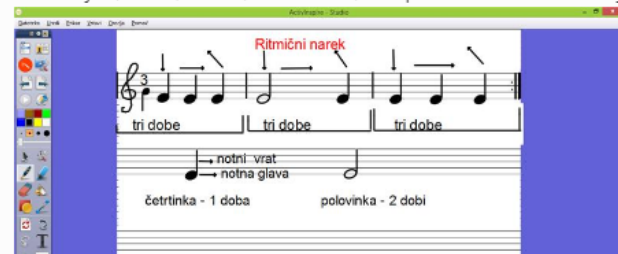


Lasten vir

Slika 6

Primer objave učiteljevih sporočil pri glasbeni umetnosti v vozlišču MS Teams

Marko Ljubej 24/11/2020 13:06
Pozdravljeni, danes, v torek, 24. 11. 2020, smo pri GUM ustvarili naslednjo tabelsko sliko. Pozdravček, učitelj M



Lasten vir – zajem zaslona

Slika 7

Primer objave učiteljevih sporočil pri družbi (učni list)

RNA POT V ŠOLO.pdf

in imena ulic. Ne
pozabi na legendo.

Ko izrisujemo ulice na list papirja, k a r t i r a m o. Tako nastajajo karte, zemljevidi oziroma načrti/tlorisi.

Razloži merilo. Črna črta spodaj levo meri 60 m.

Vsak dan lahko po poročilih slišimo in vidimo, kaj dela človeška neumnost, ko ljudje, zaradi nepozornih misli, izgubijo nadzor nad svojim življenjem bodisi v prevoznem sredstvu bodisi peš. Poglavitnega pomena – torej – je, da smo na cesti (ta pojem zajema dogajanje tudi ob njej, npr. na pločniku) z b r a n i.

Zemljevid pridobljen dne, 18. 2. 2017, s spletne strani
http://gismol.gisportal.si/javno/profile.aspx?id=MOL_Solstvo@Ljubljana.

Lasten vir – zajem zaslona

4. Zaključek

Učno delo na daljavo ni idealno, s tehnologijo, ki je na voljo, pa ga kljub temu lahko izpeljemo. Trdimo celo, da lahko nekatere vrste učne snovi bolje razložimo, saj ta nastaja pred vsakim učencem posebej in zdi se, da je zato namenjena le njemu. Načeloma s takim delom ne bi bilo nič narobe, če le ne bi trajalo predolgo.

Menim, da pouk ni le učenje, njegov sestavni del mora biti tudi razvedrilo, zato smo v ta namen ustvarili dodaten kanal, v katerem smo si ob priložnostih čestitali (prazniki), si ogledovali krajše filme ali risanke s poučno tematiko in si izmenjevali mnenja in fotografije.

Da so bili učenci med seboj še bolj povezani, smo ustvarili še skupni klepet, kjer so lahko med seboj klepetali, reševali kvize, se klicali ali igrali igrice. Skušali smo docela izkoristiti, kar nam je Microsoftovo okolje Teams ponujalo.

Dolžina drugega zaprtja v letu 2021 je bila v Sloveniji za šole predolga. Ob tem se je pomembno spomniti na pozive posameznikov, ki so javnosti sporočali, da se v nekaterih družinah nasilje ne le povečuje, temveč tudi stopnjuje (Piquero et al., 2021). S predstavljenim modelom poučevanja so bili otroci od svojega družinskega sveta, pa naj bo ta tak ali drugačen, odmaknjeni vsaj toliko časa, kot bi bili sicer, če bi pouk potekal v šoli (brez podaljšanega bivanja). Poizkusili smo strukturirati tudi popoldanski čas, a da ne bi posegli predaleč v intimo in suverenost družine, smo le-tega le predlagali.

Otroci znanja ne morejo predelati sami ali z učnim gradivom, na primer z delovnimi zvezki ali učbeniki. Vse to so le pomagala, **učitelj** je najpomembnejši člen v tej verigi. Tudi starši v celoti ne morejo prevzeti vloge učitelja; za to niso ne plačani ne usposobljeni.

Med pandemijo se je slednje še kako izkazalo, a vendar se mnogi učitelji tudi kasneje niso znali (ali hoteli) primerno odzvati, ne glede na zastrašujoča sporočila, ki so pricurljala v javnost v zvezi z družinskim nasiljem. Upajoč, da bo s pomočjo tega prispevka v prihodnje boljše tudi tam, kjer do sedaj ni bilo.

5. Literatura in viri

Arnes spletne učilnice (odprtokodna rešitev Moodle). Različica 3.9.

Ljubej M. (2021). Integracija interaktivne table v pouk na daljavo – primer iz prakse. V Zbornik prispevkov z drugega posveta *Ko tradicija trči v sodobnost* na Osnovni šoli Franceta Prešerna Kranj (182-190). Kranj: OŠ F. Prešerna Kranj.

Marciano L., Camerini A., Morese R. (2021). The Developing Brain in the Digital Era: A Scoping Review of Structural and Functional Correlates of Screen Time in Adolescence. *Frontiers in Psychology* 12 (2021), članek 103389.

MJUS (2020). Navodila za uporabo aplikacije MS Teams. Pridobljeno na spletu dne, 14. 2. 2023 iz <https://ua.gov.si/media/1622/ms-teams-navodila-sestanki.pdf>

Piquero R. A., Jennings W. G., Jemison E., Kaukinen C., Knaul F. M. (2021). *Domestic violence during the COVID-19 pandemic - Evidence from a systematic review and meta-analysis*. V *Journal of Criminal Justice* 74 (2021), članek 101806.

Ruder B. D. (2019). Screen time and the brain. Harvard Medical School, pridobljeno dne, 1. 2. 2023 iz <https://hms.harvard.edu/news/screen-time-brain>

Standardna programska oprema ActivInspire Promethean Whiteboard (2020). Različica 2.22.69367.

Standardna programska oprema Microsoft Teams (2023). Različica 4.2.4.0.

Štok K. (23. 11. 2020). Kako (zares) poteka pouk od doma? Nekateri igrajo igrice, drugi gredo spat, tretji pa se res učijo. RTV SLO. Pridobljeno dne, 14. 2. 2023 iz <https://www.rtvsl.si/slovenija/kako-zares-poteka-pouk-od-doma-nekateri-igrajo-igre-drugi-gredo-spat-tretji-pa-se-res-ucijo/542992>

ZRSŠ (2020). Izobraževanje na daljavo na razredni stopnji. Pridobljeno na spletu dne, 14. 2. 2023 iz <https://www.zrss.si/novice/izobrazevanje-na-daljavo-na-razredni-stopnji/>

Izjava. Fotografije 3, 4, 5, 6 predstavljajo programsko opremo MS Teams © in programsko opremo ActivInspire Promethean ©.

ActivInspire, Promethean in znamke, povezane z imenom Promethean, so blagovne znamke podjetja Promethean Limited.

MS Teams in znamke, povezane z imenom MS Teams, so blagovne znamke podjetja Microsoft Corporation.

Kratka predstavitev avtorja

Marko Ljubej je učitelj v oddelku 4. razreda na Osnovni šoli Hinka Smrekarja v Ljubljani. Študij Razrednega pouka je končal na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru, nadaljeval pa na ljubljanski Pedagoški fakulteti. Učiteljevanje ga je od zmeraj zanimalo. Veliko časa nameni učnemu gradivu, poglobljenim razlagam in slikovnemu gradivu, s katerim želi popestriti šolske ure. Odlikuje ga čut za sočloveka. V prostem času se ukvarja s športom, posebej s smučanjem, in z glasbo.

Vrednotenje znanja na podlagi učenčevega portfelja

Knowledge Assessment Based on Student's Portfolio

Tina Rajhman

Šolski center Kranj
tina.rajhman@sckr.si

Povzetek

Poleg klasičnega vrednotenja znanj s pisnimi in ustnimi ocenjevanji se kot dodatna možnost vse bolj uveljavlja priprava portfelja, pogosto v povezavi z govornim nastopom. Portfelj lahko zajema različne teme in prikaže celostno znanje, vendar pa tako od učenca kot od učitelja zahteva veliko dela. Namen članka je učenčev portfelj predstaviti kot ustaljeno prakso vrednotenja znanja pri tujem jeziku. Cilj prispevka je na podlagi portfeljev, ocenjenih v zadnjih treh letih, povzeti neuspešne in uspešne primere tovrstnega vrednotenja znanja. Izkušnje kažejo, da ob natančnih navodilih in povratnih informacijah učenci nalogo opravijo uspešno, nekateri celo odlično, določen delež učencev pa zaradi različnih razlogov nalogi ni kos. Prikazani primeri izvirajo iz portfeljev, ki so jih pripravili dijaki zaključnih letnikov poklicnih in srednje strokovnih izobraževalnih programov. Kot kaže praksa, mora učitelj avtonomno presoditi, pod kakšnimi pogoji in za kakšen namen vpelje portfelj kot obliko vrednotenja znanja.

Ključne besede: govorni nastop, povratne informacije, portfelj, strokovni jezik, vrednotenje znanja.

Abstract

The student's portfolio and its oral presentation have recently been often used alongside classical written and oral knowledge assessments. A portfolio may include different topics, since it shows a wide variety of knowledge, although this requires a lot of work on the part of the learner and the teacher. The purpose of this article is to represent portfolio as a means of knowledge assessment in foreign language classes. The paper aims to summarize unsuccessful and successful students' assignments that have been evaluated in the past three years. Experience shows that precise guidelines and feedback help the learners, so most of them do the task successfully or even with flying colours, whereas some of them struggle with completing the task. The article describes portfolios made by students in the final year of vocational and technical upper-secondary programmes. Based on experience, the teacher is autonomous in deciding under what conditions and for what purpose they want to use portfolios as a means of knowledge assessment.

Keywords: assessment, grading, language for specific purposes, oral presentation, portfolio.

1. Uvod

Pouk tujega jezika se nenehno prilagaja novim izzivom. Zadnji mejnik, ki je pomembno vplival na način poučevanja pa tudi vrednotenje znanja, je bilo obdobje izobraževanja na daljavo. Takrat je bilo zaradi spremenjenih procesov učenja in poučevanja treba prilagoditi tudi načine vrednotenja znanja.

Portfelj ali zbirka nalog, ki jih učenec lahko samostojno pripravi doma, je postal uporaben material za vrednotenje učenčevega znanja in njegovih zmožnost. Namen pričujočega članka je učenčev portfelj predstaviti kot ustaljeno prakso vrednotenja znanja pri tujem jeziku. Cilj prispevka je na podlagi portfeljev, ocenjenih v zadnjih treh letih, povzeti rezultate oziroma neuspešne in uspešne primere tovrstnega vrednotenja znanja. Opisani primeri portfeljev in kasnejših govornih nastopov služijo učiteljem, ki o tej obliki vrednotenja znanja šele razmišljajo, pa tudi učiteljem, ki so se ga že poslužili in iščejo primerjavo s svojimi izkušnjami.

Dodaten razlog za to, da se je portfelj kot način vrednotenja znanja ohranil tudi po zaključku šolanja na daljavo, je uporaba avtentičnih besedil, s katerimi delajo dijaki, ko pripravljajo svojo zbirko nalog. Kot ugotavlja Tomlinson (2017), večina klasičnih učnih gradiv vključuje besedila, ki ne izvirajo iz dejanskega jezikovnega okolja, temveč so namenoma prilagojena za učenje jezika. Avtor opozori, da to nasprotuje strokovnim ugotovitvam o pridobivanju jezikovnega znanja, prav tako pa učencev ne pripravi na realno rabo jezika zunaj učilnice. Zbirka nalog, ki vsebuje avtentična besedila, dijaku torej omogoči, da spozna vrsto besedila, ki ga v šolskem učbeniku ni, poleg tega pa ga delo s takšnim besedilom lahko bolj pritegne, saj pokriva njegove osebne oziroma poklicne interese.

2. Vrednotenje znanja s pomočjo portfelja

Znanje pri tujem jeziku se običajno vrednoti s pomočjo pisnih in ustnih ocenjevanj, drugi načini pa so uporabljeni redkeje. Nabor nalog, ki ga učenci lahko pripravijo doma in po potrebi tudi predstavijo od doma, je v času izobraževanja na daljavo postal dodaten način vrednotenja znanja, saj ponuja širok nabor tematik in zahtevnostnih stopenj, kar je posebej uporabno v srednješolskem izobraževanju, saj imajo dijaki dovolj jezikovnega znanja in samostojno obvladajo delo z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo.

Primeri v nadaljevanju prispevka so vzeti iz pouka prvega tujega jezika v poklicnem in strokovnem srednješolskem izobraževanju, seveda pa se njihova uporabnost lahko preslika tudi na druge stopnje in programe.

2.1 Zakonska podlaga za vrednotenje znanja s pomočjo portfelja

Dokument, ki postavlja okvir za poučevanje prvega tujega jezika v srednje poklicnem, srednje strokovnem in srednje poklicno-tehniškem izobraževanju, je aktualni katalog znanja iz leta 2011. Med drugim se nanaša tudi na vrednotenje znanja in pa tuji jezik stroke, ki je temelj izdelkov, omenjenih v nadaljevanju prispevka. Portfelji, ki so jih učenci oziroma dijaki pripravili, so bili namreč zbirka in analiza strokovnih člankov s področja računalništva, elektrotehnike, mehatronike ter varnosti pri delu.

Vrednotenje znanja s pomočjo portfelja je torej podprto s katalogom, ki določa, da pouk tujega jezika »uvaja sodobne pristope in ustrezne, uporabne in življenjske vsebine, ki so v sozvočju z dijakovimi osebnimi in poklicnimi interesi« (Andrin, idr., 2011). Evalvacijo na

podlagi portfelja katalog spodbuja tudi s t. i. zmožnostjo »učiti se učiti«. Ta dijaku pomaga, »da se samostojno in učinkovito spopada z novimi izzivi v učnem procesu, da izrablja vse možnosti, ki so na razpolago /.../, učinkovito načrtuje svoje delo in smiselno uporablja vire, zna poiskati vse potrebne informacije s pomočjo literature ali svetovnega spleta ter je zmožen samostojnega učenja«. Priprava portfelja doma, bodisi za evalvacijo na daljavo bodisi v šoli, glede na katalog razvija tudi dijakovo zmožnost uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije, npr. za iskanje želenih podatkov in predstavitev lastnih izdelkov. Poleg vsega naštetega pa portfelj, ki ga pripravijo dijaki zaključnega letnika, pokaže, da so bili doseženi operativni cilji izobraževanja, in sicer da dijak razume in zna povzeti besedilo s svojega strokovnega področja (Andrin, idr., 2011).

2.2 Smernice za izdelavo portfelja in pripravo govornega nastopa

Izobraževalni programi se med seboj razlikujejo po strokovnem področju in izhodiščnih besedilih, dijaki pa se med seboj razlikujejo po zmožnostih uporabe jezika, kar je treba upoštevati pri pripravi navodil in kriterija za izdelavo portfelja, pa tudi pri evalvaciji govorne predstavitve.

V nadaljevanju so predstavljene smernice, ki jih dijaki zaključnih letnikov dobijo za pripravo portfelja. Na tem mestu velja poudariti, da se navodila razlikujejo pri strokovnem področju izbranih besedil, zahtevnosti analize besedil in dolžini govorne predstavitve portfelja. Dijaki zaključnih poklicnih programov namreč predstavijo eno temo, ki naj obsega od tri do pet avtorskih strani, torej približno 250 besed na stran. Dijaki strokovnih in poklicno-tehniških programov pa v portfelj vključijo deset člankov z njihovega strokovnega področja, ki naj obsegajo vsaj po 200 besed, povzetek člankov in analizo strokovnih besed oziroma izrazov. Natančna navodila so dijakom predstavljena pri pouku, bistvene točke pa so nato objavljene v spletnem okolju Microsoft Teams.

Preglednica 1

Smernice za dijakov portfelj

Oblika	- format papirja: A4 - robovi: 25 mm - pisava: Tahoma, Arial, Times New Roman - naslov poglavja: velikost 16 - naslov podpoglavja: velikost 14 - besedilo: velikost 12 - poravnava: obojestranska - razmiki med vrsticami: 1,5 - razmik med odstavki: 12 - naslovi poglavij in podpoglavij so oštevilčeni
Sestavni deli	- naslovna stran: ime šole (lahko tudi logotip), naslov portfelja, ime in priimek dijaka, datum, ime in priimek profesorja - povzetek: vsebina s ključnimi besedami - kazalo - uvod - jedro* (gl. Teme) - zaključek - viri in literatura

Teme*	- poklicni programi: 1 tema s področja izobraževanja - strokovni ter poklicno-tehniški programi: 10 člankov s strokovnega področja, povzetek vsakega članka, strokovni izrazi označeni, izpisani, razloženi v angleščini in prevedeni v slovenščino
Predstavitev	- poklicni programi: 3–5 minut - strokovni in poklicno-tehniški programi: 5–7 minut

Preglednica 1 prikazuje nabor smernic za dijakov portfelj. Oblika in sestavni deli so v veliki meri enaki za vse dijake. Tema in dolžina predstavitve oziroma govornega nastopa se razlikujeta glede na izobraževalni program.

Navodila za pripravo portfelja dijaki dobijo na začetku prvega ocenjevalnega obdobja, rok za oddajo portfelja pa je odvisen od njihovega programa. Dijaki poklicnih smeri, ki so v šoli samo do januarja in potem odidejo na prakso pri delodajalcu, morajo portfelj oddati do sredine novembra. Povratno informacijo o morebitnih popravkih dobijo v roku enega tedna, govorni nastopi pa potekajo decembra. Dijaki strokovnih in poklicno-tehniških programov portfelj oddajo na začetku drugega ocenjevalnega obdobja, povratno informacijo dobijo v roku dveh tednov, govorni nastopi pa se običajno začnejo po zimskih počitnicah.

Na tem mestu velja pripomniti, da se smernice za izdelavo in evalvacijo portfelja najde v dokumentih za učenje različnih jezikov, npr. tudi v navodilih za zaključni izpit iz litovskega, poljskega in portugalskega jezika (National Council, 2022). Ta med drugim poudarja, da kakovostna povratna informacija lahko izboljša učne dosežke dijaka, saj vpliva na njegovo učno motivacijo. Dijaku se z njo pove, kaj je naredil dobro in kaj mora še popraviti. Kot izpostavlja omenjeni dokument, je pomembno, da dijaki razumejo, kaj je cilj njihovega dela (National Council, 2022). V našem primeru bi to pomenilo, naj bo cilj dijakov strokovno temo predstaviti tako, da jo razume vsak, npr. tudi sošolci in profesor, ki se dijakovi temi v preteklosti s strokovnega vidika niso posvečali.

Yanagita (2020) povratne informacije, ki jo učenec dobi od profesorja, poveže tudi z dolgoročnimi učinki. Dijaki se ob pripravi portfelja in govornega nastopa navadijo, kako uspešno pripraviti poročilo ali predstavitev kasneje v službi in kako nekomu na vljuden in konkreten način podati povratno informacijo o njegovem delu. Povzamemo torej lahko, da je namen zbirke nalog ne le delo z besedili, temveč tudi refleksija.

V praksi se seveda zgodi tudi to, da roka za oddajo portfelja ne upoštevajo vsi dijaki. Če dijak portfelja do predvidenega roka ne odda, ali če je v nalogi več kot polovica besedila dobesedno skopiranega namesto citiranega iz prvotnega vira, se delo oceni z negativno oceno. Enako velja, če portfelj ne zajema ustreznih besedil, če manjkajo povzetki besedil, ter razlage strokovnih razlag in/ali prevodov. Dijak dobi priložnost oceno popraviti najkasneje na prvem roku za popravni izpit.

2.3 Govorne predstavitve

Ko je pisni del portfelja odobren, dijak pristopi k govorni predstavitvi, točke obeh delov pa se potem združijo v eno, skupno oceno. Dijaki, ki so pripravili zbirko desetih strokovnih nalog, si eno besedilo za predstavitev izberejo sami, drugo besedilo pa na dan govornega nastopa izbere profesor. Dijaki poklicnih smeri imajo v portfelju eno samo temo, ki jo predstavijo v celoti.

Za govorni nastop dijak pripravi predstavitev v programu Power Point, pri čemer je bistveno, da prosojnice zajemajo več prikaznega gradiva kot besedila. Dijaki dosegajo različne stopnje jezikovnega znanja, zato je pri evalvaciji treba upoštevati minimalne standarde znanja. Po

katalogu znanj (Andrin idr., 2011) dijak pri govornem nastopu ta prag doseže, ko za predstavitev razišče temo in uporabi ter navede vire, pri predstavitvi pa na preprost način govori o temi, vezani na njegov poklic, ob čemer govori z enostavnimi jezikovnimi sredstvi in s pomočjo opornih točk.

Za evalvacijo govornega nastopa se upošteva kriterij, prikazan v Preglednici 2. Pri ocenjevanju predstavitve se osredotočimo na nastop kot celoto, na to, kako dijak vizualno in z nastopom predstavi vsebino svojega portfelja. Ob tem se omogoča morebitne prilagoditve, ki bi jih dijak potreboval zaradi učnih težav, npr. da si lahko pomaga z opornimi točkami, ki jih ima zapisane na listu. Branje z lista ali s prosojnic ni dovoljeno, se pa dijake spodbuja, da razložijo slike, ki so jih vključili v predstavitev, ali da odgovorijo na morebitna vprašanja občinstva, za katera je čas po govornem nastopu.

Preglednica 2

Kriteriji za govorni nastop

	1 T	2 T	3 T	4 T	5 T
Jezik	Številne napake, ki otežujejo razumevanje.	Prevladujejo osnovne jezikovne strukture, razumevanje je mestoma oteženo.	Pojavljajo se raznolike strukture, vendar z napakami.	Osnovne strukture so brez napak, pojavljajo se raznolike strukture.	Uporaba raznolikih struktur, ki so pravilno rabljene.
Besedišče	Besedišče je omejeno in nerazumljivo, številne napake.	Besedišče je omejeno, napake pri rabi besed ne ovirajo razumevanja.	Besedišče je primerno, opazimo posamezne napačne rabe.	Besedišče je primerno in občasno tudi bogato.	Raznovrstno besedišče, primerno in tudi nadpovprečno.
Prosojnice	Večina z neutemeljeno vsebino.	Pogosto neutemeljena vsebina.	Deloma neutemeljena vsebina.	Večinoma smiselno zaporedje in sestava.	Smiselno zaporedje in sestava.

Preglednica 2 določa kriterij za govorni nastop. Pri evalvaciji se osredotočamo na primernost prosojnic v programu Power Point in na rabo jezika ter besedišča v govornem nastopu.

2.4 Primeri iz prakse

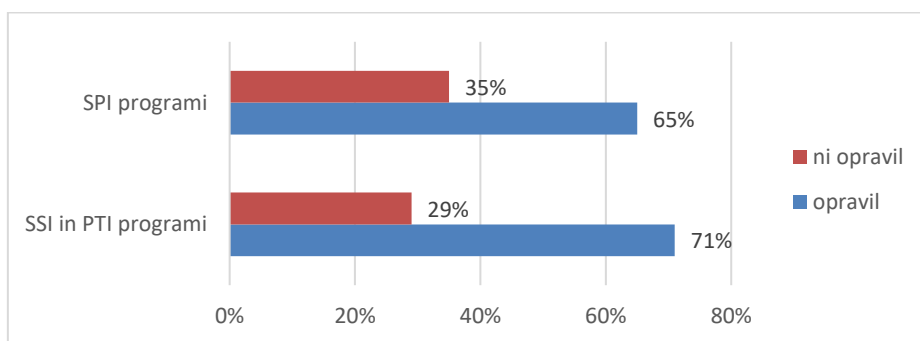
Vrednotenje znanja na podlagi portfelja je v srednješolskih programih vse bolj pogosto, vsekakor pa zelo dobrodošlo, saj od dijakov zahteva drugačen pristop, kot so ga vajeni pri običajnih pisnih in ustnih ocenjevanjih znanja, poleg tega pa jih tovrstno samostojno delo pripravlja na predstavitev zaključnega izdelka. V nadaljevanju so izpostavljene točke iz portfeljev, ki so bili zaradi neupoštevanja navodil zavrženi, pa tudi izdelki in govorni nastopi, pri katerih so se dijaki zelo dobro odrezali.

Preden se osredotočimo na primere portfeljev, si je vredno pogledati še statistiko oddanih nalog. Kot je razvidno iz spodnjih grafikonov, je bilo v preteklih treh šolskih letih, odkar uporabljamo ta način evalvacije znanja, negativno ocenjenih nekoliko več portfeljev v poklicnih

programih kot v strokovnih in poklicno-tehniških programih. V zaključnem letniku poklicnih smeri več kot tretjina dijakov, in sicer 51 od skupno 147, portfelja ni oddala ali pa izdelek ni bil narejen v skladu z navodili, zato tudi govorni nastop ni bil opravljen. Na strokovnih in poklicno-tehniških smereh je dijakov, ki so za portfelj dobili negativno oceno, manj kot tretjina, in sicer 63 od 219. V obeh primerih so bili to dijaki, ki letnika niso opravili zaradi več predmetov, zato tudi niso pristopili na popravni rok, da bi oddali popravljen portfelj in opravili govorni nastop.

Grafikon 1

Uspešnost dijakovega portfelja glede na program izobraževanja



Grafikon 1 prikazuje, kako uspešno so dijaki različnih smeri pripravili portfelj in govorni nastop. V strokovnih in poklicno-tehniških programih nalogo običajno uspešno opravi več dijakov kot v poklicnih programih.

2.4.1 Razlogi za negativno ocenjen portfelj

Kot omenjeno v prejšnjem poglavju, so nekateri dijaki za svoj portfelj dobili negativno oceno. Največkrat se je to zgodilo zato, ker so zamudili rok oddaje ali pa ker so se zavestno odločili, da se bodo posvetili drugim šolskim obveznostim in portfelj pripravili za čas popravnih rokov.

Drugi najbolj pogost razlog za negativno ocenjen portfelj je bilo dobesedno kopiranje izvirnega besedila, brez da bi bili citirani deli na kakršen koli način označeni in bralca vodili do vira podatkov. Pri tej postavki se je tudi izkazalo, da dijakom koncept citiranja dejansko ni poznan. Običajno je bila težava pri takih portfeljih tudi količina prekopiranega besedila, saj je pogosto krepko presegalo polovico portfelja. Tukaj bi izpostavila primer portfelja, ki je bil razen naslovne strani dobeseden izsek iz avtorskega znanstvenega dela, ki ga je dijak našel na spletu.

Preostali razlogi so bili običajno kombinacija neupoštevanja smernic za oblikovanje portfelja. Vire so dijaki našli na spletu, besedilo pa preprosto skopirali in prilepili v dokument, niso pa si vzeli časa, da bi dokument primerno oblikovali. Pogosto se je tako zgodilo, da portfelj ni imel poenotene oblike, pisave in razmaka med vrsticami. Prav tako so dijaki velikokrat pozabili označiti poglavja in podpoglavja ter slike, ali pa so manjkali povzetek, kazalo, uvod in/ali zaključek. V nekaj primerih so dijaki oddali izdelek, ki ni obsegal niti minimalnega predpisanega obsega treh strani.

2.4.2 Značilnosti dobro pripravljenih portfeljev in govornih nastopov

Velik del portfeljev je bil pripravljen zadovoljivo, pa tudi govorne predstavitve so bile pripravljene in izpeljane primerno. Dijaki, ki so želeli že s prvim poskusom uspešno opraviti nalogo, so sledili navodilom, ob morebitnih vprašanjih pa so pri šolski uri prosili za dodatna pojasnila. Tudi pri pripravi predstavitev v Power Pointu so upoštevali glavno navodilo, in sicer da naj bodo prosojnice njihov pripomoček. Z njimi so si pomagali in se na njih nanašali, tako da so občasno pokazali na kakšno sliko in jo pojasnili občinstvu. Upoštevali so tudi navodilo, naj predstavitev ne vključuje posebnih učinkov, kot so npr. vrtenje slike, zvočni učinki ipd.

V pisnem delu, torej pri izdelavi portfelja, je velik vtis naredil dijak, ki je izvirno besedilo parafraziral tako uspešno, da je bilo besedilo njegove naloge v celoti razumljivo in prijetno branje. Pri branju portfelja sicer ni bilo razvidno, da je teorija povzeta po nekem izvirnem besedilu, vendar je bil vir na koncu izdelka ustrezno naveden, tako da je bila sledljivost kljub vsemu zagotovljena.

Govorne predstavitve so bile v večini primerov izpeljane korektno, nekateri dijaki pa ob tej priložnosti resnično pokazali svoj jezikovni potencial. Dijaki, ki jim je bila tema blizu in so jezikovno močni, so namreč praktično prevzeli vlogo učitelja, sošolce vzeli za občinstvo, razlagali teoretična ozadja njihove teme, dodajali svoje izkušnje ter odgovarjali na vprašanja sošolcev in profesorja. Poslušalci so nastope sošolcev vedno pospremili z aplavzom, ob takih primerih pa je bil ta še glasnejši in pospremljen tudi z vzkliki pohval, kar je bila za nastopajoče skoraj večja pohvala kot končna ocena njegovega dela.

Tovrstne pozitivne rezultate podpirajo tudi že objavljene raziskave. Kot ugotavlja Baturay (2015) pripravljanje portfelja učencem ciljnega jezika daje občutek svobode, samozavesti, avtonomnosti, spodbude in navdušenja za nadaljnje učenje. Podobno kot je bilo omenjeno v tem prispevku, tudi omenjena avtorica ugotavlja, da je za njih pomembno, da dobijo usmeritve in konstruktivne povratne informacije, ter da lahko spremljajo lastni jezikovni napredek.

3. Zaključek

Vrednotenje znanja se lahko s portfeljem oziroma zbirko nalog dodatno obogati. Učitelju ponuja veliko tematskih možnosti, učencem pa daje neko novo vrsto izziva. Dejstvo pa je, da za oba akterja portfelj pomeni veliko dela, saj tako priprava izdelka kot popravljanje in dajanje primernih povratnih informacij terjata več časa kot klasična pisna in ustna vrednotenja znanja.

Učenec se pri pripravi portfelja znajde pred zahtevno nalogo, saj mora poiskati primerno gradivo in ga pravilno uporabiti ter predstaviti v pisni obliki in govorni predstavitvi. Običajno je portfelj prva naloga, ki od učenca zahteva vsestranski angažma, zato jo številni odlagajo do konca, obstajajo pa tudi primeri učencev, ki tej nalogi niso kos. Ne glede na to, da so navodila in kriteriji prilagojeni izobraževalnim programom, mora učitelj torej premisliti, če okoliščine in znanje generacije dopuščajo portfelj kot obliko vrednotenja znanja.

Če se učitelj odloči, da bo oceno pridobil s pomočjo portfelja, se mora zavedati, da bo temu namenjeno veliko časa. Pregled portfeljev in dajanje povratnih informacij zahtevajo delo od doma, predstavitve pa odvzamejo ure za redno snov. Poleg tega mora pri točkovanju portfeljev in govornih nastopov upoštevati objektivni kriterij, kar pa je v določenih primerih precejšen izziv.

Vrednotenje znanja na podlagi učenčevega portfelja ima torej številne prednosti, pa tudi nekaj pomanjkljivosti, zato je odločitev o njegovi implementaciji prepuščena avtonomiji učitelja. Tema vsekakor odpira možnosti za raziskovalno delo. Ob primerno velikem vzorcu bi

lahko ocenili, kako naklonjeni so učitelji in učenci delu s portfelji, kako priprava portfelja in govornega nastopa vpliva na jezikovne zmožnosti in kakšne izboljšave so pri tovrstnem vrednotenju znanja še možne.

4. Viri

- Andrin, A., Kozar, H., Rehberger, S., Volčanšek, S. in Zakošek, M. U. (2011). *Katalog znanja PRVI TUJI JEZIK – angleščina/nemščina*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Baturay, M. H. (2015). Online english language learners' perceptions of portfolio assessment. *Teaching English with technology*, 15(4), 16-28.
https://www.researchgate.net/publication/287534011_Online_english_language_learners'_perceptions_of_portfolio_assessment
- National Council for Curriculum and Assessment (2022). *Student Language Portfolio: Guidelines for students*. https://www.curriculumonline.ie/getmedia/a1016f56-3b2f-45e8-8651-007b8dd69f8f/Language-Portfolio-Guidelines_Polish_July-2021_EN.pdf
- Orovchanec-Nineska, B. (2017). *Level of Agreement between Teacher Assessment and Self-assessment of Oral Presentation Skills*.
https://www.academia.edu/40184763/Level_of_Agreement_between_Teacher_Assessment_and_Self_assessment_of_Oral_Presentation_Skills
- Tomlinson, B. (2017). Introduction. V Maley, A. in Tomlinson B. (ur.) *Authenticity in Materials Development for Language Learning*. (str. 1-9). Cambridge Scholars Publishing.
- Yanagita, N. (2020). *Authentizität im Fremdsprachenunterricht mit Sprachenportfolios fördern*. Authentizität Im Fremdsprachenunterricht Mit Sprachenportfolios Fördern.
https://doi.org/10.11282/jggdof.1.0_136

Kratka predstavitev avtorja

Tina Rajhman, univ. dipl. prevajalka ter mag. prof. ang. in nem., poučuje angleščino in nemščino na šolskem centru. Njeno delo zajema poklicne, strokovne, poklicno-tehniške programe in strokovno gimnazijo. Pri dodatnem izobraževanju in raziskovalnem delu se osredotoča na učno motivacijo, jezik stroke in sodelovanje z naravnimi govorci tujih jezikov, z jezikoslovnega in družbeno-kulturnega vidika pa jo zanima tudi področje mednarodnih izmenjav, ki se jih aktivno udeležuje predvsem v sklopu projektov.

III

CHALLENGES IN TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE

IZZIVI V POUČEVANJU JEZIKA IN KNJIŽEVNOSTI



Spodbujanje bralne motivacije pri učencih

Encouraging Students' Reading Motivation

Jasmina Klakočar

Osnovna šola Leskovec pri Krškem
jasmina.klakocer@gmail.com

Povzetek

Branje je najpomembnejše sredstvo učenja, zato moramo učence spodbujati k branju skozi njihov celotni bralni razvoj. Prvi stik s knjigo otroku omogočijo starši ter vzgojitelji v predšolskem obdobju, kasneje pa imajo pomembno vlogo pri razvijanju odnosa do branja učitelji, šola ter vrstniki. Učenci so za branje različno motivirani. Na njihovo bralno motivacijo vpliva tudi bralna tehnika. V prispevku je opisan način izvedbe bralnega treninga v 3. razredu, s katerim učenci opazno izboljšajo svoje branje. Prav tako so predstavljene nekatere dejavnosti, ki jih lahko učitelji izvedejo pri pouku in s tem spodbujajo učence k branju in jim prikažejo branje kot nekaj zanimivega, prijetnega in uporabnega.

Ključne besede: bralna motivacija, bralni razvoj, bralni trening, branje, spodbujanje branja, učenec.

Abstract

Reading is the most important means of learning, therefore we must encourage students to read throughout their reading development. A child's first contact with a book is made possible by parents and educators in the preschool period, and later teachers, school and peers play an important role in developing an attitude towards reading. Students have different motivations for reading. Reading technique also affects their reading motivation. The article describes the method of implementing reading training in the 3rd grade, which allows students to noticeably improve their reading skills. Also, some activities that teachers can carry out in class are presented to encourage students to read and show them that reading is something interesting, enjoyable and useful.

Keywords: reading, reading development, reading encouragement, reading motivation, reading training, student.

1. Uvod

Učenci v šoli usvajajo znanje na različne načine, saj učitelji pri pouku uporabljajo različne oblike in metode dela. Ob tem pa ostaja branje še vedno najpomembnejša sestavina in sredstvo učenja. Pri spodbujanju branja in pismenosti velja, da razvoj bralne zmožnosti in z njo pismenosti poteka po logiki začaranega kroga. To pomeni, da učenci, ki so že na začetku uspešni bralci, bodo postali še bolj uspešni in bodo razvili visoko pismenost, saj bodo deležni pohvale in pozitivne spodbude v vrtcu in šoli. Ravno nasprotno se zgodi s slabšimi bralci, ki niso deležni pozitivnih spodbud, čeprav bi jih potrebovali še toliko bolj. Takšni učenci lahko razvijejo prepričanje, da je branje nekaj, kar ni za njih ali pa da oni niso za branje in za knjige. To lahko vodi v razvoj nebralca, nizke pismenosti in s tem v šolski ter življenjski neuspeh (Grosman idr., 2003).

Šola ima pomembno vlogo pri razvijanju motivacije za branje pri učencih, vendar si to vlogo deli tudi s starši in z drugimi dejavniki v okolju (npr. s knjižnicami in z vrstniki). Temelji bralne motivacije učencev se namreč postavljajo v domačem okolju, vrtcu in v širšem okolju (Pečjak, 2006). Skupni cilj strokovnih delavcev šole in vrtcev mora biti vzbuditi interes, razviti bralno motivacijo in pozitiven odnos do branja ter s tem pomagati posamezniku, da se razvije v kompetentnega in navdušenega bralca (Pečjak idr., 2006). Namreč v naših šolah je skrb za branje še vedno preveč prepuščena učiteljem slovenskega jezika. Vendar so za razvijanje jezikovnih, posebno pa še bralnih sposobnosti, odgovorni vsi učitelji različnih predmetov. Vsak učitelj lahko učencem ponudi primerno gradivo iz svojega strokovnega področja in jih s tem navduši za branje in bistveno izboljša bralno motivacijo (Grosman idr., 2003).

Na bralno motivacijo učenca vpliva tudi to, kako uspešen bralec je. Učni načrt določa, da je minimalni standard znanja ob koncu tretjega razreda tudi ta, da učenec tekoče bere svoji starosti, spoznavni, sporazumevalni in recepcijski zmožnosti ustrezna besedila, napisana s tiskanimi in pisanimi črkami. Zato dajemo v 3. razredu veliko pozornost bralnemu treningu, kamor k sodelovanju povabimo tudi starše. V prispevku je podrobneje opisana izvedba bralnega treninga tretješolcev. Prav tako je predstavljeno, kaj lahko naredita posamezni učitelj in šola, da spodbudita bralno motivacijo pri učencih. Zapisani so primeri dobre prakse, ki smo jih kot del prednostne naloge, z namenom spodbujanja bralne motivacije, uvedli v šolsko delo v vseh oddelkih na OŠ Leskovec pri Krškem.

2. Branje

Branje je le na prvi pogled enostavna in sama po sebi razumljiva dejavnost. Je zapleten večstopenjski proces, ki poteka od začetnega zaznavanja, v katerem bralec iz grafičnih elementov kroga in premice, ki sestavljajo vse črke abecede, razbira besede in povedi ter z njihovim medsebojnim povezovanjem proizvaja ali tvori razumljiv pomen, ki ga psihologi opisujejo kot mentalno predstavitev besedila (Grosman idr., 2003).

Pri branju se aktivirata obe možganski polovici, vključiti pa je potrebno spomin, izkušnje, domišljijo, jezikovne in motorične spretnosti, vidno percepcijo in opravilne funkcije, denimo sposobnost izključevanja motečih elementov in osredotočanja na dokončanje posamezne naloge (Newman, 2017).

Če hočemo, da bo učenec celotno pozornost preusmeril na vsebino oziroma pomen gradiva, mora biti tehnika branja povsem avtomatizirana. Če pa mora biti učenec pozoren še na proces prepoznavanja oziroma dekodiranja besed in stavkov, je jasno, da je lahko toliko manj pozoren na pomen besedila (Pečjak, 1993).

3. Bralni razvoj

Otrokov bralni razvoj je povezan z njegovim čustvenim, socialnim, jezikovnim in spoznavnim razvojem. Kordigel (1991) je bralni razvoj strnila v štiri stopnje:

3.1 Predjezikovno obdobje ali obdobje praktične inteligence (1- 2 leti)

Otrok v tem obdobju še ni sposoben misli in aktivnosti o čemerkoli, kar ni prisotno v njegovem vidnem polju. Otrok se s knjigo šele spoznava. Sprva so primerne kartonke, kasneje slikanice z malo besedila in veliko slik. Otrok si jih ogleduje, kasneje mu starši pripovedujejo

o situacijah, ki so naslikane. Ko je otrok že dovolj zrel za ponotranjanje aktivnosti, pa mu naj starši besedilo večkrat preberejo.

3.2 Obdobje intuitivne inteligence (3 – 6 let)

Eden prvih pokazateljev mišljenja je razvoj jezika, saj otrok lahko opiše dogajanje v preteklosti, omenja predmete, ki niso prisotni v njegovi okolici in tudi razmišlja o dejavnostih, ki se še niso zgodile. Okoli tretjega leta starosti si je otrok do neke mere že zmožen predstavljati sebe, dogodke in kraje, ki so domišljjski. Takrat se lahko otroku prične pripovedovati prve zgodbe in pravljice.

3.3 Obdobje konkretnih, logičnih intelektualnih operacij (7 – 11 let)

Z vstopom v omenjeno obdobje se otrokovo razmišljanje močno spremeni. Otrok je sposoben razmisliti o svojih dejanjih, postane socialno bitje, egocentričnost prične izginjati. Otrok na tej stopnji ne verjame več klasičnim pravljicam, saj loči med realnim in domišljjskim svetom. Vendar pa si s knjigo želi pobegniti iz vsakdanjega življenja, želi si novih in razburljivih dogodivščin, sledi lahko tudi že daljšim besedilom.

3.4 Obdobje abstraktne inteligence (12 let in več)

Mladostniki se poslužujejo predvsem pustolovskih romanov, povezanih z realnim svetom, kjer literarni junak obvlada kritične situacije s svojo bistroumnostjo, premetenostjo in spretnostjo. Posežejo tudi po mladinski literaturi s problematiko posameznika v družbi, njegovega spopada z njo in nerazumevanja, prav tako jim je zanimiva tematika prve ljubezni. V tem obdobju se v mladostniku začne razvijati tudi njegova zmožnost pragmatičnega branja, lahko pa doseže tudi stopnjo branja strokovnih besedil.

4. Bralna motivacija

Motivacija za branje je nadpomenka za motivacijske dejavnike, ki človeka spodbujajo k branju. Ti dejavniki dajejo branju nek pomen in z njimi bralec vztraja do konca branja ter si bralno izkušnjo želi ponoviti (Pečjak in Gradišar, 2002).

Poleg pojma bralna motivacija se v sodobni strokovni literaturi pojavlja tudi pojem bralna zavzetost. Bralno zavzet bralec je notranje motiviran, svoje znanje gradi in ga povezuje s pomočjo širjenja pojmov in uporabe kognitivnih strategij. Bralna motivacija je močno povezana tudi z razumevanjem prebranega oziroma z učno uspešnostjo (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006).

Strokovnjaki opažajo vedno večje upadanje bralne motivacije s starostjo oziroma z leti šolanja, hkrati pa opozarjajo tudi na velike razlike med spoloma. Na predmetni stopnji je pri dečkih bralna motivacija nižja kot pri deklicah. Ob vstopu v šolo so učenci večinoma motivirani za branje in učenje in si želijo čimprej naučiti samostojno brati. Na prehodu iz razredne na predmetno stopnjo pa se motivacija za branje bistveno zmanjša. Trend zmanjševanja se nadaljuje tudi v srednji šoli. Strokovnjaki pravijo, da je z leti branje vedno bolj povezano z učenjem in da gre večino za branje iz učbenikov, ki pa ni vedno povezano z ugodnimi izkušnjami, saj je branje za učenje naporna dejavnost. Po mnenju strokovnjakov bralni pouk v

šoli ne upošteva dovolj bralnih interesov mladih, prav tako so mnenja, da je branje premalo povezano z življenjskimi interesi in problemi mladine (Pečjak, idr. 2006).

V strokovni literaturi zasledimo, da motivacijo, tako za učenje kot za branje, delimo na zunanjo in notranjo motivacijo. Dejavniki, ki se pojavljajo pri obeh motivacijah, pa so le redko ločeni oziroma se večkrat prepletajo.

4.1 Zunanja motivacija

Zunanjo motivacijo spodbujajo zunanji dejavniki, kot so ocena, nagrada, pohvala. Učenca k branju spodbudi in vodi želja po priznanju (npr. pohvali, diplomi), želja po dosežku (npr. dobri oceni) ali tekmovalnost (npr. želja, da bi pri določeni bralni nalogi premagal svoje sošolce). Motivacijski učinek zunanje motivacije je relativno kratkotrajen. Če učenec potrebuje zunanje spodbude za branje, potem njegova zavzetost za branje upade in učenec preneha brati že po morebitni slabi oceni. Takšnega učenca je potrebno takoj spodbuditi z novimi motivi, npr. priznanjem, da bo zopet motiviran za branje. Dejavniki zunanje motivacije je tudi socialna motivacija, ko učenec bere zato, da lahko s svojimi sošolci sodeluje v določenih bralnih dejavnostih (Pečjak idr., 2006).

Lahko se zgodi, da zaradi zunanjih spodbud učenec sčasoma izboljša svoje bralne sposobnosti, in ko branje zanj ni več težavno, začne brati zaradi notranjih razlogov (Pečjak idr., 2006).

4.2 Notranja motivacija

Notranja motivacija izhaja iz notranjih želja posameznika in uresničevanja njegovih potreb. Pri notranji motivaciji so cilji dolgoročnejši, saj vodi k pogostejšemu in po navadi vseživljenjskemu branju ter prispeva k večji bralni in učni uspešnosti kot zunanja motivacija (Pečjak idr., 2006).

Prvine notranje motivacije so kompetentnost, interes, zatopljenost ter prepričanje o pomembnosti branja. Bralna kompetentnost pomeni, da bralec zaupa v svoje lastne bralne zmožnosti oziroma je prepričan, da bo s pomočjo branja lahko rešil bralne naloge in prišel do cilja. Interes je tisti, ki motivira bralca, da se poglobi v besedilo in ga skuša bolje razumeti. Za razvoj in vzdrževanje interesov za branje pri učencih mora učitelj zagotoviti, da učencu bralna dejavnost nudi zadovoljstvo in užitek, učenec mora imeti pri branju občutek lahkotnosti in varnosti (ne pretežno besedilo) ter občutek, da napreduje. Učenec mora doživeti potrditev in sprejemanje v socialnem okolju, na primer pohvala odraslih in vrstnikov (Pečjak idr., 2006).

Spodbujanje notranje motivacije je nujno za bralčevo prostovoljno branje skozi celo življenje, saj ima večji vpliv na željo po branju, predvsem pa takšne vrste motivacija traja dlje časa (Pečjak idr., 2006).

5. Vpliv šole in učitelja na bralno motivacijo

Dokazano je, da šola pomembno vpliva na bralno motivacijo učencev. Spodbudno delujejo prijetno bralno okolje, različne interesne dejavnosti, ki spodbujajo branje in šolsko ozračje, ki širi pomembnost branja (Pečjak in Gradišar, 2002).

McKenann meni, da lahko učitelj na učenčev odnos do branja vpliva posredno in neposredno. Predlagal je dejavnosti, ki naj bi jih učitelji izvajali za spodbujanje pozitivnega odnosa do branja.

- Oceniti učenčev odnos do branja s pogovorom, ocenjevanimi lestvicami itd.
- Vplivati na pozitivna prepričanja učencev o branju (pogovor, nagrajevanje otrok s knjigami, spodbujanje zamenjave knjig itd.).
- Urediti okolje, ki spodbuja branje (bralni kotički v razredu, razstave knjig ...).
- Omogočiti učencem uspeh v prvih letih šolanja (posebno pozornost posvetiti bralni tehniki).
- Truditi se pokazati učencem pomembnost branja (povezovati različne akcije, probleme in vsebino z učenčevim vsakdanjim življenjem, v neleposlovnem gradivu iskati odgovore na njihova vsakdanja vprašanja).
- Biti učencem pozitiven bralni model. Naj spoznajo, da tudi sami veliko beremo ter da je branje uporabno, zabavno in sproščujoče.
- Zagotoviti pozitivne modele vrstnikov (pozitivna mnenja vrstnikov, sodelovalno učenje, kjer sodelujejo dobri in slabi bralci).
- Vključevati starše v branje (svetovanje pri izboru knjig, bralnih tehnikah, kako naj pomagajo otroku pri branju).
- Učencem glasno brati. Po mnenju strokovnjakov je to eno najpomembnejših motivacijskih sredstev. Za glasno branje pa niso zadolženi samo učitelji slovenščine, temveč bi to morala postati praksa učiteljev vseh predmetov.
- Vaditi branje iz učbenikov in uporabo različnih bralnih strategij.
- Za branje priporočati knjige, ki jih cenijo vrstniki.
- Potek skupinskega dela v čim bolj mešanih skupinah (Pečjak in Gradišar, 2002).

Branje za bralno značko poteka na slovenskih šolah že več desetletij. Raziskave kažejo, da se učenci, ki jim učitelji dajejo možnost izbora knjig za bralno značko, počutijo bolj motivirani in kompetentni za branje. Knjigi, ki jo izberejo sami ali s priporočilnega seznama, posvetijo več pozornosti in truda, zato jo tudi bolje razumejo. Pomembno pa je, da hkrati učencem nudimo ustrezno pomoč in podporo pri izbiri knjige (Pečjak idr., 2006).

6. Bralni trening v 3. razredu

Razvijanje zmožnosti branja in pisanja je le eden izmed operativnih ciljev za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, zapisan v Učnem načrtu za slovenščino. V njem je določeno, da učenci glede na svoje predznanje branja in pisanja ter glede na razvite veščine, spretnosti in zmožnosti prehajajo individualizirano, postopoma in sistematično skozi naslednje faze oz. dejavnosti začetnega opismenjevanja:

- razvijajo predopismenjevalne zmožnosti (npr. vidno razločevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje, grafomotoriko, orientacijo na telesu, v prostoru in na papirju, držo telesa in pisala ipd.);
- razvijajo tehniko branja in pisanja besed ter enostavnih povedi z velikimi in malimi tiskanimi in pisanimi črkami;

- razvijajo branje z razumevanjem in pisanje besedil, ustreznih svoji starosti, spoznavni, sporazumevalni in recepcijski zmožnosti.

Minimalni standard določa, da ima učenec do konca prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja razvito zmožnost branja in pisanja neumetnostnih besedil. To pomeni, da ob zaključku 3. razreda tekoče bere svoji starosti, spoznavni, sporazumevalni in recepcijski zmožnosti ustrezna besedila, napisana s tiskanimi in pisanimi črkami. Svoje razumevanje prebranega besedila pokaže tako, da ustno ali pisno določi okoliščine nastanka dopisa (npr. sporočevalca, naslovnika, kraj, čas) in sporočevalčev namen, v seznamu najde določene podatke ter ustno ali pisno povzame temo besedila in bistvene podatke (Učni načrt za slovenščino, 2018).

Da bi vsi tretješolci do konca šolskega leta dosegli tekoče branje, na OŠ Leskovec pri Krškem v prvi polovici šolskega leta opravimo bralni trening. V nadaljevanju je opisan način izvedbe.

Pred začetkom bralnega treninga povabimo starše vseh tretješolcev na roditeljski sestanek, kjer ji predstavimo osnovne značilnosti razvoja branja, težave, ki se pri branju lahko pojavljajo, o pomenu branja in vplivu le-tega na učno uspešnost, o samem načinu izvajanja bralnega treninga ter o pomenu rednega in doslednega izvajanja. Starše seznanimo tudi s pomenom očesne gimnastike in z vajami za razvijanje percepcije, ki jih je priporočljivo opraviti pred branjem. Roditeljski sestanek običajno vodi šolska svetovalna delavka, vključujejo se tudi razredničarke tretjih razredov.

Preden učenci pričnejo z bralnim treningom, vsak učenec prebere določeno besedilo pri šolski svetovalni delavki. Ta učencu na list zapiše čas, ki ga je porabil za branje, število napak, ki jih je naredil ter tehniko branja (črkovanje, vezano branje, tekoče branje).

Bralni trening strnjeno poteka štiri tedne. Učence najprej naučimo vaje očesne gimnastike. Potrebujemo mapo, kamor dnevno vstavljajo bralne liste. Na notranjo stran prilepijo list za šampiljke. Učenci vsak dan dobijo bralni list, ki ga morajo doma glasno brati staršem 15 minut. Starši se nato na list za šampiljke podpišejo. Naslednji dan vsak učenec glasno bere tudi učiteljici, ki učencu da šampiljko s pomenom *odlično, dobro, vaja dela mojstra*.

Besedilo na bralnih listih se stopnjuje po zahtevnosti. Učenci sprva berejo besede. Cilj je, da besede preberejo čim hitreje. Na začetku so to kratke besede (3 črke), nato se z dnevi dolžina besed postopoma daljša (do 10 črk). Tretji teden berejo kratke povedi in besedne zveze, nato krajše sestavke in v zadnjem tednu berejo že daljša besedila. Poleg besedil so občasno tudi naloge za bralno razumevanje. Učencem, ki že na začetku berejo tekoče, se bralni trening prilagodi in berejo daljša besedila.

Po končanem bralnem treningu učenčevo branje na enak način kot pred začetkom preveri šolska svetovalna delavka ter zapiše čas, število napak in tehniko branja. Učenci in starši lahko tako primerjajo rezultate pred bralnim treningom in po njem.

Izkušnje kažejo, da učenci, ki so bralni trening opravljali redno in dosledno, močno napredujejo v tehniki branja. Berejo hitreje, z manj napaki, veliko jih doseže tudi stopnjo tekočega branja. Pri takšnih učencih se pojavi tudi večji interes za branje v prostem času, kar potrjujejo tudi starši. Ti imajo velik pomen pri opravljanju bralnega treninga, saj morajo učenca spodbujati k branju, ga poslušati, popravljati napake in vztrajati pri vsakodnevem branju.

7. Prednostna naloge šole: Branje za uresničene sanje

Na OŠ Leskovec pri Krškem opazimo, da pri učencih zanimanje za branje in število opravljenih bralnih značk upada, predvsem na predmetni stopnji, čeprav so tudi na razredni

stopnji učenci, ki ne berejo radi, prav tako jim doma ne berejo starši. Učitelji na predmetni stopnji opazajo, da imajo nekateri učenci še vedno težave s tehniko branja in posledično s tem tudi težave pri razumevanju besedila in učenju. Zato smo se v lanskem šolskem letu odločili, da bo prednostna naloga celotne šole spodbuditi motivacijo za branje pri učencih. Prednostno nalogo smo imenovali *Branje za uresničene sanje*. Ustanovili smo tim 15-ih učiteljev in strokovnih delavcev, vodja tima je šolska knjižničarka. Mesečno smo se srečevali na aktivih in načrtovali različne aktivnosti, s katerimi bi na ravni celotne šole dosegli zastavljene cilje:

- razvijanje bralne kulture in motivacije za branje različnih vrst besedil v šoli in v prostem času,
- razvijanje tekočega branja in razumevanje prebranega,
- širjenje besedišča,
- spodbujanje učencev in učenk k samostojni uporabi šolske in splošne knjižnice ter posavske potujoče knjižnice,
- spodbujanje branja daljših in zahtevnejših besedil pri vseh predmetih,
- izražanje mnenja o prebranem besedilu in predstavitev prebranega besedila,
- spodbujanje učencev in učenk k opravljanju bralne značke.

V nadaljevanju so predstavljene aktivnosti, ki smo jih izbrali in predlagali učiteljem, da jih uporabijo in izvedejo pri pouku.

7.1 Z branjem v nov dan

Septembra in oktobra 2021 so učitelji v okviru nacionalnega meseca skupnega branja vsako jutro 10 minut glasno brali svojim učencem. H glasnemu branju učencem so bili povabljeni tudi delavci iz kadrovskega in tehničnega sektorja. V izbranem tednu pa smo za vsakodnevno domače skupno branje nagovorili starše. Knjižničarka je pripravila tudi bralno kolo, s katerim so si učenci lahko popestrili branje.

7.2 Izmenjava knjig med učenci

Učenci so v šolo prinesli knjige, ki jih doma ne potrebujejo več. V vsako knjigo so napisali tudi krajše posvetilo. Za vsako prinešeno knjigo so dobili žeton. Na dan izmenjave so si lahko izbrali toliko knjig, kolikor so jih prinesli.

7.3 Berem, berem. Kaj pa ti bereš?

Učenci so na oglasno desko na kartončke napisali naslov in avtorja knjige, ki jo trenutno berejo. Prav tako so lahko naredili objavo na Padlet.

7.4 Mesec nacionalnega skupnega branja

Rdeča nit meseca nacionalnega skupnega branja v letu 2021 je združitev gibanja in branja. Zato smo člani tima pripravili nabor aktivnosti, ki vključujejo branje in gibanje. Ideje smo delili z vsemi učitelji in jih pozvali k uporabi pri pouku.

7.5 Branje v podaljšanem bivanju

Učitelje podaljšanega bivanja smo spodbudili k branju učencem za sprostitev. Učencem so brali po kosilu, knjige za branje in listanje pa so imeli na voljo tudi učenci.

7.6 Predstavitev svoje najljubše knjige

Učenci 4. in 5. razreda so svojim sošolcem predstavili knjigo, ki jim je bila všeč. Knjiga ni bila obvezno leposlovna. Predstavljena knjiga se je upošteva pri bralni znački.

7.7 Bralne smrečice

Učitelj ali učenec je vsak dan v decembru učencem bral 15 minut izbrano knjigo. V drugi in tretji triadi so brali knjigo v nadaljevanju. Knjige in urnik branja na predmetni stopnji sta pripravili šolski knjižničarki. Za vsak dan branja so učenci na bralno smrečico nalepili ali obesili obesek z naslovom knjige, poglavja ali bralca.

7.8 Projekt Naša mala knjižnica

Učenci in učitelji prve triade smo sodelovali v mednarodnem projektu Naša mala knjižnica, kjer učitelj glasno bere izbrano knjigo, nato učenci rešujejo zanimive naloge v ustvarjalniku. Namen projekta je spodbujanje branja in dvig bralne pismenosti.

7.9 Voden obisk šolske knjižnice vseh oddelkov

Knjižničarka predstavi novosti v knjižnici, predstavi primerne knjige za določeno starostno stopnjo otrok in učencem prebere zgodbo, članek, pravljico.

7.10 Teden pisanja z roko

V okviru Tedna pisanja z roko 2022 so bili učenci pozvani, da napišejo pismo prijatelju, sorodniku, učiteljici, sošolcu. Tretješolci smo pismo napisali starostnikom v Domu starejših občanov Krško. V letošnjem šolskem letu so učenci napisali pismo učencem določenega oddelka. Pare oddelkov sta določili knjižničarki.

7.11 Šolski literarni natečaj

Meseca marca smo obeležili svetovni dan poezije. Razpisali smo šolski literarni natečaj *Podari pesem*. Izmed vseh prispelih pesmi smo izbrali 5 avtorjev in jih nagradili s simbolnimi nagradami. Dan smo obeležili z medgeneracijskim druženjem, kjer so učenci različnih oddelkov predstavili deklamacijo poljubne pesmi.

7.12 Berimo pri vseh predmetih

Vsak učitelj je poiskal zanimivo besedilo, povezano z učno snovjo njegovega predmeta. Učenci so si s tem širili obzorja in spoznavali uporabo znanja, ki ga dobijo v šoli.

7.13 Noč v šolski knjižnici

Dogodek je organizirala knjižničarka za učence, ki so pri tem želeli sodelovati. Dogovorili so se, katero knjigo bodo prebrali do določenega dne, nato se bodo zvečer v knjižnici o njej pogovorili ter si nato ogledali še film, posnet po zgodbi v knjigi. Učenci so tisto noč prespali v knjižnici.

7.14 Spletno šolsko glasilo

Učenci novinarskega krožka so pričeli z izdajanjem spletnega šolskega glasila. Poleg poročanja o dogajanju na šoli predstavljajo tudi knjige, ki jih priporočajo v branje.

7.15 Spoznajmo evropske države

Vsak oddelek je izbral določeno evropsko državo ter pri vseh predmetih s pomočjo različnih virov raziskoval njene značilnosti. Pridobljene podatke so predstavili v obliki plakatov, ki so bili ob zaključku razstavljeni v šolski avli.

7.16 Potujoča knjižnica

Učenci prve in druge triade smo obiskali posavsko potujočo knjižnico.

7.17 Stena zlatih bralcev

Oblikovali smo »steno zlatih bralcev« v šolskem atriju, kamor bomo vsako leto dodajali skupinske slike zlatih bralcev.

7.18 Bralni krožek za učence priseljence

Knjižničarka pripravi in prebere primerne knjige učencem priseljencem. Ti lahko to knjigo predstavijo učitelju razredniku za bralno značko.

7.19 Bralna značka

Učenci knjige, prebrane za bralno značko, samo ustno obnovijo, ni jim potrebno risati ilustracije ali pisati obnovo. Učenci sami izberejo knjigo za bralno značko, glede na njihove interese in bralne sposobnosti.

7.20 Bralni kotiček

Učitelj v učilnici pripravi in osvežuje bralni kotiček ali knjižno stojalo, kjer je učencem ponujeno različno bralno gradivo, povezano z učno snovjo pri določenem predmetu.

7. Zaključek

Tako kot na večini slovenskih osnovnih šol se tudi na naši šoli srečujemo z vse manjšo bralno motivacijo pri učencih, predvsem pri starejših. Zato smo se odločili, da bo v lanskem šolskem letu prednostna naloga šole spodbuditi učence k branju in jih morda celo navdušiti zanj. V prispevku sem predstavila nekaj aktivnosti, ki smo jih v timu prednostne naloge izbrali in ponudili vsem učiteljem, da jih uporabijo pri svojem delu. Nekateri so mnenja, da je branje namenjeno le pouku slovenščine, pri ostalih predmetih pa je dovolj zgolj branje iz učbenika, ki pa spodbudi k pogostemu branju le redke učence.

Ob koncu šolskega leta smo se kot tim sestali in naredili evalvacijo prednostne naloge. Odzivi učiteljev na naše predloge in pobude med letom so bili v večini pozitivni. Nekateri učitelji, predvsem na predmetni stopnji, so izpostavili pomanjkanje časa za branje pri določenem predmetu. Zavedamo se, da mora učitelj slediti učnemu načrtu predmeta, ki ga poučuje, vendar čas za branje različnih besedil, ne le leposlovnih, je za učence velikega pomena.

Naša želja je bila, da bi se število opravljenih branih značk povečala, vendar odstotek ni bil bistveno višji od prejšnjih let. V timu se zavedamo, da je bralne navade ter odnosa do branja težko spremeniti čez noč ali zgolj v enem šolskem letu, zato smo sklenili, da se prednostna naloga nadaljuje tudi v naslednjih šolskih letih.

Učenci so bralne dejavnosti radi sprejeli in pri njih aktivno sodelovali. Učitelji so poročali, da učenci na razredni stopnji niso opazili, da se je število bralnih aktivnosti povečalo, saj je v tem obdobju že v osnovi branju in z njim povezanih nalog namenjeno veliko časa. Medtem ko je bilo za učence prebiranje besedil pri nekaterih predmetih nekaj novega. Med vsemi učenci so bile zelo dobro sprejete bralne smrečice ter vsakodnevno branje, saj so učitelja opomnili na to dejavnost, če bi nanjo slučajno pozabil. Tudi glasno branje osebja iz tehničnega in kadrovskega sektorja se je izkazalo za dogodek, ki ga bomo v prihodnosti še ponovili.

Želimo si, da bi učenci radi brali, pogosteje prihajali v knjižnico, da bi v branju videli smisel, širjenje znanja, zabavo, sprostitev oziroma preprosto rečeno, da bi postali zavzeti bralci. To nam bo uspelo le, če k cilju strmimo vsi skupaj kot šola in ne le kot učitelj posameznik. Veliko pozornosti pa bo potrebno nameniti tudi osveščanju staršev o pomenu branja in stika s knjigo že v zgodnjem otroštvu ter njihovi vlogi pri tem.

8. Viri in literatura

- Grosman, M. idr. (2003). *Beremo skupaj*. Priročnik za spodbujanje branja. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba d .d.
- Pečjak, S. (1993). *Kako do boljšega branja*. Tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kordigel, M. (1991). Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev. Poskus nove, a ne čisto nove tipologije bralnega razvoja. *Otrok in knjiga*, 18(31), 5 – 21.
- Newman, N. (2017). *Vzgajanje strastnih bralcev*. 5 preprostih korakov do uspeha v šoli in življenju. Maribor: Hiša knjig, Založba KMŠ.
- Učni načrt*. Program osnovna šola. Slovenščina. (2011). Ljubljana: MIZŠ in ZRSŠ. Pridobljeno https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf.

Kratka predstavitev avtorice

Jasmina Klakočar je profesorica razrednega pouka. Leta 2008 je diplomirala na Pedagoški fakulteti Maribor. Na svoji poklicni poti je poučevala v različnih oddelkih razredne stopnje, zadnja leta pa poučuje v 3. razredu na Osnovni šoli Leskovec pri Krškem.

Bralno razumevanje učencev s posebnimi potrebami pri urah dodatne strokovne pomoči

Reading Comprehension of Students with Special Needs in the Hours of Additional Professional Assistance

Urška Ponikvar

Osnovna šola Louisa Adamiča Grosuplje
urska.ponikvar@gmail.com

Povzetek

V prispevku obravnavamo vpliv branja na bralno razumevanje učencev s posebnimi potrebami. Prikažemo problematiko bralnih učnih strategij, ki vplivajo na kakovost razumevanja prebranega besedila. Za ugotavljanje bralnega razumevanja učencev smo uporabili različne teste bralnega razumevanja. S pomočjo metode opazovanja in na osnovi spremljanja smo ugotovili, da izkazujejo učenci zaradi opredeljenih primanjkljajev na posameznih področjih učenja večjo bralno anksioznost, ki jim povzroča več težav pri branju. Sčasoma se je strah pred glasnim branjem nekoliko zmanjšal, na vprašanja pa so večkrat odgovorili pravilno. Glasna obnova besedila učencev s svojimi besedami ter branje in postavljanje vprašanj s strani učiteljice dodatne strokovne pomoči so se izkazali za uspešno metodo. Na ta način so bili učenci bolj pozorni na vsebino, zato je bilo tudi njihovo reševanje uspešnejše. Naše ugotovitve se tako skladajo z drugimi raziskavami, ki povezujejo bralno razumevanje učencev z njihovo učno uspešnostjo.

Ključne besede: branje, bralno razumevanje, komunikacija, učenci s posebnimi potrebami, vloga učitelja.

Abstract

In this article, we discuss the influence of reading on the reading comprehension of students with special needs. We present the problem of reading learning strategies that affect the quality of understanding of the read text. We used different reading comprehension tests to determine the students' reading comprehension. With the help of the observation method and on the basis of monitoring, we found out that due to defined deficits in individual areas of learning, students show greater reading anxiety, which causes them more difficulties in reading. Over time, the fear of reading aloud decreased a little, and the questions were answered correctly several times. Loud students' summary of the text and reading and asking questions by the teacher of additional professional assistance, proved to be a successful method. In this way, the students paid more attention to the content, which is why their solving was also more successful. Our findings are thus consistent with other research that links students' reading comprehension with their learning success.

Keywords: communication, reading, reading comprehension, role of the teacher, students with special needs.

1. Uvod

Branje predstavlja večšino, ki je pomembna tako za širjenje besednega zaklada kot tudi za učno uspešnost učencev. Ključno vlogo pri tem ima bralno razumevanje, ki učencem zagotavlja, da obravnavano besedilo razumejo. Komunikacijski proces, ki poteka med učiteljem in učenci, je bistven dejavnik razvoja učenčeve osebnosti in identitete. Ravno komunikacija kot interakcijski proces pa vključuje različne spretnosti in strategije, povezane z bralnim razumevanjem. Pri tem ima učitelj pomembno vlogo vzpostavljanja spodbudnega in varnega učnega okolja, v katerem učence usmerja k večjemu razumevanju prebranega in razvijanju različnih bralnih strategij. V članku smo obravnavali pomen komunikacije in branja pri bralnem razumevanju učencev ter vlogo učitelja.

Osrednji namen je bil ugotoviti, v kolikšni meri branje učencev vpliva na njihovo bralno razumevanje. Zanimalo nas je, kakšna je razlika v razumevanju pri tihem in pri glasnem branju besedila oziroma kadar besedilo bere učiteljica. Cilji, ki smo si jih zastavili, so bili povezani z učenjem in urjenjem učinkovitih strategij branja in bralnega razumevanja.

V nadaljevanju bomo predstavili otroke s posebnimi potrebami ter njihovo socialno integracijo v različne izobraževalne programe pri nas. Opredelili bomo bralno motivacijo, izpostavili pomen branja v šolskem okolju ter se dotaknili bralne anksioznosti, ki učencem lahko onemogoča razviti dobre bralne navade. Nadalje bomo v kontekst branja umestili bralno razumevanje, ki ga bomo ugotavljali preko bralnih testov. Prav tako bomo omenili različne bralne strategije, izpostavili pomen kakovostne komunikacije med učiteljem in učenci ter nenazadnje predstavili vlogo učitelja pri spodbujanju varnega učnega okolja. Praktična uporabnost obravnavane problematike je predvsem v tem, da lahko teste bralnega razumevanja uporabimo v različnih situacijah, pri različnih šolskih predmetih, v vsakodnevnem življenju ter da lahko učenci z vajo pridobijo in razvijejo bolj učinkovite bralne strategije. To jim lahko pomaga pri večji uspešnosti v šoli.

2. Otroci s posebnimi potrebami

Učenci s posebnimi potrebami so prav tako kot vsi ostali učenci vključeni v vzgojno-izobraževalni sistem. Učitelji jih sprejemajo, saj se zavedajo pomena dobrih odnosov med učenci. Po drugi strani jim delo z učenci s posebnimi potrebami predstavlja tudi dodatno obremenitev, zato izražajo potrebo po dodatnih strokovnih znanjih za delo z njimi. V ospredju so različne socialne spretnosti ter medsebojno sodelovanje in sprejemanje vsakega posameznika (Arzenšek Krajačič, 2016).

Po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) se med otroke s posebnimi potrebami uvrščajo:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci oz. 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 s čustvenimi in vedenjskimi motnjami,
- otroci z avtističnimi motnjami.

Otroci s posebnimi potrebami so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v prilagojene izobraževalne programe ali v posebne programe vzgoje in izobraževanja. Glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir oz. motenj se torej usmerjajo v različne programe vzgoje in izobraževanja ter imajo pravico do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja.

Pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redni vzgojno-izobraževalni program je še posebej pomembno, da šole posvečajo pozornost socialnim spretnostim učencev, socialnemu razvoju ter močnim in šibkim področjem učencev s posebnimi potrebami. Učenci s posebnimi potrebami so v redne osnovne šole še vedno slabo socialno integrirani, njihova močna področja pa pri poučevanju niso vedno upoštevana, saj se učitelji še vedno v preveliki meri ozirajo na njihova šibka področja. Zaznavajo tudi več čustvenih težav kot učenci brez posebnih potreb. Z zaznavanjem vedenjskih težav pa se zmanjšuje socialna integracija učencev s posebnimi potrebami (Žilavec, 2016).

O socialni integraciji učencev s posebnimi potrebami govori tudi Khusheim (2022), ki poudarja, da je le-ta nujna za razvoj njihovih sposobnosti. Omogoča jim boljše kvaliteto življenja in jih napolnjuje z zadovoljstvom. S tem se je pokazal pozitiven vpliv socialne integracije. Učitelji bi morali biti deležni učinkovitega usposabljanja za integracijo učencev s posebnimi potrebami.

3. Bralno razumevanje učencev

Branje je v današnjem času izredno pomembno, saj praktično brez bralne pismenosti ne moremo ničesar. Pečjak in Bucik (2004) poudarjata, da je bralna motivacija eden od ključnih dejavnikov učne učinkovitosti oziroma uspešnosti učencev. Ugotovila sta, da bolj kompetentni učenci in tisti z večjim interesom in pojmovanjem pomembnosti branja berejo pogosteje in dalj časa ter se večkrat samoiniciativno odločijo za branje kot njihovi, bralno manj motivirani vrstniki. Boljša bralna motivacija se kaže tudi v večji bralni učinkovitosti učencev, saj so bili dobri bralci bolj kompetentni ter izražali višji interes in pomembnost branja kot povprečni in slabi bralci.

Večina učencev torej rada bere, vendar Brezigar (2011) ugotavlja, da bralni interes in pogostost branja s starostjo upadeta. To pomeni, da so mlajši učenci za branje bolj motivirani in pogosteje berejo kot starejši učenci. Rezultati so pokazali, da dekleta raje berejo kot fantje ter da učno boljši učenci raje berejo kot učno slabši. Večina učencev se zaveda, da je branje pomembno za širjenje besednega zaklada in učno uspešnost, manj pa je takih, ki se zavedajo ostalih pozitivnih učinkov branja. Pri učencih nižjih razredov gre večinoma za notranjo motivacijo pri branju, medtem ko so učenci višjih razredov motivirani bolj zunanje.

Nekateri učenci pa kljub motiviranosti ob bralni aktivnosti doživljajo manj prijetna občutja. V posameznih primerih ta občutja lahko vodijo do t. i. bralne anksioznosti. Dokazano je, da učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja dosegajo višje povprečne rezultate anksioznosti v primerjavi z vrstniki brez teh težav ter hkrati nižje rezultate na področju bralnega razumevanja. Visoka stopnja anksioznosti posledično vpliva tudi na manj učinkovito spoprijemanje s šolskimi nalogami. Prav tako učenci z bralno anksioznostjo slabše razumejo prebrano ter manj uporabljajo učinkovite bralne učne strategije (Černilogar, 2018).

Poleg samega branja pa ima ključno vlogo pri branju predvsem razumevanje prebranega. Če prebranega besedila učenci ne razumejo, ne bodo zmogli uspešno rešiti zastavljenih nalog ali rešiti problema. O bralnem razumevanju govorijo številni avtorji. Med drugim Kolić-Vehovec, Pečjak, Ajdišek in Rončevic (2008), ki poudarjajo, da bralno razumevanje pomembno določa učno uspešnost ne glede na spol. Ugotovili so pomembne razlike med fanti in dekleti v večini dejavnikov bralnega razumevanja. Dekleta bolje povzemajo besedila, imajo več metakognitivnega znanja o branju, kažejo večji interes za branje, se čutijo bolj kompetentne za branje in se bolje počutijo med branjem kot fantje.

Za sam učni proces so ključne učne tehnike bralnega razumevanja, saj vplivajo na razumevanje prebranega. Nguyen (2022) na primer predlaga, da bi morali učitelji učencem dati navodila pred samim začetkom branja besedila in uporabiti taktike za učenje bralnega razumevanja v skladu s posameznikovimi sposobnostmi in osebnostjo. S tem bi spodbudili večjo angažiranost učencev. Ko so učitelji za spodbujanje bralnega razumevanja uporabljali različne tehnike, kot na primer spraševanje, pripovedovanje in slikanje, so učenci dosegali boljše rezultate. To kaže na to, kako pomembno vlogo ima lahko učitelj pri učenju razumevanja prebranega (Nguyen, 2022). Pozitivne učinke uporabe različnih bralnih strategij v svoji raziskavi predstavijo tudi Dwiningtyas, Sofyan in Puspita (2020). Učitelji so za učenje bralnega razumevanja učencev uporabili strategije, kot so: spodbujanje uporabe slovarjev, glasno branje, ponovno branje, ocenjevanje razumevanja in spraševanje po specifičnih podatkih. Uporabljene strategije so se izkazale za učinkovito metodo učenja bralnega razumevanja, saj so pozitivno vplivale na boljšo motivacijo, pozornost učencev ter učiteljevo večjo sproščenost.

Po drugi strani pa so učenci, ki so obiskovali izobraževalni program skupinskega učenja, v primerjavi s tistimi, ki ga niso obiskovali, bili sposobni oblikovati povzetke prebranega besedila na višji ravni. To se je pokazalo pri delu v skupini in pri individualnem delu. Najbolj viden je bil napredek na področju učenja učinkovitih strategij bralnega razumevanja (Rojas-Drummond, Mazon, Littleton in Velez, 2004). Na podlagi opazovanja vedenja učencev s posebnimi potrebami je Bališ (2017) ugotovila, da se njihovo druženje, vključevanje v družbo in njihovo delovanje v njej odraža na učnih dosežkih bralnega razumevanja, pravopisnega znanja in opismenjevanja. Ti rezultati so odraz sporazumevanja učencev v socialnem okolju in odraz razvitosti njihovih komunikacijskih spretnosti. Več o pomenu komunikacije in vlogi učitelja si bomo pogledali v nadaljevanju.

4. Pomen komunikacije in vloga učitelja

Komunikacija je sredstvo za prenos informacij, ki poteka v vsakdanjem življenju. Pšunder (1998) definira pojem interpersonalne oziroma medosebne komunikacije. Posamezniki so pri komunikaciji aktivni intelektualno, govorno, vizualno in telesno. Človek ne more ne komunicirati, saj je vsako posameznikovo vedenje oblika komunikacije. Tudi takrat, ko oseba ne govori, pošilja določena sporočila. Zaradi tega je komunikacija lahko verbalna ali neverbalna. S komuniciranjem posamezniki med seboj izmenjujejo informacije, pri tem pa se opredeljujejo tudi odnosi. Tudi vzgojno-izobraževalni proces ne obstaja brez komunikacije. Gre za razvojno-interakcijski proces, ki poteka med učiteljem in učenci.

Pri uspešni komunikaciji učitelj uporablja sposobnosti poslušanja, spodbujanja, soglašanja, iskanja pojasnil in postavljanja podvprašanj, pohvali dejanski napredek učencev, se izogiba

dajanju neposrednih nasvetov, stremi k ustvarjanju medsebojnega zaupanja, odprtosti in naravnega vedenja ter usklajuje verbalno komunikacijo z neverbalno (Pšunder, 1998).

Verbalna komunikacija predstavlja govorno-jezikovno vedenje udeležencev. Pri njej se uporabljata govor in pisana beseda. Udejanja se preko štirih komunikacijskih dejavnosti: poslušanja, govorjenja, branja in pisanja. Ker je komunikacija pomemben dejavnik pri razvijanju otrokove osebnosti in identitete, je v vzgojno-izobraževalnem procesu pomembna interakcija med učitelji in učenci (Mauer, 2007). Podobno Sadler (2006) kot optimalno razredno komunikacijo opredeljuje tisto, ki poteka v okolju, v katerem so učenčevi komentarji in mnenja spoštovani in pozitivno ovrednoteni. Učitelj mora v razredu vzpostaviti okolje, v katerem se bodo učenci počutili varno glede izražanja svojega mnenja.

Dandanes so medsebojni odnosi med učiteljem in učenci veliko enakopravnejši in demokratičnejši. Učiteljeva dejanska avtoriteta je izpeljana skozi demokratični vzgojni stil poučevanja, pri katerem je v ospredju kakovostna komunikacija. V šolski prostor vse pogostejše vstopajo tudi učenčevi starši, ki se zanimajo za njegovo šolsko delo in napredovanje. Učitelj mora tudi v odnosu z njimi izbirati primerne in kakovostne oblike komunikacije oziroma sodelovanja, ki posledično bogatijo učenčevo življenje (Arnuš, 2010). Podobno tudi na ravni srednje šole Seničar (2021) ugotavlja pozitivno povezavo med učiteljevo verbalno komunikacijo in učno uspešnostjo dijakov.

Vloga učitelja je torej zelo kompleksna, saj mora pri poučevanju uporabljati različne spretnosti. Te so še posebej dobrodošle pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Poleg vseh navedenih strategij Skura in Swiderska (2022) pri poučevanju poudarjata tudi pomen učiteljeve čustvene inteligence in njegovih socialnih kompetenc. Pokazala se je potreba po opolnomočenju učiteljev s temi veščinami, saj bodo le tako lahko ustvarili varno in spodbudno okolje.

5. Predstavitev primera iz prakse

Pri delu z učenci s posebnimi potrebami smo pri urah dodatne strokovne pomoči izvedli teste bralnega razumevanja. Sodelovali so štirje učenci 6. razreda osnovne šole, med njimi dve dekleti in dva fanta. Vsi učenci so bili vključeni v vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Prav tako so bili vsi sodelujoči učenci uvrščeni v kategorijo otrok s posebnimi potrebami. Med njimi so bili trije učenci opredeljeni kot otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ena učenka pa je bila poleg primanjkljajev na posameznih področjih učenja opredeljena še kot otrok z lažjo gibalno oviranostjo, otrok z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjami ter dolgotrajno bolan otrok. Vsi izmed njih so imeli blage do zmerne težave na bralno-napisovalnem področju.

Za test bralnega razumevanja smo izbrali različna kratka besedila, ki so obsegala od pol do ene strani. Nekatera so bila z interneta, kot interaktivne vaje s pripadajočimi vprašanji glede razumevanja prebranega. Druga besedila smo obravnavali med urami slovenščine, zato smo uporabili učbenik za slovenščino v 6. razredu osnovne šole.

Učenci so pri testiranju bralnega razumevanja sodelovali dva meseca, in sicer dvakrat tedensko. Po navadi sta bila to ponedeljek in četrtek oziroma ponedeljek in petek. Vsak učenec je besedilo bral individualno, izven oddelka, na urah dodatne strokovne pomoči. Za začetek testa bralnega razumevanja so morali učenci besedilo tiho prebrati, nato so ga prebrali še glasno.

Ko so zaključili z branjem, so morali odgovoriti na zastavljena vprašanja, ki so se nanašala na samo besedilo. Teh je bilo različno veliko, nekje od deset do trideset vprašanj. Z odgovarjanjem na vprašanja so preverili, koliko so prebrano tudi razumeli. Vsi vključeni učenci so brali ista besedila in odgovarjali na ista vprašanja bralnega razumevanja.

Za primerjavo je nekatera besedila glasno prebrala še učiteljica, učenci pa so odgovarjali na vprašanja glede razumevanja. Pokazalo se je, da so bili ob poslušanju učiteljice učenci bolj zbrani in pozorni ter so na več vprašanj odgovorili pravilno. Če so besedilo brali najprej tiho in potem še glasno, torej dvakrat, so prav tako izkazovali več pravilnih odgovorov, kot če so ga prebrali samo potihoma ali samo glasno, torej samo enkrat.

Opazili smo, da so imeli vsi učenci nekakšen strah pred glasnim branjem. Lahko bi rekli, da je šlo za neke vrste bralno anksioznost. To nelagodje je bilo bolj občutiti pri fantih kot pri dekletih. Zato so učenci besedila raje brali tiho kot glasno. Pri glasnem branju so namreč imeli različne težave, saj so nekateri med njimi zamenjevali podobne črke oziroma glasove, izpuščali črke ali besede, branje je bilo zatikajoče, s slovničnimi napakami. Nekateri so brali hitro in so zato prebrali več besed napačno, po občutku. Po opozorilu učiteljice so besedo ali celotno poved prebrali ponovno.

Ugotovili smo, da se je branje učencev iz tedna v teden izboljševalo, bili so bolj pozorni na besede, ki so jih glasno prebrali ter se sproti popravljali. Na začetku je bilo branje bolj površno, proti koncu bolj premišljeno. Zaradi vaje in urjenja branja so napredovali v bralnih tehnikah, lahko rečemo, da je napredek bil, kar se je pokazalo tudi pri bralnem razumevanju. Še posebej je pripomoglo k boljšemu razumevanju prebranega to, da so po končanem glasnem branju morali s svojimi besedami na kratko obnoviti besedilo. Pri tem so imeli pomoč učiteljice dodatne strokovne pomoči, ki jim je predhodno postavila nekaj vprašanj o besedilu.

Urjenje bralnih veščin je zelo pomembno, saj vpliva na učno uspešnost učencev, kar ugotavlja že Brezigar (2011), prav tako pa nam v vsakodnevnem življenju lahko olajša marsikatero stvar. Učenci so bili z napredkom pri branju in bralnem razumevanju zadovoljni. Vsi so se strinjali, da če razumejo, kar preberejo, bodo znali tudi boljše odgovoriti na vprašanja, povezana s prebranim besedilom. Hkrati pa bodo dobili boljše ocene pri šolskih predmetih.

6. Zaključek

Zaključimo lahko, da so učenci s posebnimi potrebami s tedenskimi vajami branja napredovali. To se je pokazalo predvsem v bralnem razumevanju besedil, ko so na vprašanja vedno boljše odgovarjali. Kadar so prebrano besedilo po tihem in glasnem branju naglas obnovili s svojimi besedami ali kadar je besedilo prebrala učiteljica, so bili bolj skoncentrirani na bistvene podatke, zato so na več vprašanj bralnega razumevanja odgovorili pravilno. Sčasoma se je tudi strah pred branjem nekoliko zmanjšal. Še posebej so jim bile vseč interaktivne vaje na internetu, ko so lahko samo kliknili na odgovor. S pomočjo tehnike tihega in glasnega branja so se naučili, da se je potrebno za učno uspešnost potruditi. Ni dovolj besedilo samo enkrat prebrati, ampak ga je pomembno razumeti, tudi če ti to vzame malo več časa. Ugotovili smo, da bralno razumevanje učencev v veliki meri vpliva na njihovo uspešnost pri vseh šolskih predmetih, še posebej pri temeljnih.

Pomanjkljivost vidimo predvsem v premajhnem vzorcu sodelujočih učencev, ki smo jih zajeli v članku. Če bi sodelovalo več učencev, bi se rezultati morda razlikovali od dobljenih. Predvsem je pomembna, kot ugotavlja Pšunder (1998), komunikacija med učiteljem in učencem, ki vključuje sposobnosti poslušanja, spodbujanja, postavljanja podvprašanj ter stremi k ustvarjanju zaupljivega okolja. S konstruktivno komunikacijo lahko učitelj učenca spodbudi in dodatno motivira za učenje, kar vodi v boljše učne rezultate. In prav učna uspešnost je tesno povezana z bralnim razumevanjem učencev s posebnimi potrebami.

7. Viri

- Arnuš, M. (2010). *Komunikacijske spretnosti učitelja*. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Arzenšek Krajačič, H. (2016). *Socialni odnosi učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Bališ, M. (2017). *Vpliv socialne komunikacije na branje in pisanje učencev osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom*. Magistrsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Brezigar, M. (2011). *Pomen branja in spodbujanje bralne motivacije*. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Černilogar, L. (2018). *Bralna anksioznost, bralno razumevanje in bralne učne strategije pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Dwiningtyas, G. N., Sofyan, D. in Puspita, H. (2020). Teacher' Strategies in Teaching Reading Comprehension. *Journal of Applied Linguistics and Literacy*, 4(2), 66-77.
- Khusheim, S. M. (2022). Students with Special Educational Needs: Explaining Their Social Integration and Self-Concept. *Journal of Education and Learning*, 11(1), 54-64.
- Kolić-Vehovec, S., Pečjak, S., Ajdišek, N. in Rončević, B. (2008). Razlike med spoloma v (meta)kognitivnih in motivacijsko emocionalnih dejavnikih bralnega razumevanja. *Psihološka obzorja*, 17(4), 89–116.
- Mauer, P. (2007). *Neverbalna komunikacija kot (ne)kakovostna prvina v pedagoškem procesu*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Nguyen, T. L. P. (2022). Teachers' Strategies in Teaching Reading Comprehension. *International Journal of Language Instruction*, 1(1), 19–28.
- Pečjak, S. in Bucik, N. (2004). Bralna motivacija učencev v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 13(4), 33-54.
- Pšunder, M. (1998). *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Littleton, K. in Vélez, M. (2004). Developing Reading Comprehension through Collaborative Learning. *Journal of Research in Reading*, 37(2), 138-158.
- Sadler, T. (2006). Promoting Discourse and Argumentation in Science Teacher Education. *Journal of Science Teacher Education*, 17, 323-346.
- Seničar, E. (2021). *Verbalna komunikacija učiteljev v povezavi z učno uspešnostjo dijakov*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Skura, M. in Swiderska, J. (2022). The Role of Teachers' Emotional Intelligence and Social Competences with Special Educational Needs Students. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 401-416.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-1 (Uradni list RS, št. 58/11).

Žilavec, T. (2016). *Socialna integracija in zaznavanje prednosti/težav otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli*. Magistrsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru.

Kratka predstavitev avtorice

Urška Ponikvar je po izobrazbi univerzitetna diplomirana pedagoginja in magistrica znanosti s področja zakonske in družinske terapije. Na Osnovni šoli Louisa Adamiča Grosuplje je zaposlena kot učiteljica za dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami.

Brain gym - velike pisane črke

Brain Gym - The Large Written Letters

Ana Pance

OŠ Ivana Cankarja, Vrhnika
apanc@11sola.si

Povzetek

V 3. razredu poteka obravnava pisanih črk na drugačen način, z drugačnim pristopom. Pred samim pisanjem črke se izvajajo Brain Gym vaje in s pomočjo le teh se uri grafomotorika, koncentracija in posledično izboljšuje učni uspeh. Učenci so te vaje spoznali že v 2. razredu pri učiteljici dodatne strokovne pomoči. Staršem je bilo projektno delo predstavljeno že na prvem roditeljskem sestanku in vsi so se z njim strinjali. Nekateri so vaje izvajali tudi doma pred pisanjem domačih nalog. Tako je bil krog sodelovanja doma s šolo zelo dobro zaključen.

Ključne besede: Brain Gym vaje, starši, šola, učenci, velike pisane črke.

Abstract

In the 3rd class pupils are dealing with the large written letters in a different manner with a different approach. Before writing the letters, we are doing Brain Gym exercises and with the help of them, we are training our hand for writing, concentration and consequentially better academic success. Pupils realised these exercises already in the 2nd class with the teacher of additional professional help. Project work was introduced to parents on the first parent – teacher conference and all agreed with it. Some of them were doing exercises also at home before writing homework. The circle of cooperation school - parents was done.

Keywords: Brain Gym exercises, large written letters, parents, pupils, school.

1. Uvod

Postopki opismenjevanja se razlikujejo glede na vrstni red in tempo obravnave črk (Pečjak, 2012). Pri monografskem postopku učitelj obravnava črke eno za drugo, običajno v vrstnem redu od lažjih k težjim ali od pogostejše do manj pogostejše rabljenih. Učitelj lahko izbere tudi postopek skupine črk in jih obravnava hkrati, skupaj. Pri kompleksnem postopku pa učitelj pokaže vse črke naenkrat, potem pa se jih učenci učijo po lastni izbiri s pomočjo črkovne-slikovne stavnice. Učenec nastavlja besede in povedi ter se nepoznane črke nauči s pomočjo sličic na stavnici (Pečjak, 2012).

Takoj po opravljeni diplomi smo začeli delo razredničarke v 2. razredu takrat še osemletne osnovne šole. V tem razredu smo se prvič srečali s poučevanjem velike pisane črke. Didaktične faze obravnave črk so: glasu priredimo črko, opazovanje potez, vaja potez s konkretnimi materiali in zapis v zvezek. Po tej metodi so učenci lepo usvojili povezavo z glasom in črko ter črko tudi lepo zapisovali. Že takoj je bilo opaziti napačno držo pisala (ni bilo triprstnega prijema) in s tem tudi nečitljiv zapis pisanih črk.

Že peto leto v 3. razredu z učenci spoznavamo veliko pisano črko. Ta način opismenjevanja nam je zelo všeč, saj so črke lepo razporejene skozi celotno prvo tirado, učenci imajo dovolj časa za utrditev vsake abecede posebej in pisanje ni tako naporno za večino učencev.

Tako se je tudi začelo sodelovanje z učiteljico dodatne strokovne pomoči, ki učencem v 2. razredu pomaga pri samem opismenjevanju z vajami Brain Gym. Tudi sami smo jih preizkusili pri pouku in opaziti je bilo velike spremembe pri sami koncentraciji učencev. Večji poudarek je narejen z vajami tudi pri drži pisala in bolj tekočem zapisu črke. Tako smo na prvem roditeljskem sestanku predstavili projekt staršem, da bomo pri spoznavanju velikih pisanih črk izvajali vaje Brain Gym. Takoj so se strinjali. Nekateri posamezniki pa so se oglasili na govorilnih urah, na katerih smo konkretno pokazali nekaj vaj, ki so jih izvajali sami doma s svojim otrokom, predvsem pred branjem, pisanjem ali domačo nalogo.

2. Izbira Brain Gym vaj

Brain Gym vaj je zelo veliko. Za svoj projekt smo si izbrali sledeče.

1. Križno gibanje

Pri tej vaji izmenoma dvigujemo eno roko in nasprotno nogo, kot bi hodili na mestu (Dennison in Dennison, 2007).

To je idealna ogrevalna vaja, ker spodbuja delovanje obeh možganskih polovic. Pri njej prečkamo telesno sredino. S to vajo pridobimo boljšo koordinacijo leve in desne strani telesa, večjo vzdržljivost, boljši sluh in vid – kar zelo pripomore k boljši pisavi črk.

2. Trebušno dihanje

Trebušno dihanje opozarja učenca, naj med zbranim umskim delom ali ob telesnem naporu ne zadržuje diha. Pri pravilnem dihanju možgani dobijo dovolj kisika za pomembnejše funkcije (Dennison in Dennison, 2007).

To vajo izvajajo stoje, z iztegnjenima rokama pred seboj, kjer kazalec in sredinec ene roke pritisnemo v dlan druge roke ob izdihu. Tako vadimo, da je izdih dolg skozi usta in vdih dolg skozi nos. S to vajo pridobimo višjo raven energije in daljše trajanje pozornosti.

3. Vaje za povezovanje in umirjanje

Z vajami za povezovanje in umirjanje sklenemo električni krogotok v telesu ter hkrati nadziramo in umirjamo pozornost ter razpršeno energijo. Z dotikanjem prstnih konic uravnovešamo in povezujemo obe možganski polovici (Dennison in Dennison, 2007).

S to vajo se na koncu umirimo in po tej vaji zaznam pri učencih občutek prijetnega počutja v razredu in izboljššan samonadzor pri nadaljnjem delu.

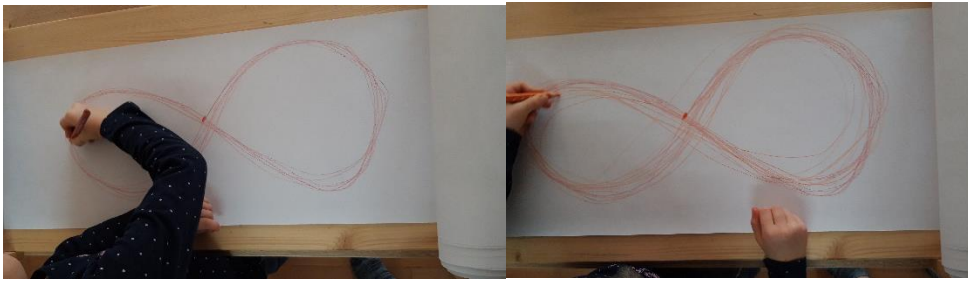
4. Ležeča osmica

S to vajo omogočimo gladko prehajanje vidne sredine. Le z njo aktiviramo obe očesi in omogočimo zlitje desnega ter levega vidnega polja. Ležeča osmica ali simbol neskončnosti ima jasno določeno središčno točko in ločeno levo – desno polje, ki ju povezuje neprekinjena črta.

Rišemo na večji list papirja, najprej z desno roko, potem z levo roko. Uporabimo dve različni barvi pisala. Lahko rišemo tudi z zaprtimi očmi.

Sliki 1, 2

Vaja ležeče osmice z desno in levo roko.



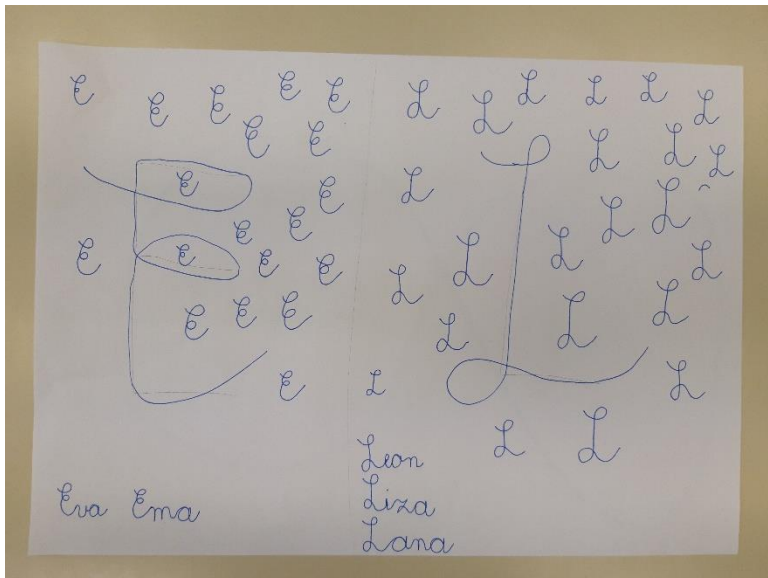
3. Vaje zapisa velikih pisanih črk

3.1 Zapis črk na veliko

Na naslednji prazni strani začnemo z zapisom črk na veliko. Potem pa vadimo naokrog različne velikosti določene črke. Vedno izhajamo iz velike tiskanje črke.

Slika 3

Vaja črk na velikem listu.

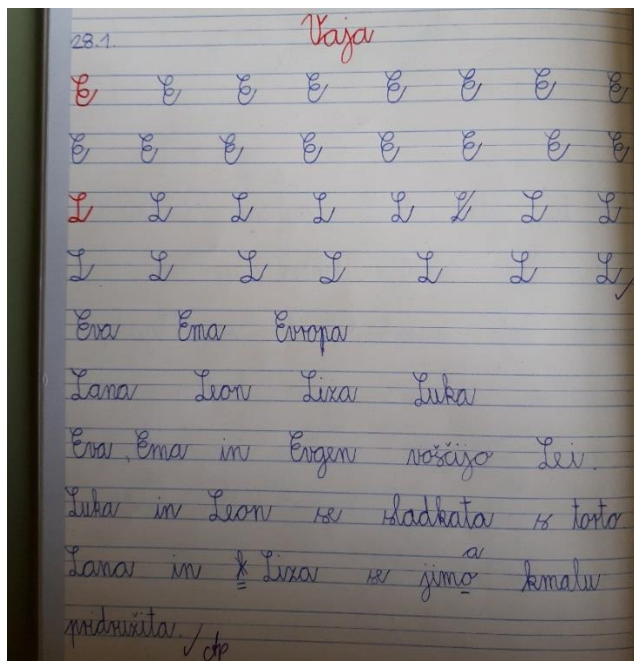


4. Zapis črk v zvezek

Zapis črke v črtani zvezek – se pravi v omejen prostor s črtami. Vadimo celo vrstico, s prstkom prostora med črkami. Potem nadaljujemo z zapisom besed, povedi.

Slika 4

Zapis črke v zvezek.



5. Zaključek

V projekt so skozi celo šolsko leto vključeni vsi učenci v razredu. Vsako leto sproti je ugotovljeno, da jim le te vaje zelo pomagajo pri pisanju in spominu. Pisava je mnogo lepša in čitljivejša. Predvsem je v veliko pomoč učencem s hudo obliko disleksije in disgrafije. Z ležečo osmico usklajujemo gibanje oči in rok ter drugih spretnosti, povezanih z vidom (Dennison in Dennison, 2007).

Če danes primerjamo obravnavo velikih pisanih črk na začetku moje poklicne poti z metodo, kjer uporabljamo vaje Brain Gym, lahko rečemo, da so bile ugotovljene opazne razlike. Učence zelo pomiri in pritegne k zapisu ležeča osmica, iz katere potem tudi izhajajo vsi zapisi in poteze pisanih črk. Ta metoda je sistematična, učenci po tretji črki že takoj vedo, kako naprej in zaradi le tega je bila tudi obravnava velikih pisanih črk odlična tudi preko zoom povezave, ko smo delali na daljavo. Zapisi so bili lepi in črke čitljive, čeprav ni bilo neposrednega dela v razredu.

S tem projektom bomo zagotovo nadaljevala še naprej, tudi v nižjih razredih osnovne šole, saj je mogoče s temi vajami izboljševati koncentracijo pri kateremkoli šolskem predmetu ali delu. Vaje bi pomagale tudi pri usvajanju števk ali malih pisanih črk.

4. Viri

Dennison G. E., Dennison P. E. (2007). *Telovadba za možgane, Priročnik za starše, vzgojitelje in učitelje*. Založba Rokus Klett.

Kessler M. (2020) https://www.youtube.com/watch?v=2PAOXBn-_zc

Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. (2011). *Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*. Zavod RS za šolstvo.

Marolt I. *Interesna dejavnost Brain Gym*. <http://www2.arnes.si/~mbdas/Pdf/Brain%20gym.pdf>

Pečjak S. (2012). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Razingar U., inštruktorica in svetovalka BrainGym®, z licenco Edukational Kinesiology Foundation BrainGym®International, VenturaCA.USA.
https://ucilnice.arnes.si/pluginfile.php/2776463/mod_resource/content/3/BRAIN_GYM_VAJE_opis_pozitivnih_ucinkov.pdf

Rot Vrhovec A. (2017). *Zapiski s predavanj in vaj pri predmetu Didaktika slovenskega jezika 1*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Schumacher K. (2021). *Lazy 8s & Alphabet 8s*
<https://www.google.com/search?q=brain+gym+letters&oeq=brain+gym+letters&aqs=chrome..69i57j0i22i30i625l2.13124j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:df9c422c,vid:Fug4T3v7Gg0>

Kratka predstavitev avtorja

Ana Pance, profesorica razrednega pouka, je zaposlena na Osnovni šoli Ivana Cankarja, Vrhnika. Poučuje učence od 1. do 3. razreda devetletne osnovne šole. Drugačni pristopi poučevanja (Brain Gym, Ball-a-vis-x,...) pa jo zanimajo že vrsto let in jih vključuje v redni pouk. Pri učencih zaznava velik napredek pri koncentraciji in samem šolskem delu.

Obravnava domačega branja Hamlet z orodji za razmišljanje Edwarda de Bona

In-class Discussion on the Assigned Reading Hamlet with the Thinking Tools from Edward de Bono

Mojca Osvald

*Gimnazija Bežigrad Ljubljana
mojca.osvald@gimb.org*

Povzetek

Prispevek prikazuje, kako lahko različna orodja za razmišljanje Edwarda de Bona profesor uporabi za obravnavo Shakespearjevega Hamleta v različnih fazah obravnave literarnega besedila: za ugotavljanje predznanja, ki ga imajo dijaki o snovi, za motivacijo za branje, literarno analizo, vrednotenje tako literarnega besedila kot načina obravnave ter za domačo ali dodatno nalogo (primer avtentične in primer kreativne naloge).

Ključne besede: Edward de Bono, Hamlet, kreativno razmišljanje, kritično razmišljanje, orodja za razmišljanje.

Abstract

The article shows how different Edward de Bono thinking tools can be used by the teacher to address Shakespeare's Hamlet at different stages of the reading of a literary text: to determine students' prior knowledge of the material, to motivate them to read, to carry out literary analysis, to evaluate both the literary text and the way in which it has been approached, and for homework or an additional assignment (an example of an authentic assignment and an example of a creative assignment).

Keywords: Creative thinking, critical thinking, Edward de Bono, Hamlet, thinking tools.

1. Uvod

Edward de Bono (1933-2021) je bil malteški mislec, svetovna avtoriteta kreativnega razmišljanja, 'lastnik' poimenovanja lateralno razmišljanje, avtoriteta poučevanja razmišljanja kot spretnosti in avtor več kot 80 knjig, prevedenih v več kot 40 jezikov. Enakovredno je delal z dijaki, direktorji velikih korporacij in vladnimi ustanovami. Izziv za poučevanje v 21. stoletju ponujajo njegove misli iz uvoda v njegovo knjigo Naučite svojega otroka razmišljati: »Informacije so zelo pomembne. Enostavno jih je poučevati. Enostavno jih je preverjati. Ni čudno, da se tako velik del izobraževanja ukvarja z informacijami. /.../ Da bi lahko informacije, ki so nam na voljo, kar najboljše izkoristili, potrebujemo razmišljanje /.../ /.../ potrebujemo tudi razmišljanje že zato, da se izognemo občutku prevlade in zmede ob vsej tej množici informacij. /.../ Za ustvarjanje, načrtovanje, podjetnost in delanje česar koli novega potrebujemo razmišljanje.« (de Bono, 2016, str. 13) Z zapisanim se je lahko strinjati, hkrati pa nas spodbuja k razmisleku, kaj lahko spremenimo pri delu v razredu, da svoje pozornosti ne bomo usmerjali

le v informacije, ampak tudi v razvijanje veščin, ki jih bodo mladi potrebovali v prihodnjih letih na trgu delovne sile.

V pomoč pri raziskovanju, katere veščine bodo mladi potrebovali predvidoma v letu 2025, nam je lahko World Economic Forum, ki je na svojem portalu leta 2020 objavil seznam desetih veščin za leto 2025, med njimi: analitično razmišljanje in inoviranje, aktivno učenje, kompleksno reševanje težav, kritično razmišljanje, kreativno razmišljanje ... (The Future of Jobs Report, 2020) Samo poznavanje (pravih) informacij bo zagotovo premalo. Šola naj bi torej nujno vzgajala ljudi, ki bodo preživeli tudi na zelo spremenjenem trgu dela. Ena od poti je verjetno tudi ta, da damo 'v roke' dijakom čim več čim bolj raznolikih orodij za razmišljanje, s katerimi bodo razvijali veščine za 21. stoletje. Poleg Edwarda de Bona se je z razvijanjem orodij za razmišljanje verjetno ukvarjal še marsikdo, zagotovo je še eno od bolj prepoznavnih imen Dimis Michaelides, avtor metode in knjige *The Art of Innovation* ter metode I.D.E.A.S., a ker je avtorica za potrebe pouka največ uporabljala de Bonova orodja za razmišljanje, v nadaljevanju predstavlja nekaj aktivnosti, ki so se v zadnjih desetih letih v razredu pri delu z dijaki obnesle najboljše. Tudi dijaki sami so izpostavili, da je delo s predstavljenimi orodji dobra protiutež siceršnjemu delu v šoli, ko je potrebno zlasti priti do pravih rešitev ali zagovarjati samo svoje mnenje. In prepogosto se zgodi, da imajo dijaki občutek, da je razvijanje kritičnega mišljenja zlasti učenje čim uspešnejšega zagovarjanja 'svojega prav'. Takemu občutku pritrjuje tudi de Bonov citat iz zgoraj že omenjenega uvoda: »Poleg kritičnega razmišljanja potrebujemo tudi razmišljanje, ki je konstruktivno in kreativno. Poleg argumentiranja, prerakanja in dokazovanja potrebujemo tudi raziskovanje zadeve. In poleg logike potrebujemo zaznavo.« (de Bono, 2016)

V pričujočem članku bo torej avtorica skušala podati praktičen primer, kako uporabiti de Bonova orodja razmišljanja za obravnavo domačega branja Hamlet. Vse teoretične razlage o posameznih orodjih so dostopne v knjigi *Naučite svojega otroka razmišljati*, tu bodo pokazani praktični primeri, kako lahko posamezna orodja uporabimo za obravnavo književnosti. (de Bono, 2014)

Za vsa orodja je ključno, da dijaki čim prej usvojijo tehniko; torej da kot dobri misleci potrebujemo tudi pripomočke za delo: list papirja, pisala različnih barv, štoparico in kvoto. Na začetku uporabe vsakega orodja namreč profesor določi, koliko časa bodo dijaki nekaj zapisovali na list papirja in koliko informacij naj v tem času napišejo. Ob vsakem predstavljenem orodju sta zato v nadaljevanju prispevka napisana priporočeno trajanje uporabe orodja in priporočena 'norma'.

2. Prikaz uporabe de Bonovih orodij razmišljanja na primeru domačega branja Hamlet

Doktor Edward de Bono je razvil več sklopov orodij za razmišljanje za različne situacije. Za delo ekip so zelo prepoznavna orodja šestih klobukov razmišljanja, od teh bomo predstavili le belega (obstajajo pa še rdeči, rumeni, črni, zeleni in modri). Program orodij razmišljanja zlasti za šole, imenovan CoRT, je razvil leta 1974. Obsega šest sklopov, izpostavili bomo zlasti prvega (širina) in četrtega (kreativnost). CoRT 1 so najbolj osnovna orodja namenjena širjenju zaznav, med njimi izpostavljamo: NCD (Nameni, Cilji, Dosežki), PNZ (Pozitivno, Negativno, Zanimivo), UVD (Upoštevaj Vse Dejavnike), P&N (Posledice in Nadaljevanje), PPP (Prve Pomembne Prioritete), AMI (Alternative, Možnosti, Izbire) in SDL (Stališča Drugih Ljudi). Iz CoRT 4 (orodja za razvijanje kreativnosti) izpostavljamo le Naključni vložek. Temu zelo učinkovitemu orodju je avtor sicer namenil knjigo *Kako imeti ustvarjalne ideje* – 62 vaj za razvijanje lastnega uma. Kot pove že njen podnaslov, je v njej predstavil 62 različnih vaj, ena

od njih – kako napisati kriminalko – je predstavljena v prispevku. Učenje vseh programov CoRT v Sloveniji izvaja edina licencirana trenerka de Bonovih orodij za razmišljanje mag. Nastja Mulej.

Predznanje dijakov o poznavanju zgodbe, avtorja in časa nastanka, torej renesansi, lahko preverimo z **belim klobukom** (informacije o belem klobuku poleg v knjigi Naučite svojega otroka razmišljati lahko dobimo tudi v knjigi Šest klobukov razmišljanja, ki je leta 2005 izšla pri založbi New Moment), saj je ta namenjen zbiranju dejstev in stališč drugih ljudi. Zanimivo je namreč, da de Bono meni, da je smiselno stališča drugih ljudi obravnavati kot dejstva v izogib prepiranju. Ljudje namreč svoja stališča spremenijo le stežka.

Predlagamo naslednja vprašanja in svetujemo, da jih kot aktivnost izvedemo v razredu približno 14 dni pred načrtovano obravnavo Hamleta kot domačega branja:

Kaj že veš o zgodbi Hamlet? (Dve minuti, napiši vsaj 5 stvari.)

Kaj že veš ali o avtorju ali o renesansi? (Dve minuti, napiši vsaj 5 stvari.)

Katera stališča si o tem besedilu že slišal? (Dve minuti, napiši vsaj 5 stvari.)

Česa bi se o knjigi, avtorju in dobi želel naučiti? (Dve minuti, napiši vsaj 5 stvari.)

Dobro se obnese, če vsakemu vprašanju sledi čas za delitev opaženega. To pomeni, da vsak dijak na glas izpostavi eno od stvari na svojem seznamu, drugi dijaki pa s pisalom druge barve opažanja svojih sošolcev dodajajo na lastne sezname. Delitev traja, dokler dijaki ne naštejejo vsega s svojih seznamov. Tako hkrati razvijamo veščini poslušanja (kar je nekdo že izpostavil, ne omenjamo več) in deljenja zaznav. Ko aktivnosti delamo prvič in se dijaki nanje navajajo, je optimalno, če profesor dela sezname na tablo tako, da si jih potem na nek način shrani, da dobijo dijaki občutek, da je povedano pomembno tudi za profesorja in bo ta v nadaljevanju zbirnik za nekaj uporabil. Svetuje se, da se vsaj za zadnje vprašanje dela seznam na tablo in se ga shrani, saj pomaga organizirati obravnavo domačega branja. Namesto seznama na tabli se lahko uporabi samolepilne listke, na katere dijaki pišejo svoje odgovore. Listke se najprej 'razstavi' na vidnem mestu, da jih vsi lahko preberejo, nato pa se jih pobere in porabi za organizacijo ur.

V kolikor bi nastala situacija, da dijaki res ničesar ne vedo ne o knjigi, ne o avtorju in ne o dobi, predlagamo, da imajo na začetku najprej 3 minute za raziskovanje teme s pomočjo pametnih telefonov ali drugih pripomočkov, ki jim omogočajo dostop do svetovnega spleta.

V isti uri, kot delamo aktivnost z belim klobukom, običajno kot motivacijo za branje uporabimo orodje **NCD** (Nameni, Cilji, Dosežki; orodje akcije). Ne ozirajoč se na dejstvo, da so v imenu tega orodja trije različni pojmi, je vsem skupno, da pričakujejo od razmišljevalca pogled v prihodnost. V slovenščini je zato ključna uporaba strukture za namerni odvisnik 'zato da bi' in ni dovoljena uporaba vzročnega veznika ker, ki se ozira v analizo preteklosti in raziskuje vzroke.

Vprašanje, ki ga postavimo dijakom, se glasi:

S kakšnim namenom bomo za domače branje obravnavali Shakespearjevo tragedijo Hamlet? (Dve minuti, napiši vsaj pet stvari in nujno uporabi strukturo 'zato da bi'.)

Tudi za to orodje v fazi deljenja idej uporabimo bodisi zapise na tabli bodisi samolepilne listke. Na koncu aktivnosti še profesorica ali profesor navede, s kakšnim namenom se bo obravnavalo to besedilo. Zdi se namreč, da je delo z dijaki veliko lažje, če se zavedajo, s kakšnim namenom nekaj delamo oziroma katere cilje želimo z nekim načinom dela doseči.

Za konec te iste ure se da izpeljati še branje prvega prizora prvega dejanja Hamleta in uporabiti še eno orodje za širjenje zaznav: **AMI** (**A**lternative, **M**ožnosti, **I**zbire; orodje nizanja različnih možnosti). Zelo učinkovito navodilo, ki dijake pritegne k branju zgodbe, je:

V dveh minutah naštejte vsaj pet možnosti za razvoj zgodbe.

Če obstaja možnost urejanja skupnega dokumenta, dijaki lahko svoje 'napovedi' zapišejo kar tja, sicer pa pridejo prav klasični samolepilni listki. Te na koncu obravnave domačega branja lahko uporabimo za ugotavljanje, katere napovedi so šle v pravo smer in zakaj ter kje se je zalomilo in zakaj.

Dijakom za nadaljnje delo v spletni učilnici (Moodle, Teams) naložimo učni list z nekaj nalogami. Tu izpostavljam samo tiste, ki so vezane na uporabo de Bonovih orodij za razmišljanje.

Eno od uporabljenih orodij je **UVD** (**U**poštevaj **V**se **D**ejavnike, orodje raziskovanja situacije):

Hamlet je na začetku tragedije izvedel podatke o očetovi smrti. Nato je začel odkrivati resnico. Preveri, če je ob tem upošteval vse dejavnike. Da boš dana stolpca zapolnil čim bolje, ju izpolni šele, ko boš knjigo natančno prebral. In rešuj s štoparico. Prvi dve minuti porabi za to, da v prvi stolpec vpišeš vsaj pet dejavnikov, ki jih je Hamlet upošteval, ko je izvedel podatke o očetovi smrti, naslednji dve minuti pa porabi za izpolnjevanje drugega stolpca, v katerega ravno tako vpiše vsaj pet dejavnikov.

Hamlet je upošteval naslednje dejavnike:	Škoda, ker ni upošteval tudi teh:

Sledi uporaba orodja **PPP** (Prve Pomembne Prioritete; orodje izbiranja). To je namenjeno izbiranju najpomembnejših informacij in tudi če so v nekaterih okoliščinah zbirniki lahko zelo dolgi, je priporočljivo, da ne gremo čez mejo 3 do 5 stvari. Če je zbirnik krajši, kot bo to verjetno pri individualnem delu, kot je predstavljeno, se svetuje izbiro dveh ali treh. Dijakom naročimo:

Izberi, katera dva dejavnika sta po tvojem mnenju najbolj vplivala na iztek Hamletove usode. (30 sekund)

Ko so dijaki v šoli in pregledujemo njihovo delo, sta ti dve aktivnosti izvedeni s skupinskim delom, da imajo dijaki možnost še s tremi do štirimi sošolci pregledati svoje zapiske in dopolniti zaznave drugih s pisalom druge barve. Če se v tem delu zgodi, da kdo izpostavi, da je na seznamu upoštevanih dejavnikov takšen, ki ga Hamlet v resnici ni upošteval, svetujemo le, naj ga napišejo na seznam, čas za izločanje bo v nadaljevanju. Ta del je ključen, ker dijaki s tem pridobivajo izkušnjo, da se nam lahko na začetku razmišljanja dogajajo tudi spodrsaljaji, da pa imamo v nadaljevanju možnost uporabiti orodja za izločanje, da torej obstajajo situacije, ko 'nepravilne' rešitve ne prinašajo negativnih točk, ampak so še kako dragocene, da pridemo do nove, kreativne rešitve ali da kompleksno rešujemo neko težavo, kar sta potrebni veščini v vsakdanjem življenju, kot je bilo izpostavljeno uvodoma.

Na učnem listu je tudi vprašanje, ki zahteva uporabo orodja **SDL** (Stališča **D**rugih **L**judi; orodje za raziskovanje situacije):

Svoje stališče o prebrani knjigi poznaš in ga tokrat izjemoma ne zapisuješ, ker te zanimajo stališča drugih ljudi. Prosim, če namesto svojega stališča narediš zbirnik 4 čim bolj raznolikih stališč o tej knjigi. Želeno je le, da so v zbirniku stališča ljudi, ki so knjigo prebrali v kratkem.

Tudi ta del učnega lista v razredu pregledamo v skupinah, le da se dijaki preoblikujejo v nove skupine, da je res čim bolj očitno, da s temi orodji širimo zaznave. Prisluhnejo drug drugemu in na svoj seznam stališč z drugo bravo dodajo še eno stališče, ki se jim je zdelo najbolj drugačno od vseh, ki so jih zbrali sami.

Za zaključek obravnave domačega branja priporočamo uporabo orodja **PNZ** (**P**ozitivno, **N**egativno, **Z**animivo; orodje presojanja). Za razliko od prejšnjih orodij, kjer so tri črke zaznamovale bolj ali manj eno stvar, tukaj vsak črka pomeni svojo aktivnost. Ključno je, da vedno začnemo z nizanem pozitivnih stvari, nadaljujemo z negativnimi in sklenemo z zanimivimi (de Bono, 2014). Slednje nam namreč omogoča, da po eni strani lahko nekatere elemente označimo le za zanimive, ne sili v iskanje pozitivnih ali negativnih predznakov, po drugi strani pa omogoča pogled v prihodnost – ne le, kaj je bilo zanimivo, ampak tudi, kaj bi lahko še bilo zanimivo.

Izhodiščno navodilo za uporabo tega orodja se glasi:

Obravnava domačega branja Hamlet je zaključena. Izpostavi, kaj ti je bilo v povezavi s knjigo najbolj všeč, kaj ti je bilo najmanj všeč, kaj pa ti je bilo (ali bi ti bilo, ko bi to počeli) zanimivo. (Za pozitivno dve minuti in sedem elementov, za negativno dve minuti in sedem elementov ter za zanimivo dve minuti in sedem elementov).

Po 6 minutah pisanja delimo ideje. Priporoča se zapis, ki se ga da shraniti in uporabiti za načrtovanje dela v prihodnje. Dijake je priporočeno pozvati, naj ovrednotijo tako knjigo kot način obravnave. Zanimivo je zlasti, kako različni dijaki (razredi) različno sprejemajo izbrane metode dela, kar skušamo upoštevati pri načrtovanju dela.

Za dodatno nadaljnje delo ali za domačo nalogo pa ponujamo še dve aktivnosti povezani s še dvema orodjema za razmišljanje.

Prva možnost je avtentična naloga z uporabo orodja **P&N** (**P**osledice in **N**adaljevanje; orodje za presojanje):

Ustvari načrt promocije branja med mladimi. Premisli, kaj za promocijo lahko kot posameznik narediš:

- v enem mesecu,
- v enem letu,
- v petih letih,
- v dvajsetih letih.

Za vsak stolpec si vzemi dve minuti. Za vsako obdobje skušaj vpisati vsaj pet idej.

V enem mesecu	V enem letu	V petih letih	V dvajsetih letih

Z uporabo tega orodja ima nemalo dijakov težave, ker je že eno leto zelo oddaljeno, kaj šele dvajset. Zavedajo pa se, da imajo naša dejanja tu in zdaj lahko posledice (čez) več let in da te niso nujno vedno pozitivne (če imajo s tem težave, jih lahko spomnimo na nepremišljeno naseljevanje zajcev v Avstraliji), zato so vaje s tem orodjem še toliko bolj dragocene.

Druga možnost je kreativna naloga z uporabo orodja **Naključni vložek**.

Učni načrt za slovenščino za enega od ciljev pouka tega predmeta navaja tudi: »Dijaki/dijakinje se občasno preizkušajo v pisnem in govornem (po)ustvarjanju literarnih besedil in tako poglobljajo zmožnost estetskega doživljanja.« (Poznanovič Jezeršek idr., 2008, str. 7)

Toda eno je postaviti za cilj, naj bodo dijaki kreativni, drugo pa je dijake naučiti uporabljati orodja, s pomočjo katerih so lahko kreativni. Eno od najbolj učinkovitih orodij je zagotovo Naključni vložek.

Navodilo za nalogo se glasi:

Napiši kriminalno zgodbo v vsaj 300 besedah, da pa ne bi ostal čisto brez ideje, naj ti bodo v pomoč spodnje izhodiščne besede. Pomenov naključno izbranih besed seveda ni potrebno jemati dobresedno.

Prva beseda nakazuje splošno prizorišče, sceno: gosenica.

Druga beseda predlaga eno od treh oseb, ki bo nastopala v tragediji: kis.

Tretja beseda predlaga dejanje, ki se bo zgodilo: šala.

Četrta beseda nalaže, kako se bo tragedija končala: umetni zobje.

Dane izhodiščne besede so nastale tako, kot sicer uporabljamo Naključni vložek: knjigo/slovar odpremo na neki strani, zapremo oči in prst usmerimo nekam na stran. Naključni vložek je prvi samostalnik ob prstu (ali prvo geslo v slovarskem sestavku, ki je ravno tako samostalnik, če delamo s slovarjem). Lahko pa nastane tudi tako, da imamo vsaj 30 različnih listkov z besedami/slikami različnih samostalnikov in npr. 4 naključni dijaki žrebajo. Prvi izžreba besedo, ki sproži idejo za prizorišče, drugi izžreba besedo, ki sproži idejo, kdo/kaj bo ena od treh oseb ...

Osnutek za kriminalno zgodbo dijaki naredijo v treh minutah, v celoti pa jo napišejo doma in oddajo npr. v roku enega tedna.

Za dodatno izbirno delo lahko ponudimo obe možnosti in dijakom, ki naredijo eno ali obe, evidentiramo dodatno sprotno delo.

3. Zaključek

Dani prispevek kaže možnost za obravnavo Hamleta, a se da vsa predstavljena orodja uporabiti tudi na drugih domačih branjih ali knjigah za maturitetni sklop. Ključno je, da pri dijakih uzavestimo, da je delo z orodji razmišljanja povezano z listom papirja, pisali več barv, štoparico in kvoto. Gre namreč za preprosta orodja in če jih ne uporabljamo na predstavljeni način, potem se nismo pretirano oddaljili od uveljavljenega viharjenja možganov (brainstorminga), vsekakor pa nismo vzgajali razmišljevalcev.

Prispevek bi lahko razširili še s prikazom uporabe več orodij iz CoRT 4 ter z uporabo orodij iz CoRT 2 ali 3.

4. Viri

De Bono, E. (2014). *Naučite svojega otroka razmišljati*. Rotis.

Poznanovič Jezeršek, M., Križaj Ortar, M., Krakar Vogel, B., Končina, M., Krvavica, S., Hedžet Krkač, M., Virk, T., Židan, S. in Ambrož, D. (2008). *Učni načrt. Slovenščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura*. Zavod RS za šolstvo.

The Future of Jobs Report 2020. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/full/infographics-e4e69e4de7>.

Kratka predstavitev avtorice

Mojca Osvald poučuje slovenščino na Gimnaziji Bežigrad tako v nacionalnem programu kot v mednarodni šoli. Zanimajo jo različne aktivne metode dela v razredu, ki dijake spodbujajo k aktivnemu učenju in raziskovanju znanja. Pred približno 15 leti se je na delavnici o de Bonovih Šestih klobukih razmišljanja prvič srečala z orodji za razmišljanje ter se od tedaj izobraževala na večini delavnic mag. Nastje Mulej o uporabi orodij razmišljanja. Vrsto let ima na šoli krožek za razmišljanje, na katerem dijake uči uporabljati različna orodja za razmišljanje v različnih situacijah, redno pa znanje o uporabi orodij prenaša v razred na pouk slovenščine.

IV
EDUCATION FOR
SUSTAINABLE DEVELOPMENT
and
OUTDOOR LEARNING

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ
in
POUČEVANJE V ZUNANJEM OKOLJU



Inovativne metode poučevanja strokovnih vsebin s področja trajnostnega razvoja in gradnja mehkih veščin v srednji šoli

Innovative Methods of Teaching Professional Content in the Field of Sustainable Development and Building Soft Skills in High School

Srđan Vuković

Srednja tehniška in strokovna šola (STSS)
srdzan.vukovic@scpet.si

Povzetek

V strokovnem prispevku se osredotočamo na izzive poučevanja strokovnih vsebin trajnostnega razvoja, ekologije in podjetništva v srednješolskem izobraževanju dijakov v programu ekonomski tehnik. Predstavljamo konkretne ideje in rešitve, kako lahko mladim udeležencem izobraževanja skozi različne medsebojne projekte in s poučevanjem trajnostne ekonomije v času pouka aktivno približamo te vsebine. Z motivacijo učenja v zunanjem učnem okolju, medsebojni interakciji učiteljev, mentorjev ter dijakov lahko v sodelovanju z gospodarstvom stopimo korak bližje do bolj kakovostnega poučevanja podjetništva in ekologije oz. trajnostnega razvoja v srednjih šolah. Cilj je, da dijaki pridobijo prvo konkretno, poglobljeno in novo realno izkušnjo z vsebinami trajnostnega razvoja in z zelenim podjetništvom v varnem okolju. Na ta način bodo pridobili lažje razumevanje in reševanje trajnostnih izzivov ter uspešno podjetniško delovanje v kasnejšem kariernem razvoju in življenju, pa tudi okrepili osebno rast. V članku predstavljamo pozitivne učinke in prednosti izobraževanja in vključevanja vsebin trajnostnega razvoja skozi pouk v učilnicah, predvsem pa v zunanjem okolju, učilnici na prostem ter skozi vključevanje širše slovenske družbene skupnosti. Opisani so številni konkretni praktični primeri, ki lahko omogočajo spodbujanje trajnostnega razvoja v šolskem sistemu.

Ključne besede: ekologija, izobraževanje, projektno delo, srednja šola, trajnostni razvoj.

Abstract

In this article, we focus on the challenges of combining the teaching of sustainable development, ecology and entrepreneurship in secondary education in the Economic Technician program for students. We present concrete ideas and solutions on how we can combine different projects with teaching sustainable economics during school courses and at the same time motivate employees and students to step closer to better and quality teaching of entrepreneurship in the light of sustainable development in secondary schools. The goal is for students to gain their first concrete, in-depth and new real experience with the contents of sustainable development, green entrepreneurship in a safe environment that will enable them personal growth and easier understanding and solution of sustainable challenges and successful entrepreneurship in later career development and life. In the article, we present the positive effects and advantages of education and the inclusion of sustainable development content through lessons both in classrooms, but especially in the external environment, the outdoor classroom and the inclusion of the

wider social community, which is available in Slovenia. Many concrete practical examples are described, which can enable the promotion of sustainable development in the school system.

Keywords: Ecology, education, high school, project work, sustainable development.

1. Uvod

Nenehne spremembe okolja in družbe nas danes usmerjajo k zelenemu gospodarstvu. K zdravemu poslovanju in gospodarskemu razvoju je pred več kot tridesetimi leti pozvala Svetovna komisija za okolje in razvoj v znamenitem poročilu Naša skupna prihodnost. V njem je bil zapisan temelj trajnostnega razvoja - razvoj, ki zadovoljuje potrebe sedanjega človeškega rodu, ne da bi ogrozil možnosti prihodnjih rodov, da zadovoljijo svoje potrebe (Bruntland, 1987).

Globalne, evropske in nacionalne zaveze k zelenemu gospodarstvu vse bolj terjajo strokovni koncept trajnostnega razvoja. Učinkovitega političnega in podpornega okolja zelenega pa ne more biti brez zelenih podjetij, ki so motor zelenega gospodarstva.

Z zelenimi podjetji se širi zavest o pomembnosti trajnostnega, zelenega poslovanja. Prek naraščajočih tržnih deležev zelenih izdelkov in storitev pa se vse bolj širijo tudi pričakovanja in potencial zelenih potrošnikov, kar prinaša tudi nova zelena delovna mesta in prispevek k družbeni blaginji nasploh. (Atelšek, 2018).

2. Pomen vključitve vsebin trajnostnega razvoja v izobraževalni program

Ta dejstva prinašajo tudi nujnost vključevanja vsebin trajnostnega razvoja, ekologije in zelenega gospodarstva neposredno v pouk in v projektno delo v šolstvu in izobraževalnih institucijah. Pomena trajnostnega koncepta se zavedamo tudi na naši Srednji tehniški in strokovni šoli v okviru Šolskega centra za pošto, ekonomijo in telekomunikacije Ljubljana. Letos že šesto šolsko leto zapored uspešno izvajamo podjetniški projekt SPIRIT Slovenija – v okviru javnega poziva Mladi 2022/23, ki podpira izvedbo projektnih podjetniških aktivnosti za dijake v okviru pouka Poslovni projekti v okviru programa ekonomski tehnik (SPIRIT Slovenija, 2023). Postali smo še močnejši, saj projekt prvič izvajamo tudi vzporedno z izvajanjem programa Junior Achievement Slovenija (JA Slovenija – Moje podjetje, 2023).

Namen povezovanja med projekti je, da dijaki pridobijo motivacijo in poglobljen, kakovosten in celovit pogled na podjetnost in podjetništvo, učiteljem pa omogočimo na mentorskem področju izobraževanje in strokovno usposobljenost.

Cilj povezovanja poučevanja trajnostnih vsebin med poukom in projekti pa je, da naša ciljna skupina - dijaki (udeleženci) pridobijo prvo konkretno varno in realno izkušnjo z zelenim podjetništvom. Glede na to, da se bodo kmalu morali vključiti v karierni razvoj in življenje, jim tako omogočimo osebno rast in lažje podjetniško delovanje.

S strokovno, tehnično in finančno podporo agencije SPIRIT in učiteljev – mentorjev, izkušenih podjetnikov ter zunanjih izvajalcev (Hiša Iluzij, Primorski tehnološki park, Ekonomska fakulteta) smo se tudi letos v precej drugačnih razmerah in pogojih uspešno preizkusili v iskanju in razvijanju poslovnih idej ter pripravi poslovnega načrta s predstavitvijo učnih podjetij.

Aktivnosti potekajo tako v živo kot na daljavo. Start up dogodek je potekal v obliki dvodnevni aktivnosti, na katerih smo se povezali z mentorji iz Primorskega tehnološkega parka, ki so dijakom tudi strokovno in tehnično pomagali pri realizaciji njihovih idej.

S povezovanjem obeh projektov je v letošnjem letu aktivno vključenih 62 dijakov iz dveh razredov. Dijaki so skupaj z mentorji v okviru delavnic projekta izdelovali prototipe trajnostnih izdelkov in storitvene rešitve za njihov ciljni trg kupcev.

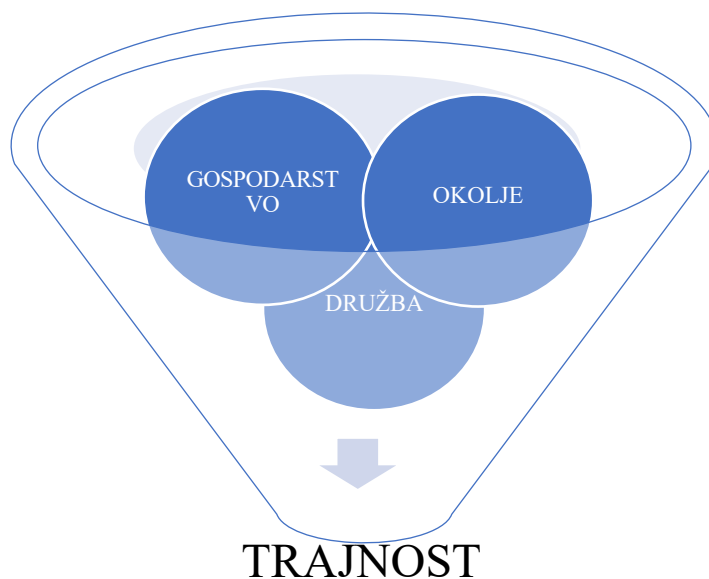
Letošnja odlična praksa skupnega sodelovanja v okviru združitve in hkratnega izvajanja projektov SPIRIT Slovenija in Junior Achievement Slovenija nam prinaša številne koristi in prednosti. Združimo jih lahko v okviru treh interesnih skupin: udeleženci (dijaki), učitelji kot mentorji ter vzgojno-izobraževalni zavod kot celota. Slika 1 prikazuje temeljne stebre trajnostnega razvoja - sodelujoče okolje, družbo in gospodarstvo.

V našem zavodu želimo skozi praktično udejstvovanje dijakov v projektih in sodelovanju z zunanjimi institucijami, družbo ter naravo spodbuditi spoznavanje trajnostnega razvoja kot edino možno življenjsko pot. Projekta sta med seboj kompatibilna in omogočata poglobljeno izkušnjo v podjetništvu. Prav tako pa poučevanje vsebin trajnostnega razvoja poteka vsako leto v okviru učnih načrtov strokovnih modulov: Trajnostni razvoj in geografija, Komercialno poslovanje, Poslovni projekti, Poslovanje podjetij v okviru podjetniškega delovanja učnih družb v skladu s priporočili stroke (Kovač, 2007). Učitelji in dijaki se lahko vključijo v večje število rednih usposabljanj in izobraževanj, ki jih ponujajo tudi zunanji podjetniki in svetovalci v okviru projektov SPIRIT Slovenija in Junior Achievement Slovenija.

V okviru članka želim na kratko predstaviti praktični primer, kako lahko s povezovanjem obeh projektov dosežemo učinkovitejše in kakovostnejše spodbujanje podjetnosti in podjetniškega udejstvovanja dijakov na šoli.

Slika 1

Trije stebri trajnostnega razvoja



3. Pristop poučevanja trajnostnega razvoja v okviru pouka in povezovanje več projektov na ŠC PET

3.1 Primeri izdelkov v sodelovanju s programom SPIRIT in JA Slovenija

Program projekta SPIRIT je kompatibilen z vsemi fazami in celovitostjo podjetniškega delovanja programa Junior Achievement, zlasti pa na področjih začetnih faz delovanja: motivacije in usposabljanja, iskanja problema v ekologiji in naravi, iskanja trajnostnih poslovnih idej, določitve smiselnega projekta, raziskave trga in zelenih potrošnikov ter izdelave poslovnega modela za izbrano idejo ter na koncu izdelave prototipov trajnostnih izdelkov (SPIRIT Slovenija, 2023).

Slika 2 prikazuje uspešno lansiranje prototipa zelenih izdelkov dijaškega podjetja iz blagovne znamke La Beauté d.d.. Gre za skupino naravnih kozmetičnih izdelkov (pilingov) za telo z edinstvenim marketinškim pristopom. Izdelki so bili prava prodajna uspešnica in so jih kupci vzljubili.

Dijaško podjetje Negovalka d.d. se ukvarja z naravno kozmetiko ter nego kože z uporabo sivke in aloe vere, ki so jih vzgojile dijakinje na šolskem vrtu. Uporabljajo ekološko reciklirano embalažo. Dijaška podjetja Slide In d.d. in Begi d.d. pa se ukvarjata z izdelovanjem novih torbic, denarnic, copat in vrečk iz že uporabljenih materialov (jeans, usnje, tekstil) ter s kvačkanjem posebnih uhanov, prstanov in zapestnic iz bombaža. Fantovska ekipa iz podjetja Recikl d.d. pa se ukvarja z izdelavo priročnih držal za WC papir in brisač iz recikliranih koles.

Slike 2, 3 in 4

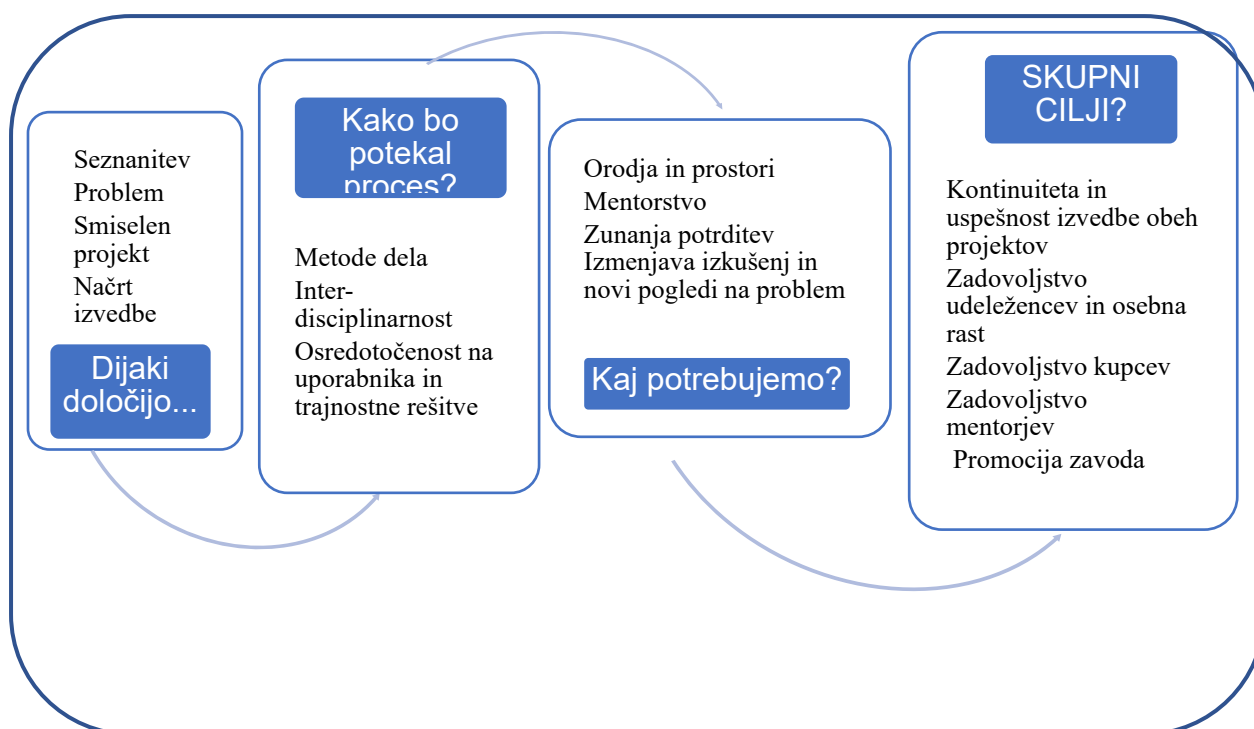
Prototipi zelenih izdelkov dijaških podjetij



V nadaljevanju se osredotočamo na pristop k izvedbi projektov in poučevanju vsebin trajnostnega razvoja v okviru pouka in projektov. Slika 5 prikazuje pristop k izvedbi projektov in zaporedje aktivnosti ob hkratnem izvajanju obeh projektov v okviru pouka.

Slika 5

Pristop in aktivnosti ob povezovanju obeh projektov



Zlasti na začetku je pomembno, da so vsi udeleženci dobro seznanjeni s potekom obeh projektov, da preprečimo morebitne kasnejše zaplete in dosežemo maksimalne rezultate v obeh projektih. S spodbudami in nagrajevanjem za uspešno opravljeno delo (možnost izvedbe 4. predmeta poklicne mature, nagrada v obliki ocen, nagradnega izleta in obiskov inkubatorjev,

podjetnikov, zunanjih nagrad iz tekmovanj ipd.) udeležene dijake ustrezno motiviramo za aktivno vključitev v delo.

3.2 Sodelovanje z naravnim in družbenim okoljem

Na začetku projektov dobimo navdih za delo na prostem v okviru naših šolskih vrtov in uvodnih ur pouka na prostem. Slika 4 (levo) prikazuje primer učilnice na prostem v okolici šole, kjer obstaja potencial souporabe prostora. Slika 4 (desno) pa predstavlja naš šolski vrt, kjer dobimo poseben navdih in motivacijo za delo.

Sliki 6 in 7

Primer učilnice na prostem in šolskih vrtov



Dijake spodbujamo, da si zamislijo smiseln projekt s poudarkom na trajnostne rešitve v ekologiji. V okviru svojega tima bo lahko vsak prispeval svoj delež in bodo skupaj uresničili svoj cilj. Za zagotovitev materialnih potrebščin in razvoj ideje so na voljo nepovratne finančne spodbude SPIRIT programa, ki omogočijo kritje začetnih stroškov (materialni stroški, obiski, plačilo zunanjih mentorjev, promocijske aktivnosti). S tem si lahko zagotovimo povečanje števila timov, večje kapacitete uresničevanja poslovnih idej in nenazadnje tudi večje število izdelanih izdelkov ter opravljenih storitev po timih.

Da bi projekt v resnično zaživel, pa je potrebno z dijaki v okviru timov določiti konkreten načrt izvedbe podjetništva v okviru obeh projektov. V njem bo za vsako skupino jasno določeno, kako bo potekal proces njihovega dela (pristojnosti, zadolžitve, vloge, metode dela, s kom se bodo povezovali, zagotoviti pa je treba tudi osredotočenost na kupca kot uporabnika njihovih izdelkov ali storitev).

Ko dijaki skupaj z učitelji mentorji določijo proces njihovega podjetniškega delovanja, je potrebno določiti po skupinah, kaj (sredstva) in koga (osebe) bodo potrebovali za izvedbo v okviru njihovega podjetniškega procesa in udeležbe v obeh projektih. Pri tem je bistveno, da se za vsako ekipo zagotovijo potrebni pogoji za nadaljevanje. Poleg sredstev (prostor, materiali, potrebščine) je pomembno da pridobijo ustrezna mentorstva (mlajši podjetniki iz start-upov,

učitelji mentorji ali izkušeni mentorji iz podjetij), ki bodo mladim lahko ustrezno svetovali glede razvoja njihove ideje, poslovnega modela ter vse do prvega prototipa izdelka. Gre za proces prenašanja izkušenj na mlade, pridobitve novih pogledov na njihove ideje ter obliko trajnejšega povezovanja s pripadajočimi zunanjimi mentorji. Da bi bili dijaki čimbolj osredotočeni na izboljšave, je pomembno, da se udeležijo tudi tekmovanj, kjer pridobijo zunanjo potrditev in s tem gradijo svojo samopodobo in osebno rast.

4. Ugotovitve

Hkratna vzporedna izvedba obeh projektov in poučevanje vsebin trajnostnega razvoja v povezavi z učnimi vsebinami v ekonomiji nam omogočata izjemno učinkovito pridobivanje novih sinergij na širšem področju trajnostnih rešitev v ekologiji in realizacijo večjega števila idej. Prinašata pa tudi multiplikativne učinke na udeležence, ki jih s posamičnim izvajanjem projekta ni moč ali pa bi jih bilo težje doseči. Na Sliki 8 razberemo multiplikacijske učinke izvedbe obeh projektov glede na tri interesne skupine.

Slika 8

Multiplikacijski učinki izvedbe obeh projektov glede na tri interesne skupine

DIJAKI	UČITELJI	ZAVODI
• Aktivno učenje in inovativnost • Osebna rast • Podjetniška izkušnja • Izkušnje s prodajo, pravim denarjem, proizvodnjo ekoloških izdelkov/izvedbo storitev • Socialni kapital • Občutek za timsko delo • Gradnja veščin in kompetenc trajnostnega razvoja in ekologije • Osebna in solidarna odgovornost • Vztrajnost in motivacija • Priznanje za uspeh	• Osebna rast • Zmožnost izvedbe večih projektov hkrati • Pridobivanje novih strokovnih znanj in izmenjava izkušenj • Dodatna usposabljanja • Nova poznanstva in socialni kapital • Medpredmetna in medkolegialna povezovanja • Priznanje za uspeh • Finančno nagrajevanje mentorjev za aktivno delo.	• Večja promocija • Večja prepoznavnost • Višja kakovost delovanja • Možnosti internega povezovanja • Večja IKT opremljenost • Finančne spodbude • Vključenost sodelavcev in gradnja podjetniških timov • Večja strokovna podpora vodstva • Povezovanje in gradnja odnosov z zunanjimi partnerji • Referenca

Poglejmo še, kako lahko šola ali zavod prispevata k trajnostnem ozaveščanju in razvoju. Preglednica 1 kaže možne ravni in rešitve, kako pristopiti k problemu.

Preglednica 1

Okvir delovanja trajnostne šole

1. RAVEN: KURIKUL (poučevanje in učenje)	2. RAVEN: ZAVOD (vrednote in način delovanja)	3. RAVEN: DRUŽBA (širši vpliv in partnerstvo)
Šole lahko skozi kurikulum podajajo in negujejo znanje, vrednote in veščine, ki so potrebni za naslavljanje trajnostne potrošnje in vidika odpadkov, ter to znanje, vrednote in veščine še okrepijo skozi pozitivne dejavnosti v šoli in na lokalnem področju.	Šole lahko pregledajo njihove nakupne izbire in izbire ravnanja z odpadki z namenom reduciranja stroškov, podpore lokalnega gospodarstva in vpeljevanja pravil za reduciranje, recikliranje, popraviljanje in ponovno uporabo v največji možni meri.	Šole lahko uporabijo svoje komunikacije, storitve, pogodbe in partnerstva, da promovirajo zavedanje o trajnostni potrošnji in o pomenu zmanjšanja odpadkov med njihovimi deležniki.

Te ravni so med seboj prepletene in jih ni možno gledati ločeno od ostalih, saj predstavljajo dostop do celotnega šolskega življenja.

Prvi steber (kurikul) predstavlja učenje dijakov, ki: vključuje akademske, praktične in etične razsežnosti; priznava pomembnost vidikov, ki jih izpostavlja iniciativa trajnostnih šol, tako za sedanjost kot za prihodnost; priznava obstoj različnih pogledov na probleme in možne rešitve; razume kompleksnost in negotovost podatkov in razume argumente za vključenost na osebni/družbeni ravni pri naslavljanju teh razsežnosti.

V drugi ravni (zavod) se prizadevamo za večje ozaveščanje upraviteljev, vodstva, vodij, učiteljev in učencev o tem, kako vidiki, ki jih poudarja iniciativa trajnostnih šol, vplivajo na vsa področja šolskega življenja; kako lahko dejanja šole kot skupnosti spreminjajo in vodijo k na primer nižanju stroškov, na ustvarjanje šolskih stavb in igrišč, ki so lahko vzor za trajnost v praksi in tako delujejo kot pozitivno učno sredstvo; na večjo vpletenost učencev v prinašanje odločitev.

V tretji in najvišji ravni zasledujemo večje povezovanje z lokalno skupnostjo v vseh vidikih šolskega življenja, predvsem v odpiranju šole za potrebe skupnosti in delovanju šole kot spodbujevalke, inspiratorke za načine bolj trajnostnega življenja v skupnosti. Vendar je pomembno tudi priznanje, da je ideja skupnosti zaradi ekonomske odvisnosti, družbenih vez in okoljskih problemov, ki si jih delimo, danes predvsem na globalni ravni.

5. Sklep in prihodnji izzivi poučevanja vsebin trajnostnega razvoja

Priložnosti za skupno sodelovanje so torej v okviru razširitve treh tipov aktivnosti, ki potekajo pri projektu SPIRIT. To so start-up podjetniški vikendi, delavnice za izdelavo poslovnih modelov po različnih metodologijah ter izvajanje obšolskih dejavnosti v obliki popoldanskih interesnih krožkov v medprogramski ali medpredmetni povezavi. V te aktivnosti bi lahko vključili večje število dijakov različnih strokovnih programov in večjo poglobljenost v temo trajnostnih rešitev. Dodatno bi se lahko oba programa (ekonomski tehnik in tehnik

elektronskih komunikacij) povezovala še v okviru skupnih usposabljanj, kjer bi imeli skupno informacijsko podlago za izmenjavo gradiv.

Ključ je v širitvi, ozaveščanju in povezovanju trajnostnih vsebin. Neizkoriščen potencial predstavljajo tudi možnosti povezovanj v konzorcij. Različne šole in njihovimi programi bi lažje razvijali oba projekta in se tudi povezovali z regionalnimi in nacionalnimi agencijami, inkubatorji ter partnerskimi podjetji, s katerimi bi lahko stopili korak dlje in uspešno reševali poslovne izzive tako večjih podjetij kot tudi start-up družb.

6. Viri

- Atelšek, R. (2018). Prehod v zeleno gospodarstvo: priročnik (V. Čanji, Ed.). Fit media.
- Brundtland, G.H. (1987). Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development. Geneva, UN-Dokument A/42/427. Pridobljeno s spletne strani : <http://www.un-documents.net/ocf-ov.htm>
- JA Slovenija – Moje podjetje. (2023). Pridobljeno s spletne strani: <https://www.jaslovenija.si/moje-podjetje>
- Kovač, M. (2007). Uvajanje podjetništva v programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Center RS za poklicno izobraževanje. Pridobljeno s spletne strani: https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/Uvajanje_podjetnistva_slo.pdf
- SPIRIT Slovenija. (2023). Pridobljeno s spletne strani: <https://www.spiritslovenia.si/razpis/348>

Kratka predstavitev avtorja

Profesor **Srdan Vuković, MBA** je dokončal magistrski program Magister poslovnih ved (MBA), smeri Finance na Ekonomski fakulteti v Ljubljani. Trenutno redno zaključuje doktorski program iz Managementa in organizacije na Ekonomski fakulteti v Ljubljani. Z bogatimi dolgoletnimi izkušnjami v gospodarstvu je zaposlen kot učitelj strokovno teoretičnih modulov na Srednji tehniški in strokovni šoli (STŠŠ) na Šolskem centru za pošto, ekonomijo in telekomunikacije Ljubljana. Ukvarja se s preučevanjem poslovnih in mednarodnih financ, ekonomije, energetike in obnovljivih virov energije ter izvaja praktična raziskovalna dela na poslovnih projektih. Prav tako je predan in izkušen mentor start-up podjetjem.

Živimo, kar učimo, in učimo, kar živimo

We Live what we Teach and Teach what we Live

Valerija Vnuk Tušak

Vrtec Gorišnica
valerija.vnuk@gmail.com

Povzetek

Težnje k materialnemu, vse hitrejši tehnološki napredek in premajhno zavedanje, da s svojim ravnanjem rušimo tako naravno kot družbeno okolje, so nas pripeljale do spoznanj, da se morata ustaljena praksa in način življenja spremeniti, način razmišljanja se pa mora vse bolj nagibati k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj. To je še zlasti pomembno pri otrocih v predšolskem obdobju, ki so najbolj dovzetni za nova znanja in spoznanja. Novi pristopi in izzivi v poučevanju nas peljejo v zunanje naravno okolje, kjer je ogromno aktivnosti in primerov dobre prakse, ob katerih otroci dobivajo nova znanja in spoznanja za trajnostno prihodnost. S tem razvijamo sposobnosti, ki jih bodo kot odrasli potrebovali v prihodnosti za sprejemanje odgovornih odločitev. Največ pozitivnih vzorcev daje učinkovito in kakovostno poučevanje v spodbudnem naravnem okolju, ki vodi k zdravi in varni prihodnosti ter trajnostnim rešitvam. Na primeru skupine Lunice, 4-5 let starih otrok, iz Vrta Gorišnica so prikazani sodobni principi vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, med drugim princip čuječnosti, poučevanja v naravnem okolju preko igre, vzora, spodbujanje prijateljstva in ustvarjanja z naravnimi materiali. Obravnavani so projekti in dobre prakse, ki se izvajajo v vrtcu in pripomorejo h krepitvi zdravega življenjskega sloga otrok ter spodbujanju drugega, trajnostnega razmišljanja že v predšolskem obdobju.

Ključne besede: predšolski otroci, primeri dobre prakse, poučevanje v naravnem okolju, trajnostna prihodnost, trajnostne rešitve, vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj.

Abstract

The drive for the material, the accelerating pace of technological progress and the lack of awareness that our actions are destroying both the natural and the social environment have led us to realize that practices and lifestyles need to change, and that thinking needs to be oriented towards education for sustainable development. This is particularly important for pre-school children, who are most receptive to new knowledge and insights. New approaches and challenges in teaching take us into the outdoor natural environment, where there are plenty of activities and examples of good practice, giving children new knowledge and insights for a sustainable future. This develops the skills they will need as adults to make responsible decisions in the future. The most positive role models are effective, high-quality teaching in a stimulating natural environment, leading to a healthy and safe future and sustainable solutions. The example of the group Lunice, 4-5 year old children from the Kindergarten Gorišnica, shows the modern principles of education for sustainable development, including the principle of mindfulness, teaching in a natural environment through play, role modeling, promoting friendship and creating with natural materials. It discusses projects and good practices implemented in kindergartens that help to foster healthy lifestyles in children and encourage different, sustainable thinking from pre-school age.

Keywords: education for sustainable development, good practice examples, pre-school children, sustainable future, sustainable solutions, teaching in the natural environment.

1. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj

Nedolgo tega smo se ljudje znašli pred mnogimi, še pred nekaj leti povsem nepredstavljenimi krizami. Ogroženo ni bilo le naše zdravje, pač pa tudi notranji mir, sobivanje s sočlovekom, odnos do narave. Svetovne globalne krize so na mnogih področjih razkrile še večjo lokalno problematiko. Vse skupaj nas je navsezadnje le privedlo do tega, da se vse več ljudi pričenja zavedati, kako pomemben je zdrav življenjski slog, skrb zase in za druge, samooskrba ter dober odnos do narave in čistega okolja.

Človekov način razmišljanja se tako mora bolj nagibati k trajnostnim rešitvam. Marsikaj nam je dano, da kot posameznik spremenimo na bolje. Prične se na majhnem koščku sveta in z najmlajšimi generacijami. Lastno zavedanje, da se dosedanja ustaljena praksa mora spremeniti ter da mora biti vsak od nas pozitiven družbeni vzgled, me je privedlo do spoznanja, da lahko storim marsikaj koristnega. Poklicna pot mi namreč že leta omogoča, da otroke vodim k zdravi družbi in k naravnemu okolju. Kot so nas same učili že naše babice in dedki ter to znali tudi živeti: narava je naša najboljša učiteljica.

V dosedanjem načinu življenja ljudi, v potrošništvu, težnji k materialnemu, vse hitrejšemu tehnološkemu napredku in premajhnemu zavedanju, da z nekaterimi stvarmi rušimo tako naravno kot družbeno okolje, vidim glavni problem. S tem smo ljudje ogrozili tudi lastno delovanje in preživetje. Nenehno spreminjanje narave in družbe, nas ne vodi k dobremu, če ne bomo dokaj hitro ukrepali.

»Vzgoja za trajnostni razvoj je učenje za prihodnost« (Lepičnik Vodopivec, 2013, str. 24).

Cilj je torej napredna družba, ki se bo sposobna trajnostno razvijati. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj je namreč proces, ki pomaga razvijati sposobnost razmišljanja, prav tako pa tudi delovanja v skladu z načeli trajnostnega razvoja. To vključuje predvsem spodbujanje k sprejemanju odgovornih odločitev, ki so koristne tako za posameznike kot družbo in okolje. In prav tukaj, v procesu vzgoje in izobraževanja, imam možnost in priložnost, da doprinesem k trajnostni prihodnosti.

»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 (UNESCO, 2022, str. 2).«

Tako otroci kot odrasli moramo biti odgovorni, spoštovati drug drugega, se zavzemati za pravično družbo, enakost, spodbujati prijateljstvo, sožitje in mir, skrbeti za čisto okolje ter znati sobivati z naravo. Namen mojega poučevanja v vrtcu je v zadnjem času namenjen glavnemu vodilu vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, in sicer, da omogočam otrokom, »da živijo, kar se učijo in se učijo, kar živijo«.

»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 (learning outcomes), 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 (UNESCO, 2022, str. 8). »Vzgoja za trajnostno prihodnost vključuje tudi vidik vseživljenjskega učenja, ki se začne že v vrtcu (Lepičnik Vodopivec, 2013, str. 27).«

Temelj vseživljenjskega učenja predstavljajo štirje stebri, in sicer:

- učiti se, da bi vedeli;
- učiti se, da bi znali delati;
- učiti se biti;
- učiti se živeti v skupnosti.

Po Lepičnik Vodopivec (2013, str. 27) je vseživljenjsko učenje definirano kot kontinuiran proces podpore, ki spodbuja posameznike in jim omogoča, da si pridobijo znanje, vrednote, spretnosti in razumevanje, ki jih bodo potrebovali vse življenje in jih uporabljali z zaupanjem, ustvarjalnostjo in veseljem ne glede na trenutno vlogo, okoliščine in okolje (Jelenc, 1995; Vidmar, 2006).

Kadar otrok sam pride do določene izkušnje oziroma do rešitve problema, je to največ, kar mu lahko damo. Še pomembneje je, da pri dejavnostih izhajamo iz samega otroka. Da nas otroci sprašujejo, si želijo izvedeti še več, da opazujejo, da nas peljejo na pot, ki je nismo predvideli, da so aktivni, radovedni, raziskovalni, vedoželjni ...

Marentič Požarnik (2000b) ocenjuje, da aktivno učenje otroka celostno, miselno in čustveno aktivira. S tem se zagotovo strinjam, kajti otroci mi vsakodnevno dokazujejo, da lastno raziskovanje, interes in spodbudno učno okolje močno aktivirajo celostni razvoj otroka. Njihov napredek je veselje opazovati. Pozitivno je tudi, da se v vrtcih v tem času odvija vse več priložnostnega učenja, kjer se področja dejavnosti prepletajo.

»Prav slednjega je pa v otroštvu največ, saj v tem obdobju prevladuje spontano učenje. Gre za učenje preko igre in drugih dejavnosti in rutin, ki potekajo v raznolikih socialnih interakcijah otrok z vrstniki in odraslimi. Tako se otroci učijo preko opazovanja, posnemanja, preizkušanja (manipuliranja s stvarmi in materiali) in reševanja problemov, komentiranja dejavnosti, spraševanja in poslušanja drugih, reševanja medsebojnih konfliktov in dogovarjanja. Učenje potemtakem ni povezano le z otrokovim miselnim razvojem, ampak zadeva vsa področja osebnosti, torej gibalni, spoznavni, čustveni, socialni in moralni razvoj« (Lepičnik Vodopivec, 2013, str. 28).

Menim, da je namen današnje vzgoje otrok usmerjen v boljšo kvaliteto posameznikovega življenja. Kajti vse, kar si bodo otroci v tem času pridobili na področju zavesti in znanja, kar bo ostalo v njih, bodo potem kot odrasli tudi živeli. Zatorej, če jih sedaj preko njihovih lastnih izkušenj marsičesa »naučimo«, bodo imeli v odrasli dobi zagotovo pozitivne izkušnje. Ključnega pomena se mi zdi tudi premik v mišljenju ljudi oziroma spodbujanje k določenim spremembam. Doprinos k blaginji in kakovosti življenja, zdravemu načinu življenja, predvsem pa k mirnemu sobivanju z drugimi, so zame trajnostne rešitve, h katerim se nagibam ter jih prenašam na generacije otrok, ki so mi zaupani v varstvo.

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj sta pomembna za vse starostne skupine. Za otroke v predšolskem obdobju še toliko bolj, saj so otroci dovzetni za nova znanja in spoznanja. Otrokom imamo v vrtcih možnost ponuditi priložnosti za učenje o trajnostnem razvoju. Med drugim jim lahko razvijamo sposobnosti, ki jih bodo v prihodnosti potrebovali za sprejemanje odgovornih odločitev v življenju. S povezovanjem učinkovitega in kakovostnega poučevanja v zunanem naravnem okolju, ki obenem pripomore tudi k boljšemu počutju in zdravju otrok, sodobnimi pristopi in izzivi ter z zavestjo, da otroke uspešno vodim po poti za trajnostno prihodnost, bom v nadaljevanju predstavila primere lastne dobre prakse.

2. Narava, najboljša učiteljica

»V Sloveniji vsaj del prebivalstva načela trajnosti zaradi tradicije, prakse ali promocije, dobro pozna. Nekateri po teh načelih vsaj do določene mere živijo in imajo jasno stališče do stanja in trendov na ravni države. Ni bistveno, če izraza »trajnostni razvoj« ne poznajo, bistveno je upoštevanje načel trajnosti v njihovem vsakdanjem ravnanju doma in pri delu« (Bogataj, 2009, str. 74-75).

Lastne izkušnje si otroci pridobijo v samem okolju. Veseli me, da nas na našem koščku spremlja izredno bogato naravno okolje. Gozdovi, travniki, sadovnjaki, gorice, predvsem pa polja. Bližina vsega tega nas vsakodnevno vabi po nove izkušnje ter nova znanja. Vsak dan lahko odkrijemo nekaj novega, drugačnega. Znanega ali še neznanega. Že Aristotel je namreč dejal, da za razliko od človeka, narava nikoli ne naredi nič nekoristnega. In kar dajemo naravi, nam narava vrača.

»Pri izdelavi koncepta za trajnostno prihodnost izhajamo iz dejstva, da gre za področje razvoja občutljivosti do okolja, o zaupanju v samega sebe, o iniciativi in samostojnosti, o obvladovanju znanja o okolju in o učenju komunikacijskih veščin. V zvezi s tem moramo poudariti, da je poznavanje razvojnih potreb in specifičnosti otroka temeljni pogoj organizacije odgovarjajočih dejavnosti, skladnih z otrokovo razvojno stopnjo« (Lepičnik Vodopivec, 2013, str. 34).

Uspešne in pozitivne dejavnosti prepoznamo po tem, da si jih otroci želijo ponoviti. Ali da ponovno gremo v gozd, na polje, travnik, ker jim je tam bilo prijetno, ker so odkrivali neznano, ker so opazovali, bili sproščeni, se počutili svobodne, bili v pozitivnih socialnih interakcijah, izvajali naravne oblike gibanja in si želeli, da bi bil naš vsakdan takšen, kot je bil ta, pravkar omenjen. Narava lahko samo daje. In če ji znamo prisluhniti, lahko marsikaj spoznamo, se naučimo. Prav to, kar se naučimo v najzgodnejšem otroštvu, ostane za vse življenje.

Čim več pozitivnih vzorcev z lastnim vzgledom in čim manj škodljivih vplivov je moja ugotovitev za kvalitetno vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj predšolskih otrok.

Škodljivi vplivi v današnjem času za otroke so zagotovo vplivi televizijskih in računalniških zaslonov, še v večji meri zasloni pametnih telefonov. Otroke naredijo pasivne, ne razmišljujoče, prenasočene z neprimernimi ter zasvajajočimi vsebinami (nasiljem, igricami in podobno). Kljub temu, da nam sodobna tehnologija prinaša nova znanja, vsekakor moramo najti pravo ravnovesje ob uporabi le-te. Ravnotežje lahko še najbolje najdemo prav s preživljanjem časa v naravi, raznimi aktivnostmi na svežem zraku in posvečanju živalskemu in rastlinskemu svetu okrog nas, s katerim sobivamo na tem planetu. V naših zmožnostih je, da jih naučimo ceniti in imeti radi okolje, v katerem prebivamo, saj se ga bodo le tako kot odrasli vse življenje trudili ohraniti.

»Na majhnega otroka globoko vplivajo vsi dražljaji, ki jih dobiva iz sveta in okoli sebe. Normalen razvoj je odvisen od bogatega čutnega doživljanja« (Lepičnik Vodopivec, 2013, str. 41). Senzibilnost otrok je v naravi zelo pomembna. Nekateri otroci zelo močno čutijo in so izredno dovzetni za dogajanje v svoji okolici. Prijetne izkušnje izzovejo pozitivna doživljanja v naravnem okolju, kar je dobro za sprejemanje odgovornih odločitev v prihodnosti. Bloom (1964) poudari pomen prvih let življenja, v času katerih organizem najbolj intenzivno raste in je najbolj občutljiv za sprejemanje vplivov iz okolja.

Prav zato je vsak sleherni dan v vrtcu v tem času izziv. Kako, na kakšen način in zakaj otroke spodbujati v zunanje okolje? Kaj vse pripraviti, ali samo izhajati iz otrok? Slednje je pravilno. Otrok bo našel v naravi točno tisto, kar išče.

3. Sodobni pristopi vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v skupini Lunice, 4-5 let starih otrok

Vzgojitelji prenašamo svoje dobre izkušnje na otroke, hkrati pa poskrbimo, da si otroci pridobijo svoje lastne izkušnje. Predvsem iz naravnega okolja. Tako poskrbimo za večjo učinkovitost pridobivanja znanja ter motivacijo za učenje.

Poučevanje v zunanjem okolju mnogo daje. Ogromno se naučimo in pridobimo. Kako nas boža sonce ali moči dež. Kaj občutimo, kadar otipamo prst na polju. Novo je spoznanje, kadar zapremo oči, božamo drevo in poslušamo ptičje petje. Kadar v naše dlani vzamemo sveže pokošeno travo in jo poduhamo. Ko opazujemo reko, ki hiti mimo nas in ribo, ki lenobno išče kdove kaj ...

Ob takšnih in podobnih dejavnosti, ko izhajamo iz otrok in njihove vedoželjnosti, so otroci navdušeni. Želijo si še več podobnih aktivnosti. To je potrditev, da tovrstno poučevanje dejansko potrebujejo. Smisel učenja v zunanjem naravnem okolju vidim v njihovem vprašanju: «Kdaj gremo spet?»

Načinov, kako lahko vzgojimo in izobrazimo otroke za trajnostni razvoj, je ogromno. Lastno prakso s trajnostnimi izzivi v vzgoji in izobraževanju izkazujem z inovativnimi pedagoškimi pristopi, primeri dobre prakse in naslednjimi aktivnostmi v skupini:

3.1 Spodbujanje prijateljstva

Ob formiranju skupine in prvem stiku z otroki, spodbujam prijateljstvo in sobivanje v prijetnem, umirjenem vzdušju. Skupaj z otroki postavimo pravila, česa ne smemo početi in kakšno vedenje si želimo, da skupina umirjeno deluje ter funkcionira čez celo šolsko leto. Predvsem pa, da se otroci počutijo varno in prijetno drug ob drugem. Zapisana pravila v igralnici jih spodbujajo, da se držijo sprejemljivega vedenja. Če se slučajno pojavi nesprejemljivo vedenje ali konflikt, se otroci takoj obrnejo k zapisanemu ali narisanimu pravilu ter se opozorijo, da tega ne počnemo. Tako smo dokaj hitro vsi prijatelji, vsi se lahko skupaj igramo, vsi delujemo za skupno dobro. Med seboj se spoštujemo, smo si enakovredni člani ter živimo po pozitivnih vrednotah. Pomembno nam je dobro počutje, varnost, notranji mir, pomoč drugemu ...

3.2 Pozitivne spodbude, motivacija, lastne izkušnje

Otroci so najbolj dovzetni za sprejemanje novih idej in spoznanj, ko dejavnosti predstavimo na zabaven, vesel in igriv način. Kolikor je le mogoče, v zunanjem, naravnem okolju. Pomembno je, da otrokom dajemo pozitivne spodbude za učenje o trajnostnem razvoju, jih motiviramo in jim pomagamo razvijati sposobnosti za sprejemanje odgovornih odločitev, ki jih bodo potrebovali za trajnostni razvoj v prihodnosti. Pomembno se mi zdi, da se otroci v vrtcu učijo preko svojih izkušenj, da so motivirani zanje ter da s svojim lastnim raziskovanjem odkrivajo in rešujejo probleme. To je potem dobra podlaga za trajnostni razvoj in hkrati vseživljenjsko učenje.

3.3 Vzor

Strokovni delavci v vrtcu smo otrokom vedno in povsod vzor. Trudimo se, da delujemo pozitivno in spodbujajoče. Otroci se največ naučijo z vzorom ter nas posnemajo. Prav zato je pomembno, da jim ponujamo primere dobrega ravnanja za trajnostni razvoj. Če imamo radi

naravo, gibanje ter zdrav življenjski slog, del tega od nas pridobijo tudi sami. Vse to jim koristi za prihodnost.

3.4 Čuječnost

Čuječnost je pojem, ki se v zadnjem času vse pogosteje uporablja v povezavi z različnimi vidiki življenja. Je stanje zavedanja, ko posameznik opazuje svoja čustva, misli, in telesne občutke. Otroci se z dejavnostmi čuječnosti bolje spoznajo, se naučijo spoprijemati s svojimi čustvi, postanejo bolj osredotočeni in zbrani. Čuječnost izvajamo z dejavnostmi, ob katerih se otroci umirijo. V mesecu decembru je to lahko igra: Lučka prijateljstva (sedemo v krog, zatemnimo prostor, prižgemo svečko in podajamo lučko prijatelju z besedami: »Eno majhno lučko imam, komu, komu, naj jo dam? Eno majhno lučko imam, prijatelju ... jo dam«. In jo podamo drugemu).

Igre čuječnosti vključujejo tudi dihalne vaje, tipanje (skorja dreves), meditacijo ali sproščanjem z zaprtimi očmi, jogo za otroke... Otroci se z vajami čuječnosti naučijo bolj zbrano in osredotočeno delati. Poleg tega se čez čas naučijo poslušati sami sebe. Ob čuječnosti lahko izvajamo tudi zanimive vaje, ki so, preverjeno, otrokom zelo všeč: vidim (dinozavra iz oblaka), slišim (ptičje petje), čutim (bos po travniku ali listju, čutna pot), okušam (različno sadje in zelenjavo), voham (kako diši sveže pokošena trava).

3.5 Poučevanje v naravnem okolju preko igre

Naravno okolje ima pomemben vpliv na otrokovo rast in razvoj. Igra je odličen način za učenje otrok, poleg tega spodbuja razvoj različnih sposobnosti in zmožnosti otrok. V naravnem okolju so igre otrokom v veliko veselje. Preko igre vključujemo vsa področja dejavnosti: jezik, naravo, družbo, gibanje, matematiko in umetnost. V zunanjem naravnem okolju je vse lahko igra. Tudi raziskovanje, opazovanje, tekanje po travniku, ustvarjanje iz kamnov ali drugega naravnega materiala ... Otroci radi spoznavaajo naravo, ki jih obdaja. Domače okolje je lahko še kako zanimivo, če jih motiviramo za drobne trenutke, ki se jih pričnejo zavedati. Nešteto je priložnosti in možnosti za sprehode in opazovanje estetskih značilnosti pokrajine in okolja. Spoznavanje, prepoznavanje in poimenovanje rastlin in živali, ki jih odkrijemo, je za otroke zagotovo nekaj novega. Obiski gozdov, polja, travnika, sadovnjaka, so nekaj posebnega. Otroci kar čakajo, kdaj gremo ponovno. S ponovnimi obiski naravnih okolij pridobljeno znanje in bonton v okolju le še nadgrajujemo. Skrb za okolje je aktivnost, ki jo kot rdečo nit peljemo skozi celo šolsko leto. Otroci ponosno povedo, da so pravi eko frajerji, ki opozarjajo na neprimerno vedenje tudi odrasle. V naravno okolje je lepo prenesti rajalne igre, ki ohranjajo našo tradicijo in običaje. Kot zelo zanimivo dejavnost v jesenskem času ponujamo v našem vrtcu ličkanje koruze in trebljenje buč. Dejavnost je izredno zanimiva, saj preko igre opravimo še delo. Delo domačinov je del našega vsakdana. Opazujemo oranje, kombajniranje in pobiranje pridelkov. Na lokalnem območju se poskušamo čim večkrat vključiti in se seznaniti, s čim vse se ukvarjajo na bližnjih kmetijah, ki vzrejajo živali. Gibanje otrok v naravi prinaša več zdravja in fizične aktivnosti. V naravnem okolju se zagotovo bolj sprostijo, se počutijo svobodne, razvijajo socialne veščine in med seboj komunicirajo.

3.6 Ustvarjanje iz naravnega materiala

Narava nam ponuja mnoge materiale, ki jih lahko uporabimo za ustvarjanje. Sodobni pristop je ta, da iskanje naravnega materiala opravimo skupaj z otroki. Tako znajo bolj ceniti naravo samo, se z njo spoznajo ter dojamajo, da nam narava veliko daje in ponuja. Vse to za

trajnostno prihodnost. Kamni, vejice, storži, listje, bilke, orehi, želod, kostanj, mah ... Otroci materiale uporabijo na svoj način.

3.7 Dnevi dejavnosti povezani z okoljem

Dnevi dejavnosti, ki so neposredno povezani z vzgojo in izobraževanjem za trajnostni razvoj, so večinoma povezani z našim planetom, okoljem, naravo samo. Tako na primer ob dnevu Zemlje v našem vrtcu posadimo drevo, očistimo okolico odpadkov, očistimo odpadke po gozdu, njivi in igrišču. Poskrbimo, da smo eko frajerji in ne eko packi. Ob tem in podobnih dnevih dejavnosti, povezanih z naravnim okoljem, otroke seznanimo s spreminjajočimi se podnebnimi razmerami, segrevanjem Zemlje, o pomenu varčevanja z vodo, elektriko ter s skrbnim ravnanjem s hrano. Ločevanje in recikliranje sta ena izmed ključnih pojmov, ki jih otroci spoznajo že v vrtcu ter jih pripravljajo za skrbno ravnanje za trajnostno prihodnost.

4. Sodelovanje skupine Lunice, 4-5 let starih otrok, v projektih za trajnostni razvoj

S skupino z veseljem sodelujemo v projektih našega vrtca, ki so pomembni za vzgojo in izobraževanje v trajnostnem razvoju. To so:

4.1 Eko projekt

V letošnjem šolskem letu smo izbrali več aktivnosti. Skupina se poučuje in nabira »Znanje o gozdovih« (gozdni cikel). V »Eko branju za eko življenje« prebiramo zgodbe, povezane z okoljem in naravo. Sejemo, sadimo ter pobiramo pridelke na šolskem oziroma vrtčevskem vrtu ob aktivnosti »Semena in vrtovi«. O zdravi in kvalitetni prehrani, tradicionalnem slovenskem zajtrku, o zavrnjeni hrani ter samooskrbi, se poučimo ob naslednjih dejavnostih: »Zdrava hrana in prehrana ter trajnostni razvoj« in »Hrana ni za tjavendan«. Teme »Podnebne spremembe in biotska pestrost« se dotaknemo na otrokom razumljiv način. Na sejmu Altermed se bo naša skupina predstavila z lokalnimi pridelki in eko izdelki otrok s sloganom: »Lokalno – idealno«. V eko projektu smo med drugim izbrali še aktivnost »Voda – naše bogastvo«, kjer opazujemo reko Pesnico, ki je v bližini, Kanal (reke Drave) ter eksperimentiramo z vodo. Z veseljem »Odpadkom dajemo novo življenje« in se poučimo o ločevanju in recikliranju. Izdelke razstavljamo v »EKO KOTIČKU«, ki si ga lahko ogledajo starši, stari starši ter ostali obiskovalci našega vrtca.

4.2 Projekt zdravje v vrtcu

Projekt »Zdravje v vrtcu« (letošnji slogan je prav »Prihodnost je moja«) želi oblikovati vrtce v zdravo in varno okolje, ki pozitivno vpliva na počutje in zdravje celotne populacije. Projekt nas spodbuja k večji kakovosti življenja, skrbi za osebno higieno, zdravi prehrani, notranjemu miru ter k izogibanju stresnih situacij v življenju otrok. Vsak letni čas mnogo daje in prinaša različne aktivnosti, ki pripomorejo tako k zdravju otrok, kot tudi odraslih.

4.3 Projekt Pasavček

»Pasavček« s sloganom projekta »Red je vedno pas pripet« skrbi za varnost v prometu. Z aktivnostmi, s katerimi seznanimo otroke, poskrbimo, da njihova trajnostna prihodnost ne bo samo varna, pač pa tudi zdrava s čim manjšimi izpusti ter manj onesnaženim zrakom. Izboljšanje podnebnih sprememb lahko dosežemo z manjšimi izpusti v zrak, kar pomeni, da moramo več pešati, kolesariti, posledično je to odlično za naše zdravje.

4.4 Projekt Sobivanje

Projekt »Sobivanje« deluje na vseh področjih trajnostnega razvoja, in sicer: okoljskem, socialnem in gospodarskem. Sodelujemo v aktivnostih: »Varno v vrtec in šolo«, »Spodbujamo prijateljstvo«, »Ti meni danes, jaz tebi jutri«, »Živim zdravo, Slovenija – kot jo vidimo otroci in Eko kartica«. Zelo pozitiven projekt, ki ga priporočam v vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj.

5. Varna in zdrava prihodnost

Zavedanje, da moramo poskrbeti za varno in zdravo prihodnost ljudi, živali in planeta, ni samo v rokah odraslih. Otrokom je treba za trajnostni razvoj v najzgodnejšem delu njihovega življenja podati znanje, ki ga bodo znali uporabiti, ko bodo imeli možnost lastnega odločanja. Ob tem je krepitev zdravega življenjskega sloga, zavedanje mogočnosti naravnega okolja in možnosti sprememb posameznika, ključnega pomena. Vsak zmore spremeniti marsikaj pri sebi in v naravi na bolje. Če to preko vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj prenesemo otrokom, smo naredili ogromno.

»Celostni institucionalni pristop (*wholeinstitution approach*) k VITR terja učna okolja, kjer se učeči učimo o tem, kar živimo, in živimo, kar se učimo« (UNESCO, 2022, str. 22). S sodobnimi pedagoškimi pristopi in preko učenja v naravnem okolju, ki ga imamo na domačem pragu, dosegam večjo učinkovitost pridobivanja znanja otrok. Zagotovo bo otrokom pridobljeno pozitivno služilo za prihodnost, v kateri se ne bodo rabili bati za lastno prihodnost, prihodnost svojih otrok ter planeta samega. Samo enega imamo.

Otroci se na izvajane pristope v vzgoji odzivajo zelo pozitivno, uvedenih aktivnosti, s katerimi se spodbuja trajnostno ravnanje, se radi udeležujejo, prav tako so po izvedenih dejavnostih opazne spremembe v njihovem razmišljanju in ravnanju. A čeprav je v takšen način vzgoje in izobraževanja v samem vrtcu vloženo veliko truda in pozornosti, pa opažam, da se ta v veliko premajhni meri nato izvaja izven vzgojno-izobraževalne ustanove. Slednje je izziv za moje delo v prihodnje.

6. Viri

- Bogataj, N. (2009). *Gozd v učenju in izobraževanju za trajnostni razvoj: prispevek k uveljavljanju ideje trajnosti in kroženja znanja o gozdu v Sloveniji*. Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Cornell, J. B. (2019). *Doživljanje narave: dejavnosti za ozaveščanje o naravi za vse starosti*. Celjska Mohorjeva družba; Društvo Mohorjeva družba.
- Katalinič, D. (2008). *Iz sveta pravljič v svet narave*. Pomurska založba.
- Košmrlj, M. (2010). *Ekologija v predšolskem obdobju*. Morfem.
- Lepičnik-Vodopivec, J. (2013). *Od okoljske vzgoje do vzgoje za trajnostno prihodnost v vrtcu*. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Škobalj, E. in Škobalj, G. (2010). *Od človeka do sonca: priročnik za vzgojo: vrednote za boljši svet*. Društvo Za boljši svet.
- UNESCO. (2022) *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: kažipot*. UNESCO, Slovenska nacionalna komisija za UNESCO. https://www.zrss.si/pdf/VITR_za_2030.pdf
- Wiley, K. (2021). *Dihaj kot medved: 30 trenutkov čuječnosti za otroke – da bodo kjerkoli in kadarkoli umirjeni in zbrani*. Primus.

Predstavitev avtorja

Valerija Vnuk Tušak je diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok. Že 23 let se trudi za dobrobit otrok, nabira nove izkušnje, znanja in spoznanja. Sodeluje v različnih projektih, v dejavnostih šole in vrtca ter v lokalni skupnosti. Njeno poslanstvo je preko vseživljenjskega učenja pripraviti otroke za trajnostno prihodnost. Prav zato išče nove oblike in metode dela z otroki, za katere verjame, da bodo obrodile sadove. Zaveda se, da je pridobljeno v najzgodnejših letih bogastvo za vse življenje.

Igralnica v naravi

Outdoor Playground

Nika Mesec

Vrtec pri OŠ dr. Ivana Prijatelja Sodražica
nika.mesec@os-sodrazica.si

Povzetek

Uvajanje zgodnjega učenja naravoslovja ima že v predšolskem obdobju pomembno vlogo. Z raziskovanjem žive in nežive narave otroci pridobivajo naklonjen odnos do narave. Predšolski otroci že zgodaj začnejo izražati željo po raziskovanju narave in igranju v naravnem okolju. Kakovostno znanje lahko otroci pridobijo le na podlagi aktivnega učenja in neposrednih izkušenj. S tem razvijajo pozitiven ter odgovoren odnos do narave. Pri gozdni pedagogiki, kot enemu izmed pedagoških konceptov, velja načelo »v gozdu se učimo od gozda«. Neposredne izkušnje, krepitev odnosa med ljudmi in naravo, izražanje ustvarjalnosti v naravi spodbujajo zavedanje o pomembnosti bivanja v naravi. Naloga gozdnega pedagogika in tudi vzgojitelja pri tem je, da otroke motivira in jih spodbuja pri opazovanju ter raziskovanju narave.

Ključne besede: aktivno učenje, otroška igra, raziskovalna igra, zgodnje učenje naravoslovja, vzgoja za trajnostni razvoj.

Abstract

The introduction of early science learning already plays an important role in the pre-school period. By exploring living and non-living nature, children acquire a favorable attitude towards nature. Preschool children begin to express their desire to explore nature and play in a natural environment from an early age. Children can acquire quality knowledge only on the basis of active learning and direct experience. They develop a positive and responsible attitude towards nature. In forest pedagogy, as one of the pedagogical concepts, the principle "we learn from the forest in the forest" applies. Experiences, strengthening the relationship between people and nature, expressing creativity in nature promote awareness of the importance of living in nature. The task of the forest pedagogue and also the preschool educator is to motivate children and encourage them to observe and explore nature.

Keywords: active learning, children's play, early science learning, education for sustainable development, exploratory play.

1. Uvod

Otroci se igrajo iz potrebe. Igra je ena najpomembnejših in specifičnih dejavnosti, ki je na različne načine vpeta v otrokovo življenje in načrtovane dejavnosti v vrtcu (Marjanovič Umek, 2001). Pri tem uporabljajo vse svoje čute, saj je igra način otroškega raziskovanja in učenja. Otroci naj imajo med dejavnostjo ogromno priložnosti za delovanje in uživanje v naravnem okolju. Naj odkrivajo, da so tudi sami del večjega sistema. Preko aktivnega učenja, opazovanja, posnemanja se tako učijo drug od drugega. Otroci so le-tako vključeni celostno – "z glavo, srcem in roko". Nobena igrača ne more tako popolno spodbuditi vseh čutov hkrati, kot to naredi

narava. V nadaljevanju bomo opredelili koncept gozdne pedagogike, predstavili pa bomo tudi pomen izkustvenega učenja.

2. Narava – spodbudno učno okolje

Narava ima pozitiven učinek na zdravje, otrokom pa je v zabavo. Naravo je mogoče zaužiti z vsemi čuti, kar spodbuja ustvarjalnost in omogoča zmanjševanje stresa. Naravno okolje nudi ogromno možnosti, da preko igre in gibanja raziskujemo ter širimo svoja obzorja. Kar pa je najboljši – sprehod v gozd ali igra na travniku sta popolnoma zastonj.

2.1 Zrcalo narave

“Narava za otroka predstavlja dinamično, stimulatивно in izzivov polno igrišče. Otrokom ponuja številne možnosti za raziskovanje, ustvarjalnost in različne senzorne, čustvene ter gibalne izkušnje. Je igrišče, ki ponuja ogromno materiala in ki se skozi letne čase spreminja. Tako ponuja vedno nove izzive in možnosti za raziskovanje ter odkrivanje. V naravi ni igrač, s katerimi bi se otroci igrali, pa vendar se v »gozdni igralnici« nihče ne dolgočasi. Vsak si lahko poišče svoj kotiček in le redko pride do konflikta. Gozd nas vse pomirja in sprošča.” (Cigale, 2014).

Naravoslovne teme imajo v zgodnjem otroštvu dve pomembni vlogi:

- Za otroke predstavljajo neposredno okolje, ki ga lahko raziskujejo spontano ali načrtovano, brez tuje pomoči ali pristno, neobremenjeno s predsodki ter vedno motivirano.
- Naravoslovne teme omogočajo prehod od konkretnega na abstrakten način dojemanja. Le-ta je pomemben za celosten razvoj otrokove osebnosti, ne le za njegovo izkušnjsko učenje (Cigale, 2014).

2.2 Gibanje kot primarna potreba

Gibanje je za otroke življenjskega pomena. Najintenzivnejši motorični razvoj poteka v predšolski dobi in ga je kasneje težko ali celo nemogoče nadoknaditi. Svobodno gibanje in raziskovanje narave ob različnem vremenu je pomembno za celostni razvoj otroških možganov. Spodbujata motorični, senzorni, kognitivni in emocionalni razvoj. Pozitivni učinek ima na razpoloženje ter razvoj posameznih čutil (Gozdalnica, 2022 in Zupan, 2019). Pri svojem delu se pogosto poslužujemo gibalnih iger na igrišču (slika 1), ko pa otroški koraki zmorejo prehoditi daljše razdalje, se odpravimo v naravo, kot prikazuje slika 2.

Slika 1

Gibalne igre na igrišču



Slika 2

Sprehodi v naravo, premagovanje naravnih ovir



2.3 Gibalni poligon za vseživljenjsko učenje

Z otroki bi lahko dejali, da je gozd njihova druga igralnica. Naravno okolje je idealna telovadnica, v kateri se razvijajo moč, spretnost in ravnotežje. Otroci raziskujejo okolico, prestopijo mejo svojih zmogljivosti, se učijo medsebojnega sodelovanja ter pomoči. Na sliki 3 se z otroki sprehajamo po travniku, premagujemo naravne površine in spoznavamo spomladansko rastje.

Slika 3

Otroci na travniku



2.4 Matematični izzivi

Hodnik Čadež (Hodnik Čadež in Filipčič, 2002) o medpredmetnem povezovanju pravi, da medpredmetno povezovanje predstavlja didaktični pristop, pri katerem pedagog poskuša določeno vsebino ali problem podati ali obravnavati čim bolj celostno, tako da isti problem poskuša osvetliti z različnih vidikov. Pri povezovanju naravoslovnega z matematičnim pojmom gre za razvrščanje materiala, prirejanje elementov (slika 4), štetje, tehtanje, merjenje in

primerjanje površin, višin, debelin. Pogosto v naravi iščemo vzorce, zaporedja, geometrijske oblike (okrogle drevesne letnice, polkrožna mavrica itd.).

Slika 4

Prirrejanje naravnih materialov na podlage pingvinov



2.5 Čutila in čuti

Vse, kar zaznamo in prepoznamo, nam posredujejo čuti. S pomočjo čutov spoznavamo sebe kot posameznika, svet in ljudi okoli sebe. Proces v čutilih in možganih potekajo nezavedno in nam omogočajo, da zaznavamo slike, zvoke, vonjave in dotike. Nekatera čutila se razvijejo že pred rojstvom, druga pa se razvijejo ob izkušnjah in spoznanjih, ki jih otrok pridobi z aktivnim poseganjem v okolico (Landa idr., 1997).

Obiskovanje narave in raziskovanje le-te je vpeto v naš vsakdan, ne glede na letni čas in vremenske razmere, saj nam prav vsak letni čas nudi veliko najrazličnejših možnosti za učenje in igro, ki so je otroci tako zelo željni. Naravo tako zaznavamo s čutili: oko (vid), opazujemo okolico; uho (sluh), prisluhnimo zvokom v naravi (ptičje petje, šelestenje listov, šumenje vetra ...). Nove izkušnje omogoča dotik (koža). Otroci tipajo drevesa, listje, zemljo ipd. Uporabimo tudi nos (voh). Vonjamo cvetlice, svež zrak ipd. Ob spoznavanju rastlin in živali otroci spoznavajo barve in se srečujejo s pojmom velik ter majhen. Zato so v predšolskem obdobju za vodeno raziskovanje najprimernejše naravoslovne teme (npr. rokovanje z naravnim materialom – sliki 5 in 6), saj so predmeti in pojavi konkretni, hkrati pa omogočajo širok razpon nadgradnje na abstraktni ravni v kasnejšem obdobju.

Slika 5

Rokovanje z naravnim materialom



Slika 6

Prva igra na snegu



3. Gozdna pedagogika

Gozd se ves čas spreminja, kar pomeni, da je idealen vzgojno-učni prostor. Le-ta je naša igralnica, saj omogoča otrokom razvoj na vseh področjih. Naš vrtec se nahaja na podežlju, v neposredni bližini naravnih bogastev: gozda, travnikov, kmetijskih obdelovalnih površin (sadovnjaki, njive). Te naravne danosti izkoriščamo tudi v izobraževalne in vzgojne namene. V gozdni igralnici preživljamo veliko časa in strokovni delavci vnašamo spremembe – elemente gozdne pedagogike. Celo leto lahko spremljamo menjavo letnih časov in življenje v naravi. Tako se učimo sobivanja z njo in pomena ohranjanja čistega okolja. S šolskim letom 2021/22 smo se vključili v Mrežo gozdnih vrtcev Slovenije. Že pred vključitvijo v projekt smo se bivanja na prostem v našem vrtcu posluževali vsakodnevno. S projektom smo si zadali cilje, da del vsakodnevnih dejavnosti prenesemo v naravno okolje v vseh vremenskih razmerah in raziščemo možnosti gozdne pedagogike. Cilj projekta je namreč prenesti del vsebin na prosto, v bližnje gozdove in travnike.

3.1 Opredelitev koncepta Gozdne pedagogike

Na Institutu za gozdno pedagogiko pravijo, da je učenje v gozdu najboljša naložba v prihodnost otrok (Kaj je gozdna pedagogika?, b. d.). Gre namreč za nov pristop okoljskega vzgajanja in izobraževanja. Posega v vzgojo in celostni razvoj tako otrok, kot odraslih. Gozd oblikuje vrednote, ki se ne odražajo samo v pozitivnem odnosu do narave in okolja, ampak tudi v ustreznem doživljanju samega sebe. Z gozdno pedagogiko omogočamo varno in sproščeno raziskovanje narave, prepoznavanje lastnih občutkov in potreb. Zgodba gozdne pedagogike se je v Sloveniji začela sistematično razvijati leta 2010. Pojavljati se je začela predvsem zaradi aktualnega problema današnje družbe, da so otroci premalo v naravi, se premalo gibljejo, ne iščejo kreativnosti, niso motivirani za delo, predvsem pa nimajo razvitih motoričnih in socialnih veščin (Janžekovič in Hmelak, 2021). V Sloveniji gozdna pedagogika poudarja izkustveno učenje na podlagi konkretnih izkušenj in reševanja problemov. Zajema širok nabor dejavnosti, kot so: izvajanje gozdnih delavnic, naravoslovnih dni, prenos celotnega kurikula v gozdni prostor,

strokovna podpora vrtcem ter promoviranje gozda in zdravega življenjskega okolja. Na podlagi tega je v Sloveniji z razvojem gozdne pedagogike nastala t.i. Mreža gozdnih vrtcev in šol.

3.2 Aktivno učenje

Vedno več raziskav nam dokazuje, da je kakovostno učenje tisto, ki otroka celostno, miselno in čustveno aktivira. Temu pravimo aktivno učenje. Takšno učenje je uspešnejše, saj gre za otrokovo aktivno sodelovanje in razmišljanje. Pri tem je otrok čustveno, miselno in gibalno aktiviran, učenje pa je vpeto v resnične življenjske okoliščine (Marentič Požarnik, 2000).

3.3 Raziskovalna igra

Pri najmlajših otrocih, ki komaj prestopijo prag vrtca, gre za raziskovalno igro. Pridobivajo preproste izkušnje, raziskujejo lastnosti in funkcijo materialov. Z rokovanjem prepoznajo predmete po videzu, vonju, zvoku, okusu. Materialom spreminjajo obliko ter predmete premikajo (Hohmann in Wiekart, 2005). Zgodnje učenje naravoslovja se začne z otrokovimi predstavami in prvimi izkušnjami. V vrtcu se pri najmlajših, ko še ne zmorejo premagati poti do gozda, pogosto poslužujemo čutnih poti iz naravnih materialov (slika 7). Otroci jo doživljajo s hojo z bosimi stopali. Za tipalne izkušnje izdelujemo tudi senzomotorične čutne poti na steni, pohištvu. Otroci se dotikajo, tipajo, božajo in tudi tako razvijajo motoriko ter čutne zaznave. Ob slikah spoznajo gozdne živali, jih poimenujejo, oponašajo oglašanje in poskušajo uprizorjati njihovo gibanje.

Otroci še ne poznajo na uro, ampak vedo, da kadar vzamemo vzgojiteljice nahrbtnik, je dan za obisk »gozdne igralnice« (slika 8). Z obiskovanjem gozda otrokom omogočimo spoznavanje, opazovanje, doživljanje, zaznavanje različnih dražljajev ter spontano, sproščeno igro z naravnim materialom. Z majhnimi koraki po gozdu, listju, med vejami, s plezanjem po koreninah otroci premagujejo naravne ovire, neravne poti in pridobivajo na koordinaciji ter ravnotežju. Predvsem pa je pomembno, da se vsak otrok razvija na svoj način z lastnim tempom.

Slika 7

Čutna pot pri najmlajših



Slika 8

Obisk narave



3.4 Primer dejavnosti »Sonce barva naš svet« po inovativnem pristopu »Model roke«

Barve so prisotne na vsakem koraku v nešteti barvnih kombinacijah, intenziteti ter odtenkih, zato si svet brez barv težko predstavljamo. Otrok najprej loči svetlobo in temo, nato začne zaznavati, da so barve različne. Sčasoma začne spoznavati abstraktni pomen barv in jih poimenuje. Otrok vsak dan opazuje svet, ki je v barvah, saj so povsod okoli nas. Naslov dejavnosti, ki je hkrati tudi t.i. okvir učne vsebine, t.j. "Sonce barva naš svet", nam preko metode igre posredno predstavlja pomen in vlogo sonca. Zaradi sonca vidimo sence, zato je naše življenje polnejše, barvitejše in živahnejše. V prvem delu dejavnosti smo na asfaltiranem delu igrišča opazovali mojo senco, nato še otrokove sence (lastne in prijateljeve) in sence igral. V osrednjem delu so otroci "postali" metulji. Na ramena so si izmenično nadeli krila iz kartona z izrezanimi odprtinami ter prilepljenimi folijami različnih barv. Ko je sonce obsvetilo krila in njihovo telo, so otroci v svojih sencah zagledali metulja (svoje telo z barvnimi krili). V zaključnem delu pa smo opazovali naravo skozi barvna stekla. Dejavnost spoznavanja pomena sonca je tudi za najmlajše izvrstna izkušnja. Le otroku jo moramo znati predstaviti na način, primeren njegovi starosti.

Slika 9 prikazuje spoznavanje pomena prisotnosti sonca. Preko aktivne udeležbe otroci spoznavajo nujnost odsotnosti sonca in ustvarjanje senc. Gre za proces gradnje smisla učenja, namesto da otrok zgolj usvaja znanje. Aktivno učenje je bistvo sodobnega koncepta vzgoje in izobraževanja (Hvala, 2012).

Slika 9

Sonce barva naš svet.



Dejavnost Sonce barva naš svet je zasnovana po t. i. pristopu »Model roke« ali »Hand model«. Pri slednjem gre za pedagoško metodo, ki za vzgojitelja pomeni celostni pristop k načrtovanju, razmišljanju, refleksiji in evalvaciji. Didaktični pristop za učenje na prostem po Modelu roke je bil razvit v mednarodnem projektu »Real World Learning«. Cilj je oblikovati aktiven evropski sistem izobraževanja v resničnem svetu ter ugotoviti, kako učenje na prostem prispeva k trajnosti. Model roke je eden od rezultatov tega projekta (RWL, b. d.; The Hand Model Guidelines, 2015).

Zakaj govorimo o modelu roke? Zato, ker gre za pet ključnih področij učenja, kolikor je prstov na roki in ker sledimo pristopu »roka–srce–glava«:

1. Razumevanje – ali so vključeni naravoslovni pojmi življenja?
2. Prenosljivost – ali so vključena različna področja življenja?
3. Izkušnja – ali so otroci v stiku z naravnim okoljem?
4. Opolnomočenje – ali damo otrokom občutek moči, da sooblikujejo vzdržno prihodnost?
5. Vrednote – ali spodbujamo nadosebne vrednote? (CŠOD, b. d.).

4. Vloga vzgojitelja in pomen njegovega odnosa do narave

Za vzgojo v vrtcu niso pomembne le ciljno naravnane dejavnosti, ampak tudi celotno pojmovanje, odnos in sposobnosti vzgojitelja do dela. Izkušnje otrok, podprte z zgledom, so ključnega pomena pri odpravljanju napačnih pojmovanj, predstav in neprimerne odnosa do narave. Še posebej majhni otroci hitro prevzamejo odnos vzgojiteljev in drugih odraslih do narave in raziskovanja. Na drugi strani je vzgojitelj tisti, ki mora verjeti, da otroci še tako zahtevno znanje lahko pridobijo na prijeten in igriv način, z željo po novem znanju in motivacijo za spoznavanje nečesa novega. Vzgojitelji pomembno doprinesemo k razvoju posameznika: kratkoročno v smislu preventive pred boleznimi in krepitev imunskega sistema, sproščanja stresa, zadovoljevanje različnih otrokovih potreb. Dolgoročno posamezniku omogočamo pot do razvoja čustvene stabilnosti, zaupanja v lastne zmožnosti in ideje. Ne le, da se takšnim dejavnostim poveča pozornost, otroci so pri raziskovanju narave tudi aktivnejši (Cigale, 2014).

5. Zaključek

Že od nekdaj sta človek in narava neločljivo povezana, zato je zelo pomembno spoštovanje do narave in vsega, kar nas obdaja. Projekt gozdna pedagogika in dejavnosti, načrtovane po omenjenem inovativnem pristopu, nas spodbujajo k spreminjanju vzgojno-izobraževalnega procesa na spoznavnem, čustvenem, socialnem, govornem in gibalnem področju. Otroci so z aktivnim učenjem prišli do novih spoznanj; koncentracija ni popustila, prisotno je bilo medsebojno sodelovanje, eden drugemu so pripovedovali o opaženem ter se na splošno več pogovarjali (Sajovec, 2022). Med dejavnostjo so bili otroci sproščeni, umirjeni in notranje motivirani. K dejavnosti so pristopili tudi tisti otroci, ki imajo zaradi različnih razlogov zadržke ali strah pred nepoznanim. Za izvedbo praktične dejavnosti v gozdu ali drugih naravnih okoljih pa je na drugi strani pomembna bližina narave in prostih površin, kar lahko predstavlja problem vrtcem, ki niso neposredno umeščeni v ruralno okolje. V naravi se lahko srečujemo tudi z določenimi nevarnostmi (piki ali ugrizi živali, poškodbe). Koristna je seznanitev o konceptu gozdne pedagogike, saj šele nato lahko kakovostno načrtujemo in izvajamo dejavnosti s tega področja. Pomembno je, da vzgojitelj odvrže predsodke glede spreminjanja obstoječe prakse. Bistvo inovativnosti izpostavljenе dejavnosti je namreč v tem, da se ta pristop lahko uporablja tudi v oddelkih z najmlajšimi otroki, kar je na splošno gledano izredno redko. Pri svojem delu izbirajmo takšne pedagoške pristope, ki ponujajo raznovrstno vsebino, otroku pa bogato doživetje. Koncept gozdne pedagogike zagotovo je eden izmed njih.

6. Viri

- Cigale, A. (2014). *Diplomsko delo: Začetno naravoslovje za najmljše – kako približati naravne objekte in materiale otrokom, starim od 1 do 2 let*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- CŠOD. (b. d.). *Real World Learning*. <https://www.csod.si/stran/real-world-learning>
- Gozdne novičke (b. d.). Gozdnica. <https://www.gozdnica.si/gozdne-novicke>
- Hodnik Čadež, T. in Filipčič, T. (2002). Povezovanje gibanja in matematičnih vsebin v predšolskem obdobju: koordinacija, številske predstave, orientacija v prostoru. V: Pišot, R., Štemberger, V., Krpač, F. in Filipčič, T. (ur.). *Otrok v gibanju*. Zbornik prispevkov 105–112. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Hohmann, M. in Weikart, D. P. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Hvala, B. (2012). Naravoslovje za najmljše – aktivno učenje. V M. Duh (Ur.), *Ekološka in etična zavest skozi edukacijski odnos do narave in družbe* (56–65). Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Janžekovič, V. in Hmelak, M. (2021). Mnenja zaposlenih vrtca pri OŠ Navihanček pri Središče ob Dravi o konceptu gozdne pedagogike. *Vzgojiteljica – revija za dobro prakso v vrtcih, letnik XXIII, št. 2*.
- Kaj je gozdna pedagogika?* (b. d.) Gozdna pedagogika. <http://gozdna-pedagogika.si/>
- Landa, R., Benz, C., Moras, I., Ritter, U. in Seifert A. (1997). *Z vsemi čuti: ustvarjajmo, igraymo se, odkrivajmo čute*. Radovljica: Didakta.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L. (Ur.) 2001. *Otrok v vrtcu. Priročnik h kurikulumu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja.
- Real World Learning*. (b. d.). <https://www.rwnetwork.org/rwl-model>
- Sajovec, K. (2022). Vzgojno-izobraževalne dejavnosti v gozdu. *Vzgojiteljica – revija za dobro prakso v vrtcih, letnik XXIV, št. 3*.
- The Hand Model Guidelines – Real World Learning*. (b. d.). https://www.rwnetwork.org/media/86467/the_hand_model_guidelines__v.4_.pdf
- Zupan, L. (2019). *Diplomsko delo: Spodbujanje čutnih zaznav pri predšolskih otrocih s pomočjo tehničnih dejavnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žagar, N. (2022). Naravoslovje v gozdu. *Vzgojiteljica – revija za dobro prakso v vrtcih, letnik XXIV, št. 3*.

Predstavitev avtorja

Nika Mesec je diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok. V svojem delu z otroki veliko pozornosti posveča raznovrstnim dejavnostim, gibanju v naravi in izbranim elementom Montessori pedagogike. Pri načrtovanju izhaja iz interesov otrok in skrbi za kakovostno preživeti čas v vrtcu.

Zimski tabor z učenci posebnega programa vzgoje in izobraževanja

Winter Camp with Students of a Special Education Program

Luka Svoljšak

*Osnovna šola Helene Puhar Kranj
luka.svoljsak@gmail.com*

Povzetek

Na Osnovni šoli Helene Puhar Kranj je vsako leto organiziran tabor za starejše učence posebnega programa vzgoje in izobraževanja. Letošnji zimski tabor je bil v pričakovanju zadostne količine snega za zimske aktivnosti v naravi izveden v mesecu januarju na Vojskem. Žal se vremenska napoved ni uresničila in je bilo potrebno v zadnjem hipu spremeniti program, ki pa je bil s poznavanjem učencev, njihovih interesov in individualnih sposobnosti ob sprotne dogovarjanju z učitelji doma Centra šolskih in obšolskih dejavnosti uspešno prilagojen. Tako je bilo nekaj aktivnosti izvedenih v dveh čimbolj homogenih skupinah. Prav tako se je na taboru izkoristila možnost za spodbujanje samostojnosti in osamosvajanje, saj so nekateri učenci prvič nekaj dni preživeli brez staršev. Ob upoštevanju načel varnosti, zdravstvenih posebnosti in prilagajanju metodike učenja so vsi učenci tabor zaključili brez poškodb in bolezni, ob tem pa doživeli veliko novega in se medsebojno povezali ob spoznavanju novih aktivnosti, ki so bile izvedene večinoma v naravi. Učenci so bili spodbujeni k zdravemu preživljanju prostega časa brez telekomunikacijskih naprav, v varnem in socialno primernem okolju. Tabor je minil v izredno pozitivnem vzdušju in z dobro popotnico za nove izkušnje.

Ključne besede: aktivnosti v naravi, osnovna šola s prilagojenim programom, otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, posebni program vzgoje in izobraževanja, zimski tabor.

Abstract

Every year a camp for older students of the special education program is organized at the Helena Puhar Primary school of Kranj. This year's winter camp was held in January in Vojsko in anticipation of a sufficient amount of snow for winter activities in nature. Unfortunately, the weather forecast did not come true, and it was necessary to change the program at the last minute. Nevertheless, the program was successfully adapted by knowing the students, their interests, individual abilities, and conducting real-time consultations with the teachers at the Centre for School and Extracurricular Activities. Thus, some activities were carried out in two groups, the groups were made as homogeneous as possible groups. The camp also used the opportunity to promote independence, as some students spent a few days without their parents for the first time. Considering the principles of safety, health specifics and by adapting the learning methodology, all the students completed the camp without injuries or illness, while experiencing new things and connecting with each other, as well as simultaneously learning about new activities that were mostly carried out outdoors. Students were encouraged to spend their free time in a healthy way without telecommunication devices, in a safe and socially suitable environment. The camp passed in an extremely positive atmosphere and with a good journey towards new experiences.

Keywords: activities in nature, children and adolescents with special needs, special need primary school, special education program, winter camp.

1. Uvod

Na Osnovni šoli Helene Puhar Kranj se šolajo učenci s posebnimi potrebami. V 11 oddelkih v programu vzgoje in izobraževanja imamo trenutno 55 učencev.

Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni, 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 2011). Zaradi pozitivnih vplivov vsakoletno organiziramo tabor za učence od IV. Do VI. stopnje vzgoje in izobraževanja. »Šola v naravi je opredeljena kot posebna vzgojno-izobraževalna oblika, katere bistvo je, da ves razred odide za nekaj časa v neko naravno, čim manj urbano okolje zunaj kraja stalnega bivanja (k morju, reki, jezeru, v gozd, gore, zasneženo naravo...), kjer se v posebnih okoliščinah in po posebnem vzgojno-izobraževalnem programu nadaljuje smotrno pedagoško delo. Gre za strnjen večdnevni vzgojno-izobraževalni proces, ki se z različnimi vsebinami vključuje v celostno oblikovanje otrokove osebnosti.« (Kristan, 2010).

Cilji in namen tabora:

- Navajanje na samostojnost in osamosvajanje: nekaj učencev je bilo prvič nekaj dni ločenih od staršev in marsikaj, pri čemer običajno dobijo pomoč, smo spodbujali, da na taboru naredijo sami – priprava oblačil, samostojno oblačenje, postiljanje postelje, čimbolj samostojno opravljanje higiene. Tudi nekateri starši imeli stisko, ker je njihov otrok odšel na tabor.
- Usmerjanje učencev k zdravemu preživljanju prostega časa: v varnem in socialno primernem okolju ponuditi aktivnosti, ki spodbujajo sodelovanje in pozitivne odnose, ter preživeti čas brez elektronskih naprav.
- Učencem ponuditi drugačne aktivnosti in nove izkušnje: nekaterih dejavnosti v šoli zaradi prostorskih ali časovnih zmožnosti učencem ne moremo ponuditi, zato je tabor izvrstna priložnost.
- Ustrezna varnost in prilagojeni metodični postopki: s pomočjo poznavanja učencev in individualnih lastnosti ustrezno prilagoditi dejavnosti v naravi. Pri načrtovanju in izvedbi aktivnosti smo bili učitelji šole aktivno vključeni v proces in prilagajanje aktivnosti.
- Oblikovanje pozitivnih odnosov med sošolci: bivanje v skupnih prostorih, opravljajo skupna dela, upoštevajo skupna pravila, se skupaj učijo, igrajo in zabavajo. Veliko je priložnosti, da se navajajo na zdrave medsebojne odnose in še posebej na odnose med spoloma. V sproščenem okolju, med skupnim delom, pri obrokih, pri skupnem kulturnem delovanju ter pri zabavi in razvedrilu učenci pridobijo vrsto socialnih izkušenj.
- Oblikuje se drugačno sodelovanje z učitelji: zaradi posebne situacije pride do sproščenega vedenja, drugačnega, praviloma pristnejšega odnosa med učitelji in učenci, tesnejših in poglobljenih stikov med učenci, prilagajanja skupini in skupnim interesom, skratka do vseh vrst socialnih stikov in odnosov, ki jih je pri rednem pouku bistveno manj ali jih sploh ni.

2. Tabor Vojsko 2023

Na osnovni šoli Helene Puhar Kranj je v šolskem letu 2022/2023 v posebni program vzgoje in izobraževanja vključenih 55 otrok, mladostnikov in odraslih (do vključno 26. leta starosti) s posebnimi potrebami. Že nekaj let na šoli organiziramo vsakoletni tabor za učence od IV. do VI. stopnje, kar pomeni, da je imelo možnost oditi na tabor 20 učencev. Udeležilo se ga je 14 učencev (5 deklet in 9 dečkov), ostali pa se za to niso odločili iz objektivnih in subjektivnih razlogov.

Eden od najpomembnejših razlogov za udeležbo učencev in učiteljev je socialna komponenta. »Učitelji v šoli v naravi živijo ves dan z učenci in jih zato lahko veliko bolj spoznajo kot v šolskih klopih. V šoli v naravi so med učitelji in učenci pristnejši odnosi in bolj se lahko zblížajo. Veliko več je priložnosti, da se lahko učitelj nevsiljivo približa posameznemu učencu, se z njim pogovori na štiri oči in vpliva na njegovo ravnanje. V šoli v naravi res lahko spoznamo svoje učence in ugotovimo, da slabih otrok sploh ni, so le različni. Med učenci in učiteljem se povečata tudi medsebojno zaupanje in spoštovanje. Prav te pristnejše vezi je mogoče koristno izrabiti tudi kasneje, pri pedagoškem procesu v razredu. Zato je zelo pomembno, da se šole v naravi udeležijo tudi razredniki.« (Kristan, 1998). V šoli v naravi oziroma taboru se udeleženci spoznajo bolj poglobljeno in v drugačnih okoliščinah. »V šoli v naravi učenci in učitelji skupaj veliko doživijo in s tem tudi pripomorejo k bolj poglobljenim oblikam odnosa. Zahteve za pedagoga so v tem odnosu nedvomno visoke. Sam se mora posloviti od zasebnega življenja in sprejeti pripravljenost, da se kot celotna oseba, ne le kot pedagog, skupaj z mladimi podredi življenjskim pogojem. Tudi mladi ne doživijo samo osemurnega vsevednega učitelja, ampak človeka s slabostmi in krepostmi, kar spremeni nivo odnosa in relativira odnos do avtoritet. Tovrsten odnos poveča delovanje odraslega kot identifikacijske figure. Doživete dejavnosti nam odraslim omogočajo, da smo lažje »drugačni«, bližji, direktni, bolj dosegljivi, malo bolj »ljudje« kot sicer.« (Grošelj, 2004). Šola v naravi ponuja tudi veliko drugih prednosti. »S pojmom šola v naravi je na eni strani mišljen izkustven način učenja, pri čemer se učenec dokoplje do novih spoznanj s konkretno izkušnjo, na drugi strani pa je s pojmom šola v naravi, kot prostor učenja, mišljena pokrajina, ki skupaj z ljudmi, ki živijo na določenem območju, postane cilj raziskovanja. Ko pokrajino raziskujemo, imamo tudi možnost premikanja po njej ter njenega raziskovanja. Evropski inštitut za doživljajsko šolo v naravi in izkustveno učenje definira šolo v naravi kot »skupni presek treh področij, in sicer spoznavanja okolja, aktivnosti na prostem in osebnostnega ter socialnega razvoja. Z aktivnostmi na prostem mislimo predvsem na razvijanje gibalnih sposobnosti, pri čemer zelo pomembno vlogo igrajo igre. Na osebnostnem področju naj bi učenci napredovali v razvijanju samospoštovanja in samozavesti. To je doseženo, ko se učenci počutijo dobro, ker so se naučili nečesa novega ali premostili fizične ali psihološke ovire. S socialnim razvojem mislimo na razvoj medosebnih sposobnosti, kar dosežemo s skupinskim delom. Gre za delitev dela po skupinah, od posameznika pa se pričakuje sodelovanje. Vsa tri področja, ki definirajo šolo v naravi, poudarjajo in navajajo na zdrav način življenja. Če je človek zdrav, si bo prizadeval tudi za zdravo okolje in njegov trajnostni razvoj, saj so naravni viri vse bolj omejeni. Šola v naravi ima zaradi neposrednega stika z naravo zelo pomembno vlogo pri vzgajanju in povezanosti z okoljem.« (Gregorčič, 2005).

V mesecu aprilu smo se na šoli dogovorili glede časovnega termina in kraja izvedbe tabora (dom Vojsko – center šolskih in obšolskih dejavnosti). Odločitev za kraj izvedbe je bila sprejeta glede na dejstvo, da se na omenjenem domu izvajajo programi za šole s prilagojenim programom. S strani Centra šolskih in obšolskih dejavnosti smo dobili termin 3. 1.– 6. 1. 2023, kar smo na šoli potrdili kljub dejstvu, da je to prvi dan po daljšem praznično – dopustniškem premoru. S tega stališča so lahko problematične spremembe (bolezni, poškodbe) tako pri

učencih kot pri učiteljih. Kasneje se je izkazalo, da s tem ni bilo nikakršnih težav. V mesecu oktobru je bil navezan stik z vodjo doma Vojsko in prejeli smo zahteve za izpeljavo tabora (seznam udeležencev, posebnosti učencev in diete, predlagano programsko shemo glede na termin tabora, obrazce za odobritev prevoza učencev, raspored sob in postelj). Na podlagi tega so bili starši obveščeni o načrtovanju tabora in možnosti prijave učencev. Za tabor se je odločilo 14 učencev. Nekaj staršev in učencev se za tabor ni odločilo zaradi specifik (poleg motenj v duševnem razvoju predvsem gibalna oviranost), ker je bilo pričakovati veliko snega in je posledično programski načrt vseboval predvsem zunanje dejavnosti (tek na smučeh, krpljanje, nordijsko hojo, sankanje in dričanje, igre v snegu in izdelava bivališč). Nekateri razlogi so bili objektivni, nekateri ne, vendar se kljub dobronamernemu prigovarjanju s strani zaposlenih, pripravljenosti na vsebinsko prilagajanje in številčni udeležbi strokovnih delavcev (vodja šole v naravi, dve razredničarki, predmetni učitelj gibalnih predmetov in varuhinja) zato niso odločili.

Na začetku meseca decembra je bil skupaj z vodjo doma Vojsko narejen vsebinski plan, na katerega so vplivale individualne zmožnosti učencev, skupinska dinamika, kadrovska zasedba samega doma, materialne zmožnosti, kadrovska zasedba učiteljev z matične šole in pričakovane vremenske razmere vključno z obilico snega, ki je značilen za Vojsko. Roditeljski sestanek je bil organiziran v sredini meseca decembra. Staršem je bil predstavljen vsebinski načrt, za katerega je bilo pojasnjeno, da se lahko zaradi različnih razlogov spremeni. Dogovorili smo se, da glede na to, da bo tabor izveden takoj po praznikih oziroma počitnicah, v primeru kakršnekoli težave (zlasti bolezni, poškodbe) le-to takoj javijo vodji na elektronski naslov. Prav tako smo se dogovorili, da učenci s seboj ne nosijo telefonov in denarja. Telefonov zaradi razvijanje socialne komponente in druženja s sovrstniki, navajanja na samostojnost – tudi brez nekajdnevnega stika s starši; denarja pa, ker ga nimajo kje porabiti. Starši so dobili vprašalnik, ki je povezan predvsem z zdravstvenimi posebnostmi (kljub temu, da učence dobro poznamo – epilepsija, gibalna oviranost, težave s srčno mišico ...), saj na tem področju informacij nikoli ni preveč, poleg tega pa učenci na taboru preživijo nekaj dni in noči neprekinjeno in je možnost težav večja kot na običajen šolski dan. Ob prvem stiku z vodjo doma Vojsko smo bili obveščeni, da bodo istočasno v domu nastanjeni učenci še ene šole s prilagojenim programom, kar pa se je spremenilo in smo v domu bivali sami. To je bilo izredno pozitivno zaradi prilagajanja vsebin, razporeditve učencev po sobah. Želja je bila, da bi vsi učenci spali na spodnjih posteljah (vse sobe so imele pograde) zaradi varnosti (gibalna oviranost in epilepsija), kar se je uresničilo. Tako smo sicer zasedli večje število sob in bili razdeljeni v sobe na dveh hodnikih, kar pa ni bil problem, saj ju je povezoval osrednji prostor, razdalje so bile majhne. Sobe enega krila smo polno zasedli, v drugem pa le tri (dve sobi učenci in eno učiteljica). Sam sem spal v sobi z dvema učencema, pri katerih so bile povečane možnosti zdravstvenih težav in sta potrebovala pomoč pri vsakdanjih opravilih (priprava oblačil in oblačenje, pomoč pri higieni, opravljanju velike in male potrebe, plenice, zgodnje vstajanje). Sicer smo, če je bilo le možno, upoštevali želje učencev glede razporeditve po sobah.

2.1. Izvedba tabora

Med prazniki in počitnicami je sneg na Vojskem skopnel, tako da smo z vodjo doma okvirno spremenili vsebinski načrt. Dejavnosti znotraj doma so ostale nespremenjene, dejavnosti na snegu pa so zamenjale dejavnosti v gozdu in na travniku.

Dnevni potek aktivnosti:

Prvi dan smo se do kosila namestili v domu, kjer so nas lepo sprejeli, se razporedili po sobah in razpakirali. Po kosilu smo imeli ustaljen urnik kot v naslednjih dneh. S seboj na tabor smo

pripeljali šolski kombi, s katerim smo pripeljali dodatno opremo in bi ga v primeru izrednih razmer (zdravstvenih) lahko koristili.

Tipičen potek dneva:

- Ustaljene jutranje gibalne aktivnosti domov centrov šolskih in obšolskih dejavnosti nismo imeli, vendar smo vstajali ob predvidenem času in čas izkoristili za jutranjo higieno, pripravo oblačil, samostojno oblačenje in samostojno postiljanje postelje.
- Zajtrk.
- Umivanje zob in priprava na dopoldanske aktivnosti.
- 1. dopoldanska aktivnost (kuharska delavnica – idrijski žlikrofi, gradnja bivakov, pohod na najvišjo točko bližnje okolice).
- Dopoldanska malica.
- 2. dopoldanska aktivnosti (nordijska hoja in plezanje, delavnica v gozdu, spoznavanje živali doma Vojsko).
- Kosilo.
- Prostočasne aktivnosti (počitek, spanje, namizni tenis, igra štrbunk, ogled tekme smučarskih skokov, kartanje, branje knjige, druženje v sobi); učenci so lahko sami izbrali počitek ali kakšno izmed aktivnosti. Organizacijsko je bilo to mogoče izpeljati zaradi štirih učiteljev in varuhinje, pri čemer smo lahko vodili, nadzorovali ali sami sodelovali pri posamezni dejavnosti.
- Popoldanska aktivnost (pohod v okolico doma, nordijska hoja in plezanje, pohod do razgledne točke po Vojskarski planoti), vmes malica.
- Večerja.
- Večerna aktivnost (večerni pohod z lučkami v gozd, gibalni kviz, ples).
- Večerna higiena (umivanje zob, tuširanje, mala in velika potreba, nameščanje plenice in nameščanje dihalnega aparata).
- Spanje in bujenje nekaterih učencev ob dogovorjeno uri za malo nočno potrebo.

*V oklepajih so napisane aktivnosti, ki so bile izvedene – vsak dan ena.

Zadnji dan smo do zajtrka opravili jutranjo rutino (vstajanje, umivanje, priprava oblačil in samostojno oblačenje) in pakiranje, nato običajen dopoldanski urnik. Po kosilu smo odšli domov.

Zdravstvene posebnosti:

Dva učenca sta za spanje uporabljala plenice, ki smo jih namestili po večernem tuširanju, dva učenca smo zaradi možnosti močenja postelje preventivno ponoči (ob polnoči) zbudili in ju spremljali na stranišče, ki je bilo v sobi. Prav tako sta imela v postelji podlogo za mokrenje. Eden izmed učencev je zaradi apneje v spanju ponoči uporabljal dihalni aparat, za katerega smo bili s strani mame poučeni, kakšna je varna uporaba. Prav tako je eden učenec imel močno kožno vnetje v mednožnem predelu, ki je terjalo dvakrat dnevno ustrezno obravnavo s posebnim mazilom. Elektronska varuška na letošnjem taboru ni bila potrebna.

Trije udeleženci tabora so imeli posebno prilagojeno prehrano (celiakija in laktozna intoleranca), za katero se je s strani vodje doma zahtevalo tudi ustrezno zdravniško potrdilo. Težav ni bilo, saj je bilo za prehrano ustrezno poskrbljeno, prav tako pa vsi zelo dobro vedo, kaj lahko jedo.

Polovica učencev je imela s seboj zdravila (v enem primeru prehranske dodatke), za katere sem glede na vprašalnik naredil preglednico (PREGLEDNICA 1), iz katere so razvidni podatki glede apliciranja zdravil in prehranskih dodatkov.

Preglednica 1

Apliciranje zdravil in prehranskih dodatkov

KDAJ	KDO	KAJ	KOLIKO
$\frac{1}{2}$ ure pred zajtrkom	učenka 1	eutyrox	2 tabletki (50 in 25 mg) z vodo
	učenec 2	eutyrox	1 tabletko z vodo, zdrobljeno
	učenec 3	eutyrox 50	1 tabletko
po zajtrku	učenka 1	concor	2,5 mg
	učenka 4	prehranski	lamisil, vitamini, omega 3, kalcij 2x
	učenec 5	eutyrox	100 mg (1 tabletko)
	učenec 6	prenevel	4m/125 mg (1 tabletko)
	učenec 7	kepra	$\frac{1}{2}$ tabletko
	učenka 1	concor	2,5 mg
	učenec 7	kepra	$\frac{1}{2}$ tabletko

Nalogo za ustrezno apliciranje zdravil in prehranskih dodatkov sta prevzeli razredničarka in varuhinja, ki sta poskrbeli da so učenci dobili ustrezno zdravilo ob primernem času ob pomoči zgornje preglednice.

2.2. Evalvacija

Tabor je minil v izredno pozitivnem vzdušju, tako med učitelji doma centra šolskih in občinskih dejavnosti kot učitelji matične šole in učenci. Učenci so se vrnili domov polni novih doživetij in pozitivnih izkušenj, kar se je pokazalo tudi pri vnovičnem srečanju s starši. Posledično so bili zadovoljni tudi starši. Najpogostejše vprašanje s strani učencev v sledečih dneh je bilo: »Kdaj spet gremo na tabor?« Vsebinsko smo presegli načrt in pričakovanja, kar je bilo glede na spremembo vremena med prazniki manjši zalogaj, vendar smo s poznavanjem učencev, njihovih interesov in individualnih sposobnosti v sprotnem dogovarjanju z učitelji doma vse izzive uspešno rešili. Del vsebin smo obravnavali v dveh skupinah (učenci so bili zaradi želje po čimbolj homogenih skupinah razporejeni po sposobnostih). Na dejavnostih v gozdu se nam je večkrat pridružil vaški pes Kasper, ki je sprva zaradi svoje ogromne postave deloval strašljivo, vendar so ga učenci zaradi njegove prijazne narave takoj »vzeli za svojega« in so se ga vedno znova razveselili. Z nami je bil učenec, ki ima izrazit strah pred psi, vendar ga je tudi on sčasoma sprejel na »varni razdalji«. Prav tako nismo imeli nobenih težav z učenci glede osamosvajanja. Celo nasprotno, pokazalo se je, da so posamezni starši preko sporočil

želeli vedeti, kako je z njihovim otrokom (čeprav smo se vnaprej dogovorili, da smo v stikih samo v primeru posebnosti), učenci pa staršev niso pogrešali, saj so se po njihovih besedah imeli tako »fajn«, da za takšne skrbi niso imeli časa. Drugi oziroma tretji dan so se učenci, ki so sicer malce bolj zadržani, sprostili in odprli. Tekom tabora smo spodbujali samostojnost, če je bilo to varno. Vzgojnih težav ni bilo. Prav tako ni bilo težav s spanjem in vstajanjem, saj so bili učenci zaradi aktivnosti primerno utrujeni. Domov smo se kljub občutljivemu času za različne prehlade, bolezni, obolenja vrnili zdravi in nepoškodovani.

V naslednjih dneh so učenci v matičnih oddelkih izdelali plakate, risbe in strnili vtise v pisno obliko. Glede na pozitivne občutke s tabora so to storili na lastno željo. Del izdelkov smo uporabili za šolski časopis, del pa za objavo na internetni strani.

3. Zaključek

Organizacija in izpeljava tabora za učence s posebnimi potrebami je vsekakor izziv, pri katerem je potrebno dobro poznavanje individualnih značilnosti učencev, dinamike skupine ter skrbno načrtovanje, obenem pa prilagajanje trenutnim razmeram (vreme, vrsta aktivnosti, ustrezna metodika, razpoloženje ter želje učencev in nenazadnje počitek). Kljub ogromno vloženi energiji pa je ves trud poplačan z nasmehi učencev in zadovoljnimi starši. Ob vseh pozitivnih doživetjih so večina našim učencem pričakovano ostali v spominu dobra hrana, ples, prijetno vzdušje, glasba in diplome za uspešno udeležbo na taboru. Čeprav so se učenci že pred taborom poznali, pa so nekateri vseeno pozitivno presenetili z vključitvijo v skupino in poglobljanjem medosebnih odnosov. Težav pri osamosvajanju učencev ni bilo zaznati, se je pa pokazalo, da imajo na tem področju težave starši, ki so preko razredničark preverjali stanje otroka, čeprav smo bili vnaprej dogovorjeni, da bomo v stiku le ob izrednih razmerah. Na šoli smo sklenili, da se bo v okviru svetovanj za starše v prihodnje organiziralo več predavanj/delavnic na to temo.

4. Viri

- Gregorčič, B. (2005). Izkušnje in konstruiranje v šoli v naravi. 2. *Strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi*. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti.
- Grošel, V. (2004). Nekaj praktičnih spoznanj iz šole v naravi na OŠ Pirniče. 1. *Strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi* (2004). Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti.
- Kristan, S. (1998). *Šola v naravi*. Radovljica: Didakta.
- Kristan, S. (2010). Pogledi na šport 2, *Predšolski športno-vzgojni program Zlati sonček, šola v naravi, aktualni odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP* (2011).
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>

Kratka predstavitev avtorja

Luka Svoljšak je profesor športne vzgoje z opravljenim specialno – pedagoškim izpopolnjevanjem za delo z osebami z motnjami v duševnem razvoju in z dolgoletnimi izkušnjami poučevanja v redni osnovni šoli, vzgojnem zavodu in osnovni šoli s prilagojenim programom. Trenutno zaposlen na osnovni šoli Helene Puhar Kranj. V preteklosti je bil spremljevalec gibalno oviranega otroka (3 leta), organiziral več šolskih športnih tekmovanj na državni ravni, vključen v različne organizacije, organiziral tabore, šole v naravi, tečaje, tekmoval v funkcionalni vadbi, deloval kot osebni trener ...

Gimnazijci berejo pravljice predšolskim otrokom – izobraževanje za trajnostni razvoj

Secondary School Students Read Fairy Tales to Pre-School Children – Education for Sustainable Development

Martina Berič

Gimnazija Šentvid
martina.beric@sentvid.org

Povzetek

Pri pouku književnosti v gimnaziji je eden izmed ciljev ta, da dijaki razvijajo zmožnost širjenja svojih spoznanj o književnosti in svoja spoznanja s pomočjo književnosti aktualizirajo ter jih uvrščajo v širši družbeni kontekst. Dijaki pri pouku pridobijo uporabna znanja, s katerimi lahko z medgeneracijskim sodelovanjem posredujejo svoje znanje o književnosti in s tem tudi mlajše otroke poučujejo in izobražujejo za trajnostni razvoj. Da bi dijake 4. letnika prepričali, da je njihovo znanje uporabno in praktično in da lahko z njim pripomorejo k ozaveščanju o aktualnih temah, smo jim omogočili izkušnjo zunaj učilnice. Obiskali so vrtec in z branjem pravljič, na katerega so se pripravili, so predšolske otroke poskušali usmeriti v prepoznavanje veščin in vrednot, ki so potrebne za izgradnjo trajnostnega sveta, to je sočutje in empatija za druge ljudi. S pravljico so dijaki aktualizirali učne vsebine pouka književnosti in se soočili s celostnim učenjem. Takšne izkušnje celostnega učenja in aktualizacije učnih vsebin izven šolskega prostora so za dijake neprecenljive in potrebne ter pripomorejo k trajnostnemu razvoju družbe, kar bi moral biti tudi cilj pouka slovenščine.

Ključne besede: aktualizacija, branje pravljič, celostno učenje, pouk književnosti, trajnostni razvoj.

Abstract

One of the aims of teaching literature in secondary schools is to develop students' ability to develop their knowledge of literature. In doing so they bring literature up to date and place it into a wider social context. In the classroom, students acquire useful knowledge of literature that they can pass on in an intergenerational way, thus also teaching and educating younger children for sustainable development. In order to convince Year 4 students that literature is useful and practical for them, and that they can use it to help raise awareness of topical issues, we provided them with an experience outside the classroom. They visited a kindergarten and, by reading fairy tales to the pre-school children, they tried to orient them towards identifying the skills and values needed to build a sustainable world, i.e. compassion and empathy for other people. Through the fairy tale, students updated the content of the literature lessons and were confronted with holistic learning. Such experiences of holistic learning and the actualisation of learning content outside the school environment are invaluable and necessary for students. They also contribute to the sustainable development of society, which should also be the goal of Slovenian language teaching.

Keywords: actualization, fairy tale reading, integrated learning, literature lessons, sustainable development.

1. Uvod

V letošnjem šolskem letu je 4. f oddelek Gimnazije Šentvid v okviru razredne ure in v povezavi s cilji pouka književnosti pri slovenščini obiskal Vrtec Mladi rod, enoto Mavrica. Namen tega sodelovanja med vrtcem in gimnazijo je bil, da dijaki predšolskim otrokom berejo pravljice. Branje pravljič je bilo načrtovano kot ura branja, na katero so se dijaki pripravili. Za uvod oz. spoznavanje otrok in dijakov smo izbrali nekaj krajših, razumljivih ljudskih pravljič, temelj tega medgeneracijskega sodelovanja in učenja pa je bila pravljica Anje Štefan Zajčkova hišica. Pravljičico so izbrale vzgojiteljice vrtca. Ker smo želeli dijake ustrezno pripraviti na branje pravljič, smo ob pripravi ugotovili, da s pomočjo pravljič lahko dosežemo tudi dva cilja izobraževanja za trajnostni razvoj, in sicer kakovostno izobraževanje ter boj proti podnebnim spremembam s krepitvijo ozaveščenosti. Dijaki so se na branje pravljič pripravili tako, da so razmislili, kaj bi lahko otroke s pomočjo izbrane pravljič naučili. Prav tako so morali razmisliti o tem, kako bi ob izbrani pravljič otokom primerno predstavili osrednji dogodek in pomen tega dogodka. Premisliti so morali, kako bi otroke motivirali k sočutju in empatiji do likov v pravljič in kako bi z dogodkom v pravljič poskrbeli za to, da bi otroke opozorili, da izguba hiše v hudem neurju pomeni stisko posameznika, ki mu prijatelji pomagajo. Pri tem smo sledili tudi ciljem predmeta slovenščina v gimnaziji in vzpostavljali medpredmetne povezave predvsem z okoljsko vzgojo. Cilj tega enkratnega projekta v šolskem letu je bil celostno učenje in poučevanje dijakov, ki so ob tem opravili tudi medgeneracijsko sodelovanje, ki ga Anton Mlinar (2009) vidi kot morda najpomembnejšo obliko trajnostnega razvoja. Gimnazijci so s prebiranjem Zajčkove hišice pomagali pri vzgoji in izobraževanju predšolskih otrok, ki obiskujejo vrtec, o okoljskih problemih in potrebi po solidarnosti in sodelovanju. Gimnazijci so praktično preizkusili pridobljeno znanje pri pouku slovenščine in se v novem, izvenšolskem okolju učili uporabnosti pridobljenega znanja pri pouku slovenščine. Hkrati so otroci v vrtcu sledili cilju svojega Kurikuluma za vrtce (1999), saj so otroci doživeli novo situacijo, brali so jim gimnazijci. Pri tem so morali aktivno sodelovati, po dejavnosti, ko so se dijaki poslovili, pa so otroci svoje doživljanje literarnega oz. pravljičnega sveta v zahvalo dijakom tudi narisali.

2. Pouk slovenščine v gimnaziji

Glede na Učni načrt za gimnazije (2008) je eden izmed ciljev pouka književnosti, da ima dijak razvito bralno zmožnost na stopnji kultiviranega bralca, kar pomeni, da je ena izmed njegovih kompetenc, da s pogovorom ob interpretaciji besedila postavlja in odgovarja na vprašanja in se odziva na sogovornika. Cilj književnega pouka pa je tudi razvijanje zmožnosti širjenja svojih spoznanj o književnosti in njihovega uvrščanja v širši kulturni kontekst, kar dijak izkaže z aktualizacijo spoznaj o književnosti in z vrednotenjem njihovega pomena za njegovo osebno in družbeno izkušnjo. Pri tem se povezuje tudi z drugimi predmeti, med drugim tudi z okoljsko vzgojo.

Učni načrt za slovenščino tudi predvideva, da se medpredmetne povezave lahko izvedejo v različne namene in na različne načine: kot motivacija, nadgradnja obstoječega znanja, oblikovanje avtentičnih nalog, projektni dan ipd. Cilj medpredmetnega povezovanja je vsestranski pristop, ki spodbuja celostno učenje in poučevanje.

Dijakom je v času gimnazijskega šolanja potrebno ponuditi možnost, da usvojeno znanje pokažejo in dokažejo tudi izven šolskega prostora in se tako prepričajo, da je njihov znanje tudi uporabno. Prepričani smo, da je izkušnja dijakov izven šolskega prostora tista, ki omogoča celostno učenje in dijake prepriča, da je teoretično zanje, usvojeno pri pouku, uporabno in življenjsko.

2.1 Pouk slovenščine, trajnostni razvoj in vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj

Ko smo bili povabljeni k prebiranju pravljic v vrtec, smo se spraševali, kaj lahko s tem doprinesemo pri vzgoji otrok in kako lahko s tem utrdimo zavest dijakov, da se tudi s pomočjo take naloge, kot je prebiranje pravljic v vrtcu, učijo in usvajajo pomembno znanje, ki jim bo v življenju prišlo prav. Ugotovili smo, da je ob vходу v vrtec Mavrica izobešana velika tabla, na kateri je 17 ciljev izobraževanja za trajnostni razvoj in krepitev znanja, ozaveščanja in ukrepanja trajnostnega razvoja. Razmišljali smo, ali lahko s sodelovanjem gimnazije in vrtca dosežemo katerega izmed ciljev izobraževanja za trajnostni razvoj za krepitev znanja, ozaveščenosti in ukrepanja. Ugotovili smo, da bomo s tem medgeneracijskim sodelovanjem poskušali doseči 4. cilj vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, to je kakovostno izobraževanje, ki poudarja kakovost učnih vsebin ter njihovega prispevka k preživetju in blaginji človeštva (Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, kažipot – VITR za 2030, 2022).

Trajnostni razvoj je aktualna tema, o kateri pogosto slišimo tudi v medijih. Zanimivo je, da kot pojem, ki se pojavlja tudi v vzgoji in izobraževanju, ne najde poti v učni načrt za slovenščino. Kos in Pavlin (2017) sta izvedla raziskavo, kako pogosto se v učnih načrtih gimnazijskih programov pojavljajo termini, povezani s konceptom trajnostnega razvoja. Njuna analiza je pokazala, da se v učnem načrtu za pouk slovenščine pojavi samo en takšen termin. To nas zelo čudi, saj je pouk slovenščine zaradi obravnave umetnostnih in neumetnostnih besedil primeren, da bi dijake ozaveščal o življenjskih veščinah trajnostnega razvoja, da bi dijaki razumeli nepovratnost nekaterih posegov v okolje ali življenjskih odločitev nasploh. Poleg tega bi lahko spregovorili tudi o vplivu človeka na okolje. Košmerl (2021) namreč ugotavlja, da je vsem konceptom učenja in poučevanja trajnostnega razvoja skupno to, da obravnavajo aktualne okoljske izzive, pri tem pa razmišljajo tudi o učinku na prihodnje generacije in s tem razvijajo kritično mišljenje.

Področje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) se je torej 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 omogoča, da pridobijo zanje, postanejo bolj ozaveščeni ter aktivno prispevajo k preobrazbi v bolj trajnostno družbo (Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, kažipot – VITR za 2030, 2022).

Ugotovili smo, da predvsem pouk književnosti v gimnaziji omogoča, da dijaki pridobijo takšno znanje, predvsem pa se nam je zdelo, da bo izkušnja posredovanja tega znanja in izkušnje za dijake koristna in bodo imeli občutek, da so pomembno prispevali k odgovornemu delovanju za okolje. VITR poudarja, da področje vzgoje in izobraževanja prispeva k uresničevanju trajnostnega razvoja. Njegov cilj je pregledati namene vzgoje in izobraževanja ter preusmeriti poučevanje in učenje po celotni vertikali izobraževanja k trajnostnemu razvoju ter okrepiti vzgojo in izobraževanje ter učenje pri vseh aktivnostih, ki spodbujajo trajnostni razvoj (Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, kažipot – VITR za 2030, 2022).

Naš projekt branja pravljic je bil usmerjen prav k temu, da z medsebojnim sodelovanjem po izobraževalni vertikali pri vseh udeležencih krepimo vzgojo in zavest o trajnostnem razvoju. Smrke (2019) navaja, da je družba zelo pomembna pri spodbujanju solidarnosti do ljudi, ki potrebujejo pomoč. Pri tem poudarja, da je pomembno prav medgeneracijsko sodelovanje, ki predstavlja pomemben vidik socialnega učenja, sožitja in strpnosti. Tako učenje pa pomeni širjenje socialne mreže in kulturne dediščine.

3. Branje pravljic kot metoda učenja in poučevanja trajnostnega razvoja

Vzgojiteljice vrtca, v katerega so se dijaki 4. f odpravili na uro branja pravljic, so želele, da dijaki otrokom preberejo pravljico Anje Štefan Zajčkova hišica. Ker gre za dijake 4. letnika, ki se tudi že pripravljajo za maturo, smo nalogo izkoristili za ponovitev dveh tem: ljudsko slovstvo in ljudska pravljica. Na podlagi znanja o pravljici so dijaki dobili nalogo, da razmislijo, kako bi se lotili branja pravljice otrokom, tako da bi predvsem zbudili doživljanje in predali sporočilo pravljice. Pripravljali so se na glasno interpretativno branje in vodenje interpretacije. Dijaki niso prejeli vprašanj, ki naj jih ob branju postavljajo otrokom, niti niso bili posebej usmerjeni, kakšna vprašanja naj jim postavljajo. Dijaki so sami, na podlagi lastnih izkušenj poslušanja besedil in interpretacije, razmislili o vprašanjih, s katerimi so poskrbeli za razumevanje in vzdrževanje pozornosti.

Gobbo (2011) trdi, da v Sloveniji VITR še vedno ni razumljena kot vključeni del formalnega izobraževalnega sistema. Tudi v učnem načrtu za pouk slovenščine v gimnaziji ni zaznati VITR. Ko smo bili povabljeni, da v vrtcu otrokom starim od 2–6 let preberemo pravljice, smo se odločili, da bodo to pravljice, ki so povezane s kulturno dediščino. Pri tem smo z dijaki ugotovili, da so to slovenske ljudske pravljice, ki prikazujejo človekovo sobivanje z naravo in razlago nenavadnih okoljskih pojavov. V ta namen smo z dijaki izbrali nekaj slovenskih ljudskih pravljic, ki bi jih prebrali otrokom. Obiskali smo 3 skupine – otroke stare 1–2 leti, 2–4 leta in 4–6 let. Dijaki so pravljice pri pouku prebrali in si zapisali vprašanja. Opozorjeni so bili, da tako majhnim otrokom ne moremo prebrati pravljice na enkrat, ampak se moramo ustavljati in preverjati njihovo doživljanje in razumevanje.

Sporočilo pravljice je povezano z okoljskim vprašanjem grajenja hišice ob vodi ter solidarnostnim ravnanjem zajčkovih prijateljev, ki so mu nesebično priskočili na pomoč in so mu zgradili novo hišico. Pomembno je vprašanje, zakaj je zajček izgubil hišico (ker je bila preblizu potoka, ki je hiško v nevihti uničil) in kaj mu predlagajo prijatelji, kje naj si zgradi novo. Predlagajo mu, naj si zgradi novo na hribu, da ga voda ne bo več dosegla. S tem dajemo pomembna sporočila tudi otrokom – hiše ne smemo graditi preveč blizu vode, ker jo nevihte lahko odnesejo. Poleg tega je pomembna solidarnost in nesebična pomoč prijateljev. Kot zanimiv lik se pojavi tudi lisica, ki se želi prav tako okoristiti oz. izkoristiti solidarnost zajčkovih prijateljev, zato si sama uniči hiško. A zajček in prijatelji to ugotovijo in ji ne želijo pomagati, nered, ki ga je sama ustvarila, mora tudi sama počistiti. Otroci tako izvedo, zakaj ima lisica še danes konico repa belo.

3.1 Obisk vrtca in branje pravljic

Branje pravljic je potekalo 1. 12. 2022 v enoti Mavrica Vrtca Mladi rod v Ljubljani. 21 dijakov se je razdelilo v 3 skupine.

Slika 1

Prva skupina dijakov v Rumeni mavrici



Slika 2

Druga skupina dijakov v Rdeči mavrici



Prva skupina se je pridružila najmlajšim otokom, starim od 1 do 2 leti (Rumena mavrica), kar prikazuje Slika 1. Druga skupina na Sliki 2 je obiskala skupino Rdeča mavrica, otroke stare od 2 do 4 let.

Slika 3

Tretja skupina dijakov v Modri mavrici



Tretja skupina na Sliki 3 je obiskala skupino Modra mavrica, v kateri so otroci stari od 4 do 6 let.

Pri tem, da bi s pomočjo pravljice prenesli neko sporočilo skrbi za okolje in medsebojnega sodelovanja, smo se osredotočili na drugo in tretjo skupino otrok, starih od 2 do 6 let. Te otroke je tudi najbolj zanimalo, kaj imajo dijaki, mladi odrasli ljudje, povedati. Otroci so bili navdušeni, da so imeli v vrtcu obisk in so bili v velikem pričakovanju. Dijaki so imelo nalogo, da pri otrocih dosežejo prvo taksonomsko stopnjo pri literarnem branju, torej doživljanje. Širši cilj pa je bil doseči tudi neke nove veščine in vrednote, ki so potrebne za izgradnjo trajnostnega sveta – spodbujati empatijo ter sočutje za druge ljudi in planet.

Pravljica Zajčkova hišica je slikanica. Na eni strani je besedilo pravljice, na drugi strani je ilustracija vsebine. Vsak dijak v skupini je prebral eno stran pravljice, nato otrokom pokazal ilustracijo in z vprašanji preveril, ali so otroci slišali prebrano vsebino. Ob tem so se dijaki odzivali tudi na vprašanja otrok.

Slika 4

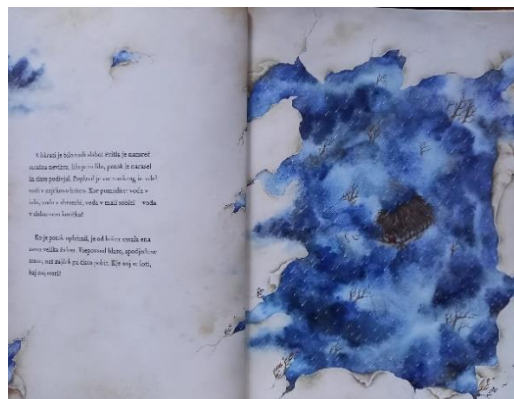
Zajčkova hišica ob potoku



Štefan, A. (2022). *Zajčkova hišica*. Mladinska knjiga.

Slika 5

Nevihtha



Štefan, A. (2022). *Zajčkova hišica*. Mladinska knjiga.

V nadaljevanju so predstavljeni najpomembnejši deli pravljice, ki prispevajo k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj. Pravljica se začne z zajčkom, ki ima hišico ob potoku (Slika 4). Dijaki so otroke vprašali, ali jim je zajčkova hišica všeč in kaj mislijo, zakaj je imel zajček hišico ob vodi. Potem so dijaki brali o tem, da je prišla strašna nevihta, potok ob zajčkovi hišici je podivjal in uničil zajčkovo hišico (Slika 5). Zajček je ostal brez hišice. Dijaki so otroke spraševali, ali menijo, da je bilo zajčka strah. Otroci so sami povedali, da se bojijo neviht, posebej bliskanja.

Slika 6

Zajčkovi prijatelji



Štefan, A. (2022). *Zajčkova hišica*. Mladinska knjiga.

Slika 7

Zajčkova nova hišica



Štefan, A. (2022). *Zajčkova hišica*. Mladinska knjiga.

Dijaki so brali naprej, da je zajček jokal zaradi svoje usode, a mu prijatelji takoj priskočijo na pomoč ob nesreči. Najprej pride žabica z lopato, ki mu pomaga počistiti okolico poplavljenе hišice. Kmalu se jima pridruži še veverica, ki zajčku svetuje, naj si zgradi novo hišico nekje višje, na hribu. Takoj za veverico pride še jazbec, ki se posebej razveseli, da je zajček še živ. Potem pride še medved, ki opozori, da je nenavadno in prvič, da je potok tako ponorel. Predlaga, da zajčku zgradijo novo hišico na vrhu griča, kjer bo na varnem. Zajček se je strinjal, prijatelji

pa so mu ponudili pomoč pri gradnji in selitvi ter poprijeli za delo (Slika 6). Dijaki so spraševali otroke, kdo vse je pomagal zajčku, zakaj zajček ne more živeti na drevesu kot veverica in ali je medved v pravljici strašen. Prav tako so vprašali, zakaj se jazbec razveseli tega, da je zajček še živ. Otroke so tudi vprašali, ali prepoznajo orodje, ki ga zajčkovi prijatelji uporabljajo pri gradnji in ali so orodje že kdaj preizkusili. Vprašali so tudi, ali je prav, da pomagamo prijateljem v stiski in ali bi tudi sami pomagali zajčku.

Nastajanje zajčkove hišice je od daleč opazila lisica, ki ni želela pomagati, imela je nemreč lepe tačke in pentljo (Slika 7). Tudi ona želi, da ji drugi zgradijo hišico, saj je njena zanikrna. A ne želi ničesar narediti sama, pričakuje, da bodo to naredili drugi, ki naj skrbijo za njeno udobje, ker je ona gospa. Dijaki so otroke spraševali, ali je lisica res gospa in kakšna žival je lisica.

Slika 8

Lisica uniči svojo hiško



Štefan, A. (2022). *Zajčkova hišica*. Mladinska knjiga.

Slika 9

Lisica beli



Štefan, A. (2022). *Zajčkova hišica*. Mladinska knjiga.

Lisica pomisli, da bodo zajčkovi prijatelji tudi njej pomagali zgraditi nov hišico, če bi ji staro uničila poplava. Nato je sama umazala in poplavlila svojo hišo (Slika 8). Postavila se je na prag in vpila, naj ji kdo pomaga. Prvi je pritekel zajček, ker je vedel, kaj je nesreča. Za njim pridejo še ostali in ugotovijo, da je lisica lagala in sama umazala svojo hišo. Otroci so se odzvali, da je lisica poredna in da ni prav, da je uničila svojo hišo.

Prijatelji so nato odšli k zajčku, v novo hišico, lisica pa je ostala sama. Sama je morala počistiti hišo in jo prebeliti (Slika 9). To je verjetno počela kar z repom, ker je njen rep na koncu še vedno malo bel. Otroci so začeli razmišljati in spraševati, ali ima lisica resnično na koncu bel rep.

Slika 10

Risbe otrok



Po prebrani pravljici so se dijaki poslovili in se odpravili v šolo. Otroci pa so estetsko doživljanje branja dijakov izrazili z risbami (Slika 10), kakor predvideva njihov Kurikulum za vrtce (1999). Narisali so to, kar so si najbolj zapomnili – zajčka in prijatelje, ki so mu v stiski pomagali.

4. Zaključek

Gimnazijci se pri pouku slovenščine premalo zavedajo uporabnosti pridobljenega znanja. Pouk slovenščine je večinoma omejen na šolski prostor, vsekakor pa dijaki nimajo možnosti praktično preizkusiti svojega znanja. Prav tako se zdi, da včasih profesorji in dijaki dvomimo o aktualnosti učnih vsebin. Zato je izstopanje iz šolskih prostorov in učenje v novem okolju zanje priložnost, da umestijo svoje znanje v življenje in se zavedajo, da lahko s svojim zgledom in prenosom znanja na mlajše generacije zelo veliko prispevajo k spremembi družbe in ozaveščenosti, da je potrebno stremeti k trajnostnemu razvoju. S tem ko so se dijaki pripravljali na ta projekt, na uro branja pravljic v vrtcu, so se soočili tudi s celostnim učenjem, ki gaje v gimnazijskih učnih načrtih premalo. Dijakom je potrebno omogočiti, da s svojim znanjem odgovorno delujejo zunaj šolske učilnice in sodelujejo tudi z drugimi institucijami oz. generacijami. Dijaki postanejo samozavestnejši in bolj prepričani o tem, da je učna snov pri pouku književnosti v gimnaziji tudi aktualna in da lahko s tem znanjem doprinesejo tudi k izobraževanju mlajše generacije. Takšno medgeneracijsko sodelovanje, kot so ga doživeli dijaki 4. f Gimnazije Šentvid in otroci v vrtcu Mavrica, je sodelovanje, ki krepi pomen izobraževanja za trajnostni razvoj in dosega ter vzpostavlja vrednote, ki so potrebne za izgradnjo in oblikovanje trajnostnega sveta in družbe. To bi moral biti tudi cilj pouka slovenščine v gimnaziji.

5. Viri

- Gobbo, Ž. (2011). *Izobraževanje za trajnostni razvoj*. https://focus.si/wp-content/uploads/2016/05/Slo_slo_esd-1.pdf
- Kos, D., Pavlin, S. (2017). Trajnostni razvoj v izobraževalnih programih: primer slovenskih gimnazij. *Teorija in praksa*, 54(5), 806–830. <https://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/tip/trajnostni-razvoj-v-izobra%C5%BEevalnih-programih-primer-slovenskih-gimnazij48d2ae304f2c67bc8e26ff00008e8d04.pdf?sfvrsn=0>
- Košmerl, T. (2021). Od kolonialnega učenja do izobraževanja za trajnostni razvoj: Pregled izbranih konceptov izobraževanja o globalni soodvisnosti. *Andragoška Spoznanja*, 27(1), 101–120. <https://doi.org/10.4312/as/9834>
- Kurikulum za vrtce (1999). <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf>
- Mlinar, A. (2009). Medgeneracijski dialog, trajnostni družbeni razvoj in primeri dobrih praks. *Kakovostna starost*, 12 (2), 9–22. <http://www.inst-antontrstenjaka.si/slike/272-1.pdf>
- Smrke, E. (2019). *Medgeneracijsko sodelovanje med vrtcem in domom starejših občanov*. [Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani]. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/5975/>
- Štefan, A. (2022). *Zajčkova hišica*. Mladinska knjiga.
- Učni načrt. *Slovenščina: gimnazija: splošna, klasična in strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (560 ur)* (2008). http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf
- Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, kažipot – VITR za 2030* (2022). https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2022/03/VITR_za_2030-1.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Martina Berič je profesorica slovenščine na Gimnaziji Šentvid. Pri pripravi dijakov na splošno maturo skuša v pouk vnesti učenje izven šolskega prostora in dijake prepričati v uporabnost in aktualnost pridobljenega znanja pri splošnem gimnazijskem izobraževanju.

V

**COMMUNICATION AND PERSONALITY
DEVELOPMENT**

KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI



Nastavnici i inkluzivna nastava usmerena na učenika¹

Teachers and Student-Oriented Inclusive Teaching

Branka Jablan

Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
brankajablan@fasper.bg.ac.rs

Abstract

Obrazovna inkluzija je složen proces koji uključuje mnoge aspekte vezane za sistemske i organizacione aktivnosti. U sprovođenju inkluzije kompleksna i zahtevna uloga nastavnika se navodi kao jedan od najvažnijih faktora. Od nastavnika se pre svega očekuje da razume inkluzivne vrednosti, a zatim i inkluzivno obrazovanje i ima pozitivan stav prema različitostima; da podržava sve učenike i podstiče njihovo obrazovanje; da sarađuje sa drugim profesionalcima i bude reflektivni praktičar spreman na kontinuirano usavršavanje. Bez kvalifikovanih, kompetentnih i motivisanih nastavnika nije moguće razviti inkluzivnu kulturu i inkluzivno obrazovanje. Kada je u pitanju uključivanje dece sa smetnjama u razvoju, rezultati studija i istraživanja ukazuju da se značajan broj nastavnika ne oseća spremnim za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja i da školske zajednice sporo razvijaju inkluzivni obrazovni etos. Cilj rada je predstaviti rezultate istraživanja u vezi sa osnovnim vrednostima profesionalnog razvoja nastavnika i nastave usmerene prema učeniku sa smetnjama u razvoju.

Ključne reči: inkluzija, inkluzivno obrazovanje, učenici, vrednosti.

Summary

Educational inclusion is a complex process that includes many aspects related to systemic and organizational activities. In implementing inclusion, the complex and demanding role of teachers is cited as one of the most important factors. Primarily, teachers are expected to understand inclusive values and inclusive education, to have positive attitude towards diversity, to support all students and encourage their education; to collaborate with other professionals and be a reflective practitioners ready for continuous improvement. Without qualified, competent and motivated teachers, it is not possible to develop inclusive culture and inclusive education. When it comes to the inclusion of children with developmental disabilities, study results indicate that a significant number of teachers do not feel ready to implement inclusive education and that school communities are slow in developing inclusive educational ethos. The aim of the paper is to present the results of research related to the basic values of teachers' professional development and teaching aimed at students with developmental disabilities.

Keywords: inclusion, inclusive education, students, values.

¹ Rad je proistekao iz projekta "Kreiranje protokola za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju kao kriterijuma za izradu individualnih obrazovnih programa dece sa smetnjama u razvoju" i "Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću", čiju realizaciju je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (evid. broj 451-03-47/2023-01/ 200096).

1. Uvod

Inkluzivno obrazovanje se može definisati kao kvalitetno obrazovanje za sve i predstavlja odgovor na društveno isključivanje i marginalizaciju društvenih grupa (Ainscow & Miles, 2008). Inkluzivno obrazovanje počiva na uverenju da deci sa smetnjama u razvoju i deci iz drugih osetljivih grupa treba omogućiti i pružiti jednake šanse za učenje, participaciju i razvoj njihovih sposobnosti u redovnom sistemu vaspitanja i obrazovanja.

Osnovno polazište inkluzivne filozofije je da postojanje detetovih teškoća ne sme da predstavlja problem u obrazovnom sistemu, već bogatstvo na temelju koga svi treba da uče o ravnopravnosti i različitosti. Takvo polazište je u skladu sa pedagoškom idejom o individualnosti, jedinstvenosti i neponovljivosti svakog učenika (Jablan, 2015; Marinković i Kundačina, 2012). Stvaranje uslova za kvalitetno inkluzivno obrazovanje podrazumeva i promenu mišljenja o tome kako bi škole trebalo da budu organizovane, i posebno kako da se odvija proces učenja (Rubie-Davies, 2007). Prema Jokić (2021) na nivou škole treba obuhvatiti širok spektar aktivnosti koji podrazumeva da se nastavna praksa zasniva na diferenciranom pristupu i individualizaciji, različitim vidovima podrške usmerene prema učenicima, roditeljima, profesionalnom razvoju nastavnika, obezbeđivanju finansijskih i ljudskih resursa i samoevaluaciji obrazovnih institucija.

Promišljajući o formuli za obrazovnu inkluziju, Mičel (Mitchell, 2014) predlaže da ona bude zbir većeg broja sabiraka koji čine postojanje vizije, uključenost, prihvatanje, prilagođeni nastavni plan i program, prilagođeni pristupi u radu, podrška, resursi i dobro liderstvo. Da bi bila uspešna, svi sabirci treba da budu obuhvaćeni formulom jer, ako samo jedan izostane, ne možemo da kažemo da je školska zajednica zaista i inkluzivna. Na neki način inkluzivno obrazovanje ne menja samo obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju, već obrazovanje svih. Stvaranje inkluzivne škole podrazumeva obezbeđenje brojnih pretpostavki, a uspeh zavisi od toga da li se posmatra kao deo sistema koji se proteže od učionice do šireg društva i u obrnutom smeru, od toga šta se dešava u učionici i u školi (Mitchell, 2014). To je dinamičan proces stalnog sagledavanja i samovrednovanja unutar kompletne školske zajednice, proces sagledavanja prepreka sa kojima se deca mogu susresti u pristupiti kvalitetnom obrazovanju i proces sagledavanja načina za uklanjanje prepreka (Jablan i Maksimović, 2020).

Različiti faktori utiču na obrazovnu inkluziju i proces inkluzivne nastave, ali kao jedan od najvažnijih unutarškolskih faktora navodi se uloga nastavnika koji je prepoznat kao pokretač i nosilac promena u obrazovnom sistemu (Pantić i Florian, 2015; Karić, Mihić i Korda, 2014) i kao uzor koji podstiče učenike na učenje u okruženju u kome se promovišu pravednost, tolerancija, participacija i prosocijalne vrednosti (Vranješević, Cicvarić, Žunić-Cicvarić i Jovanović, 2022). Pozicija nastavnika u današnjoj školi i kontekstualna složenost u kojoj ostvaruje sve svoje uloge nameće i neophodnost njihovog stalnog preispitivanja, planiranja profesionalnog razvoja i preuzimanja odgovornosti koje se od njega očekuju (Stamatović i Bojović, 2014). Međutim, postavlja se i pitanje kakvo inicijalno obrazovanje nastavnika treba da bude kako bi se oni pripremili za sve zahteve koji se nameću i koje su to kompetencije koje treba da steknu kako bi na adekvatan način odgovorili na izazove i organizovali nastavni proces u kome sva deca učestvuju.

2. Profil nastavnika u inkluzivnom odeljenju

Da bi inkluzivno obrazovanje bilo kvalitetno, neophodno je da nastavnici budu spremni za rad sa decom sa smetnjama u razvoju i sa decom iz ostalih osetljivih grupa. Prihvatanje složene profesionalne uloge, odgovornost i spremnost definisana kroz nastavničke kompetencije predstavlja važan faktor planiranja i sprovođenja inkluzivnog obrazovanja (Jordan, Schwart i McGhie Richmond, 2009). Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje definisala je Profil za profesionalni razvoj nastavnika za inkluziju (European Agency for Special Needs and Inclusive Education <https://www.european-agency.org/activities/te4i/profile-inclusive-teachers>) koji se zasniva na četiri osnovne vrednosti i nizu kompetencija vezanih za svaku od ovih vrednosti. Jedan od argumenata za određivanje osnovnih vrednosti Profila je činjenica da je inkluzivno obrazovanje odgovornost svih nastavnika i da je potrebno podsticati njihovu posvećenost neprekidnom učenju u toj oblasti.

Cilj ovog rada je predstaviti rezultate istraživanja u vezi sa osnovnim vrednostima prikazanim u Profilu profesionalnog razvoja nastavnika i inkluzivnoj nastavi usmerenoj prema učeniku sa smetnjama u razvoju. Za pretragu i pregled relevantnih istraživanja u vezi sa postavljenim ciljem korišćeni su servis Konzorcijuma biblioteka Srbije za objedinjenu naplatu KoBSON kao i Google Scholar Advanced Search.

2.1 Vrednost: Uvažavanje različitosti učenika

- Različitost je resurs i vrednost u obrazovanju
- Nastavnik razume inkluzivno obrazovanje i ima pozitivan stav prema različitostima

Inkluzija je globalni trend u obrazovanju i filozofija koja podržava otvoreni pristup sistemu vaspitanja i obrazovanja dostupan svima. Razumevanje inkluzivnog obrazovanja povezano je sa postojanjem pre svega pozitivnih stavova prema uključivanju sve dece u redovnu školu. Iako nastavnici podržavaju pravo na obrazovanje sve dece i činjenicu da je škola mesto koje pripada svima i dalje postoje prepreke za postizanje ovih ideala, između ostalog zbog prisutnih razlika u stavovima prema inkluziji, a s druge strane i spremnosti da se to u praksi i prihvati. Razumevanje inkluzivnog obrazovanja direktno je povezano sa razumevanjem učenja i sposobnostima dece, razumevanjem nastave i poučavanja kao procesa u kome učestvuju nastavnik i učenik i spremnošću nastavnika da na najbolji mogući način iskoristi ono što već zna dok podučava učenika kome je potrebna podrška (Florian i Linklater, 2010; Srivastava, de Boer i Pijl, 2015; Li i Ruppert, 2020). Kada su u pitanju istraživanja koja se bave procenom stavova, Subotić (2014) navodi da je primetno da se dele u dve grupe: istraživanja koja stavovima pristupaju iz pozicije obezbeđivanja podrške ideji inkluzije (Avramidis i Norwich, 2002; Sindik, 2013) i istraživanja koja problematiziraju stavove pristupaju pragmatički, pokazujući da iskustvo i obučenos nastavnika u radu sa decom sa smetnjama u razvoju imaju uticaj na različite nastavničke aspekte rada, što ima direktne implikacije na način obuke nastavnika (Subotić, 2014; Jablan, Jolić Marijanović i Grbović, 2011). Rezultati većeg broja studija ukazuju da obrazovanje nastavnika i vrsta razvojne smetnje kod deteta utiču na stav nastavnika prema inkluzivnoj ideologiji uopšte (de Boer, Pijl i Minnaert, 2011; Saloviita, 2018; Ahsan i Sharma, 2018) i da nastavnici iz redovnih škola bez obzira na pozitivne stavove prema inkluziji u praksi nerado prihvataju činjenicu da u razredu imaju učenika sa smetnjama u razvoju (Hwang i Evans, 2011). Nastavnici uglavnom imaju podržavajući stav prema inicijativi da se deca sa

smetnjama u razvoju uključe u redovnu školu, ali su i oprezni i izražavaju sumnju u pogledu stvarnog uključivanja, navodeći da je inkluzija potencijalno korisna samo za neke učenike (Lalvani, 2012) i da je opravdano uključiti samo one sa lakšim razvojnim smetnjama (Vujačić, Gutvajn i Stanišić, 2018). Utvrđeno je da ispoljavaju manji optimizam kada je u pitanju inkluzivno obrazovanje dece sa fizičkim teškoćama (de Boer i sar., 2011) i da kod njih vlada uverenje da ne postoje uslovi za rad sa decom koja imaju težu senzornu i intelektualnu ometenost, jer rad sa njima zahteva dodatnu podršku, koja često nije adekvatna. Smatraju da je tom procesu neophodan selektivni pristup u odnosu na prisutnu razvojnu smetnju kod deteta, tako da možemo očekivati da će njihov rad biti praćen brojnim teškoćama i improvizacijama, ako podrška izostane. Nastavnici, s jedne strane, imaju najveću odgovornost za postignuća učenika, dok s druge strane, imaju utisak da su prepušteni sami sebi. Kao ishod svega je često deklarativno prihvatanje ideje inkluzivnog obrazovanja, ali ne i suštinski u samoj praksi (Jablan i sar., 2011). Anđić, Subotić i Nikolić (2018) smatraju da je potrebno napraviti iskorak i pozabaviti se ispitivanjem međusobne složene i dinamičke veze između strukture ličnosti nastavnika, stvarnih nastavničkih kompetencija za rad u inkluziji, aspekata ličnog iskustva i očekivanja, stavova i mišljenja o inkluziji.

2.2 Vrednost: Podržavanje svih učenika

Oblasti kompetencija za nastavnike:

- Podsticanje obrazovanja svih učenika
- Primena delotvornih pristupa u heterogenim odeljenjima

Razumevanje inkluzivnih vrednosti, pozitivni stavovi, kompetencije nastavnika i profesionalno usavršavanje od suštinskog su značaja za nastavnike koji izvode nastavu u inkluzivnom odeljenju. Inkluzivne vrednosti treba da budu inkorporirane u veštine i znanja koje nastavnici imaju ili treba da steknu kako bi realizovali sve predviđene ciljeve i aktivnosti da bi obrazovanje bilo svrsishodno (Leroy i sar., 2007). Najbolje sredstvo za izlaženje u susret različitim interesovanjima, intelektualnim i socijalnim sposobnostima, iskustvu, talentima jeste raznovrsna ponuda modela, pristupa u radu, oblika nastave, strategija i intervencija. U odnosu na to, od nastavnika se očekuje da vlada strategijama poučavanja koje su usmerene na učenika, da diferencira nastavni sadržaj i nastavni proces, da eksperimentiše sa različitim formama grupnog rada, prilagođava materijale, stvara podsticajno okruženje. Međutim, Lalvani ističe da je činjenica da većina nastavnika razume koncept diferencirane nastave i priznaje ga kao dobru obrazovnu praksu, ali da istovremeno smatraju da se diferencijacija ne može uraditi u svim slučajevima i da obrazovne potrebe učenika i kognitivni zahtevi mogu da budu takvi da se na njih ne može odgovoriti u redovnom razredu (Lalvani, 2012). U proseku samo jedna trećina nastavnika veruje da ima pristup svim potrebnim resursima za inkluzivnu nastavu. Međutim, nastavnikova tvrdnja o nedostatku resursa može se tumačiti i kao društveno prihvatljiv odgovor za neprihvatanje inkluzije (Saloviita, 2018).

Svakako da u školi ima mesta za sve metode i vrste učenja. Problem može da nastane kada jedan oblik učenja uzme dominaciju nad ostalim i dosledno se primenjuje, bez obzira na specifičnost sadržaja predmeta i na cilj koji tim sadržajem želimo da ostvarimo. Stiče se utisak da je cilj tradicionalne škole smanjivanje razlika, dok sve vrste aktivnih i interaktivnih pristupa imaju upravo obrnut cilj, a to je poštovanje i povećavanje razlika među učenicima, tako da članovi zajednice koja uči imaju koristi od bogatstva raspoloživog znanja i načina njegove

upotrebe (Pešikan, 2003). Obrazovni pristupi zasnovani na diferencijaciji nastave omogućavaju postavljanje realnih ciljeva i kreiranje podržavajućeg okruženja u kome se neguje osećanje pripadnosti školi i prilagođavanje potrebama učenika (Li i Rupp, 2020). Kada nastavnik poseduje znanja o tome kako da pristupi detetu i koju metodu ili strategiju da primeni, ishod će biti pozitivan ne samo u toj nekoj određenoj situaciji, već za sve učenike sa ili bez smetnji u razvoju. Tada nastavnik utiče na sve učenike, na njihov nivo angažovanja, pokazuje da ume da upravlja vremenom i razredom, da razume detetove sposobnosti i trenutni nivo sposobnosti, da ohrabruje i podržava uspeh. Utvrđeno je da kod nastavnika kod kojih postoje uverenja da su učenici sa smetnjama u razvoju njihova odgovornost postoji tendencija da budu efikasniji u radu sa svim učenicima (Jordan i sar., 2009). Rezultati istraživanja Fazlagić i Kolić (2018) ukazuju da nastavnici razredne nastave rade na novim idejama, tragaju za pristupima i strategijama učenja u radu sa decom sa smetnjama u razvoju, da se dobro adaptiraju na promene u svom profesionalnom radu uz postojanje spremnosti i težnje ka uspehu inkluzivnog obrazovanja.

2.3 Vrednost: Saradnja i timski rad

Oblasti kompetencija za nastavnike:

- Rad sa drugim profesionalcima u oblasti obrazovanja

Uverenja o profesionalnim i društvenim ulogama nastavnika, spremnost za saradnju i motivacija koje nastavniku omogućavaju partnerstvo sa drugim stručnjacima i porodicama čine profesionalni identitet inkluzivnog nastavnika i imaju uticaj na njegov profesionalni razvoj (Avramidis i Norwich, 2002; Li i Rupp, 2020). Nastavnici su spremniji da prihvate inkluziju i odgovore na njene zahteve, i da u cilju usmereno i snalažljivo sarađuju na svim problemima i njihovom otklanjanju onda kada je ona podržana i ljudskim resursima i ekspertizom drugih profesionalaca. Stvaranje zajedničkog znanja obuhvata motive i vrednosti svake profesije i od suštinskog je značaja za svaku profesiju (Edwards, 2010, prema Jokić, 2021). Veći broj studija ukazuje da nastavnici inkluzivnih škola traže način da ostvare aktivnu saradnju sa stručnjacima drugih profila kako bi bolje i uspešnije obrazovali učenike sa smetnjama u razvoju. Bez obzira na to, što su nastavnici veoma često spremni da obezbede najbolje strategije za rad u odeljenju i pri tom ispoljavaju visok nivo sofisticiranosti u razumevanju složenih problema, fleksibilni su i kreativni, navode i da nemaju gotova rešenja za izazove sa kojima se suočavaju u učionici; da nisu kompetentni za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju i za razvijanje njihovih socijalnih veština; da im je potrebna ekspertiza za specijalno obrazovanje i stručna pomoć specijalnog nastavnika kako bi mogli da obezbede adekvatnu podršku učenicima (Pearce, 2009; Hehir i Katzman, 2012; Knežević Florić, Ninković i Tančić, 2018; Lalić i Čorluka Čerkez, 2018). Smatraju da specijalni nastavnik najbolje poznaje dete sa smetnjama u razvoju, činjenicu kako invalidnost utiče na sposobnost deteta da pristupi nastavnom planu i programu i kako da se obezbedi pristup po najvišim mogućim standardima (Hehir i Katzman, 2012). Podrška nastavnicima u redovnoj školi utiče i na njihovo formiranje pozitivnog stava prema inkluziji kao i na sticanje kvalitetnog iskustva u inkluzivnom radu. Radeći uporedo sa defektologom, nastavnik može da bude spremniji da kontinuirano prati učenika, planira podršku, diferencira nastavu, ali i da adekvatno odreaguje u određenim situacijama (Mulholland i O'Connor, 2016). Međutim, studija Takale i saradnika (Takala, Pirttimaa i Törmänen, 2009) je pokazala da u definisanju i preciznom određenju posla i uloge specijalnog nastavnika u redovnom obrazovanju u Finskoj postoje i određene nejasnoće. Rad specijalnih nastavnika u Finskoj

odnosi se na izvođenje nastave, savetovanje i indirektan rad. Nastava predstavlja direktni rad i usmerena je na pružanje podrške deci koja imaju teškoće u usvajanju nastavnih sadržaja. Savetodavni rad se odnosi na saradnju i konsultacije sa drugim profesionalcima i roditeljima. Procena, planiranje, izrada IOP-a, pronalaženje adekvatnog materijala za rad su opisani kao indirektan rad. Specijalni nastavnici zaposleni u redovnim školama naglašavaju da često rade sami, iako je predviđen timski rad, da nemaju sistemsku podršku i smatraju da je njihov rad iscrpljujuć, dok im je područje rada neograničeno i da se od njih očekuje da preuzmu odgovornost za različite situacije i izazove (Takala i sar., 2009). Koordinator za specijalne obrazovne potrebe u Velikoj Britaniji, takođe navode da su oni odgovorni za pružanje podrške osobama kojima je ona potrebna, ali i za inkluziju u celini, sa malo stvarnih organizacionih moći. Smatraju da je dovedeno u pitanje izvršavanje jedne od primarnih uloga specijalnog nastavnika, a to je podrška u prevazilaženju prepreka u učenju (Mackenzie, 2007; Szwed, 2007). Postoji i mišljenje da efikasna inkluzija podrazumeva da se saradnju između nastavnika razredne i predmetne nastave i specijalnih nastavnika uspostavi već na inicijalnom obrazovnom nivou (Alila, Määttä i Uusiautti, 2016).

2.4 Vrednost: Profesionalni razvoj

Oblasti kompetencija za nastavnike:

- Refleksivnost
- Inicijalno obrazovanje nastavnika kao osnova za kontinuirano profesionalno učenje i razvoj

Proučavajući Profil za profesionalni razvoj nastavnika za inkluziju koji je opisala Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje možemo primetiti da se od nastavnika puno očekuje: da razumeju i prihvataju različitost, da dobro poznaju učenike, da podstiču sve učenike u učionici, da razumeju kako način odabira pristupa, strategije, metode, oblika rada utiču na usvajanje znanja, veština i na obrazovne ishode, da se kontinuirano usavršavaju, sarađuju sa drugim profesionalcima. Korać (2014) skreće pažnju da treba voditi računa o tome da se profesija nastavnika ne pretvori u niz parcijalnih elemenata izraženih kroz određene kompetencije. Da bi se to izbeglo, prema ovom autoru moguće rešenje jeste određivanje ključnih, generičkih kompetencija nastavnika koje su u osnovi njegove prakse, a koje podrazumevaju refleksivnost, promišljanje sopstvenog rada, osvešćivanje ličnih stavova i vrednosti (Korać, 2014). Poseban značaj i ulogu ima refleksivnost koja predstavlja kontinuirano preispitivanje i praćenje napredovanja i jačanja sopstvenih veština, kompetencija i uverenja u cilju obezbeđenja i pružanja odgovarajuće podrške detetu (Li i Ruppard, 2020). Utvrđeno je da su nastavnici kod kojih postoje uverenja da su deca sa smetnjama u razvoju njihova odgovornost efikasniji u radu sa svim učenicima. Implikacije ovakvih nalaza su značajne i za obuku nastavnika u celini (Jordan i sar., 2009).

Kada je u pitanju inicijalno obrazovanje nastavnika primetno je da ga oni sami ocenjuju kao irelevantno za implementaciju inkluzije (Rajović i Radulović, 2007). Smatraju da takvo obrazovanje predstavlja barijeru u sprovođenju inkluzije i da su im potrebna dodatna znanja i veštine i dodatna obuka u pogledu prepoznavanja i razumevanja teškoća kod dece (Knežević Florić i sar., 2018). Kao najveće probleme u svom radu, a koji su u vezi sa njihovom neadekvatnom pripremljenošću nastavnici naročito navode uspostavljanje kontrole u ponašanju kod dece sa smetnjama u razvoju (Emery i Vandenberg 2010; Weiss, Markowitz i Kiel, 2018).

Istraživanje Jablan i sar., (2019) ukazuje da su studenti specijalne edukacije i rehabilitacije sa tri univerziteta (u Beogradu, Novom Sadu i Zagrebu) istakli da su najmanje spremni za rad sa decom u domenu upravljanja ponašanjem, tako da ovom segmentu treba posvetiti pažnju u studijskim programima specijalne edukacije i rehabilitacije. S druge strane, sebe smatraju visoko kompetentnim za rad u inkluzivnom okruženju i ističu da su svesni svojih uverenja u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem. Podatak da budući specijalni edukatori i rehabilitatori veruju da vladaju veštinama koje su im potrebne za rad u inkluzivnom obrazovanju je ohrabrujući i može da se uzme u obzir kao značajan prediktor motivacije i uspeha u vaspitno-obrazovnom procesu. Pozitivna uverenja o sopstvenim kompetencijama kod ispitivanih studenata mogu doprineti pozitivnim stavovima i ishodima prema inkluzivnom obrazovanju uopšte (Jablan i sar., 2019). Ovo je ključno za inkluzivno obrazovanje jer osnažuje nastavnike da prepoznaju da imaju neophodna znanja i veštine da podrže učenike. Takođe, saradnja pripravnika sa iskusnim profesionalcima može da bude deo njihovog profesionalnog razvoja koji utiče na sticanje i građenje samopouzdanja i proširivanja repertoara znanja kao odgovara na teškoće koje učenici imaju tokom učenja (Florian i Linklater, 2010).

3. Zaključak

Obrazovna inkluzija je humana i prihvata različitost, poštuje i podstiče svako dete, pretpostavlja postojanje podrške i neophodnih resursa u cilju napredovanja pojedinca, škole i društva u celini. Povezana je sa uspehom škole, uspehom učenika i nastavnika i stvaranjem podržavajuće zajednice u kojoj svako preuzima određenu vrstu i stepen odgovornosti u cilju promene školske kulture i stvaranja inkluzivnog etosa. To je dinamičan proces stalnog sagledavanja i samovrednovanja unutar kompletne školske zajednice. Inkluzivna obrazovna filozofija je za sve učesnike obrazovnog procesa, a posebno za nastavnike postavila složene zahteve i očekivanja.

Od nastavnika se očekuje da su njihova uverenja, mišljenja i stavovi usklađeni sa inkluzivnom filozofijom, da vladaju strategijama poučavanja koje su usmerene na učenika, da diferenciraju nastavni sadržaj i nastavni proces, da eksperimentišu sa različitim formama grupnog rada, prilagođavaju materijale, koriste asistivnu tehnologiju, stvaraju podsticajno okruženje, sarađuju sa drugim profesionalcima.

Ali moramo biti svesni i činjenice da se još uvek dovoljno ne zna kako se razvijaju veštine za efikasnu inkluziju i kako se održavaju u različitim obrazovnim okruženjima (Pantić i Florian, 2015). Iako je dobra nastavna praksa neophodna, nastavnicima je potreban pristup specijalnim uslugama jer još uvek nije moguće strukturirati jedinstven model u kome su precizno i provereno navedena znanja, veštine, stavovi i kompetencije koje nastavnici treba da steknu kako bi mogli da izvode vaspitno-obrazovni rad u inkluzivnoj školi.

Takođe, očekivanja i zahtevi mogu da budu više prisutni na opštem društvenom i političkom nivou, nego u stvarnoj praksi i u učionici (Armstrong, Armstrong i Spandagou, 2011), posebno što inkluzivno obrazovanje obuhvata niz pitanja i iz područja zdravstvene i socijalne zaštite.

Inkluzivno obrazovanje se može implementirati na različite načine, i mnoge zemlje nastavljaju sa razvojem ili implementacijom inkluzivnog obrazovanja bez stvarnog znanja o mogućim ishodima (Srivastava i sar., 2015). Sve ukazuje na to da u procesu kreiranja

inkluzivnog obrazovanja nema gotovih rešenja i da je nemoguće razviti jedinstveni inkluzivni model koji bi se sa istim uspehom realizovao u svim sredinama.

4. Literatura

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34 <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ahsan, T., & Sharma, U. (2018). Preservice teachers' attitudes towards inclusion of students with high support needs in regular classrooms in Bangladesh. *British Journal of Special Education*, 45(1), 81–97. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12211>
- Alila, S., Määttä, K., & Uusiautti, K. (2016). How does supervision support inclusive teacherhood? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 351–362.
- Anđić, B., Subotić, S, i Nikolić, M. (2018). Mišljenje o školovanju učenika sa poteškoćama kao prediktori nastavničkog izgaranja na poslu. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 50(2), 269–285 <https://doi.org/10.2298/ZIP1802269A>
- Armstrong, D. A., Armstrong, A. C., & I. Spandagou. (2011). "Inclusion: By Choice or by Chance?" *International Journal of Inclusive Education* 15(1), 29–39 <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–47.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353 <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). Special education teacher burnout and ACT. *International Journal of Special Education*, 25(3), 119–131
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023, March 3). Profile of Inclusive Teachers <https://www.european-agency.org/activities/te4i/profile-inclusive-teachers>
- Fazlagić, A., i Kolić, M. (2018). Samoefikasnost nastavnika razredne nastave za inkluzivno obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Naučne publikacije državnog univerziteta u Novom Pazaru*. Serija B: Društvene & humanističke nauke, 1(2), 153–164
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386 <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- Hehir, T., & Katzman, L. (2012). *Effective Inclusive Schools – Designing Successful Schoolwide Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hwang, Y-S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136–146
- Jablan, B., Jolić-Marjanović, Z., i Grbović, A. (2011). Uticaj iskustva i obučenosti nastavnika na njihove stavove prema obrazovanju dece sa oštećenjem vida u srednjim školama. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 122–138 <https://doi.org/10.2298/ZIP1101122J>
- Jablan, B., Stanimirović, D., Vučinić, V., Pešić, D. (2019). Opažanje samoefikasnosti studenata specijalne edukacije i rehabilitacije za rad u inkluzivnoj školi. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* 18(1), 63–84 doi:10.5937/specedreh18-19832.
- Jablan, B., i Maksimović, J. (2020). Razvoj inkluzivnog obrazovanja iz ugla nastavničkih kompetencija: stanje, problemi i perspektive. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*, 23(22), 85–100 <https://doi.org/10.5937/ZRPFU2022084J>

- Jokić, T. (2021). Psihološka tranzicija ka inkluzivnom nastavniku u kontekstu inkluzivne obrazovne politike [doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu]. NaRDuS <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/19032>
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Karić, T., Mihić, V., i Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4), 531–548 <https://doi.org/10.19090/pp.2014.4.531-548>
- Knežević-Florić, O. Č., Ninković, S. R., i Tančić, N. D. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika: uloge, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 7–22 <https://doi.org/10.5937/nasvas1801007K>
- Korać, I. B. (2014). Različiti pristupi definisanju kompetencija nastavnika. *Inovacije u nastavi*, XXVII, 4, 63–71
- Lalić, M., i Ćorluka Čerkez, V. (2018). Pedagoško-psihološke kompetencije nastavnika osnovnih škola u procesu primjene inkluzije. *Educa časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, 11, 101–106.
- Lalvani, P. (2012). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14–27 <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.692028>
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, XXII(4), 529–545 <https://doi.org/10.1007/BF03173470>
- Li, L., & Ruppert, A. (2020). Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42–59 <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
- Mackenzie, S. (2007). A review of recent developments in the role of the SENCo in the UK. *British Journal of Special Education*, 34(4), 212–218 <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00481.x>
- Maksimović, J. (2015). Podrška deci sa smetnjama u razvoju u inkluzivnom vrtiću. *Zbornik radova*, 17, 169–182. Užice: Učiteljski fakultet.
- Marinković, S., i Kundačina, M. (2012). Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz ugla istraživača: implikacije za buduća istraživanja. *Zbornik radova*, 15(14), 275–294. Užice: Učiteljski fakultet.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Second edition. Abingdon Oxon: Routledge.
- Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070–1083 <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333–351 <https://doi.org/10.3402/edui.v6.2731>
- Pearce, M. (2009). The inclusive secondary school teacher in Australia. *International Journal of Whole Schooling* 5(2), 1–15.
- Pešikan, A. (2003). Uvažavanje individualnih razlika u aktivnom učenju. U S. Krnjajić (Ur.) *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (95–100). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Rajović, V., i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 56(4), 413–435

- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British journal of Educational Psychology*, 77(2), 289–306 <https://doi.org/10.1348/000709906X101601>
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282 <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 309–334 <https://doi.org/10.5937/specedreh12-4204>
- Srivastava, M., de Boer, A., & Pijl, S. J. (2015). Inclusive education in developing countries: A Closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2), 179–195 <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.847061>
- Stamatović, J., I Bojović, Ž. (2014). Perspektive razvoja nastavničkih uloga. U R. Nikolić (ur.): *Nastava i učenje – savremeni pristupi i perspektive* (147–154). Užice: Učiteljski fakultet.
- Subotić, S. (2014). Inkluzija, moralnost i realnost: odgovori na teška pitanja. *Primenjena psihologija*, 7(4), 515–529
- Szwed, C. (2007). Reconsidering the role of the primary special educational needs co-ordinator: policy, practice and future priorities. *British Journal of Special Education*, 34(2), 96–104 <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00462.x>
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 163–172
- Vranješević, J., Cicvarić, R., Žunić-Cicvarić, J., i Jovanović, O. (2022). Obrazovanje za prava deteta iz ugla nastavnika: znati, primeniti i verovati. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 54(2), 321–341 <https://doi.org/10.2298/ZIPI2202321V>
- Vujačić, M., Gutvajn, N. i Stanišić, J. (2018). Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz perspektive nastavnika osnovnih škola. U R. Đević i N. Gutvajn (ur.): *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (43–59). Beograd: Insitut za pedagoška istraživanja
- Weiss, S., Markowitz, R., & Kiel, E. (2018). How to teach students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive and special educations settings: Teachers' perspectives on skills, knpwledge and attitudes. *European Educational Research Journal*, 176(6), 837–856 <https://doi.org/10.1177/1474904118780171>

Beleška o autoru

Prof. dr Branka Jablan je redovni profesor Univerziteta u Beogradu, Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Angažovana je na modulu Smetnje i poremećaji vida na predmetima: Programi i metode rada sa slepim i slabovidim osobama, Metode učenja Brajevog pisma, Inkluzivno obrazovanje kod slepe i slabovide dece, Komorbidna stanja kod oštećenja vida.

The new form of socialization in the modern family

Daniela Koceva

*Faculty of Educational Sciences, University "Goce Delcev" Stip
daniela.koceva@ugd.edu.mk*

Abstract

The family has been considered the primary agent of socialization in society. It is where children learn the norms, values, and beliefs of their culture and society. However, the modern family has undergone significant changes, which have affected its socialization function. In this Laboure, we will examine the role of the modern family in socialization and how it has evolved. However, in recent years, the family structure has undergone significant changes. The modern family can take many different forms, including single-parent families, blended families, same-sex families, and extended families. These changes have led to new challenges and opportunities for socialization. One of the significant changes in the modern family is the shift towards dual-income families. Today, both parents often work outside the home, which means that children spend more time in daycare or with other caregivers. This change has led to a greater reliance on external sources for socialization, such as schools, peer groups, and media. As a result, children are exposed to a wider range of social influences, which can shape their values, beliefs, and attitudes. In this paper, through the role and function of the family as well as the different models of parenting, we will determine the new forms of socialization dictated by the modern way of life.

Keywords: development, modern family, parenting, socialization, values.

1. Introduction

The family has been considered the primary agent of socialization in society. It is where children learn the norms, values, and beliefs of their culture and society. However, the modern family has undergone significant changes, which have affected its socialization function. In this labor, we will examine the role of the modern family in socialization and how it has evolved. The socializing function is considered one of the most important functions of the family. The family in this context appears as an important social system, in which the process of upbringing offspring is carried out in a physical, moral, and intellectual way. The formation of a person, of its characteristics, depends largely on the way they are imprinted by the family. The family meets countless human needs that are necessary for the development of a healthy personality such as identity needs, the need for security, development, and education. In our country, little care is taken of one of the basic roles of the family, which is building the socializing role of the family based on the principles of promoting family values, incorporating them into the manner of behavior and thinking of a person, the principle of forming a humane person, accepting the social role of a person, and fully establishing the social behavior of a person, at the earliest stages of its development.

2. What is family?

The family is still at the center of interest in several scientific and professional fields - from philosophy as the oldest and broadest scientific term to pedagogy, sociology, psychology, medicine, and social work as narrower, specialized fields of dealing with man and his primary community. The reason for this is that knowing the family as such, from all the mentioned aspects, but also in a broader view, is a basic condition for successful work in the given fields, among which sociology stands out in particular.

The family is one of the most significant and complex social groups. It represents the reproductive basis of society and as such the foundation stone of the same. The family is a universal social institution without which human society cannot be imagined. Analyzing a sample of 250 societies, Murdoch determined that in every society there is some form of family. (Petrovski, 2006) During the growth and development of society and civilization, the family, more or less successfully, survived and coped with most challenges such as economic, political, cultural and ext. These challenges in the past period have acted as a kind of test, or rather an examination of family adaptability, through most of the crisis periods in the history of civilization and humanity. The constant transformations that society is going through today also cause a transformation of the family, which is gradually changing itself and its role, adapting to social demands and needs. Intense developments in the field of industry, science, and technology, inevitably reflected on society as a whole, causing changes in the ideology of family values.

In this way, the family for each person represents a primary, social, but also biological community that is determined not only by society but also by biological laws, where its members are determined by the same complex bio-psychosocial set of causes and factors. The family is a community in all aspects – physical, mental, and social. From the act of procreation, human bodily development begins, which, not much later, immediately after the organic-physical conditions are met, are followed by the psychological, and later the social ones. Their beginning and the first developmental stage happen again – in the family circle and last until the period of adolescence and the complete independence of the new members of society without leaving the family.

2.2 *Functions of the family*

Today there is no doubt that the family is going through a process of transformation, which calls into question the previous understanding of the family. Some sociologists talk about the deconstruction of the concept of family, on an empirical level the dissolution of the dominant nuclear form of family is observed. As a result, many new forms of the family have appeared – "plurality of family forms and patterns".

Changes in the structure and function of the family are also recognizable in other spheres, such as the separation of sexuality from reproduction, a change in the concept and practice of parenting, changes in the basic functions of the family, more specifically, the replacement of the production function with the consumption function, where the consumer lifestyle is becoming the dominant pattern for all families. The liberation of sexuality implies, in particular, the liberation of marriage and partner relationships from the social tyranny that instrumentalizes human sexuality.

Namely, countless opportunities for erotic and sexual satisfaction in everyday life open up to the individual in modern life, which of course leads to various forms of deviation and

disorders (Bauman, 2009). The consumer mentality and the commercialization of human values lead to radical changes in the family.

It is a fact that many of the functions performed by the family throughout history have been lost, but the role of the family is still vital for the individual and society. For a large part of modern researchers, the universal role of the family remains, which has not changed throughout history, and that is the socialization of children necessary for the needs of the system.

The function of the family changes on the scale of importance, but its importance never diminishes. Better said, it is getting bigger and bigger with time despite the tendencies that once went toward declaring the extinction of family values.

No family does not fulfill the following functions:

- The biological function, satisfies sexual urges and emotional connections, the birth and growth of children.
- Kinship, family ties, the most important form of kinship is blood kinship or natural kinship that is formed by birth. The historical forms of kinship are different: matrilineal, patrilineal, and bilateral.
- The socializing function, which is considered one of the most important functions of the family, satisfies human needs for identity, security, development, and education. The family as a social system carries out the process of educating the young in physical, moral, and intellectual terms. The formation of the personality and its characteristics largely depend on the way they are imprinted by the family.
- The economic function of the family is expressed in providing the material existence of its members, in providing and spending means of living. The production function of the family in modern conditions is decreasing so that the family increasingly becomes a consumer community.

3. The socializing function of the family

The family is a very important factor in the socialization of children. The establishment of a positive emotional connection in the parent-child relationship is a major factor in the development of the necessary social competence in children in achieving social maturity. This process is also known as socialization and begins quite early, in prenatal development when the parent (mother) establishes the first emotional bonds with the child that last throughout life.

Socialization is a process through which we learn to become members of society, through the internalization of society's norms and values, but also through learning how to play our roles of worker, citizen, friend, parent, teacher, etc. It represents the introduction of the young individual into social processes and relationships, and the adoption of spiritual creations, through a conscious purposeful, and organized effort of the society and its members.

Primary socialization takes place within the family. The child is born on a white sheet of paper and is very little preparation for life in the external environment. The beginning of each process of the development of socialization, as a rule, takes place in a wider or narrower circle of the family. That is why the family is irreplaceable when it comes to socialization. Here the child forms the first knowledge, develops and forms habits and skills, develops intellectual and

other knowledge (gets an education and upbringing), and learns about social life. After birth, the child depends on his closest environment, i.e. the family, where he can satisfy his developmental needs.

A family environment is where the child, especially in the first years of life, masters the primary skills - walking, speaking, and thinking. From that aspect, the involvement of parents in the child's upbringing and the creation of a pleasant family environment is a basic prerequisite for successful social development. The strong emotional connection created in childhood is the basis for the further successful development of children's emotional, social, and intellectual skills. A large number of studies confirm that self-confident children come into contact with peers and other people more easily, which also offers them a better position in society and greatly facilitates their further development.

Self-confidence, trust, emotional maturity, and social skills are characteristics that are formed during a child's earliest interactions with parents, which he will use in different life situations as a social individual. (Aceski, 2000)

Successful parenting takes place in two dimensions: one of them is parental closeness and warmth, and the other is parental control.

Through a combination of heat and control, as the most basic dimensions in parenting, three basic parenting styles can be identified: authoritative, authoritarian, and permissive parenting styles. A parent's parenting style plays a very important role in the process of a child's acquisition of social skills.

From the aspect of the character of socialization and the overall relationships that exist in the family, two basic types of a family can be distinguished: patriarchal and democratic. As a reaction to the patriarchal family, the so-called anarchic family.

The patriarchal family in terms of socialization has the following characteristics:

- parents (especially the father) demand and receive complete obedience from other family members (in this case the children);
- in the entire process of upbringing, orders, and punishment prevail;
- the relationship between father and children is markedly asymmetrical, and hierarchical;
- the child can be an object of exploitation (the father shapes the behavior of the child);
- because of that, the child can rebel, but the rebellion is severely punished.

A large number of psychologists believe that the famous Oedipus complex and other complexes arise from such family relationships. It can also have an impact on the school life of the child, where the children can't wait to show themselves and make up for the inability to express and affirm their personality within the family. They do this at school and can acquire characteristics of wildness, aggression, and maliciousness.

As a reaction to the patriarchal type of family relations, the so-called anarchic family. Essential characteristics of that type of family are:

- that family is without organization and rules;
- everyone in it, including children, can do whatever they want;

- the phenomenon of permissiveness can appear in an extreme form, i.e. for the child to be the authority, benchmark, example, and source of education.

This type of family leads to the antisocial development of the child, with the appearance of dispositions for dominance, conceit, and recklessness.

The basic characteristics of the democratic family are:

the child is considered a person, a member (albeit an immature member) of the family;

- it is not an object, that is, it is not someone's property;
- the child is not exploited, beaten and mistreated;
- the child learns to participate (participate) in all social processes;
- the child learns to overcome, control, and limit selfishness (egoism), as well as other negative traits;
- the child is taught respect for others, equality, and democratic decision-making, he is taught that something is expected of him, he is taught certain obligations, i.e. one learns to be a responsible person. (Žoglev, 2002)

In this family, both husband and wife participate equally in raising the children. What is the basis for the development of democratic relations between the sexes? The main element of family relations in a democratic family is love. The love between parents, but also towards children, helps the child to overcome egoism and selfishness and to accept obligations, norms, rules, etc.

Learning love, altruism, and compassion in grief is only part of the goal of building a healthy human personality.

The relationship between the parents for the child represents a strong and irreplaceable example of the relationship between the sexes. The family is also important in the development of the child's social feelings, as well as in the acceptance of certain authorities in the form of parents, and patriarchal environments, above all, in the form of the father. In addition to the irreplaceable role played by parents for primary socialization, the rest of the family members are also quite important, primarily grandparents, but also older brothers and sisters.

Research shows that warmth and togetherness in the family are positively correlated with successful socialization. The meaning of family socialization is that children do not form their personalities only through the conscious actions of parents, but also from everyday family life, from the context of the environment, and accepting what is necessary for them. The great importance of the family is especially evident when observing the physical, mental, and social development of children who by some chance grew up outside the family.

What most influences a child's early social development is the parenting style. In these frameworks, the social competence of children refers to the authoritative parental attitude towards child care. Authoritative care involves a combination of care and supervision, encouragement, and communication that leads to a high level of security and social competence. Authoritative parents offer their children maximum support and respect by setting clear boundaries. Children of such parents are curious, have a positive self-image, are self-confident, and have developed social skills.

Therefore, social competence and independent children come from families in which both familiarity and proper socialization are experienced. Family socialization, within the framework of the child's growth, is influenced by two dimensions of parenting - acceptance and rejection. Children who experience support, encouragement, acceptance, and praise in the family build a positive social relationship with their parents. Such a relationship results in prosocial behavior, which encourages positive social functioning and strengthens the child's social growth and development. On the other hand, parental refusal negatively affects social growth and development.

The children of such parents show aggression and hostility towards others, have low self-esteem, generally show a low level of prosocial behavior, and so on. Relationships between the family and the child play a huge role in the social competence of the parents. Hence, the harmony and understanding of both parents and the similarity in the style of care positively affect social development, while divorce can hinder the development of social skills in a child, it can also encourage the development of positive traits such as responsibility and self-respect.

Therefore, taking into account that a second factor that affects the socialization of the child, as well as the proper development of the socializing function of the family in Macedonia, is the level of upbringing, education and that among the parents, where attention can be turned and towards the institutional functioning, which encourages the correct direction of the socializing action of a family.

Primary socialization is important because to a large extent, it can be individualized from the rest, and thus directed towards the nature of the child as a person in development and progress. Hence, rewarding and punishing have a special meaning.

Both create new forms of behavior. Most research shows that prohibitions and threats do not lead to more permanent internalization (adopting) of moral norms, while rewards and praises have a more lasting effect, encouraging the creation of one's values. A large number of authors believe that physical punishment, followed by an explanation, has a positive effect on inhibiting certain forms of harmful behavior and the same occurs as a necessity. It is effective if the parents have a cordial relationship, but if the punishment is too intense, it causes anxiety in the child.

Permissiveness is a significant phenomenon in primary socialization. It refers to the great expansion of the limits of the permissible behavior of children with kindness (the phenomenon of the so-called spoiled children). This phenomenon in socialization is more and more relevant in modern conditions and is connected with the ever-increasing busyness of parents and their absence, i.e. present in the home. Extreme permissiveness within the family has been shown not to give positive results in the socialization of the child, because he usually grows up as selfish, and antisocial, with emphasized dispositions to dominate others.

Of particular importance from most social-psychological mechanisms, identification in this period stands out as one of the most important for its development. Under normal conditions, the child as a rule identifies partly with the mother and partly with the father. But if there are conflicts between the two parents and if such a situation lasts for a long time, it affects the psyche of the child and can have serious negative consequences.

In such cases, divorce is seen as a more favorable solution than for the child to develop in an environment of constant and serious quarrels and arguments.

The primary socialization of children takes place in the dynamics of the family environment. It takes quite a long time to acquire social skills, but with the help and interaction of parents, relatives, peers, educators, and teachers, the child develops skillful communication with the environment. In this way, the child develops his social competence.

Certain researchers in this field argue that socially competent young children are those who engage in satisfying interactions and activities with adults and peers and through such interactions enhance personal competence. Social competence has several components: the ability to build good relationships, empathy is needed - sympathy with others and understanding of their feelings; the ability to cooperate, to harmonize his goals and needs with the company's requirements, as well as the ability to manage problems that have arisen and solve them.

In early childhood, it is necessary to develop the ability to regulate emotions in the child to be able to successfully interact with adults and peers. Children who have difficulty regulating their emotions or excessively repressing their feelings need the help of adults to establish an appropriate interaction with the environment. Children are still on the way to successful socialization of the necessary social knowledge, which includes knowledge of the norms of the main social rules in the group to which the individual belongs, such as, for example, developed language ability (vocabulary).

It is the responsibility of the family to successfully socialize their offspring, but what is meant by successful socialization?

Successful socialization represents the ability for social understanding, that is, predicting other people's reactions and understanding other people's feelings. Socially competent young children match their behavior to that of others by finding common ground, exchanging information, and examining similarities and differences.

Social skills and social dispositions are also components of social competence. The way a child interacts with peers and adults, socially, is a skill that primarily develops within the family and has an important impact on the level of social acceptance in society.

Social dispositions, such as empathy, generosity, kindness, or cooperation are learned from the environment (from the model offered by the people in the child's environment), so for those reasons, it is necessary to offer the child an example and the opportunity to be able to adopt and manifest them.

The constant transformations that society is going through today, also cause the transformation of the family, which gradually changes itself and its role, adapting to social demands and needs. Intense developments in the field of industry, science, and technology, inevitably reflected on society as a whole, causing changes in the ideology of family values.

The situation in today's modern families is very different from what the concept of the family once was. Can we talk about warmth and togetherness in the family today, when most of the parents are outside the home, outside the country in search of material existence? It is from here that numerous problems in terms of socialization arise.

Often in the process of socialization, problems such as shyness, loneliness, aggression, etc. appear, which can originate from various reasons.

These problems can be related to insufficiently developed language ability, control of emotions, lack of skills that the child needs to engage in interaction, etc. Shy, withdrawn, and lonely children have a feeling of rejection, which is why they need the help of parents and teachers to help them relate to the environment. Aggressiveness is one of the most common and biggest problems in socialization that parents and teachers encounter and often require intervention to deal with the upcoming problem.

Improper aggressiveness is theoretically explained through the deficit theory, according to which the child lacks a certain social skill, that is, by the surplus theory, which points out that children are aggressive because they cannot cope with high levels of anger and impatience. Problems with socialization can also be seen in the context of the environment in which the child lives, giving priority to the family, while not minimizing the impact of the environment on the child.

4. What is happening today with the family and its primary function?

The rapid growth and development of industrialization, as well as the development of consumer society, threaten the family in its economic and social independence.

The modern family today is probably one of the institutions that have undergone the greatest and most profound changes in recent centuries, leading to the loss of the family's identity. It becomes unclear not only what the role of the family is in the life of the individual and society, but also the concept of family. It also begins to deny the truth that the family is a community, a union between a man and a woman.

Young people, and not only those who are confused and disoriented, are likely to be targeted by certain communities in modern society today, who have more and more media support. Today in the Republic of Macedonia, unfortunately, the majority of young people, even 60% of them, from the media find out and learn about the family, family values, as well as female-male relations, partnerships, and so on.

Today there is a new family in which the parents become working people who go to work every day, far from their home. The family loses its center and experiences changes that deeply affect not only the parents but also the children. If the old family had little contact with society, the new one is subject to the growing variety of regulations and public-legal ordinances, where everything else is institutionalized and thus more and more tied to society. The modern family cannot survive today without society, it gets work, security, a home, etc. from society. The family home is no longer a home, as natural security for the family - but today security is sought in public institutions.

In the traditional family, all roads, all feelings, and interests led from society, from outside to inside, to the home, the hearth. Today, unfortunately, it is the other way around – all roads, work, interests, etc., lead from the home and one's own family to the outside.

Of course, this way of functioning in the family has repercussions for all family members, especially the children.

Children are exposed to the growing influence of mass media, rather strongly influenced by different media and information during the day and daily, where they are slowly alienated from their parents and their home. Parents, on the other hand, today perceive their children more not as a pledge for the future, but as a source of joy and hope, as well as a threat to the present and their security.

And even the short time that parents spend with their children is spent ineffectively without attention and creative development and guidance in their growth and development.

5. The family today

Traditionally, the family was a nuclear unit, consisting of a married couple and their children. The father was the breadwinner, and the mother was responsible for nurturing and raising the children. The family was viewed as the foundation of society, and it was considered a microcosm of the larger social structure. In this traditional family structure, the socialization function was primarily carried out by the parents, who instilled values and beliefs in their children.

However, in recent years, the family structure has undergone significant changes. The modern family can take many different forms, including single-parent families, blended families, same-sex families, and extended families. These changes have led to new challenges and opportunities for socialization.

One of the significant changes in the modern family is the shift towards dual-income families. Today, both parents often work outside the home, which means that children spend more time in daycare or with other caregivers. This change has led to a greater reliance on external sources for socialization, such as schools, peer groups, and media. As a result, children are exposed to a wider range of social influences, which can shape their values, beliefs, and attitudes.

Another significant change in the modern family is the growing diversity of family structures. With the rise of single-parent families, blended families, and same-sex families, children are exposed to a wider range of family experiences. This diversity can provide children with new perspectives and help them to develop greater empathy and understanding of others.

The modern family also faces new challenges in socialization, such as the impact of technology on family dynamics. Today, many families rely on technology for communication and entertainment, which can create new challenges in socialization. For example, children may spend more time on their smartphones and less time interacting with their family members, which can impact their social and emotional development.

Despite these changes, the family continues to play a critical role in socialization. It remains a primary source of emotional support and nurturance, and it provides children with a sense of identity and belonging. The family also remains a critical site for the transmission of cultural values and beliefs, as well as the development of social skills.

We have emotionally unavailable parents, they are physically present but mentally absent, and they do not react to children's stimuli, in terms of play, communication, and learning.

Digitally busy parents who are constantly on the phone. This phenomenon is particularly alarming considering that instead of focusing on the children, the parents are on social networks or talking on the phone and almost do not pay attention to their children.

Permissive parents whose children are the rulers of the world, not knowing how to win their love and affection, children spoil instead of educating themselves.

Parents give importance to children that they have rights, but very little is aimed at developing children's responsibility. There is endless and uncontrollable stimulation with technology "babysitters" – mobile phones, tablets, and computers. Often, without thinking, parents see the way out in these technical means. Not thinking about the negative consequences on the growth and development of the children, but to buy peace in the home instead of going

for a walk, the children are placed in front of the digitized means or most often they call in the function of a grandmother or grandfather (guardian service).

This stimulation entails other consequences, such as unbalanced sleep and unbalanced nutrition.

Sitting, not moving, not communicating, and living indoors without any physical activity, but also living in a closed circle.

Of course, this way of functioning in the family has repercussions for all family members, especially the children. Children are exposed to the growing influence of mass media, rather strongly influenced by different media and information during the day and daily, where they are slowly alienated from their parents and their home.

Unfortunately, children pay the most for this kind of life. Is the socializing function in the family slowly weakening and is it possible to ensure morally, ethically, and emotionally healthy generations in this way?

If a healthy family is a condition for any development, then really the family should see what makes it healthy and what factors cause the family to positively affect the successful growth and development of society. It is from here that the need to perceive the fundamental values of a family often leads to the perception of the fundamental identity and its role in modern society today.

6. Conclusion

Man's beginning and first developmental stages take place in the family and last until the period of adolescence ends and the complete independence of the new member of society until he leaves his initial family to form his one. Thus, each person's family becomes a primary social, but also the biological community that is determined not only for social but also for biological legalities where its members are thereby determined through a complex biopsychosocial set of causes.

Just as the primary family is essential or even crucial for the birth of every human being and his survival as a human, civilized being, so the creation of a family-oriented human being from undifferentiated communities enables the continuation and growth, and development of society and social growth and development. of man, taking into account everything that happened in this relationship in the past, through its formation, which today includes more social interest.

From its creation until today, and it will continue to be so in the future, the family has been constantly changing, depending on most causes, and factors (external and internal).

The socializing function of the family has changed on the scale of importance, where its importance does not decrease despite the greater indications of it in today's modern times. It could even be said that it was getting bigger despite the tendencies that once led to the extinction of family values.

But when society or certain individuals ignore its importance or even try to ignore it, extensive and intense negative changes took place at all levels of the hierarchy of human organization - micro, macro, and meso levels that later were difficult or impossible in their entirety. to overcome, more difficulties in all areas of functioning of the participants in the developments - from the somatic, through the social to the psychological.

Precisely because of this, the family is at the center of thinking and activity in most scientific and professional fields, and areas, but in recent times it puts first the socializing function and in connection with it the educational, protective, and other functions that this community has about of its members, and above all about the care and upbringing of children.

The modern family has undergone significant changes, which have affected its socialization function. The shift towards dual-income families, the growing diversity of family structures, and the impact of technology are just a few of the challenges that families face. However, despite these challenges, the family remains a critical agent of socialization, providing children with emotional support, identity, and social skills.

The impact of technology, cultural and social changes and increasing diversity of family structures are just a few of the factors that have contributed to this evolution. Families must navigate these changes while ensuring that they provide their children with a supportive and nurturing environment that facilitates their development into responsible and productive members of society.

As society continues to change, the family will continue to adapt and evolve, ensuring that it remains a vital part of the socialization process.

7. Literature

Aceski, I. (2000). *Sociology* (second edit. ed.), Skopje: Faculty of Philosophy.

European Commission. (2006). Report on the progress of the Republic of Macedonia for 2006, European Commission, Brussels.

Petrovski, V. (2006). *Sociology*, Shtip: Faculty of Pedagogy [2.] I. Aceski (2013), *Sociology*, Skopje: Faculty of Philosophy.

Žoglev, Z. (2002). *Sociology of Education*, Bitola: Faculty of Education.

Kratka predstavitev avtorice

prof. dr. Daniela Koceva je doktorica socioloških znanosti. Rojena je v Štipu v Republiki Severni Makedoniji. Osnovnošolsko izobraževanje je končala na Osnovni šoli "Tosho Arsov" v Štipu. Srednješolsko izobraževanje pa na Gimnaziji "Slavcho Stojmenski". Leta 2002 je vpisala dodiplomski študij na Univerzi St. Cirila in Metodija, na Pedagoški fakulteti v Štipu, na oddelku za razredni pouk. Takoj po končani dodiplomski študij, se je leta 2006 zaposlila kot učiteljica razrednega pouka na OŠ "Strasho Pindzur", Karbinci. V študijskem letu 2007 je vpisala podiplomski študij na Univerzi »Sv. Cirila in Metodija« na Inštitutu za sociologijo Filozofske fakultete v Skopju. Leta 2010 je na Filozofski fakulteti v Skopju, na Inštitutu za sociologijo, smer Sociokulturna antropologija s sociologijo etničnih skupin, zagovarjala magistrsko nalogo z naslovom: »Razlike v izobraževalnih dosežkih po etnični pripadnosti med učenci osnovnih šol. Leta 2014 je uspešno zagovarjala doktorsko disertacijo z naslovom: »Religijska vzgoja v večetničnih družbah z ozirom na makedonsko družbo«, pod mentorstvom prof. dr. Marije Taševe, s katerim je pridobila znanstveni naziv doktorica socioloških znanosti. Kot univerzitetna profesorica poučuje na več fakultet na Univerzi v Štipu, na 1. in 2. stopnji, na Fakulteti za pedagoške vede, Fakulteti za medicinske vede, Akademiji za likovno umetnost in Fakulteti za naravne in tehnične vede. Poučuje pa veliko različnih predmetov s področja zgodovine, sociologije, multikulture, verske skupnosti in izobraževalni management. Gospa prof. dr. Danila Koceva je raziskovalka na različnih področjih sociologije in pedagogike. Aktivno sodeluje na mednarodnih in nacionalnih konferencah, seminarjih, piše članke, prispevke, knjige in priročnike iz svojega področja.

Motivacija in dobro počutje na delovnem mestu učitelja

Motivation and Well-Being at the Teacher's Workplace

Marija Pepelnak Arnerić

Osnovna šola Rodica
marija.pepelnak@guest.arnes.si

Povzetek

Vprašanje motivacije je eno ključnih, saj je vzdrževanje le-te tesno povezano z vrednotenjem lastnega dela in dobrim počutjem na delovnem mestu. Motivacija za ustvarjalno delo omogoča učitelju razvijanje lastne osebnosti v najširšem smislu, s tem pa tudi zavzeto in ustvarjalno delo do konca poklicne poti, in preprečuje popolno iztrošenost ob koncu kariere. V raziskavi, ki smo jo izvedli, smo želeli ugotoviti, kaj učitelje motivira za kvalitetno delo in kako ocenjujejo pogovor kot potrebno veščino, ki jim pomaga ohranjati motivacijo za ustvarjalno delo in razreševanje čustvenih stisk. Kot je bilo pričakovano, jih je največji delež kot ključni faktor navedel uspehe svojih učencev. Večino motivira podpora kolegov v aktivu. Učitelji menijo, da je dobro obvladovanje pogovornih veščin pomembno tako za dobre odnose v kolektivu kot za delo z učenci. Pomaga jim tudi pri sproščanju neugodnih čustev povezanih z delom. Tudi svojo ustvarjalnost, ki je pomemben dejavnik vzdrževanja motivacije, ocenjujejo visoko. Glede na rezultate bi veljalo učiteljem omogočiti pogoje, da njihovi učenci dosegajo uspehe tudi izven področja učenja znotraj šole, spodbujati medsebojno pomoč pri reševanju vzgojnih in izobraževalnih izzivov ter skrbeti za čustveno razbremenjevanje in dobre odnose v kolektivu.

Ključne besede: dobro počutje motivacija, osebnost učitelja, pogovor, ustvarjalnost.

Abstract

During the research, we analyse factors of teacher motivation and the teacher's well-being in the workplace. We established that the results of the research that confirm one of the most important factors in maintaining motivation are the success of their students. The next factor is that the teacher knows how to use the possibilities offered by mastering good conversation skills. Good communication skills are important both for good relationships in the team and for working with students. Also for work-related emotional relief. Most believe that creativity is important too. We anticipated that motivation is important for the well-being and development of teachers so that they feel good, and that they can positively evaluate the results of their work. However, teachers should provide the conditions for the success of their students outside of school as well, encourage mutual help in solving educational challenges, and take care of emotional relief and good relationships in the team.

Keywords: conversation, creativity, motivation, teacher's personality, well-being.

1. Uvod

Razvojna psihologija se že dolgo ne ustavi več pri proučevanju otrok in mladostnikov, ampak se ukvarja z značilnostmi celotnega poteka človekovega življenja. Četudi današnji učitelj ne pričakuje, da bo na istem/enakem delovnem mestu vse življenje, mora za kvaliteto dela in lastnega življenja razvijati osebnostne lastnosti, ki mu bodo omogočale tudi to. Za učitelja je posebej pomembna sposobnost, da se hitro prilagaja spremenjenim okoliščinam. Pri tem mora biti pozoren, da je kljub temu sposoben kritičnega stališča do sprememb in

upoštevanja lastnih potreb. Dobro se je zavedati, da je poučevanje tudi poslanstvo, vendar pa to ni edina učiteljeva identiteta. Razvita osebnost mora znati vzpostaviti ravnotežje med svojimi kariernimi, čustvenimi, socialnimi, ekonomskimi in še katerimi drugimi potrebami in tistim delom svojega delovnega mesta, ki predstavlja poslanstvo v izogib izgorelosti. Skozi celotno poklicno obdobje naj bi se vrednotenje lastnega dela naslanjalo tudi na lastne potrebe in ne samo na potrebe učencev. Vprašanje motivacije, ki se pri tem pojavi, je eno ključnih, saj je vzdrževanje le-te tesno povezano z vrednotenjem lastnega dela. Motivacija učitelju omogoča razvijanje osebnosti v najširšem pomenu, s čimer si omogoča zavzeto in ustvarjalno delo do konca poklicne poti in preprečuje popolno iztrošenost ob koncu kariere.

Splošna delitev motivacije na zunanjo in notranjo seveda velja tudi za učitelje. Ena izmed specifik delovnega mesta, ki lahko zelo negativno vpliva na motivacijo, je ponavljanje. Isto snov posredujejo v več oddelkih, ponavlja se tudi leto za letom. Dejavniki, zaradi katerih lahko motivacija upada in ki negativno vplivajo na dobro počutje na delovnem mestu, so tudi negotovost, omejevanje znanstvenega nivoja posameznega predmeta, odnosi z učenci, delo z učenci s posebnimi potrebami, odnosi s sodelavci in s starši.

Študija, ki jo je opravil Börü (2018), potrjuje vpliv faktorjev, ki smo jih zaznali tudi mi. V poglobljeno analizo notranjih in zunanjih vzrokov, ki so vplivali na delovno motivacijo učiteljev, je vključil izobraževalne potrebe posameznikov, soočanje z raznolikostjo učencev in omejenimi možnostmi pri ohranjanju lastne motivacije glede na cilje šolske politike.

Eno pomembnejših vprašanj je, kako ohraniti motivacijo za uspešno in ustvarjalno delo do izteka delovne dobe. Med najpomembnejše faktorje lastne motivacije sodi odnos učenec in učitelj, saj literatura (Platz, 2021, Lovšin, 2022) ugotavlja, da je ta ključen za vzdrževanje učenčeve motivacije za učenje, kar povratno motivira tudi učitelja. Kako motivirati učence, je ključna veščina, ki jo obvlada večina učiteljev in so jo obravnavali tudi tekom študija. Večja težava pa je ohranjanje motivacije za lastno učenje novosti in razvijanje ostalih kognitivnih kapacitet, ki so pogoj za uspešno delo, hkrati pa za razvijanje čustvene inteligence, ki je predpogoj za uspešno delo do konca in ohranitev osebnostne in poklicne integritete. Pomemben element za vztrajanje v motivaciji je nedvomno tudi odnos s sodelavci in to, kako si lahko učitelji pri delu vzajemno pomagajo.

Glede na večletno prakso v vzgoji in izobraževanju in s tem povezanih lastnih potreb smo si za cilj zastavili raziskati, kaj učitelje motivira za kvalitetno delo in kako ocenjujejo pogovor kot potrebno veščino, ki jim pomaga ohranjati motivacijo za ustvarjalno delo in razreševanje čustvenih stisk. Zanimalo nas je tudi, kako ocenjujejo svojo ustvarjalnost, ki pomembno vpliva na motivacijo. Glede na dobljene rezultate in dostopno literaturo želimo oblikovati priporočila, s čim zagotoviti učiteljem vzdrževanje motivacije in kaj oziroma kdo bi jim pri tem lahko nudil podporo. Želimo tudi ustvariti osnovo za obsežnejše raziskovanje motivacije za delo in počutja na delovnem mestu učitelja.

Vzorec, v katerega smo vključili 480 v celoti ali delno (38) rešenih anket, je bil sestavljen glede na prostovoljno odzivnost učiteljic in učiteljev, ki so bili k izpolnjevanju povabljeni preko družbenih omrežij. Anketo so sodelujoči širili tudi med anketiranci, ki niso vključeni v ta omrežja. Število po posameznih statističnih regijah je pričakovano tudi glede na število dejansko zaposlenih. Delež žensk (425) je sicer večji, kot je delež zaposlenih v primerjavi z moškimi (14), ostali se glede spola niso opredelili. Tudi po starosti je razporeditev pričakovana, največja skupina je v starosti od 40 do 55 let. Pomanjkljivost vzorca je v tem, da so se z večjo verjetnostjo vključili učitelji, ki raziskovano temo bolj zaznavajo in bolj čutijo potrebo po iskanju rešitev v raziskavi zastavljenega problema. Kljub temu lahko glede na ostale podatke o vzorcu sklepamo na dokaj veliko verjetnost, da je vzorec reprezentativen.

Motivacijo je proučevalo in jo še proučuje veliko psihologov. Med najbolj znanimi so Sandra Graham, Bernard Weiner, Paul R. Pintrich, Ronald W. Marx in Robert A. Boyle (Woolfolk, 2002, 318), ki opredeljujejo motivacijo kot »notranje stanje, ki zbuja, usmerja in vzdržuje vedenje«. V raziskavah so si postavili vprašanja, kaj človeka motivira in kako motivacijo zadržati tudi v neugodnih razmerah. Na temelju teh vprašanj smo sestavili anketo, s katero smo predvsem želeli ugotoviti, kaj učitelje motivira, da svoje delo dobro opravljajo, in kaj jih motivira, da v tem vztrajajo skozi leta. Anketo, v katero smo vključili 8 vprašanj s 26 spremenljivkami, smo verificirali izvedensko.

V raziskavi smo si zastavili štiri hipoteze, in sicer:

Hipoteza 1: učitelje najbolj motivira uspeh njihovih učencev in podpora v kolektivu.

Hipoteza 2: učitelji ocenjujejo, da so ustvarjalni.

Hipoteza 3: učitelji ocenjujejo, da se znajo kvalitetno pogovarjati in da je učenje pogovornih tehnik pomembno.

Hipoteza 4: učitelji menijo, da jih pogovor s sodelavci bistveno razbremeni čustvenih stisk v zvezi z delom, da so odnosi v kolektivu za dobro počutje pomembni, pomembna pa je tudi dovolj velika spočitost.

2. Dejavniki ki vplivajo na učiteljevo motivacijo

Preglednica 1

Kaj me najbolj motivira za dobro delo?

Trditve	Frekvence	%
uspehi mojih učencev	415	86 %
podpora kolegov v aktivu	279	58 %
plača	201	42 %
dostopnost izobraževanja	93	19 %
pomoč pri premagovanju izzivov	143	30 %
pohvala staršev	193	40 %

Na vprašanje, kaj jih najbolj motivira za delo, so anketiranci lahko izbirali med šestimi odgovori. Kot je bilo pričakovano, jih je največji delež navedel uspehe svojih učencev. Ti so na nek način ključni kriterij, po katerem učitelji tudi vrednotijo svojo uspešnost.

Večino motivira podpora kolegov v aktivu, zato je smiselno, da se na sestankih aktiva omogoča tudi to možnost, ne samo usklajevanje na ozkem strokovnem področju. Zanimivo pa je, da jih le majhen delež ocenjuje pomoč pri premagovanju izzivov kot pomemben dejavnik ohranjanja motivacije. Vzrok za to bi lahko bil v tem, da učitelji neradi priznajo, da čemu niso kos, ker bi s tem pred kolegi in predvsem pred vodstvom izpadli nekompetetni. Dejstvo je, da velikokrat v resnici nimajo dovolj znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami, zlasti tistimi, ki imajo težave na vedenjskem in čustvenem področju in so zato lahko manj uspešni pri premagovanju tovrstnih izzivov svojega dela. V strokovni javnosti bi morali uveljavljati stališče, da vsi učitelji ne morejo biti izvedenci za reševanje vseh kompleksnih šolskih situacij

in da sodelovanje z drugimi, npr. izvajalci dodatne strokovne pomoči, ni izraz neznanja, ampak visoka sposobnost timskega dela, ki ga je treba tudi sicer spodbujati, saj dokazano omogoča sinergijske učinke.

Učitelje v veliki meri motivira pohvala staršev, kar je lahko tudi dvorezen meč. Vprašanje je, po katerih kriterijih starši ocenjujejo delo učiteljev. Če izhajajo samo iz izkušnje pri lastnem otroku, se lahko pohvala spremeni takrat, ko se učna situacija otroka spremeni na slabše. Pohvala staršev večinoma ni objektivni odraz učiteljevega dela, ampak je doživljanje staršev, zato je ocenjevanje subjektivno. Ker učitelj nima vpliva na zasebne okoliščine staršev, velikokrat tudi ne more vplivati na njihova stališča, na katerih temeljijo pohvale ali odsotnost pohval. Seveda pa je pohvala staršev lahko tudi motivacijski dejavnik, zlasti če je ta rezultat učiteljevega dodatnega napora, ki ni nujen v okviru delovne obveznosti.

Skoraj polovico učiteljev motivira plača. To lahko pomeni, da so se učitelji končno sposobni soočiti z vrednostjo svojega dela in pričakovati, da bodo s plačo lahko pokrili več kot le najosnovnejše potrebe. Tudi svoje velike izobraževalne potrebe morajo pogosto financirati sami, saj organizirano permanentno izobraževanje po našem mnenju ne pokriva v dovoljšnji meri usposabljanja za široko razgledano osebnost. To je verjetno tudi razlog, da le manjši delež ocenjuje dostopnost do izobraževanja kot pomemben del motivacije.

Pri načrtovanju raziskave smo pričakovali, da bo povezava izbire posamezne postavke s starostjo oziroma delovno dobo učiteljev pomembna, pa temu ni bilo tako. Nekoliko večja povezanost, ki pa ni pomembno značilna, je bila v starostni skupini od 24 do 28 let glede izbiranja faktorja pomoči pri premgovanju izzivov in pomoči kolegov v aktivu. V začetku kariere so po naših izkušnjah nasveti izkušenih kolegov dobrodošli, zlasti če lahko tudi oni pomagajo starejšim kolegom na področjih, ki predstavljajo izziv tem. Nekoliko večjo povezanost je bilo zaznati tudi pri izbiri plače kot motivacijskega faktorja v starostih od 29 do 32 let ter od 49 do 52 let. To lahko pripišemo nizki plači začetnikov in zavedanju starejših, da bo od njihove plače odvisna tudi višina pokojnine.

Hipotezo 1 lahko potrdimo, saj je učiteljem največja motivacija uspeh učencev in podpora v kolektivu.

Preglednica 2

Samoocena ustvarjalnosti

	Odgovori					Skupaj
	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Niti niti	Se strinjam	Povsem se strinjam	
Svoje delo ocenjujem kot ustvarjalno	1 (0 %)	4 (1 %)	48 (11 %)	264 (60 %)	123 (28 %)	440 (100 %)

Učitelji svojo ustvarjalnost ocenjujejo dobro. Na petstopenjski lestvici se je s trditvijo, da so ustvarjalni, strinjala ali zelo strinjala velika večina. Menimo, da je tovrstna samoocena pomembna za vzdrževanje motivacije, saj je možnost ustvarjalnosti pomemben motivacijski dejavnik. Temu pritrujeta tudi Steel in McIntosh (2017, 100), ki navajata, da »Na splošno velja, da je notranja motivacija osrednji posredovalni mehanizem, prek katerega osebni in kontekstualni dejavniki vplivajo na ustvarjalnost (v splošnem se motivacija nanaša na niz notranjih sil, ki so podlaga za usmeritev).«

Hipotezo 2 lahko potrdimo.

Preglednica 3

Stališča do pogovora

	Odgovori					Skupaj
	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Niti niti	Se strinjam	Povsem se strinjam	
Ocenjujem, da se o svojem delu znam kvalitetno pogovarjati.	1 (0 %)	2 (0 %)	26 (6 %)	249 (56 %)	166 (37 %)	444 (100 %)
Pogovor s sodelavci me bistveno razbremeni čustvenih stisk v zvezi z delom.	7 (2 %)	9 (2 %)	64 (14 %)	216 (49 %)	147 (33 %)	443 (100 %)
Veščin dobrega pogovora bi se morali učiti skozi vso delovno dobo.	0 (0 %)	3 (1 %)	6 (1 %)	213 (48 %)	221 (50 %)	443 (100 %)
Dobro obvladovanje različnih tehnik pogovora je ključno za moje delo in počutje.	1 (0 %)	7 (2 %)	28 (6 %)	231 (52 %)	176 (40 %)	443 (100 %)
Zaposleni v šolstvu bi morali imeti redni dostop do kvalitetne supervizije.	3 (1 %)	4 (1 %)	36 (8 %)	214 (48 %)	186 (42 %)	443 (100 %)
Možnost čustvene razbremenitve je za mojo motivacijo pomembna	0 (0 %)	3 (1 %)	16 (4 %)	176 (40 %)	248 (56 %)	443 (100 %)
Spočitost ima bistven vpliv na motivacijo za moje delo	0 (0 %)	3 (1 %)	19 (4 %)	135 (31 %)	285 (64 %)	442 (100 %)
Dobri odnosi v kolektivu vplivajo na mojo motivacijo za ustvarjalno delo	1 (0 %)	4 (1 %)	22 (5 %)	144 (33 %)	272 (61 %)	443 (100 %)

Samooceno obvladovanja tehnik pogovora in stališče do pomembnosti obvladovanja le-teh učitelji ocenjujejo zelo visoko. Večina samoocenjuje, da se znajo dobro pogovarjati, še malo več pa jih meni, da je učenje dobrega pogovora vseživljenjska potreba. Velika večina jih tudi meni, da je dobro obvladovanje različnih tehnik pogovora ključno za njihovo delo in dobro počutje. Velika večina jih navaja, da bi morali imeti učitelji dostop do supervizije. Ker imajo šole za take namene zelo omejena sredstva, bi lahko bila v pomoč sistematična vrstniška supervizija, ki praviloma ne stane nič, za večjo motivacijo za udeležbo pa bi se lahko vrednotila v evidenci delovnega časa.

Hipotezo 3 lahko potrdimo, saj velika večina ocenjuje, da se znajo kvalitetno pogovarjati in da je učenje pogovornih tehnik pomembno.

Pričakovano možnost čustvene razbremenitve ocenjujejo zelo visoko. Ta bi lahko prav tako potekala v obliki pogovorov v aktivu in v obliki vrstniške supervizije. Pomemben faktor za ohranjanje motivacije je po mnenju učiteljev spočitost. Neposredno delo z učenci, zlasti glede vseh specifik v razredih, od učencev s posebnimi potrebami do nadarjenih, je zlasti miselno in čustveno zelo naporno. Šesta ali sedma ura v učilnici zanesljivo zelo vpliva na učiteljevo utrujenost, zato bi bilo pričakovati, da imajo, vsaj med počitnicami med šolskim letom, tudi učitelji dneve za počitek in rehabilitacijo. Menimo, da je za dober počitek pomembna sprememba dejavnosti, zato samo na primer intervizija ali sestanki aktivov med počitnicami ne morejo pozitivno vplivati na spočitost. Verjetno je to razlog, zakaj naša pričakovanja, da bodo pogovor s sodelavci učitelji ocenjevali še višje, čeprav jih velika večina to ocenjuje kot pomembno, niso bila izpolnjena.

Hipotezo 4 lahko potrdimo. Učitelji ocenjujejo, da jih pogovor s sodelavci bistveno razbremeni čustvenih stisk v zvezi z delom, čeprav smo pri tej trditvi pričakovali še večjo

stopnjo strinjanja. Da so odnosi v kolektivu za dobro počutje pomembni, pomembna pa je tudi dovolj velika spočitost, se strinja velika večina anketirancev.

3. Zaključek

Vzdrževanje motivacije za ustvarjalno delo je za dobro počutje na delovnem mestu učitelja eden ključnih dejavnikov. To mu pomaga upravljati s tipičnimi stresnimi faktorji, ki jih izpostavlja Rogers (2012): dnevno uresničevanje učnega načrta, ki ga učitelj ponavlja večkrat na dan in dan za dnem, rutina, skrb za disciplino, ki omogoča učinkovito poučevanje, politika inkluzije otrok z različnimi posebnimi potrebami, in sicer predvsem na vedenjskem in čustvenem področju, diferenciacija in individualizacija, zahteve šolskih oblasti ter nadzorovanje in izpolnjevanje zahtev, ki učencem omogočajo uspešno nadaljnje šolanje. Zaradi njih lahko učitelju motivacija za ustvarjalno delo upade, s tem pa se poslabša tudi dobro počutje na delovnem mestu.

Nujno potrebno je, da poiščemo tiste pomoči, ki jih učitelji prepoznavajo za koristne tako za vzdrževanje notranje motivacije, ki je bila pogosto prepoznana kot ključna za ustvarjalno dejavnost, kot pri zunanji motivaciji. Tudi na področju poučevanja ugotavljamo, da ima pomembno vlogo kombinacija obeh.

Na podlagi rezultatov raziskave smo ugotavljali, kaj bi učitelju lahko pri dobrem počutju pomagalo, in ugotovili, da je potreben precejšen napor za doseganje in vzdrževanje obeh motivacij. Obvladovanje veščin pogovornih tehnik kot enih izmed zelo pomembnih dejavnikov je nedvomno pomembno. Pogovor omogoča zavestno oziroma pozunanjeno soočanje s svojim notranjim jazom, s svojimi čustvi. Čustva, kot ugotavlja Košir Lovšin (2022), pomembno vplivajo na uspešnost dela v razredu. Soočanje z njimi je potreba. Če ji zadostimo, omogoča realno vrednotenje lastnega dela in motivacijo za raziskovanje in razvijanje ustvarjalnosti ter čustveno razbremenitev.

Povezava med uspešnostjo učencev in dojemanjem lastnega dela kot uspešnega je znana in na splošno nedvomna. To se je pokazalo tudi v naši raziskavi. Moramo pa biti pozorni na to, da učitelji ne prevzemajo odgovornosti za uspeh učencev samo nase, ker na le-tega vplivajo tudi okoliščine, na katere učitelj nima vpliva npr. individualne sposobnosti učencev, ne/spodbudno domače okolje ipd. Pomembno je, da je učitelj sposoben oceniti, do kod lahko sega njegov vpliv, kje pa tega nima, in v povezavi s tem presojati lastno uspešnost. Dweck (2007) izpostavlja, da mora učitelj ocenjevati lastno uspešnost le na podlagi lastnega napredka, ki omogoča spreminjanje miselnosti in s tem razvoja na lastnem osebnostnem področju, ne pa se primerjati z drugimi. Prav primerjanje z drugimi je lahko tudi razlog, zakaj nekateri učitelji ne želijo ali ne upajo sprejeti pomoči pri premagovanju izzivov, saj bi jim to lahko predstavljalo, da so v primerjavi z drugimi manj uspešni.

Sposobnost povezovanja uma in čustev je, kot trdi Lovewell (2012), pomembna za reševanje čustvenih stisk, ki jih učitelji doživljajo v zvezi z delom. Zmožnost izraziti jih pa bistveno pripomore k spreminjanju neugodnih. Prav z ubeseditvijo lahko čustva ozavestimo in prepoznamo, kar je prvi pogoj, da jih lahko upravljamo. Velika večina učiteljev pogovoru s sodelavci pripisuje pomembnost, ne pa vsi. Raziskati bi bilo treba, kako lahko ta podatek povezujemo s pomenom, ki so ga anketiranci dali dobremu počutju v kolektivu, saj si težko predstavljamo ustvarjanje dobre klime brez odkritih in konstruktivnih pogovorov.

Pri visokem samovrednotenju ustvarjalnosti smo lahko zadovoljni. O vlogi ustvarjalnosti v osebnem in družbenem življenju sicer obstajajo različna mnenja. Csikszentmihalyi (1997) meni, da je ustvarjalnost osrednjega pomena za naše življenje. Med drugim pripisuje ustvarjalnosti zmožnost izpolnitve samega sebe skozi življenje, to pa omogoča občutek, da smo

del nečesa večjega. Glede na to stališče pripisujemo ustvarjalnosti pomembno vlogo pri vzdrževanju motivacije za uspešno poučevanje. Ustvarjalnost je pri tem tudi pot k bogatejši in kompleksnejši prihodnosti.

Zaključimo lahko, da učiteljem pri vzdrževanju motivacije za ustvarjalno delo in dobro počutje na delovnem mestu pomaga predvsem potrditev, ki jo dobijo z uspehi svojih učencev. Domnevamo, da ne samo z uspehi pri pridobivanju znanja, ampak tudi na različnih tekmovanjih in natečajih izven šole. Pri tem velja učiteljem nuditi pogoje in podporo v obliki priznanih dodatnih ur dela, stimulaciji pri plači in zagotavljanju materialnih pogojev.

Izjemno pomembna je tudi veščina dobrega pogovora, ki pomaga pri razreševanju problemov pri vseh vidikih učiteljevega dela, tako izobraževalnih kot vzgojnih, in omogoča razreševanje čustvenih stisk. Zagotavlja pa tudi dobre odnose v kolektivu.

Vedno pomembnejša bo tudi plača, na katero pa akterji znotraj posamezne šole nimajo velikega vpliva. Pomen ustreznega materialnega vrednotenja učiteljevega dela morajo prepoznati politični odločevalci. Še prej pa morajo ozavestiti, da je področje vzgoje in izobraževanja, tudi glede na spoznanja razvojne psihologije in drugih družbenih ved, eno izmed najpomembnejših področij za razvoj in vzdrževanje pravične prihodnosti naše družbe. Le izobrazba omogoča razvoj posameznika in socialne prehode, s tem pa izkoriščenje vseh potencialov, ki jih imamo kot skupnost.

Kljub temu da večina učiteljev ne prepozna možnosti izobraževanja kot pomembnega kriterija, pa moramo vseeno poudariti, da kvalitetna in vsebinsko ustrezna možnost vseživljenjskega učenja pomembno vpliva na razvijanje ustvarjalnosti in s tem tudi na možnost visoke motivacije za delo, brez katere lahko z leti postane rutinsko.

Na temelju dobljenih rezultatov bi bilo dobro zastaviti nadaljnje raziskovanje motivacije in počutja učiteljev na delovnem mestu. Vsekakor bi bilo treba zagotoviti večjo reprezentativnost vzorca in zanesljivejšo verifikacijo merskega instrumenta, da bi lahko rezultate posplošili na celotno populacijo. Je pa raziskava temeljni vpogled v problematiko, ki je nedvomno izrazita, in nabor priporočil, kako jo reševati.

4. Viri

- Börü, N. (2018). The Factors Affecting Teacher-Motivation. *International Journal of Instruction*. 11, 4. Veli University: Nevşehir. (nevsehir.edu.tr)
<http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.11787/2319/EJ1191724.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity Flow and psychology of discovery invent*. New York: Harper Perennial.
- Dweck, C: (2007). *A Summary of Growth and Fixed Mindsets* Stanford: Stanford University Press.
- Lovewell, K. (2012). *Every Teachers Matters*. St Albans, Herts: Eacademy Press.
- Košir Lovšin, I. (2022). *Učiteljevo izražanje jeze v razredu in pedagoški ter socialno-čustveni vidiki poučevanja*. [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
<http://pefprints.pef.uni-lj.si/7130/1/Irena-Kosir-Lovsin-doktorska-disertacija-2022.pdf>
- Platz, M. (2021). Trust between teacher and student in academic education at school. *Journal of Philosophy of Education*. 55/4-6.1–10. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.1256>
- Wolflöck, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Rogers, Bill.(2012). *ManagingTeacherStress*. Harlow: PearsonEducationLimited

Steel, M., McIntosh, T., C. Higgs. (2017). Intrinsic motivation and creativity: Opening up a black box. V M. D. Mumford, S. Hemlin (ur.) *Handbook of Research on Creativity and Leadership* (str.100-130). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited <https://doi.org/10.4337/9781784715465>

Kratka predstavitev avtorice

Marija Pepelnak Arnerić je učiteljica glasbe, profesorica defektologije, magistrica socialne pedagogike in doktorica psihologije. V osnovni šoli Rodica izvaja dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami. Honorarno poučuje na Cene Štupar – CILJ in Fakulteti Sigmunda Freuda v Ljubljani. Raziskuje predvsem o vlogi ustvarjalnosti in umetnosti pri delu z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami in dobrem počutju učiteljev na delovnem mestu.

Razmišljanje o samozaupanju, spoštovanju in ljubezni v šestem razredu

Thinking about Self-confidence, Respect, and Love in the Sixth Grade

Maja Vovk

*Osnovna šola Božidarja Jakca Ljubljana
maja.english@gmail.com*

Povzetek

Prehod učencev iz razredne na predmetno stopnjo je lahko izziv za učence, njihove starše in učitelje. Razredničarka koordinira komunikacijo med otrokom, starši in ostalimi učitelji in tako odigra ključno vlogo. Razredne ure naj bodo namenjene razmišljanju in razgovoru o vrednotah, kot so samozaupanje, spoštovanje in ljubezen. Šestošolci so reševali osebne kvize, ki so jim pomagali ugotoviti, kakšno je njihovo samozaupanje, spoštovanje in ljubezen. Učenci menijo, da se zaupanje vase kaže tako, da verjameš vase in v svoje sposobnosti, da ne odnehaš in ne obupaš, ko ti nekaj spodleti, ampak se trudiš še naprej. Če je njihovo samozaupanje visoko, se počutijo srečno in ponosno. Kadar pa je njihovo samozaupanje nizko, so nesrečni, žalostni in razočarani. Učenci so prepričani, da je zaupanje vase odvisno od sposobnosti posameznika, in da se naša samozavest lahko razvija. Nekomu z nizko samopodobo in nizkim samozaupanjem bi svetovali, da naj se ne primerja z drugimi in verjame vase. Večinoma učenci spoštujejo, če je nekdo v čem boljši od njih. S čisto vsemi učenci v razredu ne morejo sodelovati. Večina učencev sprejema napake drugih, ker se zavedajo, da jih delajo tudi sami. Medtem ko izkazujejo precej spoštovanja pri splošnih zadevah, pa do svojih sošolcev niso vedno spoštljivi. Kljub vsemu se jih večina ne norčuje iz sošolca, ki je naredil napako, znajo pohvaliti nekoga, ki je nekaj dobro naredil in se veseli uspeha sošolca. Večina učencev ima na splošno rada ljudi in živali. Najpomembnejše osebe v njihovem življenju so družinski člani in prijatelji. Večinoma so hvaležni za ljudi, ki jih imajo radi. Na ljudi, ki so jim najbližje, ne vzklijo hitro, ter se zavedajo svojih napak v odnosu z drugimi. Večina učencev nima občutka, da bi bilo drugim lažje kot njim. Trudijo se, da ne bi prehitro sodili o nekom, ki so ga šele spoznali. Radi priskočijo na pomoč v šoli in doma. Samo polovica zna odpustiti, ko jih nekdo prizadene. Ne krivijo sebe, kadar je nekdo do njih nepozoren. Odpustiti znajo sebi, kadar naredijo napako, in se zavedajo, da smo ljudje nepopolna bitja. Ko so učenci dobro razmislili o sebi, samozaupanju, spoštovanju in ljubezni, so napisali pesem o sebi. Razmišljanje šestošolcev je podalo precej zanimivih ugotovitev, ki bodo dobra smernica za nadaljnje vodenje razreda. Pri razpravljanju o vrednotah se pokaže vpliv družine in okolja, iz katerega otroci izhajajo. Vprašalnike bi bilo smiselno rešiti tudi v sedmem, osmem in devetem razredu, da bi videli, ali se je razmišljanje učencev drastično spremenilo ali pa je ostalo bolj kot ne enako.

Ključne besede: Ljubezen, osnovna šola, razredne ure, samozaupanje, spoštovanje, šesti razred, vrednote.

Abstract

The transition of students from the fifth into the sixth grade can be a challenge for students, their parents and teachers. A class teacher coordinates the communication among a child, parents and other teachers and thus plays the key role. Class meetings should be intended for thinking about and discussing values such as self-confidence, respect and love. Sixth-graders have answered personal quizzes which have helped them establish the level of their self-confidence, respect and love. The students think that self-

confidence is believing in yourself and your abilities, that you do not stop and give up when you fail but continue to try. If their self-confidence is high, they feel happy and proud. When their self-confidence is low, they are unhappy, sad and disappointed. The students are certain that self-confidence depends on an individual's abilities and that our self-esteem can improve. Their advice to someone with a poor self-image and low self-confidence would be to not compare themselves with others and to believe in themselves. Most students show respect when someone is better at something. They cannot co-operate with all their classmates. Most students accept the faults of others because they are aware that they themselves also make mistakes. While they show quite a lot of respect in general matters, they are not always respectful towards their classmates. Nevertheless, most students do not make fun of a classmate who has made a mistake, they are able to praise someone for a task performed well and they can rejoice in a classmate's success. In general, most students love people and animals. The most important people in their lives are family members and friends. They are mostly thankful for the people they love and who love them back. They do not lose their temper quickly with the people who are closest to them and they are aware of their own mistakes in relationships with others. Most students do not feel that others have it easier. They try not to judge someone whom they have just met too quickly. They like helping out in school and at home. Only half of them are able to forgive someone who has hurt them. They do not blame themselves when someone does not give them attention. They are able to forgive themselves when they make a mistake and they are aware that we are all imperfect beings. After the students have thought thoroughly about themselves, self-confidence, respect and love they have written a poem about themselves. Sixth-graders' thinking has provided some pretty interesting findings that will serve as guidelines for further classroom management. When discussing values, the influence of a child's family and child's living environment is clearly seen. Answering such personal quizzes would also make sense in the seventh, the eighth and the ninth grades in order to find out whether the students' thinking has drastically changed or remained pretty much the same.

Keywords: class meetings, love, primary school, respect, self-confidence, sixth grade, values.

1. Uvod

Prehod učencev iz razredne na predmetno stopnjo je nekaj posebnega v osnovni šoli in označuje konec enega obdobja in začetek drugega. Od prvega do petega razreda so učenci navajeni ene učiteljice – razredničarke, ki poskrbi za večino stvari, otroke dobro pozna, ima pregled nad znanjem otrok pri večini šolskih predmetov in je oseba, na katero se starši lahko obrnejo glede snovi in ocen pri večini predmetov. Ta dobro utečeni sistem se v šestem razredu postavi na glavo in zamaje trikotnik učenec – starši – učitelji. Učenci sicer imajo novo razredničarko, ki je večinoma ne poznajo že od prej, hkrati pa spoznajo nove učitelje za vsak posamezen predmet.

Začetni meseci šestega razreda tako predstavljajo izziv za vse – učence, starše in učitelje. Lahko mine nekaj mesecev, preden se učenci navadijo na drugačen sistem. Navadno se hitreje ujamejo tisti z boljšimi ocenami, saj po kakšni začetni slabi oceni hitro reagirajo tako učenci kot starši in dobro premislijo, kako začrtati pot naprej. Težave pa se pojavijo pri šibkejših učencih, ki nimajo razvitih delovnih navad in doma ne morejo računati na potrebno podporo zaradi različnih razlogov. Pri takšnih se slabe ocene kopičijo, kar seveda vpliva na splošno počutje otroka v šoli. Ker doma nimajo potrebne podpore, jih je potrebno v šoli čim prej zaznati in jim nuditi različne oblike pomoči.

Praviloma se učenci veselijo prehoda iz razredne na predmetno stopnjo, po kakšnem mesecu dni pa učenci začnejo dvomiti o svojih sposobnostih in spretnostih, saj se snov kopiči, zahteve učiteljev pri posameznih predmetih pa so različne. Pri učencih se opaža upad samozavesti, samozaupanja, povečan strah pred ocenjevanjem, anksioznost, zaskrbljenost, več je konfliktov, sporov in tudi pretepov. Razredničarka je tista oseba, od katere se pričakuje, da bo nastale

probleme reševala, pomagala učencem, bdela nad učitelji in obveščala starše, kar zna biti precej stresno za enega samega človeka.

Šesti razred je tako poligon za utrjevanje in boljše ko se smernice postavijo v šestem razredu, lažje je delo z učenci do konca devetega razreda. Razredne ure v šestem razredu morajo biti bolj namenjene postavljanju temeljev razredne skupnosti kot pa nerganju o slabih ocenah. Dobro se je pogovarjati o vrednotah, npr. spoštovanju, strpnosti, ljubezni, pogumu, prijateljstvu in razvijati veščine sodelovanja in reševanja konfliktov. Pri tem si lahko pomagamo z različnimi gradivi za delo z otroki in mladostniki. Na naši šoli smo uporabili Glavo imaš in srce! – Gradivo za delo z otroki in mladostniki.

2. Razmišljanje o zaupanju vase

Samopodoba je množica odnosov, ki jih posameznik zavestno ali pa nezavedno vzpostavlja do samega sebe. V te odnose vstopa postopoma, s pomočjo predstav, zaznav, občutij, misli o sebi, svojih lastnostih in sposobnostih ter uspehih in neuspehih (Kobal Grum, 2003). Razvoj samopodobe se začne že v zgodnjem otroštvu, odvisna pa je od mnogih dejavnikov, kot so družina, okolje, družba, šola, ekonomski položaj, itd.

Pomemben del samopodobe je tudi samozaupanje. »Samozaupanje se oblikuje tako, da posameznik ponotranji realno zaupanje in spodbude, ki mu jih izkazujejo starši, družina ter okolje in izkušnje iz lastne, samostojne aktivnosti. Je neposredno povezano s samopodobo in z razkorakom med tem, kakšni realno smo, kako se vidimo in kakšni ne bi želeli biti. Pridobili ga bomo, ko se bomo oprli na naše pretekle uspešne izkušnje, te pa bodo spodbudile rast zaupanja v nas same in v naše sposobnosti.« (Selinšek Robič, 2016, str. 12)

2.1 Razmišljamo in se pogovarjamo o zaupanju vase

Na razredni uri smo prebrali zgodbo Divja mačeha, ki govori o kralju, ki je imel prekrasen vrt. Vse delo na vrtu je opravil sam in posadil vsako rastlino, drevo, cvetico in grmiček. Vrt je bil krasen in so ga obiskovali ljudje od vsepovsod. Nekega dne se je kralj sprehajal po vrtu in opazil, da je vrt v slabem stanju. Hrast se je upogibal od žalosti, ker ni mogel doseči višine smreke. Smreka je bolela, ker ni mogla roditi grozdja. Vinska trta se je sušila, ker ni mogla cveteti kakor cvetni grm. Cvetni grm je venel, ker je vrba zavidal njene dolge lase. Vrba je jokala, ker ne diši kot lipa ali bor. Edino divja mačeha je bila vesela. Zavedala se je, da si je kralj želel prav njo in ne neke druge rastline, ko jo je sadil (Vtič, 2021).

Po prebrani zgodbi smo se pogovorili, o čem govori besedilo, s čim so se obremenjevale rastline v parku, zakaj je divja mačeha edina cvetela v polnem sijaju, koga rastline predstavljajo na simbolni ravni, kaj se zgodi in kako se počutimo, če se primerjamo z drugimi, koga bi se morali truditi preseči ter kaj sploh pomeni sprejemanje sebe. Učenci so v parih odgovarjali na naslednja vprašanja:

- »1. Kaj pomeni zaupanje vase? Kako se izraža?
2. Kako se počutimo, če je naše samozaupanje visoko?
3. Kako se počutimo, če je nizko?
4. Kaj pa ljudje, ki so domišljavi in vzvišeni? Je to zaupanje vase?
5. Ali je zaupanje vase vedno odvisno od sposobnosti posameznika?

6. Ali se naša samozavest lahko razvija? Poznate koga, ki je v tem oziru napredoval, se spremenil?

7. Kaj bi svetovali nekomu, ki ima nizko samopodobo in samozaupanje? Navedite vsaj pet stvari.« (Vtič, 2021, str. 18)

Odgovori učencev na prvo vprašanje (*Kaj pomeni zaupanje vase? Kako se izraža?*):

- Pomeni, da verjameš vase, v svoje sposobnosti. Da veš, kaj bi v življenju rad dosegel.
- Pomeni, da zaupaš vase, da ne obupaš, ko ti spodleti. Poskušaš stvari, za katere misliš, da ti ne bodo uspele.
- Pomeni, da narediš to, kar misliš, da ne zmoreš.
- Da si samozavesten. Da si ponosen nase, da nikoli ne odnehaš.
- Da zaupaš vase, poskusiš, se ne predaš.
- Izraža se z zaupanjem vase. Poskušaš še naprej.
- Da se ne predaš, tudi če ti je težko.
- Pomeni, da zaupaš vase, da lahko nekaj narediš.

Odgovori učencev na drugo vprašanje (*Kako se počutimo, če je naše samozaupanje visoko?*):

- Počutimo se super, zelo veselo.
- Srečno, dobro, lepo.
- Da imaš več domišljije in si bolj srečen.
- Srečno, veselo, zadovoljno, navdušeno, pozitivno.
- Veselo, dobro, ponosno.
- Smo veseli, zaupamo vase in naredimo nekatere stvari, tudi če jih ne moremo. Na vse stvari gledamo pozitivno.
- Počutiš se na višjem položaju od drugih, ponavadi v družbi s svojimi sovrstniki.

Odgovori učencev na tretje vprašanje (*Kako se počutimo, če je nizko?*):

- O sebi si mislimo le slabe lastnosti, stvari. Naša samopodoba je zelo nizka.
- Žalostno, osamljeno, na vse stvari gledaš negativno.
- Žalostno, potrto, razočarano.
- Slabo, negativno, nesrečno, žalostno, nezadovoljno.
- Obupuješ.
- Slabo, jezno, žalostno
- Depresivno, slabo, žalostno.

Odgovori učencev na četrto vprašanje (*Kaj pa ljudje, ki so domišljivi in vzvišeni? Je to zaupanje vase?*):

- Na nek način je. Mogoče.
- Ja.
- Ne.
- Prevelika samozavest.
- Ne, ni.

- To ni zaupanje vase, saj hočeš le pokazati ostalim, da si najboljši. V sebi pa tega ne čutiš.
- Ne, to ni zaupanje vase, temveč izražanje svojih čustev na način, kaj si želimo.

Odgovori učencev na peto vprašanje (*Ali je zaupanje vase vedno odvisno od sposobnosti posameznika?*):

- Da, ker se zavedamo, kaj lahko storimo, naredimo.
- Da.
- Možno. Odvisno, kako se posameznik potruži.

Odgovori učencev na šesto vprašanje (*Ali se naša samozavest lahko razvija? Poznate koga, ki je v tem oziru napredoval, se spremenil?*):

- Da. To so lahko športniki.
- Ja, lahko.
- Da, lahko se razvija.
- Da, lahko, če verjameš, da lahko napreduješ.

Odgovori učencev na sedmo vprašanje (*Kaj bi svetovali nekomu, ki ima nizko samopodobo in samozaupanje?*):

- Tudi, če mu kdaj v življenju ne uspe, naj nadaljuje. Naj zaupa vase, ker nismo vsi enaki. Tudi če so drugi boljši, si ti zase najboljši. Da v sebi govori le dobre stvari in ne slabih. Načrtuje naj svojo prihodnost.
- Se ne primerja z drugimi. Verjame vase. Poizkuša stvari, ki misli, da jih ne zmore. Naj bo vesel, tak kot je. Naj dela stvari, ki ga veselijo.
- Naj poizkuša naprej, če mu kaj ne uspe. Naj gleda nase, ne na druge.
- Naj zaupajo vase, naj se imajo radi.
- Naj verjame vase, naj se ima rad, naj se uči, naj razmišlja pozitivno, naj se sprosti.
- Da mu pokažemo, da lahko nekaj naredi.
- Bodi vesel, srečen, ne poslušaj ljudi, ki govorijo grdo o tebi, bodi hvaležen.
- Da bolj zaupa vase, da sam sebi verjame, da se potruži za uspeh v življenju, da ni domišljav, da se počuti bolje.

3. Razmišljanje o spoštovanju

Spoštovanje čutimo, kadar drugega ali sebe doživljamo kot vrednega. Obstajajo različne definicije in opredelitve spoštovanja, v osnovi pa gre za vrednost, ki jo posamezniku pripisujejo drugi ljudje (Burian, 2018). Kadar vrednotimo svojo samopodobo, govorimo o samospoštovanju, ki se vedno pojavi, ko se ocenjujemo, kako nam je nekaj uspelo in kaj si o tem mislijo drugi. »Samospoštovanje je torej vrednostni odnos do samega sebe in zajema predvsem čustva, ki jih posameznik goji do sebe. To tudi potrjujejo izsledki številnih raziskav, ki kažejo pozitivno korelacijo med samopodobo in samospoštovanjem; človek, ki ima visoko samopodobo (zlasti splošno) ima tudi visoko samospoštovanje. In obratno: oseba, ki o sebi nima visokega mnenja, se tudi ceni ne prav dosti.« (Kobal Grum, 2001, str. 25)

Spoštovanje je vrednota, o kateri se je potrebno pogovarjati tudi v šolskem prostoru. »Na njem temelji vsak odnos med vsemi udeleženci, ki se vključujejo v šolski proces. S poudarjanjem vrednote spoštovanja želimo razvijati veščine kulturnega vedenja, uspešnih načinov komunikacije (poslušanje, pogovor kot način reševanja konfliktov) in učenja sobivanja drug z drugim (strpnost, sprejemanje drugačnosti).« (Horvat, 2020, str. 12) Pomembni so različni dejavniki učiteljeve avtoritete, npr. dobra komunikacija, strokovna in jasna razlaga, pravičnost pri ocenjevanju, vendar pa je prav spoštovanje učencev in njihovih posebnosti, učnega predmeta in pedagoškega poklica tista temeljna vrednota, iz katere izhaja učiteljeva avtoriteta v razredu (Polak, 2013).

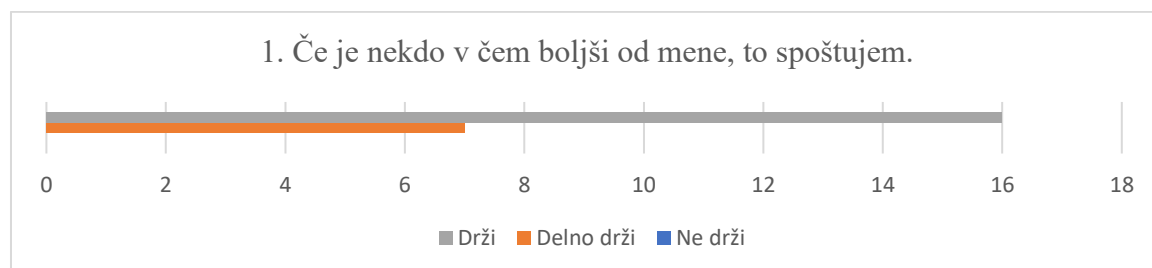
3.1 Kakšno je moje spoštovanje?

Na razredni uri smo prebrali zgodbo Najpomembnejša lekcija, ki govori o profesorju medicinske šole, ki je dijake presenetil z nenapovedanim preizkusom znanja. Zadnje vprašanje je dijake presenetilo, ker je od njih zahtevalo, da napišejo ime ženske, ki čisti njihovo učilnico. Pred koncem ure je nekdo vprašal, če se bo tudi odgovor na zadnje vprašanje štel pri oceni. Profesor je odgovoril, da se bo tudi to vprašanje upoštevalo, saj bodo v svojem poklicu srečali mnogo ljudi in se morajo zavedati, da so vsi pomembni in si zaslužijo njihovo pozornost (Vtič, 2021).

Po prebrani zgodbi in diskusiji so učenci reševali osebnostni test *Kakšno je moje spoštovanje?*, s katerim so lahko več izvedeli, koliko spoštovanja premorejo. Prebrali so enajst trditev in za vsako obkrožili, ali zanje drži, delno drži ali ne drži. Pod testom je bila tudi razlaga rezultatov osebnostnega testa. »1. Če si največkrat obkrožil DRŽI in občasno DELNO DRŽI, je tvoje spoštovanje visoko. Spoštuješ sebe, soljudi in naravo. Občuduješ ljudi, ki so v čem boljši kot ti. Znaš biti prijatelj in znaš sodelovati z ljudmi okoli sebe. Veš tudi, da si na poti učenja, tako da pogumno naprej. 2. Če si obkrožil DRŽI in NE DRŽI enakovratno, je tvoje spoštovanje bolj praktično kot iskreno. Spoštuješ, če se ti splača, in prijazen si, ko ti to prinese korist. Jutri je nov dan in nova priložnost. Ko boš zmožel dati več spoštovanja, ga boš več tudi deležen. 3. Če si največkrat obkrožil NE DRŽI in DELNO DRŽI, je tvoje spoštovanje do ljudi in samega sebe nizko. Pogosto se počutiš ogrožen in prizadet, pogosto si v konfliktu. Ko boš bolj umirjen in spoštljiv do drugih, bodo tudi oni takšni do tebe. Vaja dela mojstra, vsak dan je nova priložnost za dobro voljo in prijateljstvo.« (Vtič, 2021, str. 32)

Graf 1

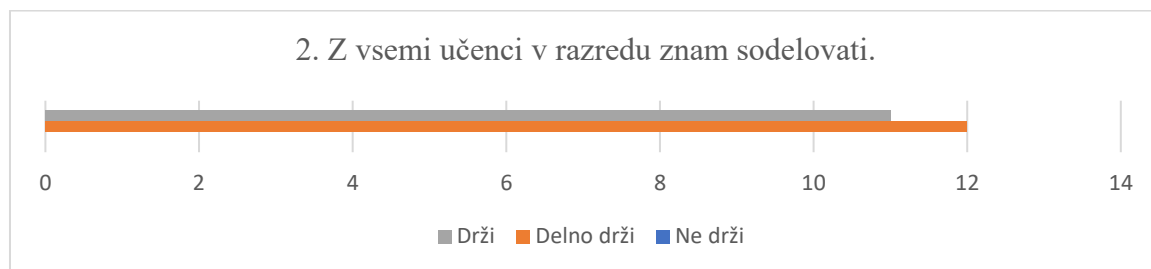
Prva trditev: Če je nekdo v čem boljši od mene, to spoštujem.



Kot je razvidno iz grafa 1, večina učencev navaja, da spoštujejo, kadar je nekdo v čem boljši od njih.

Graf 2

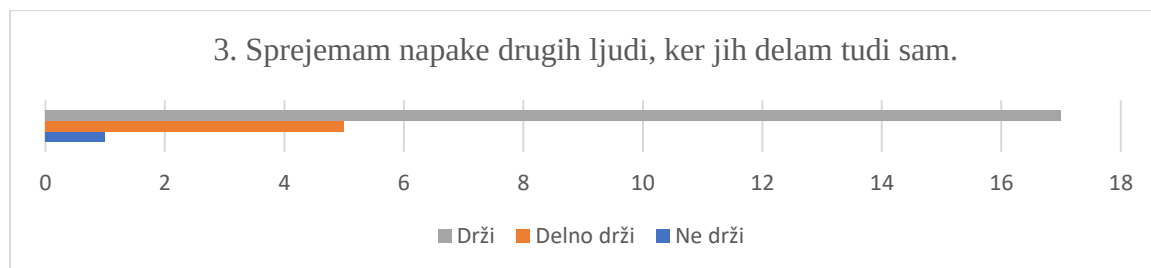
Druga trditev: Z vsemi učenci v razredu znam sodelovati.



Graf 2 daje zanimiv vpogled v razredno dinamiko. Za dobro polovico učencev delno drži, da znajo sodelovati z vsemi učenci v razredu. Očitno znajo sodelovati s točno določenimi sošolci in sošolkami, medtem ko se od drugih distancirajo.

Graf 3

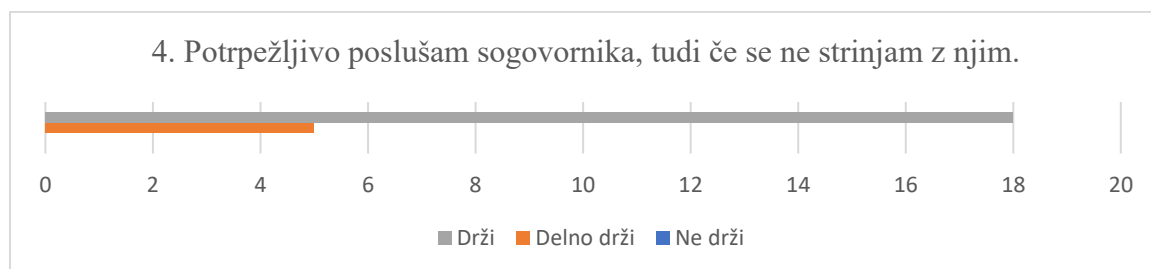
Tretja trditev: Sprejemam napake drugih ljudi, ker jih delam tudi sam.



Iz grafa 3 je razvidno, da velika večina udeležencev sprejema napake drugih, ker se zavedajo, da jih delajo tudi sami. Pet učencev je obkrožilo, da trditev zanje delno drži in le eden je takšen, ki ne sprejema napak drugih ljudi.

Graf 4

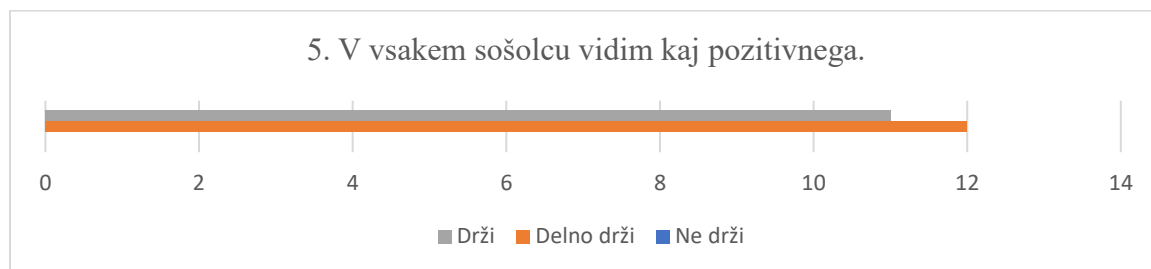
Četrta trditev: Potrpežljivo poslušam sogovornika, tudi če se ne strinjam z njim.



Iz grafa 4 lahko razberemo, da je velika večina učencev pripravljenih poslušati osebo, s katero se pogovarjajo, tudi če se ne strinjajo z njo.

Graf 5

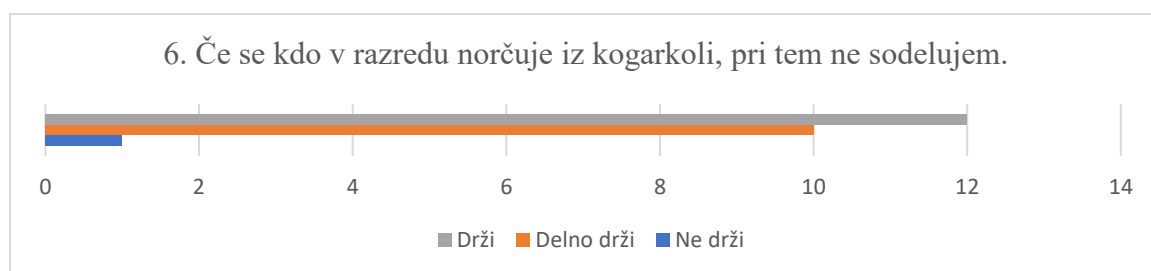
Peta trditev: V vsakem sošolcu vidim kaj pozitivnega.



Graf 5 nam nazorno pokaže, da vsi učenci v vsakem svojem sošolcu ne vidijo nekaj pozitivnega, saj jih več kot polovica navaja, da ta trditev za njih le delno drži. Še vedno pa je razveseljivo, da jih veliko navaja, da trditev zanje drži in je razlika med obema možnima odgovoroma minimalna.

Graf 6

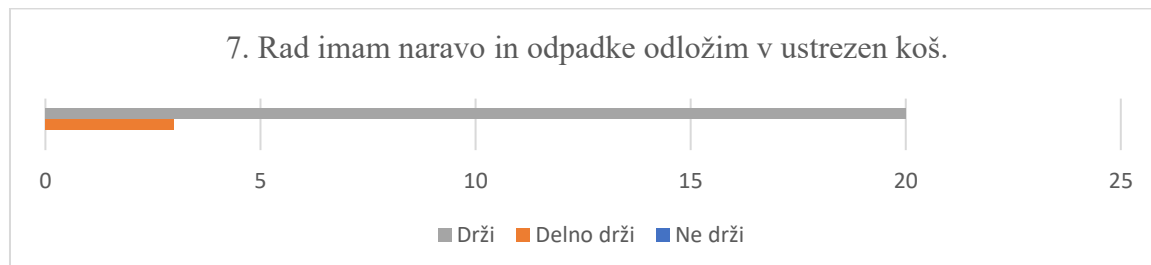
Šesta trditev: Če se kdo v razredu norčuje iz kogarkoli, pri tem ne sodelujem.



Graf 6 pokaže, da večina učencev ne sodeluje, kadar se v razredu nekdo norčuje iz kogarkoli. Kljub vsemu obstajajo učenci, za katere ta trditev delno drži, tako da je verjetno zanje odvisno za katerega sošolca gre in koliko jim je blizu. Eden učenec pa očitno vedno sodeluje pri norčevanju iz drugih ljudi.

Graf 7

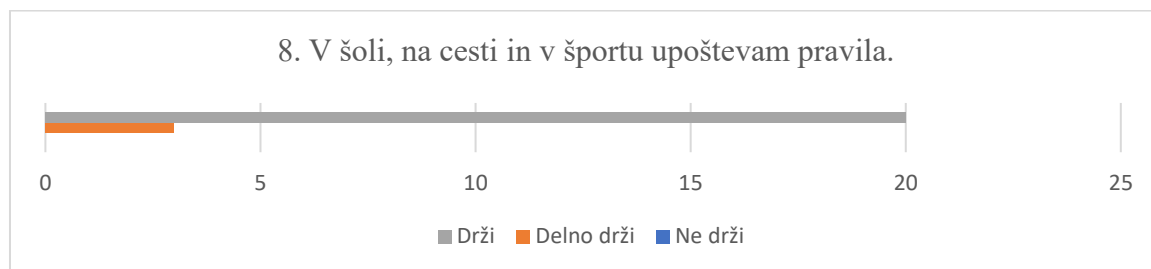
Sedma trditev: Rad imam naravo in odpadke odložim v ustrezen koš.



Iz grafa 7 je razvidno, da imajo učenci večinoma radi naravo in odpadke ustrezno ločujejo. Le trije navajajo, da trditev zanje delno drži.

Graf 8

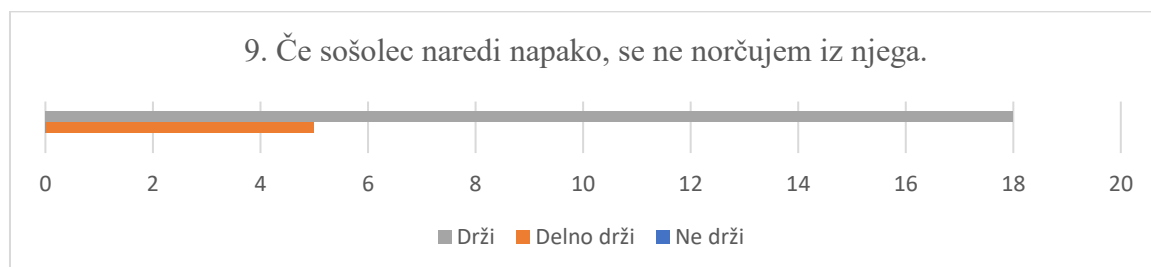
Osmi trditev: V šoli, na cesti in v športu upoštevam pravila.



Graf 8 prikazuje podobne rezultate kot prejšnji graf. Velika večina učencev upošteva pravila v šoli, na cesti in v športu. Samo trije učenci navajajo, da trditev zanje delno drži.

Graf 9

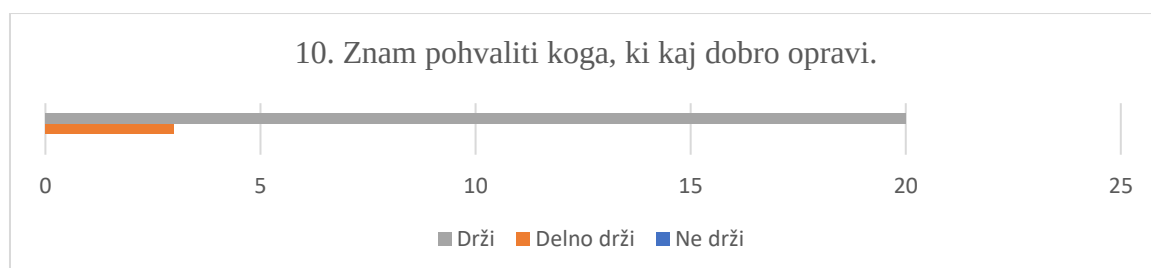
Deveta trditev: Če sošolec naredi napako, se ne norčujem iz njega.



Rezultati grafa 9 so razveseljivi, saj se večina učencev ne norčuje iz sošolca, kadar se ta zmoti. Vseeno pa je nekaj učencev takšnih, ki se kdaj tudi norčujejo, če napako naredi sošolec, ki jim ni najbolj všeč.

Graf 10

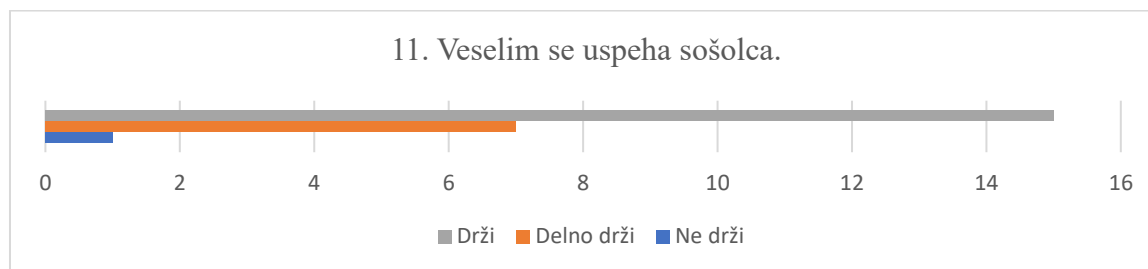
Deseta trditev: Znam pohvaliti koga, ki kaj dobro opravi.



Graf 10 pokaže, da se učenci zavedajo, da je za dobro opravljeno delo potrebno garati in tako jih večina zna tudi pohvaliti koga, ki nekaj dobro naredi. Vseeno pa so trije učenci takšni, ki pohvale niso vedno večji.

Graf 11

Enajsta trditev: Veselim se uspeha sošolca.



Graf 11 priča o tem, da je dobra polovica učencev veselih, če je sošolec uspešen. Kljub vsemu pa jih tretjina navaja, da trditev zanje le delno drži in očitno niso veseli uspeha vsakega sošolca. Eden pa se nikoli ne veseli, če so sošolci uspešni.

4. Razmišljanje o ljubezni

Ljubezen prvenstveno pojmuje kot čustveno navezanost in naklonjenost drugim osebam, lahko pa jo povezujemo tudi z drugimi živimi bitji, dejavnostmi in pojmi. Težko pa oblikujemo enotno objektivno definicijo o tem, kaj sploh je ljubezen. »V vsakdanjem življenju obstajajo številne različice ljubezni in pojmovanje ljubezni se lahko razlikuje od posameznika do posameznika in od para do para. Glede pomena, ki ga dodeljujejo ljubezni, pa se tudi kulture razlikujejo. Ne moremo govoriti o neki enotni praksi ljubezenskega življenja različnih kultur ali v različnih zgodovinskih obdobjih. Ljubezen je čustvo in odnos, ki ju posamezniki doživljajo v nekem danem kulturnem prostoru in v določenem družbenem kontekstu. Vsaka kultura ima svojo lastno ljubezensko konfiguracijo z lastnimi specializiranimi modeli ljubezenskega vedenja in čustvovanja.« (Gerič, 2004, str. 12)

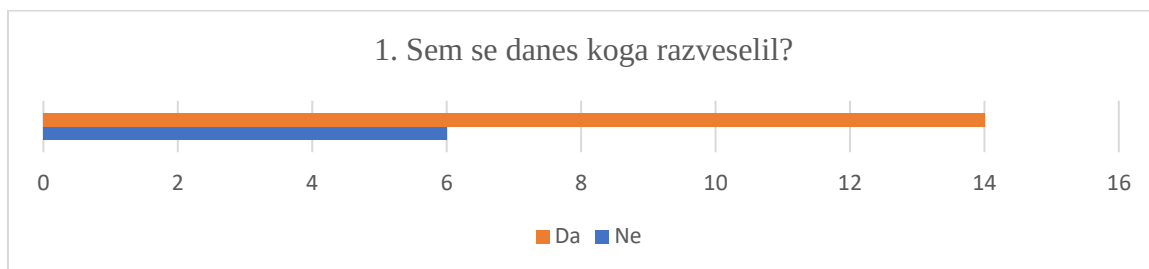
O pomenu ljubezni je potrebno ozaveščati tudi učence, učitelj pa mora čutiti ljubezen do svojega dela in poklica. »Učitelj ne sme le poučevati, pač pa mora tudi oblikovati značaj učenca. Pri tem mora izhajati iz ljubezni, ki pa ne sme biti posesivna ali takšna, da bi dušila potencial. Z vzgojo lahko učitelj oz. šola učvršči dobre in korigira morebitne slabe vedenjske vzorce, ki jih otrok prinese iz družine. Udejanjanje vzgoje preko dobrega učiteljevega zgleda je za učenca ključnega pomena. Smisel svojega dela lahko učitelj najde torej v ohranjanju učenčeve eksplicitne singularnosti in avtonomije. Učenec, ki je obravnavan kot individuum, ohrani poleg svoje svobode tudi svobodi inherentno odgovornost. Takšen učenec prav tako lažje prepozna eksplicitno singularnost ostalih ljudi« (Rojc, 2021, str. 131).

4.1 Koliko ljubezni premoreš?

Na razredni uri so učenci na podlagi rešenega kviza *Koliko ljubezni premoreš?* razmišljali o nekaterih svojih lastnostih, čustvenih vzorcih in načinih razmišljanja. Mogoče jim bo to pomagalo, da bodo ob nekaterih priložnostih ravnali drugače, kot so v preteklosti.

Graf 12

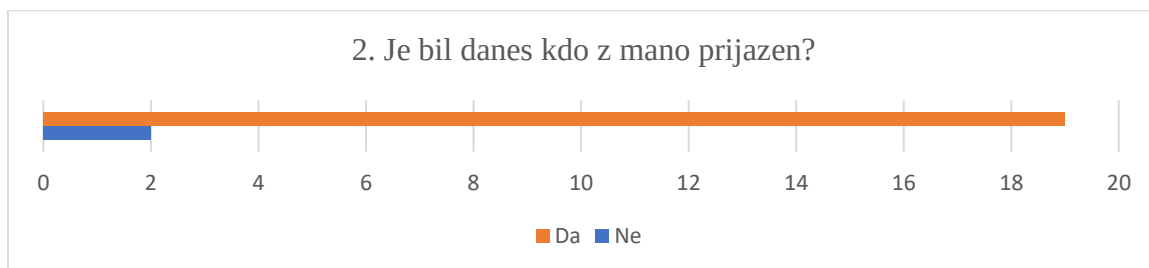
Prvo vprašanje: Sem se danes koga razveselil?



Graf 12 pokaže, da je bil dan, ko so reševali vprašalnik, za dve tretjini učencev dober, saj so se nekoga na ta dan že razveselili. Na žalost šest učencev poroča, da tega dne niso bili veseli še nikogar.

Graf 13

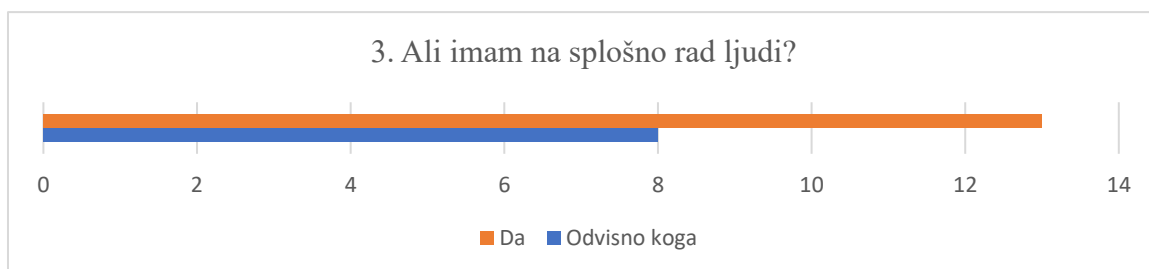
Drugo vprašanje: Je bil danes kdo z mano prijazen?



Rezultati grafa 13 so zelo razveseljivi, ker je skoraj do vseh učencev na dan reševanja vprašalnika nekdo že bil prijazen.

Graf 14

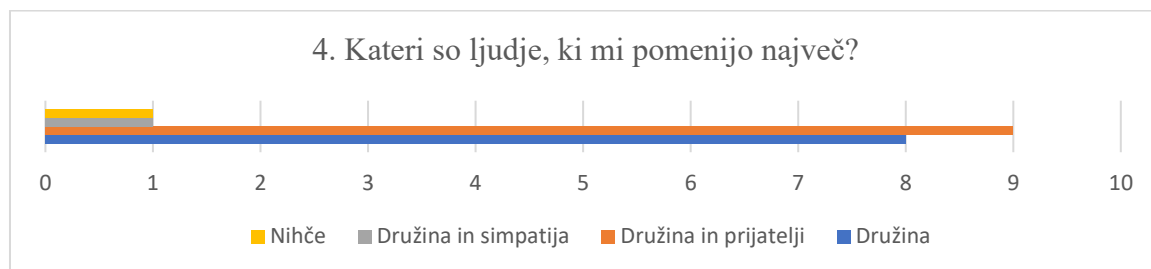
Tretje vprašanje: Ali imam na splošno rad ljudi?



Graf 14 nam pokaže, da ima sicer dobra polovica učencev na splošno rada ljudi, slaba polovica učencev pa ima rada samo določene ljudi.

Graf 15

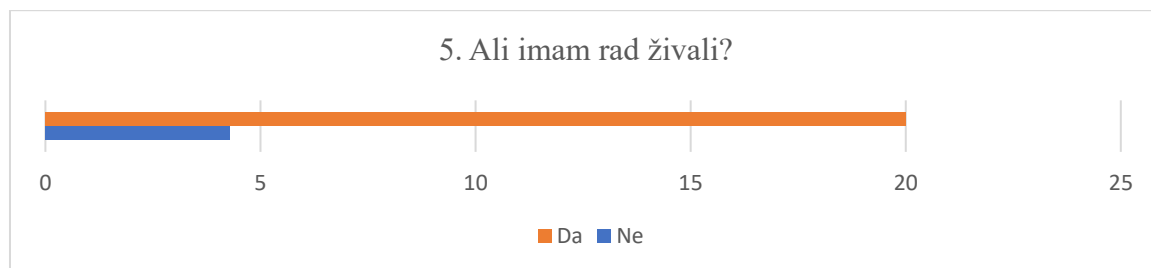
Četrto vprašanje: Kateri so ljudje, ki mi pomenijo največ?



Graf 15 prikazuje, da večini učencev največ pomenijo družinski člani in pa prijatelji. Eden učenec je navedel, da mu največ pomenita družina in simpatija, enemu učencu pa noben od ljudi v njegovem življenju ne pomeni največ.

Graf 16

Peto vprašanje: Ali imam rad živali?



Iz grafa 16 je razvidno, da ima večina učencev rada živali, štirje učenci pa poročajo, da živali ne marajo.

Graf 17

Šesto vprašanje: Ali sem do živali kdaj grob?



Graf 17 nam pokaže, da učenci večinoma niso grobi do živali. Dva učenca pa navajata, da sta kdaj tudi groba do živali.

Graf 18

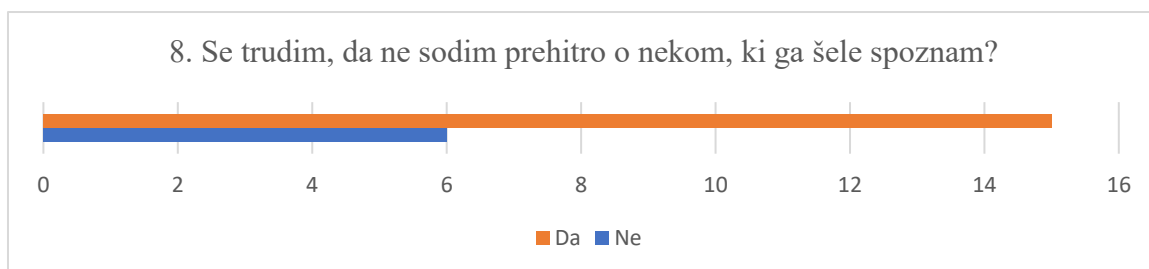
Sedmo vprašanje: Ali se mi zdi, da je vsem lažje kot meni?



Iz grafa 18 je razvidno, da učenci precej različno dojemajo, komu je lažje ali težje kot njim samim. Večini učencev se ne zdi, da je drugim lažje kot njim. Vseeno pa se dobri tretjini učencev zdi, da je vsem drugim lažje kot njim. Trije učenci navajajo, da se jim samo včasih zdi, da je drugim lažje kot njim oziroma da je odvisno od posameznika, komu je težje oziroma lažje.

Graf 19

Osmo vprašanje: Se trudim, da ne sodim prehitro o nekom, ki ga šele spoznam?



V grafu 19 vidimo, da se večina učencev trudi spoznati nekoga novega, preden sodijo o njegovih dejanjih. Slaba tretjina učencev pa se ne potrudi, da bi najprej spoznala človeka, preden ga ovrednoti.

Graf 20

Deveto vprašanje: Ali rad priskočim na pomoč – v šoli, doma?



Graf 20 pokaže, da velika večina učencev brez težav priskoči na pomoč tako v šoli kot doma. Štirje učenci so takšni, da samo včasih ponudijo pomoč, eden učenec pa nikoli ne želi pomagati.

Graf 21

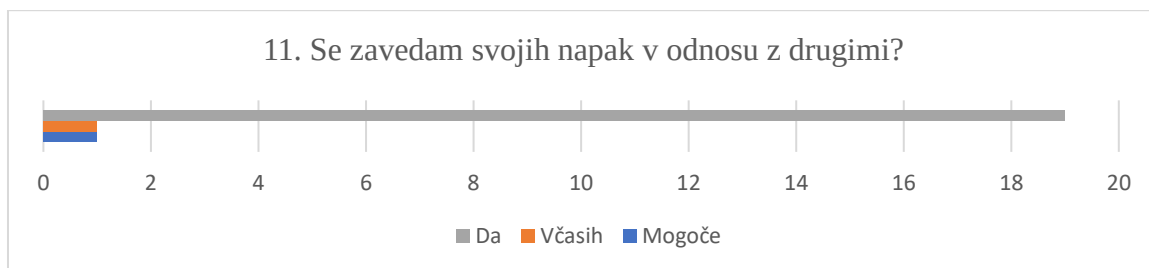
Deseto vprašanje: Ali na ljudi, ki so mi najbližje, hitro vzkipim?



Iz grafa 21 je razvidno, da večina učencev ne reagira vzkipljivo na ljudi, ki so jim najbližje. Trije učenci odgovarjajo, da včasih hitro vzkipijo. Pet učencev pa navaja, da je odvisno od situacije in osebe.

Graf 22

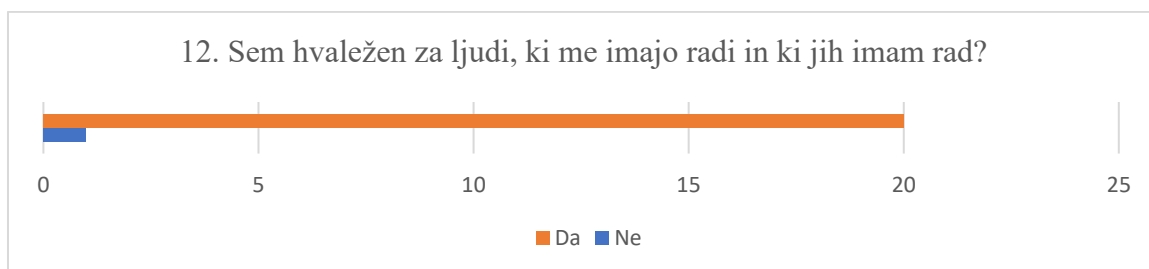
Enajsto vprašanje: Se zavedam svojih napak v odnosu z drugimi?



Razveseljivo je, da iz grafa 22 lahko razberemo, da se velika večina učencev zaveda svojih napak v odnosu z drugimi. Samo po eden učenec navaja, da se mogoče zaveda svojih napak oziroma da se včasih zaveda svojih napak v odnosu z drugimi.

Graf 23

Dvanajsto vprašanje: Sem hvaležen za ljudi, ki me imajo radi in ki jih imam rad?



Rezultati odgovorov v grafu 23 pričajo, da je velika večina učencev hvaležnih za ljudi, ki imajo radi njih in ki jih imajo sami radi. Samo en učenec je odgovoril, da ni hvaležen.

Graf 24

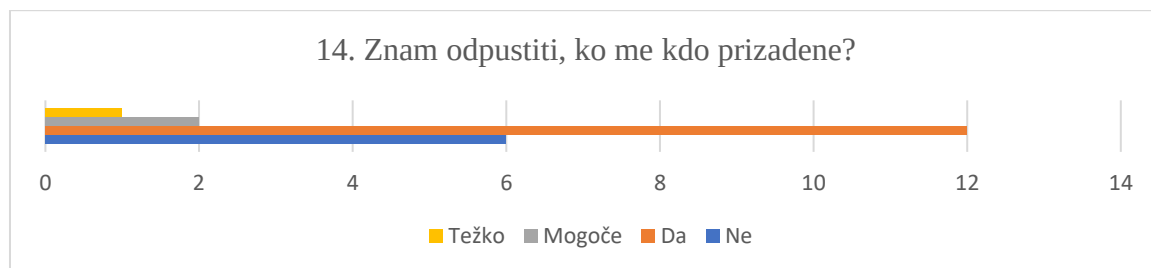
Trinajsto vprašanje: *Ko je nekdo do mene nepozoren, ali za to krivim sebe?*



Graf 24 pokaže, da večina učencev ne krivi sebe, če jim nekdo ne izkazuje pozornosti. Štirje odgovarjajo, da včasih za nepozornost drugih ljudi tudi krivijo sebe. En učenec očitno vedno krivi sebe, če je nekdo do njega nepozoren.

Graf 25

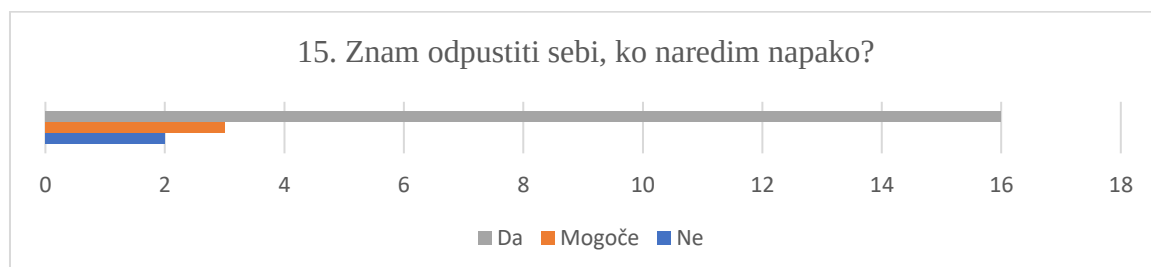
Štirinajsto vprašanje: *Znam odpustiti, ko me kdo prizadene?*



Graf 25 pokaže, da polovica učencev zna odpustiti nekomu, ki jih je prizadel. Na drugi strani tretjina učencev odgovarja, da ne zmorejo odpustiti tistemu, ki jih je prizadel. Dva učenca mogoče lahko odpustita osebi, ki ju je prizadela, en učenec pa težko odpusti nekomu, ki ga je prizadel.

Graf 26

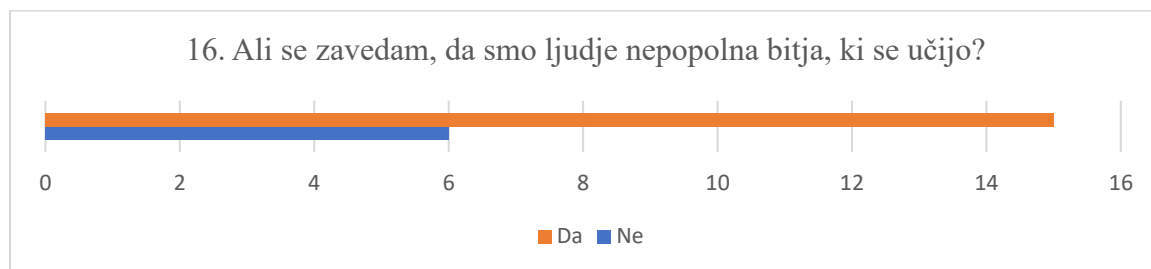
Petnajsto vprašanje: *Znam odpustiti sebi, ko naredim napako?*



Iz grafa 26 je razvidno, da veliko učencev zna sebi odpustiti, ko naredijo napako. Trije mogoče lahko odpustijo sebi, dva učenca pa sebi ne moreta odpustiti, kadar naredita napako.

Graf 27

Šestnajsto vprašanje: Ali se zavedam, da smo ljudje nepopolna bitja, ki se učijo?



Iz grafa 27 je razvidno, da se večina učencev zaveda, da smo ljudje nepopolni in se skozi celo življenje učimo, medtem ko se šest učencev tega ne zaveda.

5. Kdo sem jaz

Razredne ure, na katerih smo se pogovarjali o samopodobi, zaupanju vase, spoštovanju in ljubezni, so učencem pomagale, da so malo bolj razmišljali o sebi, svojih vrednotah, občutkih in stališčih. Svoja razmišljanja so strnili v pesmi Moja pesem. Spodaj je nekaj primerov.

Moja pesem

(ime)
zabavna, radodarna, spoštljiva,
ki ima najraje rokomet,
ki čuti, da če jo bodo vsi zapustili,
bo rokomet vedno ob njej,
ki potrebuje iskrene prijatelje,
ki prinaša darila svojim
prijateljem, dobro voljo,
ki se boji svoje sestre,
ki bi rada videla otok Bora Bora,
iz Ljubljane
(priimek)

Moja pesem

(ime)
smešen, športen,
ki ima rad šport,
ki čuti veselje,
ki potrebuje tehnologijo,
ki prinaša smeh,
ki se boji žužkov,
ki bi rad videl sebe kot dobrega
športnika,
iz Ljubljane
(priimek)

Moja pesem

(ime)
športna, smešna, visoka,
ki ima rada košarko, države,
ki čuti, da ima pet bližnjih
prijateljc,
ki potrebuje Prada očala,
ki prinaša smeh,
ki se boji slabih ocen,
ki bi rada videla države v Evropi,
iz Ljubljane
(priimek)

Moja pesem

(ime)
zabavna, mirna, spoštljiva,
ki ima rada druženje s prijatelji,
ki čuti veselje, ko je s prijatelji in z
družino,
ki potrebuje trgovino bolj od
bonbonov,
ki prinaša sočutje,
ki se boji pajkov,
ki bi rada videla nasmeh na vseh
obrazih,
iz Ljubljane
(priimek)

Moja pesem

(ime)
vesela, majhna, smešna,
ki ima rada košarko in angleščino,
ki čuti veselje ob prijateljih,
ki potrebuje manj šole, več
počitnic,
ki prinaša veselje prijateljem,
ki se boji pajkov,
ki bi rada videla sebe v Ameriki,
iz Ljubljane
(priimek)

Moja pesem

(ime)
dober plavalec, spoštljiv, hraber,
ki ima rad plavanje in nogomet,
ki čuti, da mu je voda najboljša
prijateljica,
ki potrebuje medaljo,
ki prinaša zabavo,
ki se boji pajkov,
ki bi se rad videl na Olimpijskih
igrah v plavanju,
iz Ljubljane
(priimek)

Moja pesem

(ime)
smešna, pametna, če pomislim z
glavo in tudi kdaj malo nora,
ki ima rada košarko, nogomet,
šport, igrice in učenje,
ki čuti veselje v knjigah in moč,
strast in ljubezen v družini,
ki potrebuje sočutnost do narave,
ki prinaša ljubezen v hišo,
ki se boji petard,
ki bi rada videla Pariz,
iz Ljubljane
(priimek)

Moja pesem

(ime)
lep, priden, velik,
ki ima rad šolo,
ki čuti ljubezen,
ki potrebuje več šolanja,
ki prinaša dobro voljo,
ki se boji kač,
ki bi rad videl sebe na srednji šoli,
iz Ljubljane,
(priimek)

Moja pesem

(ime)
pametna, zabavna, spoštljiva,
ki ima rada cirkus,
ki čuti, da je »biti tak kot si« vse,
ki potrebuje nič več kot ima,
ki prinaša dobro voljo,
ki se boji višine,
ki bi rada videla Islandijo,
iz Ljubljane
(priimek)

6. Zaključek

Učenci ob prehodu iz razredne na predmetno stopnjo, sploh v začetnih mesecih, doživljajo poraze ob slabših ocenah, kar utegne vplivati tudi na razredno dinamiko in medsebojne odnose. Zato smo razredne ure v šestem razredu namenoma posvetili razmišljanju o različnih vrednotah, kot so samozaupanje, spoštovanje in ljubezen. Teme se sicer zdijo precej splošne, ampak so imeli učenci kar nekaj težav, da so ubesedili svoja razmišljanja. Seveda je to povezano tudi z njihovo starostjo, saj gre za teme, ki še odraslim predstavljajo velik izziv.

Učenci menijo, da se zaupanje vase kaže tako, da verjameš vase in v svoje sposobnosti, da ne odnehaš in ne obupaš, ko ti nekaj spodleti, ampak se trudiš še naprej. Kadar je njihovo samozaupanje visoko, se počutijo srečne, vesele, zadovoljne, ponosne in pozitivno naravnane. Ko pa je njihovo samozaupanje nizko, so žalostni, potrti, osamljeni, jezni in razočarani. Zdi se jim, da ljudje, ki so domišljavi in vzvišeni, ne zaupajo vase, ampak želijo okolici sporočiti, da so samozavestni, čeprav v sebi tega ne čutijo. Verjamejo, da je samozaupanje odvisno od sposobnosti posameznika, da se naša samozavest lahko razvija, če verjamemo, da lahko napredujemo. Nekomu z nizko samopodobo in nizko samozavestjo bi svetovali, naj ne obupa, ko gre kaj narobe, naj se ne primerja z drugimi in verjame vase.

Učenci so s pomočjo osebnostnega testa preverili, koliko spoštovanja premorejo. Večinoma spoštujejo, če je nekdo v čem boljši od njih. Večina učencev sprejema napake drugih, ker se zavedajo, da jih delajo tudi sami. Večina učencev potrpežljivo posluša sogovornika, tudi če se ne strinja z njim. Večina učencev ima rada naravo in odlaga odpadke v ustrezen koš, v šoli, na cesti in v športu upoštevajo pravila. Večinoma znajo pohvaliti koga, ki kaj dobro opravi, iz sošolca, ki naredi napako, pa se jih večina ne norčuje. Medtem ko so se učenci pri splošnih postavkah opredelili večinoma za zelo spoštljive, se njihovo spoštovanje zmanjša pri postavkah, ki se konkretno tičejo sošolcev: ne znajo sodelovati z vsemi sošolci v razredu, v vsakem sošolcu ne vidijo kaj pozitivnega, sodelujejo pri norčevanju iz sošolcev, uspeha sošolca se ne veselijo vedno.

Pogovor o ljubezni je sprožil najbolj burne reakcije, nekaterim se zdi to zelo pomembna vrednota, nekaterim pa niti ne. O različnih ljubeznih so razmišljali med reševanjem kviza, kjer jih je večina navedla, da so se tisti dan nekoga razveselili in da je nekdo bil do njih prijazen. Večinoma imajo na splošno radi ljudi, najpomembnejše ljudi v njihovem življenju pa predstavljajo družinski člani in prijatelji. Velika večina učencev ima rada živali in do njih niso grobi. Trudijo se, da ne sodijo prehitro o nekom, ki ga šele spoznajo, in radi priskočijo na pomoč v šoli in doma. Večina učencev se zaveda svojih napak v odnosu z drugimi in so hvaležni za

ljudi, ki jih imajo radi. Če je do njih kdo nepozoren, večinoma za to ne krivijo sebe, znajo pa tudi odpustiti sebi, ko naredijo napako, čeprav nekateri za to potrebujejo več časa. Samo slabi polovici učencev se ne zdi, da je drugim lažje kot njim samim. Nekateri na ljudi, ki so jim najbližje, hitro vzkipijo. Samo polovica jih zna odpustiti, ko jih nekdo prizadene. Slabi dve tretjini učencev se zavedata, da smo ljudje nepopolna bitja, ki se učijo.

Razmišljanje šestošolcev o samozaupanju, spoštovanju in ljubezni je podalo precej zanimivih ugotovitev, ki bodo dobra smernica za nadaljnje vodenje razreda. Očitno je, da se nekateri že precej zavedajo teh vrednot, kar je nedvomno posledica vzgoje doma. Kar nekaj pa je takih otrok, ki se jim te teme zdijo brezvezne, dolgočasne in nepomembne. Nekatera vprašanja oziroma postavke so določenemu odstotku učencev predstavljala velik izziv, ker jih niso razumeli. Tudi ob dodatni razlagi vsi niso dojeli pomena. Res je, da so vrednote pomembne teme, o katerih je potrebno razpravljati, vendar se tu še bolj kot drugje kaže vpliv družine in okolja, iz katerega otroci izhajajo. Vprašalnike v prilagojeni obliki bi bilo smiselno rešiti tudi v sedmem, osmem in devetem razredu, da bi videli, ali se je razmišljanje učencev drastično spremenilo ali pa je ostalo bolj kot ne enako.

7. Literatura

- Burian, U. (2018). *Spoštovanje na delovnem mestu*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Pridobljeno s https://psihologijadela.files.wordpress.com/2019/02/burian-2018-spoc5a1tovanje-na-delovnem-mestu_nocopy-3.pdf
- Gerič, B. (2004). *Ljubezen v postmodernih družbah*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. Pridobljeno s <http://dk.fdv.uni-lj.si/dela/Geric-Barbara.PDF>
- Horvat, A. (2020). Spoštovanje v razredu. *Vzgoja (Ljubljana)*, 22(87), 12–13.
- Kobal Grum, D. (ur.). (2003). *Bivanja samopodobe*. Ljubljana: I 2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje d.o.o.
- Kobal Grum, D. (2001). Samopodoba in samospoštovanje med topičnimi razsežnostmi osebnosti. *Anthropos (Ljubljana)*, 33(1/3), 25–32.
- Polak, A. (2013). Spoštovanje do učencev kot izhodišče učiteljeve avtoritete v razredu. *Vzgoja in izobraževanje*, 44(1), 6–7.
- Rojc, G. (2021). Vzgoja za odgovornost in avtonomijo kot sidrišče smisla, ki ga učitelji lahko najdejo v svojem delu. *Monitor ISH*, 23(2), 131–149.
- Selinšek Robič, J. (2016). *Ali smo to, kar si želimo?*. Maribor: Prva gimnazija Maribor. Pridobljeno s https://zpm-mb.si/wp-content/uploads/2016/06/S%C5%A0_Psihologija_Ali_smo_to_kar.pdf
- Vtič, D. (2021). *Glavo imaš in srce! Gradivo za delo z otroki in mladostniki*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet: Društvo za razvoj človečnosti - Human

Kratka predstavitev avtorice

Maja Vovk je univ. dipl. zgodovinarica in univ. dipl. anglistka, ki je diplomirala na Filozofski fakulteti, Univerze v Ljubljani. Na Osnovni šoli Božidarja Jakca v Ljubljani poučuje angleščino od 4. do 9. razreda.

Mehke veščine – priložnost za osebno rast in pomoč dijakom

Soft Skills – An Opportunity for Personal Growth and Helping Students

Mateja Legan Crnoja

Gimnazija Vič
mateja.legan.crnoja@gimvic.org

Povzetek

V 21. stoletju so mehke veščine na trgu dela čedalje bolj pomembne. Formalno izobraževanje, po mnenju mnogih delodajalcev, ne sledi spremembam, zato imajo delodajalci nemalo težav pri izboru ustreznih kandidatov za določeno delovno mesto. Njihova želja je, da bi dijaki razvili dobre veščine komuniciranja, sodelovanja v timu in odpornosti na stresne situacije že v času šolanja. Učitelji pa čutijo, da so že zdaj preobremenjeni in ne morejo v svoj pouk vpeljati še novih vsebin. Z zavedanjem, da so veščine, ki jih iščejo delodajalci, pomembne ne samo za opravljanje poklica v prihodnosti temveč tudi za normalno delovanje naših dijakov v družbi, je bil namen tega članka ugotoviti, katere mehke veščine in v kakšni meri so že prisotne v našem delu z dijaki. Predstavljenih je nekaj konkretnih primerov, ki lahko učiteljem služijo v pomoč pri uvajanju mehkih veščin v svoje delo. Omenjene pa so tudi nekatere izboljšave, ki bi potekale brez prevelikih posegov v sam pouk.

Ključne besede: mehke veščine, pouk angleščine, šolski sistem, trg dela, učitelj kot vzornik.

Abstract

In the 21st century soft skills are becoming increasingly important in the labour market. Formal education, according to a lot of employers, does not follow the changes, therefore the employers have a lot of trouble when it comes to choosing the right candidate for a specific job. The employers wish the students developed good communication and cooperation skills and became resilient to stressful situations already at school. However, teachers feel that they are already overwhelmed and cannot include any more content into their teaching. Being aware that the skills the employers are searching for are important, not only in order to be able to do one's work successfully in the future but also for the students to be able to function normally in society, the purpose of this article is to find out which soft skills and to what extent are already used in our classrooms. Some real life examples that could help teachers when introducing soft skills to their class are presented. Moreover, there are also some improvements that could function without interrupting the normal flow of the lessons mentioned.

Keywords: English lessons, labour market, school system, soft skills, teacher as a role model.

1. Uvod

Delodajalci pravijo, da mladi po zaključenem izobraževanju niso pripravljeni na delo v resničnem življenju. Poznajo tehnične zadeve, imajo razvite osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, se znajo dobro sporazumevati v tujih jezikih, so tudi precej okoljsko ozaveščeni. Problem nastane, ker nimajo empatije, se ne znajo sporazumevati, niso zmožni prisluhniti mnenju sogovornika in ga sprejeti brez obsojanja, niso timski igralec, nimajo razvitih

vodstvenih sposobnosti, itd. Vse naštetu in še precej več drugih zaželenih lastnosti uvrščamo med mehke veščine, ki naj bi bile ključne za normalno delovanje v 21. stoletju.

Želje delodajalcev so, da se na razpise za delovna mesta prijavljajo kandidati, ki so opolnomočeni in imajo zgoraj naštete veščine že razvite. Po mnenju nekaterih izmed njih je pri njihovih zaposlenih veliko težje razviti mehke veščine kot trde veščine. Organizirajo tečaje, seminarje, delavnice - vse z namenom, da bi njihovi zaposleni napredovali na tem področju, a vendar je težje, kot če bi se z načrtnim razvojem začelo že prej. Vprašanje, ki si ga zastavljamo je, kdaj začeti z razvojem mehkih veščin? Če se zavedamo, da so te veščine ključne za razvoj posameznika, ne samo za uspešno delovanje znotraj podjetij, temveč v vseh vidikih našega življenja, potem je potrebno z njihovim razvojem začeti že znotraj družine, nato pa nadaljevati skozi celoten proces šolanja. Razvoj mehkih veščin vpliva na sposobnost razumevanja drugačnih stališč, strpnost, pozitiven odnos do soljudi in zahtev vsakdanjega življenja ter prilagodljivost v različnih situacijah.

Učni načrt je zelo obsežen, kar večinoma pomeni, da učitelji le s težavo predelamo vso zahtevano učno snov tekom šolskega leta. Kako naj, zaradi pomanjkanja časa, v svoj redni pouk vpletemo še usvajanje mehkih veščin? Kako dijakom približati idejo o pomembnosti določenih vsebin za njihov nadaljnji razvoj? Namen tega članka je ugotoviti, katere so mehke veščine, ki naj bi jih razvijali dijaki v srednji šoli in katere izmed teh veščin že razvijamo pri pouku. Cilj pa je nadgraditi obstoječe stanje na način, da bomo ozavestili pomen in vrednost mehkih veščin pri dijakih ter še izboljšali pouk.

Primeri, ki so predstavljeni v tem članku, so vezani na tri področja našega dela, in sicer na pouk angleščine, na delo razrednika v sklopu razrednih ur ter na delo z dijaki v obšolskih dejavnostih.

2. Mehke veščine

Če želimo uspeti v življenju, moramo poleg širokih in specifičnih znanj razvijati tudi veščine. Nekatere veščine so nam bile položene v zibko ali privzgojene tekom primarne socializacije; spet druge smo razvili v določenih življenjskih obdobjih (Centa, 2021). V splošnem jih delimo v dve veliki skupini – trde in mehke veščine. Trde veščine so tiste, do katerih pridemo po formalni poti in so nujne za opravljanje določenega poklica, kot npr. osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, IKT veščine, razumevanje, sporočanje in sporazumevanje v tujih jezikih, ipd. Bistvena razlika med trdimi in mehkim veščinami je v tem, da so trde veščine v veliki meri merljive, medtem ko mehke veščine niso. Pri le-teh gre namreč za skupek osebnostnih lastnosti, navad, odnosov in socialnega čuta (Pirnat, 2021), ki nam omogočajo kakovostno medsebojno komuniciranje in posledično bolj kakovostno življenje.

Ker je pojmovanje mehkih veščin zelo različno in obstaja veliko klasifikacij, smo se za potrebe tega članka osredotočili zgolj na tiste mehke veščine, ki jih že uporabljamo pri svojem vsakodnevnem delu ter na tiste mehke veščine, ki so trenutno morda zanemarjene, pa se nam zdijo zelo pomembne za prihodnje delo z dijaki.

Mehke veščine, ki jih bomo naslovili v tem članku, so (povzeto po: Vadnjal, 2013):

- komunikativnost (aktivno poslušanje, javno nastopanje, učinkovita komunikacija na štiri oči, učinkovita pisna komunikacija),

- timsko delo (sposobnost sodelovanja z drugimi, sposobnost reševanja konfliktov in sprejemanja odločitev, učinkovita uporaba različnih timskih procesov – viharjenje možganov, strukturna organiziranost, sestanki),
- sposobnost učenja (vzpostavljanje ciljev s kriteriji uspeha za razvoj in delo, pozitiven odgovor na spremembe ter iskanje nasvetov in podpore, ko je to potrebno, sposobnost razvijanja individualnih učnih strategij z namenom usvajanja novih znanj),
- upravljanje s časom (načrtovanje z izdelavo natančnega urnika študijskih, osebnih in družabnih obveznosti, vzpostavljanje uravnotežene razdelitve časa med različnimi osebno pomembnimi vidiki),
- ustvarjalnost (uporaba novih metod za opravljanje zahtevnih nalog, izboljšanje sposobnosti za praktičen in kreativen odziv na probleme in priložnosti),
- odpornost proti stresnim situacijam (prepoznavanje simptomov kronične stresne preobremenitve, uporaba tehnik, ki pomagajo upravljati stres, priprava načrta za zmanjševanje in upravljanje stresa),
- življenjsko ravnotežje (identifikacija težav zaradi neučinkovitega iskanja ravnotežja med zasebnim in profesionalnim življenjem, izboljšanje upravljanja delovnih obremenitev s tehnikami in pristopi za upravljanje časa, interakcijo s sodelavci in medsebojnim razumevanjem),
- kulturna prilagodljivost (razumevanje bogastva kulturnih razlik, sposobnost, fleksibilnost in prilagajanje novim okoljem, uporaba »občutljivosti« v kulturnih razlikah),
- veščine raziskovanja in upravljanja informacij (učinkovito iskanje potrebnih informacij, ovrednotenje informacij, ki jih najdemo na internetu, učinkovita uporaba informacij za doseganje ciljev).

3. Kako šolski sistem sledi spremembam na trgu dela?

Trg dela v 21. stoletju ni več osredotočen zgolj na formalno pridobljena znanja. Delodajalci dajejo čedalje več poudarka razvoju mehkih veščin, zato organizirajo seminarje, delavnice in tečaje, s pomočjo katerih bi pri svojih zaposlenih okrepili medsebojno sodelovanje, reševanje problemov, empatijo, čustveno inteligenco, ipd. Vse te veščine so pomembne za zdravo delovno okolje, zato močno vplivajo na primernost kandidata za določeno delovno mesto. Nujno je, da se naši dijaki s pojmom mehkih veščin srečajo že v času izobraževanja, ozavešijo njihov pomen in vrednost v prihodnosti ter se zavestno odločijo za njihov razvoj. Bolj zgodaj kot začnemo trenirati uporabo mehkih veščin, boljši in spretnejši bomo (Zadel, 2018). Razvoj mehkih veščin se mora začeti že v družini, nato pa naj bi se okrepil tekom formalne izobrazbe.

Problem našega šolskega sistema je, da je precej tog. Učitelji sledimo učnemu načrtu, ki je v večini primerov preobsežen, zato si ne vzamemo (ne moremo vzeti) časa za dodatne vsebine. Od vsakega posameznega učitelja je odvisno, katere vsebine se mu zdijo pomembne in ali jih bo vključil v svoj pouk. Učitelji, ki se zavedajo, da bo šele prava kombinacija trdih in mehkih veščin dijake nekoč povzdignila v zaupanja vredne ljudi, pomembne za uspeh podjetja in družbe na sploh, so tisti, ki pri svojih urah poskušajo poudariti usvajanje mehkih veščin (Centa, 2021).

4. Pomembnost dela z mladimi

Kot smo že omenili, je pomembno, da se razvoj mehkih veščin začne znotraj družine, nato pa okrepi v času formalnega izobraževanja. Srednja šola je zadnja stopnja pred vstopom dijakov v svet, zato je to tudi skrajni čas, da dijaki ozavestijo na kakšen način lahko samostojno usvajajo mehke veščine.

Kljub bolonjski reformi visokega šolstva v Evropi, kjer je bila ena izmed strateških aktivnosti nadgradnja obstoječih visokošolskih programov z znanji in veščinami, po katerih trg dela kaže vse večje potrebe, do večjih sprememb pri usvajanju mehkih veščin na univerzah ni prišlo (Vadnjal, 2013). Zato je potrebno dijake naučiti samostojnosti pri pridobivanju znanja na tem področju najkasneje v srednji šoli.

Pri tem se moramo vprašati, katere so tiste veščine, ki jih želimo prenesti na dijake in na kakšen način jih dijaki lahko usvojijo? Ker je učenje aktivno mentalno delo, morajo dijaki postati aktivni ustvarjalci lastnega učenja. Učitelj mora vzpostaviti spodbudno okolje za učenje in dijakom predvsem pomagati pri individualnemu pridobivanju znanja (Vadnjal, 2013).

Zelo pomemben je osebni odnos med učiteljem in dijakom – učitelj mora biti zaupanja vreden posameznik, katerega dijaki vidijo kot nekoga, ki ima iskrene namene in jim želi pomagati pri njihovi nadaljnji poti. Na nek način mora biti učitelj dijakom vzornik – nekdo, ki je že razvil mehke veščine in jih uspešno uporablja pri vsakodnevnem delu in na splošno v življenju. Dijake mora navdušiti za razvoj osebnega zanimanja za neko idejo, ker bodo dijaki šele takrat, ko bo neka ideja za njih postala osebno pomembna, zavestno začeli z učenjem. In učili se bodo za lastno veselje. Na ta način jim pomaga pri razvoju veščin, s pomočjo katerih bodo lažje delovali v družbi in našli smisel življenja.

5. Uporaba mehkih veščin v praksi

Pri analizi našega dela nas je zanimalo predvsem v kolikšni meri so mehke veščine že vključene v različne dejavnosti in na kakšen način bi lahko njihovo uporabo še nadgradili.

5.1 Pri pouku angleščine

Od 1. letnika dalje potekajo pri pouku angleščine predstavitve določenih tem ali literarnih del. Dijaki tako v 1. letniku predstavljajo kratke zgodbe in/ali sami sebe in svoje hobije, v 2. letniku izbrane študije in poklice, v 3. letniku maturitetne teme, v 4. letniku pa so predstavitve vezane na izbrane teme za maturo ali literarna dela. Čas, ki je namenjen predstavitvi v razredu in sama zahtevnost se tekom vseh štirih let podaljšujeta oziroma povečujeta.

Gre za predstavitve v parih ali skupinah treh dijakov, tako da dijaki že na ta način vadijo sposobnost sodelovanja z drugimi. Za vsako predstavitev dobijo sklop vprašanj, na katera morajo odgovoriti, zato se morajo najprej organizirati, si razdeliti delo, se odločiti, kdo bo odgovarjal na določeno vprašanje, se poslužiti tehnike viharjenja možganov, imeti sestanke bodisi v živo bodisi preko interneta, kar so vse veščine timskega dela.

Zelo pomembno je tudi upravljanje s časom, ker imajo predstavitve zelo natančen rok oddaje in datum predstavitve. Vse predstavitve morajo biti oddane en teden pred samo predstavitvijo dijakov v razredu, kar pomeni, da morajo izdelati natančen urnik, kdaj bodo začeli s pripravo.

Pri sami pripravi predstavitev imajo dijaki sicer vprašanja, na katera morajo odgovoriti, vendar imajo tudi možnost vključevanja lastnih vidikov, ki se jim zdijo zanimivi. Za sošolce morajo pripraviti nalogo (kviz, križanka, ipd., po lastni presoji). Slikovno gradivo, ki ga vključujejo je velikokrat domiselno izbrano in predstavlja humorne vloške v predstavitvi. Velika večina predstavitev je zelo ustvarjalna; pri njihovi pripravi dijaki razvijajo sposobnosti za praktičen in kreativen odziv na svojo priložnost.

Pri pripravi predstavitev morajo dijaki uporabljati različne vire, ki jih morajo tudi citirati, zato so zelo pomembne veščine raziskovanja in upravljanja informacij. Določene vire morajo večkrat preveriti, saj niso vsi viri zaupanja vredni.

Na koncu pa sledi še sama predstavitev v razredu, kjer so vključene predvsem veščine komunikativnosti, kot npr. javno nastopanje, jasno in učinkovito podajanje informacij (branje ni dovoljeno, celotna predstavitev, ki včasih traja tudi do 40 minut, mora biti podana samo na podlagi iztočnic na prosojnicah), vzpostavljanje očesnega kontakta s poslušalci. Za dijake, ki poslušajo v razredu pa je to predvsem vaja v aktivnem poslušanju, saj je pri tako dolgih predstavitvah težko ostati tiho in zbrano poslušati.

Nenazadnje so predstavitve v razredu odličen vir razvijanja odpornosti proti stresnim situacijam. Občasno se zgodi, da dijaki, ki niso dovolj pripravljeni ali dijaki, ki so perfekcionisti, obstanejo, ker ne vedo, kako naprej. Z malo potrpljenja ali pomoči z naše strani se vedno znajdejo in nadaljujejo. Po koncu predstavitve se pogovorimo z njimi glede njihovih pričakovanj in načinov, kako bi lahko zmanjšali stres med samo predstavitvijo.

Predstavitve različnih tem so odličen način za razvoj najrazličnejših mehkih veščin. Priložnost za nadgradnjo pa je brez dvoma ozaveščanje dijakov o tem, za kaj vse so te veščine pomembne in na kakšen način jih bodo potrebovali v prihodnosti. Poleg tega bi lahko pri takem tipu nalog vplivali tudi na vodstvene sposobnosti posameznikov. V družbi imamo ljudi, ki so vedno v ospredju in ljudi, ki so vedno v ozadju, kar je naravno, saj imamo različne sposobnosti, želje in osebnosti. Kljub temu bi lahko pri pouku poskusili dati priložnost za razvoj vodstvenih sposobnosti tistim dijakom, ki sami sebe običajno postavijo v ozadje. Na ta način bi jih premaknili iz njihove cone udobja, kar bi najbrž vplivalo tudi na njihovo doživljanje stresa.

Drugi način razvijanja mehkih veščin, ki je v veliki meri podoben predstavitev, je delo v parih ali skupinah. Osebnost se nam zdi najpomembnejše, da dijaki niso v pare razvrščeni glede na sedežni red ali po lastni izbiri, ampak na podlagi naključja. V ta namen pri pouku uporabljamo karte, kartice iz igre spomin, ali pa izžrebamo številke, ki določijo, kateri dijaki bodo sodelovali. Podobno naredimo tudi pri zgoraj omenjenih predstavitvah. Na ta način se dijaki naučijo delati z različnimi osebnostmi in ne zgolj s svojimi prijatelji, kjer je sodelovanje večinoma že utečeno. Tudi v prihodnosti, v njihovih službah, bodo morali sodelovati z ljudmi, ki jim ne bodo ravno pri srcu, pa se bodo morali naučiti izogibati se konfliktom in najti skupni jezik za uspešno timsko delo.

Delo v parih ali skupinah vzame precej časa in zna biti precej naporno s strani same organizacije dela za učitelja, ampak ima predvsem pri poučevanju tujih jezikov precej prednosti pred klasičnim frontalnim izobraževanjem, saj se na ta način vsi dijaki vsaj nekaj časa sporazumevajo v tujem jeziku in se učijo aktivnega poslušanja sogovorca, vzdrževanja očesnega kontakta, komunikacije z nekom na štiri oči in ne samo preko interneta, ipd. Tak način poučevanja uporabljamo predvsem pri obravnavi določenih tem, kot uvod v določeno tematiko ali pa na koncu obravnave določene teme, da dijaki utrdijo, kar so se naučili.

V 2. letniku obravnavamo temo Poklici, kjer se pogovarjamo tudi o tem, kako poteka intervju za službo. To je za dijake precej pomembno tudi z vidika poletnih služb, na katere se nekateri

izmed njih prijavljajo že v 1. ali 2. letniku srednje šole. Najboljši način za urjenje veščin, ki so potrebne v resničnem življenju je simulacija intervjuja, zato izberemo tri dijake, ki predstavljajo delodajalca in enega dijaka, ki je kandidat za razpisano delovno mesto. Po učilnici razporedimo mize in stole na način, da pripravimo 7 skupin, kjer potekajo intervjuji za delovna mesta. Seveda je potrebna predhodna priprava – dijakom damo iztočnice z opisi delovnih mest, ki si jih nato sami izberejo in se na razgovor pripravijo. Tudi dijaki delodajalci dobijo iztočnice, ki jim pomagajo pri vodenju intervjuja. Zelo pomembna pri takem načinu dela je povratna informacija – tako učitelja, ki vse skupaj spremlja, kot dijakov, ki predstavljajo delodajalce.

Možnosti za nadgradnjo tega dela vidimo v tem, da bi morda lahko najprej pripravili intervju brez predhodne priprave in bi dijaki »na slepo« sodelovali v intervjuju. Nato bi se pripravili in čez teden dni še enkrat opravili enak intervju. Na ta način bi najbrž precej hitro ugotovili, kako pomembna je priprava in na kaj vse morajo biti pozorni med samim intervjujem.

Drugi vidik nadgradnje pa bi lahko bil povezan z inovativnimi vprašanji, ki bi se jih domislili dijaki ali pa bi jih poiskali na internetu. Kar nekaj gradiv, ki smo jih za namen priprave tega članka prebrali, se namreč osredotoča na pomen inovativnih vprašanj, ki jih postavljajo delodajalci in s pomočjo katerih kandidate za delovno mesto postavijo v realne okoliščine. Na klasična vprašanja se večina kandidatov lahko pripravi in so njihovi odgovori zelo podobni. Pri inovativnih vprašanjih pa delodajalci dobijo vpogled v način odzivanja kandidatov v vsakdanjih okoliščinah in na ta način preverijo ali bi bil kandidat ustrezen za določeno delovno mesto.

Uspešna komunikacija ni vezana samo na ustno komunikacijo, ki poteka pri samem pouku angleščine, ampak tudi na pisno komunikacijo. Že od 1. letnika dalje z dijaki vadimo pisanje različnih besedilnih vrst, kot npr. poročilo, pismo/elektronsko pismo, članek in esej. Poznavanje vseh teh vrst je pomembno za uspeh dijakov na maturi, medtem ko za resnično življenje večine dijakov pride v poštev predvsem poznavanje pravil pisanja elektronskega sporočila (odvisno seveda od njihove bodoče zaposlitve). Skupaj z dijaki razložimo pravila za pisanje vseh zgoraj navedenih besedilnih vrst, nato imajo možnost pisanja teh vrst za vajo, na koncu pa jih čaka še ocenjevanje. Že med vajo dijaki dobijo povratno informacijo glede vsakega pisnega izdelka, ki so ga oddali, tako da lahko sproti popravljajo svoje napake. Med samim razlaganjem pravil se pogovarjamo o tem, na kakšen način bodo njihove izkušnje pomembne v prihodnosti in po našem mnenju na ta način vplivamo na njihovo sposobnost razvijanja individualnih učnih strategij z namenom usvajanja novih znanj. Dijaki se namreč sami odločijo, kaj je za njih pomembno, katerim temam bodo posvetili več pozornosti in katera znanja bodo še potrebovali v življenju. Pomembno je razlikovati med znanji, ki bodo po koncu izobraževanja šla v pozabo in znanji, ki jih bodo ponotranjili in si jih na ta način zapomnili za vedno. Skupaj z dijaki ugotavljamo njihove potrebe po učenju z zapolnjevanjem vrzeli med tem, kar bi morali znati za določen uspeh in tem, kar se morajo za dosego tega cilja naučiti. Na ta način dijaki izboljšajo svojo delovno učinkovitost.

V 4. letniku ponovimo pravila za pisanje vseh besedilnih vrst in dijaki imajo možnost ponovno pisati za vajo. Tokrat je vse skupaj v njihovi domeni – sami se odločijo ali bodo določene pisne izdelke napisali in jih oddali ali ne. Ker imajo na koncu leta možnost pridobiti dodatno oceno iz oddanih pisnih izdelkov, tak način dela po našem mnenju vpliva na njihovo sposobnost določanja ciljev, ki jih v šolskem letu želijo doseči in načine, kako jih bodo dosegli.

Njihovo pisno komunikacijo lahko popravljamo tudi na vsakodnevni bazi, ko nam preko elektronske pošte pošiljajo svoje predstavitve, pisne izdelke ali pa kakršnekoli druge naloge. Če opazimo, da nam pošljejo datoteko brez pozdrava, opisa situacije in podpisa, je nujno, da takoj odreagiramo in jih pozovemo naj nam še enkrat pošljejo elektronsko sporočilo, tokrat na ustrezen način. Le če je učitelj dosleden pri postavljanju pravil komunikacije med njim in dijaki,

bodo dijaki dojeli, da praksa v razredu velja tudi zunaj njega. Za dijake je namreč pomembno, da so pravila enaka pri pisanju besedilnih vrst med poukom kot tudi v resnični življenjski situaciji, ko pišejo učitelju.

Skozi vsa štiri leta se pri urah angleščine povezujemo z različnimi predmeti, da nadgradimo obstoječe znanje in tudi na ta način dijakom dajemo zgled za razvoj mehkih veščin. Če hočemo, da je sodelovanje med različnimi učitelji učinkovito, moramo upoštevati veščine komunikacije, timskega dela, upravljanja s časom, ustvarjalnosti, ipd. V 1. letniku se nemalokrat pouk angleščine povezuje z umetnostno zgodovino, glasbo, informatiko; v 2. letniku imamo medpredmetno povezavo z informatiko, kjer dijaki pišejo seminarske naloge. Prav tako se v 2. letniku povezujemo s psihologijo, ker dijaki začnejo razmišljati o svoji poklicni poti, zato v razred povabimo učiteljico psihologije ali pa šolskega psihologa. Na ta način se začne pot karijerne orientacije, ki potem sega tudi v 3. in 4. letnik preko najrazličnejših vsebin in povezav. Pri urah angleščine pišemo življenjepis in prošnjo za delo, ki sta zelo pomembna za prihodnost naših dijakov. Prav tako jim predstavimo e-listovnik in jim svetujemo glede priprave osebnega portfelja. V 3. in 4. letniku se povezujemo z zgodovino, slovenščino, biologijo in drugimi tujimi jeziki, odvisno od tematike, ki jo obravnavamo v določenem letu oziroma literarnega dela, ki ga obravnavamo za maturo. Kadar se povezujemo z drugimi tujimi jeziki, se posvečamo tudi kulturni prilagodljivosti in poskušamo razumeti razlike med nami. Na srečo imamo na šoli kar nekaj tujih učiteljev, ki so naravni govorce, zato je to odlična priložnost za dijake, da se naučijo nekaj novega tudi glede obnašanja in komunikacije v drugih kulturah. Priložnosti je res ogromno, samo iznajdljivi moramo biti in pripravljeni sodelovati z drugimi učitelji. V prihodnosti bi si na tem področju želeli predvsem ozavestiti dijake o pomembnosti sodelovanja med njimi samimi.

5.2 Pri razrednih urah

Razrednik naj bi bil tista oseba na šoli, ki je najbližje dijakom svojega oddelka in s katerim le-ti dijaki najlažje komunicirajo. V 1. letniku se vidi, da so dijaki še zadržani, zato lahko mehke veščine največkrat razvijamo tako, da imajo predstavitve o sebi in svojih hobijih pred sošolci ali pa se razvije debata v celem razredu glede določene tematike, ki je aktualna. Na ta način vadijo različne oblike komunikacije, odpornosti proti stresnim situacijam, kulturne prilagodljivosti (ker imamo včasih tudi dijake iz drugih kulturnih ozadij) in ustvarjalnosti. Že v 1. letniku se pogovarjamo o njihovi sposobnosti učenja (dijaki imajo tudi delavnico z naslovom Učenje učenja, kjer se spoznavajo z različnimi učnimi tipi, ipd.) in o načrtovanju njihovih obveznosti z izdelavo urnika študijskih, osebnih in družabnih obveznosti. Prav tako že v 1. letniku organiziramo medsebojno pomoč pri učenju znotraj oddelka, ki večinoma traja vsa štiri leta.

V 2. in 3. letniku si postajamo čedalje bolj domači in se občasno že individualno pogovarjamo o določenih tematikah. Prav tako govorimo o njihovih ciljih v prihodnosti, predvsem vezanih na poklicno pot in o postavljanju lastnih kriterijev uspeha za osebni razvoj in delo.

V 4. letniku pa dijaki postanejo odrasli mladi ljudje, zato se velikokrat poslužujemo individualnih pogovorov ali pogovorov v manjših skupinah, ki so tudi dijakom najbolj všeč. Večina jih zelo rada govori o sebi in svoji prihodnosti, nekateri spregovorijo tudi o svojih težavah in kako jih rešujejo. Pri tem dijaki vadijo učinkovito in izrazno komunikacijo na štiri oči, uri se v identifikaciji težav zaradi neučinkovitega iskanja ravnotežja med zasebnim in študijskim življenjem in poskušajo zmanjšati svoje obremenitve s tehnikami in pristopi za

upravljanje časa. Maturantje so namreč kar precej obremenjeni s prihajajočo matura, zato namenimo nekaj časa tudi pogovoru o tehnikah, ki pomagajo upravljati stres.

Vsaj dvakrat letno v vseh oddelkih izvedemo anketo o stanju – povprašamo jih o njihovem osebnem počutju, vzdušju v razredu, zadovoljstvu s trenutnim doseganjem ciljev, potrebi po pomoči, ipd. Veščine, ki so učiteljem najbolj v pomoč, ko želimo svetovati dijakom, so veščine coachinga – aktivno poslušanje in dijakova samorefleksija. Ne želimo jim svetovati za vsako ceno, ampak želimo, da rešitve dijaki poiščejo sami v sebi. Cilj vsega skupaj je, da dijaki najdejo neko življenjsko ravnotežje.

Zelo pomembno je tudi sodelovanje s starši, še posebej v 4. letniku, ko jim na roditeljskih sestankih jasno povemo, da so njihovi otroci postali mladi odrasli, polnoletni in samostojni. Starši morajo pustiti, da dijaki sami rešujejo svoje probleme, ker bodo samo na ta način pridobili ključne izkušnje za sposobnost delovanja v potencialno stresnem okolju.

5.3 Pri projektnem delu in obšolskih dejavnostih

Na naši šoli izvajamo najrazličnejše aktivnosti, ki lahko potekajo kot del pouka ali pa kot obšolska dejavnost. Samo nekateri izmed projektov, pri katerih smo sodelovali so: Evropski teden jezikov, izmenjava s Švedsko, Erasmus+ projekt Involve me and I learn, delovno-raziskovalni tabori, spoznavni tabori, ipd.

Pri mednarodnih projektih krepimo kulturno prilagodljivost, sposobnost prilagajanja tujim okoljem, komunikativnost v tujih jezikih (pisna, ustna), timsko delo, upravljanje s časom, ustvarjalnost, odpornost proti stresnim situacijam, in še bi lahko naštevali. Pri vsakem izmed teh projektov namreč vključimo dijake v sam proces in skupaj razmišljamo o tem, na kakšen način bi lahko kaj naredili.

Pri delovno-raziskovalnih taborih, spoznavnih taborih, športnih dnevih, najrazličnejših krožkih, ipd. dijaki krepijo sposobnost sodelovanja z drugimi, sposobnost učenja, komunikativnost, ustvarjalnost, veščine raziskovanja in upravljanja informacij, itd. (odvisno je seveda od posameznega projekta).

6. Zaključek

Razvoj mehkih veščin je zelo pomemben, ne samo za trg dela, ampak tudi za uspešno in zadovoljno življenje. Ker so učni načrti preobsežni, je zelo pomemben učiteljev odnos do razvoja mehkih veščin pri pouku in njegove prilagodljivosti in kreativnosti. Znotraj pouka se da izpeljati veliko aktivnosti, ki ne vzamejo preveč dodatnega časa. Učitelj je vzornik za dijake, zato je pomembno, da tudi sam ozavešči, katere veščine ima že razvite in kje je še prostor za napredek. S pomočjo raziskovanja za ta članek smo prišli do spoznanja, da nismo zanemarjali razvoja mehkih veščin pri nas in naših dijakih. Res pa je, da nismo ozaveštili, ne pri sebi in ne pri svojih dijakih, da vse zgoraj naštetih aktivnosti vplivajo na razvoj mehkih veščin, ki jih bodo potrebovali v nadaljnjem življenju. Napredek na tem področju trenutno vidimo v tem, da lahko pri razrednih urah z dijaki govorimo o tem, kaj delodajalci iščejo in kaj vse lahko dijaki še naredijo v nadaljevanju svoje študijske poti, da bodo ob iskanju svoje prve zaposlitve najboljši kandidati za določeno delovno mesto. Vedno je prostor za napredek in za to, da postanemo boljši človek.

7. Viri

- Centa, N. (2021). Razvoj veščin. *HR&M*. 8(34), 39-41. <https://www.cetrtrapot.si/doc/cetrtrapot-hrm-razvoj-vescin.pdf>
- Pirnat, T. (2021). Zaznavanje pomena ter obvladovanje mehkih veščin: analiza med mladimi diplomanti naravoslovja in družboslovja (Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta).
<http://www.cek.ef.uni-lj.si/magister/pirnat4202-B.pdf>
- Vadnjal, J. (2013). Mehke veščine v visokošolskem izobraževanju. *Andragoška spoznanja*. 19(1), 45-57. <https://journals.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/view/501>
- Zadel, A. (2018). Tudi veščine je treba trenirati. *Delo, Podjetniške zvezde*. 2018. Pridobljeno s <https://www.delo.si/dpc-podjetniske-zvezde/novice/tudi-vescine-je-treba-trenirati/>

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Legan Crnoja je profesorica angleščine, tajnica ŠMK, razredničarka in koordinatorica Erasmus+ projektov na Gimnaziji Vič. V obdobju 2014-2017 je bila vodja projektnega tedna »Evropski teden jezikov« in mednarodnega projekta Erasmus+ »Involve me and I learn« (2014-2016).

Razvoj mehkih veščin za konstruktivno reševanje konfliktov med učenci prve triade osnovne šole

Development of Soft Skills for Constructive Conflict Resolution among Students of the First Triad of Elementary School

Marina Ristova Firer

*Osnovna šola Vrhovci
marinarfirer@gmail.com*

Povzetek

Konflikti, nesoglasja in spori so sestavni del tako življenja kot tudi učiteljevega dela. Da bi učence naučila konstruktivnega reševanja konfliktov, sem zasnovala delavnico, ki je potekala v več sklopih oziroma urah. Pri tem sem uporabila različne dejavnosti. V okviru prve dejavnosti sem učencem prebrala Rdečo kapico z volkove perspektive in izvedla pogovor. Nadaljevala sem s pantomimo čustev. Tretjo uro je potekalo odkrivanje čustev na podlagi glasu. Četrto uro so otroci gledali risanko o pomenu komunikacije. Naslednja ura je potekala z namenom opolnomočenja učencev, in sicer tako, da smo izpeljali delavnico pozitivna naravnost. Zadnja delavnica je zajemala ogled risanke o pomenu vzajemne solidarnosti. Vse dejavnosti so v učencih spreminjale pogled na konflikte, največji učinek sem zaznala po branju Rdeče kapice z volkove perspektive in ogledu kratke risanke o pomenu komunikacije. Prav vse dejavnosti pa so opolnomočile tudi mene kot učiteljico, saj se konfliktov nisem več tako bala, ker sem se začela z njimi spopadati že takrat, ko jih še ni bilo.

Ključne besede: konflikt, opolnomočenje, pozitivna naravnost, prva triada, razredna ura, socialno-emocionalno učenje.

Abstract

Conflicts, disagreements, and disputes are an integral part of life as well as a teacher's work. In order to teach students how to resolve conflicts constructively, I designed a workshop that took place in several sections or hours. I used different activities for this. As part of the first activity, I read Red Riding Hood from the wolf's perspective to the students and held a conversation. I continued with the pantomime of emotions. The third hour was voice-based emotion detection. For the fourth hour, the children watched a cartoon about the importance of communication. The next hour was held with the aim of empowering the students, namely by holding a positive attitude workshop. The last workshop included watching a cartoon about the importance of mutual solidarity. All the activities changed the students' perspective on conflicts, I noticed the greatest effect after reading Red Riding Hood from the wolf's perspective and watching a short cartoon about the importance of communication. All the activities also empowered me as a teacher because I was no longer so afraid of conflicts, because I started to deal with them even when there were none.

Keywords: class meeting, conflict, empowerment, first triad, positive attitude, social-emotional learning.

1. Uvod

Vsak učitelj se je zagotovo že srečal s stanjem, ko sta k njemu prišla po pomoč učenca, ki sta se znašla v konfliktu, in od njega pričakovala, da bo razsodnik pri tem, kdo ima prav in kdo narobe. Tudi sama se stalno srečujem s tem. Določeno obdobje se mi je zdelo, da na delovnem mestu več energije vložim v reševanje konfliktov kot pa v podajanje snovi. Kot učiteljica se zavedam, da je šola vzgojno-izobraževalna ustanova. Tako mora učence opremiti z veščinami, ki jim bodo pomagale pri spopadanju s konflikti. Prav zato sem zasnovala večurno razvijanje mehkih socialnih veščin, ki pripomorejo k učinkovitemu reševanju konfliktov.

Ljudje konflikte običajno dojemamo kot nekaj nezaželenega, negativnega, celo nevarnega. Prav zato se jim želimo izogniti. Pri tem se premalo zavedamo, da imajo potlačeni konflikti običajno škodljive posledice. Seveda se lahko naredimo, da konflikta ni. Ko učencem razlagam o tem, da nekateri menijo, da se konflikt učinkovito reši tako, da se naredimo, da ga ni, povem zgodbo o tem, kako bi bilo, če doma smeti ne bi pospravili v koš, ampak bi jih dali pod preprogo. Videti jih res ne bi bilo – kot konflikta ni videti, če se naredimo, da ga ni –, a hitro bi se nabralo toliko smeti, da čez preprogo ne bi mogli več stopiti. Če začnemo pospravljati, to pomeni pozitivno spremembo, saj imamo potem čisto. Tudi konflikt lahko pomeni začetek spremembe, poleg tega pa prepreči stagniranje. Konstruktivno rešen konflikt ojača identiteto posameznika in skupine ter pripomore k osebnostni rasti. Olajša tudi samospoznavanje, uči o reševanju konfliktov ter gradi odnose (Prgić, 2011).

Številni menijo, da so prav konflikti krivi za nesoglasja, prepire, ločitve, nasilje itd., vendar je vzrok za to, kot piše Prgić, nesposobnost konstruktivnega reševanja konfliktov.

Prgić (2011) piše, da na splošno lahko govorimo o treh načinih odzivanja na konflikte. Ti so:

- (1) soočenje – tekmovalen odnos do reševanja konfliktov,
- (2) umik in
- (3) konstruktivno reševanje konfliktov.

V nadaljevanju bom opisala, s katerimi načini sem učence navajala na konstruktivno reševanje konfliktov. Vse dejavnosti sem izvajala v času razredne ure in neodvisno od tega, ali je bil v razredu v zadnjem tednu konflikt ali ne. Zato lahko vse svoje dejavnosti označim kot preventivne.

2. Različen pogled na isto stvar – Rdeča kapica z volkove perspektive

Pri reševanju konfliktov vedno obstajata najmanj dve osebi. Vsaka trdi svoje in je prepričana v svoj prav. To potrdi tudi Prgić (2011), ki meni, da si pri konfliktih vsak ustvari svoje mnenje, ki je odvisno od njegovega pogleda na svet, vrednot, prepričanj itd. Doda, da se v konfliktu pogosto pojavijo zaznavna izkrivljanja, ki povzročijo, da sogovornikovo vedenje vidimo v popačeni obliki. Udeleženca v konfliktu sebe običajno zaznavata kot žrtev, drugega pa kot hudobno stran. Pri tem ne opazita svojih napak, na napake drugih pa sta zelo pozorna.

Učencem želim povedati, da ima vsaka oseba svoje mnenje in da vsak dogodek lahko prav vsaka oseba na tem svetu po svoje interpretira. Za ponazoritev tega, da ima vsak svoje mnenje in videnje, ki nista nujno prava ali napačna, uporabim zgodbo Rdeče kapice, ki jo običajno poznajo prav vsi otroci. Rdeča kapica je zgodba, kot jo vidita Rdeča kapica in babica. Nihče pa nikoli ne pomisli, kako bi dogodke predstavil volk. Zato klasični Rdeči kapici dodam pripoved *Veliki, hudobni volk* (Prgić, 2011). Učencem preberem naslednjo zgodbo:

»Gozd je bil moj dom. V njem sem živel in zanj skrbel. Nekega sončnega dne, ko sem pospravljajal smeti, ki so jih odvrgli ljudje v gozd, je prišla izza drevesa nenavadno oblečena deklica. Bila je vsa v rdečem. Rekla je, da je namenjena k babici, da bi ji dala dobrote, ki jih je imela v košari. Odločil sem se, da jo bom podučil, kako nevarno je hoditi po gozdu, še posebej, če si tako vpadljivo oblečen. Stekel sem k njeni babici in ji razložil, kaj bi rad storil. Babica se je takoj odločila, da mi bo pomagala. Oblekel sem se v njena oblačila, babica pa se je skrila pod posteljo. Takrat je prišla deklica in takoj me je **začela žaliti**. Rekla je, **kako velika ušesa imam, pa da imam izbuljene oči in na koncu še o tem, kako velike zobe imam**, kar me je dokončno prizadelo. Res je, da bi bilo prav, da bi se takrat bolj nadzoroval, a enostavno nisem mogel zdržati ob vseh teh žaljivkah, zato sem ji pokazal zobe. Deklica se je tako ustrašila in zakričala, da jo je slišal lovec. V strahu sem jo ucvrl skozi okno. Žal mi je, da babica nikoli ni povedala moje strani zgodbe. Tako sem za zmeraj ostal veliki hudobni volk, ki se ga vsi izogibajo.«

Po prebrani zgodbi sem učence prosila, da si po tiho odgovorijo na naslednja vprašanja:

1. Ali si ob branju Rdeče kapica kdaj pomislil/-a na to, da je morda tudi Rdeča kapica ravnala narobe, ko je ocenjevala volkov videz?
2. Na čigavo stran bi se postavil/-a po tem, ko si izvedel/-a, kako se je počutil volk?
3. Zakaj je spoznanje, da vsak vidi stvari po svoje, pomembno pri reševanju konfliktov?
4. Ali vi vedno preverite in poslušate obe strani zgodbe?

Po tem, ko učenci razmislijo, jih povabim, da z mano delijo svoje mnenje. Odzivi so vedno različni, sklep pa vedno en: treba je slišati zgodbe vseh udeležencev v konfliktu.

3. Pantomima – prepoznavanje čustev na podlagi nebesedne govorice

Z vajo prepoznavanja čustev na podlagi nebesedne govorice želim doseči, da učenci prepoznajo različna čustva tako, da so pozorni na nebesedno govorico. Pred dejavnostjo tako učencem povem, da ljudje čustva izražajo na različne načine; da lahko tudi iz nebesedne govorice veliko razberemo o posameznikovih čustvih.

Za to vajo je treba pripraviti kartice z različnimi napisi. Brez njih vaja ni mogoča.

POTRT	SKRBEN
PRESTRAŠEN	VAŽEN
ZASKRBLJEN	OTOŽEN
SREČEN	NAVIHAN
RAVNODUŠEN	NAVDUŠEN
OSAMLJEN	NEZADOVOLJEN
JEZEN	RADOSTEN
RAZBURJEN	VESEL
NEŽEN	PONOSEN
STRASTEN	OSAMLJEN

Igra poteka tako, da vsak učenec iz vrečke izvleče kartico z napisom določenega čustva. Nato to čustvo brez besed prikaže. Ostali učenci poskušajo ugotoviti, katero čustvo je prikazano. Učenec, ki je pravilno odgovoril, pokaže nov primer. Pomembno je, da se isto čustvo pojavi večkrat. S tem poudarim, kako različni ljudje isto čustvo izrazijo na različne načine. Igro ponavljam, dokler ne zmanjka kartic.

S »čustvenim opismenjevanjem« med drugim pedagoško spodbujamo prepoznavanje čustvenega dogajanja pri sebi in drugih, poznavanje celotnega spektra čustev, razumevanje nastajanja čustev in njihove vloge, sprejemanje odgovornosti za lastna čustva, nenasilno izražanje čustev, konstruktivna čustva do samega sebe, ustrezno upravljanje čustev, zmožnost zavzemanja zase in druge ob nasilni viktimiziranosti ter osebnostno prožnost, odpornost, prilagodljivost (Muršič, 2018).

Muršič (2018) doda, da nasilno vedenje nima samo čustvenih razlogov in čustvenega izraza, temveč tudi čustvene posledice za vse vpletene. To je dodaten razlog, da znanju o čustvih in čustvenim kompetencam celotne šolske skupnosti posvečamo potrebno pozornost, in prav ta razlog vidim tudi sama kot učiteljica.

4. Odkrivanje čustev iz glasu

Z vajo prepoznavanja čustev iz glasu želim otrokom pokazati to, da ni vseeno, s kakšnim tonom kaj povemo. Namreč ton našega glasu kaže naša čustva. Otroci spoznajo, da lahko prepoznamo čustva tudi iz tona glasu, načina govora, glasnosti in besed, ki jih ljudje izrečejo.

Vaja poteka tako, da se učenec skrije, v našem razredu za to uporabljamo kotiček za umirjanje. Učenec ne sme biti viden, mora pa se ga dobro slišati. Stavke nato prebere z različnim tonom.

Primeri:

Nisi mi vrnila zvezka. (Preberemo tako, da je čutiti žalost.)

Zakaj me žališ? (Preberemo tako, da je čutiti smeh.)

Pridi k meni. (Preberemo tako, da je čutiti strah.)

Si res moj prijatelj? (Preberemo tako, da je čutiti žalost.)

Jutri imamo športni dan. (Preberemo dvakrat: prvič tako, da je čutiti radost, in drugič tako, da je čutiti žalost.)

Prinesi mi zvezek. (Preberemo tako, da je čutiti nestrpnost.)

Po tej dejavnosti si učenci lahko sami izmislijo povedi in v parih ugibajo, katero čustvo je drugi izrazil.

5. Ogled risanke na temo komunikacije – Snack Attack

Pri tej dejavnosti učencem zavrtim krajšo risanko z naslovom Snack Attack. Glavna junakinja te risanke je starejša gospa, ki si kupi na postaji, kjer čaka vlak, piškote. Kar nekaj težav ji povzroči to, da piškoti po plačilu ostanejo v avtomatu. Po nekaj poskusih jih vendarle dobi. Po nakupu prostor z avtomatom zapusti, piškote pa da v svojo torbico. Zunaj se usede na klopi, kjer že sedi mladenič, ki posluša glasbo tako, da ima v ušesih slušalke. Starejša gospa nato začne brati časopis, medtem pa vidi na klopi piškote in jih odpre, misleč, da so njeni. Z užitek enega poje. Nato pa se pojavi konflikt, ko mladenič vzame en piškot. Starejšo gospo to preseneti, zato si piškote da na kolena. A mladenič se ne da, piškote ji vzame in jih položi

nazaj na klop ter si enega vzame. Starejšo gospo to zelo razjezi, zato gospodu izključi slušalke in ga besedno napade. Mladenič je popolnoma miren, izroči ji polovico piškota, a gospa ga zdrobi. Ta čas pripelje vlak. Gospa odide. Ko pride na vlak, ji mladenič skozi okno pokaže neko gesto in gospa zaradi tega okno zagrne z zaveso. Medtem pride v kabino sprevodnik. Gospa mu pokaže vozovnico in v torbici zagleda svoje piškote. Ugotovi, da je ves čas jedla mladeničeve. Postane ji žal, a vlak že odpelje. V zadnjih sekundah risanke je videti mladeniča, ki v smeti nese prazno embalažo, kjer so bili piškoti.

Ta risanka v učencih vzbudi ogromno čustev: tako pozitivna kot negativna. Ko vidijo mladeniča jesti piškote in menijo, da niso njegova last, temveč last starejše gospe, so jezni in dajejo različne komentarje: npr. joj, kako je nesramen; poglej ga, kaj si upa. Ko pa ugotovijo, da so bili piškoti pravzaprav njegovi, se čudijo, da se je tako mirno odzval.

Po dejavnosti učenci odgovarjajo na naslednja vprašanja:

- Kdo je bil kriv za nastali konflikt?
- Kako bi ti rešil/-a nastali konflikt, če bi bil/-a starejša gospa?
- Kako bi ti rešil/-a nastali konflikt, če bi bil/-a mladenič?

6. Pozitivna miselna naravnost

Z vajo Pozitivna miselna naravnost želim v učencih vzbuditi pozitivno miselno naravnost. Povzela sem jo po Prgić (2015). Pri tej vaji se učenci miselno postavijo v vlogo nadpovprečno uspešnega učenca. Kot piše Prgić (2015), s tem razvijajo sposobnost vizualizacije in razvijanja pozitivne miselne naravnosti. Umski trening učinkovito spodbuja posameznikove potenciale. Avtor doda, da imajo uspešni ljudje pred seboj jasno zastavljene cilje in da so si sposobni natančno predstavljati korake, ki jih peljejo k doseganju ciljev. Razvijanje pozitivne miselne naravnosti je pomembno, ko učenci naredijo kakšno napako, dobijo slabo oceno. Napake imajo zunanje in notranje posledice. Notranje ostanejo, vezane pa so na naše misli in predstavo o samem sebi. Prgić (2015) predlaga, da se učence spodbuja, da miselno vodijo in razvijajo pozitiven odnos do učenja in dela.

Vajo pozitivna miselna naravnost sem izvedla tako:

1. Učencem sem naročila, naj se udobno usedejo in zaprejo oči.
2. Učencem sem rekla, naj si predstavljajo, da so najboljši v razredu; da dosegajo številne uspehe tako na šolskem področju kot izven njega.
3. Nato so si učenci odgovorili na naslednja vprašanja:
 - Kje v razredu bi sedel/-a, če bi imel same odlične ocene?
 - Kdo bi bil tvoj najboljši prijatelj?
 - Predstavljaš si svoje starše, ko prideš domov in jim poveš, da si ponovno dosegel/-a vse točke pri testu iz matematike.
 - Predstavljaš si, da si v občinskem glasilu omenjen/-a kot najboljši učenec na šoli. Prav tako te omenijo na šolski prireditvi ob koncu šolskega leta in ti podelijo nagrado.

7. Sprostitutvena dejavnost – ogled risanke s sporočilom dobro se z dobrim vrača

Zadnjo uro delavnic učencem pokažem risanko Joy and Heron, ki nam prikaže pomen vzajemne pomoči. Kuža je šel s svojim lastnikom na ribolov. Vmes pride na čoln večja ptica, ki želi ukrasti črve, ki jih ima kužev lastnik za vabo ribam. Kuža jo vedno prepodi. Nato pa kuža vidi, kako mama ptica pride v gnezdo in jo tam čakajo lačni ptičji mladiči. Ko ti vidijo, da nima ničesar za njih, so žalostni. Kuža to užalosti in odloči se, da bo mami ptici pomagal do črvov. Omogoči ji, da jih vzame. Nato mama ptica na čoln v zahvalo vrže veliko rib. Ta zgodba nas uči, da sta dve na videz še tako različni bitji z različnimi interesi lahko v dobrih odnosih.

Učenci ob tej risanki običajno postanejo nežni, zadovoljni, umirjeni. Pogovor poteka v smeri: »Kaj bi se zgodilo, če kuža ne bi pomagal mami ptici?« Vedno učence vprašam tudi, kdo je pridobil, ko je bil dober do drugega: mama ptica ali kuža. Ugotovijo, da oba. Menim, da ta risanka veliko vpliva na to, da učenci postanejo solidarnější do drugih, in tako nastane tudi manj konfliktov. Kompan, Bilban in Musek (1992) namreč pišejo, da se obrambno delovanje in obvladovanje stresa pogosto povezuje z emocionalnim delovanjem in osebnostno strukturo posameznika.

Poseben učinek sem zaznala pri otrocih s posebnimi potrebami oziroma tistih, ki se težje umirijo. Kot piše Bizjak Mrak (2017), je v šoli »zadnje čase vedno več hiperaktivnih otrok, ki so zelo nemirni in razdražljivi. Ti otroci se prav tako težko zberejo, imajo motnje pozornosti, so napeti, utrujeni, hitro se vsega naveličajo ter so zaspani. Tudi tem otrokom se lahko pomaga z raznimi sprostitvenimi tehnikami.«

8. Zaključek

Mrgole (2016) piše, da konfliktov in nasilja ne moremo preprečevati ali utopično verjeti, da bo razumska promocija ničte tolerance do nasilja prinesla družbo brez nasilja. Možnost za spremembo avtor vidi v nujnosti drugačnega pristopa od do sedaj uveljavljenih. Sama rešitev vidim v emocionalnem opremljanju otrok in odraslih, ki se udejanja v vsakodnevnem socialnem in čustvenem učenju skozi kakovostne odnose vseh članov šolske skupnosti in družine. Šola pa v družino neposredno ne vstopa, zato se osredotočam na čas, ki ga imam kot učiteljica na voljo v šoli. Mrgole pravi, da potrebujemo usmeritve za konkretno ravnanje, ki vodijo k več miru in več medsebojnega sožitja. Potrebujemo več varnosti, več empatije med ljudmi, manj nestrpnosti, učinkovitejšo opremljenost za reševanje medsebojnih konfliktov, več tolerance do drugačnosti, več odgovornosti do lastnih ravnanj in več sposobnosti razumevanja, kaj se dogaja pri drugih.

Socialno-emocionalno učenje za nenasilje naj bi v vsakdanu šole prispevalo h krepitvi prosocialnih čustev, kot so sočutje, zaupanje, spoštovanje, ter k preprečevanju in omejevanju nasilnega izražanja tveganih čustev, na čelu z medosebnim prezirom in sovraštvom. Obenem naj bi opolnomočilo ranljive učence, okrepilo njihovo odpornost ter odločnost pri postavljanju zase in pri iskanju pomoči. Povzročiteljem nasilja naj bi pomagalo razvijati zmožnost za nenasilno, obzirno uresničevanje svojih teženj, priče nasilja pa opremilo za odzivno in odgovorno posredovanje ter obveščanje zaupanja vrednih odraslih. Tematika nasilja v povezavi s čustvi je prikladna za medpredmetno povezovanje, vsebinsko dopolnjevanje, sodelovanje in vključevanje vseh, ki tvorijo učečo se šolsko skupnost (Muršič, 2018). Tudi sama sem vse dejavnosti z lahkoto vključila v razredno uro in našteje učinke tudi zaznala.

9. Viri in literatura

- Bizjak Mrak, Simona (2016). Potovanje v tišino. *Pedagoška revija za predšolsko vzgojo in prvi triletti*, 25, (5/6), 25.
- Kompan Erzar, Katarina, Bilban, Katja, Musek, Janek (1992). Anksioznost, emocionalne poteze osebnosti in soočanje s stresom. *Anthropos* (Ljubljana), letnik 24, številka 5/6, str: 180-195. URN:NBN:SI:DOC-R488GVUW from <http://www.dlib.si/Geministyle> (2022). <http://www.geministyle.si/print/racunalnistvo/splosno/racunalniska-pismenost.html>.
- Mrgole, Albert (2016). Opremljeni, da gremo po kostanj v žerjavico. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 47, številka 3/4, str. 32–43. URN:NBN:SI:DOC-Y8E1ZDTB from <http://www.dlib.si>.
- Muršič, Mitja (2016). Upoštevanje čustvenih vidikov za celovitejše omejevanje medvrstniškega nasilja v šoli. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 47, številka 3/4, str. 5–12. URN:NBN:SI:DOC-Z95UFD7L from <http://www.dlib.si>.
- Prgić, Jani (2011). *Mediacija za otroke: konstruktivno reševanje konfliktov za otroke od 4. do 9. leta* (P. Župevc & K. Kočevlar, Eds.). Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Prgić, Jani (2015). *Tanka črta odgovornosti: za otroke od 3. do 99. leta*. Svetovalno-izobraževalni center MI.

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, kjer predstavlja novosti na področju pouka na daljavo. Z uvajanjem novosti poizkuša prispevati na pedagoškem področju k uvajanju novih spoznanj v prakso.

Dramatizacija – priložnost za krepitev mehkih veščin

Dramatisation - An Opportunity to Strengthen Soft Skills

Jasmina Zalar

Osnovna šola Žiri
jasmina.zalar@gmail.com

Povzetek

Praktično delo je ena od tistih možnosti, ko učenec začne razvijati lasten način razmišljanja, zato je potrebno temu posvetiti posebno pozornost. Mentor pri tem lahko načrtuje in izvaja dejavnosti, s pomočjo katerih učenci vključijo sebe in morda spoznajo tudi nezavedne notranje vzgibe, preko katerih delujejo v skupini. Prispevek predstavi dejavnost timskega dela dramatizacije avtorskega mladinskega besedila v vseh njegovih fazah, pri čemer vsi deležniki krepijo kompetence timskega dela, komunikacije, (samo)zaupanja, obenem pa prispevajo k večji čuječnosti vseh vpletenih. Zaradi avtonomije mentorjev, ki jih usmerjajo in pri tem upoštevajo močna in šibka področja posameznih učencev, je možnost za uspeh večja. Dramske uprizoritve med drugim nudijo možnost vključevanja tem aktualne problematike razrednega, šolskega kot tudi širšega družbenega okolja.

Ključne besede: dramatizacija, izkušnje, timsko delo, veščine, vrstniško nasilje.

Abstract

Practical work is one of the opportunities for students to start developing their own way of thinking; therefore, it is important to pay special attention to it. The mentor can plan and implement activities that help the learners to involve themselves and to become aware of the perhaps unconscious inner motivations or impulses through which they act in the group. This paper presents the activity of teamwork in the dramatisation of an original youth text in all its phases, whereby all persons involved strengthen the competences of teamwork, communication, (self-)trust. In addition, they contribute to a greater sense of awareness and mindfulness of all involved. The autonomy of the mentors to guide them, considering the strengths and weaknesses of the individual students, increases the chances of success. Drama productions offer, among other things, the possibility of incorporating themes from current issues in the classroom, the school and the wider social environment.

Keywords: dramatisation, experience, peer violence, skills, teamwork.

1. Uvod

Vsi nenehno iščemo nova dejstva o svetu, ki nas obdaja in ki mu tudi sami pripadamo. Prevzeti smo od interesa, da bi našli odgovore, čeprav je pogosto pomembnejše natančno postavljanje vprašanj (Kobal, 7). Po drugi strani pa nas – želeli ali ne – posameznike determinira tudi Aristotelova trditev: »Vsakdo je lahko jezen, toda jezen na pravo osebo, do prave mere, ob pravem času, za pravo stvar, na pravi način, to je težko.« S krepitevijo mehkih veščin so lahko neprimerna vedenja omejena. Že William Shakespeare je napisal, da je ves svet oder, vsi ljudje sveta pa smo igralci, zato je lahko kateri koli družbeni problem, medvrstniški spor in nasilje prikazano s pomočjo uprizorjene igre. In pot do cilja nudi na tem področju možnost krepitev

mehkih veščin: komunikacije med učiteljem mentorjem in učenci, zaupanja, timskega dela celotne gledališke skupine ter pozitivne naravnosti, ki je v največji meri v domeni mentorja.

2. Dramatika

V šoli so otroci radovedni in šolsko okolje jih lahko vzgaja ter še naprej spodbuja njihovo radovednost. Če je učitelj mentor uspešen in zanimiv pri podajanju učne snovi in inovativen pri pristopu, učenci kažejo zanimanje in sprašujejo. Sprašujejo pa ne le o stvareh v zvezi s snovjo iz predmeta, ampak tudi o stvareh iz vsakdanjega življenja (Kobal, 15). Ker je učenje v sodobni učni situaciji povezano z redom in disciplino, ki premalokrat upoštevatata ustvarjalno učenje in potrebe vsakega posameznika, se na OŠ Žiri z različnimi dramatizacijami posvetimo aktualni problematiki. Pri dramatizaciji učenci radi sodelujejo, saj se pri tem lahko izkažejo tudi učenci z različnimi sposobnostmi. Za razliko od npr. tekmovanj in znanj, ki krepijo odličnost in pripomorejo k vrhunskemu poglobljanju znanj iz vsebine učnih programov posameznih predmetov, gre pri tovrstnem timskem delu – pripravi in izvedbi dramskega nastopa – za veliko več. Od vseh razlogov, zakaj je današnji otrok/mladostnik neprilagodljiv in eksploziven, je namreč slaba motiviranost le eden od razlogov. Odrasli imajo še veliko možnosti, kako lahko pomagajo otroku/mladostniku. A pri tem mora biti prisotno razumevanje, kakšne so sposobnosti in v kakšnih okoliščinah bodo otrokove/mladostnikove relativno okrnjene sposobnosti povzročile, da bo imel težave (Greene, 316). Na tem mestu v dramski igri nastopi vloga empatičnega mentorja, saj je lahko najstniku vzor.

Empatija vključuje kognicijo in emocije: proces empatičnega zaznavanja je sestavljen iz kognitivnega in afektivnega procesa. Kognitivni proces aktivira domišljijo, ki se pomaga empatu postaviti v vlogo drugega, zaznati njegovo perspektivo in doživljati »kvalitativno«. Proces je lahko tudi obraten – sposoben je simultano zaznavati in analizirati tudi svoja čustva, misli in želje, ki niso del empatije (Gačnik, 2018).

Želja po posnemanju dela in prevzemanju lastnosti sili mladega človeka k aktivnosti. Veliko premišljuje, kaj vse bi tudi sam opazoval, obdelal in naredil. Ob vsem tem se počuti izjemno prijetno (Kobal, 30). Mentor se v svoji vlogi pri izvedbi osnovnošolske dramske igre z učencem igralcem – lahko ima čustvene težave – odziva na način, ki ga bo učenec doživljal kot prijateljskega in polnega pomoči (vodenja). Med njima se ustvari odnos, iz katerega lahko črpata oba (Greene, 316). Vsekakor tovrstno delo daje priložnost, da otrok/mladostnik (za razliko od običajnega formalnega odnosa učenec : učitelj) najde v mentorju zaveznika; mentor takemu učencu namreč lahko pomaga, da bo sčasoma sposoben lažje in na sprejemljiv način obvladovati frustracijo, da bo znal učinkoviteje komunicirati in bo bolj aktivno in samostojno sodeloval v procesu reševanja problemov (Greene, 316-317).

Šolski proces naj že dolgo ne bi bil preživet čas, v katerem bi učenci samo poslušali učitelja, si zapisovali njegove besede in reproducirali naučeno. Spremembe v šolskem sistemu, še bolj pa učenci z različnimi potrebami nas spodbujajo k uporabi aktivnih in raznolikih metod poučevanja. Strinjamo se, da je treba za različne učne vsebine in za različne učence najti ustrezne metode poučevanja in druge posebnosti (Novak, 1990).

Dramsko delo zaradi svoje narave dela nudi številne možnosti in spodbude za odvijanje učnega procesa prek otrokove (samo)aktivnosti, v kateri ima pomembno mesto doživljajski aspekt. Na tem mestu bi otroci s posebnimi potrebami, tj. otroci/mladostniki z motnjami vedenja, v običajni šolski situaciji še bolj izstopali, saj povzročajo drugačne interakcije v razredu (Opara, 60). S svojo neprilagojenostjo in težko vodljivostjo motijo učitelje, pogosto so do sošolcev nesramni. V razmerju učitelj mentor : učenec soustvarjalec dramske predstave pa

se učitelj ne počuti ogroženega, saj se lahko v celoti posveti takemu učencu in naravo (dramskega) dela prilagodi njegovim potrebam. Dejstvo pa je, da mora učitelj v 'predfazi' oz. na točki, ko se odloči za mentorstvo taki predstavi, ugotoviti, kateri problem šolske/medvrstniške situacije bo skušal reševati.

2.1 Tema dramskega besedila

Ob izbiranju teme mlad človek ugotavlja tudi njen smisel (širši družbeni smisel, aktualnost problema, možno koristnost rešitve). Pri tem ga učitelj izziva z namenom, da bo dramatizacija in vživljanje v druge osebe osvetlila problem. Ob tem pa oceni tudi časovno trajanje dela in na osnovi tega načrtuje dinamiko dela. Pravilen obseg dela omogoča poglobitev v problem in temeljito obdelavo, ki je najboljše zagotovilo za celotno uspešnost dela. Pri opredelitvi vsebine oziroma problema, ki ga mladi dramski igralci osvetlujejo, se moramo zavedati, da mora biti načrt uresničljiv. Zato je najbolj priporočljivo izbirati teme, ki sodijo med mladinske realistične, in ne fantastične, imaginarne. Upoštevati je potrebno tudi učenčeve sposobnosti, razpoložljiva sredstva in pripomočke za delo (Kobal, 30–32). Že v začetku je potrebno imeti izoblikovano vizijo, kaj od sicer vedenjsko neprilagodljivega otroka pričakovati.

2.2 Faze izvedbe dramskega dela

Za vsak načrtno organiziran učni proces je značilno, da je sestavljen iz korakov, ki si sledijo med potekom aktivnosti po predvidenem zaporedju. Zaporedje posameznih učnih korakov pa temelji na logični zgradbi soslednja, ki ga narekujeta narava in namen aktivnosti:

2.2.1 Opredelitev problema

Pri tem upoštevamo sledeče kriterije: novost, pomen in pričakovano uporabnost rezultatov, zvedavost in interes učencev igralcev, opremo, delovne pogoje, stroške, čas priprave. Vsak učenec, ne glede na stopnjo (pred)znanja, je usmerjen k temu, da bo pripravil oz. odigral nekaj novega in bodo rezultati uporabni. Pri učencu, ki pa je sicer obravnavan kot učenec s posebnimi potrebami oz. ima razne motnje vedenja, četudi niso formalno zabeležene, ali pa tipični najstnik, ki ima sam s seboj (pre)več težav, je smiselno pričakovati, da bo čas priprave od nastanka besedila do predstavitve na odru – morda ravno zaradi impulzivnosti, neorganiziranosti oz. dezorganiziranosti pri delu, omejene pozornosti – lahko daljši, kot bi bil sicer.

2.2.2 Pregled že obstoječih dramskih besedil

Učenci so usmerjeni na iskanje različnih virov informacij: elektronskih, monografskih, periodičnih ali tudi ustnih virov. Pri tem je ali mogoče pričakovati uspeh, saj se izognemo monotonim učnim situacijam oz. delo napravimo dovolj razgibano, ali pa glede na skromnost dramskih besedil v nasprotju z drugimi književnimi besedili na obstanek že pri prvi točki. Iz tega razloga je smiselno načrtovati pisanje avtorskega dramskega besedila, v katerem bo predstavljen in hkrati rešen pereč problem.

2.2.3 Postavljanje ciljev

S tem, ko učenci in mentor izdelajo sporočilo dramskega besedila, so poleg vplivov na samo igranje postavljeni tudi višji 'cilji'. Mentor namreč s svojim načinom vodenja, ko je odprt za

ideje, dogovarjanja ipd., vpliva na otrokovo doživljanje in socialne odnose. Tako se s pridobljenim zaupanjem učencu povrne oz. se mu krepi samozaupanje in motivacija. Ker učenec ne porabi toliko energije za reševanje notranjih psihičnih problemov in za konflikte z ostalimi, mu ostaja več energije za delo, preko katerega pa bo ravno tako dosežen cilj. Zastaviti je potrebno želeno sporočilo in vse deležnike dramskega procesa.

Cilj uprizoritve je odgovor na naš problem; priprava na uprizoritev pa je sredstvo za doseganje cilja. Sporočilo mora biti jasno, izključno (opredelitev za ali proti), enostavno in razumljivo in ni količinsko formulirano. Na tem mestu učenec potrebuje pomoč mentorja, saj katerega koli učenca soustvarjalca dramske predstave naučimo določenih funkcij, procesov in nalog. Osnovnošolski otrok namreč brez predhodnih izkušenj sam še ni sposoben pripraviti predstave z jasnim sporočilom.

2.2.4 Pisanje dramskega besedila

Z metodo opredelimo, kako, po kakšnem zaporedju in s kakšnimi sredstvi bomo problem, ki ga želimo osvetliti, predstavili vsem vključenim – ustvarjalcem dramske predstave in gledalcem. Na tem mestu je ključno poznavanje otrokovega vedenja in perečih težav. Metode, s katerimi bo učenec prišel do določenih sklepov, so prilagojene njim samim. Če je otrok nemiren, se težko osredotoči, v igri mora biti čim več dogodkov, hitrih sprememb, nepredvidenih situacij. Zato je že pri izbiri teme odvisno, ali bo problem prikazan posredno ali neposredno. Otrokom, ki naj bi samoprepoznali neprimerna vedenja, je ponujena možnost posrednega spoznavanja pravilnejših odločitev, reševanja problemov, a ob koncu – za vsak primer – je bistvo igre povedano še eksplicitno.

Slika 1 predstavlja lastno ustvarjanje dramske predstave, zasnova in pisanje tako glavnega kot stranskega besedila (didaskalij).

Slika 1

Lastno ustvarjanje dramske predstave



2.2.5 Postavljanje dramske predstave

Če se navežemo na prej predstavljene točke, pomeni, da je pri učencih z določenimi vedenjskimi posebnostmi kreiranje dramske predstave temu primeren. Učenci, ki imajo razne čustvene in vedenjske in tudi socialne motnje, se sicer zelo zabavajo, v kolikor lahko svoje vedenje brez predsodkov in kritike predstavijo tudi na odru. Zelo všeč jim je prerivanje,

šikaniranje, skratka vedenja, ki družbeno niso zaželena, a so z njihove strani vsakdanja, morda se jih celo ne zavedajo. Pri tem je potrebno nameniti posebno pozornost deležnikom priprave oz. timskega delu v skupini, ki pripravlja dramsko predstavo. V kolikor pa imamo opravka z učenci, ki želijo zgolj (medvrstniško) izstopati s t. i. temami, ki govorijo o za družbo nesprejemljivih/prepovedanih dejanjih, lahko mentor skuša takšnemu vedenju že med samo pripravo na igro predstaviti verjetne posledice in mogoči izogib le-teh. To bi morda vplivalo tudi na spremembe v razmišljanju učencev.

2.2.6 Pred generalno

Zapisano in naučeno igro je potrebno urediti, kritično ovrednotiti, analizirati nastope/vaje, pripraviti izboljšave. Na tem mestu mora biti med učenci in učiteljem mentorjem že vzpostavljen trden čustveni in delovni odnos. Mladi igralci bodo ob mentorjevi pomoči izoblikovali sklepe, ki bodo podkrepili in javnosti predstavili njihovo delo.

Čustveno ozračje naj bi bilo ugodno, delo privlačno, tudi počutje naj bi bilo za razliko od grozečega neuspeha dobro. Posledično učenec dobi pozitiven čustveni odnos do šole, šolskega dela in učenja, tudi do sošolca in najpomembneje: do reševanja problemov. Učenec, ki ima sicer težave z vedenjem, (samo)oceno ipd., lahko skozi proces krepi svoje samoregulacijske spretnosti (samostojna izpeljava nalog, poslušanje in delanje po navodilih, ustrezno koriščenje prostega časa, organiziranost ...) in asertivnost (iniciativnost pri pogovoru z drugimi, sprejemanje pohval, samozaupanje v predstavitvi svojega dela novim ljudem ...).

2.2.7 Prenos priprave dramske predstave v prakso: posredovanje v javnosti

Ob sklepnem dejanju je pričakovati, da bodo poleg ustvarjalcev dramske predstave sporočilo razumeli tudi gledalci. Priporočljivo je, da so to poleg učencev tudi drugi gledalci, prim. učitelji, starši ..., s katerimi je mogoče prediskutirati pereče problemske odlomke igre in njeno sporočilo. Ker bi bili v sam nastop vključeni tudi sami problematični/nemirni učenci, je naloga mentorja, da jih ob koncu pohvali, a pove temeljno sporočilo igre, s katerim namenom je bila napisana in odigrana, kje so videli sebe, ali so se iz tega kaj naučili. Enako je pomembno na strani gledalcev. Če sami ne prepoznajo ideje, je naloga odraslih, da jim pri tem pomaga.

3. Dramska igra Zdravilo za dedka Mraza

Ker se je na šoli v postkovidnem času pojavil problem medvrstniškega verbalnega in tudi fizičnega nasilja, otroci pa so – kot ogledalo staršev – nezadovoljni, nemotivirani, smo v decembrskem času predstavili igrice Zdravilo za dedka Mraza. Besedilo je avtorsko, v njegovo uprizoritev so bili vključeni tudi učenci, ki sami pogosto izvajajo besedno nasilje nad ostalimi, zato so se v igro z lahkoto vživeli. Nastop v šoli prikazuje Slika 2. Obenem je bila predstava namenjena tudi učiteljem, nekaterim staršem in v domu starejših, kar prikazuje Slika 3. Prav tam so se tudi starejši lahko poistovetili z določeno od dramskih vlog.

Nastopajoči:

Špela, zdravnica, mami Sonja, mama, voznik na skiroju, Janez, Cene, Tina, glas po radiu

Na igrišču

Otroci se igrajo, prerivajo, kregajo, se norčujejo, na koncu Tina ostane sama.

Ostali gredo, Špela in Cene s prstom kažeta nanjo in kličeta:

Cene: Špeglarka, piplarka, poglej, kako si oblečena, tudi igrice na računalniku ne moreš igrati, ker ste prerevni.

Špela: Tvoje rojstnodnevne zabave so preveč skromne za nas. Mi smo navajeni na akrobacije, animacije, hamburgerje ..., pri tebi pa se moramo igrati doma, sami, kar je brez veze.

Tina: Pa jaz nisem kriva, če moji starši ne zaslužijo toliko ...

Sama pri sebi: Me imajo pa vsaj radi in se veliko pogovarjamo, igramo skupaj.

Doma

Mami pride iz trgovine, nosi polne vreče, vmes ji zvoni telefon. Zlaga nakupljeno na polico. Pokliče jo mama.

Mami Sonja (vsa živčna): Ja, mama, ne vem, kdaj pridem. Sploh ne vem, če pridem. Ti si sploh ne predstavljaš, kako je sedaj v službah. To ni tako, kot je bilo včasih, ko ste ob dveh zaključili z delom. (*Posluša.*) Kaj te boli? Saj bo jutri bolje. Vzemi eno ali pa raje kar dve tableti. Pa zgodaj pojdi spat. Ko boš spala, te ne bo nič bolelo. Saj te še pokličem. (*Posluša.*) Mama, ne morem sedaj. *Prekine.*

Otroka Cene in Špela prideta domov. Se nekaj prerekata, nato gresta vsak na svoj konec, vsak na svojem telefonu. Mama ju niti ne opazi.

Zvok po radiu: Nujno obvestilo, vse poslušalce Radia Žiri obveščamo, da letos z obiskom dedka Mraza zelo slabo kaže. Svetovna tiskovna agencija je sporočila, da je Mraz letos v zelo slabem zdravstvenem stanju. Prosimo, bodite pozorni, otroke pripravite, da ne bodo pričakovali njegovega prihoda.

Cene in Špela se zdrzneta.

Cene: Mami, kaj to pomeni?

Mami: Ja, saj sta slišala. Letos najbrž ne bo dedka Mraza. Pravijo, da je zelo slab. Vesta, meni se je čudno zdelo, da je sploh toliko pri močeh. Obiskoval je že mene, ko sem bila stara toliko, kot sta vidva.

Špela: A pa ima osebne zdravnika?

Mami: Tega pa ne vem. Vedno sem ga videla s svojimi spremljevalci, zdravnice ni bilo nikoli zraven.

Cene (Špeli): Ej, Špela, a greva midva do najine zdravnice?

Špela: Ja, ampak kako?

Cene (razmišlja): Pojma nimam... Že vem, reci mami, da te boli trebuh.

Špela: Bom. *Začne počasi stokati in gre do mami.* Avvvv, avvvv ... Mami, mene pa trebuh boli. Tule spodaj. (*Pokaže.*)

Mami: Joj, ljubica moja, kje te boli, pokaži.

Špela pokaže.

Mami: Tole pa ni najboljšo. Kaj, če se ti je razlil slepič? Bom poklicala zdravnico.

Mami kliče, se dogovori.

Mami in Špela gresta k zdravnici.

Pri zdravniku

Zdravnica: No, Špela, saj si že velika. Pridi kar sama.

Mami: Ampak, moja Špeli...

Zdravnica: Gospa, bo že zmogla.

Se usedeta.

Zdravnica: Špela, kaj te boli?

Špela: Emmm, v bistvu mene nič ne boli.

Zdravnica: Kako? Ne razumem! Zakaj si potem prišla?

Špela: Po radiu sem slišala, da je dedek Mraz zelo bolan. Pa sva s Cenetom pomislila, da potrebuje kakšna zdravila in zdravnico. Ali bi morda hoteli biti tako dobri in iti na obisk k njemu.

Zdravnica: Joj, jaz sem zdravnik za otroke... No, ampak mogoče pa lahko. Bom naročila mojemu šoferju rešilca, da me odpelje pod Triglavske stene k Dedku. Samo dobro se oblečem, vzamem prvo pomoč in greva. Tvoji mami bom rekla, da ni nič hudega.

Se premakneta proti mami.

Zdravnica: Gospa, s Špelo bo vse dobro. Malo vaše nežnosti potrebuje in kakšen čaj, pa bo.

Zdravnica se obleče, zapiska s piščalko, pripelje se voznik na skiroju in gresta.

Doma

Špela in Cene doma hitita pospravljat, sprašujeta mamo, če je kaj za pomagati, pridno bereta knjige, na koncu sledi pogovor.

Cene: Misliš, da bo zdravnica znala pozdraviti dedka Mraza?

Špela: Ne vem, obljubila je, da bo vse storila. Tudi kar nekaj zdravil je vzela s seboj. Res, da ni več veliko časa, ampak če mu da kakšne močne antibiotike, ji bo morda uspelo.

Cene (stiska pesti): Joj, obljubim, da bom potem vedno brez ugovarjanja kosil travo.

Špela: Tudi jaz bom mami več pomagala. Dajva, preberiva nekaj izštevank, da bo čas hitreje minil.

Izmenično bereta Enci benci na kamenci.

Potem se pripelje zdravnica. Zelo resno pozdravi, nato začne: Stvar pri dedku Mrazu je zelo resna. Nabirala se je več mesec, let. Zdravila za to niso še odkrili. Ima diagnozo žalostitis.

Mami: Kaj pa je to? Končnica je res vezana na bolezen, kot je na primer dermatitis, hepatitis ... A prvi del je vezan na žalost.

Špela: A je žalost tudi bolezen? Jaz sem žalostna, ko ne smem gledati risank, dokler bi rada...

Cene: Jaz pa sem žalosten, ko ne smem igrati igrice na računalniku več kot tri ure.

Mami: Jaz pa sem žalostna, ko ne najdem v trgovini nobene nove obleke.

Zdravnica: Kaj, a vam se zdi, da so vaše težave vzrok za žalost? Dedek Mraz mi je povedal, da vse vidi, vse sliši in tako je opazil žalostno deklico, ki je po igri ostala sama in so jo ostali hecali s speglarko ter ji govorili, da so njeni starši revni.

Cene (se zamisli): Av, to je Tina. Temu sem jaz vzrok.

Špela: Verjetno tudi jaz, ker nisem stopila na njeno stran.

Zdravnica: Ja, tudi vidva. Vidita samo sebe in se ne zmenita za ostale.

Mami: No, sta videla, vedno vama pravim, da morata pogledati na ljudi okoli sebe.

Zdravnica (se odkašlja): Hmmm, gospa, tudi vi niste najbolj svetel zgled.

Mami: Jaz, kako ..., saj otrokoma vendar vse kupim in veliko dovolim?

Zdravnica: Ampak to ni najboljši zgled. Mislim, da bi bilo veliko bolje zanju, da bi se skupaj igrali, pogovarjali. Sploh pa: vas ni zadnjič klicala vaša mama?

Mami: Ja, je, ampak nisem imela časa. Saj vidite, koliko dela imam?!

Zdravnica: Ja, vaša mama je bolna, morda se bo tudi nje dotaknil žalostitis, ker hčerka nima časa zanj.

Mami (*se zamisli*): Verjetno imate prav. In verjetno je res, da smo mi ljudje, ki gledamo nase, krivi tele Mrazove bolezni. Otroka, mi lahko pozdravimo dedka Mraza. S svojimi dejanji. Gremo v akcijo!

Zdravnica: Tako je, najboljše zdravilo za takšne težave sta prijaznost in dobrot. Vesela sem, da ste tako hitro ugotovili, in bomo lahko brez kemijskih sredstev rešili dedka Mraza.

Mami: Cene, ti pojdi do Tine, jaz bom šla do mame, Špela, ti pa pojdi do maminega soseda Jožeta, ki je tudi starejši in osamljen, njegovi sorodniki niso v bližini, žena mu je umrla že pred leti.

Cene in Špela: Dogovorjeno.

Cene (*gre do Tine, jo objame in se ji opraviči*): Tina, meni je res žal, da sem se tako butasto obnašal in ti očital, da nimate denarja. To je najmanj pomembno. Več je vredno prijateljstvo, in obljubim, da se nikoli več ne bom norčeval iz tebe.

Mami (*gre do mame*): O, mama, dober dan.

Mama: Ja, Sonja, si si vzela čas zame?

Mami: Ja, vse drugo lahko počaka, ti si moja mama ... Dajva, spregovoriva kakšno besedo o mojem otroštvu. Pripoveduj mi...

Mama: Bom. Tako je dolgčas, če je človek sam. Bog ve, ali kdo pride k sosedovemu Janezu. Zadnjič mi je potožil, da je tako sam.

Mami: Ja, sem že naročila Špeli, naj ga obišče.

Špela: Dober dan, gospod Janez, gospod Janez...

Janez: Joj, a mene nekdo kliče? To je neverjetno. Le kdo se je spomnil name?

Špela: Jaz, Špelca, moja babica je vaša soseda. Zanima me, ali vam lahko kako pomagam. Potrebujete kaj iz trgovine?

Janez: Joj, kako si prijazna. Mogoče bi mi res šla po mleko.

Špela: Ni problema, takoj se odpravim.

Zdravnica (*stopi na sredino odra*): No, menim da smo našli najboljše zdravilo za dedka Mraza. Špela, Cene in Sonja so se res izkazali in če boste tudi vi, otroci tako pozorni, mislim, da z dedkom Mrazom ne bo nobenih težav. Pravzaprav mu je mogoče že prijaznost Špele, Ceneta in Sonje tako dobro dela, da se je odpravil na pot. Ampak če je slučajno že pri močeh, je to samo za letos in če ne boste prijazni in ubogljivi, se ga lahko žalostitis še huje loti, in mu ne bo več pomoči.

Zdaj pa ga poskusimo kar poklicati...

Slika 2

Nastop v šoli



Slika 3

Nastop v domu starejših



4. Zaključek

Bistveno pri načrtovanju in izvedbi vsakega dramskega dela je, da ima vzgojno funkcijo. Ni dovolj, da se konča s kakršnim koli izdelkom. Pomembno je, da dobijo učenci po izvedbi projekta določene izkušnje, da poglobijo ali razširijo oziroma utrdijo svoje izkušnje, da razvijajo določene sposobnosti, da se navajajo na medsebojno sodelovanje, da samostojno prihajajo do določenih spoznanj in krepijo zlasti tiste osebnostne lastnosti, ki so pomembne za njihovo uspešno vključevanje v javno življenje in sobivanje med ljudmi nasploh (Novak, 1990). Na tem mestu smo izpostavili tudi delo s čustveno neprilagojenimi otroki, s takimi, ki se jih morda v običajni učni šolski situaciji učitelji ustrašijo, ker motijo učni proces. Prednost tovrstnega dela je, da učitelj mentor prilagodi faze izvedbe točno določenemu učencu, njegovi impulzivnosti ali nemirnosti, izpostavi določena šolska in medvrstniška šikaniranja ter konflikte. Kot zapisano na začetku tega prispevka, so lahko teme in problemi tudi družbeni, npr. ekologija, ko je bila ob dnevu čistilne akcije uprizorjena ekološka igra. Ker pa gre za dramatizacijo kot neke vrste igro, lahko navedene veščine prenesemo v katero koli drugo igro, tudi športno, kjer je pomembno sodelovanje, timsko delo, krepitev mehkih veščin. Vsi kolektivni športi namreč zahtevajo tovrsten pristop, saj lahko vključujejo tudi nemirne otroke, pri športni igri pa se sprostijo ter se razliko od igre, predstavljene v tem prispevku, ne vživljajo v igro vlog, temveč igrajo sebe, svojo vlogo. Morda s tega vidika ne postavljajo ogledala igralcem in ne kažejo na pereče družbene, socialne probleme ter negativne socialne interakcije, kljub vsemu pa zahtevajo postopne korake do zadanega cilja.

5. Viri in literatura

Gačnik, U. (2018). *Emaptija in literarno branje: diplomsko delo*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Greene, R. (1999). *Eksplozivni otrok*. Orbis.

Kobal, E. (1989). *Raziskovanje je odkrivanje novega znanja*. Državna založba Slovenije.

- Opara, B. (2009). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah*. Centerkonutra.
- Novak, H. (1990). *Projektno učno delo: drugačna pot do znanja*. Državna založba Slovenije.
- Novak, P. (2022). *Zdravilo za dedka Mraza: interno gradivo*. Osnovna šola Žiri.

Kratka predstavitev avtorja

Jasmina Zalar je diplomirana profesorica športa, zaposlena na osnovni šoli v Žireh že več kot 15 let. V svoji karieri je vodila veliko vadbenih skupin: od predšolskih otrok do starejših (tretje življenjsko obdobje). Trenutno pa popoldneve namenja otrokom, ki obiskujejo treninge košarke (šest različnih vadbenih skupin). Zelo rada ima kulturo, velik pomen daje reševanju medvsrtniških sporov/problemov, s čimer se seznaja kot razrednik in učitelj športa. S tega vidika sodeluje pri medpredmetnem povezovanju in projektih, vezanih na prej omenjena področja.

Kako v šoli razvijamo čustveno inteligenco otrok?

How do We Develop Children's Emotional Intelligence at School?

Nika Buček Čavić

*Osnovna šola Nove Jarše, Ljubljana
nika.bc@os-novejarse.si*

Povzetek

Čustva imajo vpliv na vsa življenjska področja; zdravje, vedenje, učenje in na medsebojne odnose. Začetni razvoj čustvene inteligence otroka sodi v domače okolje, za povečanje ravni socialnih in čustvenih spretnosti šolskih otrok pa z vključevanjem raznovrstnih iger in dejavnosti v času pouka bistveno pripomoremo učitelji. Cilj članka je opazovati in ugotoviti, kako različne dejavnosti za razvoj čustvene inteligence vplivajo na vedenje otrok in prepoznavanje ter zavedanje lastnih čustev in čustev sovrstnikov. Ciljna skupina članka so učenci 1. razreda. Prispevek k stroki je motivacija učiteljev za vključevanje in zavedanje pomena čustvene inteligence za uspeh vseh učencev. Namen članka je predstavitev pozitivnih vplivov vključevanja aktivnosti za razvoj čustvene inteligence učencev v učni proces prvošolcev. Ugotovljeno je, da redno vpeljevanje tovrstnih aktivnosti učencem pomaga pri reševanju sporov, boljšemu zavedanju sebe, poslušanju drugih, sodelovanju, boljšemu nadzoru nad svojimi čustvi ter razvoju empatije.

Ključne besede: 1. razred, čustva, inteligenca, čustvena inteligenca, pouk.

Abstract

Emotions have an impact on all areas of life; health, behaviour, learning and interpersonal relationships. The initial development of a child's emotional intelligence is based to the home environment, and whereas teachers significantly help to increase the level of social and emotional skills of school children by including a variety of games and activities during lessons. The aim of the article is to observe and determine how different activities for the development of emotional intelligence affect children's behavior and recognition and awareness of their own emotions and the emotions of their peers. The target group of the article are 1st grade students. The contribution to the profession is the motivation of teachers for inclusion and awareness of the importance of emotional intelligence for the success of all students. The purpose of the article is to present the positive effects of activities for the development of students emotional intelligence in the learning process of first graders. It has been established that the regular introduction of such activities helps students to resolve/with resolving conflicts, better self-awareness, listening to others, cooperation, better control of their emotions and the development of empathy.

Keywords: 1st grade, emotional intelligence, emotions, intelligence, lessons.

1. Uvod

Čustvena inteligenca vpliva na to, kako dojemamo sebe, izražamo sebe, razvijamo odnose, sprejemamo odločitve in kako uravnavamo stres. Bistveno je, kako razumevanje čustvene inteligence prenesemo v prakso, v naše vsakdanje življenje. Otroci, ki znajo pravilno ravnati s svojimi čustvi, prepoznavajo čustva drugih in se nanje ustrezno odzivajo, imajo prednost tudi v šoli - med vrstniki in v odnosih z učitelji.

Učitelji imamo v šoli največjo možnost, da vplivamo na razvoj čustvene inteligence otrok, s katerimi preživimo večji del dneva. Spretnosti čustvene inteligence so namreč pridobljene, ne prirojene ter se na otroke prenašajo z vzgojo, zgledom in učenjem. Pomembno je zavedanje pomena veščin čustvene inteligence na otrokovo nadaljnje življenje. Od tod motivacija za poglobljanje znanja o dejavnostih, ki se jih lahko vsakodnevno vključuje v učni proces prvošolcev in s katerimi lahko vplivamo na napredek posameznika.

Namen članka je predstavitev pozitivnih vplivov vključevanja aktivnosti za razvoj čustvene inteligence učencev v učni proces prvošolcev.

V prispevku bo podrobneje predstavljen način dela v prvem razredu, ki namensko ali spontano v pouk vključuje dejavnosti, aktivnosti in igre, s katerimi je otrokom omogočeno spodbudno okolje za razvoj njihove čustvene inteligentnosti.

Navedene bodo prednosti poučevanja z zavedanjem pomena čustev, kaj je bilo ugotovljeno pri skupini učencev in posameznikov ob takem načinu dela ter lastni primeri in spoznanja.

2. Čustvena inteligenca – kako jo opredeliti?

Čustvena inteligenca je sposobnost pridobivanja in uporabe informacij čustvene narave, čustvovanja in čustvenega odzivanja (Schilling, 2000, str. 3). Je ena od pomembnih osebnostnih lastnosti. Človek z razvito čustveno inteligenco je uspešnejši pri odnosih z drugimi in s samim seboj, pri pridobivanju znanja, lažje rešuje težave ter lažje doseže osebno in socialno blaginjo (Bisquerra Alzina idr., 2010, str. 7). Čustvena inteligenca obsega vrsto veščin, s pomočjo katerih razumemo svoja čustva in jih znamo izkoristiti, tako da postane naše samozavedanje realnejše, da smo samozavestnejši, se lažje spopadamo s težavami, imamo boljše odnose, se bolje odločamo in smo uspešnejši pri učenju in delu (Kanoy, 2014, str. 19).

Čustveno inteligentnost lahko opredelimo tudi kot inteligentno uporabo čustev. To pomeni, da svoja čustva uporabljamo tako, da nam kar najbolj pomagajo pri mišljenju in vedenju, ki nam kot osebi koristi. Čustveno inteligenco uporabljamo tako, da pomagamo sebi in tudi pri pomoči drugim. Je torej sposobnost, da razumemo, prepoznamo in upravljamo svoja čustva in čustva drugih ljudi. Kanoy (2014) navaja, da je otrokova čustvena inteligenca verjetno eden najpomembnejših znakov, ki napovedujejo, kako uspešen bo posameznik v življenju. Otrok z visoko čustveno inteligenco bo namreč sposoben samega sebe bolje razumeti in regulirati svoj čutenja, navezovati uspešnejše in bolj empatične odnose, naj bi bil tudi bolj odporen in bolj prilagodljiv in zato kos stresu in raznolikim življenjskim okoliščinam. Številne raziskave potrjujejo tudi, da je višja čustvena inteligenca povezana z boljšim šolskim uspehom in manj problematičnim vedenjem pri otrocih in kasneje najstnikih ter z njihovo večjo samozavestjo in boljšim čustvenim samozavedanjem.

Glede na zgoraj zapisane opredelitve je razvidno, da sta šolski prostor in učitelj, ki želi razvijati veščine čustvene inteligence, zelo pomembna dela odraščajočega otroka. Od tod tudi želja po izvajanju in nadgradnji dejavnosti.

3. Čustvena inteligenca v šoli

Raziskave potrjujejo, skoraj vsem otrokom, ki jim gre v šoli slabo, manjka eden ali več delov čustvene inteligence. Za čustveno spretno otroke pa velja, da veliko manj motijo pouk ter si z vedenjem ne povzročijo disciplinskih ukrepov. Čustveno spretni otroci imajo tudi več motivacije za učenje in željo po dosežkih, tako v šoli kot izven nje. V šolskem okolju se prepleta mnogo medosebnih odnosov. Otroci, ki imajo dobre odnose z drugimi, so zmožni bolje razumeti svoje vrstnike ter se zavedajo, da njihovo vedenje lahko vpliva na druge. Zanje je značilno tudi, da znajo poiskati pomoč, ko jo potrebujejo in za svoja dejanja prevzamejo odgovornost. Ugotavljamo, kako pomembna so zgoraj zapisana spoznanja in kakšno težo imajo za nadaljnje življenje. S takšnim zavedanjem stopamo v šolski prostor in želimo za otroke ustvariti kar se da spodbudno okolje za razvoj veščin čustvene inteligence.

V domovih in šolah, kjer se neguje čustvena inteligenca enako skrbno kot IQ, otroci bolje prenašajo frustracije, se manj prepirajo in pretepajo in so manj nagnjeni k samouničevalnemu vedenju. So bolj zdravi, manj osamljeni, manj impulzivni in bolj osredotočeni. Medčloveški odnosi se izboljšajo, ravno tako pa tudi akademski dosežki (Schilling, 2000, str. 6). Goleman (1999) navaja, da inteligentnost, ki je pridobljena s šolanjem ne pripravlja človeka na priložnosti in izzive življenja. Šolstvo se po njegovih besedah namreč preveč osredotoča na učne sposobnosti, pri čemer zapostavlja čustveno inteligentnost, ki močno vpliva na osebno življenjsko usodo.

Z vključevanjem lekcij čustvene inteligence v klasične predmete pomagamo otrokom, da dojamajo povezave med področji akademskega znanja in življenjskimi izkušnjami ter jih vzpodbudimo k uporabi več vrst inteligence. Ta pristop se ujema s konceptom multidisciplinarnega poučevanja (Schilling, 2000, str. 15).

Ob pregledu učnega načrta za spoznavanje okolja za prvo triletno v tematskem sklopu Jaz smo zasledili naslednje cilje, povezane s čustvi:

- 1. razred: učenci poznajo različne **čustvene izraze** pri sebi in drugih (veselje, navdušenje, strah, jeza, žalost), vedo, da **čustva** vplivajo na vedenje,
- 2. razred: učenci znajo prepoznati nevarne situacije doma in v prostem času ter se jim izogniti, razumejo pomen navad, ki jim pomagajo pri učenju, sodelovanju idr.,
- 3. razred: učenci vedo, da se naučimo tudi (dobrih in slabih) navad ter razumejo njihove pomen in posledice, znajo prositi za pomoč v nevarnih situacijah, zaznavajo in pripovedujejo o lastnih spremembah navad, ravnanj in obnašanja (Kolar, 2011, str. 13).

Cilj, ki zavzema celo prvo triletno: spoznajo ustrezna ravnanja pri doživljanju raznih **čustev** in jih uporabljajo v konkretnih situacijah (igra vlog). Med standardi znanja v učnem načrtu za spoznavanje okolja, čustva v prvem triletju niso omenjena. Ugotavljamo, da so čustva v prvem triletju neposredno omenjena v prvem razredu, kasneje ne, kar sovпада z zapisi iz literature, da šolski sistem daje prednost učnim sposobnostim in ne čustvenim, ki so, kot omenjeno, bistvenega pomena za uspeh otrok.

4. Vključevanje dejavnosti v pouk

Pouk prvošolcev načrtujemo tako, da se že v tedenski plan umestimo dejavnosti in igre za razvoj in spodbujanje čustvene inteligence. Dejavnosti, najdene v literaturi občasno spremenimo, dodamo segmente iger ali krajšamo oziroma daljšamo čas aktivnosti. Večkrat se

nam ob izvajanju porodi ideja za drugačno variacijo dejavnosti, kar si zabeležimo in uporabimo pri kasnejšem izvajanju ali naslednji generaciji učencev. Ugotavljamo, da zapiski in opombe, ki nastajajo ob izvajanju dejavnosti, pripomorejo k vedno novim idejam, razmišljanju, iskanju novih načinov in raznolikosti. Za vse zgoraj naštetu je v prvi vrsti potrebna notranja motivacija učitelja in želja po spremembah. Učenci, tudi prvošolci, že zelo jasno povedo, kaj bi izvajali večkrat, katera dejavnosti jim je bila všeč in katera manj. Kot manj željene dejavnosti se izkažejo tiste, ki jih otroci težje razumejo ali so za šestletnike še preveč abstraktne. Namen vključevanja dejavnosti je možnost spoznavanja, izražanja, sprejemanja, ubesedovanja ter predelovanja čustev otrok. Verjamemo, da lahko odprt pogovor o čustvih pripomore k dobremu besednemu in nebesednemu izražanju čustev in razvoju čustvene inteligence. Zavedamo se pomena razvoja čustvene inteligence, zato čas za izvajanje vsebin ni omejen, saj ga učitelji, ki v prvi triadi poučujemo, lahko prilagajamo.

Čustvena inteligenca otrok: priročnik za učitelje in starše z vajami je knjiga, iz katere črpamo največ idej za dejavnosti v razredu. Knjiga je razdeljena na različne sklope vaj, dejavnosti in iger, katerim so skupna točka čustvene sposobnosti. Sklopi, iz katerih izvajamo dejavnosti so zavedanje čustev, obvladovanje čustev, čustvena samostojnost, čustveno-socialne veščine ter veščine za čustveno blaginjo. Izbor vaj je odvisen od razredne klime, obravnavane učne snovi, želja učencev, zahtevnosti oziroma starostnega priporočila določene vaje in tudi notranje motivacije učiteljice.

V nadaljevanju bodo podrobneje predstavljene dejavnosti, ki s katerimi spodbujamo razvoj čustvene inteligence pri prvošolcih ter lastna opažanja in spoznanja ob takšnem načinu dela.

4.1 Zavedanje čustev

Zavedanje čustev je zmožnost zaznavanja, prepoznavanja in poimenovanja lastnih in tujih občutkov in čustev (Bisquerra Alzina idr., 2010, str. 10). Z otroci začnemo z vprašanji glede počutja ob določenih pojmi, na primer morje, igra, prijatelji, nato pa pojmi nevihta, grmenje, kače ... učenci ugotovijo, da med dvema sklopoma pojmov obstaja razlika v počutju. Otrokom povemo, da je to zavedanje čustev.

Vaja, ki jo prvošolci izvajajo se imenuje **Kako se počutiš?**, cilj vaje pa je prepoznati čustva izrazov na obrazih in pridobiti besedišče o čustvih. Otrokom so dana navodila, naj si ogledajo fotografije v knjigi, ki prikazujejo različna čustva. Nato otroci v parih in kasneje skupinsko povedo, na kaj pomislijo ob vsaki risbi. Z otroki odpremo diskusijo o tem, v kateri situaciji so oni npr. žalostni, besni, veseli, presenečeni. V zvezek za spoznavanje okolja nato učenci narišejo obraze s čustvenimi izrazi, ki so si jih zapomnili.

Ugotovljeno je, da kljub temu, da smo vajo delali v mesecu septembru, učenci v mesecu januarju še natančno vedo, katere čustvene izraze so narisali in jih znajo poimenovati. Ocenjevanje je bilo tako opravljeno nevede, kot osvežitev spomina, učenci pa so izkazali svoje znanje, zato so bile ocene podane, otrokom pa je bil prihranjen stres pred ocenjevanjem, kateremu se skušamo izogniti.

Slika 1

Likovno izražanje občutij o čustvih



Slika 1 prikazuje, kako lahko dejavnosti Kako se počutiš? izvedemo tudi likovno. Učenci dobijo navodilo, naj list papirja prepolovijo z navpično črto. Na levo stran nato narišejo občutja, ki jih zaznajo pri sebi ob besedah strah, jeza, bes, na desno stran pa z barvami in potezami pa njihova občutja, ko začutijo veselje, srečo in ljubezen. Učence spodbudimo tudi k uporabi različnih barv, ki bi jim predstavljala določeno čustvo.

Opažamo, da so otroci za prikaz jeze in strahu uporabili temnejše barve, linije so bolj jasne, pri pozitivnih čustvih pa so barve svetlejša, pritisk barvice na material je nežnejši, linije mehkejša. Ugotavljamo, da tudi šestletni otroci lahko upodobijo čustva skozi umetnost.

4.2 Obvladovanje čustev

Obvladovanje čustev je sposobnost, da zna človek na primeren način upravljati z lastnimi čustvi. Obvladovanje čustev je bistvenega pomena pri odnosih z drugimi, na primer s sošolci v razredu (Bisquerra Alzina idr., 2010, str. 59).

Vaja, ki jo izvajamo v 1. razredu se imenuje **Dihaj in se sprosti**. Pri vaji se učenci uležajo na tla, najbolj na blazine in poslušajo mirnega govornika, ki daje z mirnim in tihim glasom navodila za dihanje in občutenje svojega telesa, npr. čutim hrbet, čutim teža telesa, ... Kadar vajo izvajamo v učilnici, učenci zraven poslušajo instrumentalno glasbo ali zvoke narave. Večkrat vajo izvedemo tudi v telovadnici, po uri športa, da se učenci umirijo in dobro nadihajo.

Ker učenci vajo izvajajo večkrat, se nanjo hitro pripravijo. Otroci po večkratnem izvajanju vaje nimajo več težav z dlje časa zaprtimi očmi, kar se pojavlja pri nekaj prvih izvajanjih vaje. Učenci povedo, da se po vaji počutijo bolj mirne, zbrane. To vsekakor pripomore k nadaljnjem delu v času pouka.

4.3 Čustvena samostojnost

Čustvena samostojnost je celovita osebnostna lastnost, je sposobnost samospoštovanja, samozaupanja, samomotivacije, čustvene samoučinkovitosti, sposobnost imeti pozitiven odnos do življenja, odgovornost, je tudi sposobnost kritičnega pogleda na družbene norme, sposobnost kritičnega vrednotenja sporočil, sposobnost soočanja z neprijetnimi okoliščinami in sposobnost iskanja pomoči zase in za druge (Bisquerra Alzina idr., 2010, str. 88).

Človek s to lastnostjo ima pozitivno samopodobo, ceni svoje sposobnosti, se ima rad takega, kot je, se je sposoben izražati glede občutij do sebe in drugih ljudi, ter poišče pomoč, kadar jo potrebuje. Prav zaradi zgoraj naštetih lastnosti imajo vaje, ki spodbujajo čustveno samostojnost v našem razredu veliko veljavo, saj verjamemo, kako pomembna je za razvoj vsakega posameznika, še posebej odraščajočega otroka, zato v tem sklopu predstavljamo dve vaji.

Vaja **Ljubkuj se, čuti se, rad se imej** ima osrednji cilj izkusiti pozitivno samopodobo in pozitivna občutja ohraniti in negovati, zato jo v daljši ali krajši izvedbi izvajamo večkrat v šolskem letu. Opažamo napredek pri sproščenosti, zaupanju vase, nasmehu pri izvajanju vaje.

Vajo izvajamo večinoma na tleh. Učenci se uležejo na tla, zaprejo oči in poslušajo navodila za izvajanje. Dihanje je mirno. Učenci se omenjenega dela telesa primejo (na primer kolen ali gležnjev), pobožajo (na primer obraza ali las), masirajo (na primer noge, prste na rokah), objamejo (na primer prsni koš). Učenci povedo, da jim je bila na začetku leta vaja smešna, sedaj pa brez težav ljubkujejo svoje telo in se ga bolj zavedajo.

Druga predstavljena vaja z naslovom **Pohvali se** je precej težje izvedljiva in za nekatere učence prvega razreda še precej abstraktna. Cilj vaje je spodbujanje ustvarjalnosti in vrednotenje samega sebe, kar zahteva precej razvit besedni zaklad, česar v prvem razredu še ni moč pričakovati od vseh učencev.

Z učenci se najprej pogovorimo o tem, kaj pomeni pohvaliti se. Učenci en drugemu tudi povedo, za kaj jih pohvalijo njihovi starši in katere pohvale slišijo od učiteljice v šoli. Ugotavljamo, da otroci ponotranjijo in hranijo v spominu pohvale, ki so jih prejeli v šoli, čemur pripisujemo velik pomen izbire besed, ki jih učitelji namenjamo učencem. Nato učenci dobijo list papirja, na katerega na sredino zapišejo svoje ime in ga obkrožijo. Ob mirni glasbi morajo nato učenci narisati čim več stvari, na katere so pri sebi ponosni ali za kar jih pohvalijo doma ali v šoli.

Ugotavljamo, da je naloga zahtevna za učence, ki pohval ne slišijo pogosto in tudi povedo, da jih doma niso deležni, veliko lažja pa učencem, ki pohvale slišijo bolj pogosto. Opažamo tudi razliko v besednem zakladu, saj so se nekateri učenci pri predstavitvi težje izražali in narisali na primer, da so ponosni na to, da radi dobijo darila ali da dobro delajo snežne kepe. Učenci z boljšim besednim zakladom so povedali, da so zelo nasmejani, prijazni do drugih, ponosni na svojo družino. Zaključimo lahko, da je vajo precej lažje izvajati v višjih razredih, ko imajo učenci bogatejši besedni zaklad in ko lahko pohvale zapišejo, saj je tudi risanje pohval lahko abstraktno.

4.4 Čustveno-socialne veščine

Definicije čustveno-socialnih veščin enotno poudarjajo, da gre za sposobnost razviti dobre odnose z drugimi ljudmi. Ljudje z razvitimi čustveno-socialnimi veščinami znajo uporabiti te ali one spretnosti, odvisno od okoliščin, da dosežejo dobre odnose z drugimi (Bisquerra Alzina idr., 2010, str. 119).

Čustveno-socialne veščine so asertivnost, empatija, sposobnost poslušanja, opredelitev težave, vrednotenje rešitev in tudi pogajanje. Človek se teh veščin lahko nauči in si tako olajša odnose z drugimi. Pomembno se nam zdi zavedanje, da je prav v šolskem prostoru veliko medsebojne interakcije med otroki, zato je pomembno, da se socialno-čustvenih veščin zavedamo tudi učitelji in jim namenimo pozornost. Čas, namenjen razvoju omenjenih veščin je lahko tudi razredna ura oddelka.

Pri vaji **Oprosti, to mi ni všeč** je glavni cilj naučiti se odzvati na primeren način, kadar nam nekaj ne ugaja. Seveda je takih primerov v šoli veliko, prisotni so vsakodnevno. Vajo izvajamo tako, da ali iz nastale situacije v razredu iščemo rešitve za dani problem, ali pa po skupinah opišemo izmišljeno nesoglasje v različnih okoliščinah (doma, v šoli s sošolcem, v šoli z učiteljico, na treningu) in učenci z diskusijo podajajo mnenja za reševanje težave, iščejo rešitve in nato predstavijo primer razredu. Verjamemo, da se ob takih primerih učenci učijo tudi reševanja tudi drugačnih primerov, v katerih se znajdejo sami. V primerjavi z začetkom šolskega leta opazamo izboljšanje pri poslušanju nasprotne strani ob prepiru, pri prepoznavi čustev drugih ter dejstvo, da se znajo v primeru krivice tudi opravičiti.

4.5 Veščine za čustveno blaginjo

Veščin za čustveno blaginjo se lahko naučimo. Ko jih pridobimo, nam olajšajo premagovanje vsakodnevnih izzivov in omogočajo, da smo pripravljeni za soočanje z nepredvidenimi situacijami, ki se običajno pojavijo v našem vsakdanu. Govoriti o blaginji pomeni govoriti o tem, da se človek dobro počuti s samim sabo in z drugimi (Bisquerra Alzina idr., 2010, str. 155).

Vaja **Obkrožen s čudovitimi ljudmi** ima cilj zavedati se, kateri ljudje so pomembni za nas. Z učenci jo izvajamo vsako leto, vendar ne takoj na začetku šolskega leta. Najprej nam je pomembno, da vsaj delno spoznamo družinske razmere otrok v oddelku, saj je lahko govor o družini in ljubih ljudeh včasih za otroke težak. Učenci nato dobijo navodila, naj pomislijo na ljudi, ki jih obkrožajo in jih nudijo nežnost, znanje, skrb, zaščito, ... Učenci na risalni list narišejo ali zapišejo imena tistih ljudi, ki v njih vzbujajo našteje občutke. Učenci občasno lažje narišejo, kaj z dotično osebo radi počnejo, kar doda osebno vrednost. Opažamo, da učenci narišejo osebe, ki so jim bolj pomembne zelo na veliko in da že ob pogledu na risbo ugotovimo, kdo je otroku zelo blizu. Učenci risbo dobijo z namenom, da jo obesijo v svojo sobo.

5. Zaključek

Čustvena inteligenca je ena od pomembnejših sposobnosti posameznika, pa vendar v šoli premalo poudarjamo pomen čustvenega vidika, ki pomembno vpliva na življenje otrok. Otroci, ki imajo dobro razvite čustvene sposobnosti namreč dobro poznajo svoja čustva, jih znajo ustrezno izraziti, razvijajo pa tudi uspešnejše medsebojne odnose, lažje premagujejo stres, se lažje prilagajajo spremembam ter se dobro odločajo v različnih situacijah. Ugotovljeno je bilo, da se učenci prvega razreda ob izvajanju dejavnosti za razvoj čustvene inteligence bolj zavedajo sebe kot posameznika; tako dobrih, kot slabših plati, znajo ubesediti nekatera čustva, ki jih zaznajo pri sebi ter imajo nad čustvi boljši nadzor. Opazili smo, da učenci lažje in bolj uspešno rešujejo težave s sovrstniki, se znajo zbrano poslušati in lažje opravičiti. Učenci že sredi šolskega leta podajajo opazno več pohval sošolcem in tudi učiteljici, ter jih lažje tudi sprejemajo. V odnosih opazamo več empatije. Pomanjkljivost, ki jo opazamo je predvsem še ne tako širok besedni zaklad prvošolcev, šestletnih otrok. Zavedamo se, da so še v fazi občutenja in poimenovanja čustev ter abstraktnosti pri tem. Pri delu gledamo na zastavljene cilje dolgoročno, z željo, da se tudi ob menjavi učiteljev ohranja zavedanje pomena čustvene inteligence. Predvsem vidimo priložnost v tem, da aktivnosti in način dela predstavimo tudi sodelavcem in tako omogočimo otrokom nadgrajevanje pridobljenih znanj. Ugotovitve so nas spodbudile tudi k misli o interesni dejavnosti, ki jo nameravamo vključiti v letni delovni načrt šole za prihodnje šolsko leto. Verjamemo, da lahko z vpeljevanjem dejavnosti za razvoj čustvene inteligence učitelji bistveno pripomoremo k razvoju le te pri vseh učencih ter jim tako

omogočimo zavedanje, spoznavanje in občutenje svojih čustev in čustev drugih ljudi, kar vpliva na otroke v sedanjosti in tudi v bodočnosti.

6. Viri

- Bisquerra Alzina, R., Perez Escoda, N., Cuadrado Bonilla, M., Lopez Cassa, E., Filella Guiu, G. in Obiols Soler, M. (2010). *Čustvena inteligenca otrok: priročnik za učitelje in starše z vajami*. Ljubljana, Tehniška založba Slovenije.
- Goleman, D. (1999). *Čustvena inteligenca: zakaj je lahko pomembnejša od IQ*. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Kanoy, K. (2014). *Čustvena inteligenca pri otrocih: kako vzgajati čuteče, odporne in čustveno trdne otroke*. Ljubljana, Vita.
- Kolar, M. (ur.). (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja*. Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf
- Schilling, D. (2000). *50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence*. Ljubljana, Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.

Kratka predstavitev avtorice

Nika Buček Čavič je profesorica razrednega pouka, ki v prvi triadi osnovne šole poučuje enajsto leto. Pri izvajanju učnih vsebin vedno stremi k dobrim odnosom z učenci in fizični aktivnosti vseh v razredu ter pri tem opaža pozitivne rezultate. Velik izziv in želja po poglobljanju znanja sta učenje po NTC metodi in joga za otroke. Prosti čas nameni svoji družini, ki s sedem- in tri-letnico poteka kar se da aktivno in zabavno.

Razvijanje čustvene inteligence pri pouku književnosti

Development of Emotional Intelligence during Literature Lessons

Lea Zupan

OŠ Primoža Trubarja Laško
lea.zupan@oslasko.si

Povzetek

Namen prispevka je opisati in prikazati razvijanje čustvene inteligence pri pouku književnosti. Najprej je razložen pojem čustvena inteligenca, pojasnjeno je tudi, zakaj je čustvena inteligenca tako pomembna. V nadaljevanju so navedene komponente čustvene inteligence in spretnosti, ki se razvijajo v okviru vsake od njih. Članek se nato dotakne razvijanja čustvene inteligence v šoli in kaj vpliva nanjo. Po teoretičnem delu sledi pregled dejavnosti pri pouku slovenščine, kjer vidimo dobre možnosti za razvijanje čustvene inteligence učencev, na koncu pa so predstavljeni, opisani in ovrednoteni primeri dobre prakse.

Ključne besede: čustvena inteligenca, empatija, književnost, razvoj moralnosti pri pouku.

Abstract

The aim of this article is to describe and show how to develop emotional intelligence during literature lessons. Firstly, the term is explained as well as its importance for us. This is followed by the components of emotional intelligence and abilities that they develop. The article then explains how to develop emotional intelligence during school lessons and what influences it. The second part is more practice-based and shows many ways how to evolve emotional intelligence during the lessons of literature. Lastly, some first-hand experience and insights are shared.

Keywords: emotional intelligence, empathy, literature, moral/ethical development in the classroom.

1. Uvod

Namen prispevka je čim bolj natančno pojasniti pojem čustvene inteligence in razvijanje te pri pouku književnosti. Dolgo je veljalo, da je najpomembnejša za uspeh posameznika v življenju njegova inteligenca. V praksi pa se je pogosto izkazalo, da visoko inteligentni učenci, ki so bili v šoli odličnjaki, v življenju – poklicno in osebno – niso bili tako zelo uspešni, kot je nakazoval njihov dosežek pri merjenju inteligenčnega kvocienta. Zakaj je tako, razlaga čustvena inteligenca (Goleman, 1995).

Osrednji del članka je razdeljen na teoretični in praktični del, saj razvijanje čustvene inteligence zahteva tudi osnovno poznavanje teme. Teoretični del pojasni, kaj je čustvena inteligenca, zakaj ima na nas tako velik vpliv in katere razsežnosti ima. V praktičnem delu pojasnimo, kako se razvija čustvena inteligenca v šoli, še posebej pri pouku književnosti, in predstavimo praktičen primer tega.

2. Kaj je čustvena inteligenca

Izraz »čustvena inteligentnost« sta prvič uporabila ameriška psihologa Peter Salovey in John Mayer (Shapiro, 1999), v javnost pa ga je leta 1995 prinesla knjiga Daniela Golemana Čustvena inteligenca: zakaj je lahko pomembnejša od IQ (Goleman, 1997).

Čustvena inteligenca je sposobnost razumevanja in obvladovanja svojih čustev ter prepoznavanje in razumevanje čustev drugih ljudi in vplivanje nanje. Opredeljuje čustvene spretnosti, ki so pomembne za uspeh v šoli in v življenju, in sicer tako v poklicnem kot zasebnem delu (Shapiro, 1999).

Macuh (Macuh, 2021) navaja naslednje značilnosti čustveno inteligentnih ljudi: znajo poimenovati svoja čustva, se zanimajo za druge, so prilagodljivi, znajo oceniti karakter ljudi, težko jih je užaliti, znajo reči ne, znajo svoje napake ločiti od svoje osebnosti in se iz njih učijo, ne pričakujejo ničesar v zameno za usluge, niso zamerljivi, znajo nevtralizirati strupene ljudi, ne iščejo popolnosti, so hvaležni, znajo si vzeti čas zase, se ne predajo negativnim mislim, ne pustijo, da bi drugi okrnili njihovo srečo.

3. Zakaj je čustvena inteligenca tako pomembna

Čustvena inteligenca nam pomaga prepoznavati lastna čustva in čustva drugih ter jih uravnavati oz. nanje vplivati. Čustev pa ne izražamo le z besedami, ampak je še pomembnejša nebesedna komunikacija: ton glasu, očesni stik, kretnje, mimika, telesna drža, telesna bližina itd. Če se besedna in nebesedna komunikacija ne skladata, ljudje bolj verjamejo nebesedni komunikaciji.

Čustva imajo na nas zelo velik vpliv (Goleman, 1995), saj so se deli možganov, ki uravnavajo čustvovanje, razvili milijone let pred delom možganov, ki je pomemben za mišljenje, pomnjenje, jezik itd. Čustva so namreč našim prednikom pomagala pri premagovanju številnih težav in nam pomagala poiskati ustrezno rešitev zanje. V številnih situacijah, predvsem čustvenih in stresnih, tako ljudje odreagirajo nezavedno, v skladu s svojimi čustvi, še preden uspejo o težavi razmisliti.

4. Komponente čustvene inteligence

Goleman podaja pet razsežnosti čustvene inteligence (Goleman, 1998). Osebne spretnosti zajemajo zavedanje (prepoznavanje čustev in njihovo učinkovanje), obvladovanje (nadzorovanje samega sebe, zanesljivost, vestnost, prilagodljivost) in motivacijo (prizadevanje za doseganje cilja, zavezanost skupini, vztrajnost, optimizem). Družbene spretnosti pa zajemajo empatijo (razumevanje drugih, ustrežljivost itd.) in družbene spretnosti (navsezovanje stikov, pozorno poslušanje, sporazumevanje, obvladovanje sporov, sposobnost delovanja v skupini itd.).

5. Razvijanje čustvene inteligence v šoli

Uspeh v šoli je v veliki meri odvisen od čustvenih lastnosti in spoznanj, kako se učiti. Lastnosti, ki naj bi najbolj izražale otrokovo pripravljenost na šolo, so zaupanje (vase), radovednost, nadziranje sebe in svojih dejanj, vztrajnost, povezanost z drugimi, sposobnost

sporazumevanja in sodelovanje (sposobnost usklajevanja svojih potreb s potrebami drugih) (Goleman, 1995).

Te lastnosti so otroku privzgojene že v predšolski dobi. V svoji primarni družini se otrok nauči, kako naj čuti do sebe, kako naj razmišlja o svojih čustvih in kako naj se nanje odzove. Na to ne vplivajo le napotki staršev in drugih zanj pomembnih oseb, ampak še bolj njihovi vedenjski vzorci. Čustvene sposobnosti se lahko razvijajo tudi kasneje v življenju, a se gradijo na osnovi že privzgojenih.

V šoli na razvoj čustvene inteligence vplivajo učitelji s svojim zgledom in z osebnostjo, razvija se pri različnih učnih predmetih v okviru obravnavane snovi, skozi individualne in skupinske pogovore, npr. pri urah oddelčne skupnosti, na razvoj čustvene inteligence pa v veliki meri vplivajo tudi vrstniki, kjer se učenci urijo predvsem v navezovanju in vzdrževanju stikov, izražanju čustev, empatiji, povezovanju z drugimi itd.

6. Razvijanje čustvene inteligence pri pouku književnosti

V splošnih ciljih Učnega načrta za slovenščino je navedeno, da učenci pri pouku slovenščine »ubesedujejo svoje znanje, misli, stališča, hotenja, čustva in izkušnje, se pogajajo ter miroljubno rešujejo probleme v raznih življenjskih položajih« (Poznanovič Jezeršek idr., 2018).

Čeprav tudi pri jezikovnem pouku razvijamo pri učencih učenje sporazumevanja, pozorno poslušanje, primerno odzivanje, skupinsko delo itd., se bomo osredotočili na pouk književnosti, saj ob pregledu učnega načrta ugotovimo, da že v osnovi razvija tudi čustveno inteligenco. Učni načrt navaja, da se »pri književnem pouku učenci in učenke srečujejo z umetnostnimi oz. književnimi besedili ter ob njih poleg sporazumevalne zmožnosti razvijajo tudi doživljajsko, domišljijско, ustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost. Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost kot eden od univerzalnih civilizacijskih dosežkov, ki je za obstoj slovenstva še posebej pomemben, se utrjujejo kulturna, domovinska in državljanska vzgoja ter medkulturna in širša socialna zmožnost« (Poznanovič Jezeršek idr., 2018).

V nadaljevanju bomo predstavili nekaj dejavnosti, ki jih lahko uporabimo za razvijanje čustvene inteligence pri učencih pri pouku književnosti.

6.1 Interpretativno branje književnih besedil

Književna besedila ponujajo številne priložnosti za razvoj čustvene inteligence. Skozi branje učenci spoznavajo svet, ki je lahko podoben njihovem ali drugačen od njega. S tem se učijo o lastnih čustvih in mišljenjih ter kako jih izraziti ter o čustvih in mišljenjih drugih. Glasno interpretativno branje učencem omogoča, da bolj doživeto berejo književna besedila, saj skušajo zvočne prvine govora (glasovno barvanje, glasnost, poudarjanje, intonacijo ...) uskladiti z besedami književnih oseb in s sporočilnostjo besedila. S tem se bolje vživijo v književne osebe, ravno tako bolje razumejo sporočilnost besedil in se učijo moralnega ravnanja.

6.2 Analiza književnih besedil

Analizo književnih besedil običajno naredimo ob vodenem pogovoru o besedilu, lahko pa pripravimo tudi navodila za samostojno delo, delo v parih ali skupinah. V tem primeru običajno pripravimo učne liste ali učencem drugače podamo navodila, s pomočjo katerih jih vodimo k učnim ciljem.

Ko želimo ob analizi besedila posebej razvijati čustveno inteligenco, pazimo na to, da se ob branju besedila pogosto oz. pogosteje ustavimo ter učencem zastavljamo vprašanja, ki krepijo čustveno inteligenco. Vprašamo jih lahko, kako se počutijo posamezne osebe in zakaj, kateri motivi in čustva jih vodijo, o čem po njihovem mnenju razmišljajo v določenem trenutku, kaj si želijo, kaj jih skrbi itd. Učenci lahko tudi presoјajo, ali se besede in dejanja književnih oseb ujemajo, in to utemeljujejo, ugotavljajo, kako dejanja književnih oseb učinkujejo oz. vplivajo na druge književne osebe itd. Ob koncu besedila lahko tudi ugotavljajo, kaj nam književno besedilo sporoča, predvidevajo, kaj se bo z določeno književno osebo zgodilo, presoјajo ravnanje književnih oseb, se z njimi identificirajo itd.

6.3 Poustvarjalno pisanje

Pri poustvarjalnem pisanju učenci razvijajo »zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književne osebe« (Poznanovič Jezeršek idr., 2018).

Poustvarjalno pisanje, vezano na določeno književno besedilo, razvija pri učencih ne le ustvarjalnost in domišljijo, temveč tudi mišljenje in razvoj moralnosti. Pri tem imamo ogromno možnosti, pomagamo si lahko s predlogi v berilih ali pa sami sestavimo navodila za poustvarjalno pisanje.

Učenci lahko odlomek ali celotno besedilo obnovijo s stališča določene književne osebe in se s tem vživljajo vanjo, lahko nadaljujejo zgodbo, pri čemer morajo upoštevati besedilno vrsto, slog pisatelja, značaj osebe, njene možnosti in zunanje okoliščine, ki vplivajo nanjo itd. Lahko pišejo pismo izbrani književni osebi s svojega stališča ali stališča druge književne osebe, pišejo dnevnik, pri čemer ozaveščajo lastna čustva in razmišljanja ali čustva in mišljenje izbrane književne osebe. Ravno tako lahko tudi ustvarjajo nove književne osebe ali književne osebe »prestavijo« iz enega besedila v drugega. Dogodke v besedilu ali odlomku in dejanja določenih književnih oseb lahko tudi presoјajo s svojega stališča in se do njih opredelijo itd.

6.4 Dramska besedila

Še posebej so za razvijanje čustvene inteligence primerna dramska besedila, saj so ta v prvi vrsti namenjena uprizarjanju in so že napisana po vlogah. Učence spodbujajo, da se bolje in intenzivneje vživljajo v književne osebe, saj morajo z besedami, zvočnimi prvinami govora, mimiko, gibanjem ... ponazoriti razpoloženje oseb in dogajanje v dramskem besedilu.

Učitelji jim lahko pri tem pomagajo s pogovorom o čustvih in občutkih, ki prežemajo določeno književno osebo, poimenovanjem čustev, prikazom/igranjem prizora, pretiranim poudarjanjem čustev z namenom, da jih učenec lažje prepozna ... Učenec na ta način spozna počutje in razmišljanje določene književne osebe in nato to zaigra. Pri tem pa se tudi uči, da smo si ljudje različni in da morda istega dogodka ne doživljamo vsi enako.

Če imamo dovolj časa za dramatizacijo (pri pouku ali pa v okviru npr. gledališkega krožka, izbirnega predmeta gledališki klub itd.), lahko učence tudi spodbujamo k soustvarjanju dramskega besedila. Ko učenci dalj časa namenijo spoznavanju določene književne osebe, se pri tem namreč ne le vživljajo v to osebo, ampak hkrati njen lik tudi prilagajajo svojemu značaju. Tako pogosto predlagajo manjše popravke dramskega besedila glede na to, kako bi se v določeni situaciji sami odzvali.

6.5 Govorno nastopanje

Pri govornih nastopih učenci pogosto predstavljajo izbrano umetnostno besedilo, kar je za razvoj čustvene inteligence zelo primerno. Predstaviti morajo še neobravnavano književno besedilo, pri tem pa razvijajo zmožnosti doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil. Kar se učenci naučijo ob vodeni analizi umetnostnih besedil pri pouku, nato sami preizkusijo pri samostojni analizi. Pri tem morajo sami odkrivati globlje pomenke besedila, raziskovati čustva in mišljenje oseb, ugotavljati motive, ki jih pri tem vodijo itd.

7. Primer razvijanja čustvene inteligence pri pouku književnosti

Za primer razvijanja čustvene inteligence pri pouku književnosti bom predstavila dele obravnave in analize Uvoda h Krstu pri Savici avtorja Franceta Prešerna.

7.1 Analiza izbranega umetnostnega besedila

Po začetnem delu (napoved besedila, branje besedila, pregled neznanih besed) učenci besedilo ponovno berejo po kiticah in natančno obnovijo dogajanje. Sledi voden pogovor, ob katerem naredimo analizo besedila. Učenci najprej določijo snov in temo besedila ter dogajalna prostor in čas, nato pa besedilo ustrezno razdelijo na dele. Učencem nato ob posameznih delih postavljamo vprašanja, ki pripomorejo k razumevanju ravnanja določene književne osebe, iskanju njenih motivov, razumevanju sporočila besedila itd.

Prvi del besedila pripoveduje o bojih med kristjani in pogani. Ti se pod vodstvom Črtomirja umaknejo v Ajdovski gradec pri Bohinju, kjer jih šest mesecev oblega devetkrat toliko sovražnikov. Končno jim grozi smrt zaradi lakote. V tem delu besedila jim okvirno postavimo naslednja vprašanja (delno se prilagajamo razvoju pogovora).

Kdo je glavna književna oseba? Na kaj nakazuje njegovo ime? Pred čigavo vojsko se brani Črtomir? Za kaj se bojuje? Kam se usmeri poganska vojska? Zakaj? Kako se ob tem počutijo Črtomir in njegovi soborci? Na kaj upajo? Kaj pa njihovi sovražniki? Kaj se kasneje dogaja v trdnjavi in okoli nje? Na kakšen način jih hoče sovražnik spraviti iz trdnjave? Kako se po vašem mnenju počutijo Črtomir in njegovi vojaki med obleganjem? O čem razmišljajo, kaj upajo, kaj si želijo ...? Kako se počuti krščanska vojska? Jih kaj preseneča? Kako na te boje gleda pesnik sam? Kaj premaga Črtomirjevo vojsko?

Drugi del besedila obsega Črtomirjev govor soborcem. V tem delu učencem postavimo naslednja vprašanja.

Zakaj se je Črtomir odločil nagovoriti svoje tovariše? Kakšen je v odnosu do njih? Zakaj? Utemelji. Katere lastnosti lahko pripišeš Črtomirju? Katero vrednoto izpostavi? Katere možnosti imajo vojaki na izbiri v težki situaciji? Kakšen načrt ima Črtomir? Na kaj računa? Kako bi se odločili vi? Zakaj?

Tretji del besedila opisuje končno bitko med pogani in kristjani in zaključek. V tem delu besedila učencem postavimo naslednja vprašanja.

Kakšne so posledice, ko odprejo pogani vrata? Kako poteka boj, kdo zmaguje? S čim pesnik primerja divjost boja? Kaj je cilj Valjhuna? Katere lastnosti opazite pri njem? Kako se zaključi boj? Kakšno se ti zdi prizorišče in vojaški položaj? Koga išče Valjhun? Kaj se zgodi s Črtomirjem?

Učencem predstavimo tudi nadaljnje dogajanje in jih povabimo, da povedo svoje mišljenje o razvoju dogodkov.

Kam je po vašem mnenju odšel Črtomir? Kako se je počutil ob smrti vseh svojih tovarišev? O čem je po vašem mnenju razmišljal? Kako vi ocenjujete njegova dejanja?

7.2 Poustvarjalno pisanje na temo izbranega umetnostnega besedila

Ideje za poustvarjalno pisanje dobimo navadno že v učnih pripomočkih, tj. berilih, samostojnih delovnih zvezkih itd. Tako nam Berilo Novi svet iz besed 8 (Blažič, 2012) v kotičku (Medijska) ustvarjalnica ponudi naslednje ideje za poustvarjanje učencev: Predstavljajte si, da ste filmski režiser, ki snema film Krst pri Savici. Narišite in opišite prizorišče dogajanja./Kaj bi Črtomir napisal v SMS, če bi ga pošiljal Bogomili (160 znakov)?/Kaj bi mu ona odgovorila?/Predstavljajte si, da sodelujete v spletni klepetalnici s književnimi osebami iz Krsta pri Savici. O čem bi si dopisovali?

Ker smo želeli pri učencih posebej spodbujati razvijanje čustvene inteligence, smo oblikovali navodila za poustvarjalno pisanje. Učenci so imeli na voljo dve nalogi, v katerih so se morali čimbolj vživeti v čustva in razmišljanja književnih oseb ter presojati o njihovih dejanjih.

V prvem primeru so se morali učenci vživeti v vlogo Črtomirja. Ob koncu boja se je Črtomir srečal s svojim dekletom Bogomilo in ji v uvodu pripovedoval, zakaj se je s tovariši umaknil v Ajdovski gradec, o čem je pri tem razmišljal in kako se je počutil, na kaj je upal ... V jedru so morali učenci razmišljati, kako se je Črtomir počutil ob obleganju, kaj ga je skrbelo ... ter opisati, kako se je zgodba končala. V zaključku so morali povedati, kako se je Črtomir počutil ob koncu kot edini preživeli, o čem je razmišljal, kaj ga je držalo pri življenju ... (Priloga 1).

V drugem primeru so se morali učenci postaviti v vlogo vsevednega pripovedovalca. V uvodu so morali napisati strnjeno obnovo Uvoda h Krstu pri Savici. V jedru so razmišljali o Črtomirjevem značaju in o tem, katere lastnosti se pokažejo ob njegovih dejanjih, kaj ga skrbi v posameznem delu pesnitve, kako se Črtomir počuti ob koncu ... V zaključku so morali ovrednotiti Črtomirjev značaj in njegova dejanja ter utemeljiti, ali je po njihovem mnenju ravnal moralno ali ne (Priloga 2).

7.3 Analiza izdelkov učencev

Pri pregledovanju spisov smo ugotovili, da so se učenci v izbrano osebo v posameznih delih besedila različno dobro vživeli. Pri tem jim je pomagala že opravljena analiza besedila in navodila za pisanje spisa.

Zelo dobro so se učenci vživeli v doživljanje junakov na začetku pesnitve, ko se ti umaknejo v Ajdovski gradec. Izpostavili so, da so se tam počutili varne, da so pričakovali, da bodo preživel, da so verjeli, da so bogovi na njihovi strani ..., nekateri pa so tudi že pričakovali poraz. Sledi nekaj odlomkov iz spisov.

»Zatekli so se v dvorec, ker je bila to najpametnejša odločitev. Mislil je, da bodo lahko pobegnili, problem pa se je povečal, ko jim je po šestih mesecih v zavetišču skoraj zmanjkalo hrane. Vedel je, da Valjhun ne bo odnehal, dokler se ne predajo ali umrejo« (Neža Slapšak).

»Ajdovski gradec je bil skrit in dovolj velik za našo skupino. Vsi smo bili sproščeni. Važno je bilo, da smo na varnem. Vedeli smo, da v gradu ne bomo mogli ostati večno, ampak na začetku nas to ni pretirano skrbelo« (Klara Kovač).

»Umaknili smo se v Ajdovski gradec pri Bohinju, saj smo mislili, da bomo tam varni. Nisem si mislil, da sem se tako zelo zmotil. Počutili smo se dobro in močni, saj smo verjeli, da so bogovi na naši strani. Pričakovali smo, da bomo lahko zbežali in preživel« (Vid Vorina).

Ob opisovanju obleganja so se učenci bolj osredotočili na samo dogajanje, izpostavili so skrbi, da ne bodo mogli pobegniti ali da se bodo tovariši postavili na sovražnikovo stran. Slabše so se odrezali pri opisovanju lakote, kar pa je tudi pričakovano, saj nimajo izkušenj, ki bi jih lahko povezali s tem. Sledi nekaj odlomkov.

»Teh šest mesecev je bilo mučnih. Hrane nismo imeli kaj dosti, vojska, ki nas je obkrožala, pa se ni umaknila. Skrbelo me je, da bomo umrli od lakote« (Ana Zeme).

»Počutil sem se, kot da nimam nobene možnosti za pobeg, oblegali so nas in bilo jih je devetkrat več kot nas« (Katarina Angela Zdouc).

»V šestih mesecih /.../ sem veliko razmišljal o tem, kako bomo pobegnili. Skrbelo me je, da se bodo vojaki postavili na nasprotnikovo stran. Vedel sem, da bo prišel čas, ko bo treba oditi, zato sem poskušal napraviti karseda dober načrt« (Klara Kovač).

Ob koncu pesnitve preživi samo Črtomir, medtem ko so vsi njegovi tovariši mrtvi. V ta del so se učenci zelo dobro vživeli. Sledi nekaj odlomkov iz spisov.

»Ob koncu boja sem razmišljal, kaj bi si o meni mislili moji pokojni tovariši, počutil sem se grozno, če sem jih že zapeljal v boj, bi moral z njimi tudi umreti« (Zdouc, 2023).

»Seveda pa sem se počutil grozno, saj so moji soborci umrli po moji krivdi« (Ana Zeme).

»Moji junaki so pomrli do zadnjega, jaz pa sem zbežal. Počutim se kot izdajalec. Pustil sem jih umreti« (Neža Slapšak).

Zaključim lahko, da so se učenci zelo dobro vživeli v dogajanje in čustvovanje glavnega junaka na tistih mestih, kjer so lahko potegnili vzporednico s kakšnim dogodkom iz svojega življenja, npr. izolacija, umik pred vrstniki, občutek, da nekoga pustiš na cedilu itd., slabše pa so se vživeli v situacije, ki jim niso blizu, npr. trpljenje lakote.

8. Zaključek

Zaključimo lahko z ugotovitvijo, da lahko pri pouku slovenščine zelo uspešno razvijamo čustveno inteligenco. Branje umetnostnih besedil, uživanje v izbrane književne osebe, poustvarjalno pisanje itd. učencem pomagajo pri prepoznavanju in izražanju lastnih in tujih čustev, razumevanju motivov za dejanja oseb in učinkovanja teh dejanj na druge osebe, presojanju moralnega ravnanja oseb, spodbujajo empatijo in strpnost do različnosti, kar so prednosti tega načina dela.

Kot morebitno slabost za razvijanje čustvene inteligence bi izpostavili, da se pri pouku književnosti večinoma obravnava starejša oz. klasična književnost, ta besedila pa za učence pogosto niso tako zelo aktualna. Je pa takšen način dela še posebej primeren pri obravnavi sodobnejših oz. aktualnejših besedil, ki obravnavajo probleme, ki so učencem blizu. Tako lahko učencem osvetlimo z več strani njim zanimive teme. Po naših izkušnjah se je takšen način zelo dobro izkazal pri obravnavi mladinskih besedil sodobnih pisateljev oz. pisateljic, ki v ospredje postavljajo probleme sodobne mladine, npr. različne vrste nasilja (nasilje med mladimi, nasilje na spletu ..) različne odvisnosti, samomorilnost itd., zato bi se lahko razvijanja čustvene inteligence v prihodnosti bolj posluževali na tem področju.

9. Literatura

- Blažič, M. M., Bošnjak, B., Kenda, J. J., Svetina, P., Žbogar, A., Žveglič, M. (2011). *Novi svet iz besed 8: berilo za 8. razred osnovne šole*. Rokus Klett.
- Macuh, B. (2021). *Čustvena inteligenca: kako lažje nad tegobe sodobnega načina življenja*. Kulturni center.
- Poznanovič Jezeršek, M., Cestnik, M., Čuden., M., Gomivnik Thuma, V., Honzak, M., Križaj Ortar, M., Rosc Leskovec, D., Žveglič, M., Ahačič, K. (2018) *Posodobljeni učni načrt za predmet slovenščina v osnovni šoli*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. <https://dun.zrss.augmentech.si/#/>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bloomsbury Publishing.
- Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a Child with a High EQ. A Parent's Guide to Emotional Intelligence*. Harper & Collins Publishers, Inc.

Kratka predstavitev avtorja

Lea Zupan je po končani osnovni šoli nadaljevala šolanje na Trgovski akademiji v Ljubljani, nato pa se je vpisala na študij slovenščine in pedagogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Diplomirala je leta 2004. Najprej je bila zaposlena na Osnovni šoli Šmartno pri Litiji, nato v Osnovni šoli Litija, naslednjih 13 let pa na Osnovni šoli Toneta Okrogarja Zagorje. Od leta 2021 poučuje slovenščino na Osnovni šoli Primoža Trubarja Laško.

Priloga 1: Navodila učencem za poustvarjalno pisanje

POUSTVARJALNO PISANJE – France Prešeren: Uvod h Krstu pri Savici

Brali smo Prešernovo pesnitev Uvod h Krstu pri Savici, katere dogajanje je postavljeno v 8. stoletje, v Karantanijo, v čas pokristjanjevanja.

Vživi se v Črtomirja in napiši spis, v katerem predstaviš dogajanje z njegovega stališča.

Po hudem boju med pogani in kristjani je Črtomir preživel in se srečal s svojim dekletom Bogomilo.

Bogomili opiši, kaj se je dogajalo v preteklih mesecih, ko se nista videla. Na koncu svojemu spisu daj tudi ustrezen naslov. Pri tem izhajaj iz Črtomirjevih občutij.

V UVODU Bogomili povej, zakaj si se odločil s svojimi soborci umakniti v Ajdovski gradec pri Bohinju. O čem si razmišljal? Kako ste se počutili? Kaj ste pričakovali?

V JEDRU ji zaupaj:

- kako ste preživel šest mesecev, ko vas je sovražna vojska oblegala. Kaj si razmišljal? Kako si se počutil? Kaj te je skrbelo?
- Nato si naredil načrt – kakšen? Kako in zakaj si nagovoril svoje soborce? Kako, si pričakoval, se bodo odločili? Kaj se ti je zdelo pomembno?
- Kaj se je zgodilo, ko ste odprli vrata? Kako se je boj končal? Kako ti je uspelo pobegniti?

V ZAKLJUČKU pa ji povej, o čem si razmišljal po koncu boja, v katerem so vsi tvoji tovariši umrli. Kako si se počutil? Kaj ti je pomagalo? Kakšna pričakovanja imaš glede svojega prihodnjega življenja?

Priloga 2: Navodila učencem za poustvarjalno pisanje

POUSTVARJALNO PISANJE – France Prešeren: Uvod h Krstu pri Savici

Brali smo Prešernovo pesnitev Uvod h Krstu pri Savici, katere dogajanje je postavljeno v 8. stoletje, v Karantanijo, v čas pokristjanjevanja.

Napiši spis z naslovom **Črtomir – izdajalec ali junak?**

V UVODU opiši, o čem govori Uvod h Krstu pri Savici in kako se konča.

V JEDRU napiši,

- kako se Črtomirjeva zgodba nadaljuje, nato razmišljaj o Črtomirjevem značaju in dejanjih.
- Katere njegove lastnosti se pokažejo na začetku, ko se umaknejo v Ajdovski gradec pri Bohinju? O čem razmišlja? Kaj ga skrbi? Kaj pa po dolгих mesecih obleganja? Kakšen načrt napravi? Kako nagovori svoje soborce? Katere vrednote mu največ pomenijo?
- Kako se Uvod zaključi? Kako se po tvojem mnenju počuti Črtomir? O čem razmišlja? Katero upanje ga obdrži pri življenju?
- Kako se Črtomir počuti, ko izve, da je Bogomila svoje življenje obljubila (krščanskemu) Bogu? Kaj to pomeni za njegove vrednote, upanja ...?

V ZAKLJUČKU povej, kako se Krst konča, in razmisli, zakaj se je Črtomir odločil, da se bo dal krstiti. Je zares sprejel krščansko vero ali je to naredil na ljubo Bogomili? Če da, zakaj? Se ti zdi, da se zna Črtomir dobro vživeti v druge ljudi, je empatičen? Ali se je odločil v skladu s svojimi vrednotami/načeli ali proti njim? Utemelji, ali je po tvojem mnenju izdajalec ali oseba, ki je ravnala moralno.

Razvijanje spretnosti aktivnega poslušanja in pripovedovanja pri učencih

Developing Students' Active Listening and Speaking Skills

Helena Prosen Zupančič

*Osnovna šola Veliki Gaber
hprose1(at)guest.arnes.si*

Povzetek

S kvalitetno komunikacijo si ljudje gradijo dobre medsebojne odnose in ustvarjajo priložnosti za uspeh v življenju. Pomembno je, da zna posameznik jasno izraziti svoja čustva, mnenja in pričakovanja, ustvariti prijetno vzdušje ter aktivno in učinkovito sodelovati z drugimi. Že v osnovni šoli morajo učenci imeti dovolj priložnosti za razvijanje komunikacijskih veščin, med drugim tudi poslušanja. S ciljem naučiti učence aktivnega poslušanja in usmerjenega pripovedovanja ter izboljšanja ravni komuniciranja je bila v tretjem razredu izvedena učna ura učenja aktivnega poslušanja in pripovedovanja. V prispevku so najprej na kratko opredeljeni ključni terminološki izrazi s področja komunikacije, v praktičnem delu pa je predstavljen potek izvedbe tovrstne oblike pouka ter na koncu tudi njegovi pozitivni učinki na komuniciranje učencev v tem razredu.

Ključne besede: aktivno poslušanje, komunikacija, metakomunikacijske spretnosti, pripovedovanje, učenci.

Abstract

Well-developed communication skills enable people to build good relationships and create opportunities for success in life. It is important for an individual to be able to clearly express feelings, opinions and expectations, to create a positive atmosphere and to cooperate actively and effectively with others. As early as in primary school, students should have enough opportunities to develop communication skills, including active listening. With the aim of teaching students active listening and directed storytelling and improving the level of communication, a lesson on learning active listening and storytelling was held in the third grade. The paper briefly defines the key terminological expressions in the field of communication and presents the course of implementation of this type of teaching. Finally, its positive effects on the communication of students in the class are presented.

Keywords: active listening, communication, meta-communication skills, speaking, students.

1. Uvod

Tvorjenje dobrih medsebojnih odnosov in ustvarjanje priložnosti za uspeh je za življenje posameznika zelo pomembno. Oboje lahko človek doseže s kvalitetno komunikacijo. Ne samo v službenem okolju in pri grajenju kariere, tudi v vsakdanjem življenju je za posameznika pomembno, da zna jasno izraziti svoja stališča, mnenja in pričakovanja, ustvariti prijetno vzdušje ter aktivno in učinkovito sodelovati z drugimi. Kot specialna pedagoginja v osnovni šoli pogosto opažam, da je učni in celostni napredek učenca pogosto lahko povezan z njegovo stopnjo zmožnosti komuniciranja. Zato med urami dodatne strokovne pomoči ter tudi v

tandemskem poučevanju v razredu komunikaciji namenjam precej pozornosti. S ciljem naučiti učence osnovne komunikacijske veščine ter izboljšati njihovo raven komuniciranja sem v tretjem razredu izvedla učno uro učenja spretnosti aktivnega poslušanja in pripovedovanja. V nadaljevanju je predstavljen potek izvedbe učenja komunikacijskih veščin aktivnega poslušanja in pripovedovanja ter njegovi pozitivni učinki na komuniciranje učencev v tem razredu.

2. Komunikacijske veščine in učenci

2.1 Komunikacija in aktivno poslušanje

2.1.1 Komunikacija in metakomuniciranje

Izraz »komunikacija« v latinščini pomeni »ustvariti vzajemno povezavo. (Komunikacija, 2018) Komunikacija predstavlja poleg besednega izražanja in razumevanja besed tudi »celotno preoblikovanje vizij, idej, misli iz nezavednega znanja ene osebe prek artikulacije, oblikovanja, prenosa, dojemanja in vključevanja v življenje poslušalcev« (Komunikacija, 2018, str. 4). Medsebojno razumevanje se nato doseže preko povratnih informacij. »Komunikacija je tisto, kar življenje in posameznike povezuje ali deli« (Komunikacija, 2018, str. 4).

Povratna informacija je torej pomembna za sogovornika, saj lahko le na tak način sledita cilju in kvaliteti komuniciranja. Podajanje povratne informacije pomeni hkrati preverjanje razumevanja prejetih informacij ter uravnovešanje komunikacijskega dogajanja. Vključevati mora povzetek vsebine in lastno doživljanje slišane a brez lastnih sodb. Najprej podamo pohvale in zatem konstruktivno kritiko. Pogovarjanje o pogovarjanju imenujemo metakomuniciranje (Strmšek Turk, 2011).

2.1.2 Aktivno poslušanje

Poslušanje ni le fizična funkcija sluha. Je »čustveno in intelektualno dejanje slišanja, kaj je bilo sporočeno, in odzivanja na verbalno in neverbalno sporočilo, ki je bilo poslano« (Komunikacija, 2018, str. 19).

Terminološki izraz »aktivno poslušanje« je prvi uporabil Gordon leta 1975, kot navajajo Weger, Castle in Emmet (2010). Z izrazom je tedaj opredelil skupek verbalnih in neverbalnih spretnosti, ki so bistvene za učinkovito komunikacijo med starši in otrokom. Weger idr. (2010) po pregledu številnih priročnikov, ki se ukvarjajo s komunikacijo, ugotavljajo, da imajo vse opredelitve izraza »aktivno poslušanje« tri skupne elemente. Prvi element vključuje neverbalno vključenost v komunikacijo. Aktivni ali empatični poslušalci morajo dati pripovedovalcu občutek vključenosti s svojo brezpogojno pozornostjo. Drugi element predstavlja parafraziranje sporočila pripovedovalca po vsebini in občutenju na ta način, da poslušalec s svojimi besedami povzema to, kar meni, da mu pripovedovalec skuša sporočiti. Pri tem se je potrebno izogniti lastnim sodbam o sporočevalčevem namenu. Tretjič, poslušalec postavlja pripovedovalcu spodbujevalna vprašanja, da lažje izrazi svoja prepričanja in občutke. Elementi aktivnega poslušanja gradijo empatijo in zaupanje med pripovedovalcem in poslušalcem (Weger idr., 2010).

2.1.3 Pomen razvijanja spretnosti poslušanja v šoli

Raziskave kažejo, kot navaja Crafts (2016), da povprečen posameznik preživi 45 odstotkov svojega časa ob poslušanju, 30 odstotkov ob pripovedovanju, 16 odstotkov ob branju ter 9 odstotkov ob pisanju. Kljub temu pa se spretnosti poslušanja v šoli posveti le malo pozornosti.

(Crafts, 2016) Vendar je aktivno poslušanje v procesu poučevanje–učenje zelo pomembno, saj je ključno za pridobivanje jezikovnih spretnosti ter razvoju kognitivnih sposobnosti posameznika. (Tabieh, Al-Hileh, Afifa in Abuzagha, 2021)

2.2 Praktični prikaz učenja spretnosti aktivnega poslušanja in pripovedovanja v osnovni šoli

2.2.1 Učna ura učenja spretnosti aktivnega poslušanja in pripovedovanja

Učenje spretnosti aktivnega poslušanja in pripovedovanja je potekalo eno šolsko uro v tretjem razredu osnovne šole v okviru pouka slovenščine, in sicer kot domišljjsko zaključevanje zgodbe. Ura je bila izvedena tandemsko v sodelovanju razredničarke, ki je pomagala umirjati in usmerjati učence, ter specialne pedagoginje, ki je vodila dejavnosti v učni uri. V razred sta namreč vključena dva učenca z dodatno strokovno pomočjo, ki sicer večkrat tedensko prihajata na individualne ure dodatne strokovne pomoči, občasno pa se določeni cilji skušajo doseči preko aktivnosti, izvedenimi znotraj razreda in z vsemi učenci. Področja, ki so jih učenci v pričujoči uri razvijali so bila: slušna pozornost, aktivno poslušanje, ustno izražanje, opazovanje, opisovanje, medsebojno sodelovanje, domišljija, ustvarjalnost. Učni cilji ure so bili:

- ustrezno se odzvati na ustno podana navodila,
- pozorno poslušati pripovedovalca,
- tvoriti domišljjsko pripoved,
- smiselno povedati nadaljevanje zgodbe,
- prepoznati znake aktivnega poslušanja pri drugem,
- navesti znake aktivnega poslušanja pri drugem,
- opisati način pripovedovanja pri drugem,
- aktivno sodelovati v paru,
- likovno poustvariti domišljjsko zgodbo.

2.2.2 Potek učne ure

V preglednici ena je v obliki didaktične priprave na pouk predstavljen natančen potek izvedene učne ure za učenje spretnosti aktivnega poslušanja in pripovedovanja v tretjem razredu osnovne šole.

Preglednica 1

Prikaz učne ure učenja poslušanja in pripovedovanja v obliki didaktične priprave na pouk

Navodilo	Delo učencev	Pripomočki	Metode, oblike dela
Začetna aktivnost pouka			
Za začetek bomo nekaj narisali, vendar vam ne bom še povedala kaj. Po korakih vam bom povedala navodila, vi pa jih izvedite, kot narekujejo. Na koncu boste izvedeli, kaj bo nastalo. Vsako navodilo vam bom povedala le enkrat, zato pazljivo poslušajte in si čim več zapomnite. Pripravite svinčnik in list praznega papirja ter se udobno namestite na svojih stoli. Pripravljeni?	Tiho poslušajo in izvajajo navodila. (5 min)	Vaja za razvijanje pozornosti – Priloga 1	frontalna oblika, metoda praktičnega dela
Priloga 1: Vaja za razvijanje pozornosti (navodila) Sredi lista nariši srednje dolgo, vodoravno črto. Krajišči poveži z navzdol obrnjenim polkrogom. Iz desnega krajišča potegni 3 poševne črte. Tik nad levim krajiščem nariši srednje velik krog. V ta krog nariši majhen krog. Na levo stran večjega kroga nariši manjši trikotnik tako, da se ena stranica dotika tega kroga. Iz najnižje točke polkroga nariši dve vzporedni navpični črti navzdol.			
Osrednje aktivnosti pouka			
Tiho poslušajte začetek zgodbe, da jo boste kasneje znali sami nadaljevati. Zgodba govori o nekem škrtu, ki se je izgubil v gozdu in pozabil, kako mu je ime. Poslušajte. (Preberem zgodbo.)	Poslušajo. (3 min)	Začetek zgodbe o škrtu – Priloga 2	frontalna oblika, metoda branja
Priloga 2: Domišljajska zgodba Škratek poišče svoje ime (Helena Prosen Zupančič) Tistega dne, ko je sonce najbolj veselo kopalo svoje žarke v bližnjem potoku, se je mali škratek odpravil na potep. Šel je kar sam, čeprav mu je mama dvakrat naročila, da ne sme nikdar zapustiti domačega dvorišča brez nje ali očeta. In zgodilo se je kmalu zatem, ko je vstopil na gozdno jaso temnega gozda, da se je spotaknil ob kamen in padel v jezero. Še sreča, da je znal plavati. Rešil se je in nič hujšega se mu ni zgodilo. Pa vendar... Ko mu je sonce posušilo mokri plašček in se je želel vrniti domov, je opazil, da se nič več ne spominja, kje je doma niti kako mu je ime. "O, groza!", si je mislil. "Zdaj pa moram poiskati nekoga, ki me pozna. Morda katera od prijaznih gozdnih živali ve, kako mi je ime. Moram najti svoje ime. In svoj dom. Toda lačen sem že in strah me je...", je tarnal mali škratek. Začelo se je temniti, ko se je podal na pot, da poišče svoje ime.			
Razmislite sedaj o tem, kaj vse se je zgodilo škratku na njegovi poti. Kako je preživel v gozdu, ali je našel pot domov, koliko časa je taval po gozdu, je doživel kako nevarnost, kako so ravnali njegovi starši, mu je kdo pomagal, kje je spal ponoči, kaj je jedel, kako se je počutil, se je vrnil domov, je našel svoje ime, kako mu je bilo ime, kako se je zgodba	Tiho razmišljajo. (5 min)	Posnetek mirne, lahko glasbe	individualna oblika, metoda praktičnega dela

končala? Vse je odvisno od vas in vaše domišljije.			
Medtem ko boste razmišljali, se bo predvajala umirjena glasba. Ko boste razmislili, prekrizajte roki za hrbtom. To bo znak, da ste končali, nato počakajte, da tudi ostali končajo.	Napravijo dogovorjeni znak.		individualna oblika, metoda praktičnega dela
Ste vsi končali? Zdaj se vzravnano usedite.	Se usedejo in poslušajo navodilo.		frontalna oblika, metoda podajanja navodil
Poslušajte: Tole je mali škratek, ki dovoli tistemu, ki ga ima v roki, da govori. Vsi ostali morajo poslušati. Sedaj bo vsak od vas po vrsti kot sedite dobil škratka in na glas vsem povedal, ali je škratek v njegovi zgodbi našel ime in kakšno ali ga ni našel. Takole bo rekel: Škratku je bilo ime ... /Škratek ni našel imena.	Podajajo si lutko. Tisti, ki jo ima trenutno v roki, pove svoj stavek. Ostali poslušajo. (5 min)	Majhna ročna lutka	individualna oblika, metoda pripovedovanja in poslušanja
Sedaj boste vsi iz prve in tretje vrste prišli na desno stran pred tablo, tisti iz druge in četrte vrste pa na levo stran pred tablo.	Poslušajo in izvedejo navodilo.	Prostor pred tablo	skupinska oblika, metoda praktičnega dela
Sedaj se boste razdelili v pare. Tisti, ki ga določim, bo izbral nekoga z nasprotni smeri za svoj par, enkrat izbirajo desni, drugič levi. Par se usede skupaj in oba napravita dogovorjeni znak, za pripravljenost. Tiho počakata na ostale.	Usedejo se v pare. Medtem, ko iščejo pare, se smejo glasno pogovarjati. (3 min)		skupinska oblika, metoda praktičnega dela
Tisti v paru, ki sedite proti oknu ste desni in prvi na vrsti. Svojemu sošolcu povejte svoj konec zgodbe o škrtu. Levi v paru samo pazljivo poslušajte svojega pripovedovalca. Ko desni v paru konča s pripovedovanjem, oba napravita dogovorjeni znak.	desni pripovedujejo levi poslušajo (5 min)		delo v paru, metoda praktičnega dela
Sedaj pa bo vsak desni iz para na glas sošolcem povedal, kako ga je levi poslušal. Opiši, kako veš, da te je poslušal, če te je poslušal. Govori tisti, ki dobi v roke malega škrtata, ostali poslušajo.	Podajajo si lutko. Tisti, ki jo ima trenutno v roki, pove svoja opažanja. Ostali poslušajo. Pri tem si lahko pomagajo z opornimi vprašalniki – Priloga 3 (5 min)	Majhna ročna lutka	individualna oblika, metoda pripovedovanja in poslušanja
Zdaj pa se zopet obrnite v pare in zamenjajte vloge tako, da sedaj levi pripovedujejo in desni poslušajo. Ko končate, pokažite znak, kot smo dogovorjeni.	Levi pripovedujejo, desni poslušajo. (5 min)		delo v paru metoda praktičnega dela

Sedaj pa bo vsak levi iz para na glas sošolcem povedal, kako ga je desni poslušal. Opiši, kako veš, da te je poslušal, če te je poslušal. Govori tisti, ki dobi v roke škratka, ostali poslušajo.	Podajajo si lutko. Tisti, ki jo ima trenutno v roki, pove svoja opažanja. Ostali poslušajo. Pri tem si lahko pomagajo z opornimi vprašalniki – Priloga 3 (5 min)	majhna ročna lutka	individualna oblika metoda pripovedovanja in poslušanja
<i>Priloga 3: Oporni vprašalnik za učence pri analizi pripovedovanja in poslušanja</i> Za poslušalca: Ali je bila zgodba, ki si jo slišal, zanimiva? DA/NE Je pripovedovalca zanimalo, če resnično poslušáš in te je občasno pogledal, da bi se prepričal o tem? DA/NE Je pripovedovalec pripovedoval zgodbo tako, da se je dalo vse dobro razumeti? DA/NE Če si na vsa tri vprašanja odgovoril z DA, pohvali sošolca! Za pripovedovalca: Ali se je tvoja zgodba zdela sošolcu zanimiva? DA/NE Je poslušalec resnično poslušal? DA/NE Je poslušalec kdaj vmes prikimal, se nasmehnil ali kaj pripomnil? DA/NE Če si na vsa tri vprašanja odgovoril z DA, pohvali sošolca!			
Zaključna aktivnost pouka			
Usedite se vsi spet na svoja običajna mesta in pripravite barvice. Razdelili se boste v skupine po štiri. Vsaka skupina bo dobila obris škrata, ki ga boste dopolnili in pobarvali tako, kot vam je najbolj všeč. Ob tem prisluhnite glasbi.	Namestijo se na svoja mesta. Med poslušanjem glasbe dopolnjujejo in barvajo sliko škrata. Na koncu lahko predstavijo izdelke. (5 min)	risba za barvanje, barvice, glasba	skupinska oblika metoda praktičnega dela

Preglednica 1 prikazuje izvedeni primer učne ure učenja spretnosti aktivnega poslušanja in pripovedovanja, kot je potekalo v tretjem razredu osnovne šole. Iz nje je razvidno zaporedje dejavnosti, navodila za izvedbo začetne, osrednjih in zaključne dejavnosti, potrebni pripomočki in materiali za izvedbo pouka, delo učencev ter metode in oblike dela.

3. Zaključek

Pri opisani učni uri so učenci pozorno sledili slušnim navodilom, zbrano opazovali druge, poiskali lastne rešitve za dane naloge, odprli pot svoji domišljiji, izkazali ustvarjalnost, sprejemali ideje drugih ter aktivno in povezano sodelovali. Po uri so izrazili zadovoljstvo s potekom učne ure in s svojim vloženim trudom in prispevkom.

Zanimivo je bilo opazovati napredek učencev v sami kvaliteti komuniciranja ter tudi v spretnosti komuniciranja o komuniciranju. V obojem so iz prvega kroga poslušanja in pripovedovanja do drugega, ko so zamenjali vloge v paru, napredovali.

V refleksiji po prvem krogu poslušanja so se učenci, ki so bili med prvimi na vrsti, prvotno zatekali v pripovedovanje vsebine, ki so jo od poslušalca sprejeli. Potrebno jih je bilo usmeriti v

komuniciranje o tem, kako, na kakšen način, je pripovedovalec pripovedoval (torej, jakost glasu, drža med pripovedovanju, zanimivost in povezanost vsebine itd.) in ne kaj oziroma o čem je pripovedoval. Pri poročanju o tem, ali jih je – in kako vedo, da jih je – poslušalec poslušal, so se vsi ustrezno opredelili, ali so bili aktivno poslušani ali ne. Zmogli so tudi opisati prepoznane značilnosti aktivnega poslušanja. Navedli so na primer, da jih je poslušalec gledal v oči in ne okrog, jim vmes prikimal, celo kaj vprašal ali komentiral, odvisno od para do para. V prvem krogu poslušanja so v treh od skupaj osmih parov učencev izpostavili posamezne sošolce kot nepozorne poslušalce in znali tudi opisati, kako so to ugotovili. Navedli so, da je učenec kot neaktiven poslušalec gledal okrog in ne v oči pripovedovalca, prijemal predmete v roke in se vmes igral ali pa ni kazal zanimanja za pripovedovalčevo zgodbo.

V drugem krogu poslušanja, ko so zamenjali vloge, so vsi učenci postali bolj čuječi, pozorni in prizadevni v pripovedovanju in poslušanju. Pristopili so tudi fizično bližje eden k drugemu v paru in bili bolj osredotočeni na potek znotraj lastnega para ter manj na dogajanje okrog sebe. Pri poročanju so že bolj jasno znali opredeliti značilnosti aktivnega poslušanja in kvalitetnega pripovedovanja. Nihče od parov v drugem krogu ni poročal o tem, da ga poslušalec ne bi poslušal, vsi so torej upoštevali značilnosti aktivnega poslušanja.

Glede na to, da je bil napredek v kvaliteti poslušanja in pripovedovanja v tako kratkem času že opazen, bi bilo smiselno večkrat izvesti podoben okvir učenja komunikacijskih veščin, saj bi lahko učenci v daljšem časovnem intervalu in po več ponovitvah v polni meri ozavestili dejavnike, ki naj bi jih upoštevali v procesu pripovedovanja in poslušanja ter bi usvojene veščine zmogli aplicirati v vsakodnevno komuniciranje. Raziskovalno bi bilo zanimivo ob tem beležiti in analizirati učinke tovrstnih izvedb.

Ogrodje izvedbe učenja komunikacijskih veščin na ta način bi lahko prenesli tudi k obravnavi drugih umetnostih besedil pri slovenščini, obravnavi tematik iz zgodovine, obravnavi pojmov pri naravoslovju ali pripovedovanju o svojih lastnih doživetjih. Tovrstno obliko puka bi lahko izvedel tudi sam učitelj v razredu. Pričujoči primer učne ure pa predstavlja način, kako se lahko izvajalec dodatne strokovne pomoči vključi v razred in s celotnim oddelkom v okviru rednega pouka razvija mehke veščine, v tem primeru komunikacije.

4. Viri

- Crafts, G. (2016). Active Listening. *Proceedings of the Annual Conference of the Western College Reading Association*, 7 (1), 7–49.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/24699365.1974.11669512>
- Novak, K. in Štor, K. (2018). *Komunikacija*. Priročnik za mladinske voditelje.
https://issuu.com/skavtinjeinskavti/docs/komunikacija_kon_na
- Strmšek Turk, S. (2011). *Aktivna vključenost in principi komunikacije v virtualnem izobraževanju*. Strokovni prispevek s področja e-izobraževanja odraslih.
https://arhiv.acs.si/ucna_gradiva/Vodenje_in_usmerjanje_odraslih_k_ucenju-Strmsek-Turk.pdf
- Tabieh, A. A. S., Al-Hileh, M. M., Abu Afifa, H. M. J., in Abuzagha, H. Y. (2021). *The Effect of Using Digital Storytelling on Developing Active Listening and Creative Thinking Skills*. *European Journal of Education Research*, 10(1), 13–21. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.13>
- Weger, H. Jr., Castle, G. R., in Emmet, M. C. (2010). *Active Listening in Peer Interviews: The Influence of Message Paraphrasing on Perception of Listening Skills*. *The Intl. Journal Of Listening*, 24, 34–49.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10904010903466311?src=recsys>

Kratka predstavitev avtorja

Helena Prosen Zupančič je specialna pedagoginja. Zaposlena je na Osnovni šoli Veliki Gaber. Izvaja individualno dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami v programu osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter v vrtcu Sončnica pri Osnovni šoli Veliki Gaber.

Spodbujanje medsebojne komunikacije med učenci

Encouraging Communication between Pupils

Tina Porenta

OŠ Davorina Jenka, Cerklje na Gorenjskem
tina_porenta@yahoo.com

Povzetek

Učenje in spodbujanje medsebojne komunikacije med učenci v razredu je učenje za življenje. Pozitivna medsebojna komunikacija je velika ovira zlasti za učence, ki so med seboj in včasih tudi do drugih žaljivi, neposredni, samovšečni. Istočasno pa je taka situacija izziv tudi za njihove sošolce in učitelje, ki so z njimi v interakciji. V taki situaciji so bili eno leto učenci 6. razreda redne osnovne šole. Za preostali del razreda, če izvajamo negativno izstopajoče učence, je bilo to naporno, moteče in nepovezano. Potem pa so si skupaj z učitelji v naslednjem šolskem letu v 7. razredu predvsem pri razrednih urah zadali cilj izboljšati medsebojno komunikacijo. Želeli so si vzpostaviti pozitivnejšo razredno klimo. Namen prispevka je predstaviti način spodbujanja medsebojne komunikacije v tem razredu. Prikazani so primeri dobre prakse medsebojnega povezovanja med učenci: načini izražanja ob nestrinjanju (jaz sporočila, aktivno poslušanje in povzemanje), deljenje učenčevega notranjega sveta, iskanje pozitivnih lastnosti pri sebi in drugih ipd. Po enem letu izvajanja različnih delavnic na tem področju se je stanje v razredu nekoliko umirilo. Moteči učenci niso vpletali sošolcev v svoja dejanja, s sošolci v razredu pa so komunicirali dokaj primerno. Za korak naprej pa bodo morali vsi učenci pokazati pripravljenost za sodelovanje, spreminjanje sebe in sprejemanje novih idej.

Ključne besede: aktivno poslušanje, jaz sporočila, medsebojna komunikacija, medsebojni odnosi, učenci.

Abstract

Learning and fostering communication between students in the classroom is learning for life. In particular, positive peer communication is a major obstacle for pupils who are abusive, direct, and self-aggrandising to each other and sometimes to others. At the same time, this situation is also a challenge for their classmates and the teachers who interact with them. For one year, the pupils in the 6th grade of primary school were in such a situation. It was exhausting, disruptive, and disconnected for the rest of the class, excluding the negatively outgoing pupils. Then, in the following school year in Year 7, together with the teachers, they set themselves the goal of improving communication, especially in class lessons. They wanted to create a slightly more positive classroom climate. The purpose of this paper is to present a way of promoting peer communication in this class. Examples of good practice in peer-to-peer communication are presented: ways of expressing disagreement (self-messaging, active listening and summarising), sharing the pupil's inner world, looking for positive qualities in oneself and others, etc. After a year of running various workshops in this area, the situation in the classroom has calmed down a little. The disruptive pupils did not involve their classmates in their actions, and communicated quite appropriately with them. However, in order to move forward, all pupils will need to show a willingness to work together, change themselves, and accept new ideas.

Keywords: active listening, peer communication, peer relationships, pupils, self-message.

1. Uvod

Tudi šola je kraj, kjer se učimo vzpostavljati in ohranjati pozitivne medsebojne odnose. To pridobivanje znanja je dragoceno, saj ga uporabljamo in dograjujemo celotno življenje. Za pozitivne medsebojne odnose pa je glavno orodje učinkovita in spretna komunikacija. Komunikacija v šoli poteka na več ravneh: učitelj–učenec, učitelj–starš in med učenci. V nadaljevanju se bomo osredotočili na komunikacijo med učenci.

Poučevali smo matematiko in bili v vlogi razrednika učencem 6. razreda osnovne šole. V tem razredu smo eno šolsko leto pri pouku spremljali in spoznavali njihovo dinamiko. Znotraj razreda je bila skupina sošolcev, ki se je žalila med seboj, sicer pa je tudi druge sošolce žalila in zbadala. Bili so prijatelji in niso imeli občutka, da je karkoli narobe s takim obnašanjem. Bili so sami sebi zadostni. Pri tem niso vedeli, kje je meja žaljenja in kje je na nasprotni strani meja postavljanja zase. Včasih so bile razlog slabega vzdušja in neprimernega obnašanja ocene, drugič socialni status, spet tretjič se je samozavestnejši učenec obnašal neprimerno do plahega in ubogljivega učenca. Seveda so učenci dobivali za neprimerna vedenja ustrezne ukrepe, obveščali smo starše, se pogovarjali z učenci in starši o določeni težavi. A v naslednjem šolskem letu, v 7. razredu, smo se želeli še bolj posvetiti medsebojnemu odnosu kar s celotnim razredom. Aktivnosti smo večinoma izvajali na razrednih urah. Želeli smo, da bi se malo bolj povezali, si podelili vsaj delček svojega sveta. Namen tega je bil, da bi si znali povedati stvari na primeren način, pridobiti čut za sočloveka in s tem izboljšati vzdušje med sošolci in sošolkami v razredu. Namen članka je ravno predstaviti spodbujanje medsebojne komunikacije med učenci v tem razredu na razrednih urah.

2. Komunikacija med učenci v razredu

Doyle (1986 v Peklaj in Peček, 2015) navaja nekaj tipičnih lastnosti razreda glede na socialne odnose v njem. Razred je multidimenzionalen in multidisciplinaren prostor, v katerem ga sestavlja več posameznikov z različnimi cilji in sposobnostmi. Tako potem različne besede, dejanja učencev kot tudi učiteljev vplivajo različno na posameznike v razredu. V razredu se dogaja več stvari hkrati: učenje učne snovi, socialni odnosi itd. Vse se zelo hitro dogaja in dogajanje je nepredvidljivo. Stabilnost ustvarjajo in zagotavljajo tako učitelj z različnimi pravili kot tudi učenci s svojimi odzivi in aktivnostmi, naučenimi tudi izven šolskega okolja.

Vse dogajanje med prisotnimi v razredu pa temelji na dobri medsebojni komunikaciji, tj. na »izmenjavanju, posredovanju misli, informacij« (SSKJ, 2014). Vsak učenec se mora potruditi za dobro medsebojno verbalno in neverbalno komunikacijo, npr. pri sprejemanju drugačnosti, sočutju, komentiranju osebnih stvari in različnih pogledov, pri sodelovanju pri delovnih nalogah in obremenitvah. Nad tem imajo nadzor tudi prisotni učitelji.

Napredek na nekem področju medsebojne komunikacije v razredu povzroči napredek tudi na drugih področjih medosebnih odnosov med učenci.

Če je namreč dogajanje v oddelčni skupnosti pozitivno naravnano, spodbudno, z dobrimi medosebnimi odnosi, se učenci v njej dobro počutijo in lažje zadovoljujejo svoje psihosocialne potrebe, slednje pa vpliva tudi na njihovo učno uspešnost (Pšunder, 2011).

Ne smemo pričakovati, da bo takšen razred odslej brez sporov, saj so ti sestavni del skupinskega življenja. Ker bo razred bolj povezan in trden, pa bo spore uspešneje reševal (McGrath in Francey, 1996).

Ko imamo vzpostavljen okvir dobre razredne klime, bo ukvarjanje z motečim vedenjem tako na ravni posameznika kot celotnega razreda mnogo krajše in nedvomno učinkovitejše (Barborič Vesel, 2022).

3. Primer dobre prakse

Razumljivo je, da se vsak kdaj znajde v situaciji, ko se odzove, kot si ne bi želel, in mu je kasneje žal do te mere, da bi takoj kaj iz preteklosti spremenil, če bi lahko. Najprej so se učenci v 6. razredu v določeni situaciji največkrat odzvali brez razmišljanja, posledica česar so bile nerazrešene težave, zamere in slaba volja. V njihovi medsebojni komunikaciji se je v preteklih petih letih nakopičilo veliko neprimernih stvari in dogodkov. Opazili smo, da učenci niso imeli nekih pozitivnih vzorcev odzivanja in komuniciranja. Med seboj so včasih celo ignorirali dejanja in se umaknili, kar pa je bilo koristno zgolj takrat, ko so vedeli, da besednega boja s sošolcem ne bodo dobili. Učenci so se besedno spopadali s sošolcem tudi pred celotnim razredom, ko so bile vse oči uprte vanje. Pri pouku so pred vsemi komentirali posameznikove odzive (bili celo cinični, sarkastični). To pa je pustilo napadenemu sošolcu še večje zamere in užaljenost. Učenci niso v medsebojnem pogovoru ločili osebe od dejanja. Npr. komentirali so sošolčev značaj (počasnela) in ne tega, kaj je v določenem primeru šlo narobe (nekdo počasi rešuje matematične naloge). Učenčevo nasilje do drugih je bilo pogosto zunanji izraz globljih bolečin, stisk in frustracij. S tem so nezavedno izražali željo, da bi bili slišani in uslišani. Zavedali smo se, da dlje kot bomo vztrajali v takih odnosih v razredu, težje bomo prišli nazaj do nekega pozitivnega vzdušja. Učitelji smo morali večkrat zavestno paziti, da nismo igrali samo vloge reševalca konfliktov v razredu.

Potem smo se pa v naslednjem šolskem letu v 7. razredu po premisleku in pogovorih s šolsko psihologinjo želeli zadeve lotiti drugače, malo bolj sistematično. Želeli smo delovati preventivno, skrbeti za boljšo klimo v nadaljnjih skupnih treh letih osnovnošolskega šolanja ter izboljšati predvsem medsebojno komunikacijo. V nadaljevanju bomo predstavili nekaj strategij, ki so nam pomagale izboljšati komunikacijo med učenci in tudi posledično pri odnosu učitelj–učenec.

3.1 Ustrezen termin izvajanja razredne ure in dejavnosti pri tem

Razredne ure smo imeli v 7. razredu na urniku ob ponedeljkih. Termin ni bil načrtovan. Dan izvajanja je bil zelo primeren, saj smo si najprej prvih dvajset minut podelili vsak nekaj stavkov iz doživljanj in dogajanja med vikendom. Postavili smo tudi pravila, da nihče ne komentira odgovorov drugih in da vsi sodelujemo. Če je kdo izmed učencev povedal, da nima nič primerne, kar bi delil z nami, smo ga razumeli in ga nismo silili. Na ta način smo se skozi podeljevanje čustev, misli, skrbi povezovali. Vedno smo jim dali vedeti, da naj jih ne bo strah, da pri teh naših skupnih dejavnostih ni bilo pravih in nepravih odgovorov. A vedno smo si besede podeljevali na različne načine, tj. z neko dejavnostjo. Slednje so predstavljene v nadaljevanju:

- a) Metanje klopčiča volne
Učenci so izbirali naslednjega sodelujočega tako, da so mu vrgli klopčič volne in nato je ta podelil odgovor na vprašanje z vsemi.
- b) Fotosimbolika
Učenci so izmed podanih fotografij z najrazličnejšimi motivi iz sveta športa, narave, druženja s prijatelji in družino ter občutij izbrali ustrezno, ki je predstavljala njihovo

razpoloženje med dvodnevni odmorom. Ob njej je zadoščala zgolj ena izrečena beseda.

c) Pogovor o zgolj določeni temi

Učenci so svoje dogodke so opisali le z eno besedo oz. povedjo. Določili pa smo eno področje, o čemer bodo govorili: razpoloženje, druženje, česa so se naučili, za kaj so hvaležni, kaj jih je skrbelo, kaj jih je nasmejalo, kaj so radi delali, komu so pomagali itd.

d) Menjavanje sedežnega reda

Učenci so sedeli na stoli v krogu. Učitelji smo govorili pravila, kdo od navzočih naj se presede. Npr. predsedli so se tisti učenci, ki so bili med vikendom športno aktivni, ali tisti učenci, ki so kuhali kosilo.

3.2 Skrb sošolcev za manjkajočega učenca

V mesecu septembru smo določili pare oz. skupinico treh učencev, ki so skrbeli drug za drugega za dostavljanje ali elektronsko pošiljanje snovi in učnih listov za manjkajočega učenca. V to so morali biti vključeni vsi učenci v razredu. Do sedaj te navade niso imeli v razredu, zato je bilo to nekaterim v veselje, spet drugim pa v breme.

3.3 Delavnica aktivnega poslušanja in povzemanja

Z učencem – pomočnikom smo najprej po predhodnem dogovoru zaigrali situacijo, kjer je prišlo do izraza nepozorno poslušanje govorečega.

Medtem, ko je učitelj vpisoval ocene v e-Asistenta, je prišel do njega učenec in mu pričel razlagati, kaj se je zjutraj zgodilo v garderobi. Učenec je vprašal: »Zjutraj, ko pridem v garderobo, nikoli ne najdem svojih copat in tudi, ko odhajam domov, se velikokrat zgodi, da so moji čevlji čisto drugje, kot sem jih pustil.« Učitelj je še vedno vpisoval v računalnik: »Aha aha, ali jih potem dobiš?« Učenec je nato nadaljeval: »Ja, samo to se res zelo pogosto dogaja in danes zjutraj, ko copat spet ni bilo, mi je Mateja povedala, kdo to vedno počne, zato sem šel do njega in mu rekel, naj mi že neha skrivati copate in čevlje.« Učitelj je gledal v računalnik in ga spraševal: »In kaj sta se potem zmenila? Ali sta uredila zadevo? Veš kaj, samo malo počakaj, moram še nekaj skopirati. Mi boš kasneje povedal?«

Po igri vlog smo vprašali učence, kaj so opazili – ali je učitelj pravilno reagiral, kako bi se lahko učitelj drugače odzval na učenčevo razlago, kako lahko pokažemo, da pozorno poslušamo, kdaj je težko poslušati. Učenci so razmišljali in odgovarjali v pravi smeri in dobro opazili bistvo prikazanega.

Potem so to v paru preizkusili še sami. Podali smo jim navodila, da učenec ena razlaga učencu dve o počitnicah, medtem pa učenec dve zeha, pogleduje drugam, čečka po zvezku, bere učbenik. Potem sta vlogi zamenjala in se pogovorila o občutkih ter vsak zase presodila, koga jima je bilo lažje igrati. Delavnica je potekala 10 minut.

Potem pa smo z učencem – pomočnikom odigrali podobno situacijo kot pri nepozornem poslušanju, le da je učitelj pozorno in aktivno poslušal in povzema. Pri pogovoru smo upoštevali mimiko obraza, očesni stik, kimanje ipd.

Učenec je prišel med odmorom, ko je učitelj vpisoval ocene v e-Asistenta, do učitelja in mu pričel razlagati, kaj se je zjutraj zgodilo v garderobi. Učitelj mu je rekel: »Peter, samo minutko še počakaj, da tole zaključim, potem se ti pa takoj posvetim. No, sedaj pa povej, kaj te teži.« Učenec je pričel govoriti: »Zjutraj, ko pridem v garderobo, nikoli ne najdem svojih copat in

tudi, ko odhajam domov, se velikokrat zgodi, da so moji čevlji čisto drugje, kot sem jih pustil.« Učitelj je povzel: »Torej, Peter, če te prav razumem, praviš, da zjutraj, ko prideš v garderobo, nikoli ne najdeš svojih copat in ko odhajaš domov, velikokrat tudi čevljev ne najdeš.« Učenec je nadaljeval: »Ja. In danes, ko sem izvedel, da to počne Miha, sem šel do njega in mu rekel, naj mi že neha skrivati čevlje in copate.« Učitelj mu je rekel: »Torej praviš, da si šel že sam do njega. Ali sta se že kaj zmenila?« Učenec mu je odgovoril: »Ne, ker me je takoj začel zmerjati in mi rekel, da sem butec. Sploh se ni hotel pogovoriti.«

Učitelj je znova povzel: »Če te prav razumem, te je zmerjal in se ni želel pogovoriti. Kaj pa zdaj predlagaš, na kakšen način bi rešil problem?« Učenec je vprašal: »Mogoče bi se z Mihom pogovorila, če bi nama vi ob tem pomagali?« Učitelj se je strinjal: »Velja.«

Po koncu igre vlog smo s skupnimi močmi na tablo v učilnici v obliki miselnega vzorca napisali, kaj vse je pomembno pri aktivnem poslušanju.

Prgić (2020) izpostavi, da je pri aktivnem poslušanju pomembno naslednje:

- Poslušaj in ne prekinjaj.
- Povzemi pomembne misli in čustva.
- Postavljaljaj odprta vprašanja in tako pridobi čim več informacij.
- Pokaži, da pozorno poslušáš, in sicer z očesnim stikom, obrazno mimiko, gestami ...
- Ostani nevtralen – ne postavljaljaj se na nobeno stran.
- Zavedaj se, da ljudje iz različnih kulturnih okolij in z različno osebno zgodovino lahko različno komunicirajo.
- Ne prekinjaj govorca.

Učenci so si potem v istih parih kot prej pripovedovali o dogodkih med počitnicami, le da so drug drugega aktivno poslušali in vlogi tudi obrnili. Ta dejavnost je bila seveda težja. Med dejavnostjo smo učitelji hodili po razredu in opazovali pogovore in kdaj tudi kaj pripomnili in jih spodbudili. Po nekaj minutah sta učenca vlogi zamenjala. Ob koncu sta se pogovorila o občutkih in vsak zase presodila, koga jima je bilo lažje igrati, kako sta odreagirala, kaj sta občutila. Delavnica je potekala 10 minut. Poudarili smo, da je aktivno poslušanje izjemno pomembna veščina oz. tehnika pri uspešni komunikaciji.

3.4 Delavnica »jaz sporočila«

Ko nam pri drugem nekaj ni všeč in želimo, da bi naslednjič drugače ravnal, je najboljši način, da uporabimo t. i. »jaz sporočilo«. Če namreč želimo, da ne bomo povzročili jeze in na tak način še poglobili konflikta, je nujno, da govorimo o sebi in svojih občutjih. Na ta način z jaz sporočili ne napadamo ali obtožujemo. Ko jih uporabimo, sogovorec razume, da smo prizadeti. Ker smo na primeren način govorili z njim, bo po vsej verjetnosti pripravljen sodelovati pri iskanju rešitve, ki bo za oba sprejemljiva. Ker si želimo, da bi nam drug zares prisluhnil, je potrebno, da naše sporočilo začnemo z besedo o sebi (npr. jaz, meni ...) in ne »ti«. Ko namreč govorimo o sebi in svojih občutjih, se ne moremo kregati.

Učenca smo prosili, da je sodeloval z nami pri demonstraciji primera. Temu izbranemu učencu smo v demonstraciji očitali in ga kregali, zakaj je tako pozno prišel k šolski uri, da vedno zamuja in se ne drži dogovorov. Učenca, ki smo mu vse to očitali, smo vprašali za mnenje in ga vprašali po občutjih.

Takoj zatem pa smo zaigrali izboljšano verzijo učitelja in učenca. Ob koncu pogovora mu učitelj pove, da ga je skrbelo, ker ga ni bilo pravočasno v razredu. Želi si, da se bi se držal dogovora, ki smo ga v prisotnosti staršev pred kratkim sklenili, ter bi mu učitelj lahko bolj zaupal. Učenca v igri smo vprašali, kateri način pogovora mu je bil bolj všeč in zakaj ter kakšna je bila razlika med zaigranima pogovoroma.

Preglednica 1

»Obrazec« za jaz sporočila

POIMENUJ OSEBO ...	Mateja,
POVEJ SVOJE OBUČUTKE ...	užaljen sem,
POJASNI ZAKAJ ...	kadar me prekinjaš.
POVEJ, KAJ ŽELIŠ ...	Prosim, počakaj, da končam stavek.

Prgić, J. (2020). *Priročnik za usposabljanje šolskih/vrstniških mediatorjev* (str. 82). Svetovalni-izobraževalni center MI.

Takoj zatem pa smo s pomočjo vzorca in opornih točk (glej Preglednico 1), napisanih na tabli, povedali bolj poslušljivo in mehkejšo verzijo, čeprav smo govorili o istem dogodku kot prej. Podali smo »obrazec« za jaz sporočila. Poudarili smo, da se ga ni treba natančno držati v vsakem koraku. Najpomembnejše je namreč le, da govorimo in izhajamo iz sebe.

Potem pa so vadili z oblikovanjem »jaz sporočil« v najrazličnejših situacijah.

- Učenec Tine je porinil sošolko v lužo tako, da je imela hlače čisto mokre. Kaj bi mu sošolka rekla?
- Učenec, ki je v paru reditelja za tablo, ni opravljal svojih dolžnosti. Kako mu reditelj za tablo izrazi nestrinjanje z njegovim delom?
- Učenec zamuja na učno uro iz matematike. Kaj mu reče učitelj matematike?
- Učenec ne vrne sošolcu peresnice. Kaj mu pove sošolec brez peresnice?
- Učenec govori neprimerne besede. Kaj mu pove sošolec, ki jih sliši?
- Učenec žali sošolca, da je neumen. Kaj mu pove sošolec?

Učencem je sprva ta način zelo težko stekel z jezika. Potem, ko smo to po 10 minutah izvajali na več zaporednih razrednih urah, nam je drugič in tretjič postalo bolj domače.

3.5 Pozitivne lastnosti

- Izmišljeno (npr. indijansko) ime

Učenci pri tej vaji razmišljajo o svojih lastnostih (predvsem njihovih močnih področjih). Predstavljajo si, da so npr. Indijanci, in danes je dan, ko si vsak izmed njih lahko nadene indijansko ime. Vsi pa vemo, da si Indijanci izbirajo imena glede na značilnosti oz. posebnosti osebe. Ime so napisali na samolepilni listek in si ga nadeli na desno stran prsi. Učenci so poročali o svoji izbiri in zakaj so si to ime izbrali.

b) Kaj vse opazijo drugi?

Učenci pri tej vaji iščejo in izražajo pozitivne lastnosti sošolcev, obenem pa dobijo pozitivno sporočilo od sošolcev. Seveda pa pridobijo izkušnjo dejanja in sprejemanja pozitivnih sporočil. Vsak učenec je dobil svojo papirnato majico, narisano na ustreznem listu papirja. Na svoj list se je vsak podpisal in narisal svoj simbol. Učence smo spodbudili, da razmišljajo, kaj jim je pri sošolcih všeč. Razmišljajo le o pozitivnih, dobrih lastnostih. Vsak učenec napiše lastnost na vse majice, razen svoje. Vsak od učencev na koncu tiho prebere napisano.

Ob koncu smo jih vprašali, ali je težko razmišljati pozitivno ali bi našli lažje kakšno negativno lastnost, kako so se počutili, ko so jim drugi pisali pozitivne lastnosti, kaj so opazili na obrazih drugih in ali jih je katera izmed lastnosti presenetila. Ob koncu pogovora smo poudarili, da je zelo pomembno, da si večkrat povemo kaj pozitivnega in da znamo opaziti ter pohvaliti dobro.

4. Zaključek

Učence je treba ob prvem neprimernem obnašanju ustavljati, saj si v nasprotnem primeru še prehitro veliko dovolijo. Preusmerjati in voditi jih je treba na prava pota, in sicer na primeren, nevsiljiv, včasih celo prikrit način.

Ob koncu šolskega leta smo pri vodenju 6. razreda zaznali, da reševanje tekočih neprimernih dogodkov z vzgojnimi ukrepi, vzgojnimi pogovori in vključevanjem staršev ni edina rešitev. Nikakor nismo mogli priti do tedna, ko bi bilo obnašanje v razredu za vse vzgojno sprejemljivo. V 7. razredu smo na razrednih urah začeli povezovati in vključevati celoten razred. Izvajali smo aktivnosti za medsebojno povezovanje med učenci (deljenje misli, čustev, dogodkov, skrb za manjkajoče učence) in dejavnosti za izboljšanje medsebojne komunikacije (učenje jaz stavkov, aktivno poslušanje). Na ta način so med seboj počasi gradili zaupanje, sprejemanje drug drugega, sodelovanje, prijaznost itd. Pri aktivnostih se je izkazalo, da se morajo moteči učenci razporediti med druge sošolce in ne sodelovati s svojimi sošolci – prijatelji v isti skupini. Več učencem je bilo neprijetno govoriti o sebi pred drugimi, še posebej tihim učencem pred motečimi učenci. Ker smo se pred tem večkrat pogovorili o sprejemanju mnenj in spoštovanju drug drugega ter ker so se izražali prek različnih didaktičnih dejavnosti, jim je bilo veliko lažje. Aktivno poslušanje in povzemanje pripovedovanega jim je bilo zabavno in nič kaj težko. Pomembno je bilo, da so imeli primerno temo za pogovor. Najtežje jim je bilo natančno vaditi jaz sporočila. Bilo jim je tuje in nenavadno, da so se na tak način izražali. Želeli smo, da se pri pogovorih ob konfliktih usmerijo nase in govorijo največ o sebi. K takemu načinu izražanja smo se vračali tudi mimogrede skozi celotno šolsko leto ob medsebojnih konfliktih in pritoževanjih v razredu.

Z vsemi opisanimi pristopi smo jim želeli postopoma dokazati, da razred lahko deluje tudi kot skupina in da so na tak način še močnejši in povezani ter posledično tudi dobrovoljni in nekateri tudi hitreje učeči. Tovrstne faze razmišljanja v razredu v enem šolskem letu še nismo dosegli. Dosegli pa smo stopnjo, da je skupina vzgojno motečih učencev pri motenju pouka pustila pri miru vestne učence in jih ni vpletala v nedopustne dogodke. Poleg tega so drug drugega v osnovi spoštovali in niso govorili drug o drugem zgolj negativnih stvari. Ko so zbirali material za tehniški dan, so si znali sami razdeliti naloge in se razporediti po skupinah za pripravo izdelkov. Toda v naslednjih dveh letih skupnega delovanja bo razred še imel priložnosti za izboljšave.

5. Viri

- Barborič Vesel, D. (2022). *Vija vaja ven: o motečem vedenju v šoli*. Didakta.
- McGrath, H. in Francey, S. (1996). *Prijazni učenci, prijazni razredi*. DZS.
- Peklaj, C. in Peček, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Filozofska fakulteta.
- Prgić, J. (2020). *Priročnik za usposabljanje šolskih/vrstniških mediatorjev*. Svetovalni-izobraževalni center MI.
- Pšunder, M. (2011). *Vodenje razreda*. Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2014). <https://www.fran.si>.

Kratka predstavitev avtorice

Tina Porenta je profesorica matematike in računalništva. Poučuje matematiko na OŠ Davorina Jenka v Cerkljah na Gorenjskem. Izkušnje pri poučevanju matematike in razredništvu težavnemu oddelku, o katerem piše v članku, so jo tudi vzpodbudile, da je napisala pričujoči članek.

Razvoj kompetenc spletne komunikacije pri učencih

Developing Online Communication Competencies in Students

Tajda Štrukelj

Osnovna šola Šentvid, Ljubljana
tajda.strukelj@gmail.com

Povzetek

Hitrost in spremembe današnjega vsakdanjika spodbujajo želje po sledenju zadnjim trendom in zanemarjanje notranjega miru, do česar so še posebej dovzetni otroci. Posledično njihova slabša zmožnost koncentracije, motivacije in tudi anksioznost v šolah predstavljajo resno težavo, ki jih poskušamo odpravljati tako, da gradimo in vzdržujemo varno okolje, ki spodbuja napredek in razvoj. Za to je potrebno medsebojno spoštovanje, spodbuda, prostor za napake in predvsem pomenljiva in spoštljiva komunikacija. Komunikacijo v šoli lahko razdelimo na komunikacijo na relaciji učitelj - učenec, medvrstniško komunikacijo ter zunanjo komunikacijo. Predvsem slednji v šolah predstavljata osnovo za razvoj mehkih veščin in čuječnosti učencev, vendar pa se je potrebno zavedati vplivov današnjega sveta. Predvsem v zadnjih letih velik del komunikacije predstavlja komunikacijo prek spleta. V nadaljevanju bomo predstavili primer aktivnosti s pomočjo digitalnega orodja Miro, kjer z učenci obravnavamo osnove komunikacije v šoli, spletno komunikacijo in uporabo elektronske pošte, kot primer zunanje komunikacije. Tako skupaj postavimo množico smernic za dobro komunikacijo, ki jim učenci lažje sledijo, saj so jih soustvarili. Vplive takšne aktivnosti je moč opaziti v izboljšanju spletne komunikacije učencev, kjer se zmanjša število prijav o žaljenju in blatenju na spletu, v izboljšanju zunanje komunikacije, kjer učenci opazno izboljšajo pisanje elektronske pošte in v zmanjšanju anksioznosti učencev, saj s čuječimi sošolci lažje delijo svoje težave in skupaj pridejo do rešitev.

Ključne besede: čuječnost, komunikacija, medvrstniška komunikacija, Miro, spletna komunikacija.

Abstract

Today's fast changes in everyday life prompt us to follow the latest trends and disregard our inner peace, with children especially susceptible to this. In schools, their lack of concentration and motivation as well as their anxiety can be a serious problem. We try to fix this problem by creating and keeping a safe environment that helps them grow and develop. For this to happen, mutual respect, encouragement, space for mistakes, and respectful and meaningful communication are required. Communication in schools can be divided into communication between teachers and students, peer communication and external communication. The last two are a good base to build students' soft skills and mindfulness, but we need to consider the influence of today's world. In the last couple of years, most of the communication has moved online, so in this article, we introduce an activity in digital tool Miro, where the basics of communication in schools, online communication, and using e-mail as an example of external communication can be talked about in class. This approach helps us create a set of guidelines for good communication together, which makes it easier for students to follow them. This kind of activity can improve students' online communication, as there are fewer reports of online abuse, improve students' external communication, as their e-mail writing skills are improved, and reduce students' anxiety, as it's easier for them to share problems with mindful classmates and find solutions together.

Keywords: communication, mindfulness, Miro, online communication, peer communication.

1. Uvod

V današnjem svetu, kjer smo ljudje s praktično vseh strani bombardirani z različnimi propagandami in reklamami, kjer je hitrost informacij ključnega pomena in kjer se socialni status določa po tem, kdo sledi trendom in zadnji modi, vse prevečkrat pozabljamo nase, naš notranji mir in moralne vrednote. Davek takega načina življenja plačujemo vsi, še posebej dovzetni za to pa so otroci, pri katerih količina informacij, pritisk družbe in nepoznavanje tradicionalnih vrednot lahko povzročijo zmedenost, pomanjkanje motivacije in koncentracije, v hujših premerih pa tudi stres in anksioznost. Po Child Mind Institute (Ehmke, 2022) takšni otroci velikokrat popustijo v šoli, znaki pa lahko vključujejo nemirnost v razredu, ne redno prihajanje k pouku, motenje dela, nerazumljive luknje v znanju ter težave z zdravjem, kot so glavoboli, vrtoglavica ali bruhanje. Čeprav takšne učence radi označimo kot problematične, je naša dolžnost in privilegij, da jim v šolah pomagamo po naših najboljših močeh in prvi korak je, da ustvarimo in vzdržujemo okolje, v katerem se počutijo varne, spodbujene in razumljene. Takšno okolje seveda ni namenjeno samo učencem s težavami, pač pa spodbuja tudi kreativnost in učinkovitost ostalih, da lažje napredujejo, izpolnjujejo svoje potencialne in se nadalje razvijajo. Med glavne dejavnike, ki omogočajo, da v šolah dosežemo takšno stanje, spadajo medsebojno spoštovanje in zaupanje učencev, učiteljev in drugega osebja, prevzemanje odgovornosti za svoja dejanja in odločitve, strpnost, spodbujanje tako med vrstniki kot med učitelji in učenci, pa tudi kultura, ki dovoljuje prostor za napake in učenje iz njih. Čeprav gre za izredno pomembne samostojne koncepte, pa si delijo isto osnovo, brez katere zagotovo ne bi bili uspešni. Ta osnova je pomenljiva, spoštljiva in transparentna komunikacija.

Komunikacijo, ki poteka v šoli, lahko razdelimo na več vrst. Prva je komunikacija med učenci in učitelji ter drugim šolskim osebjem, druga je medvrstniška komunikacija, oziroma komunikacija med učenci in tretja je zunanja komunikacija, oziroma komunikacijske kompetence, ki jih učenci pridobijo v šoli in uporabljajo izven nje. Argumentiramo lahko, da je komunikacija med učitelji in učenci enakovredna komunikaciji med učenci in starši, ki pa se pri otrocih razvije v zgodnji mladosti, nanjo pa močno vpliva komunikacija staršev samih (Siedlaczek-Szwed in Jałowiecka-Frania, 2022). Posledično je ta komunikacija težko razvita in nadgrajena v šoli, česar pa ne moremo reči za preostali dve vrsti, ki se sicer ne pojavljata samo v šolskem okolišu, vendar ju tam najlažje usmerjamo in nanjo vplivamo. V nasprotju s komunikacijo na relaciji učitelj – učenec, kjer je eden izmed glavnih faktorjev avtoriteta, medvrstniška in zunanja komunikacija služita tudi kot osnovi za razvoj mehkih veščin, torej reševanja problemov, kritičnega mišljenja, prilagodljivosti, reševanja konfliktov in vodenja ter razvoj čuječnosti, torej zavedanja in ne obsojajočega spremljanja sedanjega trenutka. Pri tem je pomembno, da se zavedamo in upoštevamo vplive današnjega sveta. Dejstvo je, da se je v zadnjih letih velik del komunikacije, tudi šolske, preselil na splet. Tako učitelji kot učenci in starši, napišejo ogromno pomembnih elektronskih sporočil, učenci pa med seboj veliko komunicirajo preko raznoraznih digitalnih platform. Ker jim tak način komunikacije zagotavlja tudi anonimnost, raste tudi število primerov medvrstniškega nasilja na spletu, kar tudi negativno vpliva na stres in anksioznost učencev (Center za preventivo in nadzor nad boleznimi, 2021).

Pomanjkanje dobrih komunikacijskih kompetenc ima lahko pri učencih tudi negativne in neprijetne posledice. Zaradi tega moramo v šolah nameniti čas tudi razvoju teh kompetenc, pri tem upoštevati digitalizacijo današnjega sveta ter migracijo komunikacije na splet.

V nadaljevanju članka bomo tako predstavili aktivnost s pomočjo digitalne table Miro, v kateri skupaj z učenci raziskujemo koncept komunikacije, ugotavljamo, kako sami doživljajo komunikacijo na relaciji učitelj – učenec ter medvrstniško komunikacijo ter jih usmerjali pri specifični obliki zunanje komunikacije, pisanju in oblikovanju elektronske pošte.

2. Programsko orodje Miro

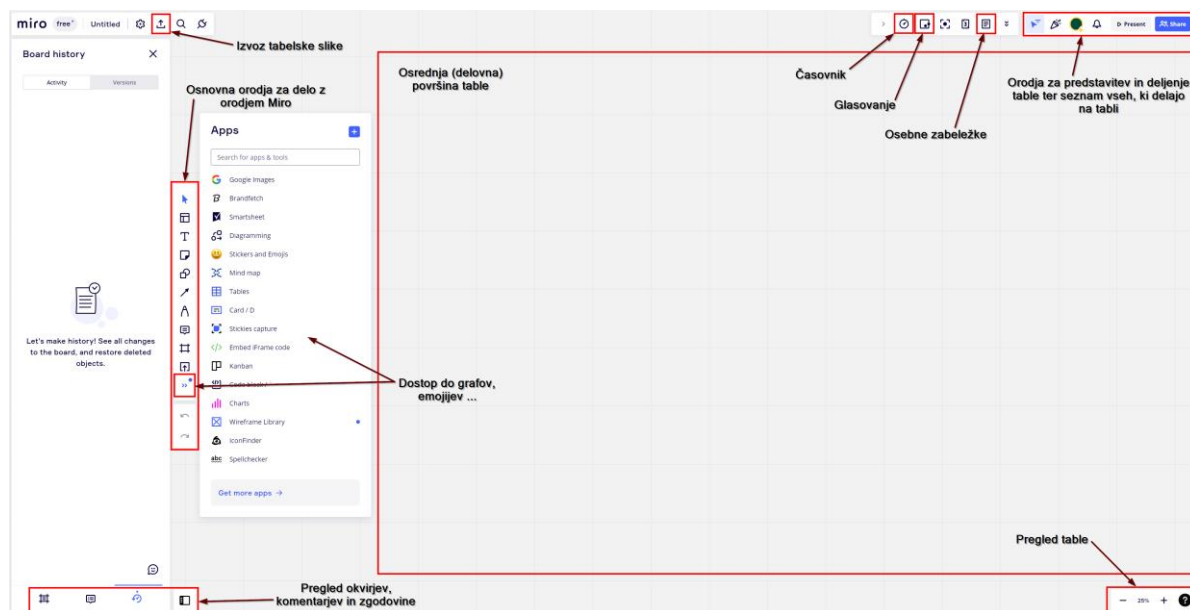
2.1 Predstavitev orodja Miro

Osnovni namen platforme Miro je združiti razpršene ekipe, ki svoje delo opravljajo na daljavo in izboljšati njihovo kolaboracijo. Ne samo, da lahko na platformi člani ekipe delo opravljajo istočasno, Miro pomaga izničiti tudi omejitve sestankov v živo, kot so iskanje prostora, usklajevanje časa in minljivost tabelske slike. Ime nosi po španskem umetniku Joanu Miru, ki je zagovarjal edinstvenost vsakega platna, zato se programsko orodje osredotoča na spodbujanje kreativnosti članov ekipe skozi uporabo barv, umestitve v prostor in dimenzijo interaktivnosti, ki je seveda ob uporabi klasične table nemogoča. Vse to je, poleg še drugih naprednih funkcionalnosti, prepričalo mnoga velika podjetja, kot na primer Cisco in HP, ki so Miro začela uporabljati še preden se je razširilo delo na daljavo in z uporabo nadaljujejo še danes, ko so se razmere stabilizirale. Hitro lahko torej opazimo, da je Miro primeren tudi za uporabo v šolah, vendar moramo biti pozorni na to, da ima brezplačna različica nekaj omejitev, ki pa so vezane predvsem na število tabel, ki jih lahko hkrati odpremo in število ekip, ki jih imamo hkrati odprte, ne pa toliko na same osnovne funkcionalnosti orodja.

Razvijalci programskega orodja niso razmišljali samo o tem, katere težave nam Miro pomaga odpraviti, ampak so v mislih imeli tudi to, da sta izredno pomembna tudi preprostost uporabe in hiter začetek. Ob izdelavi nove table se nam tako prikaže ogromno v naprej nastavljenih predlogov za aktivnosti, kot so miselni vzorci, časovnice, retrospektive in še mnogo drugih, iz katerih lahko izhajamo. Poleg tega so funkcije opremljene s preprosto dostopno pomočjo in vodiči, kar uporabnikom omogoča še hitrejše usvajanje orodja.

Slika 1

Pregled funkcionalnosti orodja Miro



2.2 Delo z orodjem Miro

Miro je v svoji osnovi digitalna tabla, na katero prek prijave ali pa anonimno umeščamo samolepilne listke (ang. *post-it notes*) z besedilom. Kot tak omogoča vse, kar bi omogočala fizična tabla, poleg tega pa ponuja ogromno podpornih funkcij, da je uporabniška izkušnja še

boljša in teče bolj gladko. Tako osnovno funkcionalnost lepljenja listkov dopolnjuje vstavljanje oblik, besedil, okvirjev, povezav, komentarjev in diagramov, za vizualno podobo pa poskrbijo čustveni simboli (ang. *emojis*), grafi in še mnogo drugega. Funkcionalnosti v zgornjem delu table vključujejo orodja za glasovanje, časovnik, orodja za vodenje predstavitve, seznam ljudi, ki trenutno delajo s tablo, in možnosti deljenja table. Medtem ko v spodnjem desnem kotu, najdemo orodja za pregled table, kot je pomanjševanje in povečevanje (ang. *zoom in*, *zoom out*) ter pregled celotne table. V spodnjem levem kotu najdemo možnost pregleda ustvarjenih okvirjev, pregled komentarjev na tabli ter zgodovino urejanja, omeniti pa velja, da Miro omogoča tudi izvoz tabelske slike v različne formate, med drugim v sliko, PDF format in celo v preglednico. Prikaz pregleda funkcionalnosti orodja Miro je prikazan na sliki 1.

2.3 Uporaba programskega orodja Miro v šolah

Konkretni primer, kjer komunikacija v šoli igra ključno vlogo, je organizacija dogodkov, kot so zaključni izleti in valeta. V tem lahko najdemo vse tri vrste komunikacije, saj se morajo učenci dogovarjati tako med seboj kot z učitelji, navadno pa morajo poskrbeti tudi za zunanje organizacije, kar od učencev zahteva zunanjo komunikacijo.

Predvsem v komunikaciji znotraj razreda pogosto opažamo težave, saj se hitro izgubi rdeča nit pogovora, prihaja pa je tudi do konfliktov, iz katerih kot skupnost pogosto ne najdemo izhoda. Handelsman, Miller in Pfund (2006) predlagajo tri glavne točke učinkovitega vodenja diskusije in sicer vzpostavitev inkluzivnega okolja, usmerjanje diskusije k konstruktivnosti in pozitivnosti ter vzpodbujanje vseh udeležencev. Retrospektiva našega dela v razredu je pokazala, da imamo največji primanjkljaj pri inkluzivnem okolju, ki ne spodbuja dovolj kreativnosti učencev. Pri reševanju težav nas je najbolj pritegnila digitalna tabla Miro, kjer nas je navdušil jasen in razumljiv vmesnik, kolaboracija in hitrost, s katero se učenci lahko vključijo v delo. Skozi postopno vpeljavo orodja v delo v razredu smo ugotovili, da:

- učenci prek samolepilnih listkov in oblikovanja vsebine na tabli lažje in bolj sproščeno izrazijo svoje misli in predloge;
- učencem anonimnost omogoča iskrenost in večjo mero poguma v želji biti slišan;
- vizualna privlačnost in zanimivost funkcij poveča motivacijo in zanimanje učencev za diskusijo;
- vizualizacija učencem omogoča lažje razumevanje in pregled že podanih idej;
- trajnost tabelske slike omogoča lažjo obstojnost in dosegljivost informacij, tako med, kot tudi po diskusiji.

Kot konkreten primer uporabe programskega orodja Miro lahko omenimo organizacijo valeta, ki smo jo izvedli v 9. razredu v šolskem letu 2020/2021. Pri tem smo prek postopnih in premišljenih korakov med drugim uporabili funkcionalnost miselnega vzorca za načrtovanje dogodka, funkcionalnost identifikacijskih kartic za razdelitev dela učencem ter funkcionalnost časovnice za prikaz poteka valeta. Ogrodje miselnega vzorca z vejami in podvejami je prikazano na sliki 2.

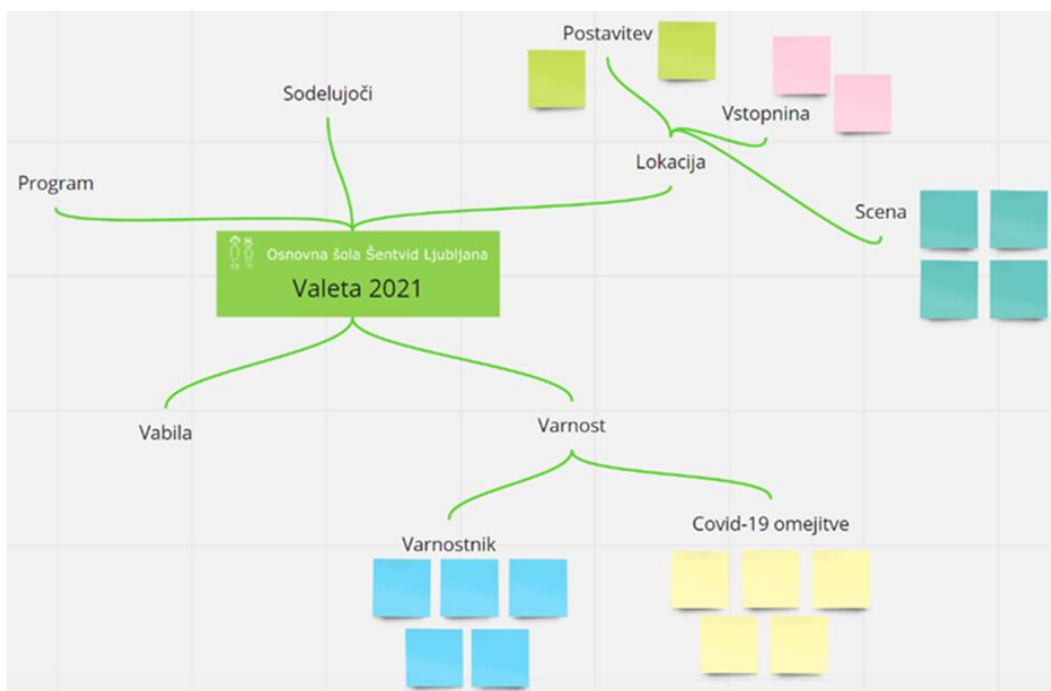
3. Aktivnost za razvoj kompetenc spletne komunikacije učencev

Z uporabo in dostopnostjo spleta se je, poleg dostopnosti informacij, razvila tudi mreža socialnih omrežij, ki so tesno povezana s spletno komunikacijo. Canet-Juric idr. (2020) so pokazali, da sta pandemija Covid-19 in z njo povezano socialno distanciranje še povečala vlogo

spletnih digitalnih tehnologij in tudi porast spletnih socialnih interakcij. Čeprav se situacija v svetu umirja, je obdobje zaznamovalo vse, še posebej otroke, saj gre za eno izmed bolj dovzetnih in tudi krhkih skupin. Spletna komunikacija, ki se je v zadnjem času razvila, ne izginja, pač pa se še naprej razvija in otroci jo vse bolj izbirajo kot primarni način komunikacije. To je še posebej očitno pri medvrstniški komunikaciji, kjer beležimo porast aplikacij in druge programske opreme, kot na primer Discord, Facebook Messenger, Instagram, WhatsApp ipd. Če nam je všeč, ali ne, je to smer, v katero se današnji svet razvija in naša dolžnost je, da kot pedagogi učence pri tem usmerjamo in poučujemo, ne pa preprečujemo dostop do modernih načinov komuniciranja. V sklopu tega jim moramo pomagati postaviti osnove spletne komunikacije, kaj je za splet primerno in kaj ne, katere podatke deliti in kako se na spletu predstaviti. Poleg tega jih lahko v sklopu spletne komunikacije naučimo uporabljati druge načine in oblike digitalne komunikacije, predvsem v povezavi z izobraževanjem in zunanjo komunikacijo, kjer kot primer lahko navedemo prav digitalno tablo Miro. Ob zavedanju vseh teh dejavnikov smo se na naši šoli odločili temo spletne komunikacije z učenci obdelati s pomočjo premišljene aktivnosti v digitalnem okolju, na podlagi katere smo skupaj ustvarili množico smernic za komunikacijo z učitelji, med vrstniki in zunaj šole.

Slika 2

Miselni vzorec v programskem orodju Miro kot načrt za valeto



3.1 Priprava in izvedba aktivnosti

Spletna komunikacija je pomemben del današnjega vsakdanjika učencev, vendar je dejstvo, da so se o njej veliko naučili sami, s poskušanjem. Zato je pomembno, da do teme pristopimo premišljeno. Osnovno znanje je bilo ključnega pomena, saj pomaga pri motivaciji učencev za izvedbo aktivnosti. Komunikacija je osnova vsega, kar ljudje počnemo v življenju, zato se na tem mestu nismo poslužili teoretične podlage v obliki predavanja oziroma frontalnega pouka, saj bi učence verjetno dolgočasili, vendar smo se odločili za motivacijsko dejavnost, v kateri so učenci sodelovali. Tako smo učencem pokazali primere komunikacije različnih vrst, kot so primeri elektronske pošte, objave na forumih in socialnih omrežjih ipd. Njihova naloga je bila,

da vrednotijo, ali primeri spadajo med obliko dobre ali slabe komunikacije. Pri tem so odločitve argumentirali po svoje, kar jim je pomagalo aktivirati razmišljanje za kasnejšo osrednjo aktivnost.

V drugem koraku je bila naša naloga pripraviti okolje s pomočjo digitalne table Miro. Najprej smo morali razmisliti, na kakšne podteme bomo temo komunikacije razdelili, pri čemer smo morali biti pazljivi, da smo zajeli vse željene dele. Odločili smo se za »Komunikacija na splošno/v šoli«, »Komunikacija na spletu« in »Uporaba elektronske pošte«, znotraj katerih smo postavili štiri do pet različnih vprašanj, na katera so učenci odgovarjali. V vseh treh podtemah lahko najdemo mešanico vprašanj o vseh treh vrstah komunikacije v šoli, torej komunikacije na relaciji učitelj – učenec, medvrstniške komunikacije in zunanje komunikacije (slika 3):

- Kaj je komunikacija?
- Kakšne vrste komunikacije poznamo?
- Kaj je medvrstniška komunikacija? Kje vse jo najdemo?
- Kako komuniciramo s sošolci, učitelji, drugimi delavci šole?
- Kako se odzovemo, ko se znajdemo v konfliktu?
- Katere aplikacije uporabljamo za komunikacijo na spletu?
- Na kaj moramo biti pozorni pri komunikaciji na spletu?
- Zapiši primere dobre in slabe komunikacije na spletu.
- Si kdaj prejel/a neprimerno sporočilo na spletu? Kaj si naredil/a potem?
- Kako je sestavljen elektronski naslov?
- Kaj zapišemo v polje zadeva sporočila?
- Katere dele vsebuje elektronsko sporočilo?
- Kakšen jezik uporabljamo v elektronskem sporočilu?

Odločili smo se, da aktivnost izvedemo z učenci 6. razredov. Aktivnost smo izvedli v času razredne ure. Z učenci 7. razredov pa smo aktivnost izvedli v okviru pouka računalništva. Tako učenci 6. kot 7. razreda so aktivnost opravljali v paru. S sošolcem so imeli možnost odgovore prediskutirati. Učenci so odgovorili na vsa vprašanja, njihovi odgovori pa so bili unikatni.

Slika 3

Uporabljena vprašanja pri aktivnosti za razvoj kompetenc spletne komunikacije učencev

KOMUNIKACIJA NA SPLOŠNO/V ŠOLI									
Kaj je komunikacija?		Kakšne vrste komunikacije poznamo?		Kaj je medvrstniška komunikacija? Kje vse jo najdemo?		Kako komuniciramo s sošolci, učitelji, drugimi delavci šole?		Kako se odzovemo, ko se znajdemo v konfliktu?	
KOMUNIKACIJA NA SPLETU									
Katere aplikacije uporabljamo za komunikacijo na spletu?		Na kaj moramo biti pozorni pri komunikaciji na spletu?		Zapiši primere dobre in slabe komunikacije na spletu:		Si kdaj prejel/a neprimerno sporočilo na spletu? Kaj si naredil/a potem?			
UPORABA ELEKTRONSKE POŠTE									
Kako je sestavljen elektronski naslov?		Kaj zapišemo v polje zadeva sporočila?		Katere dele vsebuje elektronsko sporočilo?		Kakšen jezik uporabljamo v elektronskem sporočilu?			

3.2 Rezultati in možne izboljšave

Pomemben del vsake izvedene aktivnosti je evalvacija in refleksija ob koncu, še posebej, če gre za aktivnost, ki jo izvajamo prvič. Pomembno je, da se že med izvedbo osredotočimo na določene podrobnosti, saj tako o njih lažje razmišljamo. Kot primer navajamo motivacijo učencev. Zanimivo je, da pogovor o spletni komunikaciji pri učencih ne izzove motivacije. Z vključitvijo računalniškega orodja pa se motivacija za aktivnost močno poveča. Tako so na primer pri uvodni aktivnosti, kjer so prepoznavali primere dobre in slabe komunikacije, zelo radi podajali mnenja, če so prepoznali, da je problem iz računalniškega okolja (npr. Discord). S tem smo pridobili njihovo pozornost in zavzetost, ki so jo prenesli tudi v osrednjo aktivnost v programskem orodju Miro.

Začetna motivacija je bila ključna, da je po končani izvedbi aktivnosti tabelska slika v Miru, že predstavljala zadovoljive smernice dobre komunikacije. Izdelki učencev 6. razreda so potrebovali določene dopolnitve, medtem ko izdelki učencev 7. razreda niso potrebovali večjih dopolnitev. Čeprav so bili učenci podobne starostne skupine in smo predvidevali, da so njihove izkušnje z različnimi vrstami komunikacije podobne, je zanimivo, da je kvaliteta med odgovori učencev 6. in 7. razreda opazna (Slika 4 in Slika 5). Aktivnost bi lahko izvedli v vseh razredih druge in tretje triade ter opazovali in primerjali rezultate. Na podlagi rezultatov bi lahko aktivnost prilagodili starosti in izdelali nove aktivnosti, ki bi se še bolj osredotočale na specifična področja komunikacije.

Slika 4

Primeri odgovorov učencev v 6. razredu

Zapiši primere dobre in slabe komunikacije na spletu:	Si kdaj prejel/a neprimerno sporočilo na spletu? Kaj si naredil/a potem?
Dobra: sošolca prosiš, da ti poslika snov. Slaba: pišeš prijatelju, da je neumen... DOBRE KOMUNIKACIJE SO PROŠNJE, POHVALE... SLABE SO ŽALJIVKE...	NE. NE
dobre so: pošlješ kaj je za dn, če te kdo upraša, slabe pa: da se na spletu lahko zgodi hud prepir Dobre so da nekomu kaj pomagaš... Slabe pa da nekoga izkoriščaš...	ne ne (nasrečo)

Zaključimo lahko, da je aktivnost prinesla nekatere želene izboljšave. Prva izboljšava, ki jo opazimo pri vsakdanjem delu, je izboljšava zunanje komunikacije učencev pri pisanju elektronske pošte. Če je pred aktivnostjo njihova elektronska pošta izgledala podobno kot njihova sporočila v spletnih klepetalnicah, torej brez pravega pozdrava ali nagovora, velikokrat brez zadeve in z zelo zmedeno vsebino, so po izvedeni aktivnosti in določitvi smernic, njihova elektronska sporočila izgledala bolj strukturirana, berljiva in vsebinsko primerna. Druga izboljšava je zagotovo povezana s čuječnostjo učencev. Ob dobro pripravljenih smernicah in primerih dobre prakse, v katerih sta poudarjeni strpnost in spoštljivost, so se učenci počutili bolj varne v razredu in na spletu, s sošolci so lažje delili svoje težave. Zavedanje, da so jih sošolci poslušali, pri tem ne obsojali, jih je privedlo do spoznanja po potrebi iskanja skupnih rešitev, s tem pa tudi olajšanja in zmanjšanja anksioznosti. Prebuditve čuječnosti v učencih je pomagala pri zmanjšanju števila prijav o žaljenju, blatenju in nestrpnosti. To ne velja za spletne nasilneže, ki dobijo moč zaradi anonimnosti.

Slika 5

Primeri odgovorov učencev v 7. razredu

Zapiši primere dobre in slabe komunikacije na spletu:	Si kdaj prejel/a neprimerno sporočilo na spletu? Kaj si naredil/a potem?
Primerna: Komunikacija z prijatelji družino Neprimerna: Pogo varjanje s tujci ki hočejo podatke dobra: pogovarjanje s družino slaba: s tujci	nisem samo umaknil sem se
Dobra: pogovarjanje s prijatelji. Slaba: spletno nasilje. Dobro je, ko se pogovarjaš s prijatelji. Slabo pa ko si del nasilja.	Dobil sem nagrado za 2000€ iz Madžarske. Blokiral sem številko in jo ignoriral Da, sem. Blokiral sem pošiljatelja.

4. Zaključek

Ob dejstvu, da se večina vsakdanje komunikacije seli na splet, je razvoj kompetenc spletne komunikacije pri učencih ključnega pomena. Čeprav gre za težko in pomembno nalogo, lahko v šolah spodbudimo tak razvoj s pomočjo preprostih aktivnosti, za izvedbo katerih je priporočljivo uporabiti spletna orodja. Primer orodja je digitalna tabla Miro, s katero povečamo ne samo motivacijo, pač pa tudi kreativnost učencev in izboljšamo njihov celostni pogled na problematiko. Skozi premišljeno uporabo orodja dosežemo aktivno sodelovanje učencev. Učenci izgubijo strahu pred obsojanjem ter lažje in bolj iskreno podajo svoje mnenje. Na podlagi teh mnenj in predlogov skupaj z učenci lažje določimo dobre smernice na vseh treh področjih komunikacije v šolah. Učenci jih bodo bolj dosledno upoštevali, saj so jih soustvarili. Tako v komunikaciji med učiteljem in učenci, medvrstniški komunikaciji in zunanji komunikaciji, učenci poleg razvoja kompetenc spletne komunikacije razvijajo tudi mehke veščine in predvsem čuječnost. To je opazno v pisanju njihove elektronske pošte, v reševanju skupnih in individualnih težav v razredu in tudi medsebojnem komuniciranju na spletu. Vse to pozitivno vpliva tudi na zmanjšanje anksioznosti učencev, saj je pozitivna in spoštljiva komunikacija temelj dobrega počutja v sobivanju z ostalimi.

Izboljšavo in nadgradnjo aktivnosti zaznamo predvsem v dejstvu, da so se odgovori v posameznih razredih kar precej razlikovali. Na podlagi tega bi lahko opravili bolj podrobno študijo, kaj natančno so razlogi za tako stanje in na podlagi tega aktivnost preoblikovali.

5. Literatura

- Canet-Juric, L., Andrés, M. L., del Valle, M., López-Morales, H., Poó, F., Galli, J. I., Yerro M., Urquijo S. (2020). A longitudinal study on the emotional impact cause by the COVID-19 pandemic quarantine on general population. *Front. Psychol.* 11:565688. doi: 10.3389/fpsyg.2020.565688
- Center za preventivo in nadzor nad boleznimi (Center for Disease Control and Prevention, CDC). (2021). *Youth Risk Behavior Survey Data Summary & Trends Report: 2011-2021*. https://www.cdc.gov/healthyyouth/data/yrbs/pdf/YRBS_Data-Summary-Trends_Report2023_508.pdf
- Ehmke, R. (19. 1. 2023). *How Does Anxiety Affect Kids in School?* Child Mind Institute. <https://childmind.org/article/classroom-anxiety-in-children/>
- Handelsman, J., Miller, S. in Pfund, C. (2006). *Scientific Teaching: Diversity, Assessment, Active Learning*. New York: W.H. Freeman & Co.
- Siedlaczek-Szwed, A., Jałowiecka-Frania, A. (2. 2. 2022). *Developing communicative competence in children*. Research gate. https://www.researchgate.net/publication/358277446_Developing_communicative_competence_in_children

Kratka predstavitev avtorja

Tajda Štrukelj, avtorica prispevka, je diplomirala in magistrirala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, smer dvopredmetni učitelj: matematika in računalništvo. Na Osnovni šoli Šentvid od leta 2015 poučuje matematiko in računalništvo ter opravlja delo računalnikarja in organizatorja informacijskih dejavnosti. K pisanju prispevka jo je spodbudilo prepričanje, da je potrebno v poučevanje, predvsem na področju računalništva in matematike, vnašati inovativne rešitve in poskušati učence motivirati za delo. To sicer od učiteljev navadno zahteva nenehno izobraževanje in izpopolnjevanje, kar pa je avtorici v veselje, zadovoljstvo in izziv.

Terapevtske karte kot pripomoček za vzpostavitev pogovora

Therapy Cards as Tool for Establishing Conversation

Gordana Slak

Osnovna šola Trzin

Povzetek

Terapevtske karte vplivajo na občutek neke magičnosti in lažje izraznosti. Včasih ne najdemo besed, kako bi izrazili svoje stanje, opisali, kaj mislimo in čutimo. V takem primeru so terapevtske karte odličen pripomoček, da z njimi lažje vzpostavimo dialog, stik, izrazimo sebe, svoje občutke, prepoznamo razpoloženja, čustva, oblike vedenja in težave. Ob pogledu na samo karto se spomnimo, ali nas asociira na nekaj, mogoče na nek dogodek ali občutek. Kartice omogočajo, da ob usmerjenih vprašanjih za raziskovanje samega sebe o stvareh razmišljamo. Cilj članka je predstaviti terapevtske karte, prednosti metode, njihov učinek in namen pri uporabi med učenci v razredu, potek dela in odprta vprašanja. Učiteljica deli svoje izkušnje, dosežke, kje in na kakšen način je uporabila terapevtske karte v razredih prve in druge triade, in težave pri tem. Če se ob pomoči terapevtskih kart razvije pogovor, če steče komunikacija in se pojavi rešitev, je namen dosežen.

Ključne besede: nezavedno, pogovor, slike, sporočila, stik, terapevtske karte, zavedno.

Abstract

The therapy cards have the effect of creating a sense of magic and ease of expression. We all sometimes struggle to find the words to express our condition, to describe what we think and feel. In such case, therapy cards are great tool to help us establish dialogue, a contact with someone, to express ourselves and our feelings. A look at a card might remind us of something, maybe an event or a feeling, recognize moods, emotions, a form of behaviour and problems. When we look at the card itself, we might remember or associate ourselves with something, maybe an event or a feeling. Therapy cards enable us to think about issues while on the path of self-exploration guided by target-oriented questions. The goal of the article is to present the therapy cards, the advantages of the therapy cards method, their effect and purpose of using them in the class, the process and open issues. It also presents teacher's experience and achievements and describes when and in which way she used therapy cards in the first six grades of elementary school as well as the problems she encountered. If therapy cards have served as a means to facilitate dialogue, if conversation moves along and a solution appears, then the purpose has been achieved.

Keywords: conscious, contact, conversation, picture images, therapy cards, unconscious.

1. Uvod

V članku je predstavljeno delo z različnimi terapevtskimi kartami. Terapevtske karte niso vedeževalne karte, ker niso namenjene branju prihodnosti in le-te ne napovedujejo, čeprav nas spominjajo nanje in je majhna podobnost, ker vsebujejo slike in sporočila. Terapevtske karte so bile uporabljene kot pripomoček pri navezovanju stikov in vodenju pogovora.

Namen in cilj je bil raziskati in ugotoviti do kakšnih odgovorov in poti bomo prišli s pomočjo terapevtskih kart. Zastavljali smo si sledeča vprašanja: Kako bi bile lahko terapevtske karte ustrezen pripomoček za učence v nižjih razredih? Kako jih uporabiti kot pripomoček, da bi izvedeli nekaj več o posamezniku in ga s tem bolje spoznali? Kaj lahko s pomočjo terapevtskih kart razkrijemo? Kako karte delujejo na učitelja in učence? Ali so karte v pomoč pri zastavljanju vprašanj? Kako zastaviti odprto vprašanje?

Ker same terapevtske karte naredijo in pustijo močan vtis in so kot govorica podzvesti, smo se odločili, da jih poskusimo vpeljati v razrede 1. triade ob različnih priložnostih, z različno starimi učenci, pri različnih aktivnostih, kot za odpiranje pogovora, pomoč pri pogovoru, razreševanju različnih osebnih in razrednih težav ter konfliktov v razredu, pri spoznavanju in razumevanju drug drugega, za poučevanje angleščine in za uvod v učno snov v različnih časovnih intervalih. Predstavljena je pot vpeljevanja kart v razred, osebne izkušnje s primeri in težave, s katerimi smo se soočali pri izvajanju delavnic ali aktivnosti.

2. Uporaba in namen terapevtskih kart

Terapevtske karte so namenjene najmlajši, mladim in starim v različnih skupinah: družinam, razredu, posameznikom s težavami ... Uporabljajo jih lahko starši, svetovalci, učitelji, socialni delavci, psihiatri, psihologi ... Karte so v pomoč kot analiza. Metafore, znaki in podobe pomagajo nezavednemu razlagati, govoriti o sebi, kar je bilo skrito. Način pridobivanja skozi projekcijo, s katero oseba pripiše lastnost nezavednega. Karte so govorica podzvesti. Kartice omogočajo preprost, razumljiv in lahkoten pristop k razumevanju hujših težav in temnejše plati življenja.

Velikokrat slišimo od učencev, ki so imeli težave, stiske, bili žrtve nasilja, da so se bolje počutili, ko so o svojih težavah lahko govorili, ne da bi jih kdo obsojal ali delil nasvete, le poslušal. V današnjem tempu življenja ima učenec le malo možnosti govoriti o svojih mislih in občutkih. Možnost, ko lahko o težavah govorimo, o njih premlevamo, jih predelujemo in rešujemo, v možganih ustvarja nove nevronske povezave, ki zmanjšujejo stres in tesnobo (Harrn, 2020).

Če uporabimo kartice v družbi, ljudje postanejo bolj empatični in hkrati poglobljajo naš medosebni odnos. Ta proces vodi v preobrazbo. Sprejemanje samega sebe izvira iz zavedanja samega sebe in če lahko sprejmemo sami sebe, smo bolj empatični in sprejemajoči tudi do drugih (Harrn, 2020). Ljudje, ki so čustveno inteligentni, spretnjeje sooblikujejo medosebne odnose in se bolj znajdejo v življenju.

Kartice uporabniku na prijazen način pomagajo izraziti misli in občutke ter odpirajo možnost, da se o težavah govori, konstruktivno razpravlja o stvareh, o katerih težje govorimo ali sploh ne govorimo. Dostikrat se podamo na področja, kot so težave, dileme in stiske.

Terapevtske karte uporabljamo za vzpostavljanje stika, odpiranje smiselnega in poglobljenega pogovora, pomagajo voditi pogovore s skupinami, omogočajo preprost in lahkotnejši pristop k razumevanju osebnih težav. Pogovor lahko teče o trenutni situaciji ali problemu, o želenem stanju ali cilju.

Karte spodbujajo dialog, samozavest pri pogovoru, izvabljajo razmislek in refleksijo, spodbujajo kreativno mišljenje pri reševanju problemov, vizualizirajo sanje, želje, predstave in vizije (Prgić, 2019).

Terapevtske karte so priložnost, da prepoznamo razpoloženja, čustva, oblike vedenja in težave. Omogočajo, da ob usmerjenih vprašanjih za raziskovanje samega sebe o stvareh razmišljamo, čemur lahko sledi še afirmacija za pozitivno mišljenje. Afirmacija je močna misel, ki lahko zaseje seme sprememb. Karte odpravljajo obrambo in odpor v pogovoru ter odpirajo sobe v našem nezavednem umu, v katere do takrat mogoče še sploh nismo vstopili. Razširijo našo sposobnost poslušanja in odziva. Dotaknemo se našega zavednega in nezavednega ter arhetipov.

Harm (2020) navaja, da je za dobro počutje pomembno, da se zavedamo svojih razpoloženj, misli, občutkov in čustev ter jih znamo ustrezno izražati. Ko se naučimo izražati in razumeti svoja čustva, postanemo močnejši. Ko prepoznamo telesne simptome, ki spremljajo določene občutke, se naučimo nadzirati svoj um in dejanja. Ko o svojih čustvih in spoznanjih razmislimo, vnesemo logiko, ki nas usmeri na pravo pot za pozitivno rast. Bolj ko smo poučeni o svojih čustvih, bolje se zavedamo sami sebe.

Tehniko terapevtskih kart lahko vnesemo v katero koli dejavnost, ki jo izvajamo ali povežemo s tehnikami, ki jih že uporabljamo. Z njo se učenci ob razmišljanju o svojih izzivih in ciljih bolj odprejo, razgovorijo in zabavajo. Kadar nam ne uspe doseči, da bi se učenci razgovorili, smo lahko kreativni in uporabimo terapevtske karte v igri. S kartami lahko popestrimo vodenje skupine, modeliranje skupine, vodenje individualnih ali skupinskih pogovorov (Prgić, 2019).

3. Prednosti metode s terapevtskimi kartami

1. Terapevtske karte odpirajo prostor za različne ljudi in otroke, ne samo verbalno nadarjene. S kartami lažje presežemo obrambne mehanizme.
2. V proces pogovora s sogovornikom dodamo čarobnost in igrivost.
3. S terapevtskimi kartami lahko povežemo več aktivnosti in dejavnosti med seboj.
4. Otroci, osebe v procesu, se odprejo za pogovor in uživajo v odkrivanju komunikacije med zavednim in nezavednim umom.
5. Proces v ozadju dela s terapevtskimi kartami je, da aktivira naš kreativni um, desno možgansko polovico, in pripelje na površino vsebine, ki se jih ne zavedamo.
6. Pogovor vedno poteka v vzdušju, ki je spoštljivo, v katerem ni obsojanja, je pa veliko radovednosti za klientovo interpretacijo vsebin, o katerih se želi pogovarjati.
7. Terapevt, učitelj, moderator skupine s preprostimi vprašanji vodi osebe skozi proces ozaveščanja, uvidov in spremembe v smeri želenih ciljev, ki si jih oseba zastavlja.

4. Vrste terapevtskih kart

Obstajajo različne vrste terapevtskih kart:

➤ **Slikovne karte**

Slikovne karte so karte s slikami za odpiranje pogovora, spoznavanje, prikaz odgovorov na zastavljeno vprašanje, razmišljanje ob metaforah, ki povežejo zavedni um z nezavednim. Slike na samih kartah so izrazito in barvno narisane, vzete iz realnega življenja in abstraktne. (Prgić, 2019)

➤ **Karte z osebnimi sporočili**

Osebna sporočila so karte, kjer je zapisano besedilo sporočilo. S temi kartami lahko pogovor poglobimo in odpiramo kreativen pogovor. Osebe dostopajo do svojih spoznanj na nezavedni ravni, kar učitelj poglobi z ustreznimi vodenimi vprašanji. (Prgić, 2019)

➤ **Karte s čarobnimi sporočili**

Čarobna sporočila so karte, ki pomagajo s kratkimi stavki pričarati čarobnost, kot je v kakšni zgodbi s čarovnijo. Takšni, ki vodi in prejemnika pripelje do razmišljanja, o katerem drugače ne bi razmišljal. Slike asociativno pomagajo v smislu uvida sposobnosti in spomina na nekaj. (Prgić, 2019)

➤ **Karte pozitivna stran naše negativnosti**

So karte, ki nas opolnomočijo, da tisto, kar vidimo in dojemamo kot negativno, obrnemo in poskušamo videti kot prednost in koristno na svoji poti. (Prgić, 2019)

➤ **Provokativne terapevtske karte**

Provokativne terapevtske karte so karte, ki zajemajo motivacijske in poučne izreke v angleščini znanih osebnosti, ki opolnomočijo osebo z izjavami o vsakodnevnih stvareh v življenju. Uporabimo jih lahko tudi za igro bridge, remi in kanasto. (Prgić, 2019)

➤ **Karte 52 načinov, da odpihnemo zaskrbljenost**

52 načinov, da odpihnemo zaskrbljenost, so karte, ki zajemajo dva sklopa. Prvi sklop so vaje iz čuječnosti in meditacije. Drugi del so vaje za razreševanje anksioznosti pri otrocih. Karte so lahko tudi igralne karte za bridge, remi in poker. Z različnimi igrami sproti vadimo notranja stanja skozi tehnike čuječnosti. (Prgić, 2019)

➤ **Karte proti tesnobi**

Na teh kartah so predstavljene pomirjajoče tehnike, ideje, s katerimi si pomagamo pri razumevanju in zmanjšanju tesnobe in stresa s čuječnostjo ter kot pomoč pri razvoju pozitivnih pristopov k težavam (Knightsmith, 2021).

➤ **Razpoloženske karte**

Razpoloženske karte so zasnovane na čuječnosti in kognitivno-vedenjski terapiji. Omogočajo na lahkoten način prepoznati in raziskati različna razpoloženja, občutke, čustva in oblike vedenja. Karte so za samopomoč pri motnjah razpoloženja in bipolarni motnji. Kartice omogočajo preprost, razumljiv in lahkotnejši pristop k razumevanju hujših težav (Harrn, 2020).

5. Razkrite in zakrite karte

Razkrite karte pomenijo, da so karte obrnjene navzgor, da vidimo vsebino karte. Tako se povezujemo z vsebinami, ki se jih zavedamo in jih zato izbiramo z namenom. Razkrite karte nam ponujajo varnost, ker jih izberemo zavedno in nam ponujajo močne izkušnje.

Zakrite karte so obrnjene navzdol, da ne vidimo vsebine. Povezujemo se torej z vsebinami, ki se jih ne zavedamo, ker jih izbiramo naključno. Zakrite karte so tiste, ki privabijo vsebino iz našega nezavednega uma.

6. Potek dela s kartami

Prav vsak najde zase vsaj eno karto, ki mu ustreza, da se preko nje lažje izrazi, da najde v karti svoje občutke in svoj opis. Karte odpirajo svet, v katerem ni pravilnih in nepravilnih odgovorov. Svet, v katerem si lahko vsak razlaga sporočila v svojem modelu sveta. Z njimi postavljamo vprašanja in pomagamo osebi iskati odgovore, na katere še nikoli ni pomislil.

Oseba naključno izbere razkrito ali zakrito karto glede na vprašanje. Lahko izbere več kart iz ene vrste terapevtskih kart ali dveh ali treh različnih vrst glede na različna zastavljena vprašanja in pri tem sestavlja svoj diagram. S tem oriše svojo zgodbo in jo nekomu opiše. Spodbujamo dialog o pomenu slike na karti, ki jo oseba drži v roki, razlaga, kar vidi, čuti in misli.

Ni zmeraj povezave med karto in tistim, o čemer oseba želi govoriti. Včasih je potreben čas, da bi videli povezavo med temo pogovora, nami in izbrano karto. Oseba lahko izbere drugo karto, če ne želi obdržati prve ali prvo karto obdrži in jo z drugo karto začasno nadomesti. Karte pomagajo tudi spraševalcu, ker zastavlja vprašanja, katera drugače ne bi, vendar ga slike in sporočila spodbudijo k temu.

7. Zaprta in odprta vprašanja

Vprašanja so le na videz preprosta. Zaprta vprašanja privabijo odgovore DA in NE.

Na primer:

- Si žalostna?
- Te je razjezil?
- Zakaj je nimaš rad?
- Si zadovoljen z odgovorom?

Zato je potrebno zaprta vprašanja spremeniti v odprta vprašanja, da bodo bolj spodbujala pogovor tako, da dodamo vprašalnico kako in kaj. Pred vprašalnico lahko uporabimo besedo, kot so: razloži, pojasni, osvetli, razširi, pomagaj mi razumeti.

- Razloži, kako si žalostna?
- Kako te je razjezil?
- Kaj bi lahko naredil, da bi jo imel rad?
- Kaj bi lahko odgovoril, da bi bil zadovoljen z odgovorom?

Primeri odprtih vprašanj, ki sem jih zastavila učencem:

- Katera slika te spominja na to, kakšen si danes prišel v šolo? Kako bi se rad počutil, ko greš v šolo? Kako bi se rad počutil, ko greš iz šole?
- Katera karta te predstavlja, kot se sam vidiš? Kako bi opisal sebe? Kdo in kaj si?
- Kaj bi bil rad v pravljici?
- Kako se trenutno počutiš?
- Kako vidiš svojega prijatelja? Kako vidiš osebo, s katero se ne razumeš?
- Pojasni, kaj je zate strah? Pomagaj mi razumeti, kako čutiš strah?
- Pomagaj mi razumeti, kako se razžalostiš?
- Kako razumeš sporočilo posamezne karte?
- Katera slikovna karta najbolj ponazarja tvoj konflikt s sošolcem?

7.1 Zakaj uporabljati odprta vprašanja?

Pri odprtih vprašanjih Tran (2022) navaja, da gre za:

- Več prostora za ustvarjalnost – Z odprtim vprašanjem so ljudje spodbujeni, da bolj svobodno odgovarjajo, povedo svoje mnenje ali povedo kar koli, kar jim pade na pamet.
- Boljše razumevanje anketirancev – Odprta vprašanja omogočajo vašim anketirancem, da izrazijo svoje misli ali občutke glede teme, česar zaprto vprašanje nikoli ne more storiti. Na ta način lahko veliko bolje razumete svoje občinstvo.
- Primernejši za zapletene situacije – Če želite prejeti podrobne povratne informacije v situacijah, ki to zahtevajo, je najbolje, da uporabite to vrsto vprašanj.
- Odlično za nadaljnja vprašanja – Naj se pogovor ne ustavi sredi ničesar; poglobite se vanj in raziščite druge poti z odprtim vprašanjem.

8. Praktičen potek dela s terapevtskimi kartami v razredu

Učiteljica vprašanja zastavljala za spoznavanje in poglobljanje odnosa, za vzpostavljanje stika, za trenutna in kasnejša željena počutja, čustvena stanja, vodenje izmišljene zgodbe in pogovor o svojem izzivu skozi prejeto sporočilo.

Učence so se usedli v krog, kjer je učiteljica predstavila terapevtske karte in kako z njimi ravnati. Zraven je čustveno pokazala, da ji karte zelo veliko pomenijo, da zelo previdno dela z njimi in skrbi, da ostanejo nepoškodovane in čiste. V bližini zbranega kroga je naredila galerijo s kartami. Karte je učiteljica pred tem položila na mizo, okoli katerih učenci hodijo.

Dogovorila se je se za sledeča pravila: Vsi tiho hodijo v isto smer. Pozornost je na kartah. Kart se ne dotikajo, dokler se ne odločijo, katero karto si želijo izbrati. Ne kažejo s prstom na karto in ne vzpostavljajo dialoga z nekom drugim v času ogleda. So sami s seboj in poskušajo slišati sebe.

Včasih je učiteljica za uvod v zbranem krogu učencev izbrala karte 52 načinov, da so se učenci sprostili ob vajah čuječnosti in meditacije ter sproščanju anksioznosti. Primer: Sami sebe so pohvalili, so se potrepljali po svojih ramenih, stiskali in sproščali mišice, si izrekli besedo

ljubezen tolikokrat, kolikor so bili stari. Nato pa smo prešli na drugo vrsto kart z določenim vprašanjem.

Če so si učenci izbrali razkrite karte, so najprej počasi hodili okoli mize dva kroga, da so si karte ogledali, in so si potem izbrali karto glede na vprašanje (glej sliko 1). V primeru, da so karte bile zakrite, je njihova roka potovala nad karto in so si izbrali tisto, ki so jo začutili, naključno karto (glej sliko 2).

Slika 1

Izbira razkrite karte v 2.X r.



Slika 2

Izbira zakrite karte v 2.Y r.



Izbrano karto je učenec pokazal vsem sošolcem tako, da je šel naokoli od sošolca do sošolca. Vsak učenec je predstavil svojo karto glede na vprašanje. Učiteljica je zastavljala dodatna odprta vprašanja tistemu, ki je karto predstavljal. Ostali so počakali, da so prišli na vrsto. Spontano so tudi učenci zastavljali vprašanja tistemu, ki je predstavljal svojo karto, še zlasti, takrat, ko niso razumeli in niso videli povezave med dejanji, mimiko in opisom.

8.1 Primeri odgovorov učencev na zastavljeno vprašanje v 1. in 2. razredih.

Zakrite karte:

Zakaj te je poklicala ta karta?

Opis karte, ki jo izbral učenec: Nočna karta z letečo čarovnico

Učenka: »Karta mi sporoča, da me bo nekaj strašilo. Živimo na podstrešju, ponoči se slišijo zvoki.«

Opis karte: Nočna karta s svetlečo žarnico

Učenec: »Ta karta me je poklicala, ker predstavlja utrinek, ideje, ki jih imam.«

Opis karte: Gozd, poraščene debele korenine drevesa

Učenec: »Spominja me na palčkov gozd, kjer iščemo skrite zaklade. Karta mi sporoča, da moram iti ponovno pogledat, če se skriva še kakšno darilo zame.«

Opis karte: Avionska nočna karta sveta

Učenka: »Ta karta me je izbrala, ker rada potujem z avionom, prepotovala sem veliko držav in kmalu ponovno odpotujem.«

Kaj ti sporoča karta?

Opis karte, ki jo je izbral učenec: Oseba nosi veliko škatel različnih velikosti.

Učenec: »Da imam rad škatle in da me zanima elektronika.«

Opis karte: Vlak na karti

Učenec: »Ta karta mi sporoča, da bo šel bratec na vlak.«

Opis karte: Gospa v pisarni tipka na računalnik.

Učenka: »Imam veliko misli.«

Razkrite karte:

V 2. razredu, kjer je veliko konfliktov in nasilja, je učiteljica učencem zastavila vprašanje:

Kako se počutiš v razredu?

Vsak učenec je izbral eno karto in jo položil na sredino mize (glej sliko 3).

Slika 3

Izbrane karte razreda



2. razred

Katera karta bi tebe opisala, kdo si in kaj si?

Opis karte, ki jo je učenec izbral: Smrt, oblečena v plašč s kapuco na glavi in koso v roki.

Učenec: »Izbral sem to karto, ker si to želim biti za maskare. Smrt ima pomembno delo. Stare ljudi, ki so zelo bolni in jim bo srce kmalu nehalo biti, mora ubiti, saj bi tako in tako umrli. Odreši jih trpljenja.«

Opis karte: Žalosten fant sedi na tleh z glavo med kolena

Učenec: »To karto sem izbral zato, ker vsakič jokam, ko sošolec E. kriči na mene.«

Sošolec E.: »Skušam ti povedati in obrazložiti stvari, ti pa bežiš stran.«

Oglasili so se še trije sošolci in rekli hkrati: »Samo zato, ker ni po tvoje, greš stran in jokaš.«

Opis karte: Gospa sedi na ogromni uri.

Učenka: »Ko je ura, čas za prosto igro na igrišču, se hočem igrati vlogo, ki jo jaz želim. Sošolki mi ne dovolita in me jezi, ko mi rečeta, naj se sama igram. Počutim se osamljena.«

1. razred

Kako se počutiš globoko v sebi?

Učenec je bil tih, miren, ni govoril veliko, se ni družil z vrstniki, bil je počasen, težko je sledil pri uri. Učiteljica mu je poskušala pomagati pri vključitvi, da bi se čim bolje počutil in razgovoril.

Učenec izbere karto spečega medveda.

Učenec odgovori: »Počutim se veselega.« Na vprašanje, kaj počne medved, učenec zapre oči in odgovori: »Spi.«

Učiteljica je pokazala veliko presenečenje nad njegovim odgovorom.

Učenec s Kosovega je po dolgih počitnicah prišel nazaj v šolo, veliko je jokal in hodil za učiteljico.

Izbere karto z bazenom in pripomočki za plavanje. Preneha jokati in odgovori na vprašanje: »Dobro se počutim in veselo. Vse sošolce bi povabil na bazen.«

Mnogi ga začudeno pogledajo in trije učenci se oglasijo: »Kako se počutiš veselo, če pa jokaš!«

Učenec je prišel iz druge šole. Izbere si karto človeka z noži v hrbtu.

Učenec odgovori: »Jaz se počutim močnega.«

8.2 Terapevtske karte kot pripomoček pri poučevanju angleščine

Učiteljica je v knjižnici izvedla interesno dejavnost »Reading Stories«, branje zgodbic v angleščini, z učenci iz 3. in 4. razreda.

Za delo je uporabila Provokativne terapevtske karte z izreki znanih oseb. Prvo uro so si učenci izbrali najprej glasbenike in igralce. Hodili so okoli miz, brali izreke in si ogledovali znane osebe (glej sliko 6). Izbrali so eno osebo z izrekom.

Primeri odgovorov, zakaj so si izbrali to karto:

Učenka 4. razreda: »Ker je to najljubši pevec moje mami.«

Učenec 4. razreda: »Ker sem gledal tega igralca v filmu.«

Učenci so spontano pomagali drug drugemu prebrati izreke in si razlagali izreke vsak po svoje. Po dva ali trije so tiščali glavo skupaj in se lotili branja in razumevanja (glej sliko 4 in 5). Vsi so želeli videti karto, ki jo je izbral posameznik, in jo prebrati.

Slika 4

Branje v skupini



Slika 5

Branje v paru



Slika 6

Ogled kart



Pri dodatni dejavnosti angleščine v 6. razredu sem uporabila slikovne karte z izreki, kjer so učenci iskali podobnosti in razlike med kartami ter jih razvrščali.

9. Zaključek

Pri delu s terapevtskimi kartami je učiteljica ugotovila, da je bilo pomembno, kako so bile organizirane dejavnosti, prostor, postopek strategij in samo vodenje, da so učenci ostali osredotočeni, da ni prišlo do incidentov ter da so primerno ravnali s kartami. Navodila so bila jasno postavljena na začetku delavnice ali aktivnosti. Učiteljica je naredila načrt, glede na razporeditev in možnosti v razredu, kje bodo karte in kje bodo učenci. Sledila je priprava z učenci. V najkrajšem času je bil razred pripravljen tako, da so skupaj odmaknili stole, mize pa potisnili skupaj tako, da so bili stoli nameščeni okoli miz ali v krogu v praznem prostoru. Med kartami na mizi in učenci je bilo dovolj prostora, da so si karte lahko vsi ogledali.

V razredu, kjer je bila možnost večja, da pride do konfliktov med učenci, je učiteljica zaradi varnosti dodelila učencem številke ali jih razdelila v dve skupini, da so si lahko ogledali ali naključno izbrali karto. Učiteljica je ugotovila, da je bil strah odveč, saj so karte vzbudile veliko zanimanje in pozornosti, v ozračju pa je vladala umirjenost.

Paziti je bilo potrebno, da so bila navodila kratka, razumljiva in da so bila podana največ tri naenkrat. Učenci so jih pred izvedbo ponovili in skupaj ugotovili, če so jih razumeli. Ko učiteljica ni bila zbrana ali sigurna vase, kako naj organizira ali izpelje vajo, je hitro prišlo do nerazumevanja navodil.

Nekateri učenci so ob ogledu kart začeli s prstom kazati na karto, s tem pa so sprožili debato s sošolcem, ki je bil ob njem. Tako so prekinili pozornost in iskanje ustrezne karte. Učenci niso bili več sami s seboj, posledično niso izbrali karte zase in niso opazili ostalih kart, ki so bile v bližini. Po pogovoru učiteljice z učenci so nekateri učenci spontano dali roke na hrbet, da ne bi kazali s prstom na karto. Takoj ko so ozavestili, da s prstom kažejo na karto, so se spomnili na pravilo in roke takoj skrili za hrbet.

Pravil so se učenci držali brez težav, saj je bilo zanimanje za karte veliko. Karte so privabile iz njih zelo zanimive misli, ki v normalnem okolju ne bi izrekli. Na učence so delovale z neko nevidno magijo in naredile močan vtis. Izjave, ki so jih izrekli, je marsikaterega učitelja in učence presenetil.

Največ težav je učiteljica imela pri zastavljanju odprtih podvprašanj na primeren in razumljiv način, saj če tega ni bilo, tudi razmišljanje in odgovori niso bili povezani z podvprašanjem, potek se je ustavil in stik je bil izgubljen. Karte so učiteljici pomagale s slikami in sporočili, da je lahko zastavila podvprašanja. Delo je zahtevalo zbranost in pozornost, da je učiteljica v dani situaciji spontano zastavila odprto vprašanje in vedno ji ni uspelo.

Nekateri učenci so potrebovali več vaje, da so slišali vprašanje, saj jih je pritegnila določena karta, ker jim je bila všeč. Kmalu so ugotovili, da se ne sklada z vprašanjem. Zato so prosili učiteljico, če jo lahko zamenjajo, da bi izbrali ustrezno. Pozornost in zbranost učencev se je podaljšala. Uspeli so poslušati in prisluhniti drug drugemu. Vsem 25 učencem je uspelo predstaviti svojo karto.

Na dan so prišli tudi nerešeni konflikti ali nerazumevanje dveh učencev ob izražanju čustev preko izbrane karte. V dani situaciji so učenci uspeli izraziti svoje počutje o nekem ponavljajočem se dogodku in si odkrito povedati vsak svoja stališča in mnenja ter si dogajanje in početje razjasniti. Povsem spontano je učiteljica bila le opazovalec, poslušalec in po potrebi mentor. Učenci so uspeli izmenjati mnenja in poiskati rešitev sami. Vsa čustva, ki so privreli na dan in konflikti so se razčistili med učenci na mehek in nežen način, z razumevanjem in s spoštljivo izraženimi besedami.

Ugotovili smo, da karte pomagajo učitelju in učencem, da se dislocirajo, oddaljijo od situacije, da sebe vidijo od zunaj, kakor da bi se gledali po televiziji ali kot da bi gledali skozi oči nekoga drugega. S tem, ko se je učiteljica distancirala, ni vlekla svojih izkušenj, mnenj, notranjih stanj in čustev v učenčeve primere pri izražanju.

Učitelji mnogokrat mislimo, da kar vemo, kako se nekdo počuti glede na mimiko, situacijo, dogodek in radi nudimo pomoč, ker mislimo, da jo učenec potrebuje. Vendar se je pogosto izkazalo pri kartah, da je učenec zadovoljen in pomoči ne potrebuje. S tem se je izkazalo, da smo vsiljivi s svojim pogledom, z izkušnjami, ki jih imamo sami, in jih povezujemo z dogodkom učencev.

Pri delu s kartami se izognemo, da bi sebe obremenili z bremenom in s težavami drugih, saj so učenci sami iskali poti, sebi primerne, pri iskanju rešitev. Mnoge izjave so učitelje presenetile, prav tako pogledi otrok na določene dogodke, kako vidijo in razumejo stvari. Vprašanje na koncu je bilo, ali sploh slišimo otroke, ali razumemo njihovo doživetje sveta? Skozi terapevtske karte je učiteljica začela spoznavati otroški svet v drugačni luči. S pomočjo terapevtskih kart je mogoče priti, raziskati, razrešiti, kar nam je skrito in nevidno, kar je pod ledeno goro.

Terapevtske karte so orodje, s katerimi si lahko pomagamo izraziti in slišati sebe in druge zlasti v težkih situacijah. Z njihovo pomočjo so bili učenci slišani v celem razredu in s strani učiteljev. Zanimivo bi bilo vpeljati učence v vodenje skozi terapevtske karte, slišati zastavljanje njihovih vprašanj in videti na kakšen način bi oni vodili in peljali.

V prihodnje bi si lahko vsak razred naredil terapevtske karte. Učenci bi poskušali karte uporabiti spontano, v prostem času, vsakodnevno ali po potrebi za vodenje in izražanje sebe.

10. Viri

EmotionCards. A metalog training tool – English. <https://vimeo.com/67902589>

Gaston, S. (2021). *10 ways to use picture cards in your workshops and coaching sessions* <https://www.azesta.co.uk/ideas/10-ways-to-use-picture-cards-in-workshops-and-coaching-sessions>

Harn, A. (2020). *Razpoloženje: ključ do razumevanja globokih čustev*. Mladinska knjiga.

Knightsmith, P. (2021). *Kartice proti tesnobi: priročnik in kartice za premagovanje stresa s čuječnostjo*. Mladinska knjiga.

Prgić, J. (2019). *Žepni coaching za otroke in odrasle: coaching v petih korakih: uporaba terapevtskih kart v procesu coachinga*. Samozaložba.

Print your own coaching picture cards

https://metafox.eu/wp-content/uploads/2020/07/Printable_EN.pdf

Tran, E. (14. december 2022). *Kako postavljati odprta vprašanja (Vodnik + 80 primerov)*.

<https://ahaslides.com/sl/blog/open-ended-questions/>

Kratka predstavitev avtorja

Gordana Slak je profesorica razrednega pouka zaposlena na osnovni šoli Trzin, v Ljubljani. Opravila je modul angleščine in poučuje angleščino v prvi triadi. Mnogo let je bila zaposlena na mednarodni šoli, kar ji je dalo širino pri delu in navado, da sledi novostim. Redno se udeležuje različnih izobraževanj kot je FIT pedagogika, čuječnost, nevrolingvistično programiranje in projekt Učitelj, ki zmore več. V pouk rada vnaša novosti in izzive za učence. Rada prebere pravljico učencem in staršem povezano z življenjskimi dogodki in čuječnostjo.

Razpoloženske kartice in čuječnost dijakov

The Mood Cards and Students' Mindfulness

Azira Kozjek

Srednja šola Jesenice
azira.kozjek@guest.arnes.si

Povzetek

Razpoloženske kartice temeljijo na kognitivno-vedenjski terapiji, čuječnosti, pozitivnem mišljenju ter na zabaven in preprost način posameznika usmerjajo k prepoznavanju in raziskovanju svojih čustev in razpoloženj. Na vsaki kartici so tudi afirmacije, ki spodbujajo pozitivno mišljenje. Naš namen je bil, da z razpoloženskimi karticami popestrimo pouk in posredno vplivamo na izražanje čustev dijakov, čustveno občutljivost, njihovo spoprijemanje z neprijetnimi razpoloženji in jih učimo čuječnosti, ki je pomembna za delo s predšolskimi otroki. Kartice uporabljamo pri pouku razvojne psihologije in z dijaki enkrat tedensko tako začnemo pouk. Dijaki svoje odgovore zapisujejo in jih tudi komentirajo. Ob zaključku prvega redovalnega obdobja smo opravili anketo o uporabnosti razpoloženskih kartic. Rezultati ankete so pokazali, da kartice dijakom predstavljajo prijetno popestritev pouka, jih usmerjajo k razmišljanju o lastnih čustvih, poglobljanju čuječnosti, dijaki pa obenem postajajo pozornejši tudi na čustvovanje drugih. Sklepamo lahko, da z razpoloženskimi karticami popestrimo pouk in hkrati dijake spodbujamo k prepoznavanju in izražanju čustev, večji čustveni senzibilnosti in dolgoročno k povečanju čuječnosti in razvoju čustvene inteligence. V prispevku je opisan primer uporabe razpoloženskih kartic.

Ključne besede: čuječnost, čustva, občutki, razpoloženske kartice.

Abstract

The mood cards are based on cognitive behavioral therapy, mindfulness and positive thinking. They guide individuals in a fun and simple way to identify and explore their emotions and feelings. Each card also has affirmations that encourage positive thinking. The author's intention was to use the mood cards to enrich the lesson and indirectly influence the expression of students' emotions, emotional sensitivity, their coping with unpleasant emotions and the development of listening skills, which are important for working with preschool children. Once a week the author starts the class of Developmental psychology by using the cards. Students write down their answers and also comment them. At the end of the first term, the author carried out a survey on the use of mood cards. The results of the survey showed that the mood cards really present a pleasant addition to the lessons, students are guided to think about their own emotions and increase their mindfulness - they also become more attentive to the emotions of others. We can conclude that in addition to enriching the lessons, the cards encourage students to recognize and express emotions, increase emotional sensitivity and, in the long term, increase awareness and develop emotional intelligence. The article describes an example of using mood cards.

Key words: emotions, feelings, mindfulness, mood cards.

1. Uvod

Pozitivna psihologija proučuje in krepi pozitivne vidike človeškega življenja in duševnosti. Temelji na pomembnih spoznanjih, da se da lastnosti, kot so vztrajnost, optimizem, psihična odpornost, zmožnost razvijanja trajnih in poglobljenih odnosov ter občutke sreče in zadovoljstva sistematično krepiti, s tem pa utrjevati psihološko čvrstost in odpornost. Srečni ljudje so tudi zadovoljni, vztrajni, optimistični in osebno čvrstejši za soočanje in obvladovanje neprijetnih občutkov, čustev, dogodkov in okoliščin, zato tudi težje življenjske preizkušnje prestajajo z manj hudimi posledicami. Te psihološko pomembne veščine in lastnosti je potrebno krepiti že v času otroštva in mladostništva, ker bodo takrat naučene in ponotranjene življenjske veščine najbolj trajno zasidrane in bodo dolgoročno največ prispevale h kakovosti življenja. Pozitivna psihologija je danes ena najbolj uporabnih smeri v sodobni psihologiji. Na eni strani ustvarja spoznanja o vplivu pozitivnih vidikov življenja na kakovost le-tega, na duševno in telesno zdravje; na drugi strani razvija metode in strategije za krepitev veščin, ki vplivajo na izboljšanje življenja. Poudariti je potrebno, da si pozitivna psihologija ne dela utvar, da lahko odpravi manj prijetne plati življenja (stiske, izgube, bolečine, bolezni) ali manj prijetna čustva (tesnoba, jeza, strah). Lahko pa naredi veliko za to, da smo ljudje bolj zadovoljni, optimistični in srečnejši. Nauči nas, kako se soočiti z neprijetnimi občutki in dogodki ter jih obvladati.

Šolska psihologija se večinoma ukvarja z otroki, ki imajo ali povzročajo težave, s tem pa odreka čas in vire otrokom, ki jim gre dobro in bi se lahko v primernem okolju in ob ustreznih spodbudah razvili do skrajnih potencialov. Podpiranje počutja, psihičnega blagostanja in duševnega zdravja učencev in dijakov lahko izboljša njihovo psiho-socialno delovanje v šoli, okrepi življenjske veščine. Odnosi in povezave z ljudmi so eden najpomembnejših vidikov življenja. Kot družabna bitja vzcvetimo v okolju, ki omogoča povezovanje in spodbuja močne čustvene in drugačne vezi z drugimi. Trdni in iskreni odnosi nam nudijo oporo v težavnih časih, krepijo zadovoljstvo z našim socialnim življenjem, povečujejo pa tudi vključenost in skrb ter podporo s strani drugih. Pomembno je, da dijakom omogočimo priložnosti za razvoj socialnih veščin in kompetenc, ki jim bodo pomagale graditi in ohranjati odnose v zrelih letih.

Kognitivno-vedenjska terapija je vrsta psihoterapije, ki ustvarja povezave med tem, kar delamo, razmišljamo in čutimo. Spremembe v razmišljanju vplivajo na to, kar počnemo in čutimo, spremembe v vedenju pa na to, o čem razmišljamo in čutimo. Te spremembe nam lahko pomagajo do boljšega počutja.

Čuječnost je po mnenju Kabat-Zinna zavedanje sedanjega trenutka in je negovana s hotenim usmerjanjem pozornosti na stvari, ki jim sicer ne posvečamo niti trenutka pozornosti. To je nova vrsta sistematičnega nadzora in modrosti v naših življenjih, ki temeljijo na notranjih zmožnostih za umiritev, usmerjanja pozornosti, zavedanja in uvida (E. Škobalj, 2019).

Pri čuječnosti se zavedamo svojih misli, pa tudi občutkov in čustev. Z vadbo čuječnosti se lahko življenje otrok in najstnikov bistveno izboljša. Po najnovejših raziskavah čuječnost vpliva na uravnavanje čustev, krepi socialne spretnosti, izboljšuje sposobnosti za usmerjanje pozornosti, pogloblja delovni spomin ter sposobnost načrtovanja in organizacije. Čuječnost vpliva tudi na večjo samozavest, občutek umirjenosti, sproščenosti in sprejemanja sebe, izboljšuje spanec, zmanjšuje depresivnost, omili vedenjske težave, motnje pozornosti, hiperaktivnost in impulzivnost (D. Burdick, 2019).

Moj namen je, da z uporabo razpoloženskih kartic, ki temeljijo na kognitivno vedenjski terapiji, čuječnosti in pozitivnem mišljenju popestrim pouk. Kartice dijake na zabaven in preprost način usmerjajo k prepoznavanju in raziskovanju svojih čustev in razpoloženj, povečajo čustveno občutljivost in čuječnost ter spodbujajo razvoj čustvene inteligence. Iz izkušenj s svetovalnim delom sem v vlogi učiteljice razvojne psihologije razmišljala, kako lahko obstoječo teorijo poveže s prakso, saj delovni zvezki in video posnetki niso vedno dovolj za prikaz razvoja čustev pri človeku. Prepričana sem, da lahko učitelj, ko podaja znanje, že v eni sami šolski uri komu spremeni življenje in vpliva na to, kako bo posameznik usmeril svojo življenjsko pot. Z razpoloženskimi karticami sem imela že veliko pozitivnih izkušenj, zato jih je vključila v poučevanje. Kartice uporabljam pri pouku in z dijaki enkrat tedensko začenjam pouk. Dijaki svoje odgovore zapisujejo in jih tudi komentirajo.

V nadaljevanju so predstavljeni primer uporabe razpoloženskih kartic in rezultati ankete o uporabnosti razpoloženskih kartic med dijaki.

2. Čustva in njihov razvoj

Vsak človek naj bi bil sposoben izbrati, kako bo izrazil svoje čustvo. To pomeni, da obstoj določenega čustva ne more biti opravičilo za vedenje. Spoznanje, da med čustvom in vedenjem obstaja čas za reakcijo in odločitev za neko vedenje, pa poleg svobode izbire in fleksibilnosti povzroči izognitev pasti, da je čustvo isto kot vedenje.

Čustvenih reakcij se človek ne zaveda, ker jih ni ozavestil ali pa jih je potlačil, a ne glede na to, se nezavedne emocije kažejo v vedenju. Vsa čustva se lahko razdelijo glede na njihov hedonistični ton in na dve veliki skupini in sicer na prijetna (zadovoljstvo, sreča, ljubezen, upanje, veselje, zaupanje) in neprijetna (strah, jeza, žalost, zaskrbljenost, ljubosumje, zavist). Vsem situacijam, v katerih čutimo neprijetna čustva, je skupno to, da je oseba ocenila, da so ogrožene njene vrednote. Prijetna čustva pa občutimo, kadar situacija potrjuje subjektivno vrednoto. Čustva imajo lahko šibko, srednje močno in zelo močno jakost oziroma intenziteto. Zelo močna, kratkotrajna čustva so afekti. (Milivojević, 2008).

Čustva razlikujemo po trajanju. Ponavadi ločimo kratkotrajna in srednjetraina in dolgotrajna čustva. Kratkotrajno čustvo merimo v sekundah ali minutah, srednjetraino v desetinah minut ali v urah, dolgotrajna čustva pa v dnevih, tednih ali izjemoma v mesecih. Navadno pojma čustvo in emocija uporabljamo za kratkotrajna čustva, za srednja in dolgotrajna čustva pa uporabljamo izraz razpoloženja ali sentiment.

Razpoloženje je čustvo, ki traja dolgo in ki v določenem času pomeni osnovni emocionalni tonus določene osebe. Pri tem je potrebno zadostiti vsaj enemu od pogojev, da neko čustvo dobi kronično obliko in postane razpoloženje. Prvi pogoj je, da je oseba v dolgotrajnem zunanjem položaju, ki izziva določeno čustvo. Drugi pogoj je, da se posameznik kronično ukvarja z določenimi mentalnimi predstavami, tudi potem, ko zunanja situacija že preneha. Mentalne predstave, ki izzovejo določena čustva, pa so lahko zavedne ali pa nezavedne. Vsako čustvo ima svoj cilj ali funkcijo v medčloveški komunikaciji, ki je kulturno pogojena. Končni cilj vsakega čustva, še posebno neprijetnega, je mobilizacija za določeno vrsto dejavnosti. Njen namen je prilagoditev spremembam v zunanjem svetu in sicer tako, da spreminja svet v skladu s svojim referenčnim okvirjem ali pa, da referenčni okvir prilagodi zunanjim okoliščinam (Milivojević, 2008).

Čustvo, ki se ga lahko zavedajo večji otroci in najstniki, se deli na tri dele, in sicer:

- na misli ali zgodbo, ki je v ozadju čustva,
- na telesna občutja (kako se čustvo odraža v telesu),
- na čustveno razpoloženje, ki ga sicer majhni otroci ne zaznajo, večji in najstniki pa.

Otroke in najstnike lahko naučimo, da so pri čuječnosti pozorni na vse dele čustev. Misli ali zgodbe, ki spremljajo čustva, otroke in najstnike tako posrkajo nase, da pozabijo na čuječnost. Njihove misli in zgodbe se ponavadi nanašajo na preteklost ali prihodnost, zato se ne zavedajo dogajanja v sedanjosti (D. Burdick, 2019).

Čutenje je tisto, ki nas dela žive. Občutenje določa naše zmožnosti, a nam ne postavlja meja mogočega. Smo bitja, ki se stalno učimo in posledica tega je zmožnost preoblikovanje sveta in sebe. (Kabat-Zinn, 2019).

Z večjimi otroki in najstniki se je potrebno pogovoriti o tem, kaj je čustvo. Povedo naj, kdaj so bili jezni, zaskrbljeni, veseli, mi pa jim pomagamo opazovati, kje na telesu se čustvo odraža. Razčistiti je potrebno, kaj je sedanjost ter kaj sta preteklost ali prihodnost. Usmeriti jih je potrebno k razmišljanju o tem, katere misli so čustva sprožila in na kateri zgodbi temeljijo občutki posameznega otroka ali najstnika (D. Burdick, 2019).

2.1. Čuječnost

Sopomenke čuječnosti so budnost, pozornost, zbranost duha in navzočnost. Čuječnost je prisotnost v danem trenutku. V tem primeru se lahko iz dogodka nekaj naučimo. Opazovanje je bistvenega pomena, je v resnici prisotnost duha. Osnovni namen čuječnosti je ta, da je posameznik sposoben upravljati s svojo pozornostjo (E. Škopalj, 2017).

Čuječa oseba je budna, je torej oseba, ki ne spi. V splošnem opisu budnost lahko razdelimo na fizično in duševno. Poleg fizičnega spanja, pa ljudje pogosto spimo tudi drugače, ko ravnamo nezavedno in brez premisleka. Ponavljamo odzive, ki smo jih videli v svoji okolici, jih ponotranjili in ne da bi razmislili o njihovi smiselnosti uporabe. To je notranje stanje, za katerega je značilno avtomatizirano delovanje in odzivanje. Problem tega delovanja je, da ponavadi nismo zadovoljni, kam nas je privedlo. Namen čuječnosti je prepoznavanje povezav med dogodki in pojavi. To je tudi eden temeljnih ciljev življenja. (E. Škopalj, 2019).

2.1.2. Razpoloženske kartice

Razpoloženske kartice omogočajo smiseln in poglobljen pristop k dobremu počutju in duševnemu zdravju. So priložnost, da prepoznamo razpoloženja, čustva, oblike vedenja in težave. Omogočajo tudi, da ob usmerjenih vprašanjih za raziskovanje samega sebe o stvareh razmislimo, čemur sledi še afirmacija za pozitivno mišljenje. Za dobro počutje je pomembno, da se zavedamo svojih razpoloženj, misli, občutkov, čustev in, da jih znamo ustrezno izražati. Ko prepoznamo telesne simptome, ki spremljajo določene občutke, se lahko naučimo nadzirati svoj um in dejanja. Sprejemanje samega sebe izvira iz zavedanja samega sebe, in če se lahko sprejememo, postanemo tudi bolj empatični in sprejemajoči do drugih. Posamezniki, ki so čustveno inteligentni, so bolj opremljeni in spretnjeje sooblikujejo medosebne odnose in se bolje znajdejo v življenju. (A. Harrn, 2017).

2.1.2.1. Primer uporabe razpoloženskih kartic

Postopek

Pri uri razvojne psihologije za predšolske otroke avtorica (nadalje učiteljica) dijaku, ki to želi (včasih ga tudi izbere) ponudi izbor kartice, ki ga pritegnejo.

Dijak si izbrano kartico ogleda in je pozoren na vsakršne misli, občutke ali telesne spremembe, ki jih zazna ob izbrani kartici. Potem pa pokaže kartico ostalim dijakom in prebere vprašanja. Zapisana vprašanja in afirmacije na kartici učiteljica ponovno glasno prebere. Dijaki si zapišejo odgovore in predlagano afirmacijo (učiteljica obrazloži afirmacijo). Nato poteka pogovor. Dijaki, ki želijo, lahko svoje odgovore preberejo ali pa jih komentirajo. Učiteljica navede nekaj primerov iz življenja.

2.1.3.1. Razpoloženska kartica »Potrtost«

Na sprednji strani je narisan potrtni obraz, na hrbtni strani pa so vprašanja:

1. V čem se kaže vaša potrtost?
2. Kako to vpliva na vaše življenje?
3. Se lahko spomnite časa, ko se niste tako počutili? Kaj ste počeli?

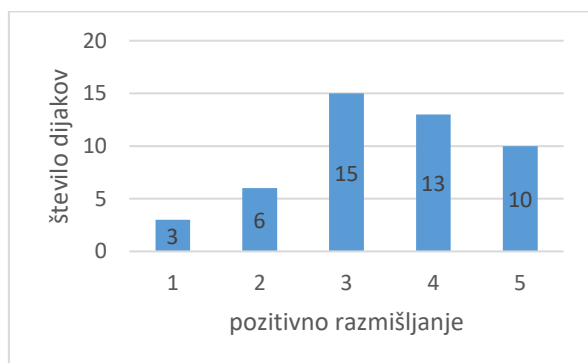
Afirmacija: Zdaj sem na tleh, a stvari se obračajo na bolje. Še vedno lahko v čem uživam – še vedno grem lahko na svež zrak (A. Harrn, 2017).

Ko so dijaki razmišljali in zapisovali svoje odgovore, je učiteljica razmišljala o tem, ali je prav, da poteka pogovor o neprijetnih čustvih in to v ponedeljek prvo uro. Opazila je, da dijakinja, ki običajno sodeluje, ne počne ničesar. V očeh je imela solze. Ob zaključku ure je učiteljica dijakinjo zadržala in jo vprašala o vzrokih njenega odziva. Dijakinja ji je povedala, da jo je vsebina na kartici spomnila na dogajanje v družini. Oče je hudo bolan in nanj je zelo navezana. Vsi v družini pa prikrivajo bolezen in svoja čustva. Učiteljica se je z njo o tem pogovorila.

V nadaljevanju sledi prikaz rezultatov ankete o uporabnosti razpoloženskih kartic pri dijakih.

Graf 1

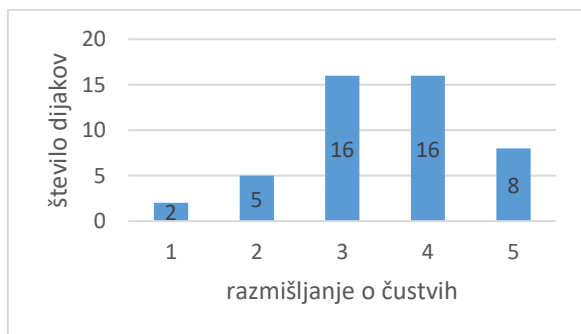
Ocena 47 dijakov o uporabi kartic k spodbujanju pozitivnega razmišljanja (1 - ne spodbujajo, 5 – spodbujajo)



Graf 1 prikazuje oceno dijakov o vplivu uporabe kartic na pozitivno razmišljanje. Na anketo je odgovarjalo 47 dijakov, 49 % dijakov je odgovorilo, da jih kartice spodbujajo k pozitivnemu razmišljanju.

Graf 2

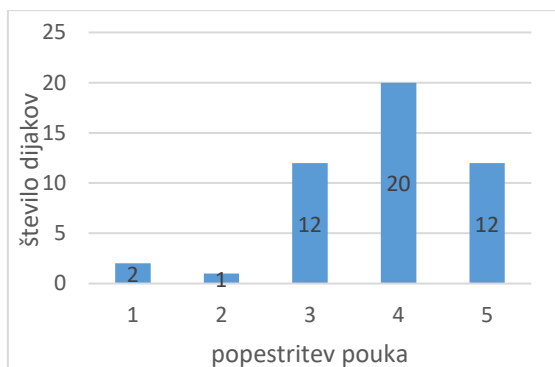
Ocena 47 dijakov o vplivu uporabe kartic na razmišljanje o čustvih (1-ne spodbujajo, 5 – spodbujajo)



Graf 2 prikazuje oceno dijakov o vplivu razpoloženskih kartic na razmišljanje o svojih čustvih. 51% dijakov je ocenilo, da jih uporaba kartic usmerja na razmišljanje o svojih čustvih.

Graf 3

Ocena 47 dijakov o vplivu razpoloženskih kartic na popestritev pouka (1 - ni prijetna, 5 -prijetna)



Graf 3 prikazuje oceno dijakov o vplivu uporabe razpoloženskih kartic na popestritev pouka. 68% dijakov je ocenilo, da jim razpoloženske kartice predstavljajo popestritev pouka.

3. Zaključek

Čustvenih reakcij se človek ne zaveda, ker jih ni ozavestil ali pa jih je potlačil. Ne glede na to se nezavedna čustva kažejo v vedenju. Osnovni namen čuječnosti je sposobnost upravljanja s svojo pozornostjo. Kognitivno vedenjska terapija nam pomaga spremeniti način razmišljanja in obnašanja. Spremembe v razmišljanju vplivajo na to, kar počnemo in čutimo, spremembe v vedenju pa vplivajo na to, o čem razmišljamo in kaj čutimo. Temelji na prepričanju, da ni dogodek tisti, ki povzroča čustva, ampak je to interpretacija tega dogodka - to kar mislimo ali pomen, ki ga dajemo temu dogodku. Dijaki se izobražujejo za poklic vzgojitelja predšolskih otrok. V času izobraževanja naj bi si pridobili kompetence spodbujanja socialno emocionalnega

razvoja otrok in bili v podporo otrokom s posebnimi potrebami. Kako to doseči? Je teorija dovolj? Je praktično usposabljanje v vrtcu zadostno za potrebne spretnosti?

Namen avtorice je bil preveriti, ali lahko z razpoloženskimi karticami popestrimo pouk in posredno vplivamo na izražanje čustev dijakov, čustveno občutljivost, njihovo spoprijemanje z neprijetnimi razpoloženji in razvijanje veščin poslušanja, ki so pomembne za delo s predšolskimi otroki. Na podlagi rezultatov ankete lahko sklepamo, da imajo dijaki pozitiven odnos do uporabe razpoloženskih kartic pri pouku, saj jim predstavljajo prijetno popestritev pouka. Spodbujajo jih tudi k razmišljanju o svojih čustvih in jih napeljujejo k pozitivnemu razmišljanju.

Anketni rezultati so kvantitativni. Pomemben je tudi njihov kvalitativni pomen, saj dijake in učiteljico spodbujajo k čuječnosti, ki jo v sodobnem času, posebej po pandemiji zelo primanjkuje. Da ljudje spremenijo svoje vedenje, morajo spremembe nastajati vsaj šest mesecev, zato z uporabo kartic avtorica nadaljuje tudi v drugem redovalnem obdobju.

A tako kot je zapisana Budova misel: »Živeti čuječ en dan, je vredno, več kot živeti sto let brez čuječnosti« (Škobalj, 2019, str. 15).

4. Literatura

- Burdick D. (2019). *Čuječnost za otroke in najstnike*. Družinski in terapevtski center Pogled.
- Harrn A. (2017). *Razpoloženske kartice*. Mladinska knjiga.
- Kabat-Zinn J. (2019). *Zdravilna moč čuječnosti*. (21-26).
- Milivojević Z. (2008). *Emocije*. (27-41). Zbirka Psihopro.
- Musek Lešnik K. (2017). *Kaj je pozitivna psihologija?* Pridobljeno s <https://www.abced.si/pozitivna-kaj>
- Musek Lešnik K. (2017). *Kaj je pozitivna edukacija?* Pridobljeno s [Kaj je pozitivna edukacija \(abced.si\)](https://www.abced.si/kaj-je-pozitivna-edukacija)
- Škobalj E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet.
- Škobalj E. (2019). *Lahkost uma: čuječnost- vprašanja in odgovori*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet in Satka.
- Vivyan C. (2011). *Kratek program Kognitivno vedenjske terapije v 7 korakih*. Društvo DAM. Pridobljeno s [Nebojse.SI](https://www.nebojse.si/) - e-glasilo Društva DAM - Kratek program KVT v 7 korakih

Kratka predstavitev avtorice

Azira Kozjek, univ.dipl.psih, 20 let sem opravljala delo svetovalne delavke na srednji strokovni in poklicni šoli, trenutno opravljam poklic učiteljice psihologije.

Čuječnost v razredu

Mindfulness in the Classroom

Janja Zver

Osnovna šola Šentvid
janzver@gmail.com

Povzetek

Šola kot institucija igra zelo pomembno vlogo pri oblikovanju učencev. Žal pa je naš šolski sistem še vedno naravnani v smeri, da daje preveč poudarka na usvajanje znanstveno-preverljivih spoznanj in premalo čustvenemu in socialnemu razvoju ter ozaveščanju o pomembnosti osebnega ravnovesja. Ko smo čuječi, smo bolj povezani s telesom in umom, s tem, kar doživljamo iz trenutka v trenutek. Številne raziskave kažejo, da se učenci, ki izvajajo prakso čuječnosti, lažje spoprijemajo z vsakdanjimi izzivi in stresom, so bolj zbrani in se lažje skoncentrirajo, so bolj čustveno stabilni in imajo nasploh boljše učne rezultate. Čuječnosti se lahko z rednimi vajami in vsakodnevno prakso tudi priučimo. Kot učitelji se sami odločimo, v kateri del učne ure vnesemo vaje iz čuječnosti. Priporočljivo je, da vaje izvajamo prvo uro, kot uvodno motivacijo pet do deset minut. V članku je nanizanih nekaj kratkih vaj čuječnosti in kratkih meditacij, ki jih lahko uporabimo na začetku ure. V našem šolskem izobraževanju je še vedno premalo govora o pozitivnih učinkih, ki jih ima takšen pristop poučevanja na učence. Cilj prispevka je opolnomočiti bralce, učitelje, vzgojitelje in starše, da bodo spoznali prednosti takšnega pristopa poučevanja in pozitivne učinke čuječnosti na otroke ter da bodo začeli razmišljati o čuječnosti kot o možnosti, kako se približati otroku in z njim negovati dober odnos ter istočasno poskrbeli tudi zase. Zlasti slednje je v današnjem času, ko se srečujemo z vedno več izgorelosti, še kako dobrodošlo.

Ključne besede: čuječnost, čuječnost v vzgoji, čustvena inteligenca, tukaj in zdaj, učenci, zavedanje sedanjega trenutka.

Abstract

School as an institution plays a very important role in shaping students. Unfortunately, our school system is still oriented in a direction that gives too much emphasis on the acquisition of scientifically verifiable knowledge and not enough on emotional and social development and awareness of the importance of personal balance. When we are mindful, we are more connected to our body and mind, and to what we experience from moment to moment. Numerous studies show that students who practice mindfulness find it easier to cope with everyday challenges and stress, are more focused, emotionally stable and generally have better academic results. Mindfulness can also be learned through regular exercises and daily practice. As teachers, we can choose when to incorporate mindfulness exercises into the classroom. It is recommended that we start with a motivational exercise for five to ten minutes at the beginning of the first hour. The article lists some short mindfulness exercises and meditations that can be used at the start of the hour. There is still not enough talk in our educational system about the positive effects of this approach to teaching on students. The aim of this contribution is to empower readers, teachers, educators, and parents to recognize the benefits of this approach to teaching and the positive effects of mindfulness on children, and to start thinking about mindfulness as a way to approach the child and cultivate a good relationship while taking care of themselves. This is especially important in today's world where we are encountering increasing levels of burnout.

Keywords: emotional intelligence, mindful education, mindfulness, present moment, present-moment awareness, students.

1. Uvod

Čuječnost (ang. Mindfulness), pomeni biti tukaj in zdaj. Pomeni, da smo prisotni v tem trenutku, se zavedamo in občutimo kaj se dogaja tako znotraj nas kot tudi okoli nas. Ko smo čuječi, je naša pozornost usmerjena na trenutno izkušnjo, kot se poraja iz trenutka v trenutek. Zavedamo se svojih misli, čustev, telesnih občutkov in namer ter zunanjega dogajanja, brez, da bi se poskušali doživljanju izogniti, ga zadržati ali kako drugače spreminjati.

Čuječnost se kot dodatek k pouku ali kot izbirna dejavnost v mnogih državah že vpeljuje v šolske kurikulme. Samo vprašanje časa je, kdaj bo postala obvezni del izobraževanja tudi pri nas, saj so ne samo učenci, ampak tudi učitelji pod vsakodnevnimi pritiski, stresi in izzivi vsakdanjih obveznosti.

2. Definicija čuječnosti

Čuječnost se vedno bolj prepleta s številnimi področji našega delovanja. Vse pomembnejša je v psihologiji, psihoterapiji in medicini, v zadnjem času pa se konkretno spogleduje tudi z izobraževalnim sistemom.

Čuječnost lahko definiramo na več načinov. Slovenski besedi »čuječnost« in »pozornost« sta v zadnjih petindvajsetih letih pridobili nove konotacije – uporabljata se kot prevoda angleškega izraza »mindfulness«, ki se je konec 19. stoletja uveljavila v angleških prevodih budističnih tekstov kot ekvivalent za besedo sati – sanskrt smrti (Zalta in Ditrich, 2015). Raziskovalci v zahodni znanstveni literaturi izraz najpogosteje opredeljujejo po Jonu Kabat-Zinnu (Kabat-Zinn, 2013), ki je pojem v različnih obdobjih različno definiral, najpogosteje kot namerno, nepresojajoče usmerjanje pozornosti v sedanji trenutek, na določen način. Kabat-Zinn je tudi snovalec programa MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction Program), ki je trenutno eden izmed najpogosteje izvajanih in temeljito raziskanih programov na svetu za urjenje čuječnosti, namenjen zmanjševanju stresa. Gre za osemtedenski program, v osnovi namenjen lažšanju bolečin in stresa, ki sestoji iz različnih vaj za razvijanje čuječnosti – meditacijskih tehnik, kot so čuječe opazovanje dihanja, čuječa hoja, »body scan«, vaje za razmigovanje in čuječo jogo in skupinske dialoge za vzpodbujanje čuječnosti (Zalta in Ditrich, 2015). Bishop čuječnost opredeli kot specifičen način usmerjanja pozornosti, ki se ga lahko priučimo (Bishop idr., 2004). V knjigi Sem tukaj in zdaj (Peček, 2016) je čuječnost razložena kot močna vaja v pozornosti, kjer čuječnost pomeni preprosto to, da smo brez predsodkov pozorni na to, kar se dogaja tukaj in zdaj (tj. občutki, misli in čustva). Torej, nekaj silnega, kar nas odvadi, da se izgubimo v mislih o prihodnosti ali preteklosti.

Čuječnost torej pomeni, da smo prisotni v tem trenutku, da se zavedamo in občutimo kaj se dogaja tako znotraj nas kot tudi okoli nas. Ko smo čuječi, je naša pozornost usmerjena na trenutno izkušnjo, kot se poraja iz trenutka v trenutek. Zavedamo se svojih misli, čustev, telesnih občutkov in namer ter zunanjega dogajanja, brez, da bi se poskušali doživljanju izogniti, ga zadržati ali kako drugače spreminjati.

Čuječnost in meditacija nam pomagata stopiti v stik ne le z drugimi, pač pa tudi s samim seboj. Zadovoljstvo s samim sabo in svetom, sočutje z drugimi in občutek lastne prisotnosti (živosti), pa naše življenje izpolnjujeta.

3. Čuječnost v izobraževanju

Čuječnost se kot dodatek k pouku ali kot izbirna dejavnost v mnogih državah že vpeljuje v šolske kurikulumne. Številne raziskave namreč potrjujejo, da redne vaje čuječnosti otrokom pomagajo najti stik s sabo, jih urijo v boljši koncentraciji, pomagajo k večjemu fokusu in osredotočenosti, da lahko lažje sledijo pouku in si snov tudi bolje zapomnijo.

Škobalj pravi, da je čuječnost osnova vsake dobre in uspešne vzgoje (Škobalj, 2017). Navaja izsledke raziskav iz leta 2012 profesorice Katherine Weare (v Škobalj, 2017), ki je bila narejena med otroki in mladostniki, ki kažejo, da čuječnost zelo dobro deluje na čustveno stanje otrok in mladostnikov, na njihovo mentalno in fizično zdravje in sposobnost učenja (Škobalj, 2017).

Upoštevati pa moramo, da otroci prihajajo v šolo iz različnih okolij, izpostavljeni so različnim stresnim dejavnikom, tekom dneva se v njih nakopiči veliko energije, ki je ne znajo pravilno usmeriti. Naša naloga kot učitelja je, da zberemo njihovo energijo in pozornost, še pred tem pa jim pomagamo, da se znebijo dnevnega stresa in odvečne energije. To lahko naredimo s kratko pet do desetminutno dejavnostjo na začetku ure – s preprostimi dihalnimi tehnikami, vizualizacijo ali krajšo igro in od tu prehajamo k večjemu miru, zbranosti, pozornosti, sedanjosti. Pomembno je, da otroke privedemo od nemira k miru, od raztresenosti k pozornosti in dožemanju danega trenutka. Tako so učenci bolj zbrani in skoncentrirani tekom celotne ure, lažje sledijo razlagi učitelja in si snov bolje zapomnijo. Kratko aktivnost lahko uvedemo na začetku prve ure ali vsaj prvo uro na začetku tedna. Izbiramo lahko med številnimi vajami za urjenje čuječnosti, pri tem je pa predvsem pomembno, da smo pri tem sistematični, potrpežljivi in da otrok v vaje ne silimo.

Rutarjeva kot veliko priložnost za razvijanje čuječnosti v šoli navaja tudi branje književnih besedil. Po njenem mnenju učenci ob branju oblikujejo osebno identiteto, širijo obzorja in spoznavajo svojo kulturo. Razvijajo svojo doživljajsko in domišljijско zmožnost ter si preko tega odgovarjajo na vprašanja: kdo sem, kaj doživljam ob branju, katera čustva me spodbujajo in katera bremenijo, kako se sprejemam v svoji edinstvenosti ... (Rutar, 2017).

Koncept čuječnosti je primeren za doseganje številnih pozitivnih učinkov v vzgoji in izobraževanju, vendar ga je potrebno uvajati sistematično, kontinuirano in na več nivojih (Rutar, 2017).

Dobro je, da preden se kot učitelji lotimo uvajanja čuječnosti v razred, vaje čuječnosti preizkusimo sami. Še bolje – lahko jih redno vadimo, pravzaprav vgradimo v naš vsakdan, da se bodo otroci učili z zgledom. Učinkovito je, da otroke nagovorimo, da podobne prakse izvajajo tudi doma in se na tak način umirijo ter sproščajo čustveno napetost tudi v domačem okolju npr. pred začetkom učenja ali pred spanjem (Kavčnik Kolar, v Rutar, 2017).

4. Vpliv čuječnosti na učenca

Otroci živijo tukaj in zdaj. Pri majhnih otrocih je pozornost kratka, vendar osredotočena. Otroški spomini so zato kratki, preprosti, vendar zelo intenzivni in natančni, da se včasih odrasli čudimo, kaj vse si je otrok zapomnil.

Zaradi nezrelosti možganov majhnih otrok, ti z lahkoto dosegajo čuječe stanje tukaj in zdaj – njihovi spomini so preprosti, njihovo razumevanje je podobno tistemu, ki ga izkusimo ob meditativni praksi, zlasti ob tem, ko smo čuječi. To je stanje, ki ga odrasli dosežemo ali izkusimo le redko oziroma le ob pomoči kontemplativnih tehnik kot je čuječnost.

Čuječnost ima na otroke številne pozitivne vplive na več nivojih. Dokazano je namreč, da naj bi učenci, ki izvajajo prakso čuječnosti, bili bolj čustveno stabilni, pozorni in naj bi imeli boljše učne rezultate. Tudi delo v oddelku naj bi postalo bolj umirjeno, z manj konflikti, izboljšali naj bi se celo odnosi med učenci (Rechtschaffen, 2016).

Rutarjeva navaja, da se čuječ učenec svojih obveznosti loteva s pozornostjo in mirnostjo in ne avtomatično, brez zavedanja. Zaveda se, kako se počuti in kaj razmišlja v danem trenutku, kdaj je umirjen in katere dejavnosti ga sprostijo. Pravočasno opazi, kadar se v njem sproži kakšno močno čustvo in zna ob tem pravilno odreagirati. Zna poslušati svoje telo in ga čuti. Svoj prosti čas zna pravilno razporediti in ga posveti razvijanju svoje ustvarjalnosti ter preživljanju v naravi. Je spoštljiv, zna izraziti svoje potrebe, želje in pričakovanja ter svoje cilje postopoma uspešno uresničuje. Tak učenec svoja vsakodnevna opravila spreminja v zavestna dejanja (Rutar, 2017).

5. Vaje čuječnosti za otroke

Ko smo čuječni, smo bolj povezani s telesom in umom, s tem, kar doživljamo iz trenutka v trenutek. S čuječnostjo se naučimo gledati stvari, kot da so nove, ujamemo pomembne detajle ali razlike. Smo sposobni strpnosti do samega sebe, bolje uravnavamo svoja čustva in smo v odnosih z drugimi pozornejši, občutljivejši, stabilnejši in mirnejši (Rebula, 2011).

Černetič pravi, da je čuječnost zavedanje tega, kar se dogaja v sedanjem trenutku. Takšno zavedanje lahko vključuje tako notranje (npr. misli, čustva) kot zunanje dogajanje (Černetič, 2005). Miselna zbranost je v meditaciji in čuječnosti usmerjena predvsem na zavedanje. Gre za podaljšano zbranost, ko naš um „obstane“. Ob meditaciji se zavestno osredotočimo na nek predmet ali dejanje, pri čemer je naše dihanje najbolj priročno. Vztrajamo pri zavedanju lastnega dihanja toliko časa, da se naš um umiri. Begajoče misli izginejo, zlijemo se z opazovanjem. Lahko rečemo, da to, kar čutimo in mislimo, občutimo kot sebe – to smo mi (Bishop, 2004).

Čuječnosti se lahko z rednimi vajami in vsakodnevno prakso tudi priučimo. Čuječnost z vajami lahko urimo kot: čuječe dihanje, čuječe opazovanje, čuječe ozaveščanje, čuječe poslušanje, čuječi trenutki, čuječe priznavanje (Križaj, 2019).

Nekaj preprostih vaj urjenja čuječnosti lahko z učenci izvedemo tudi v razredu pred pričetkom ure:

- Uporabimo lahko vajo z rozino, ki jo imenujemo tudi čuječe hranjenje ali meditacija pri hranjenju (Križaj, 2019). Učencem razdelimo rozine, ki jih okušajo. Najprej rozino opazujejo, potem povohajo, jo dajo k ušesom, da jo slišijo, jo dajo v usta in ugriznejo – opazujejo okus, slino ...
- Podobno vajo lahko naredimo z opazovanjem kamenčka – kakšne barve je, oblike, teže, toplote ...
- Učence lahko pobožamo s peresci, lahko uporabijo preprosto vajo drgnjenja dlan ob dlan in pri vsem tem opazujejo, kaj se dogaja, kaj občutijo, kaj doživljajo pri tem in kakšni občutki jih prevzemajo.
- V razredu lahko izvajamo tudi Jacobsonovo relaksacijo stiskanja celega telesa. Najprej učenci stiskajo dlani in jih sprostijo, nato stopala, zadnjico, hrbet, povlečejo ramena navzgor, nakremžijo obraz ... Pri vsem tem opazujejo kaj doživljajo, kakšni občutki se pojavljajo v njih.

- Ena izmed najbolj znanih meditacij iz čuječnosti, razširjena po vsem svetu, je meditacija ljubeče naklonjenosti. Učenci naj se udobno namestijo in pozornost usmerijo na telo, na predele, ki se dotikajo podlage ter opazujejo svoje dihanje. Medtem si tiho prigovarjajo: »Naj bom srečen. Naj bom zdrav in močen. Naj bom miren.« Čuječe spremljajo svoje misli in čustva ob izgovorjavi. Nato iste misli namenijo njim pomembni osebi, zatem neki nevtralni osebi, osebi, ki jim ni všeč in na koncu še vsem ljudem na svetu.
- Učenci lahko izvajajo tudi kratke meditacije hvaležnosti, tako, da v sebi tiho poimenujejo tri stvari za katere so hvaležni in se zahvalijo zanje vesolju.
- V razredu zelo uporabna in praktična pot do meditacije, čuječnosti je tudi barvanje mandal saj so učenci zatopljeni v barvanje, pozornost namenijo raznovrstnosti vzorcev in barv. Na koncu opazujejo svoje občutke, risbo in doživljanje ob ustvarjanju.

Vaje lahko učenci izvajajo tudi doma, npr. pred pisanjem domače naloge, če zvečer ne morejo zaspati ali pa v trenutku, ko morajo umiriti misli. Še vedno pa je največja vrednost vseh teh vaj, da so prenesene v prakso in v vsakdanje življenje: da ko smo na prehodu, opazujemo naravo, ko kuhamo, smo prisotni pri kuhanju, ko se igramo, smo z mislimi in občutki pri igri, ko se pogovarjamo, drugega zares poslušamo in mu damo pozornost.

5.1 Preproste dihalne tehnike za začetek šolske ure

Najbolj učinkovito je, da vključimo vaje za čuječnost takoj pri prvi uri, kot uvodno motivacijo, da gredo stran stres in slabe misli, ki jih učenci prinesejo s sabo v razred. S tem si zagotovimo tudi pozitivno začetno klimo in pozornost učencev.

Penman pravi, da je najbolje sedeti na stolu z ravnim naslonjalom, hrbtenica naj bo od naslonjala oddaljena 2-3 centimetrov. S stopali se dotikamo tal, dlani naj bodo obrnjene navzgor, bodisi v naročju bodisi na stegnih. Najboljši je tak položaj, ki povzroča čim manjšo napetost mišic in spodbuja pozorno zavedanje in umsko sproščenost (Penman, 2016).

Z učenci lahko na začetku ure prakticiramo krajše meditacije z dihanjem:

- Učenci naj usmerijo pozornost na telo. Nekaj časa naj posvetijo zavedanju položaja telesa in stiku z okolico. Ozavestijo naj dihanje in so pozorni na to, kje in kako ga čutijo v telesu. S pozornostjo naj sledijo ritmu dihanja, vsakemu vdihu in izdihu. Naredijo naj deset vdihov in izdihov. Ko pozornost uide drugam, jo naj nežno pripeljejo nazaj k zavedanju občutkov dihanja. Na koncu prakse naj učenci razmislijo o doživetem (Križaj, 2019).
- Dih, ki umirja, je tehnika, ki otrokom s pomočjo dolgega in počasnega vdiha skozi nos, zadržanju diha za par sekund in počasnemu izdihu skozi nos, pomaga k hitri umiritvi, predvsem, ko se počutijo vznemirjene, tesnobne in anksiozne.
- Na začetku ure lahko uporabimo tudi tehniko čebeljega diha, ki sicer spada med pranayame. Učenci si z dlanmi pokrijejo ušesa, naredijo globok vdih in ob izdihu glasno izgovarjajo podaljšan zvok »bzzz«. Lahko si z nežnim pritiskom palca zaprejo še ušesa, da slišijo svoj zvok še bolj. Podaljšan zvok umirja, sprošča napetosti, odpravlja slabo voljo in jezo.

Kratke meditacije z dihanjem ob rednem izvajanju krepijo koncentracijo in pozornost, umirjajo in sprostijo učence in so zato odličen uvod v šolsko uro. Pri otrocih je pomembno, da dobijo občutek, da so stres in napetosti, tako mentalne kot telesne, povezane tudi z dihanjem. S

pozornim dihanjem, s podaljševanjem izdiha, lahko te napetosti učinkovito sprostimo in celo v celoti odpravimo.

5.2 *Praksa otroške joge kot praksa čuječnosti*

Današnji otroci so pogosto pod stresom, v naglici, po šolskih obveznostih hitijo še na številne popoldanske dejavnosti, aktivnosti. Otroci ves ta stres zaznavajo, vsrkajo in postajajo napeti. Joga je zato lahko odlična protiutež temu stresnemu vsakdanjiku, saj se na njej otroci lahko preko čuječih aktivnosti oddahnejo, prizemlijo in najdejo povezavo s sabo in svojim telesom.

Praksa joge in praksa meditacije sta že sami po sebi praksi čuječnosti, saj stremita k temu, da bi bili tukaj in zdaj.

Slika 1

Praksa otroške joge



Vir: lasten arhiv

Joga je starodavna tehnika za umiritev telesa, uma, in duha. Sama beseda joga pomeni združiti, povezati, saj med prakso joge skušamo doseči prav to – povezanost s sabo. Danes je joga razširjena po vsem svetu, njen izvor pa je v Indiji. Joga niso le asane, torej telesni položaji, ampak je joga mnogo več kot to. Na jogi se učimo pravilnega dihanja, sprostitve, meditacije. Tudi joga za otroke je v osnovi zasnovana kot celostna praksa uma, telesa in duha. Od joge za odrasle pa se razlikuje po tem, da je bolj dinamična, glasna, igriva in zabavna. Otroška joga posnema svet narave okoli nas (živali, drevesa, zvoke ...), ki je otrokom blizu in ga poznajo.

Čuječnost se skozi različne ravni uresničuje pri praksi joge za otroke. Otroci poleg tega, da na otroški jogi izvajajo asane – telesne položaje v jogi, tekom ure spoznavajo tudi svoj dih, se zavejo svojega fizičnega telesa in notranjega jaza, se učijo sprejemanja sebe in drugih, sprostitve, krepijo koncentracijo, izvajajo meditacije, vizualizacije skozi zgodbe, vse to pa na način, da so prisotni v danem trenutku.

Otroke motiviramo ter jim približamo jogo na način, ki je njihovemu spoznavanju sveta najbližje – preko gibanja in igre ter zgodb in pravljič, uporabimo lahko najrazličnejše pripomočke, instrumente za glasbo, pesmice.

Joga se je pri nas razširila v zadnjem desetletju, čeprav se je preko določenih posameznikov prakticirala že prej. Največji razcvet v Sloveniji pa joga za otroke doživlja v zadnjih letih, ko se zelo povečuje zanimanje zanjo med starši, predvsem pa med vzgojitelji in učitelji.

6. Tudi učitelji poskrbimo za čuječnost, notranji mir in sproščenost

Odrasli smo sposobni daljše pozornosti, vendar pa smo v sodobnem svetu podvrženi večopravilnosti. Niti ob sprehodu z otrokom nismo tukaj in zdaj, pač pa že razmišljamo, kaj bomo skuhali za kosilo, kaj moramo še opraviti, koga moramo poklicati. Šele s tehnikami, kot je meditacija in čuječnost, se lahko vrnemo v trenutke čiste prisotnosti, umirimo misli in napetost, ter se osredotočimo na biti tukaj in zdaj.

Zelo pomembno je, da tudi učitelji redno prakticiramo čuječnost, jogo, meditiramo, se sproščamo v naravi ali kar koli drugega, da pridemo v stik s sabo in se znamo razbremeniti. Če smo notranje mirni, to čutijo tudi otroci okrog nas in so tudi oni bolj mirni. Zato je priporočljivo, da dnevno namenimo 10 do 20 minut tudi sebi. Da zavestno dihamo, se sprostimo, meditiramo, naredimo nekaj jogijskih asan ali le počivamo v tišini. Znanstveniki so v zadnjih letih potrdili, da izvajanje določenih oblik meditacije za povečanje čuječnosti deset do dvajset minut na dan, lahko bistveno poveča ustvarjalnost, sposobnost za reševanje težav in odločanje ter odpravlja anksioznost, stres in depresijo (Penman, 2016). Značilna desetminutna meditacija obsega usmerjanje pozornosti na občutja, ki jih povzroča dihanje in ustvarja miren miselni prostor, iz katerega lahko opazujemo svoje misli, občutke in čustva, ki vrejo na dan iz globokega nezavednega (Penman, 2016).

Vaje čuječnosti prenesemo v vsakdanje življenje tako, da ko smo na sprehodu, opazujemo naravo, da ko kuhamo, smo prisotni pri kuhanju, ko se pogovarjamo, drugega zares poslušamo in mu namenimo pozornost. Pomembno je, da skrbimo za redno odlaganje vsakodnevnih skrbi, problemov in občutkov saj je pri delu z otroki bistvenega pomena, da svojih problemov ne stresamo na njih, niti jih ne zadržujemo v sebi – otroci namreč to zelo dobro čutijo in nam bodo to povratno tudi pokazali s svojim vedenjem.

Na podlagi večih raziskav so ugotovili, da učenci sčasoma od čuječega učitelja tudi sami povzamejo takšen model obnašanja (Rechtschaffen, 2016).

7. Zaključek

Otroci so večinoma že sami po sebi čuječni, saj živijo v tem trenutku. Lahko pa jim s prakso joge, meditacije in čuječnosti pomagamo, da to zavedanje še krepijo in z njim rastejo skozi življenje.

Čuječnost pomaga pri razumevanju in obvladovanju različnih čustev, spoprijemanju s stresnimi situacijami ter krepí posameznikovo samopodobo in koncentracijo. Otrokom z urjenjem čuječnosti pomagamo, da se znajo spoprijeti s šolskimi zahtevami in skrbmi, naučimo jih veščin boljšega osredotočanja, uravnavanja čustev in samoregulacije ter razvijanja pozitivne samopodobe. Učenci se ob redni praksi čuječnosti začnejo zanimati za svoje misli in čustva.

Urjenje čuječnosti v razredu vpliva na boljše zavedanje posameznika in njegovih sposobnosti, na ustvarjanje boljših medsebojnih odnosov in na dvig pozitivne klime v razredu. Gre za spretnost, ki jo v razredu vpeljujemo postopoma in sistematično. Učitelji lahko največ pripomorejo s tem, da so pripravljeni biti čuječni in čuječnost poučevati v šoli ter da tudi sami prakticirajo čuječnost v vsakdanjem življenju in so s tem učencem zgled.

Razlogov in pozitivnih učinkov čuječnosti je veliko, zato bi bilo dobro temeljito razmisliti o vključitvi čuječnosti kot dodatku k pouku ali kot samostojni šolski dejavnosti tudi pri nas saj v tujini postaja to že redna praksa.

8. Viri

- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N- D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Specia, M., Velting, D. in Devins, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11 (3). 230-241.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1093/clipsy.bph077>
- Brown, K. W. in Ryan, R. M. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice* 11 (3).
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1093/clipsy.bph078>
- Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja*, 14 (2), 73–92.
- Kabat-Zinn, J. (2011). *Kamorkoli greš, si že tam: z meditacijo iz spanca avtomatizma v vsakdanjem življenju*. Iskanja.
- Križaj, R. (2019). *Čuječnost: trening za obvladovanje stresa in polno prisotnost v življenju*. Mladinska knjiga.
- Peček, A. (ur). (2016). *Sem tukaj in zdaj: ustvarjalna pot k čuječnosti*. Mladinska knjiga.
- Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost: kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu*. Učila International.
- Rebula, A. (2011). *Čuječe življenje ali mindfulness*.
<http://www.alenkarebula.com/alenkadrupal/node/316>
- Rechtschaffen, D. (2016). *The mindful education workbook: Lessons for Teaching Mindfulness to Students*. W. W. Norton & Company.
- Rutar, C. (2017). *S čuječnostjo do harmonije odnosov: vodič za starše mlajših otrok na poti zavedanja*. Animayush.
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.
- Zalta, A. in Ditrich, T. (2015). *Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi*. Univerzitetna založba Annales.

Kratka predstavitev avtorice

Janja Zver je profesorica slovenščine, dokončala pa je tudi magistrski program Vodenje in kakovost v izobraževanju. Na Osnovni šoli Šentvid poučuje slovenski jezik in slovenščino kot drugi oz. tuji jezik učence tujce. Z učenci se udeležuje raznih natečajev in jim nudi mentorstvo pri pisanju raziskovalnih nalog. Pri svojem delu nenehno išče nove izzive in strmi k novim načinom poučevanja, zato se redno izobražuje na različnih področjih. Poučuje tudi jogo za otroke. Opravila je tečaj za učiteljico joge za otroke ter tečaj za učiteljico joge za odrasle in si pridobila uradni naziv certificirane mednarodne učiteljice joge in članstvo v Joga združenju Slovenije. Pred kratkim je v samozaložbi izdala poučno otroško knjigo »Radovedni Lan skozi dan«, ki lahko služi tudi kot didaktični pripomoček za poučevanje osnovnih besed angleščine. V prostem času rada piše, predvsem poezijo. Nekaj njenih pesmi je bilo objavljenih v zbornikih Pobiralci rose, Svetloba v decembru, v reviji Lindua in literarni on-line reviji Locutio.

Stres v šolstvu in kako se z njim spopadati

Stress in Education and how to Deal with it

Marjetka Pivk

Osnovna šola Bršljin, Novo mesto
marjetka.pivk@brsljin.si

Povzetek

Sodoben način življenja prinaša številne obveznosti in zahteve. Prispevek obravnava definicijo stresa in izvor stresa s poudarkom na stresu v šolstvu. Namen prispevka je ponuditi nabor tehnik in strategij, kako se učinkovito spopadati s stresom. Poklic učitelja je z vidika stresa specifičen, saj pritiski izhajajo iz obsega snovi, dela z odraščajočimi otroki, timskega dela, visoka so pričakovanja staršev, vodstva in države. V prispevku navajamo izvore stresa pri učiteljih, možne posledice stresa in ponujamo možne tehnike in strategije, kako se s stresom lahko spopadajo učitelji sami in kako lahko k temu pripomore vodstvo z organizacijo dela. Med učinkovitimi pristopi so delitev dela znotraj aktiva učiteljev določenega predmeta, podpora vodstva v odnosu do staršev in širše skupnosti, skrb za vzgojno delovanje in sprotno reševanje problematike, ustrezno razporejanje delovnih obremenitev med sodelavce, supervizija in povezovalne aktivnosti za krepitev vezi v kolektivu. Obravnavamo tudi izvore stresa pri učencih in pojasnimo možne strategije, kako lahko učitelji pomagamo učencem pri spopadanju s stresom.

Ključne besede: strategije spopadanja s stresom, stres, šolstvo, učenec, učitelj.

Abstract

The modern way of life brings many obligations and demands. The article deals with the definition of stress and the origin of stress with an emphasis on stress in education. The purpose of the article is to offer a set of techniques and strategies for dealing effectively with stress. The profession of a teacher is specific from the point of view of stress, as pressures arise from the scope of the curriculum, working with growing children, teamwork, from parents, the management of a school and the state. In the article, we list the sources of stress in teachers, the possible consequences of stress, and offer possible techniques and strategies, how teachers themselves can deal with stress, and how the management can contribute to this by organizing work. Among the effective approaches are the division of work within the active staff of teachers of a particular subject, management support in relation to parents and the wider community, care for educational activities and ongoing problem solving, appropriate distribution of workloads among colleagues, supervision and team building activities to strengthen bonds in the collective. We also discuss the sources of stress in students and explain possible strategies for how teachers can help the students to cope with stress.

Key words: coping strategies, education, stress, student, teacher

1. Uvod

Živimo v času, ko smo nenehno obdani z različnimi pritiski, pričakovanji in obveznostmi. Delovna mesta od nas zahtevajo vedno več, saj nas stiskajo pričakovanja drugih, bremenijo nas tudi pričakovanja nas samih. V prispevku obravnavamo stres v šolstvu, ki ga doživljamo tako učitelji kot učenci.

Pedagoški trikotnik se vse pogosteje ruši, saj starši nimajo več zaupanja do učiteljev, pogosta so tudi nerealna pričakovanja, različnost vrednot in prioritet. Učenci spretno izrabljajo dejstvo, da učitelj in starš nista zaveznika. Poleg navedenega je učitelj ujet v sistem, ki mu ne dopušča dovolj pedagoške svobode, hkrati pa se njegove delovne naloge pogosto povečujejo.

Učenci doživljajo stres zaradi ocenjevanj, želja po vpisu na izbrano šolo, vse pogostejše pa je tudi vrstniško nasilje, ki je bodisi fizično bodisi psihično (izločanje, maltretiranje, izsiljevanje in podobno). Poleg tega otroci in najstniki veliko časa preživijo na družabnih omrežjih, na katerih je življenje idealizirano in nič kaj realno.

Prispevek pojasnjuje izvore stresa, možne posledice stresa in ponuja načine, kako se z njim spopadati.

2. O stresu

2.1 Definicija stresa in njegov izvor

Stres je občutek, ko se ne počutimo sposobni dosegati zahteve ali se spopasti s situacijo. Na pojav stresa vplivajo različni dejavniki in situacije (tako imenovani stresorji), ki lahko izvirajo iz okolja ali nas samih (Elkin, 2014). Slivar (2013) je iz različne literature povzel definicijo stresa kot »stanje porušenega ravnotežja organizma, ki se pojavi ob soočanju posameznika z ogrožajočim dejavnikom v sebi ali okolju, ki ga ne moremo obvladati ali se mu prilagoditi«.

Stres ni nujno le slab. *Eustres*, kot ga je poimenoval Hans Seyle, je stres, ki v naše življenje prinaša pozitivne premike oziroma stresor doživljamo kot izziv, zato se pri rešitvah in izvedbi bolj potrudimo in napredujemo (Slivar, 2013). Tak stres nas drži v zdravi napetosti, zaradi katere bolje funkcioniramo.

Izvor stresa srečujemo pravzaprav na vsakem koraku. Kot navaja Elkin (2014), stres povzročajo negotovo stanje v gospodarstvu (npr. recesija, krediti), zahtevne razmere v službi (npr. časovni roki, težavne stranke, prevelika količina dela), domača opravila (skrb za gospodinjstvo in družino), psihološki stres zaradi sprememb v tehnologiji in njene uporabe ter vsakodnevne nadloge (npr. gneča, čakalne vrste, hrup). V zadnjih letih, predvsem zaradi epidemije bolezni COVID-19, se večja tudi pojavnost t. i. digitalnega stresa, ki je posledica neprestane dosegljivosti posameznika, preobremenjenosti z informacijami in večopravnosti. Zaradi dela od doma so zaposleni ves čas službeno prisotni in aktivni, intimni prostor in čas za počitek pa izginjata (Avguštin, 2020).

Iršič zunanje stresorje deli v več kategorij: nevarnost, sprememba, naloge, ki presegajo sposobnosti, nestimulativno okolje ali delo, neprijetne ali neželene okoliščine, medosebni konflikti, težave v odnosih na delovnem mestu, težave v partnerskem odnosu, težave v drugih odnosih. Notranji dejavniki, ki doživljanje stresa okrepijo ali omilijo, so: disfunkcionalni odzivi, negativne čustvene navade (npr. nagnjenost k zaskrbljenosti ali občutkom krivde, vzkipljivost, odzivanje s strahom), posploševanje negativnih vidikov, povečevanje pomena, izkrivljanje realnosti, podoživljanje in preddoživljanje, perfekcionizem, samozatajevanje. Na

pojav in raven stresa vlivajo še notranji konflikti, življenjska struktura in stres iz okolja, npr. gneča, hrup, onesnaženost (Iršič, 2021).

Rupnik Vec in Slivar (2019) izpostavljata, da je univerzalnih stresorjev sicer malo (npr. vojna, potres), veliko pa je individualnih stresorjev, ki škodijo le posamezniku. Povzemata Mikhaila (1985; v Rupnik Vec, Slivar, 2019), ki govori o treh pomembnih vidikih stresa:

1. reakcije na stres so individualne,
2. stres je bolj determiniran s precepcijo stresne situacije kot pa s samo situacijo,
3. obseg stresa je odvisen od individualne sposobnosti soočanja s stresom.

Psiholog Albert Ellis (v Elkin, 2014) je stres pojasnil s pomočjo modela čustvene stiske, poimenoval ga je model ABC. V njem A označuje sprožitveno situacijo, B je doživetje te situacije in C je stresni odziv. Primer: rok za oddajo projekta se približuje (A), kar v nas zbudi prepričanje, da nam ne bo uspelo pravočasno končati (B), telo pa se odzove s paniko, plitkim dihanjem, glavobolom (C). S poznavanjem modela ABC pogosto lahko obvladamo stres oziroma stresni odziv, tako da skušamo zmanjšati ali celo izločiti potencialne stresne situacije (A), npr. pravočasno oditi od doma, zamenjati službo, se bolje organizirati; veliko lažje pa zagotovo vplivamo na naše doživetje stresne situacije (B), npr. na menjavo službe gledamo kot na možnost kariernega napredka.

2.2 Možne posledice stresa

Prisotnost stresa se kaže s simptomi, ki kažejo na močno stresno reakcijo. Plozza in Pozzi (1994; v Rupnik Vec, Slivar, 2019) simptome delita v tri skupine:

1. čustveni simptomi (apatija, anksioznost, razdražljivost, duševna utrujenost), pretirana zaverovanost vase ali zavračanje sebe,
2. vedenjski simptomi (izogibanje, pretiravanje, težave z urejanjem samega sebe, težave s spoštovanjem zakonov),
3. telesni simptomi (pretirana skrb ali nepriznavanje bolezni, pogosta obolevnost, fizična izčrpanost, pretirana vera v samozdravljenje in zloraba zdravil, nerazpoloženje).

Tudi Elkin pojasnjuje, da stres pušča vidne simptome na našem psihičnem in fizičnem počutju. Med fizične znake stresa prišteva utrujenost, pospešen srčni utrip, plitko dihanje, slabo prebavo, nervoznost, suha usta, pretirano potenje, izpuščaje, grizenje nohtov, težave s spanjem, povečano uživanje alkohola in podobno. Med psihične znake prišteva razdražljivost, anksioznost, vsiljive misli, težave s spominom in zbranostjo, zmanjšano produktivnost in podobno. Stres prav tako vpliva na naše zdravje in je pogosto povezan z razvojem različnih bolezni, povezanih s srcem in ožiljem, z želodcem, škoduje celo imunskemu sistemu. Ljudje pod stresom imajo težave z vzdrževanjem odnosov, s svojim razdražljivim obnašanjem vplivajo na družinske člane, prijatelje in sodelavce (Elkin, 2014).

Ljudje smo zelo prilagodljivi in zmoremo prenesti tudi zelo hude okoliščine, čeprav nas obremenijo v kratkem časovnem obdobju. Ne zmoremo pa prenesti hudih obremenitev, brez da bi imeli čas za počitek in obnovo. V primeru, da hude čustvene in telesne obremenitve trajajo nekaj let, lahko to privede do izčrpanosti in izgorelosti, zaradi katere posameznik v vsakodnevem življenju ni sposoben delovati učinkovito in ustrezno (Dernovšek, Sedlar Kobe in Tančič Grum, 2018).

3. Stres pri učiteljih

3.1 Stres, povezan s službo

Poklic učitelja je po raziskavah med najbolj stresnimi poklici, v skupini z zdravniki, medicinskimi sestrami, menedžerji in podobnimi poklici (Slivar, 2013). Resman (1990; v Slivar, 2013) opredeljuje tri različne vloge učitelja v šolskem sistemu: je uslužbenec, strokovnjak ter oseba in osebnost.

Učiteljski poklic prinaša posebne vrste stresa, saj se učitelji dnevno srečujemo z vzgojno problematiko v učilnicah in na šolskih hodnikih, imamo čustveno obremenjujoče odnose z učenci (treba jih je tolažiti, spodbujati, se z njimi veseliti, se pogovarjati, jih vzgajati), izpostavljeni smo hrupnemu okolju, med poukom moramo biti visoko koncentrirani, dnevno pri načrtovanju dela z učenci sodelujemo z velikim številom sodelavcev, pogosto imamo stike s starši, številne zahteve imata vodstvo šole ali ministrstvo. Pri tem ne gre zanemariti stresa, povezanega s pomanjkanjem časa, saj je treba vsako uro pouka skrbno načrtovati ter prilagajati gradiva učencem s posebnimi potrebami, učencem tujcem in nadarjenim učencem. Starši in širša družba od učiteljev pričakujejo nenehno vzgojno delovanje, skrb za to, da se učencem ne bi nič zgodilo, učenci naj bi od pouka odnesli velike količine znanja, na tekmovanjih in na NPZ naj bi dosegali nadpovprečne rezultate, učitelji naj bi tudi preprečevali medvrstniško nasilje med učenci. Učiteljski poklic v javnosti že dolgo ne uživa več pravega ugleda, doživljamo napade javnosti ali staršev, ki pogosto grozijo s prijavi na šolsko inšpekcijo.

Učitelj je dnevno podvržen stresu z več strani, zaradi specifik svojega dela pa stres pogosto prinaša domov, saj doma snuje učne priprave, zaradi preobilice dela pogosto doma ureja tudi vzgojno problematiko. Poleg tega poklic zahteva nenehno sledenje spremembam na področju informacijske tehnologije, spreminjajo se tudi odnosi učencev in družbe do formalnega znanja, zato je motiviranje učencev čedalje zahtevnejše.

Slivar (2013) povzema, da na posameznika vsakodnevno delujejo ponavljajoči in dolgotrajni mikrostresorji, ki jih pogosto zavestno niti ne zaznavamo, vendar pa lahko povzročajo več zdravstvenih težav kot večji, kritični dogodki, kot so ločitev, izguba bližnje osebe in podobno. Raziskave glede stresnih situacij, kot jih doživljajo učitelji, kažejo, da so v različnih državah stresorji sicer različno razvrščeni glede na povzročeno stopnjo stresa, pa vendar se pojavljajo enaki stresorji – neprimerno vedenje učencev, nemotivirani učenci, težavni starši, prevelika količina dela, slabi materialni pogoji za delo, veliki razredi, zahteve vodstva, odnosi med sodelavci, čedalje več učiteljev pa kot stresno navaja delo z učenci tujci in učenci s posebnimi potrebami. Stres prinaša tudi stalna odgovornost za učence, tako za njihovo obnašanje in varnost kot tudi uspeh.

3.2 Posledice stresa pri učiteljih

Slivar (2013) kot možne posledice stresa navaja duševne (nevroze) ali telesne bolezni (psihosomatske težave), odsotnosti z dela, zgodnjo upokojitve, negativna razpoloženja in neustrezno socialno vedenje. Ena od vse pogostejših posledic je izgorelost oziroma »kronično stanje izčrpanosti zaradi dolgotrajnega delovanja interpersonalnega stresa v poklicih, pri katerih je v ospredju delo z ljudmi« (Schwarzer, 2007; v Slivar, 2013). Izgorelost se kaže kot občutek izpraznjenosti, pomanjkanja energije, občutek preobremenjenosti, razdražljivost in zmanjšan občutek osebne izpolnitve.

Šolski stresorji vplivajo na učiteljevo izvedbo pouka. Učitelji, ki doživljajo visoko raven stresa, snov podajajo bolj povprečno in rutinsko, njihov odnos do učencev je drugačen (manj je

interakcije z učenci, upad humora), pri svojem delu so manj učinkoviti. Posamezniki, ki so pod stresom, pogosteje izražajo namero po zapustitvi poklica ali celo zamenjajo poklic (Slivar, 2013). V Sloveniji se v zadnjih letih kaže trend zapuščanja učiteljskega poklica, posebno v srednjih strokovnih šolah, kjer učitelji strokovnih predmetov, pa tudi matematike, fizike in računalništva, službo iščejo v zasebnem sektorju.

Slivar (2013) povzema raziskave, narejene v različnih državah sveta, v katerih so učitelji ocenjevali mero stresa, ki ga doživljajo pri svojem delu. Odstotek učiteljev, ki doživljajo stres ali celo močan stres, se med državami sicer razlikuje, povsod pa je zelo visok. Slivar je leta 2008 naredil takšno raziskavo med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji v Sloveniji. Ugotovitve kažejo, da je 42,5 % učiteljev ocenilo, da doživljajo močen oziroma izjemen stres. Avtor raziskave k ugotovitvam sicer dodaja, da je bila raziskava narejena maja, ko se bliža zaključek šolskega leta in je stres še večji zaradi pridobivanja ocen, prav tako je bila izvedena le eno leto po tem, ko je bil v srednjih šolah in gimnazijah uveden prenovljen učni načrt. K ugotovitvam teh raziskav je treba dodati, da se učitelji med seboj veliko pogovarjajo o težavah, kar prav tako vpliva na zaznavanje količine stresa (Kyriacou, 1980; v Slivar, 2013).

4. Spopadanje s stresom

Ljudje različno dojemamo stres in se z njim tudi različno spopadamo. Razlike v spopadanju s stresom v veliki meri izvirajo iz posameznikove osebnosti, npr. njegovega zdravja, pozitivnih prepričanj, socialnih veščin in spretnosti reševanja težav. Posamezniku mora podpora nujno nuditi okolje, predvsem s socialno podporo in materialnimi viri (Lazarus in S. Folkman, 1984; v Slivar, 2013).

Lazarus in S. Folkman (prav tam) navajata dve strategiji spoprijemanja s stresom:

- spoprijemanje, ki je usmerjeno na reševanje ali spreminjanje težav, ki povzročajo stres,
- spoprijemanje, ki je usmerjeno v uravnavanje emocionalnih odgovorov.

Pri reševanju težav je pomembno opredeliti težavo in iskati možne rešitve, se vzdržati impulzivnih reakcij in se soočiti z osebo, ki je povzročila težavo. Pri uravnavanju emocionalnih odgovorov se kot uspešen pristop kaže izogibanje in iskanje pozitivnih elementov v negativnih dogodkih (prav tam).

4.1 Tehnike sproščanja stresa

Elkin (2014) svetuje, da stres sproščamo vsakodnevno, saj nam to tako postane del rutine. Pri tem navaja številne tehnike, in sicer dihanje, meditacijo, progresivno mišično sproščanje, avtogeni trening, čuječnost, organiziranost in zdrav način življenja.

Ena od metod sproščanja z dihanjem je, da v udobnem položaju (sede ali leže) vdihnemo s prepono (v trebuh) in štejemo do tri, ob počasnem izdihu štejemo do štiri. Med celotnim postopkom imamo eno roko na trebuhu, da čutimo njeno dviganje in spuščanje. Ob dihanju si lahko predstavljamo balon v trebuhu, ki ga napihujemo skozi popek.

Pri sproščanju z meditacijo sedimo v udobnem položaju in naredimo nekaj trebušnih vdihov. Nato se osredotočimo na dihanje in ob tem štejemo vdihe od ena do deset, nato spet od začetka. Če se nam vsiljujejo druge misli, jih sprejmimo kot dejstvo, a jih opustimo. S štetjem dihanja nadaljujemo od 15 do 20 minut, lahko tudi dvakrat na dan.

Pri progresivnem mišičnem sproščanju napenjamo posamezno skupino mišic, npr. noge, in zadržimo nekaj sekund. Ko mišice ponovno sprostimo, čutimo olajšanje in sproščujoč občutek.

Učinkovit je tudi avtogeni trening, pri katerem s pomočjo moči sugestije dosežemo fiziološke spremembe. Udobno se namestimo in se osredotočimo na en del telesa, npr. levo nogo. V mislih si predstavljamo, da imamo na nogi toplo odejo in toplota pronica v nogo. To predstavo vzdržujemo nekaj sekund, nato na tak način »ogrejemo« še preostale dele telesa.

Poleg telesa moramo znati umiriti tudi misli, pri čemer pogosto pomaga domišljija, npr. predstavljamo si sprehod po deževnem gozdu ali poležavanje na plaži. Ob bremenilnih mislih je koristno, če misli preusmerimo drugam, kar dosežemo s športom, druženjem, branjem, gledanjem televizije in podobnimi aktivnostmi. K sproščanju uspešno pripomorejo glasba in vonjave.

S pomočjo čuječnosti se zavedamo trenutka oziroma se zavestno osredotočamo na to, kar se nam dogaja, npr. oblačenje, kuhanje kosila, sušenje las, zavezovanje čevljev, prehranjevanje. Pri povsem vsakodnevnih dejavnostih se zavedamo vonjav, občutkov na koži, zvokov in naših gibov. S pomočjo čuječnosti misli preusmerimo drugam in sproščamo stres iz telesa.

K manj stresnemu življenju pripomore organiziranost. Ta obsega vse od urejenega doma brez nepotrebnih predmetov do urnika in zapisanih obveznosti. Smiselno je, da razmislimo, čemu želimo namenjati več svojega časa in katerim dejavnostim bomo odslej namenili manj ali nič časa. Za lažjo organiziranost so koristni sezname opravil (npr. današnja opravila, opravila glede na nujnost). S tem dosežemo tudi to, da nam opomniki ne zasedajo misli in nas ne spravljajo v stres vsakič, ko se spomnimo na nek opravke.

Pri zniževanju ravni stresa je pomembna kakovostna, uravnotežena in redna prehrana. To naj ne bo hrana, ki nas čustveno nahrani (čokolada, čips, pica ipd.). V svoj življenjski slog je dobro vnesti telesno aktivnost, od redne telovadbe do vsaj nekaj hoje na dan. Ne smemo zanemariti dobrega spanca, ki ga dosežemo tudi tako, da zvečer počnemo sproščujoče aktivnosti in se pravočasno odpravimo spat.

4.2 Kako se stresu izogniti s pomočjo misli

Veliko mero stresa doživljamo zaradi načina razmišljanja in dožemanja posamezne situacije. Sprememba pogleda na situacijo pogosto spremeni naš čustveni odziv. Primer: do konca tedna je treba oddati poročilo. To lahko dojemamo kot nemogoče, stresno, neizvedljivo; lahko pa se bodrimo, da nam bo uspelo, saj smo polovico že napisali, o ostalem besedilu že imamo urejene misli, imamo tudi še nekaj časa. V izogib stresu zaradi lastnega razmišljanja je koristno, če ne razmišljamo v smeri, kaj slabega se lahko zgodi, kaj vse nas spravlja ob živce, če ne sklepamo prenačljeno, se ne krivimo zaradi neke splošne posledice in ne sklepamo čustveno obarvano. Pomembno je, da je naš notranji govor pozitivno usmerjen, saj nam da objektivni pogled na situacijo in nas spodbuja k reševanju težave. Stres lahko izhaja tudi iz naših vrednot in prepričanj, saj smo pogosto v konfliktu med dejansko resničnostjo in našimi prepričanji. Na tem področju pomaga, če se zavestno vprašamo, za kaj smo hvaležni, in se učimo optimističnega pogleda na svet (Elkin, 2014).

4.3 Kako zmanjševati stres pri delu učitelja

Šole morajo preventivno delovati v smeri zmanjševanja stresa pri svojih zaposlenih. Slivar (2013) pojasnjuje, da šole lahko to dosežejo s pomočjo teh načel:

- šola kot organizacija naj postane fleksibilna, funkcionalna in zdrava organizacija,
- vodja skrbi za pozitivno organizacijsko vzdušje in dobro počutje posameznika,
- zmanjševanje stresorjev, kot so odnosi z učenci in starši, odnosi med sodelavci, izvajanje pouka,
- šola si oblikuje način reagiranja na stres,
- spreminjanje posameznika in organizacije v skladu s stresorji in zahtevami.

Na šoli je torej zelo pomembno, kakšna sta organizacija in delitev dela, kako se dodeljujejo dežurstva in nadomeščanja, upoštevanje specifik posameznikov pri dodeljevanju delovnih nalog, kako se ukrepa ob kršitvah učencev, na kakšen način se vzpostavljajo odnosi med sodelavci, kakšna je podpora vodstva pri reševanju konfliktov v odnosu učenec–učitelj, učitelj–učitelj, učitelj–starš, učitelj–ravnatelj, izobraževanje na področju tehnik spopadanja s stresom in kolikšna je možnost supervizije.

Ravnatelj mora, kolikor to dopušča država z učnim načrtom, zakoni in pravilniki, učiteljem omogočiti strokovno avtonomijo, jim nuditi povratno informacijo o delu, razjasniti vloge učiteljev, nadzirati delovne okoliščine in skrbeti za medosebne odnose (Slivar, 2013). Z namenom zagotavljanja čim boljših delovnih razmer na šoli ravnatelj potrebuje dobre povratne informacije, ki jih lahko pridobi s pomočjo samoevalvacije, npr. na področjih strokovnega razvoja učiteljev, šolskega in razrednega vzdušja, zadovoljstva z delom, organizacije šole, vodenja, sodelovanja s starši in sodelovanja z institucijami (prav tam).

Greenberg, Brown in Abenavoli (2016) svetujejo, da se na šoli izvaja mentorstvo učiteljem začetnikom v obliki tehnične in socialne podpore, ki jo lahko izvajajo sodelavci, učitelji istega predmetnega področja, poteka pa tudi preko izobraževanj, delavnic in »teambuildinga«. Program, ki se izkazuje kot dober, je tudi promocija zdravega načina življenja in aktivnosti, ki jih v povezavi s tem ponuja šola. Raziskava je pokazala, da na nižjo raven stresa pri učiteljih vpliva tudi, če učence učimo socialnih veščin in čustvovanja. Učitelji, ki so se učili učenja socialnih veščin in čustvovanja, so izboljšali tudi svoj odnos do učencev, so bolj zavzeti pri poučevanju in doživljajo manj anksioznosti in depresije, povezane s službo.

Iz pedagoške prakse izhajajo nekateri dobri pristopi, ki uspešno zmanjšujejo stres pri učiteljih. Mednje sodijo delitev dela znotraj aktiva učiteljev določenega predmeta, podpora vodstva v odnosu do staršev in širše skupnosti, skrb za vzgojno delovanje in sprotno reševanje problematike (podpora svetovalne službe, izvajanje šolske in medvrstniške medicije), ustrezno razporejanje delovnih obremenitev med sodelavce, supervizija (lahko med učitelji samimi) in povezovalne aktivnosti za krepitev vezi v kolektivu.

5. Stres med učenci

Učenci prav tako doživljajo stres. Že od malega so prisotni različni stresorji: nadomestna učiteljica, pozabljen domača naloga in skrb glede morebitne kazni, stres zaradi ocenjevanja, stres zaradi preobremenitev (velik obseg domačih nalog, snovi za učenje, popoldanskih obveznosti), medvrstniško nasilje vseh vrst, odnos učiteljev do učencev in podobno.

Učencem, razvijajočim se posameznikom, lahko učitelj pomembno pomaga pri razvijanju tehnik in strategij spopadanja s stresom. Prav je, da nagovorimo tudi stres, ki ga doživljajo učenci, in jim ponudimo pomoč pri spopadanju s stresom. Na področju obveznosti in obremenitev moramo učence naučiti, kako načrtovati svoje delo, kako se učiti učinkovito, skušamo jim pomagati pri določanju datumov za pridobivanje ocen.

Učiteljev poklic zajema vzgajanje posameznikov, ki imajo visoko razvite socialne in čustvene kompetence, in bodo, glede na raziskave, učno uspešnejši in imeli manj vedenjskih odstopanj, znali bodo bolje preventivno ukrepati ob težavah, bolje bodo navezovali stike z vrstniki in krepili bodo pozitivno samopodobo (Tacol, Lekić, Konec Juričič, Sedlar Kobe in Roškar, 2019). Pri razvoju socialne in čustvene kompetentnosti ima veliko vlogo predvsem razrednik. Pomembno je, da tudi učitelj skrbi za svojo osebnostno rast in zrelost, v odnosu do učencev pa ima sprejemajoč odnos s postavljenimi primernimi mejami, z njimi ustrezno komunicira, jim pomaga pri postavljanju ciljev, pri sprejemanju in spoštovanju sebe, pri medsebojnem sodelovanju in sprejemanju različnosti, jih spodbuja k reševanju problemov, jih uči spopadanja s stresom, prevzemanja odgovornosti za svoja dejanja, pomaga pa jim tudi prepoznavati in izražati svoja čustva (prav tam).

Nekateri uspešni pristopi, s katerimi učitelji lahko vplivamo na razvoj zdravega posameznika, so:

a) strategije reševanja težav

Učencem predstavimo nabor težav, ki so jim znane (npr. grožnja popravnega izpita, prepir s prijateljem), nato skupaj poiščemo nabor rešitev. Pri vsaki rešitvi predvidimo posledice, tako pozitivne kot negativne. Učencem sporočimo, da morda prva rešitev ne bo delovala, zato lahko uporabimo še kakšno drugo iz nabora.

b) spopadanje s stresom

Učence razdelimo v skupine, predstavimo jim stresne situacije, npr. nenehni prepiri s starši. Učenci situacije odigrajo v igrah vlog, nato igralci opišejo svoje občutke. Predstavimo jim različne tehnike umirjanja (dihanje s štetjem do 4, vizualizacija težav v obliki oblakov na modrem nebu, ki jih odpihne veter).

c) urjenje pozitivnega razmišljanja

Na tablo napišemo negativne misli, npr. nikoli ne bom znal odštevanja ulomkov. Učence vodimo v iskanje pozitivnih misli, npr. naučil sem se že razširjanja ulomkov.

d) postavljanje realnih ciljev

Učencem naročimo, naj zapišejo svoje cilje za tekoče šolsko leto. Vodimo jih v razmislek, ali so cilji realni in ali je odvisno le od njih, da jih dosežejo. Naučimo jih, naj si zastavijo cilje, ki jih bodo lahko dosegli, ker je rezultat odvisen od njih. Pri visokih ciljnih jih učimo, kako cilj razdeliti na manjše, obvladljive cilje (npr. cilj »odličen uspeh« razdelimo na manjše cilje: katere predmete bom imel zaključene s 5, kdaj se moram lotiti seminarske naloge, kdo mi lahko pomaga pri razlagi težje snovi, kako se moram lotiti učenja obsežnejše snovi).

e) kako prevzeti odgovornost za svoja dejanja

Učence učimo, da so za svoje rezultate, znanje in odnose z drugimi v največji meri odgovorni sami. To jim lahko prikažemo s pomočjo vživljanja v dane situacije, npr. premalo učenja za ocenjevanje, nesramen odnos do prijatelja, in z razmislekom, kaj takšno ravnanje prinese.

6. Zaključek

Stres je neizogiben del našega življenja. Učitelj je zaradi specifičnega tipa dela podvržen še večjemu stresu, zato je pomembno, da poznamo izvore stresa in možne posledice, predvsem pa načine, kako se s stresom spopadati. Pomembno je, da se učitelje izobražuje o izvoru stresa, predvsem pa se jim predstavi tehnike, kako se spopadati s stresom. Vodstvo šole mora stremeti

k temu, da nagovarja stresorje in tako pravočasno omejuje stres pri zaposlenih, organizira delo in življenje na šoli tako, da upošteva specifične zaposlenih, predvsem pa deluje v smeri pozitivnega povezovanja kolektiva. Stresa se povsem ne da odstraniti, kljub vsemu pa imajo učitelji moč, da si medsebojno pomagajo in se bodrijo. Splošna javnost bo morala prepoznati delo učiteljev kot koristno in dobro in v skladu s tem razviti večje spoštovanje do učiteljev. Tudi na ravni države bodo potrebne sistemske spremembe, saj mnogi učitelji razmišljajo o zamenjavi poklica ali so ga že zamenjali. Upad učiteljskega kadra, ki je tudi posledica stresnega tipa dela, bo vsekakor morala nagovoriti tudi država.

7. Viri

- Avguštin, L. (2020). *Digitalni stres in delo od doma*. Šola za ravnatelje. [http://solazaravnatelje.si/index.php/httpsolazaravnatelje-siwp-contentuploads202005digitalni-stres_zapis-lea_lektorirano-pdf]
- Dernovšek, M. Z., Sedlar Kobe, N., Tančič Grum, A. (2018). *Spoprijemanje s stresom. Priročnik za udeležence delavnice*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Elkin, A. (2014). *Obvladovanje stresa za telebane*. Pasadena.
- Greenberg, M. T. Brown, J. L., Abenavoli, R. M. (2016). *Teacher stress and health effects on teachers, students, and schools*. Edna Bennet Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- Iršič, M. (2021). *Obvladovanje stresa*. Zavod RAKMO.
- Slivar, B. (2013). *Na poti k dobremu počutju. Obvladovanje stresa v šoli – teoretični vidik. Knjiga za ravnatelje in učitelje o obvladovanju stresa na ravni šole in na ravni posameznika*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T., Slivar, B. (2019). *Vpliv različnih dejavnikov na doživljanje in znake stresa pri učencih v 6. in 8. razredu osnovne šole. Poročilo o raziskavi*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tacol, A., Lekić, K., Konec Juričič, N., Sedlar Kobe, N., Roškar, S. (2019). *Zorenje skozi To sem jaz: razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe. Priročnik za preventivno delo z mladimi*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Kratka predstavitev avtorice

Marjetka Pivk je leta 2011 na Filozofski fakulteti v Ljubljani diplomirala iz angleškega jezika in književnosti in zgodovine. Zaposlena je na Osnovni šoli Bršljin v Novem mestu, kjer je doslej poučevala angleški jezik, zgodovino, državljansko in domovinsko vzgojo in etiko ter izbirni predmet klekljanje. Od septembra 2022 je pomočnica v. d. ravnateljice. Pri svojem delu skuša pozitivno vplivati na učence, jih vzgajati v dobre posameznike, nov izziv pa ji predstavlja delo z odraslimi, pri katerem se trudi skrbeti za dobro počutje zaposlenih in omejevanje stresnih situacij.

Proti stresu s pomočjo čuječnosti in drugimi oblikami sproščanja pri delu učitelja praktičnega pouka

Against Stress with the Help of Mindfulness and Other Forms of Relaxation by Teaching Practical Lessons

Mateja Justinek

*Šolski center Novo mesto, Višja strokovna šola
mateja.justinek@sc-nm.si*

Povzetek

Stres je žal prepogosto prisoten tudi pri poklicu učitelja, saj podatki potrjujejo, da je učiteljski poklic visoko na lestvici s pogosto stresno obremenitvijo. Učitelji so strokovnjaki na različnih poklicnih področjih, pri poučevanju pa lahko uporabljajo različne oblike neposrednega in posrednega poučevanja. Zahtevno delo in sočasne številne vloge učitelja pri delu v razredu pogosto privedejo v stresne situacije in so neizogibne. Zato je dobro, da se učitelji zavedajo, da si pri tem lahko pomagajo z različnimi tehnikami sprostitve, med katere sodi tudi čuječnost. Tehnika čuječnosti je v svetu in pri nas zelo razširjena in pogosto uporabljena tehnika sproščanja, ki je uporabna tudi za učitelje. Rezultati odgovorov na anketna vprašanja učiteljem praktičnega pouka delnega kolektiva Šolskega centra Novo mesto potrjujejo, da se s stresom srečujejo in ga uspešno odpravljajo tudi s čuječnostjo.

Ključne besede: čuječnost, poklic učitelja, stres učitelja, tehnike sproščanja, učitelji praktičnega pouka.

Abstract

Stress has become part of the teaching profession and it ranks high based on the burden stress data. Teachers are experts in different professional fields; they can use diverse teaching methods, direct or indirect. Demanding work and managing many roles at the same time while in class often lead into stressful situations, which are unavoidable. They should therefore be able to know many relaxation techniques, including mindfulness. This technique is widely used in our country as in the world and it can be a method for teachers as well. The survey results of teachers who teach practical classes in Šolski center Novo mesto show that they are under stress and that some also manage it with mindfulness technique.

Keywords: mindfulness, practical class teachers, relaxation techniques, stress in the teaching profession, teaching profession.

1. Uvod

Stres izvira iz latinske besede »stringere«, kar v dobesednem pomenu pove zvezati trdno (Humphrey, 1993). Je pogost spremljevalec sodobnega načina življenja in je prisoten pri številnih poklicih. Poklic učitelja sodi po podatkih visoko na lestvici poklicev, kjer je stres zelo pogosto prisoten.

V šolstvu so za doseganje učnih ciljev na voljo različne oblike poučevanja, kot so frontalna oblika, učenje v skupinah, v dvojicah ter individualno poučevanje. Učenje v dvojicah in

individualno poučevanje je zelo pogosta pri praktičnem pouku, kjer je vloga učitelja, da povzame teoretična znanja, ki se nanašajo na posamezno laboratorijsko vajo, vajo razloži in demonstrira. Za praktično delo učenca je potrebna ustrezna priprava, znanje, motivacija za delo, natančnost, samostojnost in odgovornost do opreme ter dela. Zato je lahko pri praktičnem učenju stresnih situacij veliko, ki se nanašajo na delovne navade, vedenje, odgovorno ravnanje itd. dijaka/študenta.

Pripravila strukturirana vprašanja in jih posedovala delu kolektiva sodelavcev, ki poučujejo praktični pouk z namenom, da preverim dejstvo ali je stres med učitelji Šolskega centra Novo mesto, na programu zdravstveni tehnik in kozmetični tehnik, pogost in koliko so seznanjeni s tehnikami sproščanja. Preverila sem kako dobro so seznanjeni s tehniko čuječnosti in ali jo z namenom razbremenitve poklicnega stresa prakticirajo.

2. Stres

Izraz stres v sedanjem času pogosto uporabljamo za opis neke negativne situacije, ki na nas in naše zdravje ne vpliva pozitivno. Schmidt (2003) opozarja na to, da pogosto pozabljamo na koristni oziroma naravni stres, ki je tisto, kar je bistveno za preživetje vsakega organizma. Naravni stres nastane zaradi občutka ugodja ali pa občutka ogroženosti. Kadar je ta posledica občutka ugodja, govorimo o prijetnem stresu, ki nam daje motivacijo, ustvarjalnost in energijo. Ko pa stres nastane kot posledica občutka ogroženosti, pa se naše telo avtomatično odziva s pobegom ali napadom. Ta vrsta stresa ni škodljiva telesu, saj v temu stanju telo porabi vse nakopičene snovi in se po odzivu povrne v ravnovesje. Čeprav je stres lahko pozitivna gonilna sila, ki vse življenje spremlja vsakega posameznika, negativne posledice pa ima le, če okolje zahteva preveč kot je posameznik zmožen (Powell, 1999). K dodatnemu stresu pripomorejo trenutne hitro spreminjajoče, predvsem pa negotove razmere, kjer se je potrebno prilagoditi zelo hitro in učinkovito.

2.1 Vrste stresa

Stres lahko delimo na dejavnike, ki stres povzročajo. Delitev je lahko na zunanje – eksogene in notranje – endogene dejavnike stresa. Delitev lahko opredelimo tudi na stresorje psihološke in fiziološke narave in povzročitelje stresa, ki so prisotni zunaj fiziologije človeškega telesa (Newhouse, 2000):

- Eksogeni stres: najpogostejše k tej vrsti stresa omenjamo stresne situacije povezane s službo (naporen delovnik, dolgo delo za računalnikom, dolgo pot v službo, itd.). Pri tem lahko stres doživljamo tudi v domačem okolju ali pri drugih nepredvidljivih vsakodnevnih situacijah.
- Endogeni stres: kot notranji stres predstavlja izvor stresa v nas samih oz. zaradi nas samih (nezdrav življenjskih slog, kajenje, pitje alkohola, negativen odnos do sebe in življenjskih situacij itd.).

2.2 Stresorji na delovnem mestu

Stres pri posamezniku nastane zaradi stresorja. Stresor je nek dražljaj, ki v nas vzpodbudi stresno reakcijo. Stresorji se od posameznika do posameznika razlikujejo. Kar v nekemu vzpodbudi nastanek stresne reakcije, ni nujno, da pri drugi osebi ravno tako. Prav tako lahko stresor posameznika spodbudi, da se s stresom sooči in ga razreši, ali pa obratno, da se ta situaciji izogne (Powell, 1999).

2.3 Znaki stresa

Kadar posameznik pride v stik s stresorjem, se v njem sproži stanje stresa. Ko smo pod stresom se pojavijo fiziološki simptomi, ki so posledica spremembe ravni treh stresnih hormonov: noradrenalina, adrenalina in kortizola. Kadar se spopadamo z negativnim stresom postanemo anksiozni, negotovi, jezni in žalostni. Nasproten učinek ima na nas pozitiven stres, ki nas pomirja, nam daje samozavest, energijo in občutek evforije, ki ga spremljata zagnanost in zaupanje v svoje sposobnosti (Newhouse, 2000).

2.4 Vpliv stresa pri učiteljih

Učiteljski poklic sodi med (naj)bolj stresnih poklicev, saj raziskave kažejo, da je večina učiteljev močno pod stresom, mnogo jih je celo izgorelih. Učitelji pogosto navajajo, da so pod stresom bistveno manj zadovoljni s svojim delom, priznavajo, da so manj učinkoviti pri delu in pogosto razmišljajo o opustitvi poklica. Vplivi stresa in izgorelosti se kažejo tako preko zdravstvenih, psihičnih in čustvenih pokazateljev stresnosti. Učitelji se zaradi prisotnega stresa lahko distancirajo od sodelavcev in učencev, imajo manjšo tolerantnost in potrpežljivost v odnosih na delovnem mestu, manjšo angažiranost za vsakodnevno delo in čustveno neangažirano izvajajo pouk oz. ostale delovne obveznosti. Pogosto se poveča splošno nezadovoljstvo z delom, prisotnost cinizma, pogosteje pride do konfliktov, izgublja se prvotna motivacija in občutek poslanstva za učiteljsko delo. Stresorji pri učiteljih so (Slivar, 2013) trpinčenje učiteljev s strani vodstva, nejasna vloga učitelja, odnosi s sodelavci, neugodni delovni pogoji, motnje med poukom, delo s starši, delovna obremenjenost, izvajanje pouka, predvsem aktivnosti, ki so povezane z uresničevanjem učnega načrta pri pouku, težave s šolsko disciplino ter nejasne in številne nepredvidene naloge po navodilu nadrejenega. Pri učiteljih so ključni stresorji tudi poučevanje vedenjsko težavnih učencev, obremenjenost in količina nenapovedanega dela, s tem pa pomanjkanje časa za pripravo na pouk in osebno poklicno razvijanje.

2.5 Tehnike proti stresu

Veliko psiholoških raziskav je potrdilo, da so zelo učinkovite tehnike za soočanje stresom tehnike za sproščanje. Najpogosteje so omenjene masaže, čuječnost, vizualizacije, mišično sproščanje, avtogeni treningi, meditacije, ukvarjanje s športom, plesanje ter organizirane aktivnosti (Macuh, 2021).

Pogosto delodajalci, ki se zavedajo pomena stresnih obremenitev svojih zaposlenih, le tem omogočijo aktivnosti za razbremenitev v delovnem času ali pa brezplačne aktivnosti, ki jih lahko koristijo v svojem prostem času. To omogoča tudi izobraževalni center Šolski center Novo mesto, ki za svoje zaposlene, predvsem pa učitelje organizira aktivnosti, ki so zelo ciljno usmerjene v sprostitev svojih zaposlenih. Projekt Promocija zdravja na delovnem mestu organizira aktivnosti kot so: delavnica gibanje in zdrava prehrana, vodena fitnes vadba, delavnica joge, učinkovito obvladovanje stresa, namizni tenis, funkcionalna vadba, zvočno gong sproščanje. Projekt je aktiven od leta 2021 in redno organizira dejavnosti za zaposlene večkrat tedensko.

3. Čuječnost

Čuječnost (ang. mindfulness) je način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. Ko smo čuječi, je naša pozornost usmerjena na trenutno

izkušnjo, kot se poraja iz trenutka v trenutek. Zavedamo se svojih misli, čustev, telesnih občutkov in namer ter zunanjega dogajanja, brez, da bi se poskušali doživljanju izogniti, ga zadržati ali ga kako drugače spreminjati (Macuh, 2021).

Avtor Macuh (2021) poudarja, da je čuječnost duševna sposobnost vsakega človeka. Čeprav čuječnost ponuja različne tehnike vaj, ki jih lahko ločimo na formalne vaje (meditacije) in neformalne vaje, kjer s čuječim zavedanjem opravljamo aktivnosti vsakodnevnega življenja, v pestrem naboru vaj ni nujno, da le te ponotranjimo in uporabljamo kot tehnike za razbremenitev stresa. Potrebno je poudariti, da se učenje čuječnosti začne z izvajanjem posebnih meditativnih praks, vendar je njihov namen ponotranjenje (zapomnitev) osredotočenosti na zavedanje, da postanemo čuječi in je to naša stalna in redna praksa, čuječnost postane naš način življenja.

Raziskave kažejo, da je redno izvajanje prakse čuječnosti posameznikom pomagalo vzgojiti dolgoročno in globoko izkušnjo notranje mirnosti, dobrega počutja in višjega vrednotenja samega sebe, vključno z zmanjšanjem stresa, tesnobe in depresivnosti za metanalize randomiziranih kontroliranih raziskav. Prav tako mnoge znanstvene raziskave kažejo na to, da redna čuječnostna vadba izboljša zavedanje samega sebe, situacij v katerih se nahajamo, ljudi s katerimi sodelujemo, zmanjša doajanje in posledice stresa, poveča empatijo, izboljša odnose s sodelavci in ključnimi ljudmi (tako doma kot v službi) in tako poveča učinkovitost pri delu ter povečuje zadovoljstvo z vsemi aspekti življenja (Macuh, 2021).

3.1 Čuječnost med učitelji

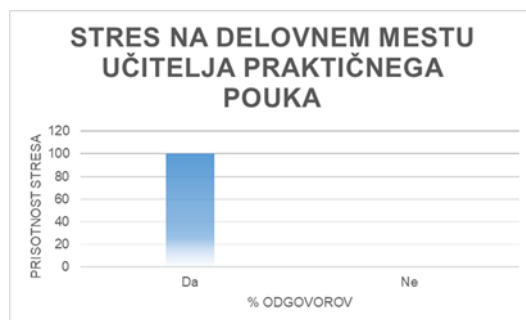
Raziskave kažejo, da ko se učitelji čuječnosti naučijo, nimajo le osebnih koristim kot je nižja stopnja stresa in izgorelosti, temveč čuječnost pozitivno vpliva tudi na učence (Flook, Golberg, Pinger, Bonus in Davison, 2013). Učitelji, ki ne prakticirajo čuječnosti, so lahko dodatno obremenjeni s preteklostjo in prihodnostjo. Saj je čuječ učitelj osredotočen na sedanjost, je pri delu zbran in mu moteči dražljaji ne odvrčajo pozornosti od dela (Flook idr., 2013). Avtor Flook idr. (2013) je sodeloval v obsežni raziskavi, ki je pokazala, da so se pri eksperimentalnih učiteljih zmanjšali psihološki znaki stresa, dosegli so boljše rezultate pri ocenjevanju njihovega poučevanja ter postali bolj čustveno stabilni in sočutni.

4. Proti stresu s čuječnostjo in drugimi tehnikami sproščanja med učitelji

Stres je prisoten tudi v kolektivu učiteljev Šolskega centra Novo mesto. S pomočjo strukturiranih vprašanj sem pri osemnajstih učiteljih praktičnega pouka preverila ali na delovnem mestu doživljajo stres, kaj so stresorji in kako stres razbremenijo. Zastavila sem jim osem vprašanj, da sem pridobila mnenje v ožjem kolektivu učiteljev, inštruktorjev, ki poučujejo praktične predmete na programih zdravstveni tehnik, kozmetični tehnik ter na višješolskem študiju kozmetike. S pomočjo grafov bom predstavila razloge za stres v kolektivu učiteljev praktičnega pouka na omenjenih programih in kako dobro ter podrobno so seznanjeni s čuječnostjo. Oznaka n pomeni, koliko učiteljev je odgovorilo na posamezno vprašanje.

Slika 1

Stres na delovnem mestu učitelja praktičnega pouka na različnih izobraževalnih enotah Šolskega centra Novo mesto, (n=18)



Na sliki 1 je razvidno, da je vseh, 100 % sodelujočih učiteljev potrdilo, da se na delovnem mestu srečujejo s stresom.

Slika 2

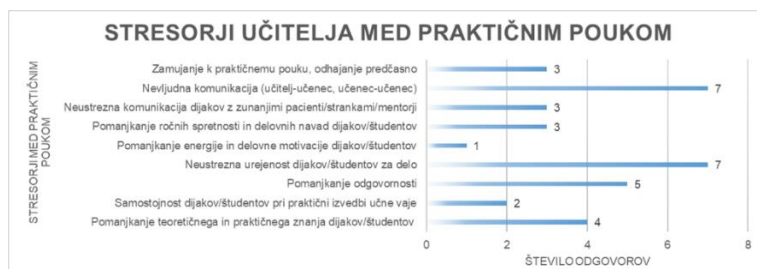
Stresorji učitelja na delovnem mestu, na različnih izobraževalnih enotah Šolskega centra Novo mesto, možnih več odgovorov, n=18



Na sliki 2 je razvidno število odgovorov učiteljev, kjer so podali razloge, ki jim na delovnem mestu povzročajo stres. Pri podajanju odgovorov so lahko izbrali več možnosti. Največ, 7 učiteljev je odgovorilo, da so stresorji na delovnem mestu »zahtevni in konfliktni dijaki«, 6 učiteljev je odgovorilo, da slabi »odnosi s sodelavci«, 5 učiteljev pa »dodatne zadolžitve tik pred zdajci«.

Slika 3

Stresorji učiteljev med praktičnim poukom na različnih izobraževalnih enotah na Šolskem centru Novo mesto, možnih več odgovorov, n=18

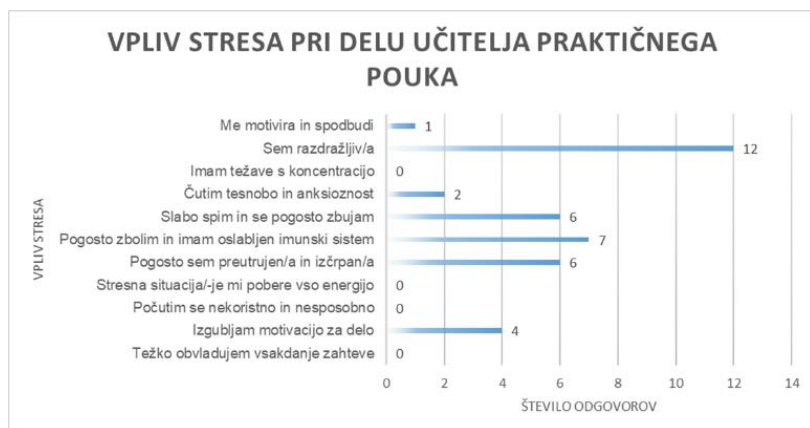


Na sliki 3 so prikazani podani stresorji, ki so jih sodelujoči učitelji lahko izbrali kot razloge za stres v času izvajanja praktičnega pouka in so jih lahko izbrali več hkrati. Največkrat, 7

odgovorov, so navedli razloge za stres »neustrezno komunikacijo med učiteljem in učencem oz. učenci neprimerno komunicirajo med sabo«. Enako število, 7 učiteljev, je izbralo odgovor »neustrezna urejenost dijakov/šudentov za delo«. 5 odgovorov so učitelji izbrali za »pomanjkanje odgovornosti« dijakov/šudentov med delom v skupini, s pacienti oz. s strankami.

Slika 4

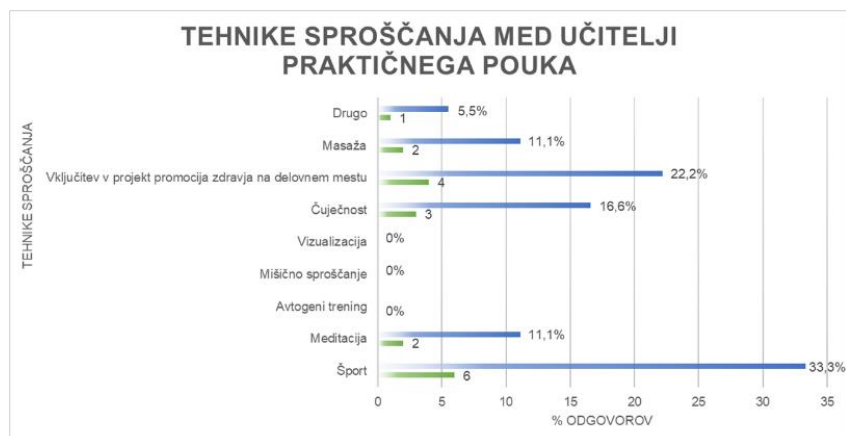
Vpliv stresa pri delu učitelja praktičnega pouka na različnih izobraževalnih enotah Šolskega centra Novo mesto, možnih več odgovorov, n=18



Na sliki 4 so razvidni vplivi stresa, ki jih doživljajo sodelujoči učitelji praktičnega pouka med delom v razredu, pri tem so lahko izbrali več vplivov hkrati. Kar 12 sodelujočih učiteljev je izbralo odgovor, da pod stresom postanejo razdražljivi, 7 jih je navedlo, da »pogosteje zbolijo oz. imajo oslabilen imunski sistem«, 6 učiteljev pa se odgovorilo da »slabše spijo oz. se pogosteje zbujajo« in so »pogosto utrujeni in izčrpani«.

Slika 5

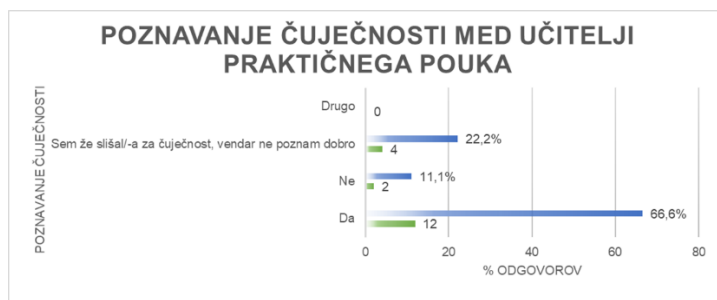
Tehnike sproščanja pri učiteljih praktičnega pouka na različnih izobraževalnih enotah Šolskega centra Novo mesto, n=18



Slika 5 prikazuje odgovore učiteljev na vprašanje s katero tehniko se najpogosteje sproščajo oz. kaj jim predstavlja sprostitev. Pri tem je 33,3 % učiteljev izbralo »šport«, 22,2 % »vključitev v projekt Promocija zdravja na delovnem mestu« na Šolskem centru Novo mesto in 16,6 % »čuječnost«.

Slika 6

Poznavanje čuječnosti kot tehniko sproščanja pri učiteljih praktičnega pouka na različnih izobraževalnih enotah Šolskega centra Novo mesto, n=18



Slika 6 prikazuje odgovore na vprašanje kako dobro sodelujoči učitelji poznajo tehniko sproščanja čuječnost. Kar 66 % vseh sodelujočih je odgovorilo, da čuječnost pozna ter 22,2 % da so za čuječnost že slišali, vendar tehnike ne poznajo dobro.

Slika 7

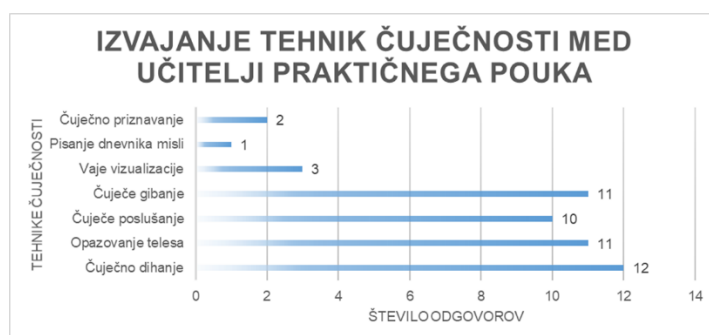
Poznavanje tehnik čuječnosti pri učiteljih praktičnega pouka na različnih izobraževalnih enotah Šolskega centra Novo mesto, n=12



Slika 7 prikazuje odgovore na vprašanje za tiste učitelje, ki čuječnost poznajo dobro, takih je 12, katere tehnike čuječnosti dobro poznajo. Vsi sodelujoči učitelji pri tem vprašanju dobro poznajo »čuječe poslušanje«, tehniko »opazovanja telesa« in »čuječe dihanje«. Prav tako dobro poznajo, 11 učiteljev, »čuječe gibanje in 10 učiteljev »vaje vizualizacije«.

Slika 8

Izvajanje tehnik čuječnosti med učitelji praktičnega pouka na različnih izobraževalnih enotah Šolskega centra Novo mesto, možnih več odgovorov, n=12



Slika 8 prikazuje katere tehnike 12 učiteljev, ki dobro poznajo čuječnost izvajajo z namenom sproščanja. Vsi, 12 sodelujočih učiteljev pri tem vprašanju, je izbralo »čuječno dihanje«, 11 učiteljev je izbralo »opazovanje telesa« in »čuječe gibanje« ter 10 učiteljev »čuječe poslušanje«.

5. Zaključek

Stres je prisoten na številnih delovnih mestih, prav tako velja za učitelje. Tudi krajša analiza prisotnega stresa v ožjem kolektivu učiteljev praktičnega pouka to potrjuje in hkrati kaže, da so učitelji ozaveščeni, kako si lahko pri obremenitvah s stresom pomagajo. Učitelji morajo biti pri izvajanju praktičnega pouka še toliko bolj spretni, da poskrbijo za varno in odgovorno delo dijakov/šolencev. Pri praktičnem pouku se pogosto kažejo tudi ročne spretnosti, karakterne lastnosti, komunikacijske sposobnosti, občutek za red in higieno, urejenost .. dijakov/šolencev. Ker je delo učitelja praktičnega pouka pri poučevanju vsebin še toliko bolj dinamično, je lahko nepredvidenih stresnih situacij še toliko več. Kar potrjuje dejstvo, da se vsi sodelujoči učitelji srečujejo s stresom, se ga zavedajo in se ga poskušajo s sprostitvenimi tehnikami razbremeniti. Z odgovori so potrdili tudi vzpodbudno dejstvo, da jih večina čuječnost kot sprostitveno tehniko in kot način življenja pozna ter redno izvaja.

6. Literatura

- Humphrey, J. (1993). *Stress management for Elementary Schools*. Springfield: Charles C. Tomas.
- Flook, L., Golberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., Davison, D. J. (2013). *Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy*. Mind, Brain and Education. https://www.researchgate.net/publication/259269051_Mindfulness_for_Teachers_A_Pilot_Study_to_Assess_Effects_on_Stress_Burnout_and_Teaching_Efficacy
- Macuh, B. (2021). *Čustvena inteligenca: Kako lažje nad tegobe sodobnega načina življenja*. Kulturni center Maribor, Knjižna zbirka Frontier.
- Newhouse, P. (2000). *Življenje brez stresa*. Ljubljana: Tomark.
- Powell, T. (1999). *Kako premagamo stres*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Schmidt, A. (2003). *Najmanj kar bi morali vedeti o stresu*. Ljubljana: NUK.
- Slivar, B. (2013). *Na poti k dobremu počutju: obvladovanje stresa v šoli – teoretični vidik: knjiga za ravnatelje in učitelje o obvladovanju stresa na ravni šole in na ravni posameznika*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Justinek je po izobrazbi diplomirana kozmetičarka, zaposlena kot inštruktorica za področje kozmetike na Višji strokovni šoli na Šolskem centru v Novem mestu 8 let. Sodeluje tudi z nekaterimi drugimi višjimi in visokimi šolami na področju Kozmetike, kjer poučuje praktične predmete. Kozmetika jo zelo veseli, zato sodeluje z delodajalci in se redno izobražuje na strokovnem področju ter novosti in aktualnosti vnaša v pedagoški proces.

Stres pri dijakih nogometnega oddelka Dijaškega doma Gimnazije Šiška

Stress in the Football Class at Students' Dormitory of Gymnasium Šiška

Renata Močnik

Gimnazija Šiška, Ljubljana
renata.mocnik@gimnazija-siska.si

Povzetek

Prevelika količina stresa zmanjšuje kvaliteto življenja in lahko privede do resnih zdravstvenih težav. Mladostniki porabijo veliko časa za igranje igrice in aktivnosti na družbenih omrežjih in se niti ne zavedajo, da si s tem zmanjšujejo zadovoljstvo z življenjem. Pomankanje časa za učenje in spanje sta dva bistvena povzročitelja stresa. Fizična aktivnost zmanjšuje stres, vendar pa lahko prevelika pričakovanja na področju športa povzročajo še dodaten stres. Cilj naše naloge je bil ugotoviti, kako se dijaki nogometnega oddelka Dijaškega doma Gimnazije Šiška soočajo s stresom, katero okolje jim povzroča največ stresa in komu najlažje zaupajo. Kljub temu, da so bili dijaki dokaj zadovoljni s svojim življenjem, sta jim največji stres povzročala šola in dijaški dom. Svoje težave so najlažje zaupali mamam in očetom. 59,2 % jih je poročalo o vsaj 2 psihosomatskih simptomih več kot enkrat tedensko v zadnjih šestih mesecih, kar je bilo več kot 2-krat več od rezultatov raziskave, ki jo je na vzorcu mladostnikov leta 2018 opravil NIJZ. Glede na rezultate naše raziskave, bi bilo v dijaškem domu smiselno uvesti različne programe sproščanja in spopadanja s stresom ter preprečevanja stresnih situacij.

Ključne besede: dijaški dom, nogometni oddelek, stres, stresni simptomi, zadovoljstvo z življenjem.

Abstract

Stress has a negative impact on the quality of life. Too much stress without real relaxation can cause serious health problems. These days teens are very busy spending their time on social media and gaming, and are not aware that fast life without enough rest can be a threat to their life satisfaction. Lack of time for studying and sleeping are two main factors of stress. Physical activity can reduce the stress situation, but high sport's expectations on the other hand could even worsen it. The goal of our research was to find out, how the students of a football class who live in a students' dormitory handle stress, which environment they feel the most stressful and who the people they can trust their deepest personal problems are. Despite the fact that students of the football class at Students' dormitory of Gymnasium Šiška were quite satisfied with their lives, they have still felt school and living in a students' dormitory as the main stress factors. Mums and dads were the most trustworthy people. 59,2 % of students have reported about multiple health complaints, items defined as 2 or more symptoms more than once a week in the last six months, which was more than twice as much as the result from the research made by NIJZ in 2018. According to the results of this research, we should prepare different relaxation courses and help students deal with stress and avoid it as much as possible.

Key words: football class, life satisfaction, stress, stress symptoms, students' dormitory.

1. Uvod

Živimo v času, ki je poln zahtev in pričakovanj, ko se neprestano pojavljajo nove informacije do katerih lahko zelo enostavno dostopamo in ko mislimo, da se od nas pričakuje, da jim moramo neprestano slediti, če hočemo biti »in«, saj se bomo le na ta način lahko dokazali pred prijatelji in jih obdržali ali pa pridobili nove. Če torej ne bomo »in«, bomo »out«, česar pa si ne želimo, saj smo po naravi socialna bitja, ki želimo čutiti pripadnost določenim skupinam. Dostopnost informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) in njena raba v vsakdanjem življenju sodobnemu človeku res dnevno olajša življenje, po drugi strani pa mu povzroča tudi težave, ki se jih pogosto niti ne zaveda. Pretirano igranje igrice povzroča stres (Byron, 2008), pretirana uporaba socialnih omrežij pa kot navajata Gupta in Sharma (2019) strah pred tem, da bomo nekaj zamudili (the fear of missing out – FOMO). Ker se mladi več poslužujejo uporabe socialnih omrežij in ker imajo manj izkušenj s prepoznavanjem in obvladovanjem stresa, se napetost oziroma stres pri njih stopnjuje.

Mladostništvo je najbolj burno obdobje v življenju. Poleg telesnih sprememb se dogajajo tudi burne spremembe znotraj človeka. Starši postajajo vedno manj pomembni, vrstniki in »pomembni vplivneži« z interneta pa osebe, ki jim je vredno zaupati. Zaradi neprestanega bombardiranja z informacijami, na internetu nikoli ni dolgočasno. Nenehno lahko dobijo nove potrditve, ki dobro vplivajo na samozavest, žal pa se pogosto zgodi, da prav zaradi tega, ker preveč časa preživijo na internetu, zmanjka časa za pomembne zadeve, kot je učenje. Takrat nastopi v že tako stresno situacijo še nov stresor in sicer starši in učitelji s svojimi zahtevami glede dosežkov v šoli.

Poleg omenjenih stresorjev se dijaki srečujejo tudi z drugimi dejavniki stresa, ki jim je podvržena cela populacija - konfliktni odnosi doma, zdravstvene težave, selitve, smrti, ločitve, finančne težave, občutek negotovosti in ogroženosti ... Stres je neugodno stanje, ki ga spremljajo negativni telesni in psihični občutki. Od neugodnih občutkov lahko zbežimo, tako da jih potlačimo, lahko pa se z njimi spopademo in jih rešimo. V skrajnih primerih izredno hudega stresa lahko pride tudi do »zamrznitve« ali otrpelosti. Povečevanje stresa brez da bi ga obvladovali oziroma se ga znebili, lahko vodi v kronični stres in povzroči številne bolezni kot so anksioznost, depresija, sladkorna bolezen, rak, povišan pritisk, ... Mladi se resnejših težav, ki jih povzroča stres premalo zavedajo in jih zelo pogosto zanikajo. Premalo tudi poskusijo narediti na tem, da do stresa sploh ne bi prišlo.

2. Predmet in problem

Manjši stres oziroma »eustres« je zaželen saj posameznika motivira k aktivnosti, prevelik stres, ki ga težko nadzorujejo oziroma ga sploh ne, pa ga demotivira. Stres, ki si ga s svojimi dejanji povzročamo sami in tistega, ki izvira iz nas, lahko zmanjšamo. Zunanjih dejavnikov pa pogosto ne moremo spremeniti. Pomagamo si lahko na ta način, da jim zmanjšamo pomen in se prenehamo pretirano obremenjevati z njimi. Na ta način si lahko izboljšamo svoje psihično stanje.

Doživljanje stresa je individualno. Kar nekaj povzroča nekomu velik stres, ima lahko na drugega čisto nepomemben vpliv. Zato je pomembno, da stresorje spoznamo in se jim izognemo, če se da.

Dijaki se v času šolanja neprestano srečujejo s stresom. Zgodnje vstajanje, prevoz do šole, mirno sedenje pri pouku, šolska prehrana, ki ni taka kot doma, učitelji, ki preverjajo znanje ali pa jih imajo »na piki« in jih med poukom prevečkrat kaj vprašajo, so samo nekateri izmed

dejavnikov, ki pogosto vplivajo na nelagodno počutje mladih, ki se izobražujejo. Zahteve staršev glede šole in obveznosti doma ter morebitne izvenšolske dejavnosti pomenijo še dodaten pritisk. Pogosto so težava tudi njihova lastna pričakovanja, sploh če so previsoka. Mladostniki, ki naj bi preživljali najlepše obdobje v svojem življenju, so pogosto veliko bolj pod stresom kot marsikatera odrasla oseba. Večji pritisk kot doživljajo, manj so zadovoljni s svojim življenjem. Po podatkih NIJZ (Jeriček Klanšček idr., 2019), ki je del velike mednarodne raziskave HBSC, se je izkazalo, da je bila v letu 2018 večina mladostnikov starih od 11 do 17 let zadovoljna s svojim življenjem in da se je med mladostniki (11, 13 in 15 let) v obdobju 2002 do 2018 zadovoljstvo z življenjem povečalo. Pri 11-letnikih je bila raven zaznanega stresa najnižja, pri 15-letnikih pa najvišja. 28,4 % mladostnikov je poročalo o rednem doživljanju vsaj dveh psihosomatskih simptomov več kot enkrat tedensko. Večina psihosomatskih simptomov je bila najpogostejše zaznana pri 15-letnikih in dekletih. Najpogostejši psihosomatski simptomi, ki so se pojavljali približno pri petini mladostnikov, so bili nervoza, razdražljivost in nespečnost. V obdobju med 2002 in 2018 se je med 11, 13 in 15-letniki skupaj in pri obeh spolih ter vseh starostih, razen pri 11-letnikih in pri 13-letnih fantih, pomembno povečevalo redno doživljanje vsaj dveh psihosomatskih simptomov tedensko. Med posameznimi simptomi se je pri vseh starostih in obeh spolih povečalo doživljanje občutja potlačenosti oziroma da si na tleh.

Stalna dolgotrajna prisotnost stresa lahko vodi do izgorelosti. Pšeničny (2009) navaja, da so med poklicnimi skupinami pokazali najvišjo srednjo stopnjo izgorelosti menedžerji, takoj za njimi pa dijaki in študenti.

Da bi bilo negativnih učinkov stresa čim manj, je dobro, da poznamo stresorje in tehnike za zmanjševanje stresa (dihalne vaje, meditacija, avtogeni trening, joga, vizualizacija, postopno mišično sproščanje) in se držimo nekaterih splošnih načel, ki pomagajo k vzpostavitvi ravnovesja v telesu: dovolj spanja, zdrava prehrana in dovolj gibanja.

Dijaki nogometnega oddelka Dijaškega doma (DD) Gimnazije Šiška živijo v DD, kjer njihovo življenje usmerjajo, vodijo in kontrolirajo vzgojitelji. Poleg pouka in šolskih obveznosti, jim stres povzročajo tudi treningi v nogometnem oddelku in klubski treningi ter njihova lastna pričakovanja in pričakovanja njihovih staršev, tako glede šole kot tudi nogometa. Sicer pa ob normalnih pričakovanjih športna aktivnost dokazano zmanjšuje stres. Ustrezna prehrana prav tako ugodno vpliva na to, da organizem ni pod dodatnim stresom. Za dijake DD Gimnazije Šiška je z vidika prehrane odlično poskrbljeno, saj se v lastni kuhinji pripravljajo različni obroki, od zajtrka, malice, kosila, popoldanske malice in večerje, ki so po vsebini in kalorično prilagojeni njihovim potrebam. Težava z vidika regeneracije bi lahko pričakovali zaradi pomanjkanja spanja, saj dijaki predolgo v noč igrajo igrice na svojih telefonih in se posvečajo aktivnostim na družbenih omrežjih.

3. Namen in cilji

Cilj raziskave je bil ugotoviti, kako dijaki DD doživljajo stres. Zanimalo nas je na katerem področju čutijo največ težav - bivanje v DD, stres v šoli, stres na treningu nogometnega razreda, stres v klubu, stres zaradi pričakovanj staršev, stres, ki si ga sami povzročajo, negotova športna kariera, poškodbe, negotova zaposlitev v bodočnosti, negotovost glede nadaljnjega šolanja.

Glede na organizacijo dela z dijaki nogometnega oddelka bi lahko predvidevali, da dijaki občutijo precej manj stresa kot njihovi sovrstniki, ki nimajo statusa športnika in koordiniranih prilagoditev - napovedano preverjanje znanja, možnost obiska klubskih treningov poleg treningov nogometnega razreda, organizirana pomoč dijakom s strani profesorjev in sošolcev,

možnost obiska psihologa, pogovori z vzgojitelji, ki so po izobrazbi športni pedagogi z izkušnjami s tekmovalnega športa.

4. Hipoteze

H01: Večina dijakov je nadpovprečno zadovoljna s svojim življenjem.

H02: Največji stres dijaki doživljajo v šoli.

H03: Večina dijakov je v zadnjih šestih mesecih vsak teden doživljala vsaj dva psihosomatska znaka stresa.

H04: Dijaki so se najlažje pogovarjali o resnih težavah s prijatelji.

5. Metode

5.1. Vzorec merjencev

V raziskavo je bilo zajeto 27 od 28 dijakov 2. letnika nogometnega oddelka, ki so bili v Dijaški dom Gimnazije Šiška vpisani v šolskem letu 2021/2022. 13 dijakov je obiskovalo Gimnazijo Šiška (GŠ), 14 pa Šolski center za pošto, ekonomijo in telekomunikacije (ŠCPET). Anketiranje je bilo opravljeno prvem tednu januarja 2023, za dijake, ki so bili v 1. tednu odsotni, pa v 2. tednu januarja.

5.2. Opis izvedbe meritev

Dijakom smo razdelili vprašalnik po sobah. Anketo so izpolnjevali v sobi istočasno največ trije dijaki, ki se med sabo niso smeli pogovarjati, da ne bi vplivali na odgovore drugih. Vzgojiteljica je bila pri anketiranju ves čas prisotna. V primeru nerazumljivosti vprašanja, so dobili dodatna pojasnila. Dijaki so bili opozorjeni, da je njihova anketa anonimna in da se njihovih odgovorov nikomur ne bo posredovalo.

5.3. Metode obdelave podatkov

Opravljenе so bile osnovne statistične analize. Uporabili smo deskriptivni pristop in v okviru tega metodo deskripcije, komparativno metodo in metodo kompilacije. Poleg deskriptivnega pristopa smo uporabili tudi analitični pristop.

6. Rezultati in interpretacija

Rezultati si sledijo v skladu s postavljenimi cilji in hipotezami.

Tabela 1

Trenutno zadovoljstvo z življenjem na lestvici od 0 do 10

ZADOVOLJSTVO	št. odg.	% odg.	ZADOVOLJSTVO	št. odg.	% odg.
10 - najboljše možno življenje	3	11,1	5	1	3,7
9	5	18,5	4	1	3,7
8	3	11,1	3	0	0
7	11	40,7	2	1	3,7
6	2	7,4	1	0	0
0-najslabše možno življenje	0	0			

Dijaki so morali oceniti, kakšno je trenutno njihovo življenje na lestvici od 0 do 10, pri čemer je pomenilo 0 najslabše možno življenje in 10 najboljše možno življenje. Iz Tabele 1 je razvidno, da je največ dijakov ocenilo življenje z oceno 7, 8 ali pa celo z več. En dijak je ocenil življenje z oceno 2, eden s 4 in eden s 5. Glede na dobljene rezultate, lahko potrdimo hipotezo H01, ki pravi, da je večina dijakov nadpovprečno zadovoljna s svojim življenjem.

Tabela 2

Doživljanje intenzivnosti stresa glede na lokacijo (šola, DD, dom, nogometni razred, klub)

STRES	šola	%	DD	%	dom	%	nog. razred	%	klub	%
0- nisem pod stresom	1	3,7	6	22,2	12	44,4	5	18,5	9	33,3
1	1	3,7	2	7,4	5	18,5	5	18,5	0	0,0
2	1	3,7	0	0,0	3	11,1	7	25,9	5	18,5
3	2	7,4	4	14,8	3	11,1	3	11,1	4	14,8
4	2	7,4	4	14,8	1	3,7	3	11,1	2	7,4
5	3	11,1	4	14,8	1	3,7	2	7,4	3	11,1
6	3	11,1	4	14,8	1	3,7	0	0,0	3	11,1
7	4	14,8	1	3,7	0	0,0	2	7,4	1	3,7
8	6	22,2	1	3,7	1	3,7	0	0,0	0	0,0
9	2	7,4	1	3,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
10-največji stres	2	7,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Iz Tabele 2 je razvidno, da so dijaki največji stres doživljali v šoli, saj je na lestvici od 0 do 10 kar 62,9 % dijakov ocenilo doživljanje stresa v šoli z oceno 6 ali več. V DD je bilo takih malo več kot četrtina (25,9 %). Najmanj stresno so se počutili doma, kjer je z oceno 0 do 4 ocenilo stres 88, 8 % dijakov in na treningih nogometnega oddelka, ki ga je tako ocenilo 85,1 % dijakov. 3 dijaki so označili intenzivnost stresa doma z oceno 5 ali več, na treningih nogometnega razreda pa so bili taki 4. Glede na dobljene rezultate, lahko hipotezo H02, ki pravi, da dijaki največji stres doživljajo v šoli, potrdimo.

Tabela 3*Doživljanje psihosomatskih znakov stresa več kot enkrat na teden v zadnjih 6 mesecih*

ŠT. ZNAKOV STRESA / TEDEN	0	1	2	3	4
št. dijakov	4	7	9	3	4
%	14,8	25,9	33,3	11,1	14,8

Dijaki so izbirali med 8 vnaprej podanimi znaki psihosomatskega stresa (glavobol, bolečine v trebuhu, bolečine v hrbtu, počutje »biti na tleh«, razdražljivost, nervoza, težko zaspiti, omotičnost oziroma vrtoglavica). Pri vsakem od teh simptomov so morali napisati, kako pogosto so ga doživljali v zadnjih 6 mesecih. Odločali so se med možnostmi: vsak dan, več kot enkrat na teden, vsak teden, vsak mesec in redko oziroma nikoli. Iz Tabele 3 je razvidno, da je 59,2 % dijakov doživljalo 2 ali več psihosomatskih znakov stresa na teden, kar pomeni, da smo lahko hipotezo H03 potrdili.

Tabela 4*Kako lahko se z določenimi osebami pogovarjaš o stvareh, ki te težijo*

ZAUPANJE	oče	%	mama	%	brat / sestra	%	prijatelji	%
zelo lahko	13	48,1	20	74,1	7	25,9	9	33,3
lahko	10	37,0	3	11,1	11	40,7	12	44,4
težko	3	11,1	2	7,4	5	18,5	4	14,8
zelo težko	1	3,7	2	7,4	4	14,8	2	7,4
nimam stikov	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Iz Tabele 4 je razvidno, da je 85,2 % dijakov zelo lahko ali pa lahko zaupalo mamam in skoraj enak odstotek (85,1 %) očetom. Nekoliko manj (77,7 %) dijakov je bilo takih, ki so lahko ali zelo lahko zaupali svojim prijateljem, zato hipoteze H04, ki pravi, da dijaki najlažje pogovarjajo o resnih zadevah s svojim prijateljem, nismo mogli sprejeti.

7. Zaključek

Mladostniki preživljajo najbolj burno obdobje svojega življenja. Zaradi pestrega hormonskega delovanja doživljajo velike telesne in čustvene spremembe. Poleg teh sprememb, se soočajo tudi z različnimi pritiski iz okolja (prehajanje iz brezskrbne dobe otroštva v odraslo dobo, odločanje o šolanju in bodočem poklicu, ...), ki nanje vplivajo stresno. Stres povzroča nezadovoljstvo z življenjem. Rezultati naše raziskave so pokazali, da so bili dijaki 2. letnika nogometnega oddelka DD Gimnazije Šiška v povprečju zadovoljni s svojim trenutnim življenjem. Največ (40,7 %) jih je svoje življenje ocenilo z oceno 7, 88,5 % z oceno 6 ali več in 81,4 % z oceno 7 ali več. Iz poročila raziskave, ki jo je opravil v letu 2018 NIJZ (Jeriček Klanšček idr., 2019) lahko razberemo, da je v Sloveniji z oceno 6 ali več ocenilo svoje življenje 91,5 % 15-letnikov in 88,5 % 17-letnikov, z oceno 7 ali več pa je ocenilo življenje 82,5 % 15-letnikov in 79,4 % 17-letnikov. V obdobju med 2002 in 2018 se je v Sloveniji med 11, 13 in 15-letniki zadovoljstvo z življenjem povečevalo (Jeriček Klanšček idr., 2019). Podatki mednarodne raziskave HBSC pa so pokazali, da je v Sloveniji v obdobjih 2014 in 2018 povprečno zadovoljstvo z življenjem 15-letnikov obeh spolov ostalo na istem nivoju in sicer 7,1 pri dekletih in 7,8 pri fantih (Inchley idr., 2020b) medtem ko je povprečje vseh držav

vklučenih v raziskavo HBSC pokazalo v tem času povprečno povečanje zadovoljstva pri fantih iz 7,5 na 7,6 in iz 7,0 na 7,2 in pri dekletih. Na osnovi podatkov prikazanih na našem vzorcu (Tabela 1) smo lahko izračunali, da je bilo povprečno zadovoljstvo dijakov 2. letnika nogometnega oddelka DD Gimnazije Šiška 7,4, kar je nekoliko manj kot je bilo povprečno zadovoljstvo v Sloveniji v letu 2018 (Jeriček Klanšček idr., 2019). Morda je razlog za odstopanje v petletni časovni razliki med našo raziskavo in raziskavo NIJZ. Dejansko zadovoljstvo z življenjem od leta 2018 do 2023 bi se lahko zmanjšalo tudi zaradi pandemije Covid-19, ki je vplivala na mladostnike stresno, kar bi se lahko poznalo še danes. Dijaki našega vzorca so bili, od konca 8. razreda do vključno 1. letnika srednje šole, zaradi pandemije pod veliko večjim psihičnim pritiskom kot prejšnje generacije. Dodaten stres jim je povzročila tudi selitev v Ljubljano in nastanitev v DD, ko so bili čez teden ločeni od svoje matične družine. Prevelika pričakovanja glede športnih dosežkov v primerjavi s potencialnimi psihomotoričnimi sposobnostmi posameznika pa bi stres lahko še dodatno povečala.

59,2 % naših dijakov je poročala o vsaj 2 psihosomatskih znakih stresa, ki so jih doživljali več kot enkrat na teden v zadnjih šestih mesecih. Po podatkih mednarodne raziskave HBSC so rezultati po državah variirali (Inchley idr., 2020a). V Sloveniji je bil med letoma 2014 in 2018 opazen porast omenjenih težav pri obeh spolih starosti 15 let in sicer pri dekletih iz 48 % na 53 % in pri fantih iz 21 % na 23 % (Inchley idr., 2020b).

Najmanj stresno okolje je bilo doma, največji stres pa so dijaki doživljali v šoli in v dijaškem domu. Svoje težave so najlažje zaupali staršem, pri čemer je bilo njihovo zaupanje višje kot pri vzorcu 15-letnikov iz Slovenije v obdobju 2017/2018. Po podatkih mednarodne raziskave HBSC, je namreč v letu 2018 zelo lahko ali lahko zaupalo mamam 81%, očetom pa 71 % 15-letnikov (Inchley idr., 2020b).

Glede na to, da kljub številnim prilagoditvam in pomoči strokovnega teama dijaki DD Gimnazija Šiška čutijo velik stres v šoli in v DD, je to okolje, kjer bi s programi zmanjševanja stresa lahko dijake naučili različnih tehnik sproščanja. Z večjim poudarjanjem pomembnosti regeneracije telesa, ki jo po napornih treningih potrebujejo, pa bi jih bilo še bolj potrebno usmerjati k zdravemu načinu življenja, predvsem k dovolj spanja in uživanju raznolike hrane, tudi zelenjave in sadja, ki ju pogosto opuščajo.

Žal pretirano igranje igrice in preveč velika usmeritev k socialnim omrežjem nezavedno dodatno vplivata na doživljanje stresa, prav to pa sta aktivnosti, ki se jima dijaki preveč pogosto posvečajo tudi v času učnih ur in nočnega počitka.

8. Literatura

- Byron, T. (2008). *Safer Children in a Digital World The Report of the Byron Review*. DCSF Publications. https://dera.ioe.ac.uk/7332/7/Final%20Report%20Bookmarked_Redacted.pdf
- Gupta, M. in Sharma, A. (2021). Fear of missing out: A brief overview of origin, theoretical underpinnings and relationship with mental health. *World Journal of Clinical Cases*. 9(19), 4881 – 4889. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8283615/>
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C. in Ársæll M. A. (2020a). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings*. Copenhagen: WHO. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf>
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., Ársæll M. A. in Sandal, O. (2020b). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the*

2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 2. Key data. Copenhagen: WHO.
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332104/9789289055017-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T. in Korošec, A. (2019). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji. Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2018*. NIJZ.
https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc_2019_e_verzija_obl.pdf

Pšeničny, A. (2009). Razširjenost izgorelosti v Sloveniji. *Delo in varnost*, 54(1), 23-30.
<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-MLML91TC/260e43ce-742b-48de-8ac4-e2aaa0ae98cb/PDF>

Kratka predstavitev avtorice

Dr. Renata Močnik je svojo kariero začela kot učiteljica športne vzgoje na osnovni in srednji šoli, potem pa kot mlada raziskovalka na Fakulteti za šport. Trenutno je zaposlena v Dijaškem domu Gimnazije Šiška kot vzgojiteljica 2. letnika nogometašev. Njeni interesni področji sta šport in zdrav način življenja.

Perfekcionizem in anksioznost v srednji šoli

Perfectionism and Anxiety in High School

Katja Pegam

Gimnazija Kranj
katja.pegam@gimkr.si

Povzetek

Na gimnazijski program se vpisujejo dijaki, ki so v osnovni šoli dosegali nadpovprečne učne rezultate, hkrati jih je veliko prepoznanih kot nadarjenih. Gimnazijski program je zahteven in kot tak lahko prispeva k razvoju in vzdrževanju perfekcionističnih teženj. Zaradi perfekcionizma dijaki doživljajo anksioznost, lahko tudi panične napade, med testi ne zmorejo izkazati svojega znanja, lahko se pojavi odlašanje s šolskim delom in celo izogibanje šoli. V pričujočem prispevku bodo predstavljeni nekateri teoretični koncepti perfekcionizma, njegove neprilagojene oblike, nekaj možnih načinov za premagovanje anksioznosti, ki so lahko uporabljeni v šolski svetovalni službi, ter primer dijakinje z močno izraženim perfekcionizmom, ki je bila spremljana v šolski svetovalni službi.

Ključne besede: anksioznost, nadarjenost, perfekcionizem, srednja šola, tehnike.

Abstract

Students who achieved above-average academic results in primary school, many of whom are recognized as gifted, are enrolled in the high school program. The Program is demanding and thus can contribute to the development and maintenance of perfectionistic tendencies. Because of perfectionism, students experience anxiety, may have panic attacks, are unable to demonstrate their knowledge during tests, may procrastinate on schoolwork and even avoid school. The paper will present some theoretical concepts of perfectionism, its maladaptive forms, some ways to overcome anxiety, and a practical example of a student who suffered from maladaptive forms of perfectionism and sought help in school counselling.

Keywords: anxiety, gifted students, high school, perfectionism, techniques.

1. Uvod

Perfekcionizem je osebnostna lastnost, za katero je značilna težnja k popolnosti. Posamezniki z visoko stopnjo perfekcionizma želijo vse narediti brez napak in si postavljajo nadpovprečno visoke standarde, hkrati pa imajo tendenco prevelike kritičnosti lastnega vedenja in uspehov, kar ima lahko tako pozitivne kot negativne posledice. Postavljanje visokih zahtev, standardov ima se lahko kaže kot višja motivacija in višji dosežki, prevelika samokritičnost pa lahko zmanjšuje splošno dobro počutje posameznika in veča možnost za depresijo (Stoeber in Rambow, 2007). V šolskem kontekstu razprave o perfekcionizmu pogosto postavljajo v ospredje njegovo nefunkcionalno naravo, čeprav lahko perfekcionizem s svojimi prilagojenimi dimenzijami učencu tudi pomaga pri organiziranju in doseganju zastavljenih ciljev.

Hollender (1965, po Kranjec, 2017) je opredelil konstrukt perfekcionizma kot negativno osebnostno lastnost, ki se nanaša na neutemeljene zahteve posameznika do sebe in drugih, pri

čemer posameznikova kakovost predstave presega tisto, kar se zahteva v dani situaciji. Podobno je na patološkost konstrukta in disfunkcionalne vzorce mišljenja opozoril Pacht (1984, po Kranjec, 2017), ki izpostavlja, da posamezniki z visoko stopnjo perfekcionizma niso nikoli v popolnosti zadovoljni z lastno uspešnostjo.

Po modelu Frosta in Hewwita (1990, po Kranjec, 2017) perfekcionizem vključuje šest dimenzij. Štiri so usmerjene na posameznika (osebni standardi, dvom o dejanjih, zaskrbljenost zaradi napak in organiziranost) ter se nanašajo na postavitev visokih standardov glede lastne predstave, posameznikove dvome o sposobnostih glede opravljanja naloge, težnjo k negativnemu odzivanju na napake in enačenju napak z neuspehom ter posameznikovo držo do urejenosti in reda. Preostali dve dimenziji (pričakovanja staršev in starševska kritika) odražata vpliv pomembnih drugih na posameznika ter se nanašata na posameznikova prepričanja o strogosti staršev in postavljanju previsokih standardov.

Perfekcionizem sta kot večdimenzionalni konstrukt z intrapersonalnimi in interpersonalnimi komponentami opredelila tudi Hewitt in Flett (2002, po Kranjec, 2017). Skrajne perfekcionista sta označila kot ljudi, ki težijo k popolnosti v vseh vidikih svojega življenja. Predlagala sta tri dimenzije: dimenzija »nase usmerjeni perfekcionizem« zajema na posameznika usmerjena perfekcionista vedenja, ki se odražajo v postavljanju visokih standardov, strogem ocenjevanju lastnega vedenja, samokritičnosti, samokaznovanju, prizadevanju za doseganje popolnosti v izvedenih dejanjih in izogibanje napakam. Dimenzija »na druge usmerjeni perfekcionizem« odraža navzven usmerjene perfekcionista težnje posameznika. Dimenzija »družbeno predpisani perfekcionizem« se nanaša na doseganje standardov in pričakovanj, predpisanih s strani družbe, za katero posameznik meni, da od njega pričakuje popolnost.

Zgoraj opisana modela sta po Kranjec (2017) najpogosteje uporabljena pri interpretaciji perfekcionizma. Nadalje so raziskovalci ugotovili, da se dimenzije obeh modelov s svojimi značilnostmi prekrivajo in povezujejo, zaradi česar lahko govorimo o dveh nadrednih faktorjih – prilagojenih (angl. *adaptive*) in neprilagojenih (angl. *maladaptive*) dimenzijah perfekcionizma (Frost, Heimberg, Holt, Mattia in Neubauer, 1993, po Kranjec 2017). K prvim prištevamo dimenzije osebni standardi, organiziranost, k sebi usmerjen perfekcionizem in na druge usmerjen perfekcionizem. Za posameznika so te dimenzije funkcionalne, saj se nanašajo na stopnjo motivacije, odražene v njegovih dosežkih. K neprilagojenim dimenzijam spadajo zaskrbljenost zaradi napak, dvom v dejanja, pričakovanja staršev, starševska kritika in družbeno predpisan perfekcionizem. Te dimenzije odražajo posameznikove skrbi, povezane z napakami in neuspehom, strah pred ocenjevanjem in kritiko s strani drugih (Frost idr., 1993, v Kranjec, 2017).

2. Perfekcionizem v šolskem kontekstu

Šolsko okolje zajema mnogotere dejavnike, ki prispevajo k razvoju in vzdrževanju perfekcionista teženj pri učencih, še posebej v razvojnem obdobju poznega otroštva in mladostništva. Učencev s perfekcionista težnjami v razredu ni težko prepoznati; učitelji in starši poročajo, da gre za učence s pretirano urejenimi mizami in delovnimi potrebščinami, pritožbami nad skupinskim delom, težavami z vztrajanjem pri obveznostih, večkratnim popravljanjem naloge do meje »ravno prav« ter očitnim razočaranjem, kadar naloga ni popolno opravljena ali ocenjena (Kottman, 2000, po Kranjec, 2017).

Konstrukt perfekcionista je pogosto predstavljen kot značilnost nadarjenih učencev, saj naj bi bili ti v večji meri podvrženi perfekcionista kot njihovi nenadarjeni vrstniki. Potočnik (2018) navaja raziskave, da večina nadarjenih učencev osnovne šole kaže znake perfekcionista, vendar je le manjši delež takih, ki imajo zaradi perfekcionista težave.

Na gimnaziji je nadarjenih dijakov izjemno veliko. V šolskem letu 2022/2023 jih je od 224 v prvem krogu sprejetih dijakov potrdila o prepoznani nadarjenosti šoli dostavilo kar 99, kar znaša 44 %. Za šolo z malo manj kot 1000 dijakov to pomeni okoli 450 nadarjenih dijakov. Če bi ugibali in ocenili prevalenco neprilagojenega perfekcionizma na 5 % populacije, je na šoli samo med nadarjenimi dijaki 20 do 25 takih, ki se soočajo s tovrstnimi težavami. Koliko se jih skriva med tistimi, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni, ne vemo.

Perfekcionizem je tudi v literaturi pogosto obravnavan kot razlog svetovanja nadarjenim otrokom in mladostnikom, ravno zaradi postavljanja visokih zahtev do sebe, ekstremnih reakcij na učne neuspešnosti, čustvenih nemirov in ranljivosti nadarjenih učencev. Raziskovalci ugotavljajo, da se prilagojene dimenzije perfekcionizma pozitivno povezujejo s šolsko uspešnostjo, ki kot možen pozitiven izid perfekcionizma vključuje nizko stopnjo odlašanja s šolskim delom, visoko učno učinkovitost in boljše učne dosežke (Bong, Hwang, Noh in Kim, 2014; Stornelli, Flett in Hewitt, 2009, po Kranjec, 2017). Nasprotno se neprilagojene dimenzije perfekcionizma negativno povezujejo s šolsko uspešnostjo; pri otrocih in mladostnikih je moč zaslediti strah pred neuspehom, testno anksioznost, nizko učno učinkovitost, odlašanje s šolskim delom in obveznostmi ter slabše učne dosežke (Bong idr., 2014; McCloskey, 2011; Stornelli idr., 2009, po Kranjec, 2017).

V šolsko svetovalno službo na gimnaziji se zatekajo predvsem taki dijaki, ki jih perfekcionizem ovira pri učinkovitem izkazovanju osvojenega znanja ali hromi že pri samem učenju. Najpogostejše opaženi dimenziji, ki dijake hromita, sta dimenzija dvom v dejanja (dvom v lastne sposobnosti pri opravljanju naloge) in zaskrbljenost zaradi napak (negativno odzivanje na napake, pričakovanje neodobravanja s strani drugih in enačenje napak z neuspehom). Učenci z močnejše izraženimi perfekcionističnimi težnjami stremijo k višje zastavljenim ciljem, pri čemer je doseganje teh pogosto nerealno. Zaradi frustracije izkazujejo vedenjske vzorce prelaganja in odlašanja s šolskim delom. Odlašanje s šolskim delom po Scher in Osterman, (2002, po Kranjec, 2017) velja za eno izmed večjih ovir na poti k šolski oziroma akademski uspešnosti. Najpogostejši mehanizmi odlašanja so strah pred neuspehom, iracionalna prepričanja in negativna samopodoba (Flett, Blankstein in Martin, 1995, po Kranjec, 2017).

Nekatere dijake dvom v lastne sposobnosti in negativno odzivanje na napake ohromi do te mere, da začnejo izostajati od pouka. Ko oseba ocenjuje, da ne zmore obvladati življenjskih težav, se pojavi vrsta strahu, ki je v strokovni literaturi opredeljena kot anksioznost (Milivojević, 2008). V skrajnih oblikah take dijake že sama misel na šolo v domačem tako vznemirja, da ne zmorejo več normalno funkcionirati. Ne glede na pozitivno ali negativno naravo dimenzij perfekcionizma se vse dimenzije z anksioznostjo povezujejo pozitivno, medtem ko se pri učencih z izraženimi neprilagojenimi dimenzijami perfekcionizma anksioznost pojavlja v večji meri kot pri učencih s prilagojenimi dimenzijami. Pri učencih s prilagojenimi dimenzijami perfekcionizma je anksioznost sprožena zaradi postavitve visokih standardov pri opravljanju naloge, medtem ko neprilagojene perfekcionistične težnje povečajo stopnjo učenčeve anksioznosti glede šolske naloge (Bieling idr., 2004; Schruder idr., 2014, po Kranjec, 2017).

3. Delo z učenci z visoko stopnjo perfekcionizma in izraženo anksioznostjo

Šolski svetovalni delavci lahko učencem z visoko stopnjo perfekcionizma pomagajo s svetovalnimi in posvetovalnimi dejavnostmi (Kottman, 2000, po Kranjec, 2017). Po Kranjec (2017) naj bi intervencije, katerih primarni namen je nižanje stopnje neprilagojenih dimenzij perfekcionizma in spodbujanje posameznikove odpornosti pri učencih, ciljale na kognitivno in

čustveno regulacijo ter na spreminjanje metakognitivnih prepričanj o sposobnostih, o sebi in pomenu neuspeha.

Pri učencih, ki izražajo tako prilagojene kot neprilagojene dimenzije perfekcionizma, pomoč usmerjamo v spreminjanje njihovih stališč in prepričanj (s ponovnim ocenjevanjem preteklih dosežkov, ustreznim načrtovanjem za doseganje realnih dosežkov v prihodnosti, z učenjem relaksacijskih tehnik ali pisanjem dnevnika). Svetovalec naj pomaga učencem raziskati vpliv neprilagojenih dimenzij perfekcionizma na stališča in vedenja, ki omejujejo različne priložnosti znotraj šolskega konteksta in nižajo nivo zadovoljstva z življenjem (Kottman, 2000, po Kranjec, 2017).

Anksiozni in napeti dijaki težko prenehajo razmišljati o svojem počutju, negativne misli in skrbi težko ustavijo, zato se počutijo še slabše. Anksiozne misli dijaki lahko preizkusijo, preverijo, ali so realne in verjetne, ali le plod njihove domišljije. Vendar se morajo prej naučiti nadzorovati telesne znake anksioznosti, saj se v nasprotnem primeru lahko iz telesnih znakov začnejo razvijati panični napadi. Butler in Fennell (2006) govorita o več vrstah nadzora: odvrčanje pozornosti, sproščanje, nadzorovanje dihanja in nadzor panike, kar bo predstavljeno v nadaljevanju.

Pozornost dijak lahko odvrča na različne načine. Ker je to veščina, jo je potrebno redno vaditi, pri čemer pa Butler in Fennell (2006) opozarjata, da je odvrčanje pozornosti kot kratkoročna strategija za trenutke največje tesnobe zelo uporabna strategija, medtem ko se je na dolgi rok s svojim strahom bolje soočiti. Kot tehnike odvrčanja pozornosti Butler in Fennell (2006) navajata tri sklope. Prvi je osredotočanje na bližnje dogajanje (practiciranje čuječnosti - npr. osredotočanje na objekte v bližini, na svoja čutila v dani situaciji), druga je miselna telovadba (računanje, recitiranje pesmi, reševanje križank, prijetni spomini, fantaziranje o prihodnosti) in tretja telesna aktivnost.

Pomemben element pri premagovanju anksioznosti je tudi sproščanje, ki ga je potrebno načrtovati. Anksiozni ljudje včasih opustijo telesne aktivnosti zaradi misli »ne morem se sprostiti, dokler ne opravim vsega«, v tem primeru avtorja predlagata, da si zapisujejo, kako nanje vplivajo sproščujoče aktivnosti.

V stanju tesnobe ljudje dihamo hitreje in neenakomerno, kar lahko pripelje do tresavice, razbijanja srca, gomazenja v rokah in stopalih, omotice in zasoplosti. Zaradi takšnih simptomov se posameznik lahko ustraši za svoje zdravje, čeprav so po Butler in Fennell (2006) del normalnega odziva na tesnobo. V takih primerih je pomembno dihanje nadzorovati, dihati počasi, umirjeno in pravilno (8 do 12 vdihov na minuto velja za sproščeno dihanje).

Kadar je posameznik močno tesnoben in paničen, težko jasno razmišlja. Takrat obstaja verjetnost, da spregleda opozorilne znake naraščajoče panike in doživi paničen napad (Butler in Fennell, 2006). Ozaveščanje, da je panika normalen telesni občutek in ni škodljiva, je pomemben dejavnik pri preprečevanju paničnih napadov. Hkrati je pomembno sprejemanje lastnih telesnih odzivov in predvsem nadzorovanje odziva v smislu, da posameznik ne beži iz situacije. V nadaljevanju posameznik vadi obvladovanje tesnobe (dihanje, sproščanje), odvrčanje pozornosti. Ko je anksiozno panični odziv pod nadzorom pa je potrebno preveriti, kaj je sprožilo paniko (kakšna tesnobna misel). Analiza tesnobnih misli je pomembna za preprečevanje podobnih situacij v prihodnosti.

Kadar dijak želi preveriti svoja (napačna) prepričanja, oblikovati zdrava in spremeniti vsiljive in negativne misli (npr. nihče me ne mara, neumen sem, nikoli ne bom dobil službe), so mu lahko v pomoč Sokratova vprašanja. To so odprta vprašanja, ki dijaka vodijo pri razmišljanju. S Sokratovimi vprašanji se vzpostavlja nadzor nad vsiljivimi mislimi in preverja,

ali resnično držijo, z njimi pa se lahko raziskujejo tudi vse možne rešitve problematične situacije. Ko dijak na situacijo pogleda iz več zornih kotov, se lahko preoblikuje prvotno videnje situacije in pride do vpogleda, kako bi problem rešili. Spodaj je navedenih nekaj možnih oblik vprašanj:

- Kako lahko drugače gledam na problem?
- Zakaj (mi) je ta problem pomemben?
- Zakaj razmišljam na ta način?
- Kako lahko preverim ali je moje razmišljanje smiselno?
- Katere so dobre in slabe stvari problema?
- Kakšni so dokazi za in proti mojemu razmišljanju?
- Kako sem prišel na to idejo?
- Kateri so vsi možni načini, da rešim problem?.

Butler in Fennell (2006) predlagata vprašanja, ki se jih lahko tesnobni dijak posluži v situacijah, ko se pojavijo tesnobne misli. Dokler dijak sam ne obvlada te tehnike, mu pri tem lahko pomaga svetovalni delavec, ki ga vodi skozi naslednja vprašanja:

- Kakšni so dokazi, da ta misel resnično drži? Kakšni so dokazi proti tej misli?
- Obstaja kakšna druga razlaga za to misel? Kakšni so drugi vidiki?
- Kaj je najhujše, kar se lahko zgodi? Kaj je najboljše, kar se lahko zgodi?
- Kaj je najbolj resničen možen izid? Kaj lahko storim?

Iskanje možnih rešitev, kaj lahko dijak stori, da bi lažje uspešno premagoval težavne situacije, zahteva, da posameznik razišče več različnih možnosti (Butler in Fennell, 2006). Ugotoviti je potrebno:

- kakšna sredstva in sposobnost ima posameznik, da mu bodo v dani situaciji pomagala,
- kakšne so izkušnje z uspešnim premagovanjem podobnih situacij,
- kakšno pomoč, nasvet ali uslugo lahko pričakuje od drugih ljudi,
- kakšne podatke lahko pridobi, da bi mu pomagali učinkoviteje opraviti s to situacijo,
- kaj lahko stori, da bi spremenil samo situacijo,
- kaj lahko stori, da bi spremenil svoje misli in občutke v situaciji, ki je ne more spremeniti

4. Primer iz prakse

Na šolsko svetovalno službo se je v 2. letniku sredi šolskega leta obrnila dijakinja, ki je v šoli doživela panični napad. Iz pogovora je bilo razbrati, da so njene ocene nadpovprečne, večinoma petice. Njen dan v popoldanskem času je bil zelo strukturiran, veliko časa je namenila šolskemu delu, nekaj tudi ostalim interesom. Včasih je trenirala šport, vendar ga je zaradi stresa pred nastopanjem opustila, namesto športa se je sproščala z meditacijo. Mesec dni kasneje je dijakinja doživela panični napad v domačem okolju zaradi skrbi, povezanih s šolo oz. njenim znanjem, zdelo se ji je, da v primerjavi s sošolci bistveno manj zna. Poročala je, da se v šoli med testi uspe pomiriti v tolikšni meri, da do paničnega napada ne pride. V šoli je bila aktivna na več področjih, v domačem okolju nekoliko manj. Zavedala se je svojih perfekcionističnih teženj, ki se kažejo predvsem v tem, da nikoli ni zadovoljna z osvojenim znanjem in šolskimi izdelki. Ob redkih priložnostih, ko je govorila o svojih težavah, jih je imela tendenco

minimalizirati in neprijetna čustva skriti za nasmešek, večkrat pa o težavah ni govorila. Na pogovore je prihajala na lastno željo. V pogovorih ob koncu šolskega leta je povedala, da panične napade obvlada, se zna sama pomiriti, doma občasno meditira, s športom se ni začela ukvarjati, v šoli je bila zelo uspešna.

V začetku 3. letnika se je ponovno obrnila na šolsko svetovalno službo v zvezi s prijateljem, za katerega jo je zelo skrbelo. O drugih svojih težavah ni želela govoriti oz. trdila, da je v redu. Mesec dni kasneje je poiskala svetovalno delavko, ker se je tresla, tresavice ni več mogla nadzorovati, ni se mogla zbrati. Tudi po daljšem pogovoru se ni umirila. Imela je občutek, da doma nima podpore, da je prepuščena sami sebi, okoli sebe nima odraslih, ki bi jim lahko zaupala. Paničnih napadov v tem obdobju sicer ni imela, poročala pa je, da se večkrat trese, kar je včasih težko skrivati pred sošolci. Začela je izostajati od pouka, ker ni zmogla priti v šolo, menila je, da ne obvlada snovi tako dobro kot sošolci, čeprav so ocene govorile drugače. Pojavljati so se začele samomorilne misli. Prepričana je bila, da tekoče šolsko leto ne bo mogla biti uspešna zaradi vse večjih zaostankov, četudi se je doma učila in tudi vse znala. Samo prepričanje, da v šoli ne bo vedela vsega, jo je omejevalo do te mere, da v šolo ni šla. Ker je bila v zelo uspešnem razredu, je imela ves čas občutek, da manj ve od sošolcev, pri pouku je nehala sodelovati. Vsaka šolska zadolžitev ji je predstavljala velik tres ne glede na to, kako dobro jo je opravila.

Tako s starši kot s strokovnjaki, kjer je bila v obravnavi (klinični psiholog, pedopsihiater) se je pogovarjala o visokih standardih glede znanja, vendar jih ni uspela znižati. V domačem okolju so se stiske, povezane z njenimi pričakovanji glede znanja, stopnjevale. Že sama misel na šolo ji je povzročala tako veliko čustveno stisko, da večkrat ni zmogla priti v šolo, zato je šolo sčasoma popolnoma prenehala obiskovati.

Dijakinja je imela ustrezno strokovno podporo pri pedopsihiatru, na obravnavo pri kliničnem psihologu je še čakala, prejemala zdravila, odklanjala pa je hospitalizacijo na Enoti za otroško in mladostniško psihiatrijo, kamor bi morala biti sprejeta za uvedbo še enih, dodatnih zdravil.

Pri dijakinji je bilo svetovalno delo usmerjeno v pomirjanje. Ob dogodku, ko se je tresla, sva prakticirali umirjeno dijakinje. Sicer je bila s tehnikami preusmeritve pozornosti seznanjena, saj ji jih je predstavila njena mama. Dijakinja je opuščala sproščanje oz. se je zanj zelo težko odločala. S športom se ni ukvarjala, občasno jo je za kakšno aktivnost motiviral njen fant. Njena prepričanja glede lastne (ne)uspešnosti sva testirali s pomočjo Sokratovih vprašanj, vendar je razmišljanje o težavah pripomoglo k boljšemu počutju samo v trenutni situaciji, ni pa zmogla te tehnike uporabljati samostojno. Dijakinja je večkrat prišla na pogovor, vendar ni želela govoriti o težavah oziroma jih je minimalizirala, zaradi česar je bilo kakršno koli bolj resno delo z njenimi prepričanji oteženo. Veliko časa je bilo namenjenega soočanju in ozaveščanju nefunkcionalnih prepričanj, manj pa spreminjanju teh prepričanj, saj je dijakinja vse več manjkala v šoli in svetovalno delo z njo posledično ni bilo več mogoče. Glede na izraženost svojih težav bi dijakinja potrebovala redno psihoterapijo, vsaj tedensko spremljanje in preverjanje napredka, da bi morda lahko naredila majhne spremembe v razmišljanju.

5. Zaključek

Gimnazijci s perfekcionističnimi težnjami redko sami od sebe poiščejo pomoč svetovalne službe. Večkrat se na svetovalno službo obrnejo šele, ko je anksioznost že zelo generalizirana ali pa je prerasla v panične napade. Pristopov in načinov pri obravnavi anksioznosti v povezavi s perfekcionističnimi težnjami je več, svetovalni delavec pa lahko pomaga dijaki raziskati, katere tehnike mu najbolj ustrezajo. Iz izkušenj ugotavljam, da dijaki s perfekcionističnimi

težnjami, težko ozaveštuje svoje težave, jih minimalizirajo. Vlogo svetovalne službe vidim predvsem v tem, da jim pomaga naučiti se tehnik sproščanja in uvideti disfunkcionalne misli. Glede na samo izraženost težav, ki jih imajo taki dijaki, je šolska svetovalna služba lahko samo podpora v šoli, nujno potrebna pa je tudi obravnava pri psihoterapevtu.

6. Viri

- Bobek, V. (2020). *Perfekcionizem, vzgojni stili in samopodoba pri mladih na prehodu v odraslost*: [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Teološka fakulteta]. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=131130&lang=slv>
- Butler, G. in Fennell, M. (2006). *Obvladovati tesnobo*. Društvo za vedenjsko in kognitivno terapijo Slovenije.
- Kodele, M. (2018). *Perfekcionizem in ciljna usmerjenost srednješolcev: vloga spola, starosti in nadarjenosti* [Magistrsko delo, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta]. <https://core.ac.uk/download/pdf/161591975.pdf>
- Kranjec, E. (2017). Perfekcionizem: prednost ali ovira za učenca. *Revija za elementarno izobraževanje/Journal of Elementary Education*, 10(1), 39-56. <https://journals.um.si/index.php/education/article/view/331>
- Milivojević, Z. (2008). *Emocije*. Psihopolis institut Novi Sad.
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and individual differences*, 42(7), 1379-1389. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886906004223>
- Potočnik, A. (2018). *Miselna naravnost in perfekcionizem kot napovednika ciljne usmerjenosti učencev* [Magistrsko delo, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta]. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=72676>

Kratka predstavitev avtorja

Katja Pegam je po izobrazbi psihologinja, zaposlena kot svetovalna delavka na Gimnaziji Kranj. Izkušnje je predhodno pridobivala kot vzgojiteljica otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v Vzgojno-izobraževalnem zavodu Smednik ter kot strokovna delavka Centra za socialno delo, kjer je delala na področju nasilja nad otroki in težav v odraščanju.

Soočanje s stresom in z anksioznostjo – celostni pristop pri delu z razredom

Coping with Stress and Anxiety - A Holistic Approach when Working with the Class

Petra Rep

*Škofjska gimnazija Vipava
petra.rep@sgv.si*

Povzetek

Krepitev duševnega zdravja mladostnikov spada med pomembne naloge šole. Opremiti jih je potrebno z znanjem in veščinami za učinkovito soočanje z razvojnimi nalogami mladostništva in drugimi izzivi, ki jim predstavljajo izvor stresa in anksioznosti. V prispevku so najprej definirani pojmi stres, anksioznost in odziv »boj ali beg«. V nadaljevanju je podrobneje predstavljena izvedba preventivne delavnice, v kateri so se dijaki skozi psihoedukacijo, ozaveščanje pomena samozavedanja in skozi delitev izkušenj učili spoprijemanja s čustvenimi stiskami, ob tem pa prepoznavali odgovornost za svoje zdravje. Na kratko je opisana še vsebina dveh delavnic v izvedbi zunanjih izvajalcev, namenjenih učenju tehnik sproščanja in promociji duševnega zdravja. Dijaki so bili za sodelovanje na delavnicah motivirani, posredovane vsebine so ocenili kot koristne in uporabne. Glede na navedeno je smiselno, da s praktičnimi aktivnostmi na tem področju nadaljujemo tudi v prihodnje.

Ključne besede: anksioznost, »boj ali beg«, duševno zdravje, psihoedukacija, samozavedanje, stres, strategije spoprijemanja.

Abstract

One of the important tasks of the school is strengthening the mental health of adolescents. They need to be equipped with the knowledge and skills to effectively deal with the developmental tasks of adolescence and other challenges that are a source of stress and anxiety for them. The article first defines the concepts of stress, anxiety and the »fight or flight« response and then presents the implementation of the preventive workshop in more detail. In it, the students learn to cope with emotional distress through psychoeducation, the appreciation of the importance of self-awareness and through the sharing of their experience, while recognizing responsibility for their own health. The content of the two workshops, which were conducted by external providers and aimed at learning relaxation techniques as well as promoting mental health, is also briefly described. The students are motivated to participate in such workshops and they evaluate the provided content as useful for them. Therefore, it is sensible to continue with practical activities in this area in the future.

Key words: anxiety, »fight or flight«, mental health, psychoeducation, self-awareness, stress, coping strategies.

1. Uvod

»Mladostništvo je obdobje pospešenih telesnih sprememb, psihološkega dozorevanja in dozorevanja spoznavnih in socialnih spretnosti.« (Tomori, 1998, v Roškar, Gabrijelčič Blenkuš in Gregorič, 2008, str. 7). Zaradi številnih razvojnih nalog in sprememb, s katerimi se mladostniki soočajo v tem obdobju, jih je potrebno obravnavati kot ranljivo skupino, ki si zasluži posebno pozornost. Po mednarodni raziskavi HBSC (Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju, 2018), v katero so bili vključeni tudi slovenski mladostniki starosti 11, 13, 15 in 17 let, pri 9,2 % mladostnikov obstaja velika verjetnost prisotnosti klinično pomembnih težav na področju duševnega zdravja. Odstotek je najvišji pri 15-letnikih (Jeriček Klanšček, Roškar, Drev, Zupančič in Prelec Poljanšek, 2019).

Glede na izsledke omenjene raziskave ter opažanja svetovalne službe in učiteljev, da so dijaki pod stresom, da na sploh niso dovolj opremljeni s strategijami za spoprijemanje z njim in se vse pogosteje soočajo tudi z anksioznostjo, smo se odločili, da dijake prvega letnika vključimo v preventivne aktivnosti, ki naslavljaajo ta področja. Celostni pristop pri delu z razredom vključuje delavnice v obsegu pet šolskih ur, v izvedbi šolske svetovalne delavke (dve šolski uri), psihologinje iz Centra za krepitev zdravja (ena šolska ura) in zunanjega izvajalca iz Ozare, Nacionalnega združenja za kakovost življenja (dve šolski uri).

V članku so najprej opredeljeni pojmi, pomembni za razumevanje izvedenih preventivnih aktivnosti. Sledi opis delavnic, v katere so bili vključeni dijaki, s poudarkom na delavnici, ki jo je izvedla šolska svetovalna delavka. Namen vseh predstavljenih aktivnosti je dijake opremiti z vsebinami, ki jih bodo lahko uporabili pri učinkovitem spoprijemanju s čustvenimi stiskami.

2. Teoretična opredelitev pojmov

2.1 Stres

Stres je večinoma definiran kot »... fiziološki, psihološki in vedenjski odgovor posameznika, ki se skuša prilagoditi in privaditi potencialno škodljivim ali ogrožajočim dejavnikom, ki se imenujejo stresorji. Stresor je dogodek, situacija, oseba ali predmet, ki ga posameznik doživi kot stresni element in zamaje njegovo ravnovesje, posledica pa je stresna reakcija.« (Jeriček Klanšček in Bajt, 2015, str. 9). Simptomi stresa se kažejo na telesnem, čustvenem, miselnem in vedenjskem področju; pogosto se med seboj prepletajo in vzdržujejo.

Stresnost neke situacije ali dogodka ni za vse ljudi enaka. Odvisna je od več dejavnikov, med katere spadajo posameznikova osebnost, starost, njegove izkušnje, vrednote, prepričanja, energetska opremljenost, življenjska in miselna naravnost ter kakovost odnosov, ki jih vzpostavlja z drugimi ljudmi (Jeriček Klanšček in Bajt, 2015). Določeni dogodek bo zato pri nekemu, kot navajajo Dernovšek, Šprah in Knežević Hočevnar (2018), sprožil negativni stres, za drugega bo dobrodošla spodbuda v življenju, tretji pa dogodka ne bo niti opazil. Ravno razmerje med doživljanjem posameznikovih lastnih zahtev in zahtev okolja ter njegovo sposobnostjo reševanja le-teh je tisto, kar pove, ali bo stres škodljiv, uničevalen, bo povzročal občutke nemoči in ujetosti (negativni stres) ali ga bo posameznik obvladal in ga bo celo spodbudil k dejanjem (pozitivni stres). Ko doživljamo pozitivni stres, namreč ocenimo lastne sposobnosti kot večje od zahtev, ki so pred nami, in se zato čutimo sposobne, da jih obvladamo (Jeriček Klanšček in Bajt, 2015; Kompare, Stražišar, Dogša, Vec in Curk, 2006).

2.2 Reakcija »boj ali beg«

Ko določeno situacijo zaznamo kot težavno, nevarno ali ogrožajočo, se v možganih poveča izločanje hormonov, ti pa sprožijo niz telesnih sprememb, s katerimi se pripravimo na to situacijo (Jeriček Klanšček in Bajt, 2015). Gre za t. i. reakcijo »boj ali beg«, za katero so značilni pospešeno bitje srca, povišan krvni tlak, napete mišice, mrzle dlani in stopala, povečana budnost, vznemirjen želodec, občutek strahu ali ogroženosti.

Reakcija »boj ali beg« je brezpogojna in zelo hitra, sproži se tako, kot bi naši možgani pritisnili na gumb. Namenjena je reševanju, zaščiti življenja (Dernovšek, Sedlar Kobe in Tančič Grum, 2016) in » ... izvira še iz časov, ko so se naši predniki morali boriti za preživetje in jim je to, da so se spopadli z nevarno zverjo ali ji ubežali, pomagalo preživeti.« (Jeriček Klanšček in Bajt, 2015, str. 10). Ko je nevarnost minila, se je vključila t. i. sprostitvena reakcija. Odzivanje na stresorje danes je zelo podobno odzivanju v preteklosti, čeprav so ti drugačni, stresne situacije pa so pogosto daljše, zgoščene. Lahko se tudi ponavljajo, kot npr. pri mladostnikih obremenitve ali neuspehi v šoli. Posledično so ti v stalnem stresu, pripravljeni na »boj ali beg«, do samodejne sprostitvene reakcije pa ne pride. Takšen negativni stres lahko vpliva na njihovo učinkovitost in vodi v različne bolezni (Klanšček in Bajt, 2015).

2.3 Anksioznost

»Anksioznost je del normalnega čustvovanja. Je signal, da smo v nevarnosti in nam pomaga, da se zaščitimo ... je pomembno varovalno sredstvo, s katerim nas je opremila narava.« (Dernovšek idr., 2018, str. 57). Po navadi jo spremljajo spremembe, podobne tistim, ki spremljajo običajen odziv na stres. Tudi simptomi anksioznosti se tako odražajo v telesu, mislih, čustvih in vedenju. Skupine simptomov se med seboj prepletajo, prekrivajo, vplivajo drug na drugega in se medsebojno ojačujejo (Dernovšek in Valič, 2011).

Anksioznost nas torej varuje, ko smo soočeni z resnično nevarnostjo, lahko pa postane problematična, ko se sproži, kadar ni resnične nevarnosti, ko je ta le v naših mislih ali ko posameznik precenjuje nevarnost oz. verjetnost nekega dogodka. Takrat se, čeprav to ni potrebno, vseeno sproži reakcija »boj ali beg« in govorimo o bolezenski tesnobi, ki se lahko prevesi v anksiozne motnje (Batagelj in Lekić, 2021; Dernovšek in Valič, 2011). Če se anksioznost sproži, kadar ni prave nevarnosti, če se dogaja pogosto in je zelo intenzivna, povzroča pri posamezniku močno neugodje in ga ovira v vsakdanjem življenju (Batagelj in Lekić, 2021).

Pri anksioznih motnjah so »... prisotna stalna razmišljanja, ki ne pomagajo rešiti problema in ne pripeljejo do olajšanja.« (Dernovšek in Valič, 2011, str. 9). Posameznik je tudi prepričan, da so telesni simptomi, ki jih doživlja, nevarni zdravju. Slednje tesnobo še poveča in povzroči, da vso pozornost usmeri nase, pri tem pa nima časa za druge stvari v življenju. Ko se tesnoba umiri, ostane strah pred njeno ponovitvijo in posameznik se tako ujame v začaran krog (Dernovšek in Valič, 2011).

3. Delavnica »Stres in anksioznost«

Prvi del delavnice je namenjen psihoedukaciji dijakov o stresu: opredelitvi pojma stres, razmejitvi med pozitivnim in negativnim stresom, razlagi odziva »boj ali beg« in simptomov stresa. Kot navajajo Kompare idr. (2006), namreč uspešneje obvladujemo stres, če razumemo, kaj je do njega privedlo in kako poteka stresna situacija. Dodajajo še, da je negativen stres bolj ustrezna opredelitev tistega, na kar pomislimo ob besedi stres, kar se pokaže tudi v pogovoru z dijaki. Večina se jih namreč prvič sreča s pojmom pozitivni stres.

Razlaga odziva »boj ali beg« poteka s pomočjo vodene vizualizacije, v kateri dijaki pri sebi opazujejo odziv v stresni situaciji:

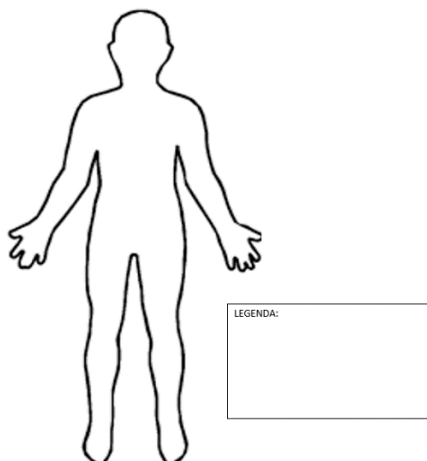
Predstavljajte si, da se sproščeno sprehajate po vam že dobro poznanem koščku gozda. Uživajte v sproščujočem občutku ob poslušanju žvrgolenja ptic in opazovanju pisane narave. Drevesa prijetno dišijo. Ustavite se ob velikem hrastu in opazujete, kako je mogočen in kako visoko v nebo se vzpenja. Korak stran zagledate gobe in se približate, da bi si jih pobliže ogledali. Kar naenkrat pa pred sabo zagledate medveda. Osredotočite se na to, kako se ob tem počutite, kaj čutite v telesu, kaj doživljate. Vzemite si minuto časa in opazujte dogajanje v svojem telesu.

Po zaključku vodene vizualizacije izpolnijo delovni list (glej sliko 1).

Slika 1

Delovni list Shema telesa

Na shemi telesa spodaj označi (nariši, pobarvaj...) svoje občutke (zraven nariši legendo, v kateri boš pojasnil/a narisano).



Dijaki v shemi telesa, ki je prikazana na sliki 1, označijo svoje telesne občutke med vodeno vizualizacijo. Zraven narišejo legendo, v kateri pojasnijo narisano. Nato poročajo o občutkih, en dijak pa jih je označuje na shemi telesa na tabli.

Izvajalka delavnice na podlagi nastale sheme povzame telesne spremembe, ki spremljajo odziv »boj ali beg« in razloži njihovo funkcijo. Skupaj z dijaki pregledajo simptome stresa še na področju misli, čustev in vedenja. Sledi razlaga pojma anksioznost in pogovor o tem, da ima reakcija »boj ali beg«, kot navajajo Kompare idr. (2006), prilagoditveno vlogo in pomaga pri

obvladovanju stresorja, kadar se nanj moramo prilagoditi s povečano telesno dejavnostjo. Enak telesni odziv pa nam marsikdaj ni v pomoč in ovira naše razmišljanje.

Naslednji del delavnic je namenjen samostojnemu delu dijakov. Prejmejo delovni list s štirimi vprašanji in zapišejo svoje odgovore (glej sliko 2).

Slika 2

Delovni list Misli, čustva in odzivi nanje

1.



Vsi ljudje imamo v življenju različne skrbi.
Razmisli in napiši, kaj najpogosteje skrbi tebe.

1) _____
2) _____
3) _____

3.



Kako preženeš neprijetna čustva?

2.

...



A se tudi tebi kdaj zgodi, da te misli povsem okupirajo?
Kaj narediš potem?

4.



Kaj bi povedal/-a temu fantu?

Delovni list za dijake, prikazan na sliki 2, vključuje slikovne predloge s plakatov Nacionalnega inštituta za javno zdravje, ki so jih šole prejele na začetku šolskega leta (in so bili šele po izvedbi delavnice obešeni na vidna mesta na šoli).

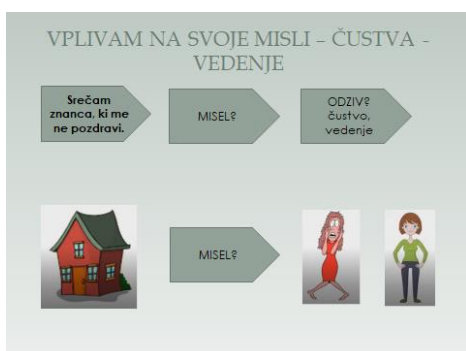
Dijaki se v parih pogovorijo o svojih odgovorih in si med sabo podelijo izkušnje spoprijemanja z neprijetnimi situacijami. Sledi voden pogovor o vprašanjih 1, 2 in 3 (glej sliko 2). Dijaki poročajo o svojih odgovorih, izvajalka delavnice pa jim ponudi osnovne tehnike in aktivnosti, s katerimi si lahko pomagajo, ko »jih misli povsem okupirajo« in ko jih »prevzamejo neprijetna čustva«: omejitev čas za misli, zavestna oddaljitev od misli, tehnike za preusmeritev pozornosti, tehnike sproščanja. Ob tem se jim predstavi priročnik za mladostnice in mladostnike *Kaj lahko naredim, da mi bo lažje?* (Batagelj in Lekić, 2021). Skozi poslušanje vaje za samopomoč *zamenjaj kanal* spoznajo praktično vrednost priročnika. Pozvani so k pregledu priročnika doma in preizkušanju vodenih vaj za samopomoč: *zamenjaj kanal*, tehnika 5-4-3-2-1, pomigaj s prsti, trebušno dihanje, usmerjanje pozornosti na dihanje.

Za izboljšanje trenutnega razpoloženja so v nadaljevanju izpostavljene še naslednje aktivnosti: gibanje, ukvarjanje s hobiji, druženje z družino in s prijatelji, druženje s hišnim ljubljencem, pogovor. Tudi Batagelj in Lekić (2021, str. 40) pravita, da »... gibanje v kateri koli obliki zmanjšuje stres«, saj z njim preusmerimo pozornost od skrbi. Hkrati vpliva na izločanje hormona sreče, zaradi česar se počutimo bolje. Pogovor pomaga, da na situacijo pogledamo z drugega zornega kota. Preko različnih aktivnosti, ki jih imamo radi (športne aktivnosti, hobiji, poslušanje glasbe, igranje na instrument, branje, ustvarjanje ...), pa lahko, kot navajata Tančič Grum in Zupančič Tisovec (2019), poskrbimo za sproščanje, kar ugodno vpliva na naše zdravje.

Batagelj in Lekić (2021) navajata, da intenzivnost čustvene reakcije lahko zmanjšamo že s tem, da skušamo čustvo prepoznati in ga poimenovati. Dodajata še, da ni situacija (dogodek) tisto, kar povzroči naša čustva, temveč to, kako si situacijo oz. dogodek razlagamo in kakšen pomen ji/mu pripisujemo. Naslednji del delavnic je zato namenjen ozaveščanju dijakov o tem, kako pomembno je, da se zavedamo svojega čustvovanja in skušamo ugotoviti, kaj je do njega privedlo – prepoznamo svoje misli. Za lažje razumevanje povezanosti med mislimi, čustvi in vedenjem človeka izvajalka delavnice dijakom predstavi dva primera (glej sliko 3).

Slika 3

Povezanost misli, čustev in vedenja



Dijaki razmišljajo, kakšni so možni odzivi v dveh različnih situacijah, ki ju prikazuje slika 3, in sicer glede na različno interpretacijo teh situacij. Izvajalka delavnice jih pripelje do ugotovitve, da razmišljanje v določeni situaciji ni vedno realistično. Pogosto ne moremo vplivati na potek dogodkov, lahko pa vplivamo na svoje misli in se odločimo, kako bomo razmišljali. Tiste misli in razlage, ki so za nas nekoristne ali netočne, lahko, kot navajata Batagelj in Lekić (2021), nadomestimo s koristnimi in z bolj realističnimi. S spremembo pogleda na situacijo lahko spremenimo svoje počutje, omilimo stisko ali jo celo preprečimo.

V zadnjem delu delavnic je izpostavljen pomen prijaznega odnosa do sebe. Pomembno je namreč, kot pravita tudi Batagelj in Lekić (2021), da smo do sebe strpni in prizanesljivi tudi takrat, ko naredimo napako ali ne dosežemo zastavljenega cilja. Nekaj dijakov poroča o odgovorih na vprašanje 4 na delovnem listu (glej sliko 2) – kaj bi povedali fantu, ki »*mu gre vse narobe ...*«. Poudarjena je odgovornost posameznika za lastno duševno zdravje. Dijaki vsak zase napišejo, kako bodo skrbeli za svoje zdravje. Sledi pogovor o virih opore – na koga se lahko obrnejo, ko sami slabemu počutju niso kos. Usmerjeni so v spletno učilnico šolske svetovalne delavke, kjer so zbrane povezave do uporabnih spletnih strani, ki so jim lahko v pomoč pri soočanju s stisko.

4. Delavnica »Tehnike sproščanja«

Tehnike sproščanja predstavljajo načrtno sprostitevno reakcijo, s katero preko sproščenih mišic in/ali mirnega dihanja možganom sporočamo, da je konec nevarnosti (Dernovšek idr., 2016). Redno izvajanje tehnik sproščanja, kot navajata Tančič Grum in Zupančič Tisovec (2019), prispeva k učinkovitejšemu spoprijemanju s stresom in pozitivno učinkuje na posameznikovo telesno in duševno zdravje. Sproščanje namreč zmanjšuje stresne simptome in

pomaga telesu, da se vrne v ravnovesje. Tudi Tacol, Lekić, Konec Juričič, Sedlar Kobe in Roškar (2019) povzemajo, da s sproščanjem pridobivamo spretnosti za uravnavanje svojih čustvenih odzivov.

Nekatere tehnike sproščanja so bolj usmerjene na telo, druge na um. Da bi dosegle svoj učinek, je pomembno, da izberemo tisto, ki nam najbolj ustreza (Tančič Grum in Zupančič Tisovec, 2019). Dijaki se na delavnici zato učijo pravilnega izvajanja treh tehnik sproščanja: tehnike dihanja, postopnega mišičnega sproščanja in vizualizacije pomirjajočega kraja.

5. Delavnica »Od stiske do duševne motnje«

Namen delavnice je z dijaki spregovoriti o pomembnih in aktualnih temah duševnega zdravja. Po uvodni predstavitvi izvajalca in društva OZARA si dijaki ogledajo serijo krajših izsekov iz filmov in športnih dogodkov. Slednje služi kot izhodišče za pogovor o tem, kaj je duševno zdravje in katere so pogoste duševne težave, s katerimi se soočajo mladi. Skozi pogovor skupaj razbijajo sledeče mite:

- *»Jaz ne morem zboleti za duševnimi težavami«,*
- *»Duševne težave so izraz šibkosti«,*
- *»Ko enkrat zboliš za duševnimi težavami, v življenju več ne moreš biti uspešen«.*

Prvi del delavnic se zaključi s kratkim filmskim izsekom, ki dijake nagovori v iskanje rešitev v primeru stiske.

V drugem delu delavnic so predstavljeni trije primeri iz prakse pri delu z mladimi. Dijaki so povabljeni k postavljanju vprašanj in h komentiranju izvajalčevih iztočnic. V zaključku sledi pogovor o lastnih virih moči, ko se pojavijo duševne stiske in možnih virih v okolju, ko sami le-teh ne zmorejo več obvladovati.

6. Zaključek

Po opažanjih strokovnih delavcev šole dijaki niso dovolj opremljeni s strategijami za soočanje s stresom in z anksioznostjo. Sami pa navajajo, da so pod stresom in da je pogost vir stresa in tisk šola. Tudi Jeriček Klanšček, Hribar in Furman (2017) so pri analizi podatkov o duševnem zdravju slovenskih petnajstletnikov (iz mednarodne raziskave Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju leta 2014) ugotovile, da več kot polovica slovenskih petnajstletnikov doživlja stres zaradi šole. Po drugi strani pa učni načrti v šoli ne vključujejo vsebin, s katerimi bi načrtno krepili njihovo duševno zdravje, ki je, kot navajajo npr. Ravens Sieberere idr. (2008, v Tacol idr., 2019, str. 14), »... pomemben napovedni dejavnik duševnega zdravja v odraslosti.«. Dijaki so bili zato vključeni v preventivne aktivnosti s tega področja. Motivirani so bili za sodelovanje in poročali, da so predstavljene vsebine za njih uporabne. Zato lahko zaključimo, da opisani primer dela z razredom predstavlja pomemben prispevek h krepitvi duševnega zdravja mladostnikov in njihove zmožnosti za soočanje s stiskami. Prednost celostnega pristopa vidimo tudi v vključitvi zunanjih izvajalcev, kar je dodatno pozitivno vplivalo na motivacijo dijakov za sodelovanje in je smiselno ohraniti tudi v prihodnje.

Predstavljeni pristop pa je osredotočen le na dve pomembni področji socialnih in čustvenih kompetenc, in sicer na področji samozavedanja in samouravnavanja posameznikovih čustev, misli, telesnih odzivov in vedenja. Za zmanjševanje stresa pri mladostnikih so po izsledkih številnih raziskav poleg tega pomembna še druga področja teh kompetenc (socialno zavedanje, odnose spretnosti in odgovorno sprejemanje odločitev), (prirejeno po CASEL, 2013, v Tacol idr., 2019), zato bi bilo potrebno v prihodnje pri delu z razredom nasloviti tudi ta. Menimo, da bi bili lahko razredniki tisti, ki bi v okviru razrednih ur namenili čas za razvoj omenjenih kompetenc, npr. s pomočjo že pripravljenih priročnikov, kot je *Zorenje skozi To sem jaz*.

Pomembno se nam zdi tudi, da je bilo v okviru delavnic dijakom predano sporočilo, da sta stres in anksioznost v zmerni obliki, kot navajata tudi Dernovšek in Valič (2011), pomembna za naše delovanje in napredek ter da lahko sami veliko naredimo za izboljšanje svojega počutja. Spoznali so, da je potrebno razmejiti med čustvenimi stiskami, ki jih zmoremo obvladati in duševnimi težavami, s katerimi se sami težko soočimo. Ko slabo počutje traja dlje časa in ovira naše vsakodnevno funkcioniranje, je namreč pomembno, da poiščemo strokovno pomoč. V ozadju delavnic, ki jih je izvedla svetovalna delavka, je bil tudi neposredni cilj, da dijaki novinci spoznajo svetovalno službo kot možen vir opore v stiski. V obdobju dveh mesecev po zaključenih delavnicah se je v obravnavo v svetovalni službi vključilo pet mladostnikov, kar predstavlja 8,9 % vseh dijakov.

7. Literatura

- Batagelj, T. in Lekić, K. (2021). *Kaj lahko naredim, da mi bo lažje? Veščine za vsakdan in viri opore v stiski*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Dernovšek, M. Z., Sedlar Kobe, N. in Tančič Grum, A. (2016). *Spoprijemanje s stresom*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Dernovšek, M. Z., Šprah, L., Knežević Hočevar, D. (2018). *Stres in anksioznost*. Ljubljana: ZRC.
- Dernovšek, M. Z. in Valič M. (2011). *Anksioznost: pomoč pri spoprijemanju z anksiozno motnjo*. Ljubljana: Društvo za pomoč osebam z depresijo in anksioznimi motnjami.
- Jeriček Klanšček, H. in Bajt, M. (2015). *Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj: Priročnik za učitelje in svetovalne delavce*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Jeriček Klanšček, H., Hribar, K. in Furman, L. (2017). Duševno zdravje slovenskih petnajstletnikov – izsledki mednarodne študije. *Šolsko svetovalno delo, letnik XXI, številka 2-3, str. 21-28*.
- Jeriček Klanšček H., Roškar M., Drev A., Zupančič T. in Prelec Poljanšek, P. (2019). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2018*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T. in Curk, J. (2006). *Uvod v psihologijo*. Ljubljana: DZS.
- Roškar, S., Gabrijelčič Blenkuš M. in Gregorič, M. (2008). *Zdrav življenjski slog srednješolcev: izbrana poglavja iz duševnega zdravja*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Tacol, A., Lekić, K., Konec Juričič, N., Sedlar Kobe, N. in Roškar, S. (2019). *Zorenje skozi To sem jaz: Razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe: priročnik za preventivno delo z razredom*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Tančič Grum, A. in Zupančič Tisovec, B. (2019). *Tehnike sproščanja: priročnik za udeležence delavnice*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Kratka predstavitev avtorice

Petra Rep je po izobrazbi univerzitetna diplomirana psihologinja. Delovne izkušnje je začela pridobivati kot učiteljica psihologije, sedaj pa je zaposlena kot šolska svetovalna delavka. Je mentorica Dijaške skupnosti in prostovoljskega dela dijakov.

Gibalna aktivnost za boljše duševno zdravje pri mladih

Physical Activity for Better Mental Health in Young People

Mateja Kulot

ŠC Nova Gorica
kulot.mateja@gmail.com

Povzetek

Eksistencialna problematika je danes eden izmed glavnih vzrokov za človeške osebne zaplete in s tem povezane psihosomatske in socialne patologije. Vedno več ljudi doživlja notranjo, osebno stisko v obliki bivanjske krize. Pri mladih se prva bivanjska kriza običajno pojavi v poznih najstniških letih, nekje med 16 in 20 letom, zanjo pa je značilno, da mladi občutijo obup in veliko mero čustvene bolečine. Med mladimi je trenutno največji problem, da manjka smoter, da so razvrednotene najvišje vrednote. Tuje raziskave kažejo, da gibalna aktivnost pozitivno vpliva na višjo voljo do smisla in višje zadovoljstvo z življenjem. Gibalno aktivni posamezniki so bolj zadovoljni in bolj telesno in psihično zdravi. Gibalno neaktivni posamezniki doživljajo globlje občutke nesmisla, melanholijske, apatije kot gibalno aktivni posamezniki.

Ključne besede: mladi, gibalna aktivnost, osebna stiska, zadovoljstvo z življenjem, življenjski slog.

Abstract

Today, existential issues are one of the main causes of human personal complications and related psychosomatic and social pathologies. More and more people are experiencing internal, personal distress in the form of a housing crisis. In young people, the first housing crisis usually occurs in late adolescence, somewhere between 16 and 20, and it is characterized by young people feeling despair and a great deal of emotional pain. The biggest problem among young people at the moment is that there is a lack of purpose, that the highest values are devalued. Foreign research shows the physical activity has a positive effect on a higher will to meaning and higher satisfaction with life. Physically active individuals are more satisfied and more physically and mentally healthy. Physically inactive individuals experience deeper feelings of nonsense, melancholy apathy than physically active individuals.

Key words: life satisfaction, life style, personal distress, physical activity, young people.

1. Uvod

Gibalna aktivnost je eden izmed ključnih dejavnikov življenjskega sloga za ohranjanje in izboljšanje zdravja in je lahko tudi potencialni varovalni dejavnik pri preprečevanju depresije in ohranjanju boljšega telesnega in tudi duševnega zdravja. Potrebno je razlikovati športno in gibalno aktivnost. Svetovna zdravstvena organizacija definira šport kot organizirano in načrtovano vadbo, ki vključuje določeno raven tekmovanja. Gibalno aktivnost pa Svetovna zdravstvena organizacija (WHO, 2010) opredeljuje kot kakršnokoli telesno gibanje, ki ga ustvarijo skeletne mišice in katerega posledica je poraba energije nad ravno mirovanje. Nadalje navajajo, da šport vsebuje določeno raven tekmovanja, medtem ko je gibalna aktivnost

namenjena izboljšanju telesne pripravljenosti in zdravja. Nekateri avtorji navajajo, da je gibalna aktivnost vsaj tako, če ne celo bolj, učinkovita kot antidepresivi, v primerih blažje oblike depresije. Avtorji navajajo tudi, da je z vadbo mogoče napredovati v katerikoli življenjski dobi. Skrb zbujajoče so ugotovitve, da je večina populacije, tako najmlajših, mladostnikov in vse do starostnikov, pogosto manj telesno aktivna od priporočil.

2. Gibalna aktivnost je ključna za boljše duševno zdravje

Duševno zdravje je kompleksen, večplasten pojav, ki ga težko natančno in enoznačno merimo in razmejimo. To velja za vse populacijske skupine, tudi za otroke in mlade (Jeriček Klanšek idr., 2018, str. 25). Strokovnjaki vse do sedaj niso mogli poenotiti svojih opredelitev duševnega zdravja. Skozi čas so se le-te spreminjale (Mikuš Kos, 2017). V razvitem svetu sta depresija in anksioznost eni najpogostejših duševnih motenj, hkrati pa tudi eni izmed najbolj razširjenih zdravstvenih težav na splošno. (Dernovšek, Šprah in Knežević Hočevnar, 2018).

Depresija lahko prizadene kogarkoli in moti vsakodnevno delovanje, v otroštvu in mladostništvu pa vpliva na posameznikov razvoj, socialne odnose in akademsko uspešnost, zato ima pomembne posledice tudi pozneje v odraslosti. Pomembno se je zavedati, da je depresija ozdravljiva, mogoče jo je preprečiti, predvsem pa doseči, da se ne ponovi (Dernovšek, Šprah in Knežević Hočevnar, 2018).

Biološki simptomi depresije so pomanjkanje ali odsotnost energije, volje, življenjskega navdušenja, nezmožnost uživanja ter dnevno spreminjanje razpoloženja, kar traja vsaj dva tedna, za to pa ni pravega razloga. Omenjene biološke simptome spremljajo tudi psihološki. To so potrtost, obup, tesnoba, občutki manjvrednosti ter občutki, kot so izguba zanimanja za bližnje ter svet okoli sebe in pa zmanjšana učinkovitost pri delu in drugih življenjskih področjih (Marušič in Temnik, 2009; Dernovšek, Šprah in Knežević Hočevnar, 2018). Poleg tega mora imeti oseba vsaj štiri od naslednjih simptomov:

- sprememba apetita in telesne mase (običajno upad, redko povečanje),
- motnje spanje (običajno nespečnost, redko večja potreba po spanju),
- psihomotorična upočasnenost ali agitacija,
- povečana utrudljivost oziroma občutek izgube energije,
- občutek lastne ničvrednosti ali neustrezno prepričanje o lastni krivdi,
- oslabitev zmožnosti koncentracije ali sposobnosti odločanja,
- ponavljajoče se misli o smrti in/ali samomoru (Dernovšek, Sedlar, Furman, 2020).

Anksioznost oziroma tesnoba je del običajnega čustvovanja. Je signal, da smo v nevarnosti, in nam pomaga, da se zaščitimo. Že ena neprijetna izkušnja zadostuje, da si jo zapomnimo za celo življenje. Naučimo se, katere okoliščine so za nas neprijetne ali nevarne in takrat se v nas pojavi alarm, sledi naš odziv na stres, ki se kaže v obliki boja, bega ali zamrznitve. Vzroki za anksiozne motnje so seštevki posameznikove ranljivosti in dejavnikov iz okolja. Osebam z anksioznimi motnjami je skupno, da doživljajo lažne alarme oziroma, da ocenjujejo, da je nekaj bolj nevarno, kot v resnici je. Obstaja več vrst anksioznih motenj, ki se razlikujejo po tem, česa se človek preveč boji. To so generalizirana anksiozna motnja, panična motnja, fobije in

obsesivno-kompulzivna motnja (Dernovšek, Šprah in Knežević Hočevar, 2018). Vsem anksioznim motnjam je skupno:

- stalna razmišljanja, ki ne pomagajo rešiti problema,
- telesni odziv, kot je pospešeno dihanje, bitje srca, znojenje, oblivanje vročine, tresenje rok, omotica, napete mišice,
- čustva tesnobe, ki se lahko stopnjujejo do groze in panike,
- bežanje iz neprijetne okoliščine, izogibanje, umikanje ali drugo vedenje, ki dolgoročno ne prinaša koristi (Dernovšek, Šprah in Knežević Hočevar, 2018).

Gibalna aktivnost vključuje vaje za krepitev mišic in srčno-žilnega sistema, izboljšuje ravnotežje in pomaga pri vzdrževanju normalne telesne teže. Z redno telesno aktivnostjo pripomoremo k ohranjanju zdravja in upočasnjevanja starostnih degeneracijskih procesov. Ugodni učinki se odražajo tako na telesnem kot duševnem zdravju ter v višji kakovosti življenja. Učinki se kažejo tudi v preprečevanju in obvladovanju kroničnih nenalezljivih bolezni srca in ožilja, sladkorne bolezni tipa 2 in debelosti. Hafner in Ihan (2014) navajata, da je telesna aktivnost najstarejši evolucijski obrazec aktivacije in sproščanja in kot taka najbolj učinkovita veščina za premagovanje skrbi in stresa. Fazi telesne aktivacije, ki je pravzaprav stres, avtomatično sledi faza regeneracije in sproščenosti. Gibalno aktivni živijo dlje, saj med drugimi znižujejo dejavnike tveganja za srčne bolezni, kar nedvomno ugodno vpliva na zdravje.

Mladi s smiselnimi cilji imajo višjo motivacijo za zdrav način življenja. To pripomore k boljšemu zdravstvenemu statusu, večjemu zadovoljstvu z življenjem, zmanjšanju tveganja vseh vrst prezgodnje umrljivosti, povišani funkcionalnosti posameznika in izboljšanim psihološkim in fizičnim počutjem. Perko in Dolenc (2020) sta v svojih raziskavah ugotovila, da ima telesna aktivnost pozitiven učinek na voljo, samooceno zdravstvenega stanja ter vsakodnevno samostojno delovanje. Hooker in Masters (2016) predpostavljata, da ima gibalna aktivnost pomembno vlogo pri vzpostavljanju zdravega življenjskega sloga in je eden od mehanizmov, ki prispeva k povezanosti med boljšim zdravjem ter večjim zadovoljstvom z življenjem. V svoji raziskavi, ki sta jo opravila na večjem vzorcu prostovoljcev, sta ugotovila, da so ljudje, ki so zadovoljni s svojim življenjem, bolj gibalno aktivni.

V zadnjih letih je porast raziskav o vplivu pozitivnih osebnostnih lastnosti na fizično in mentalno zdravje. Vedno več je raziskav, ki preučujejo vlogo pozitivne naravnosti pri učinkovitejšem spoprijemanju s stresom in krepitvi zdravstvenega stanja. Mladi s smiselnimi življenjskimi cilji so lahko višje motivirani za ohranjanje mentalnega in fizičnega zdravja tudi v življenjski stiski. Raziskave kažejo manjšo pojavnost depresivnih simptomov, anksioznosti in negativizma med mladimi, ki so zadovoljni s svojim življenjem.

Perko in Dolenc (2020) navajata, da je veliko raziskav med gibalno aktivnostjo in duševnim zdravjem. Raziskave kažejo, da imajo mladi boljše počutje in višjo stopnjo zadovoljstva s svojim življenjem (starost med 18 in 25 let) na dneve, ko so gibalno aktivni. Zullig in White (2011) sta v raziskavi med moškimi in ženskami študenti dokazala povezanost med dnevi z znižano gibalno aktivnostjo in nižjim zadovoljstvom z življenjem. Nadalje sta avtorja ugotovila značilno povezanost med nezadovoljstvom s svojim življenjem pri gibalno neaktivnih dekletih. Fox (1999) navaja pozitiven učinek vadbe pri zdravljenju klinično diagnosticirane depresije,

vendar je nadalje avtor tudi ugotovil zmeren učinek vadbe na zmanjševanje anksioznosti in možen pozitiven učinek k boljši samopodobi. Brown in Frankel (1993) sta preučevala povezanost med gibalno aktivnostjo, kakovostno preživetim prostim časom ter zadovoljstvom z življenjem. Fizična aktivnost je visoko pozitivno povezana s kakovostnim preživljanjem prostega časa; slednji pa posredno in neposredno vpliva na višjo raven zadovoljstva in smisla v življenju.

Pri mladih se prva eksistencialna kriza običajno pojavi v poznih najstniških letih, nekje med 16. in 20. letom, zanj pa je značilno, da mladi občutijo obup in veliko mero čustvene bolečine. Tuje raziskave kažejo, da gibalna aktivnost pozitivno vpliva na zadovoljstvo z življenjem. Gibalno aktivni posamezniki so bolj zadovoljni in bolj telesno in psihično zdravi. Med gibalno aktivne posameznike spadajo tisti, ki se vsaj 2-3 krat tedensko ukvarjajo z izbrano telesno dejavnostjo kot so: tek, planinarjenje, kolesarjenje, fitnes ipd. V skupino gibalno neaktivnih pa spadajo tisti, ki nimajo nobene telesno gibalne aktivnosti in se v življenju poslužujejo predvsem sedečega načina življenja.

Cilj moje raziskave je bil ugotoviti, ali se mladi soočajo z eksistencialno krizo ter ali imajo gibalno aktivni mladi bolj osmišljeno življenje kot njihovi gibalno neaktivni vrstniki. V raziskavi so sodelovali štirje posamezniki, ki so se prostovoljno odločili za sodelovanje. Starost udeležencev je bila od 18 do 19 let, obeh spolov ($m = 2$, $ž = 2$). Uporabila sem polstrukturirani intervju. Vprašanja, ki so jih intervjuvanci prejeli so bila:

- Kako bi opisal/opisala svojo družino?
- Katere vrednote so pomembne v tvoji družini?
- Kakšne zahteve imata starša do tebe?
- Kje se vidiš v prihodnosti?
- Kako preživljaš svoj prosti čas?
- Si gibalno aktiven/aktivna?
- Si zadovoljen/zadovoljna s svojim življenjem?

Intervjuvanka 1 je stara 18 let. Zjutraj težko vstaja. Po njenem opisu nima ciljev v življenju, nima motivacije in živi iz dneva v dan. Redno obiskuje srednjo šolo. Razvidno je, da je gibalno neaktivna in da se nikoli ni ukvarjala z nobenim hobijem. Gibalno ni bila nikoli aktivna. Prihaja iz finančno premožne in uspešne družine. Starši od nje ne zahtevajo nič, dobi karkoli si zaželi. Iz razgovora je razvidno, da je njena pomanjkljivost, nezmožnost vztrajanja. Le-tega se tudi zaveda. Intervjuvanka 1 pove, da se ne počuti dobro in koristno, večkrat razmišlja o svojem brezizhodnem položaju. Nikoli sicer še ni razmišljala o samomoru, se ne drogira, se pa pogosto napije, nezdravo prehranjuje, ponočuje in se glede škodljivosti z vsem tem ne obremenjuje.

Intervjuvanec 2 je star 19 let. Prihaja iz skromne družine. Denarja ni v izobilju, vendar tudi s pomočjo kmetije lahko preživijo. V družini so glavne vrednote disciplina, delo in poštenost. Od malega ima dolžnosti in jasno določena opravila pri hiši, prav tako mora delati na kmetiji. Intervjuvanec 2 je gibalno aktiven, saj poleg fizičnega dela na kmetiji, redno teče. Običajno teče v zgodnjih jutranjih urah, 3-4 krat tedensko, 2 krat tedensko pa opravlja vaje za moč. Iz pogovora je razvidno, da eksistencialna kriza pri intervjuvancu 2 ni ogrožena. Življenje na

kmetiji, delo in tek mu omogočajo, da doživi trenutke, kjer je resnično zadovoljen sam s seboj. Veseli se vsakega novega dne in prihodnosti, za katero ima mnogo ciljev. Po končani srednji šoli želi nadaljevati s študijem na fakulteti. Razvidno je tudi, da nima velikih želja glede materialnih dobrin. Pravi, da se počuti srečnega in zadovoljnega.

Intervjuvanec 3 je po njegovih besedah brezvoljen in naveličan vsega skupaj. Star je 19 let. Vse mu gre na živce in vse mu je popolnoma brez veze. V nobeni stvari ne vidi smisla. Doma so dobro situirani. Starša sta visoko izobražena in imata dobro službo. Sinu omogočita veliko, saj le-ta redno potuje z njima po svetu, ima najnovejši računalnik, telefon in televizijo. Doslej mu ni bilo nikoli potrebno skrbeti glede denarja. Razvidno je, da starša nista dosledna, saj naj bi mu pogosto grozila, da ne bo dobil denarja, če ne bo imel pozitivnih ocen, a ga potem, kljub negativnim ocenam dobi. Šolo izdeluje z zadostnim uspehom. Naredi tisti minimum kot je potreben, čeprav mu je vseeno. Črnogled je glede prihodnosti, ker ve, da ali službe ne bo ali pa bo ta zelo slabo plačana. O prihodnosti ne razmišlja prav veliko. Dobro se počuti, ko se dobijo s prijatelji, kadijo in se napijejo. Takrat se počuti sproščenega in pogumnega. Zato pogosto posega po različnih oblikah omamljanja. Iz intervjuja je razvidno, da je kot otrok treniral gimnastiko, vendar pod prisilo staršev. Sedaj pa mu niti na pamet ne pride, da bi šel teči ali v planine. Ne more se spomniti, kdaj je bil nazadnje gibalno aktiven.

Intervjuvanka 4 izhaja iz družine srednjega sloja. Stara je 18 let. Mama ima univerzitetno izobrazbo in je zaposlena v državni upravi, oče ima srednješolsko izobrazbo in je privatnik. Službi staršema omogočata veliko prostega časa, ki ga izkoriščata za ukvarjanje s športom. Intervjuvanka 4 je športnica odkar pomni. Kot majhna deklica je trenirala smučanje in rokomet, sedaj pa trenira triatlon. Šport jo izpolnjuje in ne zna si predstavljati življenja brez njega. Je njen smisel, ki jo vleče naprej. Veseli se prihodnosti in želi postati vrhunska športnica. Doma od nje ne zahtevajo veliko in ji ne postavljajo mej. Včasih jo to nekoliko jezi. Skrbi jo, da bi se poškodovala. Sicer se rada druži in ima veliko prijateljev, vendar na dneve, ko nima treningov pogosto tava v brezdelju in dolgočasju. V šoli je pridna, naredi kolikor je potrebno in kar zadošča za dober uspeh. Ne razmišlja o nadaljnjem študiju, saj se želi popolnoma posvetiti športu. Z življenjem je, dokler lahko trenira, kar zadovoljna. Pogosto ima občutek, da ji pripada več, kot ima. Zavida konkurentkam v tujini, ki imajo boljše pogoje za treniranje in so zaradi tega bolj uspešne kot ona. Dokaj pogosto se s prijateljicami dobijo zvečer in gredo ven na zabavo, kjer se včasih tudi napije, saj jo to sprosti in potem ne razmišlja o treningih in tekmovanjih.

3. Zaključek

Eksistencialna kriza je danes eden izmed glavnih vzrokov za človeške osebne zaplete in s tem različne stiske. Vedno več ljudi naj bi doživljalo notranjo osebno stisko v obliki krize smisla, ki se odraža v brezvoljnosti, nemotiviranosti, zasvojenosti in apatičnosti.

Rezultati so pokazali, da so sodelujoči gibalno aktivni posamezniki bolj zadovoljni s svojim življenjem kot njihovi negibalno aktivni vrstniki. Gibalno neaktivna posameznika iz našega intervjuja doživljata globlje občutke nesmisla, melanholije, apatije, sta bolj nemotivirana in brezciljna kot gibalno aktivna posameznika. Zanimiva pa je ugotovitev, da je za posameznika,

ki ne vidita smisla v svojem življenju, značilna permissivna vzgoja in finančna dobra preskrbljenost. Nobenemu izmed omenjenih dveh posameznikov, intervjuvanki 1 in intervjuvancu 3, ni bilo nikoli nič potrebno delati ali prispevati. V družini nista imela nobenih zadolžitev ali dolžnosti, ampak sta lahko delala, kar jima je ugajalo. Za oba je tudi značilno, da sta vedno brez kakršnih koli težav dobila vse, kar sta si zaželela.

Za bodoče raziskave bi bilo smiselno intervjuje razširiti in natančneje pregledati vzroke, ki bi lahko vplivali na zadovoljstvo z življenjem, saj se jih je nekaj pokazalo že v naši raziskavi. Vseeno pa lahko potrdimo, da se mladi soočajo z bivanjsko problematiko in se pogosto počutijo nezadovoljni s seboj, s svojim življenjem, so notranje prazni in nimajo ciljev ne želja za prihodnost. Le-ta je za njih pogosto negotova, kar vodi tudi do identitetnih težav, kar se kaže v poklicni negotovosti, saj rednih služb za mlade primanjkuje in so pogosto preslabo plačane. Opisano se odraža v pomanjkanju smotra med mladimi. Negotova prihodnost jih hromi, zatira in duši. Vse to pa lahko hitro vodi do trpljenja in tudi do bolezni. Težko je danes govoriti o samouresničitvi, saj mladi dosegajo cilje, katere od njih zahteva sistem.

4. Viri

- Brown, B., in. Frankel, V., 1993. »*Activity through the years: Leisure, leisure satisfaction, and life satisfaction.*« *Sociology of Sport Journal* 10(1): 1-17.
- Dernovšek, M. Z., Sedlar, N., Furman, L. (2020). *Psihoedukativna delavnica Podpora pri spoprijemanju z depresijo* [pdf]. Pridobljeno 14. 2. 2023 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-HUR0BXXA>
- Dernovšek, M. Z., Šprah, L., Knežević Hočevan, D. (2018). *Stres in anksioznost* [pdf]. Pridobljeno 17. 2. 2023 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-VPNVKYPL/?euapi=1&query=%27keywords%3dstres+in+anksioznost+dernov%c5%a1ek%27&sortDir=ASC&sort=date&pageSize=25>
- Fox, R. K., 1999. »*The influence of physical activity on mental well-being.*« *Public health nutrition* 2(3a): 411-418.
- Hafner, M. in Ihan A., 2014. *Prebujanje: Psiha v iskanju izgubljenega Erosa-psihonevroimunologija*. Ljubljana: Alpha center.
- Hooker, A., in Masters, S., 2016. »*Purpose in life is associated with physical activity measured by accelerometer.*« *Journal of health psychology* 21(6): 962-971.
- Jeriček Klanšek, H., Roškar, S. Vinko, M., Konec Juričič, N., Hočevan Grom, A., Bajt, M., Čuš, A., Furman, L., Zager Kocjan, G., Hafner, A., Medved, T., Floyd Bračič, M. & Poldrugovac, M. (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Pridobljeno 14. 2. 2023 s <https://nijz.si/publikacije/dusevno-zdravje-otrok-in-mladostnikov-v-sloveniji/>
- Marušič, A. & Temenik, S. (2009). *Javno duševno zdravje*. Celje: Celjska mohorska družba.
- Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Radovljica: Didakta.
- Nacionalni inštitut za javno zdravje (2013). *Gibanje: Telesna aktivnost vsak dan*. <https://www.nijz.si/sl/publikacije/gibanje-telesno-dejavni-vsak-dan>. Dostopno 15.4. 2020.
- Perko, U. in Dolenc, P., 2020. »*Existential crisis, life satisfaction and depression symptoms between physically active and inactive adults.*« *Verlag dr. Kovač GmGH*: 147-162.

- Phillips, M. W., 1980. »*Purpose in life, depression, and locus of control.*« Journal of Clinical Psychology 36(3): 661-667.
- Smith, W. B., in Zautra. A. J., 2004. »*The role of purpose in life in recovery from knee surgery.*« International journal of behavioral medicine 11(4): 197.
- Wong, P., 1998. *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zullig, K., in White, R. J., 2011. »*Physical activity, life satisfaction, and self-rated health of middle school students*« Applied Research in Quality of Life 6(3): 277-289.

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Kulot poučuje strokovne predmete na Srednji zdravstveni šoli Nova Gorica. Po poklicu je diplomirana medicinska sestra z dolgoletnimi izkušnjami iz zdravstva. Končuje podiplomski študij Psihosocialne pomoči, kar ji pride vsakodnevno prav, še posebej pri delu z dijaki. V prostem času se rada ukvarja s športom, druži s prijatelji, posluša glasbo in prebere dobro knjigo.

Bralna anksioznost in bralci začetniki – kaj lahko naredimo?

Reading Anxiety and Early Readers – What can be Done?

Aleksandra Fleischmann

Osnovna šola Spodnja Šiška
aleksandra.fleischmann@guest.arnes.si

Povzetek

V šolski situaciji lahko bralna anksioznost pomembno vpliva na učno storilnost učencev. Čeprav se bralci začetniki med seboj opazno razlikujejo po bralnih zmožnostih, imajo učenci, s težavami na področju začetnega branja, več možnosti, da ob branju doživljajo negativna občutja, kar lahko vodi tudi v bralno anksioznost. Povišana tesnoba pri branju vpliva na dosežke učencev. Prav tako pa se lahko tesnoba razvije zaradi ponavljajočih se neuspehov. V prispevku je opisan primer pomoči učencu, pri katerem so se, poleg težav na področju začetnega branja, pojavili tudi znaki povišane tesnobe ob branju. Naloga učiteljev je, da omenjene težave čim prej prepoznamo in temu primerno prilagodimo naše poučevanje branja. Izjemnega pomena je, da pri učenju začetnega branja spodbujamo in ohranjamo bralno motivacijo učencev. Več kot bodo učenci brali, bolj bo njihovo branje tekoče in avtomatizirano, zato se bodo lažje soočali z bralnimi izzivi tekom šolanja.

Ključne besede: bralci začetniki, bralna anksioznost, motivacija za branje, prepoznavanje anksioznosti, prilagajanje poučevanja branja.

Abstract

Reading anxiety can have a significant impact on students' academic performance. When students begin to read, they differ noticeably in terms of their reading abilities. Students with poorer reading performance are more likely to experience negative feelings when reading, which can also lead to reading anxiety. Increased reading anxiety affects student achievement, or it can develop in students precisely because of repeated failures in reading. The article describes an example of helping student, who had difficulties as an early reader and also showed signs of increased anxiety when reading. The teacher's obligation is to identify students, who may be struggling in reading early and design additional reading activities for them to overcome reading anxiety. It is extremely important to encourage and maintain students' reading motivation when learning to read. The more students read, the more fluent and automatic their reading will be, the easier it will be for them to face reading challenges during school.

Keywords: additional reading activities, early readers, reading anxiety, reading motivation, recognizing anxiety.

1. Uvod

Učitelji, specialni pedagogi in ostali strokovni delavci, ki se z učenci srečamo v obdobju začetnega opismenjevanja opazamo, da vse več učencev v razredu, predvsem pa tiste s slabšimi dosežki na področju branja, ob branju in dejavnostih, ki so z branjem povezane, spremlja občutek strahu in nelagodja. Ob dejstvu, da tehniko branja lahko urimo in izboljšamo le z vajo, nam delo z omenjenimi učenci zagotovo predstavlja svojevrsten izziv. Področje bralne

anksioznosti je v tujini dobro raziskano, medtem ko se v slovenskem prostoru zaenkrat le omenja. V nadaljevanju prispevka je opisan primer pomoči učencu s težavami na področju začetnega branja, pri katerem smo zaznali tudi znake bralne anksioznosti.

2. Anksioznost in bralna anksioznost

2.1 Anksioznost in učne težave

Anksioznost je po klasifikaciji duševnih motenj opredeljena kot »... pretirana, nerealistična tesnoba in zaskrbljenost ter s tem povezana pričakovanja, ki se pojavljajo v zvezi s številnimi dogodki in dejavnostmi, npr. šolskim delom ali javnim nastopanjem« (House, 1999, v Hribar in Magajna, 2011, str. 213).

Običajno je, da vsak otrok občasno doživlja tesnobo, saj s tem uravnava svoje vedenje v skladu s socialnimi, šolskimi in kulturnimi pričakovanji. Blažja raven anksioznosti učenca motivira, medtem ko visoka raven anksioznosti moti proces predelovanja informacij in znižuje učno storilnost učenca. Če prekomerna anksioznost traja daljše časovno obdobje, pa lahko otroku povzroči čustveno stisko in s tem pomembno ovira njegov razvoj. Anksioznost se namreč kaže na več področjih: *fiziološkem, čustvenem, kognitivnem in vedenjskem* (Pincus, Ehrenreich in Mattis, 2008, v Hribar in Magajna, 2011).

Pri učencih se zaradi anksioznosti (tesnobe) lahko pojavijo učne težave. Čustveno pogojene učne težave zaznamo tako pri storilnostno neuspešnih, kot tudi pri uspešnih učencih, čeprav je pri slednjih manj možnosti, da povečana tesnoba popolnoma onemogoči njihovo delovanje. Raziskave kažejo, da ima 10 do 20 odstotkov učencev, ki imajo učne dosežke nižje od njihovih zmoglosti (so storilnostno podpovprečni), težave z anksioznostjo (Magajna idr., 2008).

2.2 Prepoznavanje anksioznosti

Za detekcijo anksioznosti se pri starejših učencih priporoča uporaba metod samoocenjevanja, pri mlajših učencih pa ustreznih lestvic ocenjevanja, ki jih izpolnijo starši in učitelji. Za namene poglobljenega diagnostičnega ocenjevanja naj bi uporabili *dve metodi* (lestvice samo-poročanja, intervjuji, lestvice ocenjevanja vedenja, pregledi anekdotskih zapisov, projektivne tehnike, sociometrične tehnike), *dva vira* (otrok, starši, učitelji, družinski člani, šolsko osebje, vrstniki, osebe iz otrokove širše skupnosti) in *dve okolji* (dom, šola, strokovna ustanova, prijatelji pri igranju, širša skupnost) (Merrell 2008, v Hribar in Magajna, 2011). V tujini so na voljo različne samoocenjevalne lestvice bralne anksioznosti, omenjajo se avtorji Zbornik (1991), Melanlioglu (2014) ter Çeliktürk in Yamaç (2015).

Strokovnjaki se strinjajo, da mora biti (*bralna*) *anksioznost prepoznana čim prej v času otrokovega šolanja*, saj bodo le tako otroku omogočene ustrezne prilagoditve in strategije pomoči, ki bodo pripomogle, da se bodo znaki anksioznosti postopoma začeli zmanjševati.

2.3 Opredelitev in vzroki bralne anksioznosti

Bralna anksioznost je opredeljena kot specifična fobija situacijskega tipa, ki je usmerjena v branje. Čeprav se bralna anksioznost razlikuje od splošne anksioznosti, je z njo povezana (Zbornik, 1988, v Piccolo idr., 2016).

Bralna anksioznost se lahko pojavi kot reakcija na *neprijetna čustva, ki jih otrok doživi ob branju* in jih poveže z neodobravanjem in razočaranjem pomembnih drugih (npr. staršev) nad

njegovim branjem. S te teoretične perspektive lahko bralno anksioznost razumemo kot »strah pred branjem« (Wassermann, 2004, v Piccolo idr., 2016). Če se glasno branje učenca ponavlja, skupaj z neprijetno situacijo, kot je negativna povratna informacija učitelja ali posmeh vrstnikov, predvsem v začetnem obdobju učenja branja, ko je učenec šibkejši na področju bralne tekočnosti, se lahko pojavi pogojni odziv na branje. To pomeni, da bo učenec vsakič, ko bo imel občutek, da bo njegovo branje »ocenjeno«, ob glasnem branju občutil tesnobo (Hinton idr., 2008, v Piccolo idr., 2016). Učenci, ki so pretirano zaskrbljeni glede svojega glasnega branja, hkrati občutijo tudi strah, da zaradi osredotočenosti na svoj nastop, vsebine prebranega ne bodo razumeli (Brantmeier, 2005, v Piccolo idr., 2016). Če so učenci s težavami na področju branja stalno izpostavljeni gradivom, ki so za njih prezahtevna, to vpliva na njihovo samopodobo in lahko vodi v bralno anksioznost (Jalongo in Hirsh, 2010).

2.4 Znaki bralne anksioznosti in vpliv na dejavnike pismenosti

Fiziološke reakcije bralne anksioznosti vključujejo sproščanje adrenalina in fizične simptome: znojenje, občutek tresenja ali omedlevice, razbijanje srca, hitro dihanje, »metuljčke« v trebuhu, tenzijski glavobol, bolečine v trebuhu ali celo bruhanje. Kognitivne reakcije bralne anksioznosti pa vključujejo izrazit občutek strahu, nizko samozavest, občutek nemoči in pričakovanja javnega ponižanja (Jalongo in Hirsh, 2010).

Učenci z visoko izraženo bralno anksioznostjo dosegajo nižje bralne dosežke v primerjavi z učenci, pri katerih je prisotna nižja stopnja bralne anksioznosti. Kažejo nizko motivacijo za branje, izogibajo se bralnim nalogam in zato tudi počasneje napredujejo v procesu začetnega opismenjevanja (Zbornik, 1988, v Piccolo idr., 2016). Visoka raven anksioznosti pri branju moti delovanje podsistema delovnega pomnjenja, kar ovira bralno razumevanje (Eysenck idr., 2007, v Hribar in Magajna, 2011). Rezultati raziskav so pokazali, da bralna anksioznost negativno vpliva na *bralno tekočnost*, *bralno razumevanje* in na *motivacijo za branje* (Yamaç in Çeliktürk Sezgin, 2018).

Na podlagi empiričnih raziskav se omenjajo trije modeli sopojavljanja anksioznosti in težav z branjem. *Anksioznost negativno vpliva na dosežke učencev*, saj negativna čustva oslabijo delovanje spomina, povzročijo motnje koncentracije in neučinkovito obdelavo informacij, kar vpliva na učno uspešnost učencev. Učenci lahko razvijejo simptome *anksioznosti tudi kot odziv na težave pri branju* in na ponavljajoče se izkušnje neuspeha v razredu. *Med anksioznostjo in težavami pri branju pa lahko obstaja tudi dvosmerna povezava*, ko anksioznost vpliva na učne težave in obratno, težave učencev pa se tako le še stopnjujejo (Grills-Taquichel idr., 2012).

3. Primer pomoči učencu

V nadaljevanju prispevka je opisan primer pomoči učencu, ki se je, poleg težav na področju začetnega branja, soočal z opaznimi občutki tesnobe ob vseh dejavnostih, ki so vključevale samostojno branje.

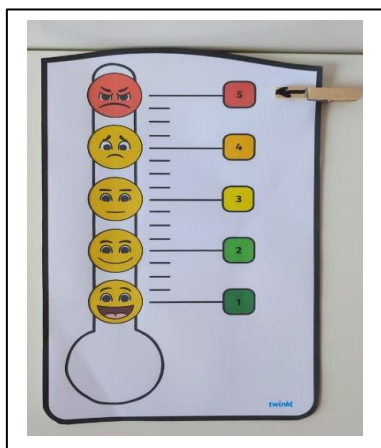
3.1 Ocena funkcioniranja učenca

Ker so samoocenjevalne lestvice za določanje bralne anksioznosti namenjene starejšim učencem, smo podatke o učencu pridobili od njegovih staršev in učiteljev, pa tudi s pomočjo opazovanja v razredu ter individualnega dela z omenjenim učencem.

Učenec 2. razreda je doma in v šoli izkazoval hudo stisko ob vseh dejavnostih, ki so vključevale samostojno branje. Doma je svoj upor izrazil z jokom, glasnemu branju pred razredom pa se je vedno izognil. Ker je učiteljica zaznala, da mu je ob branju izredno neprijetno, tega ni več zahtevala. Brati ni želel niti v manjši skupini učencev niti v individualni situaciji izven razreda. Sodeloval je le, ko so mu brali učitelji ali starši. Na uvodni individualni uri je sporočal, da branja ne mara in da se ob branju slabo počuti (glej Sliko 1). Strah ga je bilo, da bi besede napačno prebral. Nalog, vezanih na samostojno branje, ni opravil. Velike tiskane črke je ustrezno pretvarjal v glasove, težave pa mu je povzročalo spajanje glasov. Prebranih glasov nikakor ni zmožal spojiti v besedo. To mu je uspelo le pri poznanih, enozložnih besedah (npr. pri besedi in). Večina vrstnikov njegovega razreda je spajanje glasov usvojila mimogrede in ni potrebovala usmerjenih vaj. Zato smo zanj skušali poiskati najprimernejši način, metodo, ki bi mu olajšala usvajanje omenjene spretnosti ter ga hkrati motivirala za nadaljnje učenje branja.

Slika 1

Učenčevo počutje ob branju na prvem individualnem srečanju



Učenec je po vsakem srečanju (s pomočjo slikovne lestvice) opisal svoje občutke. Na uvodni individualni uri je večkrat povedal, da branja ne mara ter da se ob branju slabo počuti, kar je razvidno tudi s Slike 1.

3.2 Prilagojeno poučevanje branja

Učencem, ki se soočajo z anksioznostjo, lahko pomagamo z ustreznimi prilagoditvami poučevanja in s strategijami podpore ter pomoči, saj so ti učenci zaradi neugodnih notranjih občutkov motivirani za spremembe in sledijo našim predlogom. Učimo jih praktičnih načinov sproščanja, ponudimo jim različne strategije organizacije učenja, usmerjamo jih k realističnim ciljem ter k sprejemanju njihovih dosežkov. Učencev ne kritiziramo, nudimo jim podporo, vendar pa se izogibamo pretiranemu zaščitniškemu vedenju (Magajna idr., 2008).

Pomembno je, da se v procesu učenja branja zavedamo vpliva, ki ga ima na učence bralna anksioznost. Poleg tega, da učenci izboljšajo svoje veščine branja, potrebujejo tudi pozitivne bralne izkušnje, kar prispeva k *postopnemu zmanjševanju znakov anksioznosti*. Če učenci pri branju hitro obupajo, učitelji lahko prepoznamo njihove interese in spodbujamo bralni trud. Načrtujemo bralne dejavnosti, ki branje povezujejo z užitek ter omogočajo možnost izbire. Bralne izzive postopoma povečujemo, spodbujamo pa tudi sodelovalno učenje (Zbornik, 2001, v Jalongo in Hirsh, 2010).

Glede na opisane težave, s katerimi se je učenec vsakodnevno soočal v razredu in na podlagi teoretičnih izhodišč, smo zanj pripravili načrt poučevanja branja, s katerim smo se želeli izogniti pretiranemu občutku tesnobe ob branju. Pomembno je bilo, da učenec usvoji dekodiranje (pretvarjanje posameznih črk v glasove in nato spajanje glasov v besedo) ter uri in razvija tehniko glasnega branja, da bo njegovo branje postalo tekoče in vedno bolj avtomatizirano. Le na ta način bo lahko kasneje začel brati z razumevanjem. Soočali smo se z izzivom, kako učenca, ki ob branju doživlja tako neprijetne občutke, motivirati za učenje branja. Glede na to, da je branje veščina, ki jo lahko usvojimo ter izboljšamo le z vajo, je bilo potrebno s poučevanjem branja pričeti takoj. Dvig učenčeve motivacije za samostojno branje je postal naš temeljni cilj. V šolsko in domače okolje je bilo potrebno uvesti rutino vsakodnevnega glasnega branja in redno spremljati učenčev napredek v bralni tekočnosti.

3.3 Individualno poučevanje branja

Prvih nekaj srečanj smo z učencem izvedli individualno, saj ga nismo želeli izpostavljati pred sošolci. V želji, da bi vsaj nekoliko zmanjšali učenčev odpor do branja, smo se osredotočili na njegova *interesna področja, ki smo jih vključili v bralne vaje*. Njegovo močno področje so bile razne gibalne aktivnosti, rad je ustvarjal in se igral z Lego kockami. Enkrat tedensko ga je specialna pedagoginja učila vezave glasov v zloge in besede. Določene zloge in besede, ki jih je učenec bral na individualnih urah, je zapisala na kartice in mu tako omogočila vsakodnevno rutino glasnega branja v času pouka (spremljanje učiteljice) in v domačem okolju (spremljanje staršev). Učenec je kartice prebiral vsak dan, tako v šoli, kot tudi doma, kar si je označil v svojem dnevniku glasnega branja. Razvrščal jih je v dva kupčka (pravilno in napačno prebrane kartice), cilj tedenske vaje pa je bil, da do naslednje individualne ure vse besede pravilno prebere.

V nadaljevanju je prikazanih nekaj dejavnosti za učenje vezave glasov in zlogov v besede. Te izhajajo iz preverjenih metod poučevanja, ki jih v literaturi priporoča Žerdin (2003). Osmislili smo jih tako, da smo jih povezali z interesi učenca.

Slika 2

Spajanje dveh (samoglasnik, soglasnik) in treh (samoglasnik, soglasnik, samoglasnik) glasov v zlog



Slika 2 prikazuje, kako smo z gibanjem avtomobilčka podaljšali trajanje izreke glasu in s tem učencu olajšali sintezo glasov v zlog. Pozorni smo bili, da je učenec izgovarjal glasove brez polglasnikov. Na karticah za vajo smo glasove v zlogu povezali.

Učenec je na vsaki individualni uri, s pomočjo slikovne lestvice, opisal svoje *počutje ob učenju branja*. Ker je učenec že po dveh srečanjih bral s povezovanjem glasov, branje zanj ni več predstavljal tolikšnega napora. Ponujene dejavnosti za učenje branja je dobro sprejel, saj

upiranja ob bralnih nalogah na individualnih urah nismo več zaznali. Tudi učiteljica in starši so opazili dvig motivacije za glasno branje, saj so bile vaje na karticah kratke ter učencu poznane.

Slika 3

Spajanje zlogov



Kot je razvidno s Slike 3, smo v poučevanje branja vključili interese učenca – igro s kockami in gibanje. Učenec ni le bral posameznih zlogov ter jih povezoval v besede, temveč je bil hkrati pozoren tudi na pomen prebranih besed. Vajo smo otežili z dodajanjem nepoznanih zlogov. Na kartice za vajo smo zapisali besede z obarvanimi zlogi.

3.4 Poučevanje branja v manjši skupini

Ker je učenec napredoval v bralni tehniki, se je po enem mesecu pridružil manjši skupini sošolcev, ki so enkrat tedensko, izven razreda, utrjevali bralno tekočnost. Vključili smo ga v skupino vrstnikov, ob katerih se je dobro počutil, saj so ga spodbujali in mu nudili pomoč. Naš nadaljnji cilj je bil, da učenca opogumimo za samostojno branje v razredu. Ker smo želeli spodbuditi sodelovanje in medsebojno pomoč, smo bralne dejavnosti izbrali in prilagodili tako, da so bili *v branje aktivno vključeni vsi učenci v bralni skupinici*. Z vajami so učenci krepili natančnost in hitrost branja. Učenci so brali lahka in kratka besedila, pri posamezni vaji so tako prebrali le nekaj povedi. Ker smo jim omogočili izkušnjo, da so pri branju lahko uspešni, so bili *za branje motivirani*.

Hasbrouck (b. d.) predlaga načine, kako razvijati bralno tekočnost v razredu. Nekaj smo jih povzeli in prenesli v naše učno okolje.

Večkratno branje enakega bralnega gradiva učencem omogoča, da je njihovo branje z vsako ponovitvijo bolj tekoče, saj učenec vedno več besed prepozna kot celoto. Specialna pedagoginja je učencem po vsakem branju podala povratne informacije ter navodila, kako lahko svoje branje izboljšajo. Učenci so sami opazili, da je ponovno branje lažje, zato so bili za branje motivirani.

Pri *zbornem branju* so učenci najprej poslušali branje specialne pedagoginje, torej model tekočega bralca, sami pa so besedilu le sledili s prstom in tiho brali. Ob ponovnem branju (priporoča se vsaj tri do pet ponovitev branja) so model skušali posnemati. Spodbujali smo jih, da so se v delih, kjer so jim bile besede znane, vključevali v branje tudi sami ter skupaj s specialno pedagoginjo glasno brali. Specialna pedagoginja je lažje besede prebrala tišje ali pa jih sploh ni prebrala, tako da so lahko učenci del besedila brali samostojno.

Branje v paru je ena izmed metod za izboljšanje bralne tekočnosti, pri kateri učenec glasno bere svojemu sošolcu. Eden izmed bralcev v paru naj bo nekoliko uspešnejši, kljub vsemu pa razlika v bralnih zmožnostih učencev ne sme biti prevelika, da lahko šibkejši bralec sledi

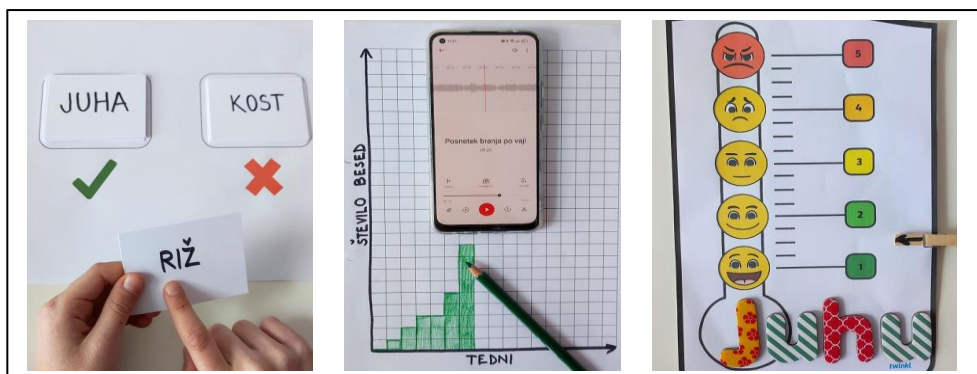
branju. V kolikor imajo učenci pri branju več težav, se priporoča učiteljeva pomoč ali usmerjanje, lahko pa učitelj tudi prevzame vlogo enega izmed učencev v paru. Uspešnejši bralec v paru je bral prvi in s tem predstavljal ustrezen model šibkejšemu bralec, ki je besedilu le sledil s prstom in pri tem tiho bral. Enako gradivo je nato glasno prebral tudi šibkejši bralec. Uspešnejši bralec je šibkejšemu pomagal tako, da je pokazal na napačno prebrano besedo in počakal toliko časa, da jo je šibkejši učenec pravilno prebral, zahtevnejše besede pa sta prebrala skupaj.

Branje po vlogah spodbuja sodelovanje med vrstniki in branje naredi zabavno. Učence je tovrstno branje spodbudilo, da so besedilo prebrali večkrat, saj so želeli določen prizor tekoče odigrati, pozorni pa so bili tudi na intonacijo povedi. Zahtevnost besedila smo prilagodili posameznemu učencu.

Na omenjen način smo učenca postopoma izpostavljali situacijam, ki so nedolgo nazaj v njem še vzbujale občutja anksioznosti, sedaj pa je branje pred sošolci lahko povezal tudi s prijetnejšimi čustvi, z druženjem in sodelovanjem. Učenčev napredek pri branju smo skupaj z njim tudi redno spremljali (glej Sliko 4). Beležili smo pravilno prebrane besede v minuti glasnega branja in poslušali posnetke učenčevega glasnega branja pred in po izvedenih bralnih vajah. Tudi učiteljica v razredu je učenca spodbujala, da je pred sošolci glasno prebral krajše in njemu že znano bralno gradivo, ki ga je usvajal na individualnih urah.

Slika 4

Spremljanje učenčevega napredka pri branju



Slika 4 prikazuje, kako smo skupaj z učencem šteli pravilno prebrane besede, z barvanjem kvadratkov beležili pravilno prebrane besede v minuti glasnega branja ter poslušali učenčev posnetek branja pred in po izvedeni bralni vaji, kar je seveda vplivalo na dvig učenčeve motivacije za učenje branje.

4. Zaključek

Učitelji se zavedamo, da je branje zagotovo veščina, ki tekom šolanja pomembno vpliva na učno uspešnost učencev in je hkrati ena izmed ključnih spretnosti za kakovostno življenje vsakega izmed nas. Dobri bralci imajo tehniko branja avtomatizirano, kar pomeni, da lahko vso pozornost namenijo vsebini prebranega. Brez dvoma čustva učencev odigrajo eno izmed ključnih vlog pri učenju branja. Če se učenci soočajo s težavami na področju začetnega branja in jim učenje branja predstavlja napor, to lahko vodi k izogibanju branja, brez vaje pa branja ni mogoče izboljšati. Učencem je potrebno zagotoviti varno in spodbudno učno okolje, v katerem bodo lahko razvili svoje potenciale. Pomembno je pravočasno odkriti učence z znaki bralne anksioznosti, saj bodo le tako lahko deležni ustreznega pristopa pri poučevanju branja. Vaje,

omenjene v prispevku, izboljšujejo bralno tekočnost, pripomorejo k dvigu motivacije za učenje branja in hkrati spodbujajo sodelovanje v skupini, kar prispeva k nižji ravni bralne anksioznosti pri učencih. Zavedati se moramo, da so vaje prilagojene posamezniku in njegovim interesom, kljub vsemu pa lahko opisan primer dobre prakse služi kot spodbuda za nadaljnje raziskovanje bralne anksioznosti v našem šolskem prostoru.

5. Viri

- Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R. in Stuebing, K. K. (2012). Anxiety and Reading Difficulties in Early Elementary School: Evidence for Unidirectional- or Bi-Directional Relations. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(1), 35-47. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3360892/pdf/nihms378055.pdf>
- Hasbrouck, J. (b. d.). *Developing Fluent Readers*. <https://www.readingrockets.org/article/developing-fluent-readers>
- Hribar, N. in Magajna, L. (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učencev z učnimi težavami zaradi anksioznosti. V L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami: Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. (str. 212-230). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1482/1/2Prepoznavanje.pdf>
- Jalongo, M. R. in Hirsh, R. A. (2010). Understanding Reading Anxiety: New Insights from Neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435. https://www.researchgate.net/publication/227093301_Understanding_Reading_Anxiety_New_Insights_from_Neuroscience
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf
- Piccolo, L. R., Hofheinz Giacomoni, C., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Hasse, V. G. in Salles, J. F. (2016). Reading anxiety in L1: Reviewing the Concept. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 537-543. https://www.researchgate.net/publication/338765762_Reading_Anxiety_in_L1_Reviewing_the_Concept
- Yamaç, A. in Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). Relationships among Fourth Graders' Reading Anxiety, Reading Fluency, Reading Motivation, and Reading Comprehension. *Education and Science*, 43(194), 225-243. https://www.researchgate.net/publication/324553634_Relationships_among_Fourth_Graders'_Reading_Anxiety_Reading_Fluency_Reading_Motivation_and_Reading_Comprehension
- Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: kako jih odkrivamo in odpravljamo*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Društvo Bravo.

Kratka predstavitev avtorice

Aleksandra Fleischmann je po izobrazbi profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike, ki je 12 let opravljala delo mobilne specialne pedagoginje. Pred kratkim se je zaposlila na osnovni šoli kot izvajalka dodatne strokovne pomoči. Ker je njeno delo izredno dinamično, odgovorno in hkrati zahteva kompleksno znanje, vseskozi išče priložnosti za obogatitev svojih znanj preko projektov, izobraževanj, seminarjev in delavnic. Rada ima strokovne izzive in uživa v timskem poučevanju ter sodelovanju s starši učencev. Trudi se, da čim več novih spoznanj prenese v vsakdanje delo. Zadnjih nekaj let več pozornosti namenja raziskovanju in poučevanju branja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Joga v angleški učilnici za premagovanje tesnobe – aktivnost na svetovni dan Zemlje

Yoga in English classroom to relieve anxieties – activity in Earth day lesson

Natalija Anders

*Osnovna šola Sveta Ana
natalija.anders@gmail.com*

Povzetek

V članku so omenjene izvedbe jogijskih položajev v povezavi z avtorsko zgodbo, ki te položaje omenja. Aktivnost je del uvodne motivacije v šolski uri, izvedeni ob svetovnem dnevu Zemlje, ki je služila ozaveščanju otrok o okolici in predvsem o odnosih med ljudmi, živalmi in okolico. Primerna je za 1. vzgojno-izobraževalno obdobje in za zgodnje poučevanje angleškega jezika. Predstavljena je avtorska zgodba in posamezne prvine joge v povezavi z ostalimi aktivnostmi v tej šolski uri, ki sproščajo učence in učitelja. Uporaba joge v razredu pri pouku angleščine nudi dodatne možnosti premagovanja stresa in tesnobe.

Ključne besede: aktivnosti, dan Zemlje, joga, stres, tesnoba, zgodnje poučevanje angleščine.

Abstract

The article mentions the activities of the yoga postures in relation to the author's story, which she mentions. The activity is part of the World Earth Day lesson, where it served to raise children's awareness of their surroundings and, in particular, the relationship between people, animals and the environment. It is suitable for first three years of Primary School and for early language teaching. The author's story is presented and the individual elements of this activity are used with other activities in this school lesson to relax the pupils and the teacher. The use of yoga in the English classroom offers additional ways of overcoming stress and anxiety.

Key words: activities, anxiety, early english teaching, Earth day, stress, Yoga.

1. Uvod

Učenci se v 1. triletju spoznavajo s tujim jezikom skozi aktivnosti, ki jih zvočno in vizualno pripravijo na učenje tujega jezika v višjih razredih. V 1. razredu se učenci skozi aktivnosti spoznavajo z jezikom, ga skušajo identificirati v skupini drugih jezikov in ločiti od maternega jezika. Posamezni učenci so pri tem uspešnejši od drugih, a slej ko prej vsi usvojijo intonacijo, zvok in značilnosti izgovorjave angleščine. To jim pomaga pri nadaljnjem usvajanju tujega jezika in je dobra iztočnica za uspešno samostojno govorno sporočanje ter kasneje v višjih razredih bralno in pisno sporočanje.

Joga pri pouku angleščine služi kot uvod v harmonično in varno usvajanje jezika. Mnogi so potrdili prednosti uporabe joge pri pouku. Sama vadba in gibanje služita učitelju in učencem kot sredstvo za premagovanje stresa in tesnob, ki se lahko pojavijo pri učencih v 1. triletju. Usvajanje tujega jezika je lahko za nekatere učence izjemno stresno. Na to lahko vpliva precej faktorjev, kot so nepoznavanje jezika od prej, različne govorno-jezikovne motnje, drugi primanjkljaji učencev, negativen odnos do tujega jezika in nenazadnje tudi kulturne prepreke.

Uporaba pravljice v povezavi z gibanjem in z jogo povezane aktivnosti pripomorejo k lažjemu premagovanju teh ovir in tudi k uspešnejšemu usvajanju tujega jezika. Te aktivnosti predstavijo učence iz sedečega položaja v gibalno motiviranega. Posamezne raziskave namreč omenjajo današnjega povprečnega učečega se posameznika kot pretežno sedečega, slabo prehranjenega in predvsem tesnobsnega. Sam položaj teh otrok pa izraža nujno, da se način učenja in s tem povezane aktivnosti spremenijo in spodbudijo učenca h gibanju, k boljši prehrani in predvsem vedrejšemu in nestresnemu vzdušju. (Galantino, 2008)

Galantino idr. (2008) omenjajo, da jogijske vaje izboljšujejo držo, dihalne vaje pa spodbujajo izboljšanje mišične mase in moči, fleksibilnost in nenazadnje tudi hormonsko ravnovesje. Sama vadba joge pripomore s pomočjo dihalnih vaj k umirjanju celotnega organizma, hkrati pa telo in um posameznika pripravi k boljšemu premagovanju negativnih in stresnih dražljajev ter s tem nudi večjo mero odpornosti. Pri tem se riziko za bolezni in slabo počutje bistveno zmanjša. Ta prednost je eden izmed razlogov, zakaj se je dobro posluževati joge tudi pri pouku tujega jezika. Ob uporabi tovrstnih metod je učiteljevo delo umirjeno, učenci pa so bolj pripravljeni na usvajanje jezika in bolj sproščeni.

Več avtorjev omenja prednosti vključitve joge v učni proces. Zraven se pogosto omenjata tudi meditacija in čuječnost. Mochan (2017) v svoji raziskavi omenja predvsem prednosti za ranljive skupine otrok. V veliko pomoč je joga otrokom z motnjami avtističnega spektra, saj ponavljajoči se gibi otroke znanstveno dokazano pomirjajo. Hkrati ti otroci bistveno bolje interpretirajo dražljaje mišic telesa kot ostali učenci. Skozi gibe pa se tudi lažje izražajo in s tem urijo jezikovne sposobnosti in socialne stike. Joga z zmanjšanjem tesnobe pripomore tudi k boljšemu razumevanju in sami regulaciji čustev posameznikov. Jogijski gibi spodbujajo boljšo prekrvavljenost pljuč in telesa s kisikom in s tem zmanjšujejo količino negativnih misli in stresa. Regulacija čustev in umirjanje, ki sta primarni nalogi joge, pa uredita misli in čustva otrok, ki imajo težave s samoregulacijo.

V pričujočem članku bomo predstavili prednosti uporabe joge v razredu pri poučevanju tujega jezika in primer dobre prakse uporabe posameznih jogijskih vaj. Zgodba je del aktivnosti ob svetovnem dnevu Zemlje in služi kot orodje, ki učence popelje do poznavanja okolice, posameznika in dojemanja sveta okoli nas. Zgodba in jogijski položaji so prilagojeni učencem 1. razreda.

2. Prednosti učenja angleščine s pomočjo joge

Morgan (2011) je skovala besedno zvezo harmonično učenje tujega jezika, s katero želi učilnico prikazati kot čustveno, psihično in fizično zdrav prostor za učenje, iz katerega so tesnobe, stres in ostali negativni dražljaji kar se da izločeni in minimizirani. Učitelji se v takšnih učilnicah poslužujejo pozitivnih vrednot in spoštljivega intelektualnega in čustvenega odnosa do sebe in ostalih. S tovrstnim odnosom in vlogo joge pri poučevanju učenci na nezahteven, neogrožujoč način usvajajo tuji jezik, hkrati pa skrbijo za lastno telo in duha.

Učitelji se velikokrat sprašujejo, kako, kdaj in kje lahko jogijske položaje vključijo v sam pouk tujega jezika. Lahko gre samo za uvodno motivacijo ali katerikoli drugi del šolske ure, lahko pa za izvajanje joge izberejo tudi celo uro. Vse je prepuščeno posameznim učiteljem in njihovi pripravljenosti. Vsekakor pa z uporabo joge učitelji ustvarijo harmonično okolje za učenje tujega jezika. (Morgan, 2011)

Z uporabo jogijskih položajev ob pripovedovani zgodbi lahko učenci pridobijo obsežnejši besedni zaklad. Posamezne zgodbe, vadbe ali vizualizacije so še posebej primerne za obravnavo določenih tem, kot so na primer deli telesa (body parts), glagoli (verbs), živali (animals), vreme (weather), čustva (feelings). Same asane pa lahko uporabimo za utrjevanje posameznih besednih zvez s ponavljajočim se efektom, tudi za besede, ki ponazarjajo neko časovno sosledje. (Morgan, 2011)

Jogijske vaje so lahko del rutine pri uvodni motivacijski aktivnosti, nato sledi pouk po učnem načrtu. Določene vaje lahko služijo za umirjanje po posameznih delih učne ure usvajanja jezika in nudijo varno pribežališče za učence, ki težje regulirajo čustva. S posameznimi vajami umirjanja in dihanja učitelj znova vzpostavi boljše okolje in vzdušje za nadaljnje učenje. Same jogijske vaje so lahko tudi uvod v novo aktivnost učenja jezika, pripomorejo pa, da se učenci ne dolgočasijo.

Učenci 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja še posebej potrebujejo aktivnosti, ki vsebujejo različen tempo, različne dražljaje in predvsem učiteljevo podporo na več ravneh. S pomočjo zgodbe, ki jo vpletemo, ter gibanja učence ob posameznih aktivnostih razbremenimo občutka usvajanja tujega jezika. Nova aktivnost jih s pomočjo dihalnih vaj in prekravljenosti pljuč in možganov znova zanima predvsem pa je boljše izvedena tako s strani učitelja kot tudi učencev. Med zgodnejšimi urami pouka služijo z jogo povezane aktivnosti temu, da učence prebudijo in jih pripravijo na pouk. Po aktivnem gibalnem odmoru lahko posamezne dihalne vaje služijo umirjanju in povečanju zbranosti otrok.

3. Pomanjkljivosti učenja angleščine s pomočjo joge

Mnogi učitelji se pri poučevanju tujega jezika joge ne poslužujejo. Na to izbiro najverjetneje vpliva več dejavnikov. Na nekaterih slovenskih šolah se namreč še vedno spopadamo s pomanjkanjem prostora. Učilnice so namenjene pretežno sedečemu delu, zapolnjene so z mizami in s stoli. Vendar če ima vsak učenec ustrezne pogoje za učenje, to ne pomeni, da le-ti zadostujejo potrebam po gibanju. Največkrat se v učilnicah 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja nahajajo še kotički, namenjeni igračam ali umiku med odmori, kar pa ne zadostuje za celoten razred.

Drugi razlog, zakaj se učitelji ne poslužujejo jogijskih vaj pri pouku angleščine, je najverjetneje sama številčnost otrok v 1. razredu. Tuji jezik je namreč klasificiran kot neobvezni izbirni predmet, kar pomeni, da je v razredu pri dveh ali več oddelkih lahko tudi do 28 učencev. Pouk angleščine obiskujejo namreč vsi učenci, katerih starši so izbrali jezik kot predmet v 1. razredu. Izvedba jogijskih vaj pri takem številu učencev pa je za učitelja zahtevnejša kot v razredu z nižjim številom učencev.

Učitelji se pri uporabi posameznih metod in aktivnosti tudi velikokrat sprašujejo, če bo izbrana aktivnost dovolj privlačna za učence v 1. razredu in ali jo bodo z veseljem opravljali. Zato načeloma ne izbirajo novih, neznanih ali mogoče celo zahtevnejših aktivnosti, če niso prepričani vase. Učenci v 1. razredu namreč hitro pokažejo nezanimanje za nekaj, kar jim ni

pogodu. Jogijske vaje pa lahko včasih terjajo tudi določen delež časa in priprav, ki se potem lahko izjalovijo, če učencev aktivnost ne zanima.

Razlog, zakaj se učitelji pogosteje ne poslužujejo jogijskih položajev pri pouku angleščine, je tudi v tem, da je v letnem delovnem načrtu zavzetih veliko tem in struktur, ki jih morajo predati učencem. Ob tem pa je v 1. triletju tujemu jeziku namenjenih le 70 ur v celotnem šolskem letu. Velikokrat je ob izvedbi pouka predmeta treba učence še spodbujati k delu ali uravnavati razredno dinamiko, kar učitelju podaljša čas za obravnavo zadane snovi.

4. Primer učne ure in uporabe jogijskih položajev, kot ena aktivnost

22. aprila obeležujemo dan Zemlje. Na ta dan se povsod po svetu odvijajo dogodki, ki na različne načine osveščajo prebivalstvo o varovanju in ohranjanju okolja in Zemlje. Prvi dan Zemlje je potekal že leta 1970 in od takrat vsakoletno zabeležimo več kot 192 držav, ki se vključujejo v ta dogodek (Wikipedija).

22. aprila 2022 smo načrtovali pouk angleščine tako, da je bila tema učne ure Earth day – Dan Zemlje. Pri tem so učenci na tri različne načine pridobili informacije oz. znanje o tem, kako lahko Zemlji pomagamo in jo ohranjamo. Čeprav so učenci bili takrat šele v 1. razredu in s šibkim znanjem angleščine, smo jim ponudili več različnih zahtevnejših aktivnosti, ob katerih so spoznali ogromno novega in primerne besedišča, ki opisuje stanje Zemlje in okolice.

Pri ciljih ure smo se osredotočili na to, da učenci:

- razumejo besede, povezane z ekologijo in Zemljo,
- se pogovarjajo o škodljivih in neškodljivih navadah,
- znajo natančno opazovati, izvajati jogijske gibe in poslušati,
- prepoznajo in obeležijo dan Zemlje z ustreznim logotipom.

Uvodna motivacija je obsegala povabilo v krog s pogovorom. Pri tem se je pogovor navezal tudi na temo te ure. Učenci so že prepoznali določene besede in pojme, saj so se jih naučili že v vrtcu. Ob omembi joge in sproščanja pa je več otrok dvignilo roke, da so to že poskusili ali celo uspešno izvajali doma s starši. Ker je del zgodbe in tudi samih jogijskih položajev povezan z vizualnimi karticami, ki jim omogočajo spremljanje in uspešno izvajanje položajev, so jim bile predstavljene kartice z imeni položajev: mountain (gora), tree (drevo), dog (pes), snake (kača) in baby (otrok). Določeni položaji so bili prilagojeni, interpretirani s strani avtorjev, z namenom, da približajo položaje res vsem učencem.

Namen te aktivnosti je bil, da se položaji pojavljajo v zgodbi, ki ozavešča otroke o okolici in življenju. Pri tem se uri ustrezno osnovno besedišče v angleščini in hkrati pozorno poslušanje in spremljanje dejavnosti. Kratka avtorska zgodba je bila s strani učiteljice predstavljena v mirnem, počasnem tempu, da so ji res vsi učenci lahko sledili in ob tem izvajali vse gibe.

Vsak položaj je učiteljica prikazala, učenci pa so ga ponovili. Gora je bila predstavljena v stoječem, vzravnem položaju, s sklenjenimi rokami pri prsnem košu. Učenci s to pozo nimajo posebnih težav, saj je osnovna jogijska poza, ki ne izzove koordinacije in ravnotežja. Vsi učenci so to pozo že poznali, le poimenovanje so morali posebej ponotranjiti. Pri tem je bilo zahtevano izrecno angleško poimenovanje, saj so morali spremljati besede in jih med samo zgodbo tudi razlikovati.

Drevo je predstavljeno v stoječem položaju z visoko iztegnjenimi sklenjenimi rokami nad glavo in eno nogo pokrčeno ter s stopalom pritisnjeno ob drugo koleno. Pri tem položaju je

bila motivacija večja, saj so se vsi morali potruditi in iskati ravnotežje. Nekaterim je uspelo bolj, drugim manj, vsi pa so z veseljem sodelovali. Drevo se v zgodbi ni velikokrat pojavilo, saj je predstavljalo velik izziv za učence, ki imajo težave s koordinacijo.

Pes je bil večkrat prisoten v zgodbi. Sam položaj je precej enostaven, hkrati pa zelo zabaven. Učenci hitro naredijo trikotnik z lastnim telesom, saj se ta element pogosteje pojavlja tudi pri pouku športne vzgoje. Ker so bile v učilnici prisotne tudi blazine za izvajanje vaj, so omenjeni položaj velikokrat poskusili izvesti.

Kača se je odvijala s stegnjenim telesom na tleh in dvignjenim prsnim košem nad blazino. Veliko učencev je imelo večje težave pri samem dvigu zgornjega dela trupa nad blazino. Predvidevamo, da se je to dogajalo zaradi zmanjšanega mišičnega tonusa v rokah, ki nudi oporo, da se trup lahko drži nad blazino.

Dojenček je bil najprijetnejši položaj, saj je samo telo, zvito v klobčič z rokami, ki objemajo noge, nudilo nek sprostitveni moment. Izvajanje te vaje ni predstavljalo težav in učenci so jo vedno, ko je bila na vrsti v zgodbi, opravili z velikim veseljem in pospremili s smehom.

Po predstavitvi in prikazu vseh položajev ter nekajkratni vaji je sledila zgodba, ki je vsebovala nove besede. Navodilo je bilo jasno in enostavno. Učenci so morali ob vsaki omembi ene izmed teh besed izvesti ustrezni jogijski položaj. Učiteljica je posameznikom pri tem pomagala, občasno ponovno pokazala določen položaj ali ponovila poved v zgodbi, da so ga lahko vsi izvedli, in predvsem pozitivno spodbujala vse učence, kako dobro jim gre.

Zgodba: Travelling around the world

*One day it was sunny and the Earth was happy. A **baby** (izvedejo položaj) was happy too. Then **a snake** (nov položaj) slithered by. »Hello, little **baby** (znova izvedejo položaj)! How are you today?« »I'm happy. Let's go on a trip.« They went on a trip. There was a **mountain** (izvedejo položaj), a big **mountain** (znova). They travelled over the mountain and then they saw a **tree** (izvedejo položaj). Behind the **tree**, there was a **dog** (položaj). The **dog** was really happy too. Sun was shining, Earth was happy, so everyone was happy. Then they all walked back home, past the **tree**, over the **mountain** until they reached home. A **baby** was sleepy, **a dog** was sleepy, **a snake** was sleepy too. Good night.*

Po zgodbi so potekale aktivnosti za obeleženje dneva Zemlje. Prebrali smo tudi zgodbo o fantku in zadnjemu drevesu v mestu (*Peter Carnavas: Last Tree in the City*), pri čemer smo ozavestili še pomen varovanja okolja in samega odnosa do narave. Delo je potekalo v krogu, učiteljica je brala knjigo in kazala slike učencem. Po prebiranju zgodbe v krogu in obnovi le-te skozi oči in z besedami učencev je bila ura zaključena z odtisom zemlje v zvezek. Uporabljen je bil majhen balon, ki smo ga napihnili, na paleti pripravili malo modre in zelene tempere in nato z balonom pritisnili ob barvi. Odtis smo naredili v zvezek in zabeležili 22. april, svetovni dan Zemlje.

5. Zaključek

Sproščeno, umirjeno in harmonično delo v razredu in poučevanje podpira prav vsakega učenca. S pomočjo raznih aktivnosti, kot so gibanje, poslušanje in igranje, spodbujamo učence, da se v razredu pri tujem jeziku počutijo varne, da pokažejo svoje znanje, predvsem pa, da se v 1. triletju pri pouku tujega jezika dobro počutijo.

Joga in jogijska vadba je lahko del vsakdanjega usvajanja tujega jezika, saj je priporočeno, da se učenci vsaj za trenutek sprostijo, pri tem pa je joga lahko del uvodne rutine, del aktivnosti,

občasno pa je lahko prisotna tudi skozi celotno šolsko uro. Najpogosteje joga služi kot prehod med posameznimi aktivnostmi, ko želimo spremeniti tempo, umiriti učence ali jih spodbuditi za delo.

Prednosti uporabe joge odtehtajo pomanjkljivosti, kot so preveliko število učencev v razredu, pomanjkanje znanja učitelja, premalo časa za tovrstne vaje med urami in nezanimanje učencev. Z jogo namreč učence sprostimo, jih spodbudimo za sodelovanje, pomaga pa tudi tistim učencem, ki imajo določene primanjkljaje.

V prispevku je prikazana šolska ura angleščine v 1. razredu, kjer je joga kot uvodna motivacija uspela pri ozaveščanju učencev o svetovnem dnevu Zemlje, učenci pa so s pomočjo zgodbe o zadnjem drevesu v mestu in odtisom Zemlje s tempera barvami zelene in modre barve in balonom v zvezek zaključili uro.

6. Viri

Carnavas, P. (2018). *Last tree in the city*. New Frontier Publishing.

Galantino, M. L., Galbavy, R., Quinn, L. Therapeutic Effects of Yoga for Children: A Systematic Review of the Literature. *Pediatric Physical Therapy* 20(1): p 66–80, Spring 2008.

Mochan, M. (2017). The benefits of teaching yoga to young children with special needs: developing an appropriate methodology. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 6(2), 1161–1170.

Morgan, L. (2011). Harmonious Learning: Yoga in the English Language Classroom. *English Teaching Forum* (Vol. 49, No. 4, pp. 2–13).

Planinšek, Eva, 2018, *Vpliv joge na gibalne sposobnosti otrok v 1. razredu osnovne šole : magistrsko delo* [na spletu]. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/5159>

Wikipedija. Dan Zemlje. https://sl.wikipedia.org/wiki/Dan_Zemlje (pridobljeno: 15. 01. 2023)

Kratka predstavitev avtorice

Natalija Anders je po izobrazbi profesorica angleščine in zgodovine. Zaposlena je na OŠ Sveta Ana, kjer že več kot 15 let poučuje angleščino od 1. do 9. razreda. Ima naziv svetovalka. V zadnjih letih je večji del ur poučevala učence v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Podpora in pomoč staršem otroka z avtističnimi motnjami

Support and Help for Parents of a Child with Autism Spectrum Disorder

Maruša Jarc Stergar

*Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
marusa.jarc.stergar@zgnl.si*

Povzetek

V prispevku sta predstavljeni podpora in pomoč staršem otrok z avtističnimi motnjami. Teoretična izhodišča so povzeta po ključnih osebah, ki so v svojem življenju prve prišle v stik z otroki z avtističnimi motnjami in njihovimi starši. Opredelitvi avtističnih motenj in njihovih značilnosti, sledi predstavitev družine otroka z avtističnimi motnjami, njenih specifik ter izzivov in doživljanja staršev teh otrok. Prispevek delno temelji tudi na kvalitativnem raziskovanju in uporabi metode intervjujev. Namen pogovorov s starši je bil ugotoviti, kakšne oblike podpore in pomoči ti starši potrebujejo oziroma si jo želijo. Starši otrok z avtističnimi motnjami so namreč v primerjavi z drugimi starši izpostavljeni večjemu stresu, nevarnostim finančne obremenitve, slabšemu duševnemu zdravju ter možnostim zakonske razveze. Njihovi izzivi so pogosto vseobsegajoči in izredno obremenjujoči. Ključen doprinos stroki je priložnost, da socialni pedagogi s svojimi kompetencami predstavljajo pomemben člen pomoči staršem. Pomembno lahko okrepijo in skrbijo za obstoječe vezi, nadalje poskušajo iskati nove podporne stike za družino in otroka ter s tem preprečujejo socialno izključevanje družin otrok s posebnimi potrebami. Cilj podpore in pomoči staršem je namreč njihovo opolnomočenje v starševski vlogi, krepitev družinske socialne mreže ter stabilizacija njihovega vsakdana.

Ključne besede: avtistične motnje, doživljanje, izzivi, podpora, starši.

Abstract

The article presents support and help for parents of children with autism spectrum disorder. The theoretical starting points are summarized after crucial experts who first came into contact with children with autism spectrum disorder and their parents. The definition of autism spectrum disorder and its characteristics are followed by the presentation of the family, its specifics and the challenges and experiences of parents of these children. The article is partly based on qualitative research and the use of interview method. The purpose of conversations with parents, was to determine what forms of support and help these parents need or want. Parents of children with autism spectrum disorder are exposed to greater stress, financial burdens, poorer mental health and possible divorce compared to other parents. Their challenges are often all-encompassing and overwhelming. A key contribution to the profession is the opportunity for social educators to represent an important link in helping parents with their competence. They can significantly strengthen and care for existing ties, further try to find new support contacts for family and child, thus preventing the social exclusion of the families with children which have special needs. The aim of parental support and help is to empower them in their parental role, strengthen the family social network and stabilisation of their daily lives.

Keywords: autism spectrum disorder, challenges, experience, parents, support.

1. Uvod

Številna izobraževanja o avtističnih motnjah (AM) so ponudila edinstveno priložnost za srečanja s strokovnjaki in starši različno starih otrok z AM. Tekom nadaljnjega prebiranja knjig in priročnikov je bilo ugotovljeno, da se zgodbe staršev in njihove izkušnje skrijejo za kopico literature o najsodobnejših metodah dela z otroki z AM. Zaradi želje po boljšem razumevanju življenjskega sveta staršev otrok z AM, so bili izvedeni strukturirani pogovori z njimi. V nadaljevanju prispevka je odstrt le del vsebine pogovorov z njimi – iskanje pomoči zase in za otroka. Teoretična izhodišča in ključne ugotovitve kvalitativnega raziskovanja so nadalje strnjeni v konkretne predloge za socialno pedagoško delo s starši otrok z AM v praksi.

Razumevanje položaja staršev ter upoštevanje njihovih vseobsegajočih izzivov, daje socialnemu pedagogu priložnost za nudenje različnih oblik podpore in pomoči. Upoštevanje izkušenj staršev ter senzibilno pristopanje k njim daje vpogled v njihovo vsakdanje življenje, hkrati pa odstira možnosti za sodelovanje z njimi. Glavni namen prispevka je osvetlitev ustreznih oblik pomoči in podpore, podporne komunikacije s starši ter učinkovitega medsebojnega sodelovanja.

2. Avtistične motnje – opredelitev, vzroki, pogostost in značilnosti

Na vprašanje, kaj povzroči avtizem, še danes nihče ne pozna pravega odgovora. »Vzroki za motnje avtističnega spektra (MAS) niso znani, vendar je hipotetičnih dejavnikov za nastanek motnje veliko.« (Schmidt, Schmidt in Schmidt, 2017, str. 91)

»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, njihovem 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 neobičajno odzivi na senzorne dražljaje«.

50 let nazaj so se le redki ljudje zavedali avtizma in ga poznali. Le najbolj klasične oblike avtizma so bile diagnosticirane, zaradi česar so mnogi verjeli, da je to izjemno redka motnja (Frith, 2008). »V zadnjem desetletju se pogosto omenja naraščanje števila oseb z AM v različnih delih sveta. Danes velja, da je na 10.000 oseb približno 147 oseb z AM. Povečanje števila AM strokovnjaki pojasnjujejo z razširjanjem diagnostičnih meril, s spreminjanjem diagnostičnih oznak, z razpoložljivostjo storitev in zavedanjem o AM med strokovnjaki, starši in laično javnostjo.« (Jurišić, 2016, str. 27)

3. Družina otroka z avtističnimi motnjami

Restoux (2010) pravi, da noben trenutek ni ugoden, da starši slišijo novico, da je njihov otrok drugačen, invaliden ali bolan. Kern Koegel in LaZebnik (2004) opisujeta avtizem kot eno izmed najbolj alarmantnih diagnoz, ki jo starš lahko prejme za svojega otroka.

»Soočanje staršev z otrokovim stanjem je dolgotrajen proces, ki vodi starše skozi različne faze prilagajanja na življenje z otrokom s posebnimi potrebami.« (Novljan, 2004, str. 84)

»Starši otrok z razvojnimi posebnostmi, še posebej pa starši otrok z motnjo avtističnega spektra se pri vzgoji srečujejo s svojevrstnimi izzivi. Za uspešno premagovanje težav pri vzgoji zato nujno potrebujejo informacije in različne vrste pomoči ter usmerjanje s strani strokovnjakov.« (Demšar in Bezenšek, 2016, str. 16)

3.1 Izzivi – emocionalni problemi, finančna obremenitev, načrtovanje družine in socialno življenje

»Avtistična motnja pri otrocih povzroča predvsem emocionalne probleme za starše. Motnja ni prepoznana in opazna pri rojstvu temveč je redko diagnosticirana pred 18 meseci. Starši se znajdejo na čustvenem vrtiljaku, saj na trenutke vedo, da je nekaj narobe, po drugi strani pa se prepričujejo, da je z otrokom vse v redu. Sami sebe pomirjajo, saj jim fizični razvoj otroka ne daje nobenega alarma, hkrati pa otroci občasno naredijo kakšno stvar tako spretno, da se zdi staršem še posebej inteligenten.« (Wing, 1996, str. 181)

Otroci lahko povzročijo staršem veliko stroškov v kolikor uničijo svoje obleke ali kose pohištva. Finančno obremenitev predstavljajo tudi obravnave, terapije in druge storitve, ki jih poiščejo starši otrok z AM (Wing, 1996).

»Veliko staršev je zaskrbljenih glede tega ali bi imeli še enega otroka ali ne sploh če je otrok z avtistično motnjo njihov prvi otrok« (Wing, 1996, str. 183). Odločitev za še enega otroka je lahko za marsikatero staršo zelo velika in težka.

Socialno življenje družine otroka z AM se lahko precej poruši oziroma zoži. Starši težko najdejo ustrezno varstvo za otroka, da bi lahko sami uživali v večeru. Pogosto se izogibajo vodenju otroka na javne površine. Ker otroci navzven ne kažejo omejitev, si mimoidoči mislijo, da je razvijen zato se starši izogibajo izhodom na izlete. Redki razvijejo debelo kožo in se ne ozirajo na druge ljudi, ko povsod vzamejo otroka s seboj (Wing, 1996).

3.2 Življenje z otrokom z avtističnimi motnjami in vpliv motnje na družino

Pri starših je izjemno pogost občutek krivde. Restoux (2010) v povezavi z občutkom krivde govori o tem, da so informacije tiste, ki staršem pomagajo preseči ta občutek. Vseskozi so namreč obkroženi z različnimi mnenji strokovnjakov, ki jim neprestano nekaj predlagajo in ponujajo. Da bi tudi starši lahko prevzeli vlogo osebe pri načrtovanju podpore in izobraževanju otroka ter si ustvarili svojo lastno stališče zagotovo potrebujejo dovolj časa za pridobivanje ustreznega znanja.

»Vsi odnosi, tudi partnerski so na preizkušnji in se pogosto stabilizirajo. Ostanjejo samo najbolj resnični in pristni, vsi ostali odpadejo.« (Dodič, 2016, str. 17) Otrok z AM ne vpliva samo na starše in njihove medsebojne odnose, ampak tudi na sorojence.

Otrokove potrebe postanejo prioriteta družine, ki pa spreminjajo njen vsakdan (Novljan, 2004).

4. Podpora in pomoč staršem otroka z avtističnimi motnjami

Avtorji Schmidt, Schmidt in Schmidt (2017, str. 220) veliko pozornosti namenjajo govoru o podpori staršem: »Starši in družina potrebujejo zelo različne vrste podpore in pomoči, od navadnih informacij do čustvene podpore. Dobijo jo lahko od svojih staršev, drugih staršev, prijateljev, sodelavcev, zdravnikov, svetovalnih delavcev, društev, zavodov in prostovoljcev. Iskanje in sprejemanje pomoči je odvisno od posebnosti otroka z motnjo, vrste in stopnje motnje, velikosti družine, poklica staršev, njihove izobraženosti, znanja, poguma ter kakovosti njihovega življenja. Starši in družina potrebujejo pomoč pri sprejemanju otroka s posebnimi potrebami, pri preprečevanju, zmanjševanju ali odpravi stigmatizacije in vključevanju v zgodnjo obravnavo.«

Whitaker (2011, str. 25) glede pomoči staršem pravi: »Morate se zavedati svojega stresa in paziti, da ne izgubite nadzora nad svojimi potrebami. Zaradi vas samih kakor tudi zaradi vašega otroka morate poskrbeti zase.« Avtor nadalje staršem predlaga:

- naj ne bodo prestrogi do sebe,
- naj imajo uresničljive cilje,
- naj se pohvalijo za vsak premik v pravo smer,
- naj bodo pozorni na svoje odzive v situacijah, ko se otrok težavno vede in
- naj poiščejo in vzdržujejo podpor pri drugih.

4.1 Kako govoriti s starši?

Starši si praviloma želijo pomagati otroku, želijo si odgovorov, hkrati pa potrebujejo biti slišani in spoštovani (Sanders, 2008). Avtor predlaga naslednje smernice v dialogu strokovnjakov s starši:

- Staršem je pomembno sporočiti, da so eksperti za svojega otroka ter da so njihova opažanja zelo pomembna.
- Starše je potrebno razbremeniti krivde ter jim pojasniti, da je avtizem kompleksna motnja, ki je niso povzročili oni.
- Starše je treba potrditi v njihovih občutkih. Treba jim je sporočiti, da je normalno, da čutijo strah, preobremenjenost in jezo.
- Informacije o nadaljnjih možnostih (pomoči, obravnave in različnih storitvah), vodenje in podpora, ki jo ponudimo staršem, prispevajo k razumevanju in zmožnosti, da skrbijo za svojega otroka.
- Pomembno je zavedanje, da avtizem vpliva na celotno družino. Ključno je, da staršem povemo kaj o stresorjih za družino in smo empatični do potrebe po zunanji pomoči.
- Starše je pomembno vprašati o trenutni podpori in zadovoljstvu z njo. To jim pomaga razmišljati o tem, kaj bi še potrebovali in na koga se lahko obrnejo.
- Starše povprašajmo o njihovih skrbih. Na podlagi aktualnih skrbi s starši postavimo prioritete in načrtujmo kako bomo reševali probleme.

4.2 Sodelovanje med starši in strokovnjaki

Sanders (2008) govori o sodelovanju staršev in strokovnjakov kot o medsebojnem sodelovanju ekspertov. Medtem ko so strokovnjaki eksperti na področju dela z otrokom, so starši eksperti za svojega otroka.

Schmidt, Schmidt in Schmidt (2017, str. 236) glede sodelovanja staršev s strokovnjaki pravijo: »Strokovnjak lahko da informacije o podpornih skupinah, službah, ustanovah, društvih, organizacijah in drugih strokovnjakih, kjer lahko starši poiščejo nove informacije in pomoč.« Isti avtorji (str. 238) poudarjajo: »Sodelovanje staršev je najpomembnejši del procesa sprejemanja odločitev. Dobro sodelovanje je osnova za vključevanje v program pomoči. Proces sodelovanja predpostavlja enakovrednost svetovalca in svetovanca pri odločanju, čeprav v proces prinašata vsak svoje znanje. Skupaj lahko prideta do novih idej in rešitev. Boljše znanje iz področja dela na strani strokovnjaka in njegova večja objektivnost se srečata z vsakodnevnimi izkušnjami starša, ki najboljše pozna otrokove dobre in slabe strani.«

4.3 Oblike podpore in pomoči

Med strokovne oblike pomoči avtorica Novljan (2004) uvršča:

- informacije staršem o razvoju otroka, njegovih sposobnostih in potrebah,
- svetovanje in vodenje staršev v specialno pedagoški obravnavi,
- pomoč v obdobju, ko diagnoza še ni postavljena in po njem,
- pomoč pri navezovanju stikov z drugimi strokovnjaki in starši,
- pomoč celotni družini in
- svetovanje staršem v pomoč pri prilagajanju.

Včasih so bila strokovna izobraževanja, seminarji in različne konference namenjena predvsem strokovnim delavcem. Starši se zadnja leta aktivno udeležujejo različnih izobraževalnih dogodkov, kjer imajo priložnost slišati nove informacije glede podpore svojemu otroku, hkrati pa lahko širijo svojo socialno mrežo. Pogosto se zgodi, da so tudi sami aktivni udeleženci izobraževanj, kjer poskušajo na podlagi svoje izkušnje strokovnjakom in širši javnosti predstaviti življenje z otrokom z avtističnimi motnjami.

V okviru društev, podpornih oziroma samopomočnih skupin starši lahko širijo svojo mrežo. Še več, avtorja Tommasone in Tomamasone (1989, str. 47) pravita: »Starši preko teh povezav spoznajo, da niso sami v svoji žalosti, jezi, bolečini ter tako prejmejo nasvete kako se soočiti z vsakodnevnimi izzivi, ki jih prinaša življenje z otrokom s posebnimi potrebami.«

Novljan (2004, str. 114) opredeli naslednje pomembne funkcije podporne skupine:

- »Vključevanje staršev v okolje, ki jim daje moč in okolje, kjer lahko pokažejo svoje šibkosti, nemoči in čustva.
- Svoje probleme zagledajo v drugačni luči, ko slišijo stiske in skrbi drugih staršev.
- Postanejo tolerantni in razumevajoči do drugih staršev, ki so še polni jeze.
- Izmenjujejo si različne informacije.
- Ponujajo možnosti, da se starši med seboj povežejo.
- So kot forum, kjer starši pripovedujejo svoje izkušnje z drugimi ustanovami in strokovnjaki ter tako postanejo samozavestnejši in lažje zastopajo svoja mnenja v pogovorih z drugimi strokovnjaki.

- Najdejo nove rešitve za svoje probleme, ko pomagajo reševati probleme drugih staršev.
- Starši se zmorejo znova pogovarjati in nasmejati o dogodkih in položajih v svojem življenju.«

4.4 Pogovori s starši – ključne ugotovitve glede iskanja pomoči zase in za otroka

Skozi intervjuje z 11 starši je bilo ugotovljeno, da je bilo predhodno poznavanje avtističnih motenj (pred postavljeno diagnozo) šibko. Več kot polovica staršev avtizma sploh ni poznala. V ambulantni za avtizem in razvojni ambulantni so nekateri starši prejeli nekaj osnovnih informacij, večina pa je kasneje največ pridobila z lastnim raziskovanjem (branje literature in izkušenj drugih staršev). Redkim staršem so se zdele ponujene informacije zadostne. Za mnoge starše so se zdeli stiki s strokovnjaki znotraj različnih ustanov (šole, razvojen ambulant, ambulant za avtizem, svetovalni centri) preredki. To je rezultiralo v ne konkretnih ali celo površnih informacijah glede nadaljnjega iskanja pomoči in nudenja ustrezne podpore otroku. Starši so izrazili željo, da bi si predvsem želeli slišati več o značilnostih in simptomih avtističnih motenj, o specifičnih metodah dela z otroki ter o ponudnikih različnih storitev v našem prostoru. Ugotovljeno je bilo tudi to, da so se izzivi mnogih staršev v povezavi z iskanjem pomoči navezovali na nekatera njihova specifična vprašanja, oddaljenost storitev od kraja bivanja, preveliko količino informacij in pomanjkanje orientacije.

Kljub temu, da se je večina staršev lotila iskanja pomoči takoj (ob postavljeni diagnozi) sta bila klasična diagnostična pot in enostavno prehajanje med posameznimi strokovnjaki redka. Starši so se v procesu iskanja pomoči (zase in za otroka) obračali na osebe, ki so z otrokom prve prišle v stik ter osebe, katere so jim priporočali drugi (npr. pediatri, znanci, strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju). Pomoč so družinam nudili psihologi, logopedi, terapevti v okviru različnih ambulant ter pediatri. Mnogi starši so se posluževali samoplačniških obravnav v okviru različnih društev in ustanov. Nekateri starši so zase poiskali psihološko pomoč, drugi so se vključili v podporne skupine staršev s podobnimi izkušnjami, redki pa niso posegli po nobeni obliki pomoči (ker preprosto niso čutili potrebe po tem). Čeprav so se iskanja pomoči za otroka lotili takoj, je običajno preteklo skoraj leto dni, da so prišli do želene in učinkovite pomoči (ob kateri je bil opažen otrokov napredek, njihova razbremenitev in lažje oz. učinkovito obvladovanje vsakodnevnih izzivov).

Glavno spoznanje staršev v podpornih skupinah je bilo, da niso samo v tem. Razbremenili so se občutka izolacije, stigme in do neke mere bolečine. Mame so poročale o tem, da jim je bilo všeč to, da so govorili o starševskih čustvih, o starševskih problemih in ne o otrocih. Glede pomoči zase so mnogi starši bili mnenja, da jim največ pomeni družinska oziroma partnerjeva podpora.

Izziv je pri iskanju ustrezne pomoči za mnoge starše predstavljajo tudi prehajanje med različnimi strokovnjaki znotraj različnih ustanov. Nekateri so imeli s posameznimi strokami zelo neprijetne izkušnje, ki so zaznamovale nadaljnje iskanje pomoči. Prilagajanje ali celo opuščanje svoje službe zaradi skrbi za otroka je tudi bila pogosta izkušnja staršev. Kot največje izzive so starši izpostavljali plačljivost posameznih storitev ter pomanjkanje strnjene nabora obstoječih oblik pomoči in podpore za starše in otroke v njihovem okolju.

Čeprav se izkušnje, načini iskanja in zadovoljstvo s pomočjo med starši razlikujejo, je pomembno poudariti spoznanje, da je večina staršev prišla do želene pomoči (čeprav si jo vsak starš definira po svoje). Večina staršev je prejeto pomoč doživljala zelo pozitivno in kot nekaj razbremenjujočega.

Potrebe staršev glede oblik pomoči se v veliki meri navezujejo na nujno potrebno varstvo otrok, priložnosti aktivnosti primerne za njihove otroke in ustrezno prilagojene vsakodnevne storitve (obisk frizerja oz. zobozdravnika). Izrečene in zaželenne oblike pomoči se navezujejo tudi na preobremenjenost staršev, ki v odnosu do svojega otroka neredko prevzemajo kopico različnih vlog (asistent, inštruktor, terapevt, učitelj, negovalec). Pogosto izražena potreba je neke oblike mentorstva – v obdobju pred in po diagnozi. Želijo si prejeti smernice glede tega kaj vse obstaja, kje in kdo ponuja določene storitve. Poenoteni pa so tudi glede želje po večjem razumevanju in občutljivosti okolice, šole in službenega okolja v katerega so starši vpeti.

6. Zaključek

Izzivi staršev otrok z avtističnimi motnjami so še posebej zahtevni, ker obsegajo dom in skupnost. Njihovi otroci so še bolj podvrženi temu, da se avtistični motnji pridruži še kakšna druga motnja, zaradi česar je starševstvo še zahtevnejše. Socialni pedagog je ustrezno kompetenten za kakovostno nudenje pomoči in opolnomočenje staršev v njihovi vlogi. S starši lahko pride v stik na različnih delovnih mestih in v različnih družbenih sferah.

Koncept socialnega kapitala ostaja pomembno vodilo socialno pedagoškega dela, ki vedno znova pomaga razumeti položaj družine. Na podlagi razumevanja položaja staršev in otrok lahko krepi obstoječe vezi, išče nove stike in na ta način omogoča aktivno participacijo družine v družbi. Prizadeva si za to, da bi družina ohranila stik z družbo, ne pretirano spreminjala svojih navad zaradi občutka, da bi jih morala ter se ne izogibala izhodom v skupnost.

Na področju vzgoje in izobraževanja lahko socialni pedagog v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci skrbi za optimalen razvoj otroka. V obliki svetovalnih storitev lahko skrbi za aktivno sodelovanje in izmenjavo informacij z zunanjimi ustanovami. Kot član strokovnih skupin pa bdi nad tem, da so starši vedno in pravočasno obveščeni o morebitnih napredkih oz. spremembah svojih otrok ter jim omogoča aktivno participacijo v vseh postopkih odločanja o njihovih otrocih.

Na področju neprofitnosti lahko socialni pedagog z delom v nevladnih organizacijah odgovarja na potrebe staršev z ustvarjanjem in ponujanjem posameznih storitev (samopomočne skupine za starše, izobraževanja).

Pri delu starši poskušajo delovati znotraj življenjskega prostora družine. To pomeni, da vseskozi upošteva kontekst družine ter si prizadeva vzpostaviti iskren in enakopraven odnos. Trudi se vzpostaviti prostor za dialog ter poskuša razumeti, kako si starši predstavljajo spremembe ter kaj pričakujejo.

7. Literatura

- Demšar, A. in Bezenšek, A. (2016). *Zgodnje intervencije za starše otrok s motnjo avtističnega spektra: primer dobre prakse pristop EarlyBirdPlus*. V Filej, B. (ur.), 4. Mednarodna znanstvena konferenca: Za človeka gre: družba in znanost v celostni skrbi za človeka (str. 16–23). Ljubljana: Alma Mater Europaea – ECM.
- Dodič, D. (2016). *Kako sprejememo »drugačnega« otroke v družini in okolici?* Ljubljana: Corason.
- Frith, U. (2008). *Autism : A Very short Introduction*. Oxford: University Press.
- Jurišić, D. B. (2016). *Otroci z avtizmom – Priročnik za učitelje in starše*. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca.

- Kern Koegl, L. in LaZebnik, C. (2004). *Overcoming AUTISM*. London: Penguin Group.
- Novljan, E. (2004). *Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi*. Ljubljana: Zveza Sožitje.
- Restoux, P. (2010). *Življenje z drugačnim otrokom*. Lesce: Didakta.
- 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.
- Sanders, Q. R. (2008). *How to Talk to Parents About Autism*. New York: W.W. Norton & Company.
- Schmidt, I., Schmidt, J. in Schmidt, M. (2017). *Drama je biti starš veseljca*. Maribor: Založba Pivec.
- Tommasone, J. in Tommasone, L. (1989). Adjusting to Yours Child's Diagnosis. V. Powers, M. D. (ur.), *Children with Autism – A Parent's Guide* (str. 31-54). Bethesda: Woodbine House.
- Whitaker, P. (2011). *Težavno vedenje in avtizem*. Ljubljana: Center za avtizem.
- Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum*. London: Robinson.

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.

Izzivi poučevanja otrok z motnjo avtističnega spektra

Challenges of Teaching Children with Autism

Margareta Megi Vidmar

Osnovna šola Mirna
megi.sotlar@gmail.com

Povzetek

Poučevanje otrok z motnjo avtističnega spektra predstavlja velik izziv za vso pedagoško osebje, ki se z njim srečujemo. Zaradi njihovega drugačnega dojemanja sveta smo učitelji primorani izvajati vzgojno-izobraževalno delo individualizirano z izborom in uporabo načinov dela, ki so za posameznega učenca smiselna. Pri delu z otroki z avtističnimi motnjami je potrebno za vsakega otroka poiskati njegovo lastno vzgojno-izobraževalno pot. Pri poučevanju moramo biti pozorni, da se ne zanašamo na poenostavljanje, ki je sicer zelo učinkovito pri poučevanju nekaterih skupin otrok s posebnimi potrebami. Ta strategija ne deluje, ker se otrok z avtizmom ne razvija le počasneje, ampak predvsem drugače. Na podlagi analize bo v prispevku predstavljen učenec z motnjo avtističnega spektra in njegovo delovanje na različnih področjih. Predstavljene bodo metode in oblike dela, s katerimi dosegamo optimalne rezultate pri poučevanju in vzgajanju otrok z avtizmom.

Ključne besede: avtizem, čustva, komunikacija, neželene oblike vedenja, socialna interakcija, šibke socialne veščine.

Abstract

Teaching children with autism spectrum disorders is a challenge for all the teaching staff who work with them. Their different perceptions of the world mean that we teachers have to carry out our educational work in an individualized way, selecting and using methods of working that make sense for the individual pupil. When working with children with autistic spectrum disorders, it is necessary to find a unique educational path for each child. When teaching, we must be careful not to rely on simplification, which is very effective in teaching some groups of children with special needs. This strategy does not work because a child with autism develops not only more slowly but, above all, differently. This paper will present an analysis of the pupil with an autism spectrum disorder and how he functions in different domains. It will present methods and forms of work that achieve optimal results in teaching and educating children with autism.

Keywords: autism, communication, emotions, social interaction, undesirable forms of behaviour, weak social skills.

1. Uvod

Avtizem je kompleksna razvojna motnja z biološko-nevrološko osnovo. Primanjkljaji se prepoznajo v zgodnjem otroštvu. Pri tej motnji se kažejo trajni primanjkljaji v socialni komunikaciji, interakciji in primanjkljaji na področju vedenja, interesov ter aktivnosti.

V prispevku bodo uvodoma opisane značilnosti otrok z motnjo avtističnega spektra (MAS), v nadaljevanju pa sledijo splošne usmeritve pri delu s temi otroki. Strategije bodo navedene s pomočjo teoretičnih spoznanj in strokovnih ugotovitev.

Sledi opis značilnosti izbranega fanta z avtizmom, ki ga poučujemo. Ta izhaja iz njegove globalne funkcionalne ocene in se nanaša na njegove zmožnosti, sposobnosti, veščine, vedenje, odnose, usvojena znanja, močna in šibka področja. Opredeljene bodo fantove potrebe ter strategije in prilagoditve, ki jih uporabljamo v vzgojno-izobraževalnem delu.

Želimo si, da bi delo z njim potekalo čim bolj učinkovito in v skladu z njegovimi potrebami.

2. Splošne značilnosti otrok z avtizmom

Avtizem je vseživljenjska razvojna motnja, ki prizadene možgane pri procesiranju informacij. Struktura možganov je drugačna oziroma posebna, prav tako njihova funkcija.

Pojavlja se v različnih stopnjah težavnosti – avtizem je del spektra, ki ga imenujemo motnje avtističnega spektra ali na kratko MAS.

Beseda "spekter" se uporablja zato, ker imajo vse osebe z avtizmom težave, se pa te pri vsakem posamezniku izražajo drugače. Nekateri ljudje z avtizmom so sposobni živeti relativno vsakdanje življenje, spet drugi potrebujejo vse življenje strokovno pomoč.

Oblikovana so mednarodna merila za diagnosticiranje avtizma; to je šest ali več simptomov na področjih:

Socialne komunikacije in socialne interakcije, kjer se pojavijo primanjkljaji na socialno-emocionalnem področju, težave na področju neverbalne komunikacije ter težave v razvijanju in razumevanju odnosov z ljudmi.

Ponavljajoči se vzorci vedenja ali aktivnosti

Značilni so ponavljajoči se gibi in uporaba predmetov. Ponavljajo se obredni vzorci vedenja, osebe so izredno neprožne pri spreminjanju rutin in vztrajajo pri ohranjanju istega. Povečana ali pomanjšana je reaktivnost na dražljaje.

Oslabljen razvoj socialnih interakcij

Otroci z avtizmom so usmerjeni vase, odsotno je vživljanje v druge osebe. Ne uporabljajo neverbalnih sredstev (očesni kontakt, mimika).

Oslabljena socialna komunikacija

Pogosto zaostajajo v govornem razvoju, niso sposobni začeti in vzdrževati pogovora. Vsebina govora je motena, vključeno z eholalijo (ponavljanje besed, vprašanj). Čutijo se primanjkljaji na področju spontane igre.

Ponavljajoči se vzorci vedenja

Značilni so ozki in nenavadni interesi ter stereotipni gibalni vzorci (hoja po prstih, nihanje glave, mežikanje), vznemirijo se ob spremembah in vztrajajo pri lastnih dnevnih obredih. Zanimanje pokažejo le za določene dele predmetov.

Značilnosti mišljenja

Avtisti imajo težave na področju razumevanja pomena in nepovezanosti lastnih izkušenj. Izjemno so osredotočeni na podrobnosti, imajo odkrenljivo pozornost ter težave s

konkretnim mišljenjem, to je razumevanjem simbolov ter enoznačnih besed. Velike težave imajo s kombiniranjem, organizacijo in generalizacijo (Lipec Stopar, 2020).

3. Splošne usmeritve pri delu z otroki z motnjo avtističnega spektra

Različna strokovna navodila za izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela z otroki z motnjami avtističnega spektra v osnovni šoli poudarjajo izjemen pomen individualizacije ter izbor in uporabo načinov dela, ki so za posameznega učenca smiselna. Izbor načina pa je proces, ki zahteva veliko opazovanja, sklepanja in preizkušanja. Ne obstaja namreč samo en pristop, ki bi odgovoril na potrebe vseh otrok, niti en pristop, ki bi odgovoril na vse potrebe enega otroka. Pri vzgojno-izobraževalnem delu otrok z avtističnimi motnjami moramo torej za vsakega otroka poiskati njegovo lastno vzgojno-izobraževalno pot (Ožek, 2018).

Pri poučevanju oseb z avtizmom moramo biti pozorni, da se ne zanašamo na poenostavljanje, ki je sicer zelo učinkovito pri poučevanju nekaterih skupin otrok s posebnimi potrebami. Pri avtizmu ta strategija ne deluje, ker se otrok z avtizmom ne razvija le počasneje, ampak predvsem drugače. Pri njih je potrebno uporabiti tudi dodatne ponazoritve. Uporabimo veliko vizualne podpore (Juršič, 2011).

Zavod Republike Slovenije za šolstvo podaja smernice za delo z otroki z avtističnimi motnjami. Splošna specialno didaktična priporočila opredeljujejo različna področja. Prostorske prilagoditve se nanašajo na potrebo po stalnosti prostora in strukturiranosti. Otrokom moramo omogočiti prostor za umik ter čim manj dražljajev. Prav tako jim moramo omogočiti dovolj časa za procesiranje, sprejemanje in posredovanje odgovorov ter časovno jasno opredeljenost z vizualnimi urniki.

Na področju poučevanja in učenja pa smernice priporočajo nagrade v procesu učenja, uporabo smiselnih spodbud, uporabo ustrezno zahtevnih nalog, zagotavljanje možnosti izbire, opredelitev posamezne dejavnosti po korakih, doslednost uporab učnih strategij, prilagajanje komunikacije, usmerjanje pozornosti, vizualno podporo komunikacije, spodbujanje očesnega stika, preverjanje razumevanja, jasno, postopno in strukturirano delo (Navodila za delo z otroki z avtistično motnjo v posebnem programu vzgoje in izobraževanja, 2014).

Ameriški nacionalni svet za raziskovanje je opredelil 6 točk, ki so bistvenega pomena za izobraževanje otrok z motnjami avtističnega spektra.

- To je spodbujanje funkcionalne komunikacije (spontana komunikacija, ki je uporabna v različnih okoliščinah in z različnimi osebami).
- Učenje socialnih veščin v različnih okoliščinah.
- Spodbujanje učenja spretnosti igre in ustrezne rabe igrač z vrstniki.
- Načrtovanje poučevanja, ki vodi k posploševanju in vzdrževanju kognitivnih ciljev v naravnih povezavah. Poudarek mora biti na funkcionalnih ciljih kognitivnega področja, področju socializacije in komunikacije.
- Pri reševanju vedenjskih težav uporabimo pozitivne pristope.
- Poučujemo uporabno in smiselno akademsko znanje (Lord, McGee, 2001 v Juršič, 2006).

Veliko znanstvenih raziskav je potrdilo učinkovitost vedenjskih pristopov pri učenju otrok z avtizmom. Med učinkovite pristope uvrščamo: vizualno strukturo, vizualne urnike, socialne

zgodbe, učenje z vizualno podporo, učenje s pogojevanjem in učenje osnovnih spretnosti (Juršič, 2006).

4. Predstavitev učenca

V nalogi bo podrobneje opisan fant, star 21 let, ki je vpisan v posebni program vzgoje in izobraževanja V. stopnje. Fant je opredeljen z zmerno motnjo v duševnem razvoju, težjo govorno-jezikovno motnjo in je dolgotrajno bolan otrok. Učenec uradno ni zaveden kot otrok z avtizmom, ima pa značilnosti otroka z motnjo avtističnega spektra.

V razredu oziroma v skupini z njim so učenci, ki imajo vsi zmerno motnjo v duševnem razvoju, a z različnimi posebnimi potrebami. Učenci so približno iste starosti, v skupine pa so razdeljeni tudi glede na njihovo medosebno ujetje.

4.1 Učno področje in motorika

Učenec bere male tiskane in pisane črke. Prebere krajše besedilo, prebrano vsebino težje razume. Ne sodeluje pri bralni znački. Pisava je avtomatizirana in čitljiva, piše tudi pisane črke. Pri zapisovanju išče potrditve o pravilnosti zapisa. Pri prepisu ne dela napak. Razume osnovna pravopisna pravila – veliko začetnico na začetku stavka, za lastna imena oseb in živali ter piko na koncu povedi.

Na matematičnem področju računa do 100. Sešteva in odšteva tudi s prehodom, vendar občasno potrebuje pomoč. Z denarjem računa do 100, v evrih. Predstave o merskih enotah niso usvojene. Pozna časovne pojme, skozi dan se orientira glede na potek dejavnosti.

Frustrirajo ga nove aktivnosti, novi tipi nalog, novosti, ki niso vpeljane sistematično ali napovedano (zmoti ga, če so mize v razredu drugače postavljene kot običajno). Kadar naloge ne zna ali je nova, odgovori z »ne vem«. Pri nalogah lahko torej vztraja dalj časa, vendar se težje osredotoči na razumevanje naloge, opira se predvsem na mehansko učenje in pomnjenje.

Rad ima gibanje. Grobomotorično je zelo spreten in koordiniran. Samostojno izvaja športne naloge po navodilu ali demonstraciji. Nima težav z ravnotežjem.

Tudi grafomotoričnih težav nima. Poteze iz črt so zelo natančne, lepo urejene v črtovje. Prijem pisala in orientacija na listu sta ustrezna. Ima zelo dobro razvite ročne spretnosti in izdeluje tudi zahtevnejše likovne ali tehnične izdelke.

4.2 Govor in komunikacija

Fant zna zastaviti nekatera vprašanja, večinoma pa se izraža z eno besedo. Napredoval je v izražanju svojih potreb, želja, misli. Ko mu kaj ni po godu, svoj upor izrazi z govorico telesa, mimiko ali z besedo (ne, ne morem/ ne vem).

4.3 Spoznavne zmožnosti

Pozornost in koncentracija se postopno podaljšujeta. Med dejavnostmi potrebuje krajše odmore, v katerih se sprosti s kockami, prepevanjem oziroma samogovorom ali z risanjem podob iz domišljjskega sveta.

Razume kratka, enostavna in demonstrirana navodila. Naučena pravila razume in jih upošteva. Usvaja nove pojme in si pri tem pomaga z računalnikom (išče slike). Zna sprejeti obrazložitev, kadar njegove želje niso takoj zadovoljene, vendar potrebuje svoj čas. Če ne razume vprašanja ali ne pozna odgovora, pogosto odgovarja z besedno zvezo »ne vem«.

Pri senzomotoriki ima težave s prijemanjem umazanije, zemlje ali odpadkov. Vseeno se trudi to premagati, kadar smo npr. na vrtu, kljub vsemu sodeluje. Vedno pokaže umazane roke in ko mu rečemo, da ni hudega in da se bo umil, to sprejme brez težav.

Težave ima tudi z okušanjem in uživanjem hrane. Je zelo selektiven. Vseeno pa je bil na tem področju skozi leta dosežen velik napredek. Včasih je jedel samo kruh, ocvrto meso, pico in makarone brez omake. Bil je slabokrven in se je veliko delalo na tem, da bi se prehranjeval raznovrstno. Danes je solato, jabolka in preizkuša nove okuse, a zavrne, če mu ni všeč. Učenca ne silimo, da vse poje, ampak vsaj poskusi in to je pripravljen storiti. Ob tem mu zaploskamo in ga pohvalimo.

Hrup, kričanje in glasno petje ga zmoti. Takrat si zatisne ušesa.

4.4 Socialno-emocionalno področje

Deček težje vstopa v socialne interakcije. Očesni stik redkeje izpostavi in ga težje vzdržuje. Odgovarja predvsem na vprašanja, ki jih dobro pozna že od prej, pri katerih se je imel možnost naučiti ustreznega odgovora. Večinoma se izraža z eno besedo. Pozna in uporablja vljudnostne izraze, sledi naučenemu bontonu. V igro, druženje s sošolci se ne vključuje samoiniciativno, temveč potrebuje spodbudo. V pogovore s sošolci se ne vključuje. Do učiteljev ima pozitiven odnos, jih spoštuje ter sprejema kot avtoriteto.

Večkrat se pojavljajo tiki, kot je vrtenje vrvice na hlačah.

4.5 Interesi

V prostem času se sam zaposli. Izbira pa med omejenimi aktivnostmi. Najraje ima kocke, sestavljanke, risanje in poslušanje glasbe. Ob pozivu sošolca pristopi k skupni igri, a ne z navdušenjem. Zelo ekspresivno riše tudi čustva posameznih ljudi, ki so iz (predvidevamo) risank. Pogosto, kot omenjeno, se to dogajanje prepleta.

4.6 Skrb zase

Pri oblačenju, obuvanju, hranjenju in osebni higieni je samostojen. Pozna svoje osebne podatke. Samostojno izvaja rutinske opravke (si prinese hrano iz šolske kuhinje, pripravi solato) ali utečene aktivnosti (zlaganje oblačil, deljenje malice/kosila). Zna izraziti svoje občutje, skrbi, vezane na konkretni dogodek. Pogosto čaka na potrditev učitelja, da mu npr. dovoli odhod iz razreda. Izrazi, kadar mu je težko, vendar razume, da je potrebno vztrajati in da ob koncu sledi sprostitve.

Zna prositi za pomoč, kadar jo potrebuje.

5. Prilagoditve in strategije dela

5.1 Prostorska in časovna ureditev

Fant za usvajanje novega znanja in uspešno ter ustrezno sodelovanje pri pouku potrebuje zelo jasno strukturo in predvidljivost. Za orientacijo tekom dneva potrebuje slikovni urnik. Potrebuje predvidljiv prostor. Njegova miza predstavlja njegov delovni prostor. Na drugem delu učilnice pa je kotiček za igro in sprostitev, delo v krogu, prostor za določene materiale, kotiček za umik, omare za odlaganje zvezkov, torb, posebno mesto za igrače in za didaktične materiale.

Kadar je možno, tudi usvajanje nove snovi poteka na predvidljiv strukturiran način, npr. usvajanje snovi po enakih korakih, postopkih z le manjšimi spremembami.

5.2 Interakcija z otrokom, komunikacija in odnos, uravnavanje in spremljanje vedenja

Med uro imajo učenci možnost krajšega odmora oziroma umika.

Vključujemo veliko gibanja na prostem, v dopoldanskem času se odpravimo na sprehod, v trgovino ali opravljamo dela v naravi. Zunaj razreda, v skupnem prostoru se nahajajo oblazinjene klopi, kjer učenci mirno počakajo na odhod na drugo dejavnost.

Ob neželenem vedenju poskušamo reagirati mirno, a odločno. Omogočimo mu čas za pomiritev, kasneje se o tem tudi pogovorimo. Pravila in navodila morajo biti jasna in enostavna, potrebno jih je večkrat ponoviti in so tudi slikovno podprta. Pozorni moramo biti, da napovemo morebitne spremembe in vedno povemo, kaj bomo naredili. Spodbujati ga je treba k razvijanju novih interesov, vendar postopno. Ob vključevanju v novo dejavnost ga spodbudimo, da gre k dejavnosti najprej samo »na obisk«.

5.3 Oblike, metode dela in različni vidiki poučevanja

Poleg skupinskega dela s fantom veliko delamo tudi individualno. Zelo malo je frontalnega poučevanja; le to temelji na konkretnem materialu in izkustvu. Navodila morajo biti jasna, enostavna in kratka. Fant se dobro uči preko modela, zato je zelo učinkovito, če demonstriramo način opravljanja naloge ali dejavnosti. Pri petju in igranju na glasbila si besedila in melodije zelo hitro zapomni. Pri bolj zahtevnih predmetih, kot je branje, računanje, pa mora učenje potekati počasi in postopno. Bolj zahtevne vsebine se morajo odvijati v prvih urah pouka. Fant je na področju likovne in tehniške vzgoje izjemno uspešen in dosega tudi odlične rezultate na državnem nivoju.

5.4 Materiali in pripomočki

Fantu pri pouku zelo koristi slikovni material, po njem se lažje orientira. Izredno močan je pri slušnih zaznavah, zato uporabljamo avdio-video material, kjer je le mogoče. Je izredno muzikaličen, zato pogosto posega po klaviaturi in drugih preprostih glasbilih. Sprosti se ob manipulativnih pripomočkih.

5.5 Naloge in dejavnosti ter urjenje veščin učenja

Za ponotranjenje oziroma usvojitve novega znanja potrebuje veliko ponovitev, utrjevanja in časa. Fant je najprej usmerjen v samo strukturo naloge, kaj in kako naj dela, šele nato se lahko usmeri v vsebino. Za razumevanje potrebuje delo s konkretnim materialom. Strukturiran način dela nam omogoča bolj učinkovito usvajanje znanja.

6. Zaključek

Pri obravnavanem fantu, ki je v skupini z učenci z različnimi posebnimi potrebami, ugotavljamo, da so se skozi leta njegovega šolanja uporabljale primerne prilagoditve in strategije dela, tako na vedenjskem kot tudi učnem področju. To ugotavljamo predvsem po tem, da je fant v šoli večino časa umirjen in pripravljen na sodelovanje.

Na področju vedenja so pozitiven korak in vpliv naredili starši, ki so skrbno poslušali in uporabljali nasvete učiteljice, ki ga je poučevala mnogo let in se v njegove posebne potrebe poglobljala in se dodatno izobraževala.

S strukturo, predvidljivostjo, ponavljanjem in spremljanjem vedenja smo dosegli znatno zmanjšanje neželenega vedenja, izbruhov in tudi povečali sodelovanje pri pouku in dejavnostih. Še vedno pa smo neuspešni pri uravljanju fantove zasanjanosti in zapadanju v njegov namišljen svet, zato bomo morali na tem področju poiskati ter poskusiti še kakšne nove metode poučevanja. Pri učnem procesu se zaradi tega ne more osredotočiti na vsebino ure ali dejavnost.

V prihodnje bomo morali najti načine kako izboljšati njegovo vstopanje v socialne interakcije, spodbujanje interesov in predvsem kako vstopiti v interakcijo z vrstniki.

Strategije dela s fantom je zelo dobro zakoreninila njegova prva učiteljica, ki je bila ob njemu kar nekaj let v posebnem programu vzgoje in izobraževanja. Mlajše sodelavke smo svoje znanje nadgradile ter ga integrirale z znanji in usmeritvami starejših sodelavk. Tako smo uspešni pri poučevanju in tudi usmerjanju vedenja. Starši pa nasvete in namige upoštevajo in se rutine, jasnosti navodil držijo tudi v domačem okolju.

Želimo si, da bi več delali na vključevanju v večinske oddelke osnovne šole, predvsem v smislu vključevanja otrok v socialne interakcije.

7. Viri in literatura

- Juršič, B. D. (2006). Učenje otrok s spektroavtistično motnjo za čim bolj samostojno življenje in delo. V C. Kržišnik, T. Battelino (ur.). *Izbrana poglavja iz pediatrije. Novosti v otroški gastroenterologiji. Novosti v pediatriji. Avtizem* (str. 174–189). Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo. Pridobljeno s https://www.zveza-sozije.si/modules/uploader/uploads/system_menu/dokumenti/BDJ_lanek_avtizem.pdf
- Juršič, B. D. (2011). Specialnopedagoška obravnava otrok z avtizmom. V C. Kržišnik, T. Battelino (ur.). *Izbrana poglavja iz pediatrije. Pediatrična hematologija in onkologija. Pediatrična endokrinologija. Neonatologija. Pediatrična nevrologija. Pediatrična intenzivna terapija. Otroška psihiatrija* (str. 340–356). Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo. Pridobljeno s <https://icpika.si/wp-content/uploads/2017/09/Specialnopedagoska-obravnava-otrok-z-avtizmom-B.-D.-Jurisic-2011.pdf>
- Lipec Stopar, M. (2020). Študijska literatura: *Osnove specialne in rehabilitacijske pedagogike*. Univerza v Ljubljani.

- Navodila za delo z otroki z avtistično motnjo v posebnem programu vzgoje in izobraževanja (2014). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/posebni_program/Nav_avtisticna_motnja.pdf
- Ožek, R. S. (2018). Personalizacija podpore pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki z avtističnimi motnjami (str. 13–17). V Werdonig, A. (ur.). *Zbornik prispevkov konference Avtizem v Sloveniji - kje smo leta 2018?* (str. 13–17). Center za sluh in govor Maribor. Pridobljeno s <https://www.csgm-avtizem.si/wp-content/uploads/2018/10/ZBORNIK-KONFERENCE-Avtizem-v-Sloveniji-kje-smo-leta-2018.pdf>

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. Na svoji strokovni poti poučuje glasbo in pevske zборе na večinski šoli in šoli s prilagojenim programom.

VI

Modern Approaches and Challenges (Abstracts)

**Sodobni pristopi in izzivi
(povzetki)**



Slomljeni krugovi za početak

Dražena Potočki

Osnovna škola Novska, Hrvatska

Antonela Matajić

Osnovna škola Rajić, Hrvatska

Sažetak

Početak školske godine može biti izazovan za učenike i za učitelje. Kako bi uspješno promijenili rutinu i standardno upoznavanje s pravilima i ponavljanje prethodnih sadržaja, možemo uvesti nove aktivnosti koje potiču timski duh i suradnju, poput aktivnosti koji zahtijevaju zajedničko rješavanje. Jedna od tih aktivnost je Slomljeni krugovi. Slomljeni krugovi su aktivnost u kojoj učenici trebaju obaviti naizgled jednostavan zadatak, sastaviti krugove od zadanih dijelova. Tijekom aktivnosti učenici ne smiju komunicirati, verbalno ili neverbalno. Aktivnost se koristi za jačanje suradnje i uočavanje važnosti svakog pojedinca u timskom radu. Ova aktivnost pomaže učenicima da razviju kreativnost, snalažljivost i vještine donošenja odluke.

Pogodna je za svaki uzrast učenika. S jasnim ciljem i jednostavnim pravilima, aktivnost Slomljeni krugovi su pristupačni svima, bez obzira na razinu znanja ili vještina. Aktivnost jača timski duh i potiče suradnju među učenicima, što je ključno za uspjeh u životu.

Ovakav početak školske godine može ojačati povezanost učenika i učitelja, i postaviti pozitivno ozračje za uspješan nastavak suradnje.

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.

Suradnja u projektnoj nastavi s Book Creator

Anita Šimac

Osnovna škola Petra Preradovića, Hrvatska

Sažetak

Jedan od ciljeva projektne nastave jest razvijanje kompetencije suradnje. Alat Book Creator omogućuje izradu suradničke e-knjige u projektnoj nastavi. Svoju digitalnu knjigu obogaćujete ne samo tekстом i slikama već video i audio zapisima i 3d modelima. Uz primjere iz prakse saznajte kako upotrijebiti ovaj alat u nastavi.

O autorici

Anita Šimac, rođena u Londonu, Velika Britanija. Završila je školovanje na odjelu za matematiku na University College London. Svoja prva radna iskustva stekla je radeći za Exxon Mobil u Londonu. 2008. godine seli se s obitelji u Zadar. 2012. godine pohađa Filozofski fakultet u Zadru, polaže pedagošku grupu predmeta i zapošljava se u OŠ Petra Preradovića. Osim redovne nastave bavi se Erasmus projektima, voditeljica je Županijskog stručnog vijeća matematike za Grad Zadar i ambasadorica je Scientix zajednice od 2016. godine. Voditeljica je Regionalnog Obrazovnog Centra u Zadru, National Geographic Certified Educator, Adobe Creative Educator, aktivan i nagrađivan član eTwinning zajednice. Aktivno sudjeluje na brojnim međunarodnim projektima iz STEM područja.

IKT u STEAMu

Antonija Milić

Gimnazija Vukovar, Hrvatska

Sažetak

U novije vrijeme učenik aktivno sudjeluje u osmišljavanju i ostvarivanju odgojno – obrazovnog procesa, a učitelj je u ulozi moderatora. Suvremeni pristup nastavi podrazumijeva pripremanje učenika za cjeloživotno učenje i postizanje da učenici budu aktivni konstruktori vlastitog znanja. Primjena IKT-a u nastavi svakako omogućuje sve navedeno i unaprjeđuje proces učenja i poučavanja na zabavan i kreativan način te prati zainteresiranost i motiviranost učenika u skladu s tehnološkim napredcima vremena u kojem živimo.

Svakodnevno u nastavi kemije, osim praktičnog rada i izvorne stvarnosti, koristim različite digitalne alate kojima unaprjeđujem nastavni proces, ali i podižem razinu kreativnosti i motivacije učenika. Digitalne alate koje kontinuirano koristim su Edpuzzle, MolView, Phet, Quizzes i QR Code Monkey. Svakodnevno se putem e-Laboratorija upoznajem s novim digitalnim alatima kako bih unaprijedila primjenu IKT-a te ostvarila istu razinu zainteresiranosti i motiviranosti učenika kao i na početku nastavne godine.

U sklopu provođenja obrnute učionice koristim digitalni alat Edpuzzle kako bih potaknula učenike na aktivnije i pozornije obrađivanje nastavnih sadržaja, a time i aktivnije sudjelovanje u nastavi.

Digitalni alat PHET koristim kada su za pojedini pokus nedostupne kemikalije ili laboratorijsko posuđe i pribor ili je pokus opasan s obzirom kako u sklopu učionice nemamo digestor. PhET interaktivne simulacije dodatak su nastavi u pojašnjavanju procesa ili za samostalnu edukaciju djece u području “Želim znati više“.

Mol View je digitalni alat koji omogućuje učenicima i nastavnicima vizualizaciju različitih struktura molekula i ispitivanje njihovih svojstava. Digitalni alat MolView koristim u sklopu obrade i ponavljanja građe i svojstava organskih i anorganskih molekula.

Quizzes je odličan digitalni alat koji koristim u svrhu vrednovanja za učenje i vrednovanje naučenog. Jednostavan je digitalni alat te uz zanimljivo koncipirane zadatke prikazuje brzu statistiku postignutih rezultata učenika i razine usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda.

Digitalni alat Qr code monkey koristim kako bih na vrlo jednostavan i praktičan način omogućila učenicima brži pristup mediju ili zadanim aktivnostima.

Nastava temeljena na aktivnostima učenika vrlo je produktivna ako se učenike potakne da analiziraju rezultate svojih aktivnosti, uspješno donose zaključke te im se nude načini kako će znanje primijeniti u svakodnevnom životu.

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.

Digitalizacija morala i slobode- ostani svoj!

Sanja Matičić

Gimnazija Vukovar, Hrvatska

Sažetak

Mladi ljudi u svom hodu prema slobodi i zrelosti suočeni su s brojnim problemima. Informatizacija i digitalizacija društva imaju svoje pozitivne i negativne strane. Mladi ljudi u traženju svoga ja postali su robovi nametanja nekih novih „etičkih pravila“ koja odmiču od stvarnosti i vuku mlade u virtualnu ovisnost. Gotovo je nemoguće razgovarati o moralnom zakonu-savjesti, slobodi, odgovornosti, tradiciji, kulturi i religiji bez posjete Interneta. Zakon je postao Snapchat, etičke norme su postale Tik tok norme, a Wifi- postaje božanstvo. Kako pronaći zlatnu sredinu? Kreativno- edukativna radionica. Prikazati tradicionalno (kreativno) kroz prizmu inovativnih pristupa suradničkog učenja. Cilj radionice je ukazati na moguće uzroke i posljedice određenih rizičnih ponašanja i ovisnosti na život adolescenata. Potaknut ih na odgovorno upravljanje vlastitim životom te izgradnju moralnog digitalnog identiteta.

O autorici

Sanja Matičić rođena je 16.08.1974. g. u Nuštru gdje je i pohađala osnovnu školu. Srednju školu pohađa u Vinkovcima. Svoje obrazovanje nastavlja i dalje te je diplomirala na Katoličkom bogoslovnom fakultetu u Đakovu. Trenutno čeka obranu doktorske disertacije pod naslovom Biskup Josip Juraj Strossmayer i hrvatski umjetnici na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Djelatnica je Gimnazije Vukovar od 2008. g. i organizatorica brojnih manifestacija na školskoj, gradskoj, županijskoj te državnoj razini. Sudjeluje u brojnim međunarodnim konferencijama istražujući i pišući znanstvene radove. Suraduje s mnogim kulturnim ustanovama i sudjeluje u projektima vezanim za promicanje etičkih vrijednosti, kulture i tradicije.

Strava - primjena mobilne aplikacije u redovitoj nastavi tjelesne i zdravstvene kulture

Davor Šijanović

Gimnazija Vukovar, Hrvatska

Sažetak

U školskom sustavu primjena tehnologija svugdje je u porastu, pa tako i na satovima TZK pri čemu učitelji / nastavnici tjelesne i zdravstvene kulture (TZK) trebaju poznavati osnove suvremene tehnologije. Tijekom izlaganja predstaviti će mogućnosti i utjecaj primjene aplikacije Strava, prilagođene za korištenje u sustavu školstva tijekom redovite nastave tjelesne i zdravstvene kulture (TZK). Aplikacija je korištena za kreiranje prilagođenog sadržaja temeljenog na preferencijama učenika, bržu i jednostavniju komunikaciju s učenicima izvan nastave TZK, praćenje napretka i postignuća kao i za upućivanje na zdrave životne navike i odabir zdravog načina života. Uvođenjem aplikacije Strava u nastavu, ona postaje privlačnija i zabavnija te potiče djecu i mlade na usvajanje zdravih navika i razvoj mogućnosti svakodnevnog vježbanja, uz zadovoljavanje vlastitih potreba, interesa i želja, a sve sa ciljem stvaranja unutarnje potrebe za tjelesnom aktivnošću i kretanjem svakog učenika.

O autoru

Davor Šijanović, prof., 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.

Učenje i poučavanje uz pomoć Loomena

Sanja Pavlović Šijanović

Gimnazija Vukovar, Hrvatska

Sažetak

Loomen je programski alat za izradu elektroničkih obrazovnih sadržaja i održavanje nastave na daljinu. Mogućnosti sustava Loomen, brojne su. One omogućuju praćenje procesa učenja i aktivnosti učenika, praćenje međusobne suradnje učenika i učitelja s ciljem unapređenja procesa učenja, prilagodbu procesa učenja različitim sposobnostima učenika, poticanje učenika na samostalni rad i međusobnu komunikaciju, izradu kolegija i sl. Uza sve ostalo što sustav Loomen nudi, izvorište je i raznih, korisnih metoda vrednovanja koje zadovoljavaju sva tri pristupa vrednovanju.

Tijekom izlaganja, bit će predstavljeni autorski obrazovni tečajevi putem kojih učenici savladavaju nastavne sadržaje iz informatike u 1. i 2. razredu srednje škole te tečaj kreiran za pripremu učenika za natjecanje iz informatike. Tečaj za pripremu učenika za natjecanje otvorenog je tipa i predviđen je za uporabu u četverogodišnjim strukovnim školama te u općoj, jezičnoj, prirodoslovno-matematičkoj i klasičnoj gimnaziji, a namijenjen je za pripreme učenika za natjecanje iz Informatike/Računalstva u kategoriji Osnove informatike. Osobito je podesan za Dodatnu nastavu. Digitalni obrazovni sadržaji dostatni su za 20 do 30 sati nastave. Tečaj sadrži više od 300 zadataka s pripadajućim rješenjima i pojašnjenjima. Inicijalno je zamišljen kao podrška u tradicionalnom načinu odvijanju nastave, ali je izrazito podesan i za online način rada, uz kratka pojašnjenja koja nastavnik učenicima upućuje na neki od odabranih načina (MS Teams, Yammer, Google Classroom ili nešto slično). Tečaj sadrži i forum. U slučaju pojave problema u svladavanju nastavnog gradiva, učenici se potiču na korištenje foruma na kome mogu potražiti pomoć nastavnika ili ostalih učenika. Uz ovaj forum, u tečajevima se koristi i forum Obavijesti u koji nastavnik postavlja važne zapise. Osim rješavanja trenutnih problema, uporaba Foruma omogućuje i izgradnju povjerenja između nastavnika i učenika budući je nastavnik učeniku dostupan kada god je potrebno, neovisno o školskom rasporedu. Tečaj sadrži zbirku riješenih zadataka iz dosadašnjih 12 godina (od 2011. do 2022. godine) od kada natjecanje ove vrste traje, a za Školsku i Županijsku razinu pri čemu su zadatci razvrstani u četiri skupine: Brojevi i sustavi i zapis podataka, Booleova algebra i logički sklopovi, Algoritmi i Razne aplikacije i njihova primjena. Zadatci su riješeni, a rješenja i detaljna objašnjenja pohranjena su digitalnom obliku u obliku objašnjenja za svaki zadatak. Za prikaz zadataka jedne razine (Školsko ili Županijsko) određene godine, korištena je aktivnost Stranica. Kada pokrene stranicu određene godine i razine, učenik vidi pitanja izdvojena za određenu kategoriju. Predviđeno je da zadatak pokuša riješiti. Kada završi, zbog provjere pokreće poveznicu koja otvara ponuđeno rješenje i pojašnjenje.

Sustav Loomen kombiniran s tradicionalnom nastavom omogućuje primjenu različitih pristupa i metoda učenja i poučavanja, a učenicima osigurava poticajno okruženje za kvalitetnije usvajanje znanja i vještina.

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.

VII

ROUND TABLE 1

How to Work with Children with Developmental Disorders

OKROGLA MIZA 1

**Rad s djecom s teškoćama u razvoju
(Delo z otroki z motnjami v razvoju)**



OKROGLA MIZA 1
Rad s djecom s teškoćama u razvoju
(Delo z otroki z motnjami v razvoju)

ROUND TABLE 1
How to Work with Children with Developmental Disorders

Moderatorja:

Izv. prof. dr. sc. Jasminka Brala Mudrovčić, Sveučilište u Zadru, Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Hrvatska

Izv. prof. dr. sc. Josip Miletić, Sveučilište u Zadru, Hrvatska

- | | |
|---|---|
| 1. Igor Artić
Gimnazija Vladimira Nazora, Zadar,
Hrvatska | 10. Sanja Mrkić
Poljoprivredna, prehrambena i
veterinarska škola Stanka Ožanića,
Zadar, Hrvatska |
| 2. Marin Bačić
Gimnazija Jurja Barakovića, Zadar,
Hrvatska | 11. Orijana Paus
Pazinski kolegij – klasična
gimnazija s pravom javnosti Pazin,
Hrvatska |
| 3. Sanja Balić
Sveučilište u Splitu, Hrvatska | 12. Antonija Pavelić
Gimnazija Gospić, Hrvatska |
| 4. Jere Bilan
Nezavisni sindikat srednjih škola
Hrvatske | 13. Anela Serdar Pašalić
Gimnazija Gospić, Hrvatska |
| 5. Silvana Crljen
Osnovna škola Pirovac, Hrvatska | 14. Lidiya Rudić
Osnovna škola Jurja Barakovića,
Ražanac, Hrvatska |
| 6. Elvis Čavić
Gimnazija Jurja Barakovića, Zadar,
Hrvatska | 15. Kristina Varda
Pazinski kolegij – klasična
gimnazija s pravom javnosti Pazin,
Hrvatska |
| 7. Gordana Knez
Osnovna škola Murterski skoji,
Hrvatska | 16. Tea-Tereza Vidović-Schreiber
Sveučilište u Splitu, Hrvatska |
| 8. Debora Lukac
Osnovna škola dr. Jure Turića, Gospić,
Hrvatska | 17. Anita Vrkić
Osnovna škola Pirovac, Hrvatska |
| 9. Dijana Miočić
Centar za razvojnu podršku Feralić
d.o.o., Zadar, Hrvatska | 18. Josip Vuleta
Osnovna škola Biograd, Hrvatska |

Rad s djecom s teškoćama u razvoju

U okviru međunarodnoga znanstvenog skupa EDUchallenge "Challenges in Teaching and Evaluation of Knowledge" održan je 24. veljače 2023. godine još jedan okrugli stol s radnom temom Rad s djecom s teškoćama u razvoju (Delo z otroki z motnjami v razvoju). Svoja je iskustva razmjenjivalo dvadeset sudionika iz različitih odgojno-obrazovnih ustanova: od nastavnika razredne nastave, predmetnih učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola, pedagoških stručnjaka zaposlenih u stručnim službama osnovnih i srednjih škola, predstavnik strukovnog sindikata srednjoškolskih nastavnika, sveučilišnih profesora te edukacijskih rehabilitatora zaposlenih u privatnim ustanovama za razvojnu podršku obiteljima i djeci.

Sudionici uočavaju rapidan porast čitavog niza teškoća zadnjih desetljeća kod djece svih dobnih skupina. Osim sve većeg broja djece s teškoćama u razvoju u gotovo svakom razredu, s već uobičajenim poremećajem u ponašanju poput autizma, ADHD-a, zatim disleksijom, disgrafijom, zabrinjavajuć je i porast sve više anksiozne i depresivne djece, kao i onih sa sklonošću suicidu. Zadnjih 10-15 godina u razredima je sve više djece rastavljenih roditelja, što pred nastavnike i stručne službe stavlja dodatni izazov s kojim se do tada nisu susretali u tolikoj mjeri. Pojedina djeca i zlorabe takvu svoju izazovnu situaciju, koristeći je kao izliku za manje opterećenje u školi, što je nerijetko teško razlučiti.

Sudionici su okruglog stola suglasni da su stručne službe škola nedovoljno ekipirane, odnosno da im izrazito nedostaje edukacijskih rehabilitatora, psihologa, socijalnih pedagoga. U velikom broju manjih škola u ruralnim sredinama stručnu službu nerijetko čini tek jedan stručnjak, uglavnom pedagog. Mišljenja su da zbog porasta broja djece s teškoćama u razvoju u školama niti potpuno ekipirane stručne službe ni izdaleka ne uspijevaju dovoljno kvalitetno odraditi svoj posao. Žale se na izostanak koordinacije s relevantnim dionicima u sustavu i okruženju. Mnogo toga svodi se na empatiju, ljubav i strpljenje nastavnika, kao i njegovu suradnju s roditeljima.

Sudionici u zaključcima apeliraju na nužnost ekipiranja stručnih službi osnovnih i srednjih škola, ali i u okviru sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Uočava se nepovezanost tih dvaju sustava pa je važno poraditi na njihovoj koordinaciji i olakšavanju djetetu prijelaz iz jednog u drugi način rada. S obzirom da na tržištu nema manjka psihologa bilo bi dobro da škole inzistiraju prema resornom ministarstvu na dobivanju barem tih stručnjaka, a poraditi treba na povećanju upisnih kvota za ostale, posebice edukacijske rehabilitatore. Sudionici su osvijestili mogućnost da škola može pozvati mobilne timove Agencije za odgoj i obrazovanje koji mogu educirati zaposlenike škole o radu s djecom s teškoćama u razvoju. Nužno je održavati neposrednu i dobru komunikaciju svih dionika odgojno-obrazovnoga procesa međusobno, kao i koordinacija s dionicima u okruženju. Na stručnim skupovima učitelja i nastavnika valja redovno održavati predavanja na temu rada s djecom s teškoćama u razvoju

Moderatori okrugloga stola:

Izv. prof. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčić

Izv. prof. dr. sc. Josip Miletić

VIII

ROUND TABLE 2

**Modern Approaches to Teaching
the Coming Generations**

OKROGLA MIZA 2

**Sodobni pristopi poučevanja
prihodnjih generacij**



OKROGLA MIZA 2
Sodobni pristopi poučevanja
prihodnjih generacij

ROUND TABLE 2
Modern Approaches to Teaching
the Coming Generations

Sodelovali so predavatelji in učitelji iz naslednjih držav:
Španija, Andora, Italija in Romunija.

In the Round Table participated speakers and teachers from the following countries:
Spain, Andorra, Italy and Romania.



dr. Miguel Ángel Queiruga Dios
University of Burgos, Španija



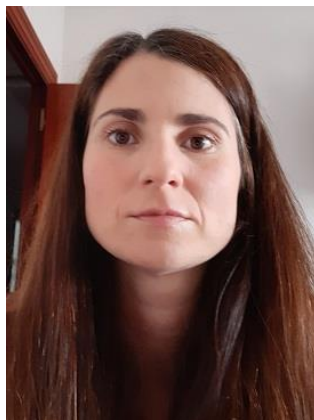
Carlos Moreno Borrallo
Agora Internacional, Andorra



Elena Matroana Hreciuc
*Secondary School "Ion Creangă"
Suceava, Romunija*



Mª Montaña Cardenal Domínguez
*Universidad de Extremadura,
Španija*



Vanesa Baños Martínez
University of Burgos, Španija



dr. Francisco Javier Redondas
*Secondary School of Candás,
Španija*



Antonia Trompeta
*University of Alicante, Faculty of
Education, Španija*



Luis Pedro García San Segundo
Jiménez
*IES Virgen de la Esperanza, Cádiz,
Španija*



Costantina Cossu
*Scientific Liceo IIS E.Fermi Alghero,
Italija*



María Sánchez-Solís
*Rabadán(Agora Internacional
School, Andora*

Reshaping the Future of Teaching

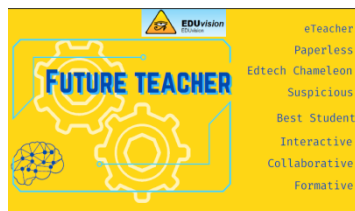
Elena Matroana Hreciuc

Școala Gimnazială "Ion Creangă" Suceava
ehreciuc@yahoo.com

Contribute! Be a futuristic dreamer!

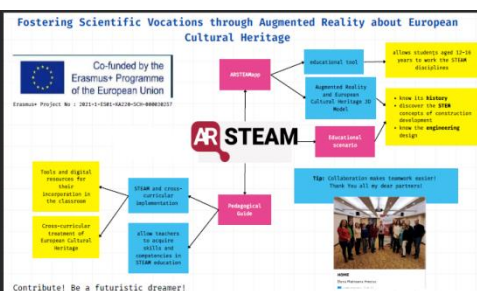
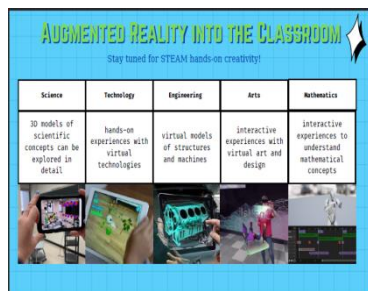
Abstract

Teaching has always been a crucial aspect of human society, but the way we approach it is constantly evolving. In recent years, advancements in technology and changes in the needs and expectations of students have been reshaping the future of teaching in exciting ways. The future of teaching has to be based on the skills of the future teacher and the perspectives of future education.



The future teacher will need to possess a range of skills to effectively educate and engage students in a rapidly changing world. As an *e-teacher* they need to be proficient in a range of digital tools and platforms and integrate them into a *paperless* environment that is becoming a new tradition. Transformed into a true *EdTech chameleon*, he doesn't just feed the classroom any apps and digital tools, but is always *suspicious* and ensures that resources are effective and provide valuable learning. He is a tireless *student* and role model for his learners, providing them with the best up-to-date teaching scenarios as well as his *collaborative* support. He himself is an *interactive*, fun-challenging environment that learners are drawn to, and his relaxed and *formative* spirit creates a true culture of productive feedback around him. These skills and tools can empower you to have a better teaching environment. The teacher must also have a different view of learning technologies.

In my vision, a reshaped learning environment includes *immersive* technologies that capture the learner and engage them in discovery and creation, involving them directly in solving everyday challenges in real-time. *Virtual Reality* (VR) allows students to experience real-life scenarios in a safe and controlled environment. *Artificial Intelligence* (AI) provides personalised learning experiences, automates administrative tasks and supports teachers in their educational practice. *Hologram Interactivity* can bring complex concepts to life, giving students 3D visualisations of abstract concepts. All are fascinating, but *Augmented Reality* is the subject I personally approached as a first step into the future of learning.



I believe that the teacher of the future needs to make his or her mark in reshaping the learning environment, which is why I did not hesitate to participate in the Erasmus+ **ARSTEAMapp**

project, which aims to develop STEAM skills through an augmented reality application that analyses 3D models of European Cultural Heritage. **ARSTEAMapp** is intended to be an educational tool that allows students aged 12-16 to work on integrated science, technology, engineering and mathematics subjects through Art, using elements of European cultural heritage. For each element of the Heritage (architectural work or sculpture) selected, an educational scenario will be created: after scanning a specific characteristic of the element, with a QR code, the app will activate a reproduction of the monument in *Augmented Reality* from which the user will be able to work the *STEAM disciplines*.

AR-STEAMapp will provide teachers a pedagogical guide and enable them to acquire skills and competences in STEAM education. **ARSTEAMapp** is an approach for the education of the future developing the digital skills of students and teachers, demonstrating the importance of AR in learning and the importance of heritage elements in integrative STEAM.

ARSTEAMapp Erasmus+ Project: 2021-1-ES01-KA220-SCH-000030257. This project has been funded with support from the European Commission. This text reflects the views only of the ARSTEAMapp partnership, and the Commission cannot be held responsible for any use may be made of the information contained therein.

Introduction of the Author

Elena Matroana Hreciuc, ICT and programming teacher, an organic chemical engineer specialising in e-chemistry, and a former teacher of technology education and practical applications. Member of the National Expert Group on Education Management, mentor and trainer. Published articles, papers and interactive materials in educational and science teaching contexts. In addition, she has collaborated and participated in European projects such as Scientix or Erasmus+.

Problem-Based Learning in Teacher Training College

M^a Montaña Cardenal Dominguez

Universidad de Extremadura, Spain
mmcardenald@gmail.com

Abstract

Our students are in the last but one course of their career to become primary school teachers, the subject we teach is didactics of physical environment and living beings, in the teacher training College at the University of Extremadura.

When they arrive at a third year, they have gone through a long course of subjects and exams, always based on the contents of the subjects and always in the same way, either taking a long-answer exam or taking a multiple choice exam, or even taking some work that exempts them from taking the exam. In our case, we changed their idea that in a class it is the teacher who teaches and the students who listen. In our case that is not the case, the student is the main teacher of his learning, he has to be aware of what he is going to teach in order to explain it later.

We work with a PBL methodology (problem-based learning), the teacher is a simple spectator of the learning, we become companions who do not solve the problem, we limit ourselves to guiding the process. We believe that in order to order, you must first mess up, so we unsettle them and make them become real Primary Education teachers, and for this they have to know the subjects they are going to teach in the classroom.

In the General Didactics Subject they are taught the laws and decrees of primary education, but we do not teach them how to teach. That is when they find their first problem, they have to look for a 6th grade textbook and elaborate a topic in groups that they will later explain to their classmates. Then they have to study it to take and pass an exam on the contents of Primary Education with an 80 out of 100.

Once the exam is passed, they found a second problem, a trip, they have to prepare a trip to a mine in Extremadura and prepare the route and the activities that they would carry out with the students. The third problem that they must solve is the development of a vegetable garden in the vegetable garden of the Faculty, they have to learn how to make the furrows, how the plantations are made and even what can be planted in each of the seasons.

The last problem that we pose is the elaboration of a didactic workshop related to some of the topics and activities that can be carried out in Primary, the topics are proposed by us among a large battery elaborated through the Primary Education curriculum. Once the activities have been prepared, they explain the workshop in a didactic way to their classmates.

At first they are reluctant to participate and carry out this method, since we have to recognize that both for them and for us it requires much more work than getting to the classroom and giving a class, but little by little they realize that it is a lot more gratifying to work in this way than simply going to a class to listen to the teacher.

Introduction of the Author

M^a Montaña Cardenal Dominguez, 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.

Vanesa Baños Martínez

University of Burgos, Spain
vbanos@ubu.es

Abstract

Service-Learning project: La voz de la experiencia (Voice of experience)

Today's society is facing one of the greatest challenges in history: the demographic challenge. Our life expectancy is increasing and our population pyramid is narrowing at the base, so it is time to give impetus and prominence to all those people at the top of the pyramid who still have a lot to say. In this sense, the university institution is presented as a more than adequate body to become a space for intergenerational encounters, citizen participation and visualisation of the figure of the elderly through their knowledge and experience.

Since 2002, the UBU has been developing the University of Third Age (U3A), an active ageing programme for people over 50 with the aim of bringing them closer to culture and science, promoting the exchange of relationships and encouraging both learning and personal growth. On the other hand, in the subject of the first semester of the 4th year of the Bachelor's degree in Pedagogy, "Guidance in non-formal and informal settings", students approach the active role of older people in non-formal education, as well as the integration of the concepts of lifelong learning and adult education and their application in the diagnosis of needs, problem solving, programme and project development, and making reasoned judgments to improve practice.

Taking into account both realities and the situation of progressive ageing, the Service-Learning (SL) project "La Voz de la Experiencia" is presented with an approach where young students are the leaders in charge of providing a service that seeks both the development of interpersonal relationships and the personal development of the U3A students. The older students, through the production of a magazine in digital format named as the project itself, play an active and leading role as they are responsible for providing content and life to the aforementioned magazine. The aim is for older people to take control of their own learning, reflect on their knowledge and experiences and actively participate in the university community. The young students guide, support and orientate in the selection of content, design and layout.

In short, it is an intra-university project due to the relationship between the different services of the UBU itself, intergenerational, collaborative and cultural.

Introduction of the Author

Vanesa Baños Martínez, Professor Assistant Doctor in University of Burgos. PhD in Education and Master in Social Gerontology. Coordinator of the University of the Third Age in Burgos since the 2004-2005 academic year. Lectures and presentations, publication of scientific articles and book chapters and organization of scientific meetings, conferences, congresses and seminars. At present, in addition, she is investigating about life-long training processes, elderly training, social and educational networks, e-learning, quality of life and active ageing.

Modern Approaches to Teach New Generations

Javier Redondas

IES de Candás, Candás, Asturias, Spain
javierredondas@yahoo.com

Abstract

When planning modern approaches to teaching the coming generations, we must prioritize practical, experiential learning over rote memorization. Here are some of the most effective aspects to take into account:

- **Key competences:** are referred to a set of skills, knowledge, and attitudes that students need to acquire to thrive in today's world.. Teachers can integrate key competences into their curriculum to help students become well-rounded individuals. The eight key competences framework developed by the Council of the European Union in 2006, and revised in 2018, consists of eight competences that are deemed essential for lifelong learning and active participation in society: communication in the mother tongue; communication in foreign languages, mathematical competence and basic competences in science and technology, digital competence; learning to learn; social and civic competence; sense of initiative and entrepreneurship, and cultural awareness and expression.
- **Project-based learning:** is an approach to teaching where students work on a project that requires them to research, plan, design, and create a product or solution to a real-world problem. This approach helps students develop critical thinking, collaboration, and problem-solving skills.
- **Service learning** is an educational approach that integrates community service with classroom instruction and reflection to enhance students' learning and civic engagement. Service learning typically involves three key components: **Service:** (students engage in community service that is related to the curriculum and their learning goals. This service can take many forms, such as tutoring, mentoring, volunteering at a local nonprofit, or participating in a community project.); **Learning:** (students engage in classroom instruction that is related to the service they are providing. This instruction helps students understand the context and relevance of their service work, and provides them with the knowledge and skills they need to be effective in their service roles.); **Reflection:** (students engage in structured reflection activities that help them process their service experiences and connect them to their learning goals. Reflection can take many forms, such as journaling, group discussions, or presentations.).
- **Outdoor activities:** outdoor education is an approach to teaching and learning that takes place in natural or outdoor environments. It aims to provide students with hands-on experiences that foster a deeper connection with nature and the environment of schools from the social and economic perspective. In addition to develop social and emotional skills, and promote physical health and wellness, these activities are specially designed to promote motivation for students and encourage them to play a more active role in their learning process.

- Hands-on experiments: practical and manipulative activities help students learn by doing. They engage students in the scientific method, which involves making observations, asking questions, forming hypotheses, and testing them. Students can conduct hands-on experiments in science, technology, engineering, and math (STEM) subjects. Chemical reactions can be performed at home with low cost and easily available materials and equipment, without the need to access to a professional laboratory. Moreover, students can create simple electricity experiments by manually elaborating batteries and including them in other electrical circuits incorporating wires, bulbs and other different components.
- Scientific apps for mobile devices: today most of students have a powerful laboratory in their hands, even frequently they don't realize about it; smartphones are equipped with a complete set of sensors which can offer very useful information for science and technology activities. For example, Fizziq is a scientific app for mobile devices that helps students learn physics concepts through interactive measurements and games. It allows students to experiment with physics concepts in a real, not virtual, environment in activities related with movement, sound light, etc. For example, by using Fizziq, students can experiment with measuring the speed of sound and learn more about the physics concepts involved in this process, by following a relatively simple procedure. This can help them develop a deeper understanding of the physical world and its properties.
- Create connections between schools and environment: teachers can connect their students with their local environment by incorporating outdoor learning, field trips, and service learning projects into their curriculum. This approach helps students develop a sense of place and an understanding of the importance of environmental stewardship.

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.

The Sea Begins in my Neighbourhood

Antonia Trompeta

SCIENTIX ambassador
trompeta.antonina@gmail.com

Abstract

“The sea begins in my neighbourhood” is a community project which tries to encounter a real problem situation, using IBSME and STEAM educational methodology, and addressing the SDG 2030 (Sustainable development goals).

Considering some every day clearer evidence of Climate change consequences, how is the losing of biodiversity of Oceans, the project enhances the need of a critical awareness in all citizens. In that sense, it proposes to unite educational and cultural institutions of San Blas (Alicante, Spain) in a common goal: To work for the sustainability of Oceans, promoting care actions in pro of the Mediterranean Sea, bringing the European educational idea of “The sea begins here” to our neighbourhood.



San Blas is a popular and lively neighbourhood of Alicante capital, surrounded by degraded green areas, and with not enough civic and ecological consciousness. Despite that, more than 60% of Primary and Secondary schools and Parents associations have showed their interest in it, and the Cultural and Sports association (SCD SAN BLAS) has taken the initiative to propose and coordinate the project with the help of a SCIENTIX ambassador.

The proposal is founded on the “EU Ocean maritime Forum - Blue schools”, that encourages citizens to be conscious of the importance of the Oceans for life on Earth, the link between healthy living and a clean Ocean, and the need of improvement of Ocean biodiversity through personal commitment to reduce waste and with a responsible use of water. Thus, some Ocean key facts are suggested to be taught at schools: The study of the Ocean as our main source of life (Water and climate change, the integral cycle and the wastewater pathway); followed by the idea of Ocean as essential source for nourishment (Ocean as a source of food and work, fish consumptions and healthy heart, overexploitation of the seas and metal contamination); then, the analysis of the relationship between Ocean and the Earth’s temperature (Heat accumulation, greenhouse gases, acidification); the study of the diversity of living things in Oceans (Protection zones, rubbish, microplastics); without forgetting the importance of Ocean as a source of Oxygen (Phytoplankton and Zooplankton and marine plants).

The project activities come up with an invitation to San Blas neighbourhood to join the international European campaign for Clean Oceans, and specially for schools to join the call to become “Blue Schools”.

It follows a section dedicated to STEAM activities that joins Science (Inquiry about water characteristics, healthy nourishment), with Technology and Engineering (Creation of water plants models, and a rubbish collector ship), Mathematics (Applying it to the analysis of different citizen actions evaluations), Geography and History (Study of different Oceans characteristics, ships through history, great expeditions, expeditions from Spain, Jorge Juan and Balmis, past, present and future economic importance of Oceans), Language and Literature (Creation of a promoting poster, reading and writing stories), Sports (Participation in water sports), Ethics and Religion (Producing a commitment on care of oceans), Orientation (New jobs positions and the Sea), and Arts (Dramatization of microplastics, trophic or water cycle, merchandising, creation of films, podcasts, and auditions).

It suggests the involvement in different studies: The water footprint, the use of plastics, the sewage waste and the fish consumption of the citizens, whose results could be presented to local authorities to be taken into account at the “Local agenda 2030”.

The project finishes with a section dedicated to students, families and committed citizens, inviting them to cooperate in rubbish collecting calls at beaches, and neighbourhood areas; to take part in visits to water cycle plants; as well as to participate in Ocean talks and workshops about water and plastic reduction.

To get a strong foundation, some institutions has been summoned to support the project – Instituto de ECOLOGÍA LITORAL (CAMPELLO, Alicante); Alicante UNIVERSITY (CIENCIAS del mar, Centro de INVESTIGACIÓN marina, Instituto del AGUA); Alicante TOWN HALL Environment Service; Alicante DIPUTACIÓN – AGUA DEPARTMENT; Alicante WATER SERVICE department; and the TEACHERS RESOURCES CENTRE of Alicante.

For sponsorship, the project has been presented to different “calls for grants; and it is expected to start next quarter this year.

More information about OCEAN projects is available at different webs:

<https://SCIENTIX.EU>

European Blue schools <https://webgate.ec.europa.eu/maritimeforum>

Portugal – All-Atlantic Blue Schools Network (allatlanticblueschools.com)

<https://antoniatormpeta.com>

Introduction of the Author

Antonia Trompeta is degree in Physics - Astrophysics, degree in Science Education and Pre-PhD in Science Education. She has worked as a primary and secondary teacher, as a teacher trainer at “The resources and training Centre” of Benidorm, Alicante, and as a part-time lecturer in Science Education at University of Alicante. She coordinated Fibonacci IBSME Project from UA. At the moment, she is retired; but she keeps enhancing schools to follow scientific projects as a SCIENTIX Ambassador. She has presented her experiences in several Science Education conferences as if “Hand son Science”, “Ciencia en Acción”, “Educhallenge, SCIENTIX II Conference, INTEF Conference Spain.

Didactic Sequence of Task-Based Learning under a STEAM Approach to work on Human Reproduction and Sexuality

Luis Pedro García San Segundo Jiménez

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

IES Virgen de la Esperanza

luisp.sansegundo@outlook.com

Abstract

Science requires curious, dynamic and creative minds that are willing to excel and solve problems, since, ultimately, this is what science is for: to solve problems. It is therefore that high school students are an excellent audience for the study and learning of science, given the restless behaviour implicit in that stage of life (Klamavicius, 2007).

Some aspects to take into account related to this research are:

- **Lack of Interest:** generally, students are not very motivated by science because of the ways of teaching it.
- **New methodologies:** students positively value using methodologies such as cooperative learning, PBL, etc. They lead to improvements in the quality of education, motivation, academic results... (Palazón-Pérez et al., 2011).
- **STEAM approach:** it is an emerging educational model that pursues the curricular integration of the academic disciplines (silos) of science, technology, engineering, arts and mathematics [...], from a broad framework of interdisciplinarity (Yakman, 2008, p.335).

The present research work arises to satisfy the lack of empirical and epistemological bases around this educational model, to try to shed light on the advantages of its usefulness in the classroom and its impact on different variables. According to García-Carmona (2020), it is necessary to provide new evidence that will make it possible to establish a well-founded framework for STEAM education. This research aims to clarify the benefits of the STEAM approach in a representative sample, in an interdisciplinary manner and with an appropriate subsequent quasi-experimental analysis.

This didactic sequence is part of the doctoral research where the effect of the task-based learning methodology under a STEAM approach is being contrasted against the traditional expository methodology in variables such as motivation, learning strategies, interest in science or academic performance. A total of seven teachers from all over Spain and 250 students are participating in this research.

The tasks to be carried out are the following:

1. **Calf/pork testicle dissection** that allows knowing the internal and external anatomy of that organ and working procedural aspects of enormous interest in scientific research.



Figure 1. Testicular dissection procedure

2. **Small research on sexuality**, in which students must use the scientific method to carry out an investigation on some aspect related to the subject.

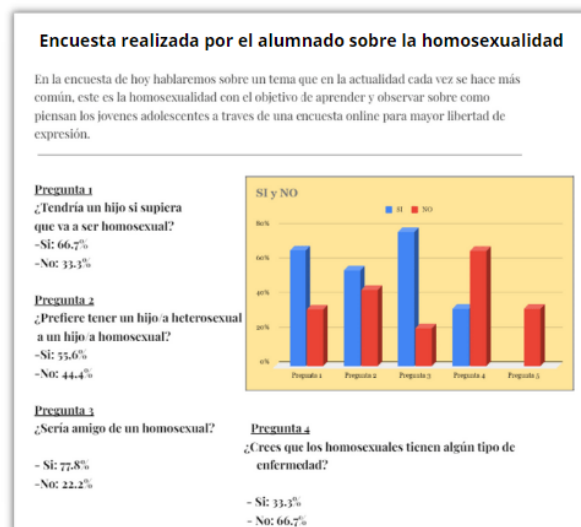


Figure 2. Example of a study presented by students

3. **Video on assisted reproduction techniques**, in which students will simulate a medical situation related to assisted reproduction through role-playing.

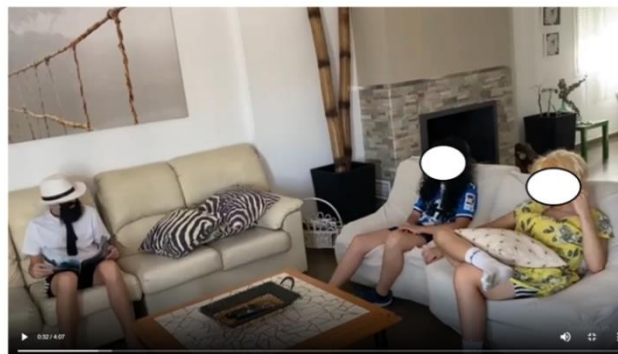


Figure 3. Frame from the video about assisted reproduction

4. **Infographics on human biological development**, where the students will have to present in a digital and attractive way aspects such as gametogenesis, fertilization or development. aspects such as gametogenesis, fertilization or embryonic development.



Figure 4. Examples of infographics made by students

5. **Laboratory practice on STD infection**, in which students will be able to hypothetically test how STD infection occurs, thinking about how contraceptive methods allow them to avoid them.

The different proposals have been elaborated by professionals from different fields of knowledge in order to achieve an interdisciplinary vision that allows addressing all aspects of the STEAM approach. Likewise, each of the tasks contributes in different ways to achieve the five areas: Science, Technology, Engineering, Art and Maths.

Currently, the research is in the analysis phase of the data collected. Results are expected to indicate a significant increase in the variables analysed: motivation, learning strategies, interest in science, expectations about the academic future and academic performance in those students who have taken the Didactic Unit of human sexuality and reproduction through an TBL under a STEAM approach (experimental group), compared to those students who have taken it through a traditional expository methodology (control group).

Introduction of the Author

Luis Pedro García San Segundo Jiménez is a Biology and Geology professor at the IES Virgen de la Esperanza and collaborates with the International University of Valencia. He is doing his PhD in Education at the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). He has a Master's Degree in Teacher Training and a Master's Degree in Educational Processes. He graduated in Biotechnology at the Universidad Pablo de Olavide.

Creating Connections: towards Transnational Teaching *Experience, projects and resources*

Costantina Cossu

IIS Enrico Fermi Alghero-Italy

Abstract

Although TNE is a widely spoken topic today, there is still considerable confusion.

UNESCO Definition, Transnational Education includes "all types of higher education curricula, or sets of curricula, or educational services (including those at a distance) in which students are located in a country other than that where the institution is based"

The programs may belong to the education system of a country other than the one in which they are inserted. They are offered independently of any national system. All forms of higher education activities that operate in parallel with and outside thost country's higher education system.

In this presentation I explore the range of contexts related to research on making connections in learning and teaching.

Erasmus Project, How to make a good Erasmus project.

The training opportunities of the European Union- Volunteering, Traineeships, Cultural organizations, Partner for KA1, Summer school campuses.

Working, European Ambassador.

Exchanges cultural by Twinning comunal,

School Education Gateway

Hackathon Civic Online Di Nfte- Project Soapbox, Digital Civics Toolkit, Facing

Open Cohesion School

Healthy Eating Action Team.

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)

The importance of Application in Education

María Sánchez-Solís Rabadán

Agora Andorra International School
maria.sanchezsolis@gmail.com

Abstract

Over the years, our way of teaching has been based on a theoretical explanation by the teacher, which our students then had to memorize and write down on paper. Most of this knowledge was, then, forgotten.

Nowadays, the new generations have easy and quick access to all the information they want, so we must teach them, not to memorize it, but to make a practical application of all this information and thus develop critical thinking.

Introduction of the Author

María Sánchez-Solís is a Literature teacher in IB Diploma Programme. She works at Agora Andorra International School, and all her experience has taught her that memorizing Literature is not the way of learning it. But reading, feeling it and giving it a real use in life by applying the knowledge in many different activities made her realize the huge improvement of her students.

Mednarodna konferenca EDUizziv

**» Aktualni pristopi poučevanja in
vrednotenja znanja «**

Zbornik prispevkov

