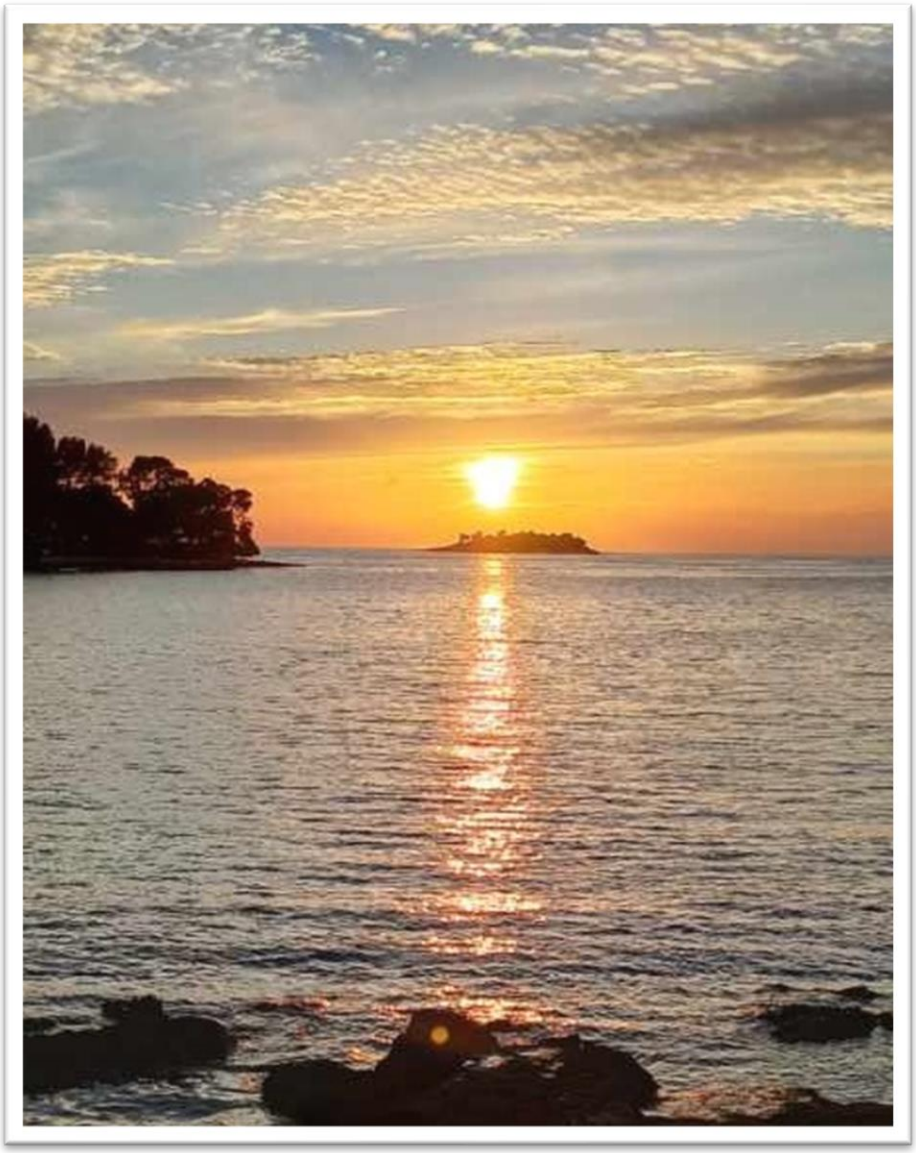
International Conference

EDUchallenge

''Challenges in Education and Evaluation of Knowledge''



26–28 June 2024

Organizer

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

International Conference EDUchallenge
''Challenges in Education and Evaluation of Knowledge''

The Book of Papers

26–28 June 2024

Editors:: mag. Mojca Orel, dr. Miguel Ángel Queiruga Dios, dr. sc. Matija Varga.

Programme and Review Committee: mag. Mojca Orel (Head of Programme and Review Committee), dr. Miguel Ángel Queiruga Dios, mag. Igorcho Angelov, Erika Božič, Mojca Jerala, Blanka Jerman, Stanislav Jurjevčič, Olga Koplan, Erika Lapornik, dr. Ana Logar, Manca Maretič Paulus, Martin Simčič, Alenka Slak, Tina Šetina, Ana Turšič.

Language Editing:
The authors are responsible for the linguistic integrity of their articles.

Published by:
EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Place and Date of issue:
Polhov Gradec, September 2024, Online Conference

Electronic edition.
Publication website: http://www.eduvision.si/the-book-of-papers
Publication is free of charge.

Cover image: Orel, M. (2024).

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

COBISS.SI-ID **209807619**
ISBN 978-961-96514-7-6 (PDF)

INDEX

PREFACE 9

CONFERENCE COMMITTEES 10

DEVELOPING SOFT SKILLS, COMMUNICATION AND PERSONALITY DEVELOPMENT 11

Izzivi zagotavljanja enakih možnosti s prilagoditvami v izobraževanju otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami *(Challenges of ensuring equal opportunities through adaptations in the education of children and adolescents with special educational needs)* 12

Integracija empatije ter čustvenega izražanja in ustvarjalnosti skozi animirane ekspresije *(Integration of Empathy and Emotional Expression and Creativity through Animation Expressions)* 31

Krepitev mehkih veščin z igro vlog v sodelovalnem učenju *(Strengthening of Soft Skills through Role Play in Collaborative Learning)* 46

Razvoj mehkih veščin pri športu *(Development of Soft Skills in Sports)* 55

Med doživetjem in učenjem *(Between Experiencing and Learning)* 63

Dijaška skupnost – priložnost za razvijanje veščin in kompetenc 21. stoletja *(Student Community – An Opportunity for Developing 21st-Century Skills and Competencies)* 73

Medgeneracijsko učenje kot primer dobre prakse sodobnega poučevanja socialnih veščin *(Intergenerational Learning as an Example of Good Practice in Modern Social Skills Education)* 82

Razvoj čustvene inteligence skozi fizično aktivnost in šport *(Developing Emotional Intelligence through Physical Activity and Sport)* 89

Razvijanje empatije skozi dramsko besedilo *(Development of Empathy through a Dramatic Text)* 98

Asertivno komuniciranje znotraj kolektiva *(Assertive Communication in the Team)* 118

Refleksija dela učiteljev s pomočjo video povratne informacije *(Reflection on Teaching with the Help of Video Feedback)* 125

Spodbujanje razvoja desne polovice možganov v šoli *(Promoting the Development of the Right Brain Hemisphere in Schools)* 134

Simptomi izgorelosti pri srednješolskih učiteljih *(Burnout Symptoms among Secondary School Teachers)* 143

Dobra komunikacija uspešno premaguje stres *(Good Communication Succesfully Conquers Stress)* 155

Obvladovanje stresa v učiteljskem poklicu: sprostitvene tehnike in šport za izboljšanje dobrega počutja *(Managing Stress in the Teaching Profession: Relaxation Techniques and Sports for Improved Well-Being)* 163

Zaznava stresa in poznavanje ter uporaba tehnik sproščanja med dijaki naše šole *(The perception of stress, knowledge and utilization of relaxation techniques among students of our school)* 169

Kako se soočajo s stresom maturantje v dijaškem domu *(Hw do High School Graduates Cope with Stress in the Student Dorm)* 176

Primeri dobre prakse spodbujanja čuječnosti *(Examples of Good Practice in Promoting Mindfulness)* 184

Prepoznavanje učencev v stiski s pomočjo likovne umetnosti *(Identifying Students in Need with the Help of Visual Arts)* ... 195

Knjigrož'ca – knjiga, ki pobože dušo otroka *(Bookflower – a Book that Caresses the Soul of a Child)* ... 200

Konflikti v zdravstveni negi *(Coflicts in Nursing)* ... 207

Med razvojnimi mejniki in pojavi nasilnega vedenja v vrtcu v starosti do 3 let *(Between Developmental Milestones and the Occurrence of Violent Behaviour in Kindergarten in Children up to 3 Years of Age)* ... 218

Predstavitev projekta Totems – izboljšanje položaja diskriminiranih skupin dijakov *(Presentation of the Project Totems - Improving the Situation of Discriminated Students)* ... 223

Alkoholizem v književnosti in pri današnji mladini *(Alcoholism in Literature and among Today's Youth)* ... 231

Samopodoba in vpliv okolja med srednješolci *(Self-image and the Influence of the Environment among High School Students)* ... 237

Bolnišnična šola v luči varnega in spodbudnega učnega okolja *(Hospital School in the Light of a Safe and Stimulating Learning Environment)* ... 249

S komunikacijo in igro do pozitivne razredne klime *(Through Communication and Play to a Positive Classroom Climate)* ... 257

Vloga razrednika in komunikacije pri vzpostavitvi pozitivne razredne klime *(The Role of Communication and the Class Teacher in Establishing a Favourable Classroom Climate)* ... 269

Izzivi razrednika – delo z nadarjenimi učenci *(Challenges of a Homeroom Teacher - Working with Talented Students)* ... 276

Spodbujanje občutljivosti učiteljev za individualne značilnosti dijakov *(Helping Teachers to Step into Student's Shoes)* ... 283

Jutranji krog pri delu z učenci v posebnem programu *(Morning Circle in Working with Students in Special Programs)* ... 293

Želim biti slišan, četudi ne slišim *(I would Like to Be Heard, even though can't Hear)* ... 301

Izzivi pri vključevanju terapevtskega psa v učno-vzgojni proces učencev z avtističnimi motnjami *(Challenges in Involving a Therapeutic Dog in the Learning and Educational Process of Students with Authistic Disorders)* ... 307

Čarobna soba – čarobna izkušnja za udeležence in prostovoljce *(Magical Room – a Magical Experience for Users and Volunteers)* ... 314

Spremljanje učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pri urah dodatne strokovne pomoči *(Monitoring Students with Deficits in Individual Areas of Learning during Hours of Additional Professional Help)* ... 323

Izziv izvajanja praktičnih vaj in ocenjevanja dijakov s posebnimi potrebami v modulih RPT *(The Challenge of Performing Practical Exercises and Assessing Students with Special Needs in RPT Modules)* ... 331

Odmor za dojenje in psihološko blagostanje na delovnem mestu v šolstvu po vrnitvi s porodniškega dopusta *(Brestfeeding Break and Psychological Well-being at Workplace in Education after Maternity Leave)* ... 338

Vpliv uporabe tehnologije na spanje *(The Impact of Technology Use on Sleep)* ... 346

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES IN TEACHING ... 355

Personalizacija učnih vsebin v okviru e-pouka *(Personalization of Learning Content in the Context of E-Learning)* ... 356

Japonski šolski sistem in judo: inovativni pristopi za slovenske šole in družbo *(The Japanese School System and Judo: Innovative Approaches for Slovenian Schools and Society)* 363

S kakovostno povratno informacijo do učinkovitejšega procesa učenja *(With Quality Feedback to a more Effective Learning Process)* 370

Učitelj kot motivator *(Teacher as Motivator)* 378

Motivacijski pristopi in kamni spotike pri tem skozi čas *(Motivational Approaches and Stumbling Blocks over Time)* 385

Izziv današnjega časa – motivacija učencev za učenje *(The Challenge of Today's Teachers – Motivating Students for Learning)* 395

Radovednost in vedoželjnost, sta še tu? *(Curiosity, are you still Here?)* 403

Spodbudno učno okolje v 1. razredu na OŠ Beltinci *(Stimulating Learning Environment in Grade 1 at Beltinci Basic School)* 412

Namizna igra kot motivacija *(The Board Game as Motivation)* 420

Motivacija dijakov z nivojskimi praktičnimi vajami *(Motivating Students with Level-Based Practical Exercises)* 427

Mnemotehnike – strategije za krepitev priklica *(Mnemonic Devices – Strategies for Better Recall)* 438

Medkulturna delavnica dopolnjevanja stripov *(Intercultural Comic Workshop)* 442

Karikatura *(Caricature)* 449

Osveščanje o diskriminaciji žensk na primeru svetovne likovne dediščine *(Raising Awareness of Discrimination against Women through the Example of World Art Heritage)* 457

Spoprijemanje z govornimi nastopi skozi svet gledališča *(Coping with Speaking Presentations through the World of Theatre)* 473

Uporaba igranega filma pri pouku zgodovine *(Using Feature Films in History Lessons)* 483

Zavestno poučevanje s pomočjo Alexandrove tehnike *(Conscious teaching with Alexander technique)* 492

Šolar na poti do sebe: Duhovni odziv *(A Schoolboy on his Way to Himself: A Spiritual Response)* 500

Športna vzgoja za telo in dušo *(Sports Education for Body and Soul)* 508

Organizacija športnih aktivnosti za otroke in mladostnike *(Organization of Sports Activities for Children and Youngsters)* 514

Sladkorna bolezen pri otrocih in mladostnikih v vzgojno-izobraževalnih ustanovah *(Diabetes Mellitus in Children and Adolescents in Educational Settings)* 519

CHALLENGES IN TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE 527

Aplikacija slovenskih in ruskih ljudskih pravljic pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov *(Application of Slovene and Russian Folk Tales in Teaching Slovenian and Russian as Foreign Languages)* 528

The Writing Process in Classroom Teaching 546

Language as an Imperative for Higher Educational Achievements 552

Hybrid Learning and Teaching of EFL 563

Z maturitetnimi dramami iz učilnice v gledališče in na esej *(From Classroom to Theater and Essay with Graduation Dramas)* 570

Plavati kot riba ali kot kamen: gibanje v luči slovenskih frazemov *(Plavati kot riba ali kot kamen: Movement in the Light of Slovene Idioms)* 582

Razvijanje pozitivne samopodobe pri slovenščini *(Developing a Positive Self-image in Slovenian Lessons)* ... 588

Uporaba tablic in pametnega zaslona pri pouku književnosti *(The Use of Tablets and Smart Screens in Literature Classes)* ... 594

Projektno delo pri angleščini – pot do znanj in kompetenc prihodnosti *(Project Work within English – a Path towards Knowledge and Competences of the Future)* ... 603

CHALLENGES IN TEACHING SCIENCE AND MATHEMATICS ... 614

Besedilne na(d)loge *(Problems with Word Problems)* ... 615

Matematični pojmi v angleščini v 1. letniku gimnazije (medpredmetna povezava med angleščino in matematiko) *(Mathematical Concepts in English in The First Year of High School (Interdisciplinary Connection between English and Mathematics))* ... 624

Dejavnosti v okviru mednarodnega dneva matematike *(Activities on the International Day of Mathematics)* ... 630

Sodobno vrednotenje znanja pri predmetu fizika *(Modern Evaluation of Knowledge in the Subject of Physics)* ... 636

Primer medpredmetne projektne naloge pri predmetih kemija, fizika in informatika v srednjih šolah *(A Practical Example of a Multi-Subject Project Work in Classes Chemistry, Physics and Informatics in Secondary Schools)* ... 642

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT and OUTDOOR LEARNING ... 654

Ekonomska dimenzija trajnostnega razvoja *(Economic Dimension of Sustainable Development)* ... 655

Ustvarjalnost, podjetnost in inovativnost: Povezava med izobraževanjem in naravo *(Creativity, Entrepreneurship, and Innovation: The Connection between Education and Nature)* ... 669

Primeri dejavnosti v zunanjem okolju *(Examples of Activities for Children in the Outdoor Environment)* ... 678

Prazgodovina »in situ« *(Prehistory »In Situ«)* ... 685

Gibanje in učenje v naravi *(Movement and Learning in Nature)* ... 693

Izdelovanje glasbil v učilnici na prostem pri glasbeni umetnosti v 4. razredu *(Making Musical Instruments in the Outdoor M usic Art Classroom in Grade 4)* ... 701

USE OF MODERN TECHNOLOGY IN EDUCATION ... 708

Artificial Intelligence and Democracy ... 709

Techniques for Creating Digital Comics in the Context of Media Presentations ... 724

Analiza uporabe umetne inteligence v šoli v luči učitelja in učenca *(Analysis of Using Artificial Intelligence in Schools from the Perspective of Teachers and Students)* ... 738

Problematika in varnostni vidiki učenja s pomočjo sodobnih tehnologij *(Challenges and Safety Aspects of Learning with Modern Technologies)* ... 747

Umetna inteligenca in priprava gradiv za pouk angleščine *(Artificial Intelligence and the Development of English Teaching Materials)* ... 755

Ko »slova« postane zanimiva *(When Slovene Language Becomes Interesting)* ... 764

3D-tiskanje in umetna inteligenca pri pouku matematike *(3D Printing and Artificial Intelligence at Mathematic Lectures)* ... 770

Uporaba umetne inteligence pri poučevanju programiranja *(The Use of Artificial Intelligence in Teaching Programming)* ... 777

Izdelava iger s pomočjo umetne inteligence *(Game Development Using Artificial Intelligence)* ... 786

Razvoj e-gradiv za usposabljanje iz praktičnih vsebin na področju hortikulture *(Development of E-Learning Materials for Practical Horticulture Training)* 795
Kako posneti pogovor z osebo *(How to Record a Two Person Interview)* 802
Struktura didaktičnih nalog na podlagi razvojne plošče z mikrokrmilniškim modulom ESP32-WROOM-32D *(The Structure of Didactic Tasks Based on the Development Board with the Microcontroller Module ESP32-WROOM-32D)* 810
Regulacijska zanka z uporabo LPC-2 krmilnika *(Regulation Loop with LPC-2 Controler)* 818
Poučevanje računalniško podprtih tehnologij – CNC-stružnica *(Teaching Computer Numerical Control – CNC-stružnica)* 826
USING DIGITISATION IN TEACHING AND SCHOOL PROJECTS (Abstracts) 833
Geometrijski čarobni štapić 834
Klikajmo oprezno, klikajmo sigurno 836
Igra i učenje – dva lica iste medalje? 837
Potencijali i ograničenja umjetne inteligencije 839
Matematička spiarala 841
Ekranizam – ispred i iza ekrana 842
Interdisciplinarna suradnja i poučavanje (darovitih) učenika 843
Radionica: Spasi ronioca 845
LEGO kockice u nastavi kemije: Rastavi me - sastavi me (radionica) 846
ROUND TABLE 1 847
ROUND TABLE 1: Inspiring Educational Experiences 848
Learning Outcome and Pedagogy-Innovative Experiences 850
Discovery Space 852
Tensegrity Workshop for Secondary Preservice Teachers 853
The Strange Case of the Disappearance of Saint George 855
Building a Sustainable Future Through Education 856
Take you Class Outside 857
Aerospace Projects within the Framework of the SDGs 858
ARSTEAMapp - Innovative Teaching/Learning Experience 863
Why Study the Science of our Planet 865
AI Enters my Classrooms. AI Literacy and First Resources 866
Livros com Ciência: Using Libraries and Bookshops to Engage Families with Science 868
Inspiring Educational Experiences: STEM Careers 869
Artificial Intelligence in Education: Opportunities, Applications, and Guidelines 871
Nurturing Sustainable Futures: Financial Literacy and Historical Agriculture Workshops 872
ROUND TABLE 2 873
ROUND TABLE 2: One more Step towards Achieving the SDGs 874
Schools for the Earth 876
A Brief Comment on the Education Field from a Case Study Focusing on the Development of Rural Women in the North and Northeast Regions of Brazil, articularly Regarding the Integration of Agriculture and Solar Energy Technologies 877

Good Sustainability Practices within the Framework of the European Higher Education Area (EHEA) 879
Blue Oceans from my Neighbourhood: A Step towards SDGs 6 + 13 + 14 882
Innovative Ways to Teach ESL Including SDGs 892
Activities for Student Interaction..... 894
Citizen Science for Achieving the SDGs..... 895
The TECH GARTEN in Hospital Tech School..... 896
One more Step towards Achieving the SDGs through Practical Educational Activities..... 897

PREFACE

''The whole purpose of education is to turn mirrors into windows.''
Sydney J. Harris

Dear authors of the papers and readers,

we are entering an era in which modern approaches to education are key to developing the competences that students and teachers will need in the future. Effective teaching is based not only on the transmission of knowledge, but also on the creation of a stimulating environment for learning and the development of soft skills such as social and emotional intelligence, communication skills, empathy, resilience, critical thinking and overcoming stress and anxiety. These skills in particular are now fundamental to the holistic development of the individual.

As Sydney J. Harris says: "*The whole purpose of education is to turn mirrors into windows*," we want to stimulate a transformation of education in this spirit - from introspective mirroring of rigid approaches to an open view through the windows of innovative methods and successful solutions to contemporary challenges. Sharing effective and innovative approaches to teaching is an important part of step towards co-creating the future of education based on a broader vision and understanding. of the world around us.

The authors of the papers delved into innovative methods of teaching and evaluation of knowledge and presented the concrete challenges they face. With new experience and knowledge, we will be much more ready to face the challenges of an increasingly dynamic and digitalised education landscape.

An international conference is an opportunity to explore together key issues that are at the forefront of contemporary education: soft skills development, innovative approaches to teaching and the use of modern technology. These issues we address are not just starting points for theoretical debate, but are aimed at finding concrete solutions to everyday challenges in classrooms.

The path someone else has taken can help us reach our goals rapidly and more effectively. We believe that the exchange of good practice and new ideas will contribute to the development of students who will be more motivated, creative and successful in their learning.

The Book of Papers brings together **93 scientific and professional papers** and **32 abstracts of lectures** presented in the international conference sessions and round tables.

We look forward to co-creating the future of education together.

Sincerely,

Programme and Organization Committee
of the International Conference EDUchallenge, February 2024

CONFERENCE COMMITTEES

KONFERENČNI ODBORI

Programme and organization committee of the conference

mag. Mojca Orel, Moste Gymnasium, Ljubljana, Head of the Programme and Review Committee
dr. Miguel Ángel Queiruga Dios, University of Burgos, Spain
Mag. Igorcho Angelov, Hinko Smrekar Primary school, Ljubljana
Erika Božič, Moste Gymnasium, Ljubljana
Mojca Jerala, Secondary School of Gastronomy and Tourism Ljubljana
Blanka Jerman, Hinko Smrekar Primary school, Ljubljana
Stanislav Jurjevčič, EDUvision
Olga Koplan, Ivan Grohar Primary school, Škofja Loka
Erika Lapornik, Ivan Cankar Primary school of Trbovlje
dr. Ana Logar, Primary school of Metlika
Manca Maretič Paulus, Primary school of Železniki
Martin Simčič, School Center of Postojna
Alenka Slak, Moste Gymnasium, Ljubljana
Tina Šetina, Kašelj Primary school, Ljubljana
Ana Turšič, Vencelj Perko Primary school, Domžale

Review committee of the conference

mag. Mojca Orel, Moste Gymnasium, Ljubljana, Head of the Programme and Review Committee
Erika Božič, Moste Gymnasium, Ljubljana
Mojca Jerala, Secondary School of Gastronomy and Tourism Ljubljana
Olga Koplan, Ivan Grohar Primary school, Škofja Loka

Papers published in this Book of Papers are blindly peer-reviewed at least twice.

I

DEVELOPING SOFT SKILLS, COMMUNICATION AND PERSONALITY DEVELOPMENT

RAZVIJANJE MEHKIH VEŠČIN, KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI



Izzivi zagotavljanja enakih možnosti s prilagoditvami v izobraževanju otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami

Challenges of ensuring equal opportunities through adaptations in the education of children and adolescents with special educational needs

Petra Košnik

Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Petra.Kosnik@zrss.si

Povzetek

V prispevku izpostavljamo nekatere ključne ugotovitve kvalitativnega dela raziskave Zagotavljanje enakih možnosti v izobraževanju za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, ki jo je v letu 2023 opravila delovna skupina na Zavodu RS za šolstvo: Vovk-Ornik, Deutsch, Košnik, Plavčak in Rogelj. Na izbranem vzorcu usmerjenih učencev smo v drugem delu raziskave med drugim ugotavljali prisotnost elementov učiteljeve dobre poučevalne prakse pri delu z učenci pred usmeritvijo in po pridobitvi odločbe o usmeritvi ter razlike glede na izpostavljeni časovni obdobji. Med elementi dobre poučevalne prakse smo raziskovali zagotavljanje različnih učnih pripomočkov, prilagoditve prostora in opreme, didaktično-metodične prilagoditve pri pouku ter prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Rezultati raziskave so pokazali, da so pred učenčevo prvo usmeritvijo premalo zastopane nekatere prilagoditve, ki so pravzaprav del učiteljevega dobrega poučevanja (npr. omogočanje posredovanja znanja na različne načine, navajanje primerov/modelov reševanja nalog, veččutno poučevanje, sodelovalno učenje, učenje za samostojno iskanje pomoči). Kot najmanj učinkovite so med didaktično-metodičnimi prilagoditvami za učence s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami učitelji ocenili tiste, za katere se je v raziskavi izkazalo, da jih v praksi pri poučevanju najredkeje uporabljajo (npr. navajanje primerov/modelov reševanja in sodelovalno učenje pri pouku), med prilagoditvami, pri preverjanju in ocenjevanju znanja pa kot najmanj učinkovite tiste, ki so z izvedbenega vidika zahtevnejše (npr. ocenjevanje v več delih). V raziskavi smo tudi ugotovili, da se s pridobitvijo odločbe o usmeritvi učencu zagotavlja bistveno več didaktično-metodičnih prilagoditev in pripomočkov, torej tudi tistih, ki so del učiteljevega dobrega poučevanja. Rezultati raziskave predstavljajo pomemben vpogled v udejanjanje učiteljeve dobre (inkluzivne) poučevalne prakse za vse učence v odgovor na njihove raznolikosti ter so pomembna izhodišča za nadaljnjo strokovno podporo pri udejanjanju inkluzivne paradigme v vsakodnevni pedagoški praksi.

Ključne besede: individualizacija, individualiziran program, inkluzija, prilagoditve, prilagojene metode poučevanja, učenci s posebnimi potrebami, učno okolje.

Abstract

The paper summarizes the key findings of the qualitative part of the research Ensuring equal opportunities in education for children and adolescents with special needs, which was conducted in 2023 by a working group at the National Education Institute Slovenia (Vovk Ornik, Deutsch, Košnik, Plavčak and Rogelj). In the second part of the study, a selected sample of students was used to determine, the presence of elements of quality teaching practice with students before and after placement of children with specialn needs and the differences according to the time periods highlighted. Among the elements

of quality teaching practice, we reshearched the provision of various teaching aids, adaptations of space and equipment, didactic and methodological adaptations in teaching, and adaptations in assessment. The results of the survey showed that some of the adaptations that are actually part of quality teaching (e.g. providing opportunities to show knowledge in different ways, giving examples/models of problem solving, multisensory teaching, cooperative learning) are under-represented before the student's first placement. Among the didactic-methodological adaptations for students with special educational needs, teachers rated as the least effective those that the survey showed to be the least frequently used in practice. The survey also found that the provision of didactic and methodological adaptations and aids, i.e. those that are part of quality teaching practice, are significantly more likely to be provided to students after placemet, including those that are part of a teacher's quality teaching practice. The results of the research provide important insights into the implementation of the teacher's quality (inclusive) teaching practice for all students in response to their diversity and are important starting points for further professional support in the implementation of the inclusive paradigm in everyday pedagogical practice.

Keywords: Individualisation, individualized program, inclusion, adaptations, tailored teaching methods, students with special educational needs, learning environment.

1. Uvod

Raziskavo z naslovom Zagotavljanje enakih možnosti v izobraževanju za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami je opravila delovna skupina na Zavodu RS za šolstvo: Vovk-Ornik, Deutsch, Košnik, Plavčak in Rogelj (2023). Razdeljena je bila na dva dela. Temeljni namen raziskave je bil ugotoviti, kako učinkovito je usmerjanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami z vidika zagotavljanja enakih možnosti v izobraževanju ob upoštevanju njihovih različnih zmožnosti (prvi del) ter kako usmerjanje otrok s posebnimi potrebami vpliva na šolsko prakso oz. uresničevanje inkluzivne paradigme v vzgojno-izobraževalnih zavodih (drugi del).

V drugem delu raziskave smo si zastavili dva cilja: ugotoviti vrsto in obseg prilagoditev, ki jih učitelji ponudijo učencem (7. cilj) in raziskati vrsto področja vzgojno-izobraževalnega dela, ki mu šola daje poudarek pri opisovanju težav in/ali evalvaciji napredka učencev (8. cilj). V tem prispevku izpostavljamo ključne ugotovitve 7. cilja, v kontekstu katerega smo ugotavljali, katere prilagoditve učitelji ponudijo učencem in v kolikšni meri so te prilagoditve izboljšane zaradi njihove usmeritve. Pri tem nas je posebej zanimalo, v kolikšni meri učitelji omogočajo učencem uporabo različnih učnih pripomočkov, na katere načine najpogosteje prilagajajo prostor, (učilnico) in opremo, katere didaktično-metodične elemente najpogosteje udejanjajo v svoji poučevalni praksi ter katere prilagoditve omogočajo pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Zanimale so nas tudi morebitne razlike v prisotnosti elementov dobre (inkluzivne) poučevalne prakse glede na obdobje pred in po usmeritvi učenca. V okviru tega cilja smo raziskovali tudi, katere prilagoditve učitelji ocenjujejo kot najbolj učinkovite.

V izobraževalni program devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (v nadaljevanju DSP) so usmerjeni učenci, za katere komisije za usmerjanje na prvi in drugi stopnji ocenijo, da imajo takšne kognitivne, prilagoditvene in učne zmožnosti, da bodo s prilagojenim izvajanjem in DSP dosegli standarde znanja za vse predmete za razred, v katerega so vključeni. Zaradi vpliva primanjkljajev, ovir oziroma motenj na njihovo celostno funkcioniranje (učenje, vedenje in čustvovanje) za svoj optimalni razvoj in napredek potrebujejo prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa in DSP. To sta ključna elementa za zagotavljanje enakih možnosti učencu s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v procesu usvajanja, pridobivanja in/ali izkazovanja znanja in spretnosti. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in

200/20 – ZOOMTVI – ZUOPP-1) v 30. členu navaja nekatere prilagoditve, ki so pomembne za vzgojno-izobraževalno delo in so določene z odločbo o usmeritvi (npr. učni pripomočki, prostor in oprema). 7. člen ZUOPP-1 navaja tudi prilagoditve organizacije, načina preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanja ter časovne razporeditve pouka. Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in DSP za devetletno osnovno šolo (2003 – v nadaljevanju Navodila) navajajo, da so prilagoditve smiselne tudi pri poučevanju, kar pomeni, da se učna praksa prilagaja tako, da se učenec s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami lahko uči na njemu najbolj sprejemljiv način. Vse strokovno utemeljene prilagoditve strokovna skupina jasno opredeli v učenčevem individualiziranem programu (v nadaljevanju IP) in za učenca ne predstavljajo privilegijev, temveč pravico do vključenost in dostopnost do vzgojno-izobraževalnih vsebin.

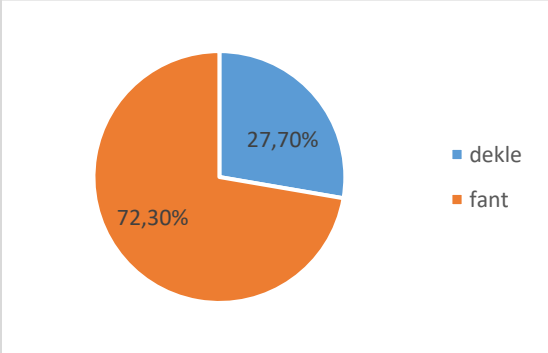
2. Metodologija

Za namene drugega dela raziskave je bila analizirana dokumentacija iz postopkov usmerjanja, in sicer za vsakega učenca štiri vrste dokumentov: poročilo osnovne šole o otroku ob prvi usmeritvi s prilogami, prvo strokovno mnenje in prva odločba o usmeritvi, poročilo osnovne šole o otroku ob drugi usmeritvi s prilogami, drugo strokovno mnenje in druga odločba o usmeritvi.

V vzorec raziskave je bila vključena dokumentacija za 119 usmerjenih učencev (86 fantov, 33 deklet), ki so izpolnjevali naslednje kriterije: a) ob prvi in drugi usmeritvi so bili usmerjeni v osnovnošolski izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in DSP; b) prvo in drugo usmeritev je izvedla ena od komisij iz zadnjega sklica (od 2015/16 naprej); c) usmerjeni so bili kot otroci z dvema motnjama (poleg opredelitve primanjkljajev na posameznih področjih učenja še kot učenci s čustvenimi ter vedenjskimi motnjami ali z govorno-jezikovnimi motnjami ali dolgotrajno bolni).

Slika 1

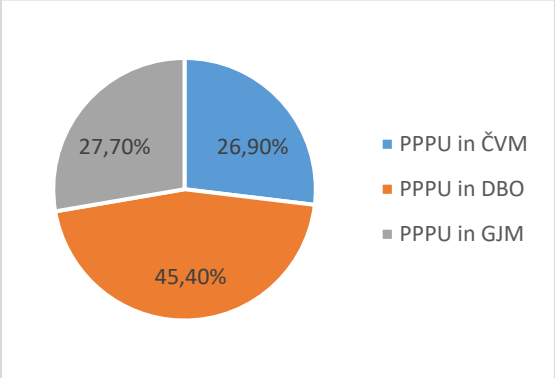
Struktura vzorca glede na spol učencev, vključenih v drugi del analize



Slika 1 prikazuje delež fantov in deklet v vzorcu. Kot je razvidno s Slike 1, je bil delež fantov v vzorcu precej večji od deleža deklet. To razmerje med spoloma je odraz nadpovprečne zastopanosti fantov med vsemi usmerjenimi otroki in mladostniki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami kot tudi nadpovprečne zastopanosti fantov med usmerjenimi otroki in mladostniki z več motnjami (Vovk-Ornik idr., 2023, str. 43–44).

Slika 2

Struktura vzorca glede na sopojavnost primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, vključenih v drugi del analize

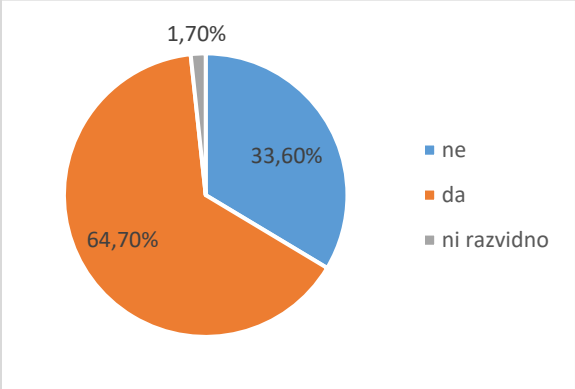


Legenda: PPPU – otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ČVM – otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, DBO – dolgotrajno bolni otroci, GJM – otroci z govorno-jezikovnimi motnjami.

Slika 2 prikazuje deleže učencev, ki do bili vključeni v vzorec raziskave, in sicer glede na v postopku usmerjanja opredeljeno sopojavnost primanjkljajev, ovir oziroma motenj. Kot vidimo s Slike 2, so bili v vzorec raziskave v največjem deležu vključeni učenci, ki so bili ob primanjkljajih na posameznih področjih učenja opredeljeni tudi kot dolgotrajno bolni (45,4 %), kar je v veliki meri skladno z razmerji med izpostavljenimi skupinami učencev v celotni populaciji usmerjenih otrok in mladostnikov z več motnjami (Vovk-Ornik idr., 2023, str. 40–42).

Slika 3

Delež učencev, vključenih v drugi del analize, s pripravljenim izvirnim delovnim projektom pomoči



Slika 3 prikazuje, v kolikšnem deležu je bil za učence v okviru petstopenjskega modela pomoči učencem z učnimi težavami (Magajna idr., 2008) pred postopkom usmerjanja pripravljen izvirni delovni projekt pomoči (v nadaljevanju IDPP). S Slike 3 izhaja, da je bil IDPP pripravljen za slabi dve tretjini učencev v vzorcu (64,70 %), čeprav so bili vsi učenci v vzorcu opredeljeni tudi kot učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, kar pomeni, da so imeli učne težave že pred usmerjanjem in bi načrt pomoči potrebovali. V skladu s petstopenjskim modelom pomoči učencem z učnimi težavami strokovni delavci na šoli skupaj z učencem pripravijo IDPP, v okviru katerega opredelijo problem, načrtujejo vrsto, obseg pomoči in podpore ter evalvirajo učinkovitost pomoči in podpore na posamezni stopnji.

3. Rezultati

V nadaljevanju so rezultati raziskave razdeljeni na 5 delov glede na področje raziskovanja: učni pripomočki, prostor in oprema, didaktično-metodične prilagoditve, prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja ter ocena učinkovitosti didaktično-metodičnih prilagoditev in prilagoditev preverjanja in ocenjevanja znanja.

3.1 Učni pripomočki

Poleg strukturiranega in sistematično vodenega poučevanja so za večino učencev pri učenju raznovrstni učni pripomočki pomembni za razumevanje in usvajanje znanja. Uporaba opor za učenje (materialnih, verbalnih in neverbalnih) spada med značilnosti dobre poučevalne prakse, ki jih učitelji uporabljajo pri delu z vsemi učenci (Magajna idr., 2008, str. 34). Za učence s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami pa so še pogosteje nepogrešljivi in odvisni od vrste in stopnje primanjkljaja, ovire oziroma motnje (Navodila, 2003). Učni pripomočki učencu omogočajo nazornost (npr. posnetki, modeli), boljšo razumljivost (npr. miselni vzorci, povzetki, ključne besede), ga opomnijo na določene korake reševanja naloge in pripomorejo pri konkretizaciji učne vsebine (Košnik, idr., 2023a).

V raziskavi nas je zanimalo, katere učne pripomočke učitelji omogočijo učencem že pred prvo usmeritvijo in po njej ter kako se deleži zastopanosti različnih pripomočkov morda spreminjajo.

Preglednica 1

Ponujeni pripomočki

	Pred usmeritvijo 1. poročilo šole		1. SM/odločba		2. poročilo šole		2. SM/odločba	
	Št.	%	Št.	%	Št.	%	Št.	%
Pripomočki za branje (npr. barvno ravnilo)	4	3,4 %	5	4,2 %	14	11,8 %	2	1,7 %
Pripomočki za računanje (npr. stotični kvadrat)	26	21,8 %	22	18,5 %	33	27,7 %	31	26,1 %
Pripomočki za pisanje (npr. prilagojeno pisalo)	3	2,5 %	4	3,4 %	5	4,2 %	5	4,2 %
Pripomočki za telesne dejavnosti (npr. prilagojen stol)	0	0,0 %	1	0,8 %	2	1,7 %	0	0,0 %
Ponazorila (npr. slikovno gradivo, barvni opomniki, konkretni pripomočki)	41	34,5 %	54	45,4 %	69	58,0 %	54	45,4 %
Fotokopije (npr. fotokopije zapiskov učne snovi)	8	6,7 %	57	47,9 %	52	43,7 %	52	43,7 %
Zdravila	5	4,2 %	5	4,2 %	15	12,6 %	5	4,2 %
Prilagojena IKT (npr. računalnik, e-gradiva)	4	3,4 %	10	8,4 %	16	13,4 %	18	15,1 %

Vovk-Ornik, N., Deutsch, T., Košnik, P., Plavčak, D., Rogelj, S. (2023). Zagotavljanje enakih možnosti v izobraževanju za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami: poročilo o raziskavi. Spletna izd. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 90.

Preglednica 1 prikazuje nekatere možne pripomočke, ki jih učitelji lahko ponudijo učencem v pomoč in podporo pri usvajanja in utrjevanju znanja in jih tudi navajajo v prvem poročilu šole (torej pred postopkom usmerjanja) ter prvem in drugem strokovnem mnenju oziroma odločbi o usmeritvi. Kot vidimo v preglednici 1, učitelji učencem pred usmeritvijo v največjem deležu (v 34,5 % primerov) ponudijo različna ponazorila (npr. slikovno gradivo, barvne opomnike, konkretne pripomočke) in pripomočke za računanje (npr. stotični kvadrat v 21,8 % primerov). Odstotki ostalih ponujenih pripomočkov pred prvo usmeritvijo pa so bistveno nižji. Taki pripomočki so možnost fotokopiranja učne snovi (6,7 %), pripomočki za branje (3,4 %) ter prilagojena IKT (npr. možnost uporabe računalnika v 3,4 % primerov).

Ob izdaji strokovnega mnenja in odločbe ob prvi in drugi usmeritvi pride v večini primerov do povečanja števila učnih pripomočkov.

3.2 Prostor in oprema

Prilagoditve prostora in opreme opredeljujejo Navodila (2003) in so specifične glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir oz. motenj. Pogosto se nanašajo na položaj učenca v razredu za zagotavljanje čim boljše osredotočenosti na delo ali na zagotavljanje prostora za individualno delo, pa tudi na možnosti različnih oblik umikov (npr. za umirjanje) in na zmanjšan normativ učencev v razredu. Raziskovali smo, katere prilagoditve prostora so ponujene učencem pred usmeritvijo in kako se ti deleži spreminjajo glede na zaključek postopka usmerjanja.

Preglednica 2

Prilagoditve prostora in opreme

	Pred usmeritvijo 1. poročilo šole		1. SM/odločba		2. poročilo šole		2. SM/odločba	
	število	%	število	%	število	%	število	%
Sedi v bližini učitelja oz. na mestu, ki mu/ji omogoča osredotočenost na delo.	52	43,7 %	93	78,2 %	92	77,3 %	74	62,2 %
Sedi v bližini sošolca/sošolke, ki mu/ji je pripravljen/a pomagati.	12	10,1 %	7	5,9 %	15	12,6 %	5	4,2 %
Ima možnost umika v kotiček za umirjanje.	15	12,6 %	26	21,8 %	27	22,7 %	16	13,4 %
Zmanjšano število otrok v oddelku.	8	6,7 %	6	5,0 %	3	2,5 %	7	5,9 %

Vovk-Ornik, N., Deutsch, T., Košnik, P., Plavčak, D., Rogelj, S. (2023). Zagotavljanje enakih možnosti v izobraževanju za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami: poročilo o raziskavi. Spletna izd. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 92.

Kot vidimo iz preglednice 2, so navedene nekatere možne prilagoditve prostora in opreme. Iz rezultatov je razvidno, da učitelji pred usmeritvijo učencem v največji meri zagotavljajo tak sedežni red, ki omogoča čim boljšo osredotočenost na delo (43,7 %), kar je v največjem deležu navedeno tudi v strokovnem mnenju in/ali odločbi o usmeritvi (78,2 %; 62,2 %).

Nižji pa so deleži ostalih možnih prilagoditev prostora, na primer da učencem pred usmeritvijo omogočajo možnost umika le v 12,6 % primerov. Ta delež se po usmeritvi precej poveča (na 21,8 %), o tej potrebi pa pogosteje poročajo tudi šole pred drugo usmeritvijo (22,7 %). Še nekoliko nižji je odstotek zagotavljanja možnosti sedenja pri sošolcu, ki je učencu pripravljen pomagati (10,1 %), prav tako pa je tudi v strokovnih mnenjih ta vidik možnega prilagajanja socialnega učnega okolja nizek (5,9 %; 4,2 %).

3.3 Didaktično-metodične prilagoditve

Navodila (2003) navajajo, da so prilagoditve za otroka s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami smiselne tudi pri poučevanju in niso vezane le na preverjanje in ocenjevanje znanja. Avtorica Jereb (2011) učno okolje opredeljuje kot kurikularno, didaktično, socialno in fizično. Za potrebe raziskave smo elemente, ki sodijo v okvir didaktičnega učnega okolja (npr. uporaba opor za učenje, vključevanje sodelovalnega učenja, spodbujanje in omogočanje aktivnega učenja …) poimenovali didaktično-metodične prilagoditve.

V raziskavi nas je zanimalo, katere didaktično-metodične prilagoditve so bile ponujene učencem pred prvo usmeritvijo in po njej ter katere didaktično-metodične prilagoditve so bile predlagane oz. predpisane ob prvi in drugi usmeritvi ter morebitne razlike.

Preglednica 3

Didaktično-metodične prilagoditve

	Pred usmeritvijo 1. poročilo šole		1. SM/odločba		2. poročilo šole		2. SM/odločba	
	število	%	število	%	število	%	število	%
Stalno preverjanje razumevanja (navodil, vsebine idr.)	63	52,9 %	81	68,1 %	83	69,7 %	62	52,1 %
Sprotne povratne informacije v vse smeri	36	30,3 %	44	37,0 %	51	42,9 %	32	26,9 %
Poudarek na jasnih in razumljivih navodilih	60	50,4 %	80	67,2 %	82	68,9 %	65	54,6 %
Spodbujanje in omogočanje veččutnega učenja (senzorne poti)	15	12,6 %	26	21,8 %	41	34,5 %	20	16,8 %
Urjenje veščin in utrjevanje znanja na različne načine (strategije učenja)	20	16,8 %	21	17,6 %	48	40,3 %	24	20,2 %
Omogočanje, da svoje znanje posreduje na različne načine	4	3,4 %	16	13,4 %	14	11,8 %	8	6,7 %
Učenje za samostojno iskanje pomoči	15	12,6 %	7	5,9 %	23	19,3 %	7	5,9 %

Jasna struktura poučevanja in učenja	25	21,0 %	49	41,2 %	46	38,7 %	33	27,7 %
Učiteljeva pozitivna in podporna naravnanost	62	52,1 %	39	32,8 %	55	46,2 %	27	22,7 %
Spodbujanje in omogočanje aktivnega učenja	31	26,1 %	21	17,6 %	35	29,4 %	15	12,6 %
Spremljanje napredka	80	67,2 %	39	32,8 %	76	63,9 %	42	35,3 %
Delitev zapletenih učnih problemov na manjše enote, učenje po korakih	16	13,4 %	58	48,7 %	48	40,3 %	45	37,8 %
Uporaba opor za učenje	38	31,9 %	48	40,3 %	67	56,3 %	46	38,7 %
Navajanje primerov/modelov reševanja	7	5,9 %	10	8,4 %	14	11,8 %	8	6,7 %
Vključevanje sodelovalnega učenja pri pouku in učenje za sodelovalno učenje	15	12,6 %	5	4,2 %	8	6,7 %	3	2,5 %
Diferenciacija nalog pri poučevanju glede na sposobnosti	30	25,2 %	40	33,6 %	49	41,2 %	24	20,2 %

Vovk-Ornik, N., Deutsch, T., Košnik, P., Plavčak, D., Rogelj, S. (2023). Zagotavljanje enakih možnosti v izobraževanju za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami: poročilo o raziskavi. Spletna izd. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 93.

V preglednici 3 so navedene didaktično-metodične prilagoditve pri pouku, ki jih učitelji udejanjajo v svoji poučevalni praksi za zagotavljanje kakovostnega pouka. Kot vidimo iz dobljenih rezultatov v raziskavi, učitelji v okviru svojega poučevanja pred prvo usmeritvijo v največji meri spremljajo učenčev napredek (67,2 %), preverjajo razumevanje navodil in vsebine (52,9 %), so pozitivno in podporno naravnani (52,1 %) ter dajejo jasna in razumljiva navodila (50,4 %). V nekoliko nižjem odstotku pred usmeritvijo omogočajo učencem rabo opor za učenje (31,9 %), zagotavljajo sprotno povratno informacijo v vse smeri (30,3 %), omogočajo take učne situacije, ki spodbujajo aktivno učenje (26,1 %), diferencirajo naloge glede na učenčeve posebne vzgojno-izobraževalne potrebe (25,2 %) in so pozorni na jasno strukturo poučevanja (21 %).

Ostale prilagoditve so zaznane v precej manjši meri (kot na primer urjenje veščin in utrjevanje znanja na različne načine – 16,8 %; delitev zapletenih učnih problemov na manjše enote, učenje po korakih – 13,4 %; spodbujanje in omogočanje veččutnega učenja – 12,6 %; učenje za samostojno iskanje pomoči – 12,6 %).

Ugotovili smo, da učitelji najmanj pogosto pri svojem poučevanju učencem navajajo oziroma prikažejo primere/modele reševanja nalog (5,9 %) in jim omogočajo, da svoje znanje posredujejo na različne načine (3,4 %).

Od postopka usmerjanja učenca do prvega strokovnega mnenja oz. odločbe je v večini primerov opaziti povečanje števila didaktično-metodičnih prilagoditev. Izstopa poenostavljanje zapletenih učnih problemov – učitelj jih razdeli na manjše enote ali jih poučuje postopoma (po korakih), česar je bilo ob usmeritvi zaznati v 48,7 % primerov, pred usmeritvijo pa le v 13,4 % primerov. Ob drugi usmeritvi pa (v strokovnih mnenjih in/ali odločbah) število metodično-didaktičnih prilagoditev upada, kar povezujemo z dejstvom, da učitelji v poročila šol praviloma

ne zapisujejo vseh didaktično-metodičnih prilagoditev, ampak jih strokovna skupina na podlagi evalvacije in učenčevega napredka opredeljuje v njegovem IP.

3.4 Prilagoditve preverjanja in ocenjevanja

V 2. členu Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (Uradni list RS, št. 52/13) med drugim piše, da učitelj v osnovni šoli preverja in ocenjuje učenčevo znanje tako, da spoštuje osebnostno integriteto učencev in različnost med njimi. Hkrati 12.a člen Zakona o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K, 76/23 in 16/24) navaja, da so učenci z učnimi težavami tisti učenci, ki brez prilagoditev metod in oblik dela pri pouku težko dosegajo standarde znanja. Zato šole tem učencem prilagodijo metode in oblike dela pri pouku ter jim omogočijo vključitev v dejavnosti v okviru razširjenega programa (oziroma dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči). O prilagoditvah preverjanja in ocenjevanja znanja za učence s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami govori tudi ZUOPP-1 ter Navodila (2003).

Zanimalo nas je, katere prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja so bile učencem ponujene pred prvo usmeritvijo ter katere prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja so bile predlagane oz. predpisane ob prvi in drugi usmeritvi ter morebitne razlike glede na različna obdobja.

Preglednica 4

Prilagoditve preverjanja in ocenjevanja

	Pred usmeritvijo 1. poročilo šole		1. SM/odločba		2. poročilo šole		2. SM/odločba	
	število	%	število	%	število	%	število	%
Podaljšan čas pisanja	38	31,9 %	106	89,1 %	106	89,1 %	86	72,3 %
Pisanje izven razreda	24	20,2 %	78	65,5 %	82	68,9 %	69	58,0 %
Prilagojena oblika testa (večja pisava, večji razmik idr.)	6	5,0 %	58	48,7 %	58	48,7 %	43	36,1 %
Poudarek na ustnem izkazovanju znanja	4	3,4 %	44	37,0 %	39	32,8 %	38	31,9 %
Ocenjevanje po delih	11	9,2 %	51	42,9 %	55	46,2 %	46	38,7 %
Napovedano preverjanje in ocenjevanje znanja	12	10,1 %	80	67,2 %	83	69,7 %	72	60,5 %

Vovk-Ornik, N., Deutsch, T., Košnik, P., Plavčak, D., Rogelj, S. (2023). Zagotavljanje enakih možnosti v izobraževanju za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami: poročilo o raziskavi. Spletna izd. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 97.

Preglednica 4 prikazuje različne načine prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja, ki ga učitelji omogočijo učencem v podporo pri izkazovanju znanja. Iz rezultatov razberemo, da učitelji pred usmeritvijo pri prilagajanju preverjanja in ocenjevanja znanja učencem v največji meri omogočajo podaljšan čas pisanja preizkusa znanja (31,9 %) in ocenjevanje izven razreda (20,2 %). V najmanjši meri, le v 5 % primerov, pa pred usmeritvijo učitelji prilagajajo obliko pisnega preizkusa (na primer povečajo pisavo za lažje branje in preglednost; zagotovijo večji

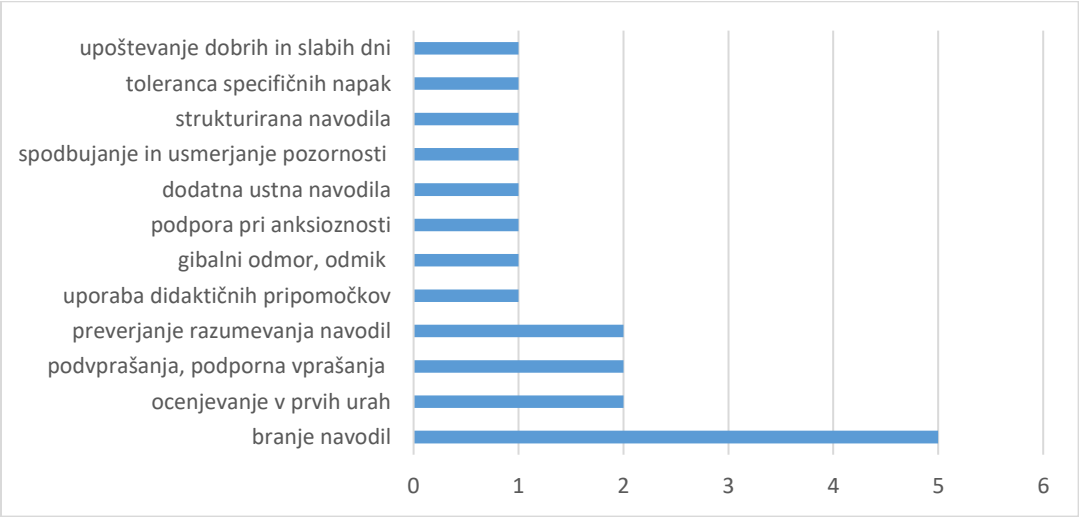
razmik med vrsticami za lažji zapis). Najmanj pogosto dajo pri preverjanju in ocenjevanju poudarek na ustnem izkazovanju znanja (3,4 %).

Ob prvi in drugi usmeritvi število vseh prilagoditev izjemno naraste. Še vedno sta v ospredju podaljšan čas pri pisanju (89,1 %; 72,3 %) in pisanje izven razreda (65,5 %; 58 %). Naraste pa tudi delež omogočanja napovedanega preverjanja in ocenjevanja znanja (67,2 %; 60,5 %) ter takoj za tem ocenjevanje znanja po delih (42,9 %; 38,7 %). Poudarek na ustnem izkazovanju znanja je med navedenimi prilagoditvami zastopano v najmanjši meri (37 %; 31,9 %).

Zanimalo nas je tudi, ali učitelji ponudijo oziroma omogočijo tudi druge načine prilagajanja pri preverjanju in ocenjevanju znanja, zato smo analizirali tudi zapise »Drugo«, kar prikazujemo v Sliki 4.

Slika 4

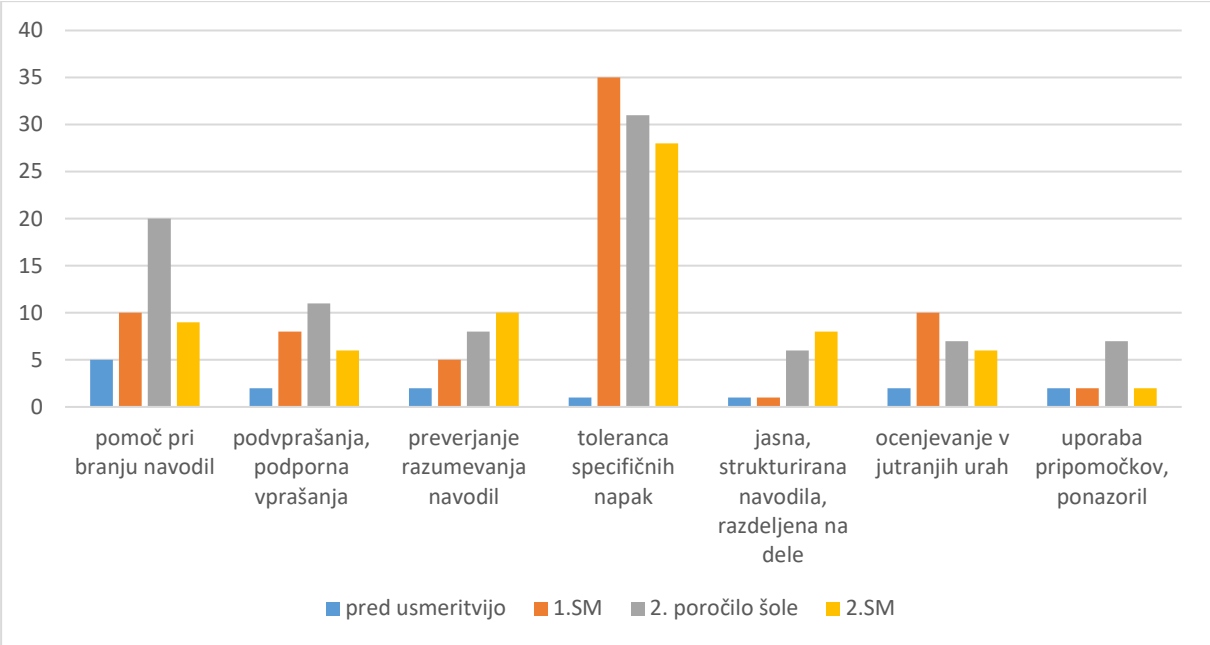
Druge prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja – pred usmeritvijo



Slika 4 prikazuje druge možne načine prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja, še preden učenci pridobijo odločbo o usmeritvi. Iz prikazov na Sliki 4 vidimo, da pred postopkom usmerjanja učitelji najpogosteje realizirajo prilagoditve usmerjanja tudi tako, da učencem dodatno preberejo navodila, prilagodijo čas ocenjevanja tudi glede na ure pouka, jim postavljajo podporna vprašanja med ocenjevanjem in sproti preverjajo razumevanje navodil. V manjšem obsegu pa učitelji pred usmerjanjem učencem omogočijo uporabo didaktičnih pripomočkov in pozornost namenijo sproščanju napetosti in strahu ter so pozorni na njihovo počutje (npr. izvajajo gibalne/aktivne odmore, jih podpirajo pri premagovanju anksioznosti pred pisnim preizkusom ter pri ocenjevanju upoštevajo dobre in slabe dni).

Slika 5

Druge prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja – primerjava pred in po obeh usmeritvah



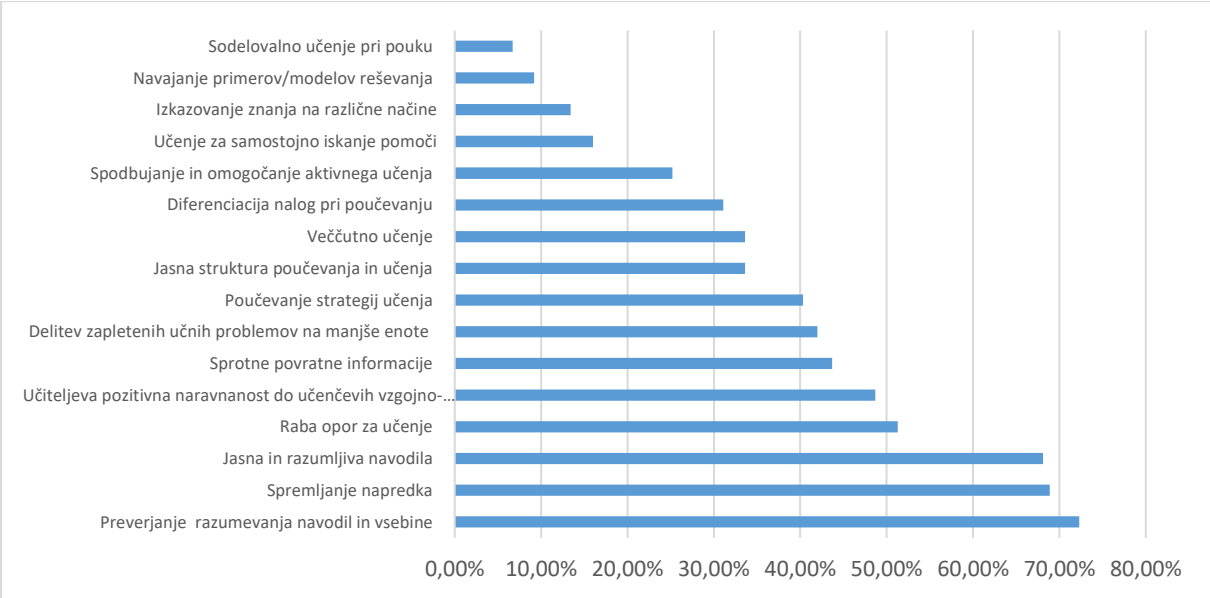
Na Sliki 5 so prikazani primerjava in trendi naraščanja nekaterih najpogostejših drugih načinov prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja, in sicer v obdobju pred usmeritvijo ter po prvi in drugi usmeritvi. Iz analizirane dokumentacije in s Slike 5 je razvidno, da se tudi drugi načini prilagajanja na splošno s postopkom usmerjanja povečujejo, pri čemer pa je največji trend povečanja opaziti pri opredeljevanju tolerance do specifičnih napak pri ocenjevanju, ki izhajajo iz učenčevega primanjkljaja, ovire oziroma motnje.

3.5 Ocena učinkovitosti didaktično-metodičnih prilagoditev in prilagoditev preverjanja in ocenjevanja znanja

V okviru raziskave nas je zanimalo tudi, katere prilagoditve so po mnenjih učiteljev najbolj učinkovite. V pričujočem prispevku v nadaljevanju predstavimo oceno učinkovitosti didaktično-metodičnih prilagoditev in prilagoditev preverjanja in ocenjevanja znanja.

Slika 6

Ocena učinkovitosti didaktično-metodičnih prilagoditev



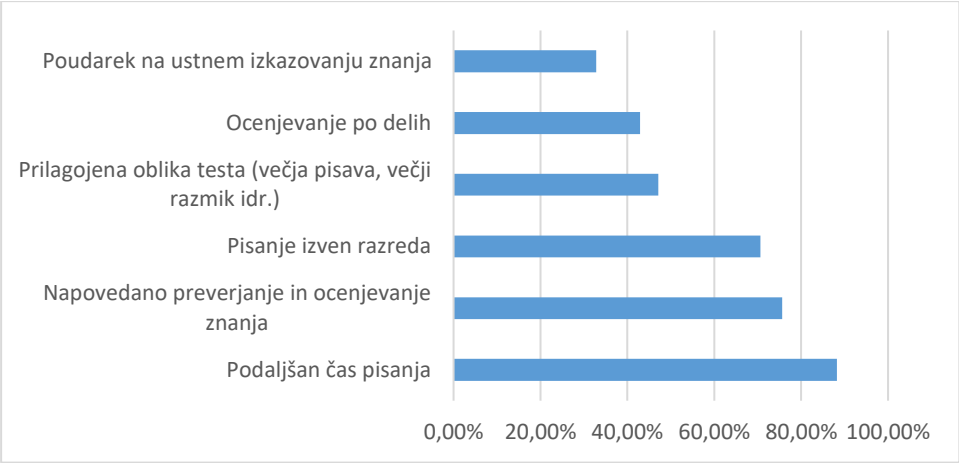
Na Sliki 6 so prikazane didaktično-metodične prilagoditve ter ocena učiteljev o njihovi učinkovitosti pri delu z učenci za zagotavljanje optimalnih pogojev učenja in napredka.

Razberemo lahko, da učitelji menijo, da je pri pouku za učence najbolj učinkovito, če pogosto preverjajo njihovo razumevanje navodil in vsebine (72,3 %), spremljajo napredek (68,9 %), podajajo jasna in razumljiva navodila (68,1 %), omogočajo uporabo opor za učenje (51,3 %) in so pozitivno naravnani do učenčevih vzgojno-izobraževalnih potreb (48,7 %). Z vidika učinkovitosti sledijo podajanje sprotne povratne informacije (43,7 %), delitev zapletenih učnih problemov na manjše enote oziroma učenje po korakih (42 %), poučevanje strategij učenja (40,3 %), jasna struktura poučevanja in učenja (33,6 %), veččutno učenje (33,6 %), diferenciacija nalog pri poučevanju (31,1 %) ter spodbujanje in omogočanje aktivnega učenja (25,2 %).

Ostale didaktično-metodične prilagoditve ocenjujejo kot manj učinkovite, pri čemer sta kot najmanj učinkoviti prilagoditvi ocenjeni navajanje primerov/modelov reševanja (9,2 %) in omogočanje sodelovalnega učenja pri pouku (6,7 %).

Slika 7

Ocena učinkovitosti prilagoditev preverjanja in ocenjevanja znanja



Kot prikazuje Slika 7, učitelji ocenjujejo, da so za učence s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami pri preverjanju in ocenjevanju znanja za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj najbolj učinkoviti zagotavljanje podaljšanega časa za pisanje pisnih preizkusov (88,2 %), datumsko napovedano preverjanje in ocenjevanje znanja (75,6 %) ter pisanje pisnih preizkusov v individualni situaciji izven razreda (70,6 %). Za nekoliko manj kot polovico učencev v vzorcu so presodili, da so učinkovite tudi prilagojene oblike preizkusov znanja (47,1 %) in ocenjevanje znanja po delih (42,9 %). V najmanjši meri pa kot učinkovito prilagoditev ocenjujejo poudarek na ustnem ocenjevanju znanja (32,8 %).

4. Razprava

Vzgojno-izobraževalni sistem v Republiki Sloveniji spodbuja vključevanje učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v redne osnovne šole. Za učinkovitost inkluzije je ključen učiteljev razmislek o tem, česa je učenec v danem okolju sposoben ter kako lahko prispeva k spremembam okoliščin, da bo učenec čim bolj uspešen in vključen (Kobal Grum, 2018). Izhodišče za učiteljevo delo v vključujoči šoli so drugačnost, različnost, izvirnost, individualnost. Individualne razlike in individualizirano delo povečajo možnost, da se vsak učenec po svojih zmožnostih in na svoj način vključuje v skupino in v njej tudi prispeva (Magajna idr., 2008).

Za zadovoljevanje vse večje raznolikosti med učenci so učiteljem v procesu poučevanja vodilo načela dobre poučevalne prakse, ki temeljijo na načelih Univerzalnega modela za učenje (ang. *Universal Design for Learning – UDL*). Ta načela vključujejo različne načine predstavljanja oz. dostopnosti do učnih vsebin in informacij preko katerih se udejanja varno in spodbudno učno okolje, omogoča izkazovanje učnih dosežkov in znanja, zmanjšujejo ovire pri poučevanju in razumevanju učnih vsebin, zagotavljajo se ustrezne prilagoditve in podpora ter ohranjajo visoka pričakovanja glede dosežkov za vse učence. Ključno vprašanje za učitelje je, katere specifične prilagoditve (npr. pripomočkov, prostora, opreme, metod, preverjanja in ocenjevanja znanja) potrebuje učenec s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami.

V pričujoči raziskavi smo analizirali zastopanost različnih vidikov prilagajanja vzgojno-izobraževalnega procesa glede na obdobje pred usmeritvijo ter po usmeritvi za zagotavljanje enakih možnosti učencem s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Ob tem smo se

spraševali, katere od prilagoditev so del učiteljevega dobrega poučevanja in so pomembne za vse učence in katere so specifične, ker izhajajo iz učenčevih primanjkljajev, ovir oziroma motenj in od učiteljev terjajo dodatno strokovno znanje tako pri načrtovanju kot pri udejanjanju.

Z vidika načel dobre poučevalne prakse torej učitelji pri svoji vsakodnevni poučevalni praksi izhajajo iz načel diferenciacije in individualizacije poučevanja in učenja, ki jih zagotavljajo tudi z uporabo pripomočkov pri učenju, ki jih poleg strukturiranega in sistematično vodenega poučevanja potrebujejo učenci za razumevanje in usvajanje znanja. Iz dobljenih rezultatov raziskave pa ugotavljamo, da v praksi ni vedno tako. Zastopanost različnih učnih pripomočkov se namreč poveča šele ob izdaji strokovnega mnenja in odločbe ob prvi in drugi usmeritvi. Ugotovitev lahko interpretiramo s tem, da ob usmeritvi učenca učitelji pridobijo poglobljene informacije o učenčevem primanjkljaju, oviri oz. motnji in njihovem vplivu na funkcioniranje. Tako lažje prepoznavajo njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, zaradi česar lahko zagotavljajo tudi več učnih pripomočkov. Vendar za zadovoljitev vse večje raznolikosti med učenci lahko učitelji nekatere pripomočke v večji meri zagotavljajo že pred usmeritvijo, kot so na primer fotokopije oziroma izročki učne snovi. Pomembno je, da to prilagoditev učitelji udejanjajo tako, da izhaja iz učenčevih potreb in da ohranja učence aktivne med poukom (npr. ponudijo izročke učne snovi na začetku učne ure s ključnimi poudarki in prostorom za sprotno dopolnitev zapisa, besed, risanje skic). Pomembno je, da učitelji učence naučijo dopolnjevanja izročka in njihovo aktivnost z leti in napredkom tudi stopnjujejo.

Fizično učno okolje se nanaša na urejen in funkcionalno opremljen šolski prostor. Skladno s priporočili za snovanje šolskih prostorov (Kuhar idr., 2021) razporeditev in postavitev šolske opreme med drugim omogoča tudi večnamenskost prostora. To pomeni, da so z različno razporeditvijo opreme omogočeni raznoliki načini poučevanja in učenja, večsmerna komunikacija v razredu, sproščenost in povezanost sodelujočih. V urejenem in funkcionalno opremljenem prostoru ima vsak učenec tudi dovolj delovnega prostora in priložnosti za sodelovanje ter umik (npr. kotički za individualno delo, umirjanje ali sproščanje). Z vidika prilagajanja prostora in opreme smo v raziskavi ugotovili, da so učitelji bolj pozorni na to, da učenci sedijo v njihovi bližini, in bistveno manj na to, da sedijo v bližini sošolca/sošolke, ki lahko pomaga. Iz te ugotovitve sklepamo, da učitelji v visoki meri sebe zaznavajo kot najpomembnejši vir učenja, kar je v nasprotju z načeli dobre poučevalne prakse, ki poudarjajo aktivne oblike učenja s sodelovanjem, izkustveno učenje in učenje z medvrstniško pomočjo. Tudi za zagotavljanje socialnega vključevanja učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami je potrebno biti bolj pozoren na ta vidik, saj o opredeljevanju strategij vključevanja učenca v skupino govori tudi ZUOPP-1 v 3. odstavku 36. člena ter Smernice za pripravo in spremljanje IP za otroke s posebnimi potrebami v programu devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in DSP (Košnik idr., 2023b, str. 36 – v nadaljevanju Smernice). Majhen delež prilagoditev v obliki zmanjšanega števila otrok v oddelku je razumljiv in pričakovan, saj se sklada s pogoji, ki jih na tem področju določa zakonodaja.

Preko načel dobrega poučevanja učitelji v razredu z vsemi učenci sistematično uporabljajo različne in učinkovite poučevalne metode in pristope. Učiteljeva dobra poučevalna praksa koristi vsem učencem, za učence s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami pa je še posebej ključna, saj zmanjšuje potrebe po specifičnih prilagoditvah (Mitchell, 2014). Iz raziskave sledijo spodbudni rezultati o tem, da učitelji pri vsakodnevni poučevalni praksi zadovoljujejo raznolikosti pri učencih tako, da sproti spremljajo njihov napredek in razumevanje navodil in vsebine, so pozitivno in podporno naravnani do njihovih raznolikosti in da so pozorni na podajanje jasnih in razumljivih navodil.

Rezultati pa so tudi pokazali, da se večinoma didaktično-metodične prilagoditve povečajo šele po usmeritvi učencev. Ugotovili smo, da so nekateri elementi učiteljevega dobrega

poučevanja, ki smo jih za namene pričujoče raziskave poimenovali didaktično-metodične prilagoditve, premalo zastopane in bi jih lahko učitelji udejanjali v okviru poučevanja z vsemi učenci. Tak primer je raba opor za učenje, ki smo ga podrobneje opredeljevali v zgornjem odstavku o učnih pripomočkih. Vsi učenci v vzorcu raziskave so bili namreč opredeljeni tudi s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, kar pomeni, da so bili pred postopkom usmerjanja vključeni v petstopenjski model pomoči učencem z učnimi težavami. Pri njih je pogosto izražena večja potreba po ponazarjanju učne vsebine z vizualnimi sredstvi (Magajna idr., 2008), zato bi ji morali učitelji že pred postopkom usmerjanja zadostiti v večji meri.

Ugotovitve raziskave kažejo na to, da učitelji nekatera načela dobrega poučevanja razumejo kot specifične prilagoditve in jih pogosteje med poukom omogočajo oziroma uporabljajo šele po postopku usmerjanja. Taki primeri so omogočanje učencem, da pokažejo znanje na različne načine, uporaba modelov reševanja določenih problemov ter delitev zapletenih učnih problemov na manjše enote. S slednjima dvema učitelji učencem omogočijo boljše razumevanje abstraktne učne vsebine ter učenje po korakih. Prav tako sta premalo zastopana veččutno učenje in učenje samostojnega iskanja pomoči. Te in tudi nekatere druge premalo zastopane prilagoditve, ki so del dobre poučevalne prakse, bi učitelji lahko zagotavljati še pred postopki usmerjanja, saj vse omogočajo boljše učno napredovanje učencev, socialno vključenost in samostojnost ter gradijo kakovostno, varno in spodbudno učno okolje.

S prilagoditvami pri preverjanju in ocenjevanju znanja učitelji spoštujejo osebnostno integriteto učencev in različnost med njimi, saj tako omogočajo različne poti za dosego standardov znanja. Prilagoditve ne pomenijo zniževanja standardov znanja, temveč ponudijo različne poti za dosego enakega cilja. Taka prilagoditev je na primer več časa pri ocenjevanju ali ocenjevanje izven razreda v okolju, kjer se učenci umirijo in niso pod časovnim pritiskom. Tako lahko v največji možni meri izkažejo svoje znanje. Za obe prilagoditvi se je tudi v raziskavi izkazalo, da sta v največji meri zastopani tudi že pred usmeritvijo, kar je spodbuden podatek. V večji meri pa bi učitelji lahko učencem prilagodili tudi obliko pisnega preizkusa (na primer povečali pisavo za lažje branje in preglednost, zagotovili večji razmik med vrsticami za lažji zapis) in upoštevali poudarek na ustnem ocenjevanju. Delež slednje prilagoditve ostaja nizek tudi po usmeritvi, kar lahko izhaja iz nejasnosti pri izvedbi ocenjevanja, saj so načini ocenjevanja in tudi število ocen glede na oblike opredeljeni v Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 52/13) in na izvedbeni ravni lahko med učitelji prihaja do nerazumevanja te prilagoditve.

Iz raziskave tudi izhaja, da ob prvi in drugi usmeritvi število vseh prilagoditev preverjanja in ocenjevanja izjemno naraste, kar je povezano s tem, da učitelji pridobijo strokovne utemeljitve in usmeritve za delo v strokovnem mnenju, učenci pa so z odločbo usmerjeni v program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in DSP, s čimer pridobijo določene pravice. Velik porast po usmeritvi smo ugotovili predvsem pri upoštevanju tolerance do specifičnih napak, ki izhajajo iz učenčevega primanjkljaja, ovire oziroma motnje. Ugotovitev interpretiramo s poglobljenim prepoznavanjem in identifikacijo učenčevih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb s strani komisije za usmerjanje in drugimi ugotovitvami v okviru postopkov umerjanja, na podlagi katerih je izdano strokovno mnenje, ki predstavlja pomembno vodilo in izhodišče strokovni skupini za načrtovanje učenčevega IP.

Da se učencem pred postopkom usmeritve ne zagotavlja prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja v večji meri lahko izhaja tudi iz napačnega razumevanja navedbe 12.a člena Zakona o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K, 76/23 in 16/24), ki govori o prilagajanju dela z učenci z učnimi težavami. Citirani člen bi lahko strokovni delavci interpretirali kot prilagajanje pristopov izključno med poučevanjem, pri čemer je ocenjevanje

lahko iz tega konteksta izvzeto. Resda so metode in oblike dela vezane bolj na proces poučevanja in teoretično ne opredeljujejo tudi načinov preverjanja in ocenjevanja znanja, je pa strokovno utemeljeno in logično, da bodo učenci, ki brez prilagojenih metod in oblik dela pri pouku težko dosegajo cilje, tudi težko dosegali standarde brez prilagoditev pri preverjanju oz. ocenjevanju znanja.

Ko strokovni delavci načrtujejo prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja za učence s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, je pomembno, da izhajajo iz njihovih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb, saj jim le tako v največji meri omogočajo pogoje za optimalni razvoj. Ob tem pa je ključno, da sproti evalvirajo učinkovitost prilagoditev in jih po potrebi tudi z utemeljitvijo učenčevih potreb, spremenijo. Navedba podpira tudi ugotovitve Nacionalne evalvacijske študije (Vršnik Perše idr., 2016) o tem, da pomoč učencu lahko privede do naučene odvisnosti od pomoči drugih, zato je pomembno sistematično in postopno zmanjševanje določenih prilagoditev, da bi učenec lahko svoje znanje primerno izkazal tudi v stvarnih okoliščinah. Tudi Smernice (2023b, str. 22) navajajo, da je ključna pri načrtovanju in izvajanju prilagoditev sprotna evalvacija njihove učinkovitosti ter nadaljnje fleksibilno načrtovanje oziroma spreminjanje prilagoditev (opuščanje ali dodajanje) z namenom krepitve učenčeve samostojnosti in opolnomočenja.

V raziskavi smo ugotovili, da učitelji kot najbolj učinkovite navajajo tiste prilagoditve, ki jih tudi sicer izvajajo. Podatka o tem, na čem temelji njihova ocena, nimamo, zato ne moremo o tem razpravljati. Priporočljivo pa je, da za učence s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami strokovna skupina pri načrtovanju prilagoditev izhaja iz učenčevih potreb skladno z Navodili (2003) ter načrtuje, izvaja in evalvira tudi tiste, ki so morda nekoliko strokovno ali organizacijsko zahtevnejše (npr. vidik didaktično-metodičnih prilagoditev: sodelovalno učenje, navajanje primerov/modelov reševanja; vidik preverjanja in ocenjevanja: ocenjevanje po delih, poudarek na ustnem izkazovanju znanja).

5. Zaključek

Kateri so torej izzivi zagotavljanja enakih možnosti s prilagoditvami v izobraževanju otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami? Zagotovo je za učitelja največji in vsakodnevni izziv zadovoljevanje vse večje raznolikosti med učenci, pri čemer je učiteljevo razumevanje inkluzivne paradigme ključno. Varno in spodbudno učno okolje (fizično, socialno, didaktično in kurikularno) s svojimi elementi učitelju predstavlja osnovni okvir, v katerem lahko uspešno izvaja in spremlja učinkovitost potrebnih oblik pomoči. Ker je celostno in raznoliko, pomaga vsakemu učencu, da se uči na njemu najustreznejši način (Jereb, 2011) in tako omogoča enake možnosti za vse učence.

Poleg razumevanja inkluzivne paradigme pa se je v raziskavi izkazalo, da je za učitelja pomemben izziv zagotavljanje kakovostnega in raznolikega pouka. Učiteljeva jasnost pri razlagi učne snovi, diferenciacija pri pouku, veččutni pristop itd. ustvarjajo možnosti za zagotavljanje enakih možnosti ter učenčevo uspešnost in vključenost.

Diferenciacija pouka pomeni ustvarjanje takega učnega okolja, v katerem so omogočene aktivne oblike učenja z vključevanjem vseh učencev v pouk, raznolike dejavnosti, oblike in metode dela, različne poti do znanja, možnost izbire in diferencirana podpora. Diferencirani pouk tako omogoča optimalen napredek učenca, razvija njegovo motivacijo za učenje, prevzemanje odgovornosti za lastni učni uspeh in učinkovitejše doseganje učnih rezultatov. Učitelj se z diferenciacijo pouka približa različnim potrebam učencev in njihovim učnim stilom (Nolimal, 2010). Primeri/modeli reševanja problemov pripomorejo k osmišljanju nove in/ali

abstraktne učne snovi, sodelovalno učenje spodbuja socialno interakcijo, vključenost in izmenjavo izkušenj ter znanj. Učenci za svoj razvoj in napredek razvijajo različne veščine, so aktivno udeleženi in urijo samostojnost (npr. znajo samostojno poiskati pomoč).

V raziskavi se je pokazalo, da v praksi ni vedno tako, saj se ne glede na vrsto prilagoditev te večinoma v večji meri udejanjajo šele po usmeritvi učenca, kar je v nasprotju z načeli dobre poučevalne prakse. Zato je zagotovo pomemben izziv tudi razumevanje petstopenjskega modela pomoči učencem z učnimi težavami (Magajna idr., 2008) ter njegovo kakovostno izvajanje, pri čemer ima učitelju ključno vlogo. Različne prilagoditve lahko učitelj smiselno načrtuje v IDPP in učencem ponudi že pred usmeritvijo. Tako morda do usmeritev ne bi prihajalo v tako veliki meri. Tak primer so na primer izročki/fotokopije učne snovi, prilagojene oblike pisnih preizkusov in poudarek na ustnemu izkazovanju znanja, kar opredeljujejo tudi didaktično-metodična priporočila v učnih načrtih in Koncept: učne težave v osnovni šoli (2008).

Izziv pri zagotavljanju enakih možnosti pri delu z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami pa so zagotovo tudi specialno-pedagoška znanja s področja primanjkljajev, ovir in motenj oziroma vse bolj pogostega sopojavljanja le-teh. Učitelj je vse pogosteje pred številnimi dilemami, kako odgovoriti na specifične potrebe učencev, zaradi česar lahko tudi ne ponudi učencu ustreznih prilagoditev. Tak primer v raziskavi je ocenjevanje v več delih. Zato je timski pristop nujen za zagotavljanje interdisciplinarnega posredovanja in povezovanja znanja, tim pa kot socialna sredina za pedagoške delavce predstavlja pomemben izvor učenja (Polak, 2015). Za delo z učencem s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami je nujno intenzivno sodelovanje vseh članov tima, ki so v strokovni skupini enako pomembni in drug drugega oplemenitijo s svojimi spoznanji in znanji (Opara, 2015). Nujen odziv pedagoške prakse na spremembe, ki jih prinaša inkluzija, je tudi sodelovalno poučevanje med učiteljem in izvajalcem DSP (Kiswarday in Drljić, 2018), pri čemer vsak izmed njiju h kakovosti pouka doprinaša s svojimi kompetencami. Cilj je združiti prednosti in moči posameznikov, se učiti drug od drugega in skupaj stremeti k izboljšanju učenčevih dosežkov (Kiswarday idr., 2020). Na podlagi ugotovitev raziskave so bili modeli sodelovalnega poučevanja s primeri prakse v podporo učiteljem umeščeni tudi v Individualizirani program: Priročnik za kakovostno pripravo in evalvacijo individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami (Košnik idr., 2023a, str. 64–71), ki ga je izdal Zavod RS za šolstvo.

Rezultati raziskave predstavljajo pomemben vpogled v udejanjanje učiteljeve dobre poučevalne prakse za vse učence v odgovor na njihove raznolikosti ter so pomembna izhodišča za nadaljnjo kurikularno prenovo ter v podporo strokovnim delavcem v šoli pri razumevanju in kakovostnemu udejanjanju inkluzivne paradigme v vsakodnevni pedagoški praksi.

6. Viri

Jereb, A. (2011). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S. Pulec Lah (ur.) in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – izbrane teme* (str. 68–79). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kiswarday, V. in Drljić, K. (2018). Sodelovalno poučevanje: priložnost za inkluzivne pedagoge. V M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju* (str. 225–236). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

Kiswarday, V. R. (ur.), Kuntner, M., Pirc, K., Rejc, M., Bukovec, N., Zidanič, N., Vranjek, J., Pak, M., Lorber, J., Požun, S., Vuzem, F. J., Zuljan, V. (2020). *Sodelovalno poučevanje v prvi triadi*. Projekt ŠIPK, zaključno poročilo. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. https://24221311011523.github.io/SodelovalnoPoucevanje/

Kobal Grum, D. (2018). Psihološki indikatorji učinkovitosti inkluzivne vzgoje in izobraževanja: analiza sistematičnega pregleda. V M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju* (str. 93–102). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

Košnik, P., Plavčak, D., Vovk - Ornik, N., Pulec Lah, S., Mohar, M. (2023a). *Individualizirani program: Priročnik za kakovostno pripravo in evalvacijo individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami*. Zavod RS za šolstvo.

Košnik, P., Plavčak, D., Vovk - Ornik, N., Pulec Lah, S., Mohar, M. (2023b). *Smernice za pripravo in spremljanje IP za otroke s posebnimi potrebami v programu devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in DSP*. Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/smernice-za-pripravo-in-spremljanje-individualiziranih-programov-za-otroke-s-PP.pdf

Kuhar, Š., Šubic V. B., Filipič, P. (2021). Prostor ima moč. *Vzgoja in izobraževanje*. Letnik LII, številka 4-5.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela: učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education*? Using evidence-based teaching strategies. Routledge.

Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in DSP za devetletno osnovno šolo. Pridobljeno: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf

Nolimal, F. (2010). Modeli učne diferenciacije in individualizacije v teoriji, zakonodaji in praksi slovenskih osnovnih šol. *Šolsko svetovalno delo*, let. XIV, številka 3/4,17–30.

Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve*. Centerkontura, d. o. o.

Polak, A. (2015). Timsko delo pedagoških delavcev kot proces intenzivnega učenja. *Vzgoja in izobraževanje*, 46(1), 16–21. URN:NBN:SI:doc-GEP8WFV6 iz http://www.dlib.si

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013). *Uradni list RS*, št. 52/13. https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV11583

Vovk-Ornik, N., Deutsch, T., Košnik, P., Plavčak, D., Rogelj, S. (2023). *Zagotavljanje enakih možnosti v izobraževanju za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami*: *poročilo o raziskavi*. Spletna izd. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vršnik Perše, T., Schmidt Kranjc, M., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., Licardo, M., Kalan, M., Tanja Lorbek, T. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*: nacionalna evalvacijska študija: končno poročilo. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Zakon o osnovni šoli (ZOsn). (2024). *Uradni list RS*, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K, 76/23 in 16/24. https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list RS*, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTVI. http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896.

Kratka predstavitev avtorice

Petra Košnik je univerzitetna diplomirana pedagoginja in profesorica zgodovine. Svojo poklicno pot je začela kot učiteljica za DSP in svetovalna delavka. V okviru neposrednega pedagoškega dela z otroki s posebnimi potrebami je sodelovala pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju individualiziranih programov. Od leta 2020 je

zaposlena za Zavodu RS za šolstvo kot koordinatorica skupine za Delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami. Je soavtorica različnih seminarjev s področja udejanjanja inkluzivne vzgoje in izobraževanja, tematskih konferenc, svetovalnih storitev, študijskih srečanj, predavanj in delavnic na posvetih s področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Je avtorica Analize individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter soavtorica Vzgojnega programa za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami, Smernic za pripravo in spremljanje IP za otroke s posebnimi potrebami v programu devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in DSP ter priročnika Individualizirani program: Priročnik za kakovostno pripravo in evalvacijo individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami. Intenzivno sodeluje pri različnih raziskavah Zavoda RS za šolstvo, kot sta bili na primer nedavni raziskavi Zagotavljanje enakih možnosti v izobraževanju za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (2023) in Pouk slovenščine in matematike ter socialno-čustveno odzivanje učenk in učencev v času drugega vala epidemije covida-19 (2021).

Integracija empatije ter čustvenega izražanja in ustvarjalnosti skozi animirane ekspresije

Integration of Empathy and Emotional Expression and Creativity through Animation Expressions

mag. Mojca Guštin

Srednja medijska in grafična šola Ljubljana
mojca.gustin@smgs.si

Povzetek

Prispevek obravnava veščine 21. stoletja, z osredotočanjem na razvoj empatije in čustvenega izražanja preko animiranih ekspresij. Preučuje se, kako te veščine vplivajo na kognitivne sposobnosti in socialno vedenje učencev ter kako digitalna orodja izboljšujejo komunikacijo in razumevanje čustev. Analizirani so rezultati dveh delavnic, ki podpirajo čustveno izražanje in empatijo skozi kreativne pristope, vključno z izdelavo animiranih filmov. Poudarjena je pomembnost teh veščin za akademski uspeh in medosebne odnose, z močnim poudarkom na njihovi integraciji v izobraževalne procese za vzgojo odgovornih in čustveno zrelih posameznikov.

Ključne besede: animirani film, čustveno izražanje, empatija, izzivi poučevanja, kognitivne sposobnosti, ustvarjalnost.

Abstract

This article explores 21st-century skills, with a focus on developing empathy and emotional expression through animation. It examines how these skills affect students' cognitive abilities and social behavior, and how digital tools can improve communication and understanding of emotions. The study analyses the results of two workshops that promote emotional expression and empathy through creative approaches, including animation production. It highlights the importance of these skills for academic success and interpersonal relationships, and advocates for their integration into educational processes to cultivate responsible and emotionally mature individuals.

Keywords: Animated film, Cognitive abilities, Creativity, Emotional expression, Empathy, Teaching challenges.

1. Uvod

V današnji hitro spreminjajoči se družbi je ključnega pomena, da izobraževalni sistemi mlade opremijo z veščinami 21. stoletja, ki so bistvene za njihovo kognitivno, socialno in čustveno razvijanje. Glavni problem, ki ga obravnava ta prispevek, je pomanjkanje razvoja empatije in sposobnosti čustvenega izražanja med učenci v sodobnem izobraževalnem sistemu. Namen prispevka je raziskati, kako sodobni pedagoški pristopi, zlasti skozi uporabo animiranih ekspresij, lahko pripomorejo k boljšemu razvoju teh ključnih veščin. Cilj je predstaviti rezultate dveh delavnic, »Trening socialnih veščin pozitivno samovrednotenje« in »Izražanje čustev s pomočjo animiranja likov s človeškimi lastnostmi« ter analizirati njihovo učinkovitost.

Avtorja je v uporabo sodobnih pristopov vodila potreba po prilagajanju poučevanja zahtevam 21. stoletja, kjer so veščine, kot so komunikacija, sodelovanje, kritično mišljenje in ustvarjalnost, bistvenega pomena. Izzivi, s katerimi se učitelji srečujejo, vključujejo vključevanje digitalnih orodij in tehnik, ki omogočajo učencem boljše razumevanje in izražanje čustev ter razvoj empatije.

Prispevek bo predstavil rezultate dveh specifičnih delavnic, ki sta vključevali uporabo animiranih ekspresij za razvoj empatije in čustvenega izražanja. Prav tako bo analizirana uporaba digitalnih orodij, kot je Padlet, pri izboljšanju komunikacije in sodelovanja med učenci. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako te metode vplivajo na kognitivne sposobnosti učencev in njihovo socialno vedenje, ter predlagati priporočila za nadaljnjo uporabo teh pristopov v izobraževalnem procesu.

2. Izzivi poučevanja v 21. stoletja

Svet se je drastično spremenil, vendar so mnoge šole v zadnjih petdesetih letih ostale skoraj nespremenjene. Kljub vpeljavi nekaj tehnoloških izboljšav, ki so večinoma usmerjene k učiteljem namesto k učencem, se izobraževalni pristopi niso dovolj spremenili niti ne prilagodili. V šolah prevladujejo metode, ki spodbujajo mehanično učenje, kot je na primer učenje besedišča na pamet, namesto da bi učenci razvijali sposobnost kritičnega mišljenja. Učilnice so še vedno zasnovane na tradicionalen način, z mizami, postavljenimi v vrste, in obrnjene proti učitelju, kar odraža zastarele pedagoške modele.

Nujno je, da šolski sistem doživi temeljito preobrazbo, ki bo pedagoška pričakovanja in prakse uskladila z zahtevami 21. stoletja. To vključuje usmeritev k razvoju veščin, kot so digitalna pismenost, sposobnost reševanja problemov, prilagodljivost, medkulturna kompetenca in samoupravljanje. V šolskem okolju bi moralo biti več prostora za spodbujanje inovativnosti, ustvarjalnosti in podjetnosti, kar so ključni atributi, ki mladim omogočajo, da se uspešno soočijo z izzivi sodobnega sveta.

3. Veščine in kompetence 21. stoletja

Ministrstvo za kohezijo in regionalni razvoj RS in Norway grants (2023) sta opredelila veščino kot zmožnost ali spretnost, ki jo posameznik razvije skozi proces učenja in vadbe. Veščine so raznolike in lahko zajemajo fizične, intelektualne ali socialne aspekte, ki se uporabljajo za izvajanje specifičnih aktivnosti ali za reševanje kompleksnih problemov. Primeri vključujejo branje, računalniško pismenost, kulinarične spretnosti in podobno. Kompetenca predstavlja sintezo veščin, znanj in sposobnosti, ki so ključne za učinkovito delovanje v določenih situacijah ali okoljih. Kompetence obsegajo različne veščine, ki omogočajo posamezniku, da rešuje probleme, se prilagaja spremembam in uspešno navigira skozi izzive. Razvoj kompetenc je trajen proces, ki se nadaljuje skozi celoten življenjski cikel osebe.

Veščine 21. stoletja temeljijo na splošno sprejetih naborih kompetenc, definicijah in razumevanjih, ki so jih definirale izobraževalne institucije, organizacije in študije, ki se ukvarjajo z izobraževanjem in pripravo posameznikov na zahteve sodobne družbe v hitro spreminjajoči se, informacijsko bogati in tehnološko napredni družbi. Vključujejo štiri glavne kategorije:

- **Komunikacija**: Sposobnost jasno izražati misli in informacije skozi različne medije, vključno z ustnim, pisnim in digitalnim načinom komuniciranja.

- **Sodelovanje**: Zmožnost dela v skupini, vključevanje različnih perspektiv in upravljanje s skupinskimi dinamikami za doseganje skupnih ciljev.
- **Kritično mišljenje**: Analitične sposobnosti, ki omogočajo ocenjevanje informacij in argumentov, reševanje problemov, in sprejemanje odločitev na podlagi dokazov in logičnega sklepanja.
- **Ustvarjalnost**: Moč ustvarjanja novih in inovativnih idej, izdelkov ali rešitev ter sposobnost mišljenja izven ustaljenih okvirov.

Poleg teh štirih glavnih veščin so pogosto vključene tudi:

- Tehnološka pismenost: Sposobnost učinkovite uporabe tehnologije, ki vključuje uporabo računalnikov, aplikacij in interneta za pridobivanje, ocenjevanje in ustvarjanje informacij.
- Socialne in kulturne spretnosti: Zavedanje in občutljivost do različnih kultur in družbenih norm ter zmožnost učinkovitega delovanja v globalno povezanem svetu.
- Osebna in družbena odgovornost: Vključuje samoiniciativnost, samoupravljanje, časovno organizacijo in etično ravnanje.

Jenna Buckle (2024) ugotavlja, da šole, fakultete, organizacije in okraji dajejo prednost različnim veščinam 21. stoletja glede na to, kaj je najpomembnejše za njihove skupnosti. Načeloma se v šolah učitelji strinjajo, da morajo šole te spretnosti vtkati v učne procese. Medtem ko je bil včasih cilj šolanja zaključek srednje šole, so danes zahtevani cilji za učence višji, vključno z uspešnostjo na univerzi, v karieri in realnem svetu. Veščine 21. stoletja so ključnega pomena, saj vodilni na področju visokega šolstva in poslovnega sveta menijo, da so mehke veščine glavni dejavnik uspeha tako v naprednih študijskih programih kot na delovnem mestu.

V današnjem svetu šole pripravljajo učence na delovna mesta, ki morda še ne obstajajo, zato pomeni pripravljenost na kariero opremljanje učencev s kompleksnim naborom veščin za soočanje z neznanim. Družbena omrežja so spremenila človeške interakcije in ustvarila nove izzive pri navigaciji socialnih situacij. Doba interneta je drastično povečala dostop do znanja, učenci pa morajo znati obdelovati in analizirati velike količine informacij. Znanje iz temeljnih predmetov ima svoje meje; učence je treba naučiti, kako uporabiti dejstva in ideje pri reševanju kompleksnih problemov.

Evropski center za razvoj poklicnega usposabljanja (CEDEFOP) analizira in napoveduje prihodnje potrebe na trgu dela v EU. Platforme, kot so Skills Forecast, Skills Panorama in Skills index ter številne Cedefopove publikacije in članki, nam pomagajo pri razmisleku, kako naj se kot država, pa tudi kot državljani, pripravljamo na izzive prihodnosti. CEDEFOP se osredotoča predvsem na mehke veščine in izpostavlja tako imenovane 4K spretnosti (prilagodljivost, komunikacija in kreativnost in kritično mišljenje), ki so ključne za uspeh v digitaliziranem svetu. Meta Šlander in Špela Pogačnik Nose (2020) povzemata CEDEFOP, ki napoveduje, da bo digitalizacija do leta 2025 zamenjala tretjino delovnih mest in spodbudila ekonomijo. Do leta 2030 bo največje povpraševanje po delovni sili v administraciji, prodaji, izobraževanju in zdravstvu. CEDEFOP s svojimi projekcijami in analizami omogoča globlji vpogled v prihodnost trga dela, kar posameznikom in organizacijam omogoča boljše priprave na prihajajoče spremembe.

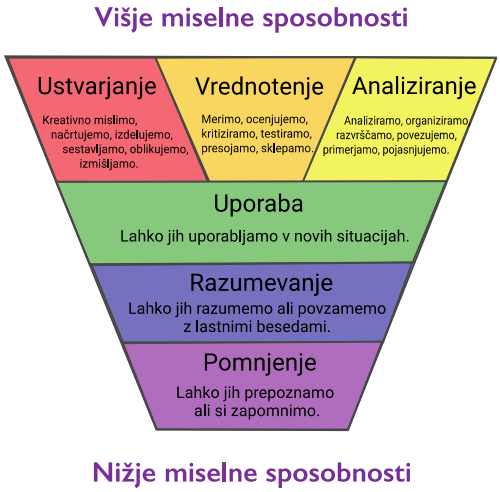
Lenora Haranaka (2018) v razpravi o veščinah 21. stoletja, izpostavlja pomembnost mehkih veščin, kot so kritično razmišljanje, ustvarjalnost, sodelovanje in komunikacija, ki so ključne za sodobno izobraževanje. Poudarja, da šolam pogosto ne uspe pripraviti učencev na resnične

zahteve sodobnega delovnega okolja, ki zahteva visoko raven kognitivnih sposobnosti. Namesto tega se izobraževanje še vedno preveč osredotoča na osnovne veščine in znanja.

Slika 1 prikazuje zahteve prihodnjih delodajalcev, ki od svojih prihodnjih zaposlenih zahtevajo kognitivne sposobnosti višjega reda.

Slika 1

Prikaz kognitivnih sposobnosti.



Haranaka, L. (2018). 21st Century Skills for Teachers15 de outubro de 2018. *Richmond blog.* https://www.richmondshare.com.br/21st-century-skills-for-teachers/

Lenora Haranaka (2018) učitelje poziva, da razširijo svoje pristope k poučevanju, vključujejo tehnologijo in medije na kritičen in ustvarjalen način, ter tako bolje pripravijo učence na prihodnost. Predlaga, da učitelji sami razvijejo in uporabijo 21. stoletne veščine, da bi lahko učinkoviteje učili in vplivali na svoje učence.

Dylan Wiliam priznan strokovnjak na področju izobraževanja, zlasti znan po svojem delu na področju formativnega ocenjevanja je avtor številnih publikacij o izboljšanju pedagoških praks in je vplival na izobraževalne politike v številnih državah pravi, da je težje kot spraviti nove ideje v glave ljudi, spraviti stare ven, saj večino svojega življenja preživimo v coni udobja. Če želimo, da mi, učitelji, ostajamo pomembni v življenju svojih učencev, moramo razširiti svojo cono udobja in izzivati svojo prakso, kar je lahko pravzaprav zelo zabavno. Pomembno je, da si kot učitelji zastavimo, kako lahko izboljšamo svoje pedagoške pristope ob upoštevanju različnih ciljev, potreb, moči in motivacij učencev v istem razredu. Če bomo eksperimentirali z različnimi načini poučevanja, bodo učenci morda lažje prepoznali vrednost stalne pripravljenosti na samoprenovo in ohranjanje aktualnosti v nenehno spreminjajočem se svetu.

4. Razvijanje empatije in izražanje čustev

Razvoj empatije in izražanje čustev v šolskem okolju sta ključna za spodbujanje zdravega socialnega in čustvenega razvoja učencev. V šolah se to pogosto obravnava skozi programe socialno-čustvenega učenja, ki učencem pomagajo razviti boljše razumevanje lastnih čustev in čustev drugih. To lahko vključuje dejavnosti, kot so vodene diskusije, vaje v vživljanju in skupinske interaktivne igre, ki spodbujajo empatijo in ustrezno čustveno izražanje. Te veščine so pomembne ne le za akademski uspeh, temveč tudi za osebno dobrobit in medosebne odnose učencev. Empatija je zmožnost razumevanja in občutenja čustev druge osebe iz njene

perspektive. Gre za sposobnost, da se čustveno in miselno vživimo v doživljanje drugega, kar omogoča globlje medosebne povezave in razumevanje. Izražanje čustev pa se nanaša na sposobnost posameznika, da svoja čustva izrazi na jasen in razumljiv način, kar je ključno za zdravo komunikacijo in čustveno izražanje.

Definicija empatije po Bobette Bouton (2016) vključuje tri ključne komponente: kognitivno, ki se nanaša na sposobnost posameznika, da prevzame perspektivo drugih in vidi svet iz njihovega zornega kota; čustveno, ki vključuje doživljanje čustev druge osebe; in vedenjsko, ki zajema verbalno in neverbalno komunikacijo za izkazovanje razumevanja in čustvene resonancije z drugo osebo. Te tri komponente so nujne za celovito definicijo empatije, ki omogoča globlje razumevanje medosebnih odnosov in učinkovitejšo medsebojno pomoč.

Marilyn Price-Mitchell (2015) v članku »Empathy in Action: How Teachers Prepare Future Citizens« raziskuje, kako učitelji skozi empatijo pripravljajo otroke ne le na osebni uspeh, temveč tudi na prispevek k družbi. Empatija se razvija skozi čustveno navezanost z drugimi ljudmi in je ključna za prepoznavanje, občutenje in odzivanje na potrebe drugih. V digitalni dobi, kjer mladi več komunicirajo prek digitalnih medijev, opažamo padec empatije, kar lahko vodi do večjega medvrstniškega nasilja in apatije. Medtem ko je digitalna doba otrokom dala več načinov za povezovanje z drugimi kot kadar koli prej, se mnogi raziskovalci ukvarjajo s tem, kako so družbena omrežja in zmanjšani osebni odnosi morda prispevali k 48-odstotnemu zmanjšanju empatične skrbi za druge v zadnjih nekaj letih. Študije so nizko empatijo povezale s povečanim ustrahovanjem, narcisizmom, togimi sistemi prepričanj in državljansko apatijo.

Empatija je ključnega pomena za razvoj zdravih medosebnih odnosov. Omogoča nam, da razumemo vpliv svojih dejanj na druge in izboljšamo svoje medosebne spretnosti. Otroci, ki razvijejo empatijo, se lažje vključujejo v socialne mreže, uspešneje rešujejo konflikte in v odrasli dobi gradijo ljubeče odnose. Empatična vzgoja tako postavlja temelje za bolj povezano in razumevajočo družbo, kjer so posamezniki opremljeni za izkazovanje skrbi in podpore drug drugemu. Učitelji imajo moralno dolžnost ponovno premisliti, kako otroke učiti skrbeti v svetu, ki ga poganjajo hitrost in podatki.

5. Trening socialnih veščin

V zadnjem desetletju se povečuje zavedanje o pomembnosti socialnih veščin pri otrocih in mladostnikih kot ključnem elementu za uspešno vključevanje v družbo in šolsko okolje. Treningi socialnih veščin se uveljavljajo kot cenjena metoda za podporo otrokom z izzivi v socialnem, čustvenem, samokontrolnem in učnem razvoju. Raziskovalke, kot so Katja Košir (2013), Antonija Žižak (2009) in Urša Rozman (2006), poudarjajo, da so treningi socialnih veščin nepogrešljivi za otroški razvoj, zlasti za tiste, ki se soočajo z določenimi primanjkljaji v socialnih interakcijah. Treningi so zasnovani tako, da naslavljajo različne dimenzije socialnega vedenja – od izgradnje odnosov in krepitev samopodobe do učenja konkretnih socialnih spretnosti in vedenjskih tehnik. Takšen holistični pristop omogoča otrokom, da se učijo v varnem in spodbudnem okolju, kjer se prek igre, vodenih aktivnosti in interaktivnih delavnic spopadajo z realnimi socialnimi scenariji.

6. Potek raziskave

V tem poglavju bosta predstavljeni dve delavnici, namenjeni razvijanju čustvene inteligence, pozitivnega samovrednotenja in učinkovite komunikacije med mladimi. Prikazani bodo cilji in aktivnosti delavnic, kot sta »Trening socialnih veščin pozitivno samovrednotenje« in »Izražanje

čustev s pomočjo animiranja likov s človeškimi lastnostmi« ter izvedeno bo formativno samovrednotenje, ki vključuje refleksijo dijakov o njihovih izkušnjah in učinkovitosti skupinskega dela.

6.1 Delavnica »Treninga socialnih veščin pozitivno samovrednotenje«

Temo delavnic smo izbrali glede na aktualno tematiko mladostnikov, v našem primeru je bila tema delavnice pozitivno samovrednotenje z naslovom »Trening socialnih veščin pozitivno samovrednotenje«. Delavnica je vsebovala namen, cilje, aktivnosti, navodila ter diskusijo.

Namen delavnice je spodbuditi razmišljanje o lastnih uspehih in dosežkih ter razvijanje pozitivnega odnosa do samega sebe.

Cilji delavnice vključujejo prepoznavanje lastnih uspehov, razmišljanje o osebnih sposobnostih in spretnostih ter razvoj pozitivne samopodobe.

Aktivnosti delavnice:

1. Razmisli o svojih uspehih:
   Učenci na list papirja napišejo vsaj štiri stvari, ki so jim dobro uspele in zaradi katerih so ponosni nase.
2. Pokal uspehov:
   Učenci izpolnijo priloženi delovni list »Pokal uspehov«. V pokal napišejo svoje štiri uspehe, ki so si jih prej zapisali.
3. Izdelava kratkega animiranega filma:
   Učenci izdelajo kratki animirani film na temo samovrednotenja/samopodobe.
4. Predstavitev sošolcem:
   Učenci v paru sošolcu/ki predstavijo svoj »Pokal uspehov«. Razložijo, zakaj je ponosen/ponosna na te dosežke. Vsaka skupina razredu predstavi avtorsko izdelan kratki animirani film.

Skupinska diskusija sledi po predstavitvi. Skupaj z razredom se pogovorimo o pomenu pozitivnega samovrednotenja. Svoje izkušnje delimo z učence in jih spodbujamo k prepoznavanju lastnih uspehov.

Zaključek: Delavnica »Treninga socialnih veščin pozitivno samovrednotenje«: naj se zaključi spodbudno, s poudarkom na tem, kako pomembno je ceniti lastne dosežke in razvijati pozitiven odnos do samega sebe.

6.2 Delavnica: »Izražanje čustev s pomočjo animiranja likov s človeškimi lastnostmi«

V sodobnem izobraževanju pridobiva vse večjo pozornost razvoj čustvene inteligence in samokontrole med mladimi. Alenka Kompare in Nada Vadnov (2010) poudarjata pomen čustvene zrelosti, ki posameznikom omogoča, da svoja čustva, ne le prepoznajo in razumejo, temveč jih tudi ustrezno uravnajo brez pretiranega nadzora ali zatiranja. V kontekstu tega zavedanja je razvoj konstruktivnega izražanja čustev ključen za akademsko in življenjsko uspešnost ter za vzpostavljanje zdravih medosebnih odnosov.

V animaciji je ključno, da animator uspešno izzove čustveno reakcijo gledalca in ga vključi v zgodbo, kar je možno z učinkovitim spodbujanjem empatije. To lahko doseže z ustvarjanjem likov, ki se obnašajo skladno z osnovnimi človeškimi lastnostmi, ne glede na to, ali gre za ljudi,

živali, predmete ali druga bitja. Pomembno je, da gledalec lahko z likom vzpostavi čustveno povezavo, kar omogoča poistovetenje. Ta povezava se običajno vzpostavi skozi zrcalni učinek, ki gledalcu omogoča neposredno identifikacijo z likom, bodisi kot glavnim junakom ali skozi prepoznavanje likovih lastnosti, ki odražajo značilnosti iz njegovega kulturnega ali osebnega okolja, tudi pri likih v stranskih vlogah ali tistih, ki so mu morda manj prijetni. Ta proces poistovetenja je ključen za uspešno prikazano čustveno stanje v animaciji, kot poudarja francoska animatorica Julie Peguet (2021).

Delavnica »Izražanje čustev s pomočjo animiranja likov s človeškimi lastnostmi«, izvedena z učenci, predstavlja inovativen pristop k učenju o čustvih skozi umetnost in kreativno izražanje. Ta dejavnost omogoča učencem, da prek obraznih ekspresij in animiranega filma raziskujejo in izražajo čustva na način, ki presega verbalno komunikacijo. Delavnica je vsebovala namen, cilje, aktivnosti, navodila ter diskusijo.

Namen delavnice je skozi kreativne pristope brez besed spodbujati učence k izražanju ter razumevanju čustev in hkrati razvijati njihovo empatijo in sposobnost prepoznavanja čustev pri drugih. Delavnica združuje veščine 21. stoletja, kot so komunikacija, empatija, sodelovanje in kreativno mišljenje, z namenom razvijanja sposobnosti prepoznavanja in izražanja čustvenih stanj.

Cilj delavnice ni le v razvijanju sposobnosti prepoznavanja in izražanja čustev, ampak tudi v spodbujanju razprave o empatiji, čustveni raznolikosti in razumevanju, kako čustva vplivajo na naše dojemanje sveta. Skozi skupinsko delo in medsebojno deljenje izkušenj dijaki pridobijo dragocen vpogled v različne načine doživljanja in izražanja čustev, kar pripomore k boljšemu razumevanju samega sebe in drugih.

Aktivnost delavnice:

Oblikovanje zgodbe:
Učenci se razdelijo v skupine (po 4 učenci) ter oblikujejo zgodbo, ki bo prikazovala določena čustvena stanja.

Izdelava likov in ozadja:
S pomočjo različnih tehnik animiranega filma in uporabo različnih materialov, kot so plastelin, papir in karton ustvarijo like, izdelajo obrazne ekspresije posameznega lika, ki predstavlja določeno čustveno stanje.

Izdelava kratkega animiranega filma:
Učenci v izbrani tehniki izdelajo animacijo na temo izražanja čustev (izdelajo različne oblike ust, obrvi in oči). Celoten prizor je usmerjen v sporočilo, ki ga želimo prikazati s čustvenimi stanji.

Predstavitev sošolcem
Vsaka skupina razredu predstavi avtorsko izdelan kratki animirani film.

Skupinska diskusija: učenci v pogovoru in diskusiji izrazijo svoje izkušnje in občutke ob gledanju ter analizirajo, kako različna čustva vplivajo nanje. Skupaj z razredom se pogovorimo o pomenu čustev in kako zelo pomembno vlogo imajo pri oblikovanju vedenja. Takšen pristop ne le spodbuja kreativnost in timsko delo, ampak tudi krepi empatijo in razumevanje čustev drugih.

Zaključek: »Izražanje čustev s pomočjo animiranja likov s človeškimi lastnostmi« poudarja pomen kreativnega pristopa k razvoju čustvene inteligence med srednješolci. Skozi praktične aktivnosti, kot so oblikovanje zgodb, izdelava likov in animiranje, dijaki ne samo izražajo in raziskujejo čustva, ampak tudi razvijejo ključne veščine, kot so timsko delo, kreativnost in

empatija. Delavnica jim omogoča boljše razumevanje, kako čustva vplivajo na medosebne odnose in njihovo lastno vedenje. Tako, ne le spoznavajo raznolikost čustvenih izrazov, ampak tudi krepijo njihove sposobnosti empatije in samorefleksije, kar je ključno za osebni in profesionalni razvoj.

6.3 Formativno samovrednotenje

V drugem, eksperimentalnem delu svoje raziskave smo uporabili formativne povratne informacije vrednotenja izdelave naloge, kjer smo izvedli samovrednotenje oz. vrstniško vrednotenje in refleksijo. Astrid Tran (2024) meni, da formativne povratne informacije posameznikom zagotavljajo povratne informacije in vpoglede, ki jim pomagajo razumeti njihove prednosti in slabosti, narediti potrebne prilagoditve in izboljšati svojo uspešnost. Na primer, učence smo prosili, da ovrednotijo svojo sposobnost učinkovite komunikacije z drugimi člani skupine pri delavnici »Izražanje čustev s pomočjo animiranja likov s človeškimi lastnostmi«. Samovrednotili so komunikacijo in skupinsko delo, ki je zajemalo: izdelavo likov, obraznih ekspresij, postopek animiranja, zajem zvokov, zvočnih učinkov, pripravo predstavitvenega materiala, dokumentacije in končne predstavitve.

Pripomoček, ki je bil uporabljen za samovrednotenje dela v skupini, je bil oblikovan z aplikacijo Padlet, kjer so učenci imeli možnost anonimno izraziti svoje mnenje o delu v skupini. Sodelovalo je osemindvajset učencev četrtega letnika pri predmetu Animacija. Orodje je omogočalo zajem širokega spektra mnenj in perspektiv glede skupinske dinamike in učinkovitosti.

Po zaključku skupinskega projekta, kjer je vsak učenec prispeval pri izdelavi kratkega animiranega filma, in po skupnem delu na predstavitvenih elementih projekta, so bili dijaki naprošeni, da s pomočjo QR kode uporabijo aplikacijo Padlet za samovrednotenje. Na Padletu so bila zastavljena vprašanja, ki so se nanašala na vse ključne točke sodelovanja in skupinskega dela, in so dijakom pomagala reflektirati o njihovih izkušnjah – od komunikacije, prispevka, reševanja problemov do končne izvedbe in sodelovanja. Odgovarjali so na tri ključna vprašanja:

Kako ocenjujete svojo sposobnost učinkovite komunikacije z drugimi člani skupine?

Kaj se še morate naučiti o sposobnosti komunikacije z drugimi člani skupine?

Kaj ste se naučili med delom v skupini?

7. Rezultati dela

V okviru izobraževalnega programa, ki teži k celovitemu razvoju srednješolcev, smo izvedli dve delavnici, usmerjeni v krepitev socialnih veščin in čustvene inteligence. V nadaljevanju so prikazani rezultati obeh delavnic, ki sta bili zasnovani tako, da omogočata učencem, vključno tistim s čustveno-vedenjskimi motnjami (ČVM), aktivno vključitev in razvoj ključnih veščin 21. stoletja. Ravno tako so prikazani rezultati izvedenega formativnega samovrednotenja, ki vključuje refleksijo dijakov o njihovih izkušnjah in učinkovitosti skupinskega dela.

7.1 Rezultati delavnice »Trening socialnih veščin pozitivno samovrednotenje«

Prva delavnica, »Trening socialnih veščin pozitivno samovrednotenje«, je bila usmerjena v spodbujanje razmišljanja učencev o lastnih uspehih in dosežkih ter v razvijanje pozitivnega odnosa do sebe.

Delavnica je bila izvedena v razredu s tridesetimi učenci, starih med 17 in 18 let, od katerih jih je sedem s ČVM.

Glavni cilji so bili prepoznava lastnih uspehov, razmišljanje o lastnih sposobnostih in spretnostih ter razvijanje pozitivnega samovrednotenja.

Aktivnosti so obsegale razmislek o lastnih uspehih, pisanje lastnih uspehov. Vsak učenec je navedel štiri stvari, ki so mu dobro uspele in zaradi katerih se počuti ponosen, ter svoje dosežke predstavil sošolcu/sošolki v paru.

Sledilo je izpolnjevanje delovnega lista »Pokal uspehov«.

Slika 2 prikazuje izpolnjene delovne liste »Pokal uspehov«.

Slika 2

Prikaz izpolnjenega delovnega lista »Pokal uspehov«.



V sklopu delavnice, namenjene spodbujanju samovrednotenja in razumevanja lastne samopodobe med učenci, je bila ena od izstopajočih aktivnosti izdelava kratkega animiranega filma s tehniko kolaž animacije, katero uvrščamo v stop animacijo.

Učenci so s to tehniko ustvarili vizualno pripoved, ki prikazuje njihovo interpretacijo in razumevanje pomena samovrednotenja in samopodobe. Skozi proces izdelave so učenci izbirali različne materiale - od izrezkov papirja do fotografij in drugih predmetov, ki so jih nato korak za korakom premikali in fotografirali, da so ustvarili iluzijo gibanja. Končni izdelek je predstavljal bogat nabor čustev, misli in doživetij, ki skupaj tvorijo individualno percepcijo lastne vrednosti in identitete.

Slika 3 prikazuje izdelan kratki animirani film na temo samopodobe, ki ni samo odraz njihove kreativnosti, ampak tudi globok vpogled v to, kako mladi razumejo in vrednotijo sebe v svojem življenjskem kontekstu. Umetniško delo tako postane orodje za izražanje in razpravo

o samozavedanju, samospoštovanju in pozitivnem samodojemanju, ki so ključni za razvoj zdrave samopodobe.

Slika 3

Izdelan kratki animirani film na temo samopodobe.



Kljub začetni negotovosti in strahovom pred posmehovanjem so učenci aktivno sodelovali. Individualen pristop in delo v majhnih skupinah sta zagotovila prilagojeno izvajanje. Razprava je razkrila težave učencev s predstavitvijo in potrebo po dodatni spodbudi. Skupinska diskusija je spodbujala medsebojno razumevanje in izmenjavo pozitivnih izkušenj, pri čemer je bila posebna pozornost namenjena dvigu samozavesti.

Zaključek delavnice je pokazal pozitivno spremembo v vedenjskih vzorcih učencev še posebej pri učencih s ČVM, krepitev skupinske dinamike in medsebojnega razumevanja. Učenci so po delavnici izrazili zadovoljstvo in povečano samozavest, kar je pripomoglo k izboljšanju samopodobe. Delavnica je prispevala k bolj vključujočemu in razumevajočemu šolskemu okolju, poudarjajoč pomen kontinuitete in trajnosti treningov socialnih veščin za celostni razvoj otroka in soočanje s socialnimi izzivi.

7.2 Rezultati delavnice »Izražanje čustev s pomočjo animiranja likov s človeškimi lastnostmi«

Druga delavnica »Izražanje čustev s pomočjo animiranja likov s človeškimi lastnostmi« je bila usmerjena v razvijanje čustvene inteligence in izražanja čustev skozi umetniški medij animacije. Vključevala je osemindvajset učencev, ki so bili razdeljeni v skupine po štiri in so prek kreativnih aktivnosti raziskovali in izražali svoja čustva, ki so jih prikazali v obliki animiranega filma.

Namen delavnice je bil spodbujati razumevanje in izražanje čustev brez besed, hkrati pa razvijati učenčevo empatijo in sposobnost prepoznavanja čustev pri drugih.

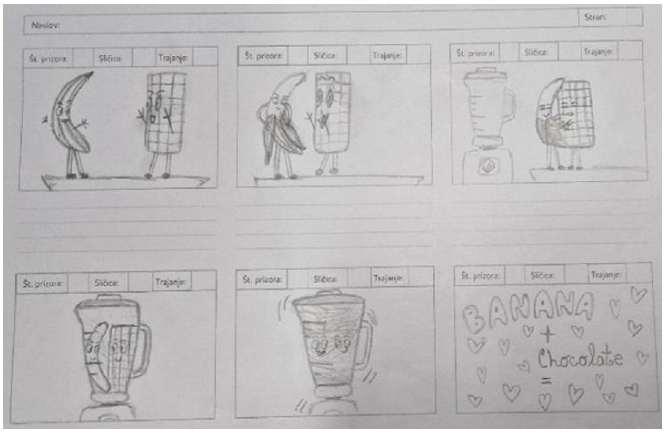
Glavni cilji delavnice so vključevali spodbujanje učencev k razumevanju in izražanju lastnih čustev, razvijanje empatije in sposobnosti prepoznavanja čustev pri drugih, krepiti veščine komunikacije, sodelovanja in kreativnega mišljenja.

Delavnica »Izražanje čustev s pomočjo animiranja likov s človeškimi lastnostmi« tako postavlja temelje za razvoj ključnih veščin, potrebnih za čustveno zrelo in uspešno življenje v sodobni družbi, in predstavlja pomemben korak k oblikovanju bolj empatične in razumevajoče skupnosti. Aktivnosti so obsegale oblikovanje zgodb, izdelavo obraznih ekspresij likov, izdelavo kratkega animiranega filma, predstavitev kratkega animiranega filma ter diskusijo.

Sslika 4 prikazuje ustvarjalni proces, kjer so učenci v skupinah vizualno oblikovali zgodbe v obliki zgodborisa, s katerimi so prikazali določena čustvena stanja.

Slika 4

Izdelava zgodbe v obliki zgodborisa za kratki animirani film Čokolada in banana.



Učenci so v avtorskih kratkih animiranih filmih uspešno prikazali različna čustva, od veselja in navdušenja do žalosti in jeze. Za izdelavo obraznih ekspresij likov so uporabili različne materiale in tehniko stop animacije za ustvarjanje likov, ki so izražali specifična čustva.

Slika 5 prikazuje izdelane obrazne ekspresije za oči in usta čokolade in banane.

Slika 5

Izdelava obraznih ekspresij.



Slika 6 prikazuje posamezne prizore animiranega filma, kjer je proces animiranja omogočil bolj izrazito izražanje čustev, kar je pritegnilo pozornost učencev k bolj ustvarjalnemu in zanimivemu izdelovanju naloge.

Slika 6

Prikaz posameznih prizorov iz kratkega animiranega filma z naslovom: Čokolada in banana.



Učenci so za izdelavo kratkega animiranega filma uporabili vrsto stop animacije in tehniko animacije objektov. Animirali so zgodbe, ki so temeljile na izražanju različnih čustev. Nekateri učenci so morda na začetku potrebovali nekaj spodbude pri razumevanju naloge, vendar so se hitro prilagodili in sodelovali v procesu ustvarjanja. Pomembno je bilo zagotoviti dovolj časa za skupinsko usklajevanje.

Slika 7 prikazuje postopek animiranja v animacijskem studiu.

Slika 7

Prikaz postopka animiranja v animacijskem studiu.



Pri nekaterih učencih so bile opazne posebnosti v izbiri izrazov in načinu prikaza čustev. To pa je bila tudi priložnost za poglobljen pogovor o raznolikosti izražanja čustev.

Po predstavitvi animacij je sledila diskusija, kjer so učenci izrazili svoje izkušnje in občutke ob gledanju ter analizirali, kako so različna čustva vplivala nanje. To je prispevalo k razpravi o čustvih, empatiji in raznolikosti doživljanja istega čustva.

Rezultati delavnice so pokazali znatno izboljšanje v zmožnostih učencev za izražanje in razumevanje čustev. Skozi umetniški proces izdelave animacij so dijaki ne samo spoznali raznolikost čustvenih izrazov, temveč so tudi razvili globlje razumevanje svojih lastnih čustvenih reakcij in tistih pri drugih. Umetniško delo je služilo kot sredstvo za izražanje in razpravo o čustvenem samozavedanju in empatiji, kar je pripomoglo k boljšemu medsebojnemu razumevanju in krepitvi samozavesti.

Zaključek delavnice »Izražanje čustev s pomočjo animiranja likov s človeškimi lastnostmi« je poudaril pomembnost kreativnega pristopa k razvoju čustvene inteligence med srednješolci. Učenci so skozi izdelavo animacij ne le spoznavali in raziskovali različne načine čustvenega izražanja, ampak so tudi razvijali ključne veščine, kot so timsko delo, kreativnost in empatija. Učenci so, ob pomoči ustvarjalnega procesa, izboljšali svoje sposobnosti razumevanja in izražanja čustev, kar je vodilo do boljšega medosebnega razumevanja in krepitev samozavesti. Delavnica je tako okrepila medsebojno razumevanje in spodbudila izmenjavo izkušenj, ki so omogočile učencem boljše razumevanje sebe in drugih. Skupinska dinamika in izboljšano šolsko okolje sta poudarila pomen trajnih in kontinuiranih prizadevanj v izobraževanju za čustveni razvoj mladih.

Delavnici »Trening socialnih veščin pozitivno samovrednotenje« in »Izražanje čustev s pomočjo animiranja likov s človeškimi lastnostmi« sta uspešno prispevali k razvoju čustvene zrelosti in socialnih veščin med dijaki. Učenci so prek različnih kreativnih in interaktivnih metod uspeli ne le izboljšati svoje sposobnosti izražanja in prepoznavanja čustev, ampak tudi okrepiti svojo samopodobo in medsebojno razumevanje. Skozi skupinsko delo in umetniški izraz so učenci pridobili dragoceno razumevanje čustvenih procesov, kar je izboljšalo njihovo samozavest in spodbudilo pozitivno dinamiko znotraj šolskega okolja. Te izkušnje poudarjajo pomen nadaljnjega vključevanja teh pristopov v izobraževalne programe, saj ne le bogatijo izobraževalni proces, temveč pomembno prispevajo k osebnemu in socialnemu razvoju mladih.

7.3 Rezultati samovrednotenje oz. vrstniškega vrednotenje in refleksije.

Pri izvedbi formativnega samovrednotenja je bilo opaziti, da je orodje oz. uporaba aplikacije Padlet spodbudilo učence k bolj kritičnemu in iskrenemu premisleku o delu v skupini.

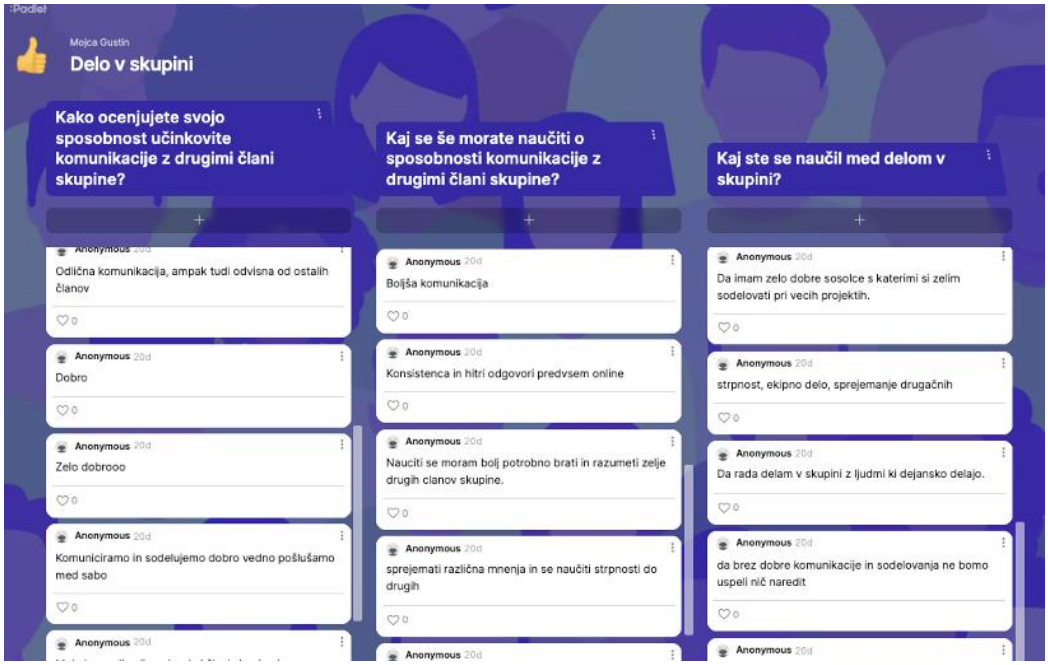
Slika 8 prikazuje, kako so bili učenci zmožni anonimno izraziti svoje dojemanje skupinske dinamike, kar je povečalo stopnjo odprtosti in iskrenosti v povratnih informacijah. Težav pri uporabi ni bilo, saj je bila platforma intuitivna in dostopna oz. so učenci odgovarjali tako, da so s telefoni zajeli QR kodo. Učenci so dobro sprejeli možnost, da svoje mnenje delijo brez pritiska javnega izpostavljanja, kar je izboljšalo kakovost njihovih odgovorov. Kot pozitivno bi izpostavila, da je orodje omogočilo takojšnje razmišljanje in interakcijo, kot izziv pa bi se lahko štelo omejevanje globine razprave zaradi narave kratkih odzivov na platformi. Reakcije učencev so bile pozitivne, cenili so enostavno in neformalno sredstvo za refleksijo in ocenjevanje, ki jim je pomagalo pri razvoju samozavedanja in kritičnega razmišljanja.

Na vprašanje »Kako ocenjujete svojo sposobnost učinkovite komunikacije z drugimi člani skupine?« je večina učencev odgovorila, da so imeli v skupini odlično komunikacijo, ki pa je seveda bila odvisna od vseh članov skupine. Na vprašanje »Kaj se še morate naučiti o sposobnosti komunikacije z drugimi člani skupine?« so v večini menili, da se morajo naučiti bolj podrobno razumeti različna mnenja. Na vprašanje »Kaj ste se naučili med delom v

skupini?« so učenci odgovorili zelo različno, prevladovalo pa je predvsem mnenje, da brez dobre komunikacije in sodelovanja projekt ni uspešno zaključen.

Slika 8

Prikaz uporabe aplikacije Padlet za samovrednotenje.



8. Zaključek

Izvedeni delavnici »Trening socialnih veščin pozitivno samovrednotenje« in »Izražanje čustev s pomočjo animiranja likov s človeškimi lastnostmi« sta pokazali, da uporaba animiranih ekspresij in digitalnih orodij bistveno prispeva k razvoju empatije in čustvenega izražanja med učenci. Učenci so pokazali izboljšane kognitivne sposobnosti, boljšo socialno interakcijo in večjo kreativnost. Raziskava je poudarila pomembnost integracije teh veščin v izobraževalni proces za spodbujanje celostnega razvoja posameznikov.

Rezultati delavnic so pokazali, da učenci lažje prepoznavajo in izražajo svoja čustva ter razvijajo empatijo do drugih, kar prispeva k boljšemu socialnemu okolju v razredu. Uporaba aplikacije Padlet je dodatno izboljšala sodelovanje in komunikacijo med učenci, kar je ključnega pomena za uspeh v 21. stoletju. Raziskava je potrdila, da učenci prek interaktivnih orodij hitreje osvojijo ključne veščine in bolje sodelujejo med seboj.

Sklepi prispevka poudarjajo potrebo po nadaljnjem raziskovanju in implementaciji sodobnih pedagoških pristopov, ki vključujejo digitalna orodja in kreativne tehnike, za dosego boljših učnih in socialnih izidov. Priporočata se redno izvajanje tovrstnih delavnic in stalno prilagajanje učnih metod, da bi zagotovili trajnostni razvoj empatije, čustvenega izražanja in drugih ključnih veščin med učenci. Prispevek poudarja pomen celostnega pristopa k izobraževanju, ki ne samo spodbuja intelektualnega razvoja, temveč tudi čustveno zrelost, kar je temelj za oblikovanje odgovornih in empatičnih posameznikov v družbi.

9. Viri in literatura

Bouton, B. (2016). Empathy Research and Teacher Preparation: Benefits and Obstacles. *SRATE Journal*, 25(2), 16–25. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113829.pdf

Buckle, J. (2024). *College And Career Readiness: A Comprehensive Guide to 21st-Century Skills* https://www.panoramaed.com/blog/comprehensive-guide-21st-century-skills

Haranaka, L. (2018). 21st Century Skills for Teachers15 de outubro de 2018. *Richmond blog.* https://www.richmondshare.com.br/21st-century-skills-for-teachers/

Kompare, A., Vadnov, N. (2010). Ljudje v organizaciji: Uvod v psihologijo dela in organizacije. *Konzorcij višjih strokovnih šol za izvedbo projekta IMPLETUM.* https://resitve.sio.si/wp-content/uploads/sites/7/2019/11/Ljudje_v_organizaciji-Kompare_Vadnov.pdf

Košir, K. (2013). Socialni odnosi v šoli. *Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo, Maribor.* http://www.ljudmila.org/subkulturni-azil/front/img/admin/file/frontier/Kosir_Katja_-_Socialni_odnosi_v_soli.pdf

Ministrstvo za kohezijo in regionalni razvoj RS in Norway grants. (2023). *Veščine in kompetence v 21.* stoletju. #school21. https://school21.si/2023/11/27/vescine-in-kompetence-v-21-stoletju/

Peguet, J. (2021). Skrivnosti animatorja. *Pipinova knjiga.*

Pouliakas K. (2019). Machines, robots and the threat of automation to EU jobs. *European Centre for the Development of Vocational Training.* https://www.cedefop.europa.eu/en/blog-articles/machines-robots-and-threat-automation-eu-jobs

Price-Mitchell, M. (2015). Empathy in Action: How Teachers Prepare Future Citizens. *Edutopia.* https://www.edutopia.org/blog/8-pathways-empathy-in-action-marilyn-price-mitchell

Rozman, U. (2006). Trening socialnih veščin. *Nova Gorica: Educa, Melior.* https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-TF33SZE3/47f42e72-77fc-45f7-be24-4b54eeb702cc/PDF

Šlander, M., Pogačnik Nose, Š. (2020). Kaj bom, ko bom velik? Veščine in poklici prihodnost. *Moje Delo.* https://www.mojedelo.com/karierni-nasveti/novice/kaj-bom-ko-bom-velik-vescine-in-poklici-prihodnost-3918

Tran, A. (2024). 8 najboljših primerov medsebojnega ocenjevanja. https://ahaslides.com/sl/blog/peer-assessment-examples/

Žižak, A. (2009). *Pomen interaktivnih igralnih dejavnosti za trening socialnih veščin.* Socialna pedagogika (Ljubljana). *Združenje za socialno pedagogiko. 13*(4), 399–416. https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-TF33SZE3/47f42e72-77fc-45f7-be24-4b54eeb702cc/PDF

Kratka predstavitev avtorice

Mojca Guštin je magistrica znanosti s področja grafične tehnologije. Na Srednji medijski in grafični šoli v Ljubljani poučuje module, ki pokrivajo animacijo, medijsko oblikovanje in nove tehnologije. Je strokovnjakinja za multimedijo, animacijo, 3D-tisk, uporabnost spletnih strani, medijsko produkcijo itd. Svojo poklicno pot je začela kot korporativna grafična oblikovalka, zdaj pa že vrsto let poučuje na srednji šoli, pri čemer dijakom predaja vse izkušnje, ki jih je pridobila pri svojem strokovnem in raziskovalnem delu. Pripravlja delavnice animiranega filma, delavnice na področju sinhronizacije animiranih oglasnih sporočil ter kot mentorica vključuje dijake v projekte in jih pripravlja za mednarodne festivale. Sodeluje tudi z razvojno-raziskovalnimi institucijami in je ocenjevalka v strokovnih komisijah. Z različnimi podjetji sodeluje na področju animacije, gibljive grafike, grafičnega oblikovanja, spletne uporabnosti in 3D-tiska. Svoje znanje nadgrajuje tako na strokovnem kot tudi na osebnostnem nivoju.

Krepitev mehkih veščin z igro vlog v sodelovalnem učenju

Strengthening of Soft Skills through Role Play in Collaborative Learning

Kristina Glavina

Srednja šola Izola
kristina.glavina@guest.arnes.si

Povzetek

Delodajalci vse bolj izpostavljajo in prepoznavajo mehke veščine kot pomembno orodje za uspešno uveljavljanje na trgu dela in ohranjanje konkurenčnosti med nenehnimi izzivi. Slovenski izobraževalni sistem poudarja skrbno izbrane kognitivne cilje, medtem ko spretnosti in veščine ostajajo v domeni strokovnih modulov, praktičnega usposabljanja dijakov ali pa so pridobljene preko občasnega (počitniškega) dela. Prispevek raziskuje pojem/termin mehkih veščin in njegovo konkretizacijo v različnih pedagoških poskusih udejanjanj in pridobivanj potrebnih spretnosti v času šolanja za kasnejše poklicno udejstvovanje. Predstavljen je tudi primer posrednega urjenja mehkih veščin z metodo igre vlog v sodelovalnem učenju. Namen učenja in ozaveščanja mehkih veščin je podpirati osebnostni razvoj mladostnika ter olajšati njegov prehod in vstop na samostojno karierno in življenjsko pot.

Ključne besede: igra vlog, mehke veščine, prva zaposlitev, razvijanje veščin, skupinsko delo, sodelovalno učenje

Abstract

Employers are increasingly highlighting and recognizing soft skills as an important tool for successfully asserting oneself in the job market and maintaining competitiveness amidst constant challenges. The Slovenian educational system emphasizes carefully selected cognitive goals, while skills and competencies remain in the domain of professional modules, practical training of students, or are acquired through occasional (holiday) work. The article explores the concept/term of soft skills and its concretization in various pedagogical attempts to implement and acquire the necessary skills during schooling for future professional engagement. An example of indirect training of soft skills through the role-playing method in cooperative learning is also presented. The purpose of learning and raising awareness of soft skills is to support the personal development of adolescents and facilitate their transition and entry into an independent career and life path.

Keywords: collaborative learning (cooperative learning), first employment, role-playing, skill development, soft skills, teamwork.

1. Uvod

Sodoben način življenja nas postavlja pred številne izzive, kar izobraževalni sistemi težko dohajajo in različno sledijo zahtevam spremenljivega trga dela. Raziskave in študije primerov potrebujejo svoj čas, da raziščejo izzive, preverijo svoje ugotovitve in rešitve. Ko se te aplicirajo, so na poti že druge generacije mladih, ki se soočajo z drugačnimi trendi kot njihovi predhodniki. Učitelji lahko lovimo nova znanja in metode po »pravilu rdeče kraljice«, vendar se v tem teku hitro upehamo tako učenci kot učitelji, saj kar je »delovalo včeraj«, danes »ni več

ustrezno«. Ne preseneča strateški premik od poučevanja k učenju učenja, tudi učenja tistih spretnosti in veščin, s katerimi se uspešno izkažemo in začutimo zadovoljstvo na vseh ravneh življenja. V ospredje tako prihajajo mehke veščine, ki omogočajo delovno aktivni populaciji, da se uspešno uveljavi na tržišču in hkrati zadovolji potrebe po osebnem izpolnjenem življenju. V nadaljevanju je predstavljen kratek pregled razumevanja termina z raznolikimi načini njegovega udejanjanja v luči šolske perspektive, ki mlade postopoma uvaja v svet zaposlovanja.

2. Na poti k prvi zaposlitvi in pričakovanja delodajalcev

Raziskave potrjujejo, da so sodobna pričakovanja delodajalcev v odnosu do delavcev usmerjena v krepitev tistih veščin in znanj, s katerimi se spodbuja večjo konkurenčnost podjetij v razvijajočem se svetu, zaradi česar so delovna mesta in njihove vsebine podvržene stalnemu spreminjanju in prilagajanju. Ne le delodajalci (podjetniki), temveč tudi zaposleni (delavci) so del maratonskega uveljavljanja in ohranjanja obstoja na trgu dela, kjer se nenehno soočajo z izzivi in pastmi globalizacije, nebrzdane tekmovalnosti in prodiranjem umetne inteligence na vseh ravneh. Na Svetovnem ekonomskem forumu navajajo, da v zadnjih letih izstopajo veščine, kot so sposobnost reševanja kompleksnih problemov, sposobnost kritičnega mišljenja in ustvarjanja, zmožnost logičnega sklepanja in inovativnost. Delodajalci tako postavljajo v ospredje tudi sodelovanje in usklajevanje z drugimi zaposlenimi, saj je skrb za medsebojne odnose v podporo in dopolnjevanje podjetja samega (DATA, 2020).

Trg dela torej prepoznava in išče t.i. mehke veščine. Naš izobraževalni sistem, ki je osnova izšolanja različnih (poklicnih) kvalifikacij, s katerimi izšolani vstopajo in aktivno delujejo na trgu dela, je podvrženo stalnemu »izpraševanju vesti« po celotni vertikali. Vadnjal v svojem članku raziskuje mehke veščine v visokošolskem izobraževanju, ter ugotavlja, da so visokošolski programi preobsežni »s t.i. znanstvenim učenjem, ki daje prednost teoretičnim osnovam pred praktičnimi vidiki in uporabno vrednostjo posameznih ved.« (Vadnjal, 2013, str. 45). Jošt Lešer podobno ugotavlja, da so mehke veščine »izredno pomembne v današnjem turbulentnem okolju (čas nenadnih in nepredvidljivih gospodarskih, družbenih in svetovnih sprememb) in hibridnem delovnem okolju (nastalo kot posledica pandemičnih razmer)«, hkrati pa »za izobraževalne programe mehke veščine še vedno ostajajo izziv.« (Jošt Lešer, 2022).

Dijaki in študentje pridobivajo prve delovne izkušnje z začasnim oz. občasnim »študentskim« delom že v času izobraževanja, za kar prejemajo zaslužke oz. prva plačila za opravljene storitve. To podpirajo in vzpostavljajo npr. študentski servisi, preko katerih mladi iščejo svoje priložnosti in trenutne ugodnosti. Mladi pri tem spoznavajo vlogo delodajalcev, njihova pričakovanja, soočajo se z zaposlenimi kot sodelavci (ki so v drugačni vlogi kot npr. sovrstniki sošolci), seznanjajo se s strukturo in delovanjem organizacije (podjetja). Delodajalci dobijo vpogled v potenciale prihodnjega kadra, načrtujejo pokrivanje kadrovskih potreb ali izvajajo selekcijo (prenovo) fleksibilne delovne sile. Srednje poklicne šole, ki izvajajo praktična usposabljanja dijakov v sodelovanju z delodajalci, izvajajo ta prehod dijakov ali njihov izstop iz »šolskih klopi« postopoma, kar dijakom omogoča realen vpogled v prihodnost in spoznavanje osebnih želja, sposobnosti in nagnjenj na primerih poklicnih praktičnih izkušenj. Študentje nadaljujejo z izobraževanjem na fakultetah, kjer je priprava na trg dela odvisna od ciljev fakultetnega/univerzitetnega/visokošolskega izobraževanja in tudi posameznikove angažiranosti. Vadnjal utemeljuje, da so mehke veščine komplementarne predmetno specifičnim znanjem in spretnostim posameznega strokovnega in/ali znanstvenega področja in »so med najbolj pogostimi zahtevami delodajalcev pri iskalcih prve zaposlitve«, zato so »izjemno pomemben dejavnik zaposljivosti študentov oz. novih diplomantov.« (Vadnjal, 2013, str. 46).

Številna podjetja vlagajo v nadaljnja izobraževanja svojih zaposlenih, da bi tako zapolnili primanjkljaje kompetenc in veščin, ki jih zaznavajo med svojimi zaposlenimi. Nekatera so celo ustanovila svoje izobraževalne centre, v katerih izobražujejo posebej za lastne potrebe, zato hitreje uvajajo novo zaposlene. Poseben poudarek pripisujejo prav mehkim veščinam, kot so vodenje skupine, organizacija dela, motiviranje ljudi, itd. Eno izmed takih podjetij je BSH iz Nazarij (Bosch Siemens Home Appliances), ki tudi sodeluje s srednjimi šolami in univerzami z namenom dopolnjevanja vrzeli med učnimi programi in potrebami delovnega procesa v podjetju. Vodja kadrovske službe v BSH Sonja Špoljarič je za intervju povedala, da niso vse šole enako zainteresirane (Repovž, Delo, 2019). Očitno obstaja razkorak med izobraževalnimi ustanovami in gospodarsko sfero, kjer vsaka stran rešuje izzive na svoj način.

3. Opredelitev termina mehkih veščin

Viri kažejo, da ni še poenotenja v izrazoslovnem poimenovanju, dojemanju, rabi ter poučevanju pojma mehkih veščin na področju izobraževanja, kvečjemu je v rabi bolj uveljavljen izraz kompetence (Vadnjal, 2013, str. 46). Mehke veščine so lahko opredeljene kot dinamična kombinacija »kognitivnih in metakognitivnih spretnosti, medosebnostnih, intelektualnih in praktičnih spretnosti ter etičnih vrednot.« Ljudem pomagajo, da »se prilagajajo trenutnim okoliščinam in se obnašajo pozitivno, tako da so sposobni se učinkovito spopadati z vedno novimi izzivi profesionalnega in vsakodnevnega življenja.« (Duncan in Dunifon, 1998, po Vadnjal, 2013, str. 46).

Ethaiya Rani opisuje čustveno inteligenco kot izraz razvitih mehkih veščin, kar utemeljuje kot zmožnost soočanja s svojimi (lastnimi) občutki in empatičnosti v odnosu do drugih v kateri koli situaciji. Mehke veščine predstavi kot z vajo priučena vedenja, ki so tudi ciljno naravnana, zato kot taka tudi pomembno vključena v sodobna izobraževanja mladih na poti v svet zaposlitve. Mehke veščine pomembno prispevajo k oblikovanju učenčeve celostne osebnosti (njihovih osebnostih kot celote) in povečujejo njegove karierne možnosti. Prakticiranje mehkih veščin učence utrjuje znotraj njih samih, kar jim pomaga pri razumevanju samih sebe (npr. »kdo sem«) in kako se kompetentno odzvati v dani situaciji. Ethaiya Rani dodaja, da so to veščine učenja prijaznosti, igrivosti v družbi ljudi, primernega/ustreznega vedenja, vljudnosti, reševanja konfliktov, izražanja hvaležnosti s »prosim« in »hvala«, pozitivne naravnanosti in prepričljive (ustrezne) rabe jezika, ki vzgajajo mladostnika na poti odraščanja v svet odraslih (Ethaiya Rani, 2012, str. 1, 2).

4. Učenje in ozaveščanje mehkih veščin v pedagoškem okolju

S katerimi učnimi strategijami in pedagoškimi pristopi se danes uvaja mlade v zahteve in pričakovanja sodobnega trga dela? Kateri učni modeli pripomorejo k učenju mehkih veščin? Kako se lahko izvaja urjenje mehkih veščin v standardiziranem učnem programu?
Ramlan in Ngah predlagata uvajanje problemskega učenja (ang. problem-based learning) in na učenca osredotočeno učenje (student-centered learning). Problemsko učenje pojasnjujeta kot pristop, v katerem se študentje soočajo s praktičnim primerom ali problemsko situacijo stroke. Skupaj iščejo in preizkušajo rešitve, kar podpira njihov razvoj kritičnega mišljenja in iskanje povezav med koncepti (pojmi). Načrtovanje in uresničevanje idej, zamisli oz. poti do izdelka pa vodijo v soočenja z ljudmi in vzpostavljanja stikov z njimi na področju dejanske industrije, za katero se izobražujejo (Ramlan, Ngah, 2015, str. 701).

Projektno učenje se prav tako opira na aktivno vlogo učenca (znotraj skupine ali individualno), ki išče odgovore na življenjska vprašanja in oblikuje rešitve, ki so smiselne in dejansko izvedljive. Učenci zaključijo projektno delo s predstavitvijo izdelka ali rezultatov skupinskega (individualnega) dela. Rezultati raziskave, ki je proučevala vpliv projektnega učenja na izboljšanje mehkih veščin pri srednješolcih poklicne šole, potrjujejo, da projektno učenje ne le spodbuja kognitivni razvoj in psihomotorične potrebe učenca, temveč omogoča tudi oblikovanje njegove osebnosti, značajske lastnosti in vedenje. Projektno učenje spodbuja v učencih vzajemno pomoč, spoštovanje, vljudnost, odločnost, zavedanje družbene odgovornosti, krepi samozavest, odpravlja negotovost in strah pred izražanjem mnenj, uči časovnega načrtovanja in upravljanja s podatki (Fitriyani, et.al., 2023, str. 1160).

Pomen aktivne vloge učenca poudarja tudi Ethaiya Rani, ki v podporo učenja mehkih veščin uvršča še skupinske razprave, skupinske predstavitve, igre vlog in druge aktivne oblike sodelovalnega učenja. Učenci skozi izkustvena in močno interaktivna usposabljanja postopoma subtilno ponotranjajo pridobljene spretnosti, tako da skozi čas postajajo njihova lastna, kar jih pomembno ozavešča v zaupanju v lastne sposobnosti (Ethaiya Rani, 2012, str. 4).

Raziskovalci posebej poudarjajo tehnike in metode sodelovalnega učenja, v katerem so poudarki timskega dela in pogoji tudi za oblikovanje skupinske identitete na podlagi socialnih interakcij vseh sodelujočih. Če je vključeno še avtentično učenje, ki se opira na resnične primere iz življenja, imajo učenci toliko večje priložnosti specifičnega urjenja mehkih veščin v povezavi s spoznavanjem in pridobivanjem poklicnih kompetenc preko lastne izkušnje. Timsko delo, tandem, mentorstvo, skupinske diskusije, javno nastopanje so učne strategije, s katerimi učitelj načrtuje in izboljšuje urjenje mehkih veščin učencev. Javno nastopanje spodbuja samozavest, sposobnost ohranjanja in logičnega izražanja skrbno izbranih misli tudi pod pritiskom, ki ga nastopajoči lahko občuti pred drugimi, hkrati pa se ustvarja sposobnost posluha za poslušalce (množico), ki jih nastopajoči želi nagovoriti (Azmi, Rahate Ellah, 2023, str. 195).

Kot sodobno učno strategijo za učenje mehkih veščin se prepoznava tudi družbena omrežja, kot so Meta (prej Facebook), Omrežje X, Snapchat, Instagram, Youtube. To so mediji, ki se jih mladi veliko poslužujejo, hkrati pa potrebujejo ciljno naravnano varno rabo, ne le samozadostno uporabniško izkušnjo. Učenci na družbenih omrežjih delijo svoja mnenja, stališča, izmenjujejo ustvarjene vsebine in komunicirajo tako v domačem okolju kot s preostalim svetom. Čeprav je poudarek na komunikacijskih veščinah, so to tudi priložnosti za načrtno vključevanje in usmerjen razvoj podjetniške miselnosti, trženje storitev in izdelkov ter odkrivanje zaposlitvenih priložnosti izven utečenih okvirjev (Azmi, Rahate Ellah, 2023, str. 196).

5. Priložnosti sodelovalnega učenja za načrtno urjenje mehkih veščin

Sodelovalno učenje (collaborative (cooperative) learning) je učenje v manjših skupinah, za katere je delo načrtovano tako, da se med vsemi člani skupine vzpostavlja pozitivna naravnanost ali soodvisnost. Neposredne interakcije med člani skupine in odgovornost vsakega posameznika spodbujajo rabo ustreznih sodelovalnih veščin, poglabljajo proces učenja in vodijo doseganje zastavljenih ciljev (Peklaj, 2001, str. 9).

Peklajeva razlikuje med sodelovalno učno skupino, v kateri se razvija pravo sodelovanje po načelih sodelovalnega učenja, od tradicionalne učne skupine, v kateri je vse podvrženo kognitivnim ciljem in socialni hierarhiji. Sodelovalne učne skupine gojijo pozitivno soodvisnost med vsemi člani skupine, kar podpira tudi posameznikovo odgovornost tako za uspeh kot vzdušje celotne skupine. Heterogeni značaj skupine daje članom priložnost

spoznavanja, sprejemanja in spoštovanja drugačnosti v načinih delovanja posameznih članov ali njihovih osebnostnih značilnosti. V tradicionalni učni skupini vlogo vodje navadno prevzema vodstveno sposobnejši in učno močnejši član. V sodelovalni učni skupini pa se vloge pogosto izmenjujejo ali porazdelijo, zato niso vezane na sposobnosti enega člana. To prevzemanje različnih vlog omogoča posameznim članom, da se preizkusijo tudi v drugih sposobnostih, ki jih ne izkažejo dovolj, če ostajajo v ustaljeni (pasivni) vlogi. Prevzemanje odgovornosti za učenje torej ni le omejeno na posameznega člana, temveč se krepi odgovornost skupine kot celote (kolektivna odgovornost). Člani urijo veščine, ki jih premorejo in spoznavajo tiste, ki jih doslej niso uporabljali ali imeli za relevantne/pomembne, npr. nudenje brezpogojne pomoči, reševanje konfliktov, poskusi mediacije, vzpostavljanje empatičnega pogleda na položaj ali osebo…

Učitelj ni le tisti, ki oblikuje pouk in daje navodila ter oceni naloge ali izdelke… Je veliko več. Prevzame vlogo opazovalca, ko spremlja potek dela skupin, analizira socialne procese in učne strategije, zaradi česar prestopa v vlogo učitelja raziskovalca lastne prakse. Čeprav se v sodelovalni učni skupini ne postavlja v ospredje doseganje učnih vsebinskih ciljev, njihov pomen ni zato manjši (Peklaj, 2001, str. 9, 10). Nasprotno, učni rezultati in dosežki, do katerih se učenci »dokopljejo« v visoko interaktivnem učnem okolju, so kavzalne posledice doživljajskega, izkustvenega, poglobljenega in učinkovitega učenja (Peklaj, 2001, str. 12, 13).

Siegel izpostavlja, da je močna privrženost družbi vrstnikov značilnost najstniških možganov (Siegel, 2014, str. 61). Mladostniški možgani vstopajo v faze preoblikovanja in mielinizacije, kar se kaže v psihosocialnem vedenju in čustvovanju, pomnjenju podatkov in pridobivanju izkušenj iz prve roke (Siegel, 2014, str. 67). Nasprotno, zagovarja stališče, da je to čas, ko so ljudje najbolj kreativni, vedoželjno zagnani in čustveno predani odnosom, zato je smiselno in nujno zagotoviti mladostnikom tako okolje, da oblikujejo lastno identiteto in razvijejo vse tiste veščine, s katerimi zorijo na poti v svet odraslih. V sodelovalnem učenju so zato metode in tehnike, ki upoštevajo potrebe mladostnikov, tako njihovo ranljivost kot njihovo moč. Vključevanje takih spoznanj v izobraževalni prostor podpirajo številne sodobne raziskave nevroznanosti.

6. Igra vlog in izkustveno učenje

Igra vlog je ena od osrednjih metod izkustvenega učenja z izhodiščem v Kolbovi teoriji učenja. Igra vlog je vrsta učne aktivnosti, v kateri učenci začasno prevzamejo določeno vlogo (identiteto) v strukturirani situaciji, znotraj katere izvajajo, raziskujejo, preizkušajo in doživljajo materiale, vedenje, ravnanje (mišljenje) in čustvovanje. Tako učenje temelji na neposredni izkušnji, zato omogoča trening raznovrstnih spretnosti in veščin. Osnovno načelo igre vlog pravi, da učenec, ki prevzame in predstavlja vlogo, ni odgovoren za vedenje vloge, kajti učenec ni vloga sama. Če učenec prevzame vlogo kot lastno identiteto in ravna ali odigra namišljeno situacijo kot resnično, je to simulacija. Tako igre vlog kot simulacije močno povečajo emocionalno doživljanje učencev – igralcev ter jim zvišujejo interes in motivacijo ter poglabljajo razumevanje dogajanja. V nadaljevanju uporabljamo zgolj termin igra vlog, ki vključuje tudi simulacije (Rupnik Vec, 2003, str.10).

Metoda igre vlog združuje in uresničuje številne vzgojno-izobraževalne cilje, tako kognitivne kot socialno-emocionalne (Rupnik Vec, 2003, str. 15). V učencu se aktivirajo raznovrstni procesi kompleksnega mišljenja (dedukcija, indukcija, abstrahiranje, odločanje, utemeljevanje, analiza perspektiv, invencija). Emocionalna vpletenost v vlogo in refleksija

lastne izvedbe, ki jo premišljeno vodi in podpira učitelj, učenca podpirajo v samospoznavanju in razvijanju veščine samorefleksije ter veščine metakognicije (Rupnik Vec, 2003, str. 10, 25).

7. Primer spodbujanja mehkih veščin z metodo igre vlog v sodelovalnem učenju

7.1. Kartončki z vlogami

Učitelj pripravi kartončke z vlogami, ki jih določi po lastni presoji. Pri tem izhaja iz lastnosti in potreb oddelka ter ciljev učne aktivnosti s sodelovalnim učenjem, v katero bo posredno vključena igra vlog. Vloge svobodno oz. po potrebi spreminja glede na strukturo odnosov med učenci v oddelku z namenom, da jih izboljša ali pa učence načrtno podkrepi v predvidenih spretnostih in pričakovanih znanjih.

Če izhajamo iz predpostavke, da je v oddelku 30 učencev, ki bodo razdeljeni v 5 skupin, bo vsaka skupina lahko izbirala med do 6 dodeljenih vlog. Priporočeno je, da so kartončki 6 vlog za isto skupino enake barve. Če se oddelek razdeli v 5 skupin, se skupine lahko razlikujejo (identificirajo, poimenujejo, razvrščajo) na podlagi barv, npr. rdeča, modra, rumena, zelena, vijolična. Posamezen kartonček vsebuje ime vloge s kratkim opisom pričakovanih zadolžitev na njegovi levi strani ter primere sporočanja oz. nagovore k uresničevanju dodeljene vloge na desni strani. Predlagane vloge za skupinsko delo ene skupine so VODJA, USMERJEVALEC, TAJNIK, NAGRAJEVALEC, SKRBNIK in SCENOGRAF.

Kartonček z vlogo **VODJA** npr. vsebuje opis zadolžitve: »skrbi za to, da vsi enakopravno sodelujejo, da nihče ne izstopa ter da se nihče ne umika iz skupinskega dela, usklajuje delo vseh članov skupine in preverja njihov napredek ter spremlja potek dela do zaključka naloge, lahko tudi poroča o rezultatih dela skupine.« Spremljajoči nagovori ali namigi za uspešno opravljanje dodeljene vloge za vodjo so lahko »*Kaj pa ti misliš…? Ali se strinjaš s to trditvijo? Katere naloge so že opravljene? Kaj je še potrebno postoriti?«*

Kartonček z vlogo **USMERJEVALEC** npr. vsebuje opis zadolžitve: »skrbi za to, da se skupina ne pogovarja o drugih stvareh, temveč konča dodeljeno nalogo, usmerja skupino, vodi diskusijo ali njeno delo, spodbuja tiste, ki manj sodelujejo ter opominja tiste, ki se izmikajo nalogam skupine.« Spremljajoči nagovori ali namigi za uspešno opravljanje dodeljene vloge za usmerjevalca so lahko »*»Ali smo že končali nalogo…? Katere naloge še nismo opravili? Ali potrebujemo pomoč? Ali ste vsi fotografirali model/izdelek?«*

Kartonček z vlogo **TAJNIK** npr. vsebuje opis zadolžitve: »zapisuje odgovore in rešitve, skrbi za dosledno beleženje eksperimentalno pridobljenih podatkov, lahko tudi poroča o rezultatih dela v skupini oz. odloča o pomoči ostalih članov pri predstavitvi rezultatov ali izdelka.« Spremljajoči nagovori ali namigi za uspešno opravljanje dodeljene vloge za tajnika so lahko »*Katero ugotovitev naj zapišem? Ali lahko to ponovite, prosim? Ali sem pravilno skiciral-a? Kako naj to povem/izrazim pri poročanju dela skupine?«*

Kartonček z vlogo **NAGRAJEVALEC** npr. vsebuje opis zadolžitve: »Pohvali skupino za dobro opravljeno nalogo, pohvali posamezne člane skupine za izvirne rešitve ali predlagane domiselne ideje, kjer in ko je to potrebno, ob zaključku skupinskega dela izreče tudi zahvale.« Spremljajoči nagovori ali namigi za uspešno opravljanje dodeljene vloge za nagrajevalca so lahko »*To pa je bil super predlog! Povejmo, kako zelo cenimo njegov/njen trud! To smo odlično izpeljali! Hvala, ker si nam posodil-a svoj zvezek/kalkulator.«*

Kartonček z vlogo **SKRBNIK** npr. vsebuje opis zadolžitve: »Skrbi za to, da je v skupini prijetno, varno in delovno vzdušje. Skupino ali posameznika opomni, če je ta preglasen/preglasna, preverja ustrezno rabo mobilnega telefona, ko je to dovoljeno, sicer pa prijazno opomni skupino ali posameznika, da napravo umakne oz. izključi« Spremljajoči nagovori ali namigi za uspešno opravljanje dodeljene vloge za skrbnika so lahko »*»Ali lahko govorimo bolj potiho? Opažam, da postajamo moteči za druge, poskusimo mirneje nadaljevati naše delo! Ali lahko prosim izklopiš/umakneš mobilni telefon, hvala!«*

Kartonček z vlogo **SCENOGRAF** npr. vsebuje opis zadolžitve: »skrbi za to, da so učni pripomočki, orodja ali drugi rekviziti na ustreznem mestu. Predlaga ideje za domiselno postavitev rekvizitov. Spodbuja druge člane skupine, da sodelujejo pri estetskem oblikovanju izdelka, da so pripomočki ali orodja vidni in dosegljivi vsem. Ob zaključku dela spremlja pospravljanje, zbere delovne liste za oddajo in po potrebi opomni tudi na čiščenje delovnih površin.« Spremljajoči nagovori ali namigi za uspešno opravljanje dodeljene vloge za scenografa so lahko »*Predlagam, da tole postavimo tja….Ali lahko oblikujemo… Prosim, pospravite za seboj! Ali vsi vidite, kar delamo? Zbiram delovne liste za oddajo učitelju!«*

7.2. Učna gradiva in prostor za potek učne dejavnosti

Učitelj zagotovi vse potrebne pripomočke, snovi in didaktična gradiva (učbeniki, tiskani viri, delovni listi, dostop do računalnika za rabo spletnih virov) za uspešno izvedbo načrtovane aktivnosti oz. praktične ali eksperimentalne vaje. Priprava pomembno vključuje tudi prostorsko ureditev učilnice, kjer se odvija aktivnost. Za skupinsko obliko dela oddelka je smiselna razporeditev učencev v največ pet skupin. Bolj številčni oddelki (npr. 30 učencev na oddelek) bodo tako imeli v skupinah po največ šest učencev (od tod izbira do 6 vlog). Šolske klopi so prerazporejene tako, da lahko učenci prosto prisedejo k petim delovnim omizjem ali otokom.

7.3. Oblikovanje delovnih skupin in delitev vlog

Ob vstopu v učilnico se učenci lahko sami razporedijo v skupine, pri čemer jih vodijo lastna izbira, druženje s sošolci, osebne preference in navade. Nanje lahko vplivajo tudi že postavljena učna gradiva z rekviziti, ki so različno razvrščena ali estetsko privlačna, npr. zaradi barv. Učencem se dodeljuje vlogo na različne načine, o načinu pa odloča učitelj na podlagi načrtovane aktivnosti za skupinsko obliko dela. Učenci posameznega omizja lahko naključno vlečejo kartonček z opisom vloge, besedilo skrbno preberejo, nato kartonček odložijo nazaj v košarico/kuverto/zbiralni lonček oz. ga shranijo v svoji bližini tako, da lahko preverijo svojo zadolžitev ali namig, ko to potrebujejo. Kartončke vrnejo, ko zaključijo nalogo skupinskega dela v načrtovani učni uri.

Učitelj lahko posredno tvori skupine tako, da učencem naključno deli barvne kartončke vlog pred pričetkom učne dejavnosti. Barve kartončkov preusmerijo učence v skupine, ki jih morda sami ne bi nikoli izbrali. Ta poskus je priporočljiv, ko so učenci že navajeni oblike dela in socialno umerjeni s sošolci iz oddelka (učenci 1. letnika, novinci, učenci tujci) in se lahko brez večjega napora posvetijo/sodelujejo tistim sošolcem, s katerimi imajo manj socialnih in čustvenih izkušenj, pa kljub temu lahko uspešno opravijo in dokončajo skupinsko nalogo. Cilj učiteljevega poseganja v tvorbo skupin je, da učenci bolje spoznajo druge sošolce, se preizkusijo v drugih socialnih, kognitivnih in spretnostnih interakcijah, s tem pa tudi povečajo možnost spreminjanja svojih predstav o drugih oz. v odnosu do njih.

7.4. Igra vlog skozi sodelovalno učenje

Med potekom učne aktivnosti učitelj spremlja delo skupin, preverja razumevanje učencev, beleženje rezultatov, izvajanje eksperimentalnega dela ter zagotavlja utečen pouk. V dogovoru z učenci lahko učitelj opomni na čas za zaključevanje aktivnosti ter na pripravo za poročanje. Skupina, ki poroča o svojem delu, ugotovitvah ali predstavi svoj izdelek, kratko opiše in podeli tudi izkušnje glede dodeljenih vlog. V običajnem šolskem ritmu pogosto ni dovolj časa za vsako vrsto povratne informacije. Rešitev je lahko kratek zapis vtisov glede opravljanja nalog z vodenimi zadolžitvami dodeljenih vlog, reševanje vprašalnika preko aplikacij (Mentimeter, 1KA, spletna učilnica). Učitelj lahko učinkovito zbira povratne informacije tudi s kratkimi ustnimi razgovori, ki jih opravi z vsako skupino posebej, npr. ko so le-te v fazi zaključevanja.

Igra vlog torej poteka v okviru delovne skupine, v kateri učenci – igralci opirajoč se na svoje znanje oz. spretnosti, rešujejo dodeljeno nalogo ali konkreten problem. Število učencev je tako omejeno glede na zahtevnost ali cilje zastavljene naloge učne aktivnosti. Končni rezultat je konkretna rešitev (izvedba eksperimenta, izpolnjen delovni list) ali skupinsko oblikovan izdelek, ki ga skupina predstavi tudi drugim učencem v razredu (plakat, igra vlog, zloženka, miselni vzorec, video). Metoda igre vlog v tem primeru predpostavlja dve vrsti zaključkov, rešitev problemske naloge ali priprava izdelka ter predstavitev rezultata skupinskega dela drugim. Tak tip igre vlog sodi v skupino avtentičnih dejavnosti oz. nalog, za katere so značilni reševanje realističnih problemov ter uporabnost izdelkov, ko učenci izhajajo iz naučenega, širijo in poglabljajo znanja ter integrirajo različne strokovne pojme (Rupnik Vec, 2003, str. 25).

8. Zaključek

Metoda igre vlog v delovni skupini spodbuja interakcijo z vsemi člani ter načrtno usmerja tiste dodatne zadolžitve učenca, ki izhajajo iz dodeljene vloge, slednje pa vzbujajo odgovornost za delo ter čut za skupnost v njem samem. Dodelitev vlog organizacijsko dopolnjuje običajno sodelovalno učenje, ko je pouk naravnan na delo po skupinah. Učenci med opravljanjem učne naloge tako posredno, načrtovano in organizirano krepijo mehke veščine. Če predpostavljamo, da znotraj skupine vsak član se uči prevzemanja različnih vlog v smislu zadolžitev, je okolje za vpeljevanje tehnike (simulirane) igre vlog že pripravljeno zaradi narave metode sodelovalnega učenja. V določeni vlogi smo lahko pristni ali pa jo igramo, zato da lahko enakopravno sodelujemo in dosežemo postavljene cilje (določene po lastni izbiri ali po navodilih nadrejenega). Metodi sodelovalnega učenja in (simulirane) igre vlog se tako ne izključujeta, temveč prepletata v učni model, v katerem lahko učitelj (ne)posredno podpira integriran razvoj komunikacijskih, socialnih, emocionalnih veščin in kolektivno odgovornost, ko načrtuje dejavnost za skupinsko delo ne glede na njeno vsebino ali področje, če je le primerno zastavljena.

V nadaljevanju bi bilo smiselno preveriti katere vloge učenci najraje izbirajo oz. se preizkušajo ter kateri dejavniki vplivajo na njihovo uspešno opravljanje zadolžitev v dodeljenih vlogah. Temeljno vprašanje, ki se poraja skozi prizmo igre vlog je katere mehke veščine se najbolj odražajo skozi dodeljene vloge, preko katerih učenci opravljajo učno aktivnost? Katere mehke veščine učenci dojemajo in prepoznavajo kot pomembne za uspešno opravljanje skupinske zadolžitve? Šele nato bi bilo smotrno določiti katere mehke veščine želimo načrtno razvijati pri dijakih usklajeno s cilji (poklicnega) srednjega izobraževanja in pričakovanji delodajalcev, ker bi izhajali iz njihovih razvojnih potreb, zmožnosti in pričakovanj, ki jih je tudi potrebno vzgajati in spoštovati.

7. Viri

Azmi, N., Rahate E., H. (2023). High School Students' Perception and Development of Soft skills. *International Journal of Language and Literary Studies 5(2):*192-208. Pridobljeno 2. 5. 2024. https://www.researchgate.net/publication/372403269_High_School_Students'_Perception_and_Development_of_Soft_skills

Ethaiya Rani, S. M. (2010). Need and importance of soft skills in students. *Journal of Literature, Culture and Media Studies, Vol 2,* No 3 (2010), 1-6. Pridobljeno 5. 5. 2024. https://docplayer.net/29565954-Need-and-importance-of-soft-skills-in-students.html

Fitriyani, I., Lastriyani, I., Lidiawati, L., Margono, M., Tejawiani, I., (2023). Project-Based Learning Model to Enhance Soft Skills of Vocational High School Students. *Journal of World Science. 2.* 1159-1166. Pridobljeno 3. 5. 2024. https://www.researchgate.net/publication/373542880_Project-Based_Learning_Model_to_Enhance_Soft_Skills_of_Vocational_High_School_Students

Jošt Lešer, V. (2022). Mehke veščine dodana vrednost kompetentnih voditeljev. *HR&M. Št. 41*; avg/sep 2022. Pridobljeno 3. 5. 2024. https://www.hrm-revija.si/mehke-vescine-dodana-vrednost-kompetentnih-voditeljev

Ngah, S., Ramlan, R. (2015). Student perception on the importance of soft skills for education and employment. *International Journal of Social Sciences 1(1):*696-708. Pridobljeno 5. 5. 2024. https://www.researchgate.net/publication/317266180_STUDENT_PERCEPTION_ON_THE_IMPORTANCE_OF_SOFT_SKILLS_FOR_EDUCATION_AND_EMPLOYMENT/link/59320fcf45851553b6a9bd01/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje - ali kdaj več glav več ve.* Ljubljana: DZS.

Data (23. 1. 2020). Pričakovanja delodajalcev od delavcev v letu 2020. Pridobljeno 30. 4. 2024. https://data.si/blog/pricakovanja-delodajalcev-od-delavcev-v-2020/

Repovž, E. Zapolnjujemo vrzel med formalnim znanjem in potrebami delovnega procesa, *Delo.* Pridobljeno 15.5.2024. https://old.delo.si/gospodarstvo/posel/zapolnjujemo-vrzel-med-formalnim-znanjem-in-potrebami-delovnega-procesa.html

Rupnik Vec, T. (2003). *Igra vlog in simulacija kot učna metoda : priročnik za učitelje psihologije in drugih družboslovnih predmetov ter razrednike*. ZRSŠ.

Siegel, D. J. (2014). *Vihar v glavi: moč najstniških možganov: [vodnik po mladostnikovi duševnosti od 12. do 24. leta]*. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.

Vadnjal, J. (2013). Mehke veščine v visokošolskem izobraževanju. (2013). *Andragoška Spoznanja, 19(1), 45-57.* Pridobljeno 2. 5. 2024. https://journals.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/view/501

Kratka predstavitev avtorja

Kristina Glavina je profesorica kemije in biologije na Srednji šoli Izola. Poučuje splošno-izobraževalna predmeta kemije in biologije v programih Gastronomski in turistični tehnik, Gastronomija in Predšolska vzgoja, splošno izobraževalni predmet naravoslovje v programu Gastronomske in hotelske storitve, ter strokovni modul naravoslovje za otroke v programu Predšolska vzgoja.

Razvoj mehkih veščin pri športu

Development of Soft Skills in Sports

Vanja Zelenc

Tehniški šolski center Maribor
vanja.zelenc@tscmb.si

Povzetek

V nalogi smo raziskovali razvoj mehkih veščin skozi šport. Preverili smo, katere mehke veščine se razvijajo v ekipnih in katere v individualnih športih, prav tako smo želeli identificirati športe, pri katerih je potencial za razvoj teh veščin največji oziroma najmanjši. V teoretičnem delu smo najprej opredelili, kaj sploh so mehke veščine in opisali, kako se nekatere najpomembnejše izražajo v športu. Podatke smo pridobili s pomočjo anketiranja srednješolskih dijakov. V empiričnem delu smo pokazali, da se mehke veščine podobno intenzivno razvijajo skozi individualni šport in skozi ekipni šport. Tako pri individualnem kot pri ekipnem športu je veščina sodelovanje v timu na zelo visokem mestu (na prvem mestu pri ekipnih in na drugem pri individualnih športih). Pri individualnih športih dodatno izstopajo še soočanje s porazi (na prvem mestu) in spoštovanje nasprotnika (na tretjem mestu).

Ključne besede: ekipni športi, individualni športi, komunikacija, mehke veščine, šport.

Abstract

In the assignment, we investigated the development of soft skills in sports. We checked, which soft skills are developed in team sports and which in individual sports, we have also identified sports with greatest and smallest potential for development of the soft skills. In the theoretical part, we have first defined what soft skills are and explained how the most important soft skills are exspressed through sports. The data was received by interviewing high school students. In the empirical part we have shown that soft skills are being developed similarly intensively through individual sports and through team sports. In both individual and team sports, the team cooperation was ranked very high (as first in team sports and second in individual sports). In individual sports, coping with defeats (as ranged the highest) and respect for the opponent (in third place) are additionally emphasized.

Keywords: communication, individual sports, soft skills, sports, team sports.

1. Uvod

Medtem ko trde veščine vključujejo specifično usposabljanje in znanje, pridobljeno skozi formalno izobrazbo in kariero, so mehke veščine sposobnosti in lastnosti ter vedenja, ki se nanašajo na komunikacijo, medosebne odnose, vodstvene sposobnosti, prilagodljivost in druge netehnične vidike, ki močno vplivajo na način, kako posameznik deluje in sodeluje v delovnem okolju. Te veščine, ki segajo onkraj tehničnih, merljivih znanj, so bistvene za uspešno delovanje v katerem koli poklicu (Mehke veščine – zakaj so pomembne in kako jih razvijati, n. d.).

Med najpomembnejše mehke veščine sodijo komunikacijske sposobnosti, ki so nujne za učinkovito izražanje in razumevanje, sposobnost reševanja problemov, ki spodbuja inovativnost, ekipno delo, ki je ključno za doseganje skupnih ciljev, ter prilagodljivost, ki je pomembna za hitro odzivanje na spremembe. Vodstvene sposobnosti, vključno z motiviranjem in usmerjanjem drugih, so prav tako izrednega pomena za napredovanje, medtem ko čustvena inteligenca pomaga pri gradnji močnih medosebnih odnosov.

Mehkih veščin se lahko priučimo in jih treniramo na različne načine: skozi delo v službi, organizirane seminarje in delavnice, samoizobraževanje. Tako za otroke kot tudi za odrasle je eden od pomembnih načinov razvijanja mehkih veščin tudi skozi ukvarjanje s športom.

Medtem ko razvijanje timskega dela, komunikacije, reševanje konfliktov, itd. večinoma povezujemo z ekipnimi športi, le te najdemo tudi pri individualnih športih, kjer športnik/tekmovalec ni sam, temveč z njim sodelujejo tudi trenerji, fizioterapevti, psihologi...

Mehke veščine nosijo velik pomen že v vsakdanjem življenju, saj želimo kot družabna bitja ustvariti čim bolj zdravo okolje tako zase kot za ljudi okoli sebe. Zato so sposobnosti kot so premišljeno izražanje, aktivno poslušanje, dobro reševanje konfliktov, prilagodljivost, sposobnost timskega dela in podobne še posebej koristne (Malavašič idr., 2020).

V zadnjem času se je namreč v mnogih družbah mnenje o mehkih veščinah precej spremenilo. Če so bile trde veščine v preteklosti ocenjene kot najpomembnejše pri športu, za mehke veščine pa veljalo, so dobrodošle, če so razvite, je današnje dojemanje veščin bistveno drugačno. Dobra povezanost ekipe tako pri ekipnih kot individualnih športih, (medsebojna) motiviranost, pripadnost so namreč bistvenega pomena in ločujejo ekipe med dobrimi in vrhunskimi.

2. Rezultati in zaključki izvedene raziskave

2.1 Kako razvijati mehke veščine skozi šport?

Čeprav so mehke veščine v veliki meri povezane z našimi osebnostnimi lastnosti, jih vseeno lahko izboljšamo. Razvijanje mehkih veščin je neprekinjen proces, ki se dogaja med vsakim treningom in tekmo. Čeprav jih morda ne opazimo vedno, vsak medčloveški odnos, vsaka situacija in vsak izziv ponuja priložnost za izboljšanje teh spretnosti. Na primer, vsak interakcija s soigralcem, bodisi članom iste ekipe bodisi z nasprotnikom, omogoča priložnost za izboljšanje komunikacijskih veščin. Sodelovanje športni ekipi spodbuja razvoj timskega dela. Tudi vsakodnevni izzivi, kot je obvladovanje stresa učijo prilagajanja in fleksibilnosti.

2.2 Šest pomembnih mehkih veščin, ki se oblikujejo skozi šport:

- Komunikacija: Izogibanje konfliktnim situacijam: na primer, pri odbojki pride pogosto

do situacije, ko dva igralca odbojkarske ekipe poskušata udariti žogo. Zaradi pomanjkanja komunikacije se lahko igralci ustavijo in nazadnje zamudijo odlično priložnost za dokončanje napada. Da se to ne zgodi, igralci glasno zavpijejo na primer "Moja". S tem preprečijo nesporazume z drugimi igralci. Drugi člani odbojkarske ekipe vam bodo zato dovolili, da izvedete napadalni udarec. Če želijo označiti, kdo bo med igro udaril žogo pokličejo ime igralca. Samoumevno je, da se morajo igralci o pravilih komunikacije med igro pogovoriti vnaprej.

- Timsko delo: Gre za proces pogajanj in pravil, ki določajo ekipo, v kateri so ljudje z različnimi značaji, a vsi z istim ciljem, zmaga ekipe. Lahko si najboljši posameznik, a brez pomoči ekipe ti ne uspe pri končnem rezultatu. Ta lastnost nas spremlja skozi celotno življenje, tako v službi in doma kot družini (Kaj so mehke veščine in kako jih razvijati, n. d.).
- Prilagodljivost: V nogometu, na primer, gre za preprosto idejo, da podaš žogo naprej soigralcem, ki jo poskušajo zabiti v mrežo. Vendar pa je malo bolj zapleteno od tega. Razumeti je potrebno tudi razlike med posameznimi igralci in spremeniti načrt igre (taktiko), da bo ustrezal vsaki osebi in pripraviti povezave z igralci tako, da se sestavi najboljša ekipa (Kaj so mehke veščine in kako jih razvijati, n. d.).
- Kritično opazovanje: "Kratka" je še en priljubljen izraz v odbojkarskem športu. Pravzaprav ga uporabljajo odbojkarji za označevanje tako imenovanega kratkega servisa. Ni presenetljivo, da pri izvajanju kratkega servisa žoga običajno ne pride do igralcev zadnje vrste. To pomeni, da morajo biti tisti odbojkarji, ki stojijo v zadnji vrsti igrišča, pripravljeni, da se pomaknejo navzgor in ustrezno spremenijo položaj. Po drugi strani pa je servis lahko dolg. To pomeni, da se lahko nekateri odbojkarji hitro vrnejo nazaj. Torej, če igralec meni, da bo servis dolg, mora čim prej glasno poklicati "Nazaj". Nekateri igralci morda težko ugotovijo, ali bo servis kratek ali dolg. Zato je dobra ideja skrbno opazovati podajalce. Posledično ekipa zlahka predvidi situacijo.
- Reševanje konfliktov: V žaru igre se lahko pojavijo nesoglasja in konflikti. Košarkarski trening na primer uči igralce, kako reševati spore, sklepati kompromise in reševati izzive, kar so pomembne veščine v vsakdanjem življenju (Veliæ, 2023).
- Vodstvene sposobnosti: Nekateri igralci naravno prevzemajo vodstvene vloge na igrišču, se učijo navdihovati in voditi svoje soigralce. Te vodstvene veščine so lahko koristne v osebnem in poklicnem življenju.

Področje raziskovanja so vpliv izbire posameznega športa in njegove intenzitete v povezavi z razvojem posamezne mehke veščine. V našem primeru je najprimernejša metoda za analizo ciljnih skupin kvalitativna metoda, s katero smo dobili odgovore na raziskovalno vprašanje: Katere mehke veščine razvijamo skozi šport. Za raziskovanje smo izbrali primarno zbiranje podatkov, in sicer z elektronsko anketo v fokusnih skupinah.

V raziskavo je bilo vključenih 315 ljudi. Anketa je bila strukturirana v dva glavna dela:

V prvem delu smo se osredotočali na navade anketirancev glede njihovega udejstovanja v športnih aktivnostih, v drugem delu pa smo raziskovali njihovo oceno glede posamezne mehke veščine, ki so jo razvili skozi s šport. V prvem delu smo se osredotočili na vprašanja, kot so kolikokrat in koliko časa tedensko mladi namenjajo športu, njihovo oceno intenzivnosti in uspešnosti njihovega športnega udejstovanja, ter identitete športov, s katerimi se ukvarjajo. V drugem delu ankete smo se posvetili njihovi oceni glede razvoja posamezne mehke veščine.

V nadaljevanju predstavljamo ključne ugotovitve raziskave.

- Glede na spol pomembnejših razlik glede na razvoj mehkih veščin ni opaziti.
- Kot prikazuje preglednica 1, je v naslednjih ekipnih športih nogomet, košarka, rokomet, odbojka, hokej zaznati podoben trend, prednjači razvoj naslednjih mehkih veščin z naslednjimi povprečnimi vrednostmi na posameznika: Sodelovanje v timu (4), spoštovanje članov ekipe (3,7), komunikacijske sposobnosti (3,6), prilagodljivost (3,2), obvladovanje stresnih situacij (2,9).
- Po ekipnih športih, kot je razvidno iz slike 1, so bile z največ točkami ocenjene naslednje veščine:
    - Nogomet: Sodelovanje v timu (4), Prilagodljivost (3,7), Spoštovanje članov ekipe (3,2), Komunikacijske sposobnosti (3,1), Obvladovanje stresnih situacij (3,0)
    - Košarka: Sodelovanje v timu (4,2), Spoštovanje članov ekipe (4,1), Komunikacijske sposobnosti (4), Prilagodljivost (3,6), Obvladovanje stresnih situacij (3,5)
    - Rokomet: Sodelovanje v timu (4,1), Spoštovanje članov ekipe (3,9), Komunikacijske sposobnosti (3,8), Prilagodljivost (3,1), Obvladovanje stresnih situacij (2,4)
    - Odbojka: Sodelovanje v timu (3,9), Komunikacijske sposobnosti (3,9), Spoštovanje članov ekipe (3,8), Prilagodljivost (2,9), Obvladovanje stresnih situacij (2,6)
    - Hokej: Sodelovanje v timu (3,8), Spoštovanje članov ekipe (3,5), Komunikacijske sposobnosti (3,2), Prilagodljivost (2,8), Obvladovanje stresnih situacij (2,8)

Preglednica 1

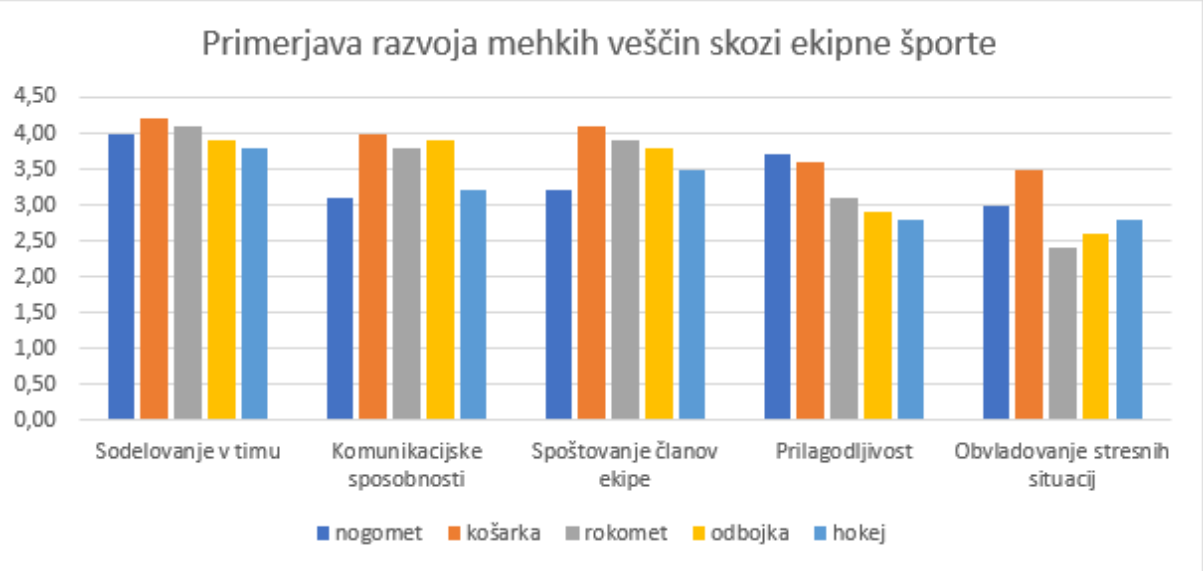
Prikaz rezultatov primerjave: ekipni šport

Šport/ Mehka veščina	**Sodelovanje v timu**	**Komunikacijske sposobnosti**	**Spoštovanje članov ekipe**	**Prilagodljivost**	**Obvladovanje stresnih situacij**
Nogomet	4,00	3,10	3,20	3,70	3,00
Košarka	4,20	4,00	4,10	3,60	3,50
Rokomet	4,10	3,80	3,90	3,10	2,40
Odbojka	3,90	3,90	3,80	2,90	2,60
Hokej	3,80	3,20	3,50	2,80	2,80
Število dodeljenih točk	**4,00**	**3,60**	**3,70**	**3,22**	**2,86**

- Ekipni športi, pri katerih je bilo zaslediti največji razvoj mehkih veščin so: Košarka (25), Rokomet (21), Odbojka (20)

Slika 9

Primerjava razvoja mehkih veščin skozi ekipne športe



- V individualnih športih tenis, atletika, gimnastika, plavanje so v ospredju: Sodelovanje v timu (4,1), spoštovanje nasprotnika (3,9), soočanje s porazi (4,3), spoštovanje članov ekipe (3,6).
- Po individualnih posameznih športih so bile z največ točkami ocenjene naslednje veščine:
  - Tenis: Soočanje s porazi (4,5), Spoštovanje nasprotnika (4,4), Sodelovanje v timu (3,8), Spoštovanje članov ekipe (3,8)
  - Atletika: Sodelovanje v timu (4,4), Soočanje s porazi (4,2), Spoštovanje nasprotnika (3,9), Spoštovanje članov ekipe (3,7)
  - Gimnastika: Sodelovanje v timu (4,3), Soočanje s porazi (4,2), Spoštovanje članov ekipe (4,1), Spoštovanje nasprotnika (3,9).
  - Plavanje: Soočanje s porazi (4,3), Sodelovanje v timu (3,9), Spoštovanje nasprotnika (3,7), Spoštovanje članov ekipe (2,9)

Preglednica 2

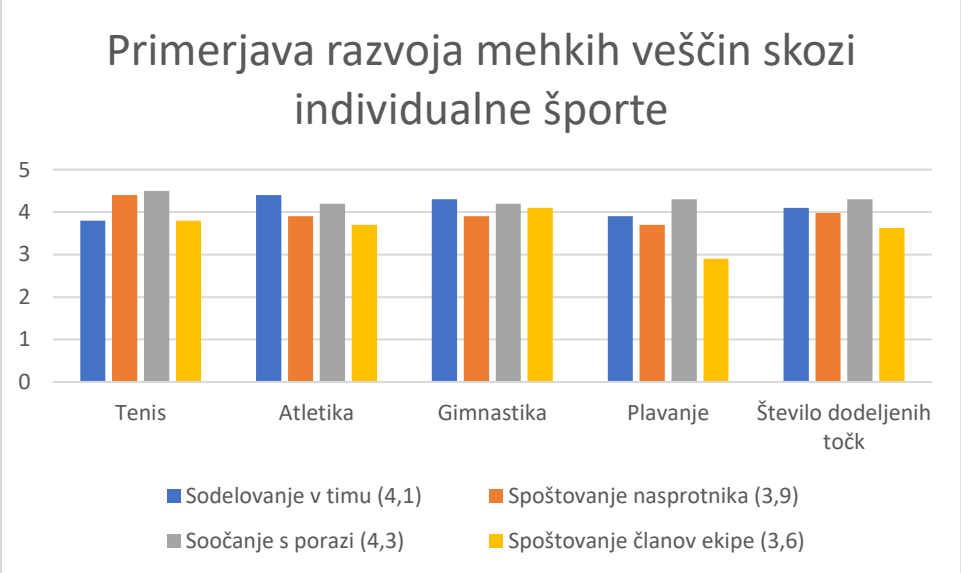
Prikaz rezultatov primerjave individualni šport

Šport/ Mehka veščina	**Sodelovanje v timu**	**Spoštovanje nasprotnika**	**Soočanje s porazi**	**Spoštovanje članov ekipe**
Tenis	3,8	4,4	4,5	3,8
Atletika	4,4	3,9	4,2	3,7
Gimnastika	4,3	3,9	4,2	4,1
Plavanje	3,9	3,7	4,3	2,9
Število dodeljenih točk	**4,10**	**3,98**	**4,30**	**3,63**

- Iz preglednice 2 je razvidno, da so v individualnih športih tenis, atletika, gimnastika, plavanje v ospredju: Sodelovanje v timu (4,1), spoštovanje nasprotnika (3,9), soočanje s porazi (4,3), spoštovanje članov ekipe (3,6).
- Po individualnih posameznih športih so bile z največ točkami ocenjene naslednje veščine, ki jih lahko razberemo iz slike 2:
    - Tenis: Soočanje s porazi (4,5), Spoštovanje nasprotnika (4,4), Sodelovanje v timu (3,8), Spoštovanje članov ekipe (3,8)
    - Atletika: Sodelovanje v timu (4,4), Soočanje s porazi (4,2), Spoštovanje nasprotnika (3,9), Spoštovanje članov ekipe (3,7)
    - Gimnastika: Sodelovanje v timu (4,3), Soočanje s porazi (4,2), Spoštovanje članov ekipe (4,1), Spoštovanje nasprotnika (3,9).
    - Plavanje: Soočanje s porazi (4,3), Sodelovanje v timu (3,9), Spoštovanje nasprotnika (3,7), Spoštovanje članov ekipe (2,9)

Slika 2

Primerjava razvoja mehkih veščin skozi individualne športe



- Individualni športi, pri katerih je zaslediti največji razvoj mehkih veščin so: Tenis in gimnastika (oba 16,5), atletika (16,2), plavanje (14,8).
- Pri vseh vrstah športov sta bili najslabše ocenjeni veščini pogajalske sposobnosti (1,0) in sprejemanje kritik (0,9).
- Najslabše razvijanje mehkih veščin je bilo opaziti pri športih Pilates/Joga (4,1) in Fitnes (3,3).
- Raziskava kaže, da se podobne mehke veščine razvijajo tako skozi ekipne kot tudi skozi individualne športe.
- Pri ekipnih športih je zaznati večje spoštovanje članov ekipe, medtem ko individualni športi bolj opazno krepijo mehki veščini spoštovanja nasprotnika in soočanje s porazi.

3. Zaključek

Mehke veščine nosijo velik pomen že v vsakdanjem življenju in športu. Zato je zelo pomemben razvoj mehkih veščim tudi za nadaljno delo, življenje in družbo. Kot smo dejali, se šport nenehno spreminja, kot tudi lastnosti in veščine športnikov. Velik pomen v športu ima tudi individualni pristop oziroma kolektivni pristop, s tem se tudi razlikujejo mehke veščine, ki jih športnik razvija. V zaključku lahko trdimo, da individulani šport zelo močno teži k enakomu ravnovesju z ekipnim športom, saj za posameznega športnika skrbi ekipa ljudi, od katere je še bolj odvisen v primerjavi s članom ekipe ekipnega športa in mora posledično imeti mehke veščine zaradi takega sodelovanja na visoki ravni.

Če družba kot celota nadgrajuje svoje mehke veščine se lahko izboljšajo odnosi med posamezniki, opazi se lahko povečana mobilnost in socialna povezanost. Ker sta družba in šport tesno povezana se posledično v ekipi poviša stopnja zaupnosti, poviša se stopnja motiviranj in posledično se poveča produktivnost in ekipni duh.

Iz raziskave zaključujem, da bi morali športniki zraven tehnične izvedbe in telesne pripravljenosti v zadostni meri razvijati in celo vpeljati v program treningov tudi svoje mehke veščine, posvetiti čas grajenju timskega duha, sodelovanja in komunikacije.

4. Literatura in viri

Kaj so mehke veščine in kako jih razvijati. https://www.mojedelo.com/karierni-nasveti/kaj-so-mehke-vescine-in-kako-jih-razvijati-3681

Mehke veščine – zakaj so pomembne in kako jih razvijati. https://www.optius.com/iskalci/kariera-svetovalnica/mehke-vescine-zakaj-so-pomembne-in-kako-jih-razvijati/

Malavašič, L., Pevc, A. in Detela, A. N. (2020). *Razvijanje mehkih veščin v srednjih šolah.* [Avtentična naloga, Gimnazija in ekonomska srednja šola Trbovlje]. https://www.gess.si/files/2021/04/razvijanje-mehkih-vescin-v-srednjih-solah.pdf

Veliæ, F. (4. 6. 2023). *Prednosti košarkarskega treninga.* https://kkprimorska.si/prednosti-kosarkarskega-treninga/

Kratka predstavitev avtorice

Vanja Zelenc je po dokončani Srednji gradbeni šoli študirala na Fakulteti za šport in študij uspešno zaključila z diplomsko nalogo Športne dejavnosti na snegu otrok s posebnimi potrebami. Trenutno dela kot učiteljica športne vzgoje v Tehniškem šolskem centru Maribor.

Priloga 1

VPRAŠALNIK O POSAMEZNIKOVI OCENI O RAZVOJU MEHKIH VEŠČIN SKOZI ŠPORTNO UDEJSTOVANJE

1. **Osebni podatki:**
   - Spol: [Moški / Ženska /]
   - Starost: [___]
2. **Kolikokrat tedensko si športno aktiven?:**
   - [Do 1x/1x – 2x/3x ali več]
3. **Koliko časa tedensko nameniš športni aktivnosti:**
   - [Do 30 min/30 – 90 min/Več kot 90 min]
4. **Oceni intenzivnost in uspešnost svoje športne aktivnosti:**
   - [Ocene 1 - 5]
5. **Ovrednoti spodnje športe glede na čas, ki jim ga namenjaš:**
   - [Ocene 1 – 5 za športe:
   - Nogomet
   - Košarka
   - Rokomet
   - Odbojka
   - Hokej
   - Tenis
   - Atletika
   - Gimnastika
   - Zimski Športi
   - Kolesarstvo
   - Fitnes
   - Ples (v paru ali skupini)
   - Pilates/Joga
   - Borilni športi
   - Plavanje
   - Drugo]

6. **Ustrezno ovrednoti, do kolikšne mere si posamezne mehke veščine zaradi svoje športne aktivnosti razvil:**
   - [Ocene 1 – 5 za mehke veščine:
   - Sodelovanje v timu
   - Vodstvene sposobnosti
   - Komunikacijske spretnosti
   - Pogajalske sposobnosti
   - Prilagodljivost
   - Reševanje konfliktov
   - Obvladovanje stresnih situacij
   - Spoštovanje članov ekipe (športne, na delovnem mestu, družine)
   - Spoštovanje nasprotnika
   - Soočanje s porazi
   - Sprejemanje kritik

Med doživetjem in učenjem

Between Experiencing and Learning

Tina Zupančič

Strokovni center Logatec
tina.zupancic@zvil.si

Povzetek

Mehkih veščin, ki so danes vse bolj osiromašene, se naučimo z izkušnjami in v socialnih interakcijah. Pristop, ki že dolgo prepoznava neprecenljivo vrednost učenja iz izkušenj, je doživljajska pedagogika. Doživljajska pedagogika prikliče od modernega načina življenja pozabljene oblike učenja. Gre za metodo, ki ponudi aktivnost, s katero pridobivamo življenjsko pomembne veščine. Pri svojem delu sledi natančno določenim pedagoškim ciljem in poudarja, da sama izkušnja ne pomeni samodejnega učenja, ampak jo je treba reflektirati, pri tem pa otroci in mladostniki pogosto potrebujejo podporo. V članku predstavljamo teoretična izhodišča doživljajske pedagogike in delimo izkušnje, ki smo jih pridobili z delom po konceptih te smeri. Svoje izkušnje smo obogatili z izkušnjami petih drugih strokovnjakov, s katerimi smo izvedli kratko fokusno skupino. Opažamo, da otroci in mladostniki krepijo svoje veščine komuniciranja, opazovanja, vodenja, empatijo, prilagodljivost, odgovornost do ljudi in do narave. Ugotavljamo, da je pomembno, da življenje doživijo kot nekaj lepega, saj to v težkih časih dviguje njihovo rezilientnost.

Ključne besede: doživljajska pedagogika, izkustveno učenje, izkušnja, mladostniki, narava, otroci.

Abstract

Soft skills, which are increasingly impoverished today, are learned through experience and social interactions. An approach that has long recognised the indispensable value of learning from experience is experiential pedagogy. Experiential pedagogy evokes forms of learning forgotten by the modern way of life. It is a method that offers an activity through which we acquire vital life skills. It pursues well-defined pedagogical objectives and emphasises that experience itself does not automatically lead to learning but needs to be reflected upon and that children and adolescents often need support in this process. In this article we present the theoretical background of experiential pedagogy and share the experience we have gained from working with its concepts. We have enriched our experience with the experience of five other experts, with whom we conducted a short focus group. We observe that children and adolescents are strengthening their skills in communication, observation, leadership, empathy, adaptability, and responsibility towards people and nature. We find that it is important for them to experience life as something beautiful, as this increases their resilience in difficult times.

Keywords: adolescents, children, experience, experiential learning, experiential pedagogy, nature.

1. Uvod

Mehkih veščin, kot so komunikacija in reševanje konfliktov, vodenje, prilagodljivost, obvladovanje časa in kreativno razmišljanje, se žal ne da naučiti iz učbenikov. Za razvoj mehkih veščin je potrebno veliko stika z ljudmi in s seboj, predvsem pa veliko neuspešnih in uspešnih poskusov ter zgledov; mehkih veščin se torej učimo izkustveno. Pristop, ki že dolgo prepoznava neprecenljivo vrednost učenja iz izkušenj, je izkustvena pedagogika, pogosteje imenovana kot doživljajska pedagogika.

Doživljajska pedagogika je metoda, usmerjena k aktivnosti, s katero pridobivamo življenjsko pomembne veščine, ki služijo pedagoškim ciljem in osebni rasti. Namenjena je vsem, saj v posamezniku zbudi vse receptorje in spodbuja učenje, ga umiri in opolnomoči. Dobre rezultate je dosegla pri delu z otroki in mladostniki, ki se težko vključijo v okolje, imajo čustveno-vedenjske težave, so nasilni ali pa nižje motivirani, nimajo perspektive za prihodnost. Pri doživljajski pedagogiki izbiramo aktivnosti, ki sledijo vnaprej določenemu cilju. Tako je na primer aktivnost, v katerih se premagujejo daljše razdalje, primerna za tiste, ki niso vajeni stalnega truda za dosega cilja, plovba je primerna za skupino, ki mora okrepiti sodelovanje, angažiranost in usklajenost, prosta igra v gozdu za tiste, ki se ne znajdejo sami, ki imajo rigidne urnike in se učijo sodelovanja …

V prvem delu predstavljamo teoretična izhodišča doživljajske pedagogike, izpostavimo cilje in doživljajskopedagoške elemente. V drugem delu pa povzemamo svoje izkušnje, ki smo jih obogatili z izkušnjami drugih strokovnjakov s tega področja, pridobili pa smo jih s pomočjo kratke fokusne skupine. Opisali smo, kateri elementi te metode so po naših izkušnjah najpomembnejši, in svoje opažanje delili.

S tem člankom želimo predstaviti doživljajsko pedagogiko, deliti svoje opažanje in spodbuditi pedagoške delavce k uporabi doživljajskopedagoških konceptov pri svojem delu.

2. Doživljajska pedagogika

Doživetje je neizbrisen spomin, izkušnja, v kateri posameznik preizkuša pridobljene koncepte (npr. življenjski načrti, vzorci razlag, vedenjska orientacija), kar služi kot vir moči za kasnejše življenje. Izkustveno učenje pomeni učenje z dejavnostjo, pri čemer gre za proces, skozi katerega posameznik tvori znanje, usvaja veščine in gradi vrednote na podlagi neposredne izkušnje (Farkaš, 2013; Lutterman-Aguilar in Gingerich, 2002). Doživljajska pedagogika pomeni celostni pedagoški pristop, ki v posamezniku vzbudi vse receptorje in jih uporabi v vzgojno-izobraževalne namene (Kranjčan, 2007).

Kljub razširjenosti raznih oblik učenja nimamo enotnega pojma ali opredelitve oblike učenja, ki v osrednjo vlogo postavlja pomen izkušnje. V literaturi najdemo različne izraze, kot so: doživljajska pedagogika, izkustvena pedagogika, izkustveno učenje, med njimi pa ni jasne razmejitve. Termin doživljajska pedagogika izhaja iz Hahnovega poimenovanja *Erlebnispädagogik* iz druge polovice dvajsetega stoletja. V anglosaškem prostoru se metoda imenuje izkustveno učenje ali izkustvena pedagogika. V skandinavskih državah je šola v naravi del kulture, metodo poimenujejo kot življenje ali rekreacija na prostem (Kranjčan in Habe, 2018).

Marsikdo doživljajsko pedagogiko vidi kot popestritev tradicionalnega, »resnega«, pravega učenja, drugi pa bi ji dali glavno vlogo v izobraževalnem procesu, saj doživljajsko pedagogiko lahko razumemo kot most, ki povezuje neposredno pristno izkušnjo in znanje teorije. Kolb, eden najpomembnejših teoretikov, izkustveno učenje opredeli kot učenje, pri katerem ima učenec neposreden stik z resničnostjo, ki jo proučuje (Marentič Požarnik, Šarić in Šteh, 2019).

Doživljajska pedagogika je vedra pedagoška disciplina in zadovoljna znanost, ki jo moramo namesto s predsodki dojemati z lastno otroško radovednostjo. Naloga doživljajske pedagogike je priklicati tiste oblike in načine življenja, ki jih nam moderni čas odreka (Kranjčan, 2007). Farkaš (2013) v zvezi s tem izpostavi premik od sodobne tehnologije in komunikacijskih naprav, ki od nas zahtevajo stalno razpoložljivost, k umiku k lastnemu telesu, ki ga obkroža narava.

Kljub temu da so doživljajskopedagoški mediji usmerjeni v naravo in v proces soustvarjanja z drugimi člani skupine (Kranjčan in Habe, 2018), pa Ziegenspeck (1992) poudari, da doživljajska pedagogika ni trening preživetja ali taborniško izobraževanje in da ni povezana z geslom »Velja samo tisto, kar utrjuje.« Doživljajska pedagogika je in ostaja vzgoja. Povedano drugače, doživljajsko pedagogiko lahko razložimo kot metodo, usmerjeno k aktivnosti, delovanju, pri kateri preko skupin in doživetij v naravi pridobivamo življenjsko pomembne izkušnje in kompetence, ki služijo pedagoškim ciljem in osebnostni rasti otrok in mladostnikov (Kranjčan in Habe, 2018).

Pri doživljajski pedagogiki oz. pri izkustvenem učenju ne gre za sprejemanje končnih spoznanj, ki so nam jih v pisni ali ustni obliki posredovali drugi, temveč so izhodišče posameznikove neposredne izkušnje. Izkušnja se v svoji pristnosti razlikuje, če posamezniku nekdo le pripoveduje o stvarnosti ali pa jo doživi sam. Resnična izkušnja ni nujno izkušnja na delovnem mestu ali adrenalinska izkušnja v divjini, ampak se lahko nanaša tudi na dejavnosti, udeležence, spretnosti ali rezultate učenja (Marentič Požarnik, Šarić in Šteh, 2019).

Kot pravi eden izmed začetnikov doživljajske pedagogike John Dewey, se moramo zavedati, da samo izkušnja ni dovolj, ne pomeni avtomatskega učenja. Aktivnost, ki je ne ovrednotimo, lahko ostane le vir zabave, intelektualno pa ne vodi nikamor. Ne gradi znanja, ne vodi do razjasnitev ali razširjenja idej. Izkustveno učenje vključuje preudarno izbrane izkušnje, podprte z refleksijo, kritično analizo in sintezo, kar od posameznika zahteva, da prevzame iniciativo, sprejema odločitve in je odgovoren za rezultat (Lutterman-Aguilar in Gingerich, 2002). Izkušnje je torej treba usmeriti v kritično razsojanje, zmožnost sklepanja, tako da na njihovi osnovi posameznik dobi temelj za svoje intelektualno in moralno življenje, sicer, po Deweyjevih besedah, ostanejo kaotične in neurejene (Marentič Požarnik, Šarić in Šteh, 2019).

Za pretvorbo izkušnje v znanje mora posameznik začeti s konkretno izkušnjo, se posvetiti reflektivnemu opazovanju, nato sledi abstraktna konceptualizacija, v kateri izkušnjo razume, da nazadnje lahko aktivno eksperimentira s pridobljenimi koncepti (Lutterman-Aguilar in Gingerich, 2002).

Cilji in faze učenja so si v marsičem podobni, pomembno pa je, da se potek vedno znova prilagodi namenu učenja, okoliščinam in zrelosti ter drugim značilnostim udeležencev. Vodja izkustvenega učenja ima možnost zviševati ali zniževati stopnjo resničnosti izkustvenih aktivnostih z izbiro ustrezne metode izkustvenega učenja (Marentič Požarnik, Šarić in Šteh, 2019).

Pri predelovanju in osmišljanju izkušnje je pomembna podpora, saj refleksija predstavlja ključni koncept izkustvenega učenja. Lahko jo razumemo kot aktivnost, v kateri posameznik zajame svojo izkušnjo, jo premišljuje, predela in ovrednoti. Kljub temu da so razne socialno pomembne akcije, kot npr. prostovoljno delo s socialno ogroženimi posamezniki, za bodoče socialne delavce, socialne in šolske pedagoge ter psihologe pomemben vir izkustvenega učenja, so lahko nepredelane izkušnje problem tovrstnega neposrednega učenja. Pomembno je, da imajo prostovoljci možnost ustrezne podpore in vodenja, da tako pridobljeno izkušnjo predelajo in osmislijo (Marentič Požarnik, Šarić in Šteh, 2019).

Kranjčan (2007) poudari pomembnost povratne informacije (*feedback*), medtem ko Marentič Požarnik, Šarić in Šteh (2019) govorijo o pomembni vlogi refleksije. Prvi povratno informacijo opredeli kot izmenjavo besednih in nebesednih odgovorov med člani skupine, pri čemer se opirajo na opazovanja. Primerna povratna informacija mora biti torej bolj opisna kot vrednostna in bolj specifična kot splošna. Gre torej za učenje, kaj specifično je povzročilo določeno vedenje, da se izognemo napačnim interpretacijam. Prava povratna informacija je poleg tega še dobronamerna, nevsiljena, pravočasna, preverja pa jo celotna skupina in tako prinaša spremembe in učenje (Kranjčan, 2007).

Vodje izkustvenega učenja pogosto predpostavljajo, da bodo udeleženci samoiniciativno izvedli kompleksen proces refleksije, kar se zgodi le redko. Z različnimi metodami in pristopi (npr. dnevniki učenja, refleksivni zapisi, supervizijska in mentorska srečanja) jih lahko posebej spodbudimo k temu. Refleksija pomeni razmišljanje, razglabljanje o neki stvari ali dogodku oz. o izkušnji. Predstavlja nam orodje, s katerim izkušnjo pretvorimo v znanje in dosežemo širši pogled na neko izkušnjo (Marentič Požarnik, Šarić in Šteh, 2019).

Za uspešen projekt pa je poleg podpore in vodenja najprej treba jasno opredeliti cilje, ki jih želimo doseči.

Ker je pedagogika veda o vzgoji in izobraževanju, tudi doživljajsko pedagogiko največkrat povezujejo z otroki in mladostniki. Doživljajska pedagogika je namenjena predvsem otrokom in mladostnikom, ki se težko vključujejo v okolju, imajo čustveno-vedenjske težave, ali pa mladostnikom, ki zaradi socialnih razmer iščejo novo orientacijo za življenjske načrte. Pogosto se v doživljajski pedagogiki srečujejo z otroki in mladostniki, ki kažejo nasilno vedenje, so nagnjeni k begu, imajo pomanjkljivo perspektivo prihodnosti ali nižjo motivacijo, strah, sovraštvo, bes in imajo tendenco h kriminalnemu ravnanju (Kranjčan, 2007).

2.1 Doživljajskopedagoški cilji

Pri zastavljanju ciljev najprej določimo področje, na katerem bi radi poudarili izobraževanje. Čeprav lahko cilji doživljajske pedagogike ostanejo enaki tistim, ki jim sledimo v instituciji, se sam učni proces močno razlikuje. Če smo pozorni na motorične spretnosti, bodo naše aktivnosti drugačne, kot če so v ospredju bolj osebnostni ali socialni cilji, pri katerih bo izvajalec vodil več individualnih pogovorov in več pozornosti posvetil skupinskemu procesu in vzpostavljanju odnosov (Kranjčan in Habe, 2018).

2.1.1 Cilji na osebnem področju

Pri teh želimo okrepiti samozaupanje in pripravljenost na sodelovanja, doživetje uspeha, spodbuditi odkrivanje samega sebe, podpreti izgradnjo identitete, načine zadovoljitve potreb, spodbujati posameznikovo in skupinsko kreativnost, izboljšati povezovanje, zaupanje in komunikacijske spretnosti ter druge (Kranjčan in Habe, 2018).

2.1.2 Cilji na socialnem področju

Usmerjeni smo na pridobivanje socialnih kompetenc, kar vodi do boljše in sprejemajoče drže pri vključevanju v socialno okolje. Izkušnja intenzivne skupine se ob današnji individualizaciji življenjskega sveta pokaže kot še posebej relevantna za mlade. Možni cilji so razvijanje občutka za skupino in občutka pripadnosti, solidarnosti, krepiti medsebojno pomoč in sodelovanje, razviti skupna pravila in jih upoštevati, odkriti konflikte in razviti kompromise, razumevanje, toleranco in drugi (Kranjčan in Habe, 2018).

2.1.3 Cilji na motoričnem oz. spretnostnem področju

To področje pomeni tudi intenziven stik z lastnim telesom, česar sploh mladim še posebej primanjkuje. S telesnim se mladi soočajo odtujeno bolj kot kadarkoli prej. Možni cilji so razvijanje grobe in fine motorike z različnimi športnimi aktivnostmi in ročnimi dejavnostmi, učenje različnih športov (npr. plezanje, smučanje, jadranje, kajakaštvo), krepitev motivacije za

športne in ročne dejavnosti, ki naj trajajo tudi po končanem doživljajskopedagoškem procesu (Kranjčan in Habe, 2018).

2.1.4 Cilji na kognitivnem področju

Neposredna zveza teoretičnih vsebin s praktično uporabo se je izkazala za najugodnejši učno-psihološki dejavnik. Udeleženci lahko pridobijo in povežejo znanje s področij vremenoslovja, prometa in navtike, orientacije, biologije, geografije, navsezadnje pa tudi gospodinjsko znanje, npr. računanje in priprava za oskrbovanje, nakupi in podobno (Kranjčan in Habe, 2018).

2.2 Doživljajskopedagoški elementi

2.2.1 Osnovni elementi

Osnovni elementi narave (voda, ogenj, zemlja, zrak) so platforma in nadstavba pri metodi doživljajske pedagogike. Poleg očitnih vplivov ognja v obliki svetlobe, toplote in možnosti priprave hrane se ob ognju skupina med seboj zbližuje, govorijo se intimne, osebne informacije, ki bi jih sicer težje delili. Zrak je nevidna vsebina, ki navdušuje takrat, ko pridemo iz jame ali pa iz morskih globin. Zemlja nam nudi poligon dejavnost, daje nam hrano, voda predstavlja vir hrane, odžejanja, higiene in tudi poti. Težko je podati oprijemljivo razlago, kaj vse nudijo ti elementi, v sebi pa nosijo nepopisno moč spoštovanja. Zbližajo nas z dejanskim »seboj« in drugimi in v sebi nosijo velik pedagoški kapital (Kranjčan, 2007).

2.2.2 Hrana

Razmisliti je treba, kako jo pridobiti, kako z njo razpolagati, kako izračunati preskrbo. Čeprav predstavlja eksistenčno nujnost, pa s seboj prinese tudi več druge dinamike. Ima povezovalno značilnost, saj skupino druži, zadovoljuje in daje užitek. Sta pa za pripravo hrane nujni zavezanost in odgovornost skupine. Prehrana nam daje občutek negovanja in dajanja, ki je pogosto zanemarjen. V doživljajski pedagogiki skušajo pokazati, da je lepo ustreči soudeležencu in pripraviti okusen obrok (Kranjčan, 2007).

2.2.3 Vreme

Od njega smo povsod odvisni, hkrati pa tudi nemočni, čemur se je treba prilagajati. Skupini narekuje logiko, katere dejavnost so možne, določa logiko dela in prilagoditev. Vodjem je v pomoč, saj poskrbi, da se morajo udeleženci spoprijeti s svojimi vlogami in jih odgovorno opraviti (npr. ob nevihti v gozdu, na barki ali pa na kolesih) (Kranjčan, 2007).

2.2.4 Športne dejavnosti v naravi

Kolesarjenje z namenom premagovanja poti, razdalje in brez veliko opreme je primerno za posameznike, ki niso vajeni stalnega truda za dosego cilja, saj namesto takojšnjega rezultata dobijo izkušnjo, da zmorejo.

Pri vodnih športih sta kajak in kanu usmerjena v individualno moč, rafting pa poudarja sodelovanje, soodvisnost ter medsebojno zaupanje in odgovornost. Moč deroče vode vzbuja spoštovanje, prva premagana brzica ali kaskada pa povzroči olajšanje in poveča voljo za nadaljnje premagovanje. Kranjčan (2007) posebno razsežnost prepoznava v plovbi, saj je zanjo

potrebna največja možna angažiranost, soodvisnost in prilagodljivost. Vse mora potekati usklajeno, vsak član pa mora opraviti svojo nalogo, da se doseže skupni cilj (*ibid*).

Pomembno je, da raznovrstno delovanje na kolesih, taborih, kombijih, čolnih reflektiramo vsakodnevno, prikažemo sodelovanje, soodvisnost in odgovornost ter krepimo samozaupanje in samozavest s pozitivnim reševanjem problemov, novimi izkušnjami in vpogledom v lastne sposobnosti (Kranjčan, 2007).

2.2.5 Gibanje in pomen prostora

S psihološkega vidika je telesna dejavnost nujno potrebna. Fizična aktivnost namreč pripomore k čustveni stabilnosti posameznika, njegovemu samozaupanju, samoobvladovanju in sposobnosti premagovati stres ter izražati agresivnost na neškodljiv način (Vujanović, 2008).

Raziskovalca z Japonske (Miyazaki in Juyouong, 2011) sta dokazala, da se naša fiziologija odziva na različno okolje. Ugotovila sta, da lagoden sprehod po gozdu v primerjavi s sprehodom po mestu pripomore k 12 % znižanju ravni stresnega hormona kortizol, ugotovila sta 7 % upad dejavnosti simpatičnega živčevja, 1,4 % znižanje krvnega tlaka in 6 % zmanjšanje srčnega utripa. Iz vprašalnikov o duševnem počutju udeležencev pa je bilo razvidno boljše razpoloženje in upad tesnobnosti.

Williams (2018) navaja še dve južnokorejski raziskavi, ki sta se ukvarjali z enajst- in dvanajstletniki, zasvojenimi s tehnologijo. Pokazalo se je, da so se pri njih po dvodnevnih izletih v gozdove znižale ravni kortizola, zvišala pa raven samospoštovanja. Dobrodejni učinki so trajali dva tedna.

Gibanje in igra v naravnem okolju prinašata močna doživetja. Naravno okolje, relativno naporna vadba in igra v skupini izzovejo doživetje veselja in lepega. Čustva, kot so jeza, strah, samota in sovražni odnos, pri otroku sprožijo obrambne mehanizme bega ali napada. Kadar otrok doživlja čustva veselja, sreče in ljubezni, se odpre in želi sodelovati v skupini. Pri takšnem otroku se bo razvila visoka stopnja čustvene inteligence (Marinšek in Rajtmajer, 2017). Če gibalne aktivnosti potekajo v skupinah, se med udeleženci razvijata sodelovanje in empatija, izboljša pa se tudi komunikacija (Marentič Požarnik, Šarić in Šteh, 2019).

V zaprtem prostora (npr. manjši otok, jadrnica) se morajo člani skupine naučiti prilagajati se drug drugemu. Rastejo v komunikacijskih spretnostih in tudi v intenzivnih, neposrednih in spontanih odnosih (Kranjčan, 2007). Prostor v naravi ponuja specifične ritme in strukture. Tako najdemo prostor, ki v nas prebudi mirnost in tišino, spet drugi refleksivnost in tretji željo po raziskovanju in radovednost. Izkušen vodja doživljajske pedagogike ritme intuitivno zaznava, se jim neprestano prilagaja in iz dane situacije ustvarja prostor za učenje ter spremlja udeleženčevo izkušnjo (Blenkinsop, Telford in Morse, 2016).

Za učni prostor v šolah Kolb (2015, v Marentič Požarnik, Šarić in Šteh, 2019) pravi, da je omejen – že s samo arhitekturo, razporedom pohištva v učilnicah, urniki s posameznimi izoliranimi predmeti in frontalno fragmentirano podajanje snovi. S tem se strinja Shapiro (2012), ki pravi, da konvencionalna šola s stenami gradi meje, s šolskimi zvonci sproža odzive in z razporeditvijo šolskih miz gradi razmerja moči. Ti in še drugi elementi šolskega življenja celostno oblikujejo akcije in misli tako učencev kot učiteljev.

V nasprotju z enoličnim vsakdanom pa doživljajska pedagogika ponuja mnogo kontrastov, ki spodbujajo razmišljanje in posredujejo izkušnje. Posamezniki prestopijo iz poplave dražljajev v življenje brez medijev, prometa in vrveža, iz preobilne oskrbe v samooskrbo, iz

relativno preprostega življenja v prevzemanje različnih in nevsakdanjih vlog, narava namesto betona in naravni življenjski ritem namesto prilagajanja šolskemu zvoncu (Kranjčan, 2007).

2.3 Tveganje v doživljajski pedagogiki

V doživljajskopedagoških projektih je treba prepoznati nevarnosti v naravnem okolju. Tako zmanjšamo možnosti za izpostavitev neželenemu tveganju (Kranjčan in Habe, 2018). Prvo raven negotovosti srečamo takrat, ko vodja resnično omogoči, da naravno okolje in lokalna okolica vstopita v proces učenja. Zunaj, v naravi se zgodi nešteto spontanih učnih trenutkov, ki jih bo izkušen vodja doživljajske pedagogike prepoznal in omogočil učenje iz njih (Blenkinsop, Telford in Morse, 2016).

2.4 Problematika transfera

Močni dražljaji v nas ostanejo dlje časa. Doživljajska pedagogika namreč ne predstavlja vsakdanjih situacij niti za udeležence niti za izvajalce – pedagoge.

Za doživljajsko pedagogiko je ključno, da nam znanje iz izkušnje ne predstavlja le spomina, ampak da ga aktivno uporabljamo tudi kasneje v vsakodnevnem življenju. Udeleženci se morajo torej naučiti, da rezultat transfera prenesejo, prevedejo in uporabijo v različnih pogojih. Zaradi razkoraka z »resničnostjo« se pojavljajo težave pri prenosu naučenega nazaj v situacijo »ponovno doma« (Kranjčan, 2007).

Za uspešen prenos izkušenj in novih načinov posameznikovega delovanja iz doživljajskega procesa v vsakdanje življenje je potrebna podpora, svetovanje in spodbujanje. Razlogi za pomanjkljivo pomoč udeležencem so lahko pomanjkljiva iniciativa, razpustitev skupine po skupnem doživljajskem projektu ali preobremenjenost pedagogov. Teden doživljajskega projekta lahko spodbudi spremembo, za dosego trajnih sprememb pa je potrebna vaja, pri kateri naj bi bil ob nastalih neuspehih in frustracijah na voljo pedagog (Kranjčan, 2007).

Kolb učenje pojmuje kot kontinuiran proces, ki je osnovan na znanju in izkušnjah, ki jih že imamo. Posameznik se pri prevzemanju novih idej vedno navezuje na svoje dosedanje izkušnje in jih preoblikuje (Marentič Požarnik, Šarić in Šteh, 2019). Glavna sestavina Kolbovega modela izkustvenega učenja je cikličen proces učenja, ki poteka v štirih fazah (konkretna izkušnja, razmišljujoče opazovanje, abstraktna konceptualizacija in aktivno preizkušanje). Cikel učenja zagotavlja povratno informacija, ki je podlaga novi akciji in evalvaciji posledic akcij (Sharlanova, 2004). Kolb ne govori o problematiki transfera, ampak jasno izpostavi, da je naša vsaka izkušnja, kadar sledi vsem štirim fazam, podlaga novemu učenju in pridobivanju znanja.

3. Izkušnje z metodo

Izkušnje z doživljajsko pedagogiko smo nabirali neposredno v zasebnem varstvu predšolskih otrok, ki je sledilo načelom te pedagoške smeri. Da bi celostneje razumeli smer, smo izvedli kratko fokusno skupino s petimi strokovnjaki, ki na različne načine delajo po načelih doživljajske pedagogike. Skupaj imamo več kot 30 let izkušenj, in sicer z varstvom predšolskih otrok, organiziranimi srečanji očetov in njihovih otrok v naravi, vodenjem doživljajskih igrišč, varstvom šolskih otrok ob vikendih in vodenjem taborov.

3.1 Prostor

Pri delu smo ugotovili, da je eden od ključnih elementov prostor. Vse naštete aktivnosti potekajo v gozdu, saj je pomembno, da gre otrok v naravo, da ima odprt prostor in neomejeno možnosti, da lahko razvijajo domišljijo. Svoj prostor najdejo tudi otroci, ki so bolj introvertirani. Pogosto opažamo tudi prost prehod med individualno in skupinsko aktivnostjo. Tako se otrok igra s skupino, potem se umakne, se igra npr. s kamenčki, navzven deluje, kot da ne počne ničesar, in se potem svobodno spet vključi v skupino. Ta fluiden prehod omogočata odprtost prostora in nestrukturiranost, ki omogoča svobodno igro. Opažamo, da v njej otroci preizkušajo meje svojega telesa (kako visoko lahko splezam, kako široko strugo lahko preskočim, kako daleč in kako natančno lahko nekaj vržem …), psihološke meje (avtonomija, kako reči ne, kakšen občutek čutim, ko mi nekaj ne ustreza, kako zregulirati visoko vzburjenje, prepoznavanje lastne vrednosti) in socialne (kako izraziti svoje mnenje, nestrinjanje, s kom mi ustreza druženje, odgovornost do mlajših, kdaj je situacija prevelika za mojo odgovornost in na koga se lahko takrat obrnem …). Ugotavljamo, da okolje deluje zelo spodbudno, saj v njem posamezniki dobijo zaupanje vase, da zmorejo, predvsem pa da upajo tvegati in poskusiti nekaj novega. Pridobivanje celotnega spektra veščin je povezano s procesom; kadar ni kontinuitete, je učinek kratkotrajen.

3.2 Moč izkušnje

Ugotavljamo, da je izkušnja nenadomestljiva in da je ne smemo podcenjevati. Kakšne izkušnje se tako močno vtisnejo, da otroci čez 10 let povedo, kako je bilo zanje pomembno. V našem telesu je vse shranjeno kot doživetje, tako dobro kot slabo. Pogosto vidimo, da starši vodijo otroke v hribe, potem pa kot najstniki nočejo več zraven, saj je »brez veze.« Kasneje pa bodo kot mladi odrasli in starši ponovno začeli hoditi v hribe, saj so tam doživeli lepo izkušnjo, ki je nekje ostala.

3.3 Prosta igra in konflikti

V prosti igri so otroci avtonomni, sami narekujejo svoj čas in sami so pobudniki akcij. Naše skupine so zelo heterogene. V varstvu nekoliko manj, v drugih oblikah druženja pa so 6-letniki skupaj s 13-letniki. Slednji se naučijo prevzemanja vlog, ki jih sicer ne bi imeli možnosti prevzeti, saj nimajo priložnosti razvijati odgovornosti za mlajše, razumevanja, kdo koliko zmore in prilagoditi igre tako, da se lahko igrajo vsi. V teh letih se razvijajo vodje, kar je kasneje v življenju zelo cenjena lastnost. Omenili bi še, da je pomembno razumevanje, da tega, da se nekdo noče igrati z drugim otrokom, ne razumemo kot nasilja, pač pa kot pravico. Pomembno je le, da se otrok nauči komunicirati spoštljivo.

Če želimo izkustveno učenje spodbujati, moramo konflikte opazovati in pustiti, da jih otroci rešijo sami po naravni poti. Včasih je to težko, ker se nam odraslim zdi, da ni bilo izpeljano najbolj demokratično ali pravično, vendar otroci pogosto tega sploh ne doživijo kot nečesa krivičnega in gredo naprej, situacijo pa doživijo lahkotneje. Kadar otroci ne znajo rešiti konflikta sami, se bodo obrnili po našo pomoč, kar pa po naših izkušnjah ni prav pogosto.

Odrasli lahko otroke, ki večkrat hitreje odnehajo, le krepimo v vztrajanju in v moči reči »ne.« V konflikt se vmešamo, samo kadar ni več varno za vse, in kadar je razmerje moči preveč neenakomerno in bi lahko poškodovalo osebno integriteto šibkejšega udeleženca konflikta.

3.4 Neformalnost in razvidnost

Ugotovili smo, da neformalnost okolja daje dober vpogled v družinsko dinamiko, kadar delamo z družino. V njem bolje zaznamo diskurz družine, saj se v neformalnem okolju hitreje sprostijo in govorijo kot doma, medtem ko se v formalnem okolju bolj zadržujejo in nadzirajo. Večjo razvidnost smo opazili tudi pri posameznikih, saj se hitro opazi, kako se otrok znajde v novem prostoru, kako vstopa v nove odnose, kako se igra, kje ima primanjkljaje, ki se v strukturiranih okoljih z znanimi pravili ne pokažejo. Zlasti v družinah, kjer je prisotno veliko nadzora in otroci nimajo prostega časa, se opazi, da so otroci zmedeni in ne vedo, kaj bi, se ne znajo igrati in doživljajo stisko, ko prvič izkusijo dolgočasje.

3.5 Učinki narave

Narava neizogibno prinaša svoje učinke. Strokovnjaki smo imeli več izkušenj, kako so otroci z ADHD po nekaj dneh v naravi postali čisto drugačni; umirjeni. Posameznik se sreča z naravo; z vremenom, z živalmi, nečistočo, zvoki in vonjavami, česar v umetnem okolju ne začuti. Opažamo, da je življenje treba doživeti kot nekaj lepega in nekaj vrednega, kar vodi v večjo rezilientnost v težkih življenjskih situacijah. Opažamo, da se krepijo njihove socialne veščine, njihovo samozavedanje, empatija, postanejo pozornejši opazovalci, dobri pogajalci (včasih že diplomati), zanesljivi vodje in odgovorni posamezniki do ljudi in narave. Kadar se od njih ne pričakuje ničesar, lahko pokažejo, kdo so.

4. Zaključek

Radovednost in svobodno gibanje sta notranja motorja otroka, ki jih sodobne zahteve in pričakovanja ter stres začenjajo preglašati, vendar verjamemo, da jih ne bodo ugasnili. Doživljajska pedagogika se namesto na posredovano znanje osredotoča na neposredne izkušnje. Sama izkušnja pa ni dovolj, saj je za učenje pomembno ovrednotenje. Po izkušnje se obračamo k naravi, ki nam ponuja poligon dejavnosti, predvsem pa nas zbliža s samim s seboj in z drugimi. V skupini posameznik najde svojo vlogo, se odpre in sodeluje, kar za seboj prinese vrsto veščin, tako tehničnih kot socialnih.

Opažamo velik potencial tovrstnega pristopa, saj nagovarja aspekte, ki so v sodobnem svetu zanemarjeni, a tako esencialno človeški. Ugotavljamo, da so izkušnje pogosteje močnejše, kot jih ocenjujemo, naučeno pa izboljša kakovost življenja posameznika in družbe.

5. Viri

Blenkinsop, S., Telford, J. in Morse, M. (2016). A Surprising Discovery: Five Pedagogical Skills Outdoor and Experiential Educators Might Offer More Mainstream Educators in This Time of Change. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 16:4, 346−358.

Farkaš, M. (2013). *Doživljajska pedagogika v osnovni šoli.* Diplomsko delo. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kranjčan, M. (2007). *Osnove doživljajske pedagogike.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kranjčan, M. in Habe, D. (2018). Doživljajska pedagogika v Sloveniji skozi teorijo in prakso. V: Marovič, Mateja in Sinjur, Andreja, ur. *Večdimenzionalnost socialnopedagoških diskurzov,* 189–205. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Lutterman-Aguilar, A. in Gingerich, O. (2002). Experiential Pedagogy for Study Abroad: Educating for Global Citizenship. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad 8*: 41–82.

Marentič Požarnik, B., Šarič, M. in Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Marinšek, M. in Rajtmajer, D. (2017). *Šport v funkciji doživljajske pedagogike.* Ljubljana: Amalietti in Amalietti,

Miyazaki, J. in Juyouong, L. (2011). Influence of Forest Therapy on Cardiovascular Relaxation in Young Adults. V: Williams, Florence. *Narava zdravi in popravi: zakaj narava pripomore, da smo srečnejši, ustvarjalnejši in bolj zdravi.* Ljubljana: UMco.

Shapiro, B. (2012). Structures That Teach: Using a Semiotic Framework to Study the Environmental Messages of Learning Settings. V: Blenkinsop, Sean, Telford, John in Morse, Marcus. *A Surprising Discovery: Five Pedagogical Skills Outdoor and Experiential Educators Might Offer More Mainstream Educators in This Time of Change.* Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, Routledge.

Sharlanova, V. (2004). Experiential Learning. *Trakia Journal of Sciences* 2:36–39.

Vujanović, I. (2008). Uporaba giba in plesa kot dejavnosti v projektnem učenju za mlade. V: Alenka Kobolt, ur. *Učenje na odru življenja*, 183–218 Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Williams, F. (2018). *Narava zdravi in popravi: zakaj narava pripomore, da smo srečnejši, ustvarjalnejši in bolj zdravi.* Ljubljana: UMco.

Ziegenspeck, Jörg W. (1992). Erlebnispädagogik. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick. V: Kranjčan M. (2007) *Osnove doživljajske pedagogike.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kratka predstavitev avtorja

Tina Zupančič je magistra zakonskih in družinskih študijev, zaposlena kot vzgojiteljica v intenzivni enoti Strokovnega centra Logatec. Delovne izkušnje obsegajo delo v javnem vrtcu, delo v zasebnem vrtcu, delujočem po konceptih gozdne pedagogike, delo z mladimi s srednjimi in težkimi zaostanki v duševnem razvoju, predvsem pa raznoliko delo z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Pri srcu so ji koncepti doživljajske pedagogike in usmeritve J. Juula, S. Tsabary in G. Matéja. Pri svojem raziskovanju in delu je vedoželjna, strokovna in avtentična.

Dijaška skupnost – priložnost za razvijanje veščin in kompetenc 21. stoletja

Student Community – An Opportunity for Developing 21st-Century Skills and Competencies

Barbara Bolarič

Gimnazija Šentvid
barbara.bolaric@sentvid.org

Povzetek

V novodobni družbi znanja, digitalizacije in umetne inteligence je šolski sistem postavljen pred nove izzive. Čeprav ostaja znanje njegova temeljna vrednota in cilj, pa se v praksi izkazuje, da to ni dovolj, saj postajajo merilo posameznikove aktivne in uspešne vključitve v družbo razvite mehke veščine in kompetence 21. stoletja. Aktivna dijaška skupnost je priložnost, da v srednjih šolah in gimnazijah izven formalnega dela izobraževanja omogočimo dijakom vključitev in timsko sodelovanje v različnih dejavnostih. Dijaška skupnost naj s svojim programom ne le sooblikuje šolski prostor v formalnem smislu, ampak naj s podporo mentorjev in vodstva šole implementira tudi različne dejavnosti, projekte in akcije, s katerimi z vključitvijo čim več dijakov poskrbi za razvoj njihovih mehkih veščin in kompetenc 21. stoletja. V prispevku predstavljamo nekaj primerov dobre prakse.

Ključne besede: dijaška skupnost, kompetence 21. stoletja, mehke veščine, projekti, timsko sodelovanje-

Abstract

In the contemporary society of knowledge, digitalization, and artificial intelligence, the educational system faces new challenges. Although knowledge remains its fundamental value and goal, it has become evident in practice that this is not sufficient. The benchmark for an individual's active and successful integration into society now includes the development of soft skills and 21st-century competencies. An active student community presents an opportunity to enable students in secondary schools and high schools to participate and collaborate in various activities beyond the formal educational framework. The student community should not only shape the school environment in a formal sense but also, with the support of mentors and school leadership, implement various activities, projects, and initiatives that engage as many students as possible to foster the development of their soft skills and 21st-century competencies. This paper presents several examples of good practice.

Keywords: 21st-century competencies, projects, soft skills, student community, teamwork.

1. Uvod

Družba 21. stoletja z globalizacijskimi spremembami, napredkom v tehnologiji, digitalizacijo in s pojavom umetne inteligence zahteva čim hitrejše in učinkovite spremembe tudi v vzgoji in izobraževanju. Že vrsto let smo učitelji priča uvajanju novosti v šolski sistem in posodabljanju učnih načrtov v smeri opolnomočenja dijakov za uspešno delovanje v spreminjajočih razmerah. Trg dela izkazuje, kot beremo v številnih razpravah in člankih, da so

za človekovo dejavno in uspešno vključitev v družbo 21. stoletja vse bolj odločilne mehke veščine in kompetence. Znanje kot vrednost in intelektualna zmožnost se umikata kompetentnosti kot zmožnosti učinkovitega ravnanja in prenosljivim veščinam. Prostor za pridobivanje teh veščin je tudi v izvenšolskih dejavnostih in neformalnih druženjih učencev v okviru dijaške skupnosti. Ob ustrezni podpori vodstva in mentorjev dijaki s projekti, organizacijo prireditev, dobrodelnimi akcijami in družabnimi aktivnostmi uspešno in učinkovito krepijo mehke veščine.

Dijaška skupnost se izkazuje kot primer dobre prakse za izvedbo zgoraj naštetih dejavnosti. Prispevek predstavlja nekaj letošnjih primerov delovanja dijaške skupnosti Gimnazije Šentvid v smeri krepitve mehkih veščin in kompetenc 21. stoletja.

2. Izzivi poučevanja v sodobni družbi

Sodobna družba s pospešenim tehnološkim razvojem, digitalizacijo, globalizacijo in rastočim individualizmom postavlja izobraževalni sistem pred nove izzive.

Odvisnost posameznika od posedovanja določenega znanja v sodobni družbi je mnogo večja, kot je bila v preteklosti, in uporaba novih in novih znanj postaja praktično bivanjska nuja. Izobraževalna politika se posledično ukvarja z vprašanjem, katera so znanja, ki jih je treba posredovati mlajši generaciji. V preteklosti je šolstvo z izobraževalnimi vsebinami lažje zagotavljalo, da bodo učenci z usvojenim znanjem nekaj dosegli. Šola je posredovala znanje kot orodje, danes lahko posreduje vedenje o tem, kako informacije povezati v znanje, ki bo lahko uporabno (Barle in Trunk Širca, 2010).

Novi koncepti zahtevajo spremembe v organizaciji šole, spremembo odnosov in odgovornosti. Vsekakor bo ostala tudi v prihodnosti primarna funkcija šolskega sistema prenos znanja na mlajše generacije, ob tem pa bo pomembno razvijati tudi ustvarjalno in kritično mišljenje, ne pa samo polniti predmetnike z vedno novimi vsebinami.

Šola v družbi prihodnosti ne more uspešno uresničevati svojih funkcij, če ostaja samo prostor za posredovanje znanja in ne tudi prostor za ustvarjanje novega. »Izobraževalni sistem naj uveljavlja pedagoške principe in organizacijske oblike dela, s katerimi bosta spodbujanje ustvarjalnosti in razvoj kompetenc umeščena v središče izobraževalnega dela. Samo tako lahko šola doseže motiviranost in zavzetost za osvajanje novega znanja« (Barle in Trunk Širca, 2010).

Primarna funkcija šolskega sistema ostaja znanje, a za uspešno opolnomočenje posameznikov za delo in življenje v 21. stoletju, njihovo usposobljenost vključitve v profesionalna okolja, kjer se bodo zaposlovali in gradili družbo prihodnosti, se vse bolj poudarja pomen razvoja mehkih veščin. Kot beremo v prispevkih in objavah raziskav, se šolstvo pomembnosti mehkih veščin čedalje bolj zaveda in jih vključuje v učni proces, najpogosteje kot projektno delo (npr. podjetnost v okviru projekta Podvig) ali medpredmetno povezovanje (interdisciplinarni tematski sklopi v gimnazijah) oz. v izvenšolskih dejavnostih.

Šterman Ivančič in Štremfl (2023) dodatno opozarjata na obstoj in vse večji pomen globalnih kompetenc v novodobnem t. i. globalnem izobraževanju za uspešno delovanje v sodobnem svetu. S temi podpremo šolajoče pri razmišljanju o svoji vlogi v lokalni in globalni skupnosti. Njihovo uspešno delovanje zagotavlja harmonično življenje v novodobni multikulturni družbi s spoštovanjem raznolikosti, zmožnostjo prilagajanja, razvitim aplikativnim znanjem, učinkovito uporabo medijskih platform ipd.

3. Veščine in kompetence 21. stoletja

Veščine pomenijo sposobnosti uporabe znanja za izvedbo nalog in reševanje problemov. Veščine so spretnosti, ki jih ljudje pridobijo preko učenja, vaje in jih lahko uporabljamo za opravljanje določenih dejavnosti, reševanje problemov.

Kompetence pomenijo združevanje znanja in različnih veščin; sposobnosti, ki so potrebne za uspešno delovanje v določenih situacijah, reševanje problemov, prilagajanje spremembam. Razviti bi jih morali do konca izobraževanja ali usposabljanja, saj jih posameznik potrebuje za svoj osebni razvoj, vključenost in zaposljivost v družbi.

3.1 Trde in mehke veščine

Trde veščine vključujejo točno določena znanja in sposobnosti, ki so potrebni za uspeh v določeni stroki. Učimo se jih vodeno in sistematično v ustanovah, ki so temu namenjene. Gre za nekakšno formalno znanje, ki ga lahko direktno izrazimo s številkami, besedami, formulami, podatki ali naučenimi postopki, ki si jih zapomnimo.

Mehke veščine so dinamična kombinacija kognitivnih in metakognitivnih spretnosti, medosebnih, intelektualnih in praktičnih spretnosti in etičnih vrednot. Z njimi posameznik učinkovito komunicira, gradi odnose z drugimi posamezniki, skupinami. Vključujejo tudi poslušanje in odzivanje na poglede drugih, sodelovanje, prilagodljivost ter pozitivno naravnanost v razmerah, ki zahtevajo razumevanje različnih okoliščin in kulture osebe ali tima, s katerim je posameznik v interakciji (Kranjc, 2016).

Med mehke veščine štejemo: komunikacijo, reševanje konfliktov, vodenje, prilagodljivost, timsko delo, spoprijemanje s stresom, organizacijo časa, samonadzor, samozavest, ustvarjalnost, vseživljenjsko učenje, ciljno usmerjenost, skrb za red, samoiniciativnost, načrtovanje, raziskovanje informacij, analitično in kompleksno razmišljanje.

Mehke veščine so manj oprijemljive od trdih in jih težko izmerimo. Nanašajo se bolj na osebnostne značilnosti in vključujejo presojo, zato jih je tudi težje vključiti v učne načrte in prenašati na učence.

3.2 Kompetence 21. stoletja

Ideja o kompetencah 21. stoletja se je pojavila v začetku 21. stoletja v EU, ko se je začelo poudarjati, da bodo za uspešno delovanje v vedno bolj spreminjajočem in razvijajočem se svetu potrebne nove veščine, znanja in sposobnosti. Tako so v okviru strategije »Evropa 2000« in »Agenda za učinkovito učenje za vse« opredelili kot ključne kompetence: kritično mišljenje in reševanje problemov, komunikacijske veščine, sposobnost učenja za učenje, digitalne veščine, sposobnost dela v timu, sposobnost prilagajanja, sposobnost upravljanja z lastnimi čustvi in odnosov z ljudmi ter sposobnost upravljanja s časom in organizacijo (Justin, 2023).

4. Vloga dijaške skupnosti pri razvoju mehkih veščin

Dijaška skupnost je organ, ki se po Zakonu o gimnazijah (Ur. l. RS, št. 1/2007, 31. člen) vključuje v gimnazijski šolski prostor in omogoča dijakom, da sooblikujejo svoje učno okolje v sodelovanju z vodstvom šole in učiteljskim zborom: »*Skupnost dijakov organizira obšolsko*

življenje in delo in obravnava vprašanja, povezana z vzgojno-izobraževalnim delom in upravljanjem, ter daje organom šole svoje predloge.«

Na Gimnaziji Šentvid se dijaška skupnost uspešno vključuje v dejavnosti na gimnaziji izven pouka in s svojimi predlogi, aktivnostmi sooblikuje delo na šoli (aktivno članstvo v svetu šole in v svetu staršev, članstvo v šolskih komisijah). Vodita jo mentor dijaške skupnosti in predsednik dijaške skupnosti (z največ dveletnim mandatom) v sodelovanju s šolskim dijaškim parlamentom, ki sestoji iz predsednikov vseh oddelčnih skupnosti. Predsednik dijaške skupnosti vsako leto predstavi parlamentu svoj program oz. letni delovni načrt, ki vključuje ne le politično udejstvovanje in zastopanje gimnazije v organih Dijaške skupnosti Ljubljana in Dijaške organizacije Slovenije, ampak še bolj izvedbo dejavnosti znotraj gimnazijskega prostora.

Projekti dijaške skupnosti nadgrajujejo učni program z dejavnostmi izven pouka z namenom, da dijaki sooblikujejo podobo gimnazije, sodelujejo z vsemi deležniki in med seboj, razvijajo pripadnost šoli, nadgrajujejo svoje veščine in kompetence ter prispevajo k ugledu šole. Dijaška skupnost v sodelovanju s profesorji in mentorjem vsako leto sodeluje pri pripravi projektov oz. dejavnosti, ki zadevajo celotno gimnazijsko skupnost: šolske prireditve (šolski kino, zabavne in športne prireditve), humanitarne akcije (zbiranje prispevkov, oblačil, obdarovanje), projektno delo (tekmovanje razrednih projektov, nagrajevanje najboljšega razreda, tutorstvo). Z naštetimi dejavnostmi dijaška skupnost sledi idejam o razvoju mehkih veščin oz. kompetenc 21. stoletja.

V izražanju idej za vsakoletne nove projekte in pri načrtovanju njihove izvedbe dijaki razvijajo kompetenco SAMOINICIATIVNOSTI IN PODJETNOSTI, saj jim dajemo priložnosti in jim omogočamo, da se identificirajo s svojimi idejami, načrtujejo in upravljajo procese, ki jih vodijo k zastavljenim ciljem in k realizaciji njihovih idej. Podjetnost je kompetenca, ki jo potrebujemo v skoraj vseh kontekstih, na področju izobraževanja, zaposlovanja in v življenju na splošno.

S tem ko omogočamo sposobnost izražanja novih in uporabnih idej, procesov, dejavnosti, sposobnost mišljenja izven okvirov, spodbujamo KREATIVNOST in sposobnost INOVATIVNEGA reševanja problemov in izpeljevanja idej o novih projektih in njihovih izvedbah.

Že sama narava delovanja v skupnosti navaja dijake na DELO V TIMU, to je na sposobnost posameznika, da sodeluje in deluje uspešno v skupini. To vključuje njegovo sposobnost komuniciranja, sodelovanja, reševanja konfliktov, usklajevanja, sprejemanja odločitev in deljenja odgovornosti. Sposobnost dela v timu je ključna za uspešno delovanje v večini poslovnih in družbenih okolij, saj večina projektov in nalog zahteva sodelovanje več ljudi. 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 ter sproščeno komunicirajo.

Dejavnosti v dijaški skupnosti omogočajo razvijanje KOMUNIKACIJSKIH VEŠČIN, dijaki namreč za doseganje svojih ciljev razvijajo sposobnost jasnega in učinkovitega govorjenja in pisanja, poslušanja, razumevanja in uporabe jezika, komuniciranja z različnimi ljudmi različnih generacij ter sposobnost uporabe različnih medijev in tehnologij za komuniciranje. Dijaki pridobivajo tudi sposobnost PRILAGAJANJA, REŠEVANJA KONFLIKTOV IN MEDSEBOJNEGA RAZUMEVANJA. »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« (Polak, 2009).

Čeprav v ozadju delovanja stoji mentor dijaške skupnosti in vodstvo šole s svojo podporo, v izvedbi projektov dijaki naletijo na nepredvidene težave, s katerimi se morajo soočiti, da izpeljejo zastavljene naloge. V teh situacijah govorimo o KOMPETENCI REŠEVANJA PROBLEMOV kot sposobnosti identificirati, analizirati in reševati različne vrste problemov. To vključuje sposobnost identificirati vzroke problema, analizirati različne možnosti reševanja, izbrati in implementirati ustrezno rešitev ter ovrednotiti učinkovitost rešitve. Kompetenca reševanja problemov zahteva sposobnost kritičnega razmišljanja, komunikacijske veščine, timskega dela, sposobnost vodenja in upravljanja sprememb, sposobnost prilagajanja in učenja iz napak ter sposobnost upravljanja s tveganji. Ta kompetenca je ključna za uspešno delovanje v različnih okoljih, od poslovnega do osebnega, saj se soočamo s problemi skozi celo življenje.

5. Projekti dijaške skupnosti – primeri dobre prakse

V nadaljevanju prispevka predstavljamo tri projekte, primere dobre prakse, ki smo jih izvedli v letošnjem šolskem letu.

5.1 Šentviški odboj

Zabavno športno prireditev smo letos izvedli že drugič, saj se je izkazala za uspešen podvig dijaške skupnosti v povezovanju, timskem sodelovanju, komunikaciji, podjetnosti in kreativnosti naših dijakov. Projekt je bil sicer zasnovan lani kot prispevek šentviške dijaške skupnosti v okviru sodelovanja v projektu Dvojni trojček pri DSL. Vsaka gimnazija, vključena v dani projekt, je namreč povabila v goste dijake z drugih ljubljanskih gimnazij in zanje pripravila prireditev, v kateri so sodelovali in se povezali vsi – gostje in gostitelji. Šentviška dijaška skupnost je izbrala športno dejavnost, s katero smo želeli promovirati šentviško gimnazijo kot športno gimnazijo in gimnazijo znanja in sodelovanja. Projekt smo v okviru dijaške skupnosti zasnovali kot zabavno športno tekmovanje v odbojki, v katerem so se od idejne zasnove, organizacije do izvedbe prireditve izven pouka povezali in timsko sodelovali dijaki vseh štirih letnikov. Povezali in spoznavali so se na igrišču tudi dijaki igralci.

Ob uspešni lanskoletni izvedbi smo letos Šentviški odboj uvrstili v letni delovni načrt dijaške skupnosti že na začetku šolskega leta in ga spomladi tudi uspešno izpeljali. Priprave na prireditev so se začele mesec pred izvedbo s promocijo in spodbujanjem dijakov, da se prijavijo za tekmovalce.

V okviru dijaške skupnosti so dijaki na sestankih oblikovali ideje za potek prireditve, oblikovali reklamne plakate in logotip za športne majice ekip ter postavili ekipe za izvedbo posameznih nalog:

- skupina za promocijo je oblikovala plakate, jih razstavila po šoli, poskrbela za objave na družabnih omrežjih in šolski spletni strani, fotografirala in objavljala utrinke s prireditve;
- skupina za pripravo majic je oblikovala logotip in poskrbela za vizualno podobo igralcev s skupnimi majicami, pripravila žreb majic (izdelek in pripravo prikazujeta sliki 1 in 2);
- skupina za vodenje in zabavo je pripravila načrt izvedbe tekem, scenarij za vodenje in zabavo gledalcev, poskrbela za tehnično opremo in izbrala glasbeno spremljavo tekem;
- plesna skupina je pripravila in izpeljala zabavne plesne koreografije med odmori;

- skupina za pripravo športne dvorane je poskrbela za ustrezno opremo v dvorani (igrišča, sodniški stoli, semafor oz. tabela z rezultati);
- ekipe igralcev (za igranje so se predhodno prijavili dijaki iz vseh razredov).

Slika 1

Logotip za plakate in majice



Slika 2

Priprava majic za ekipe



Tekmovanja so se tako udeležili prijavljeni dijaki različnih starosti in spolov, ki so na začetku izžrebali svojo ekipo, tako da so nastale različne mešane skupine dijakov in dijakinj, ki so se sprva spoznali, nato predstavili javnosti in si nadeli ime ekipe. Vsaka ekipa je prejela tudi svoje majice. Preko športa s skupnim duhom in ciljem so se tako izoblikovale in sodelovale skupine, ki so se v relativno kratkem času spoznale, povezale in vsaka po svoje doprinesle k zabavnemu in tekmovalnemu vzdušju prireditve.

Slika 3

Športni utrinek s prireditve



Slika 4

Zabava in ples na prireditvi



Gledalci so v dvorani spremljali dve tekmi hkrati vse do finala, ko sta se pomerili najboljši ekipi. Za dinamičnost so poskrbeli v skupini za zabavo s svojimi komentatorji, glasbenimi spremljavami in plesnimi točkami, predvidenimi v scenariju prireditve (glej sliki 3 in 4).

Dijaki so se izkazali tudi kot samoiniciativni in podjetni v dogovarjanju glede časa in načina izvedbe prireditve. V dogovoru z vodstvom šole so sami pripravili (in pospravili) dvorano za igralce in gledalce, poskrbeli za tehnične pripomočke in nagovorili profesorje za sodelovanje (sodniki, spremstvo gledalcev navijačev na tribunah).

5.2 Nagradni dan

Tradicionalni projekt dijaške skupnosti Nagradni dan izpeljemo s finančno pomočjo iz sklada sveta staršev. Projekt spodbuja, motivira oddelke k sodelovanju za osvojitev naziva najboljšega razreda. Ta na koncu šolskega leta dobi pouka prost dan in nagradni izlet.

Dijaška skupnost na začetku šolskega leta razpiše novo obdobje za ocenjevanje najboljšega razreda in na prvem sestanku šolskega parlamenta preuči kriterije ter spodbudi razrede k sodelovanju. Kriteriji za najboljši razred vključujejo različna področja dijaškega udejstvovanja, ki jih ocenjujejo profesorji in mentorji raznih izvenšolskih dejavnosti. Kriteriji vključujejo:

- učni uspeh oddelka (z dodatnimi točkami za odličnjake)
- prisotnost pri pouku
- učna klima
- aktivnosti dijakov na tekmovanjih iz znanj
- aktivnosti dijakov v raziskovalnih dejavnostih
- uspešno sodelovanje v interesnih dejavnostih
- sodelovanje na kulturnih in športnih prireditvah
- sodelovanje na šolskih prireditvah
- uspešno sodelovanje v projektih.

Kriteriji za ocenjevanje so premišljeno izbrani, da spodbudijo razredne skupnosti k sodelovanju na različnih ravneh v šolskem prostoru. Osnovni namen ni le doseči višjo raven znanja in sodelovanja dijakov med poukom, ampak z nagrajevanjem dodatnega dela, ki v učni proces vnaša tudi veščine, prepoznati in nagraditi še drugačen doprinos dijakov v gimnazijsko šolanje. Sodelovanje dijakov na tekmovanjih iz znanja, sodelovanje v raziskovalni dejavnosti, na šolskih prireditvah, na športnih in kulturnih dogodkih, v projektnem delu so dodatne aktivnosti, ki krepijo kreativnost, kritično razmišljanje, podjetnost, socialne veščine, komunikacijo, timsko delo, veščine reševanja problemov ipd. (t.i. mehke veščine oz. kompetence).

Slika 5

Nagradni športni dan – bovling



Slika 6

Nagradni izlet v Gradec



Pred koncem šolskega leta učitelji na pobudo dijaške skupnosti ocenijo delo dijakov, razredniki oddajo poročilo o učnem uspehu in mentorji razdelijo točke za dodatne aktivnosti na šoli. Mentor dijaške skupnosti zbira predloge, sodeluje pri ocenjevanju in na koncu razglasi zmagovalni oddelek. Na slovesni šolski podelitvi spričeval in pohval najboljši razred prejme plaketo in darilni bon za nagradni dan, ki ga organizira sam po svoji izbiri (glej sliki 5 in 6).

5.3 Humanitarnost

Dijaška skupnost že vrsto let v letni načrt vključuje (vsaj) en humanitarni projekt, s katerim želimo, da dijaki ozavestijo svojo vlogo v družbi in razvijajo veščine empatije. V preteklih letih smo večkrat sodelovali z ZPM Ljubljana Moste pri božičnem obdarovanju otrok, zbirali smo oblačila in predmete za ukrajinske begunce, sodelovali v akciji Dijaške skupnosti Ljubljana pri zbiranju oblačil za brezdomce.

Slika 7

Zbiranje prispevkov in potrebščin



Slika 8

Zahvala RK



Območno združenje
Ljubljana

Številka dok.: 1667/2024
Datum: 15. 05. 2025

TEDEN RDEČEGA KRIŽA SLOVENIJE 8. 5. - 15. 5.

Zahvala

SREDNJI ŠOLI
GIMNAZIJI ŠENTVID

Učenkam in učencem pod vodstvom mentorice
Barbare Bolarić, kolektivu šole in staršem
se iskreno zahvaljujemo za sodelovanje in
donacijo šolskih potrebščin ter prostovoljne prispevke
zbrane v dobrodelni akciji

»DIJAKI ZA OTROKE«

Tjaša Veličković
Strokovna sodelavka

Ema Verbnik
Sekretarka RKS-OZ Ljubljana

Ljubljana, maj 2024

Letos smo se pridružili akciji Rdečega križa »Otroci za otroke« z zbiranjem prispevkov in šolskih potrebščin za otroke iz socialno ogroženih družin. Projekt je potekal na šoli en teden. Dijaška skupnost je organizirala delovni tim, ki je poskrbel za promocijo po spletu, s plakati na šoli in nastopi v razredih. Seznanil je dijake z vsebino in namenom dejavnosti ter jih pozval k sodelovanju. Dijaki so po oddelkih organizirali zbiralno akcijo, ki je potekala v šolski knjižnici, kjer so ob dogovorjenih terminih sprejemali prispevke (glej sliko 7). Na koncu akcije so objavili poročilo in zahvalo za vse sodelujoče (glej sliko 8).

S predstavljeno dejavnostjo se dijaki izkažejo ne samo na področju veščin komunikacije, timskega sodelovanja in delitve odgovornosti, ampak tudi v razvijanju empatije in t. i. globalnih kompetenc, s katerimi izkazujejo sposobnost ozaveščanja svoje vloge v družbi in sprejemanja drugačnosti, raznolikosti v lokalni in globalni skupnosti (Šterman Ivančič in Štremfl, 2023).

6. Zaključek

Aktivno dijaško skupnost lahko torej prepoznamo kot lepo priložnost za pridobivanje in urjenje mehkih veščin. Če imajo dijaki ustrezno podporo mentorja in vodstva šole, lahko tudi izven formalnega učnega procesa pridobivajo možnosti za implementiranje svojih idej, kritično razmišljanje, komuniciranje in sodelovanje v timih ter posledično veščine prilagajanja, ravnanja s časom, stresom itd. Cilj tovrstnih dejavnosti je, da ob koncu gimnazijskega izobraževanja v družbo pošiljamo kreativne, kritično misleče in samoiniciativne maturante z veščinami sodelovanja, empatije in komunikacije. Dijaška skupnost tako preraste okvire svojih formalnih (z zakonom določenih) pooblastil in daje izobraževalni ustanovi dodano vrednost, s katero pridobivamo vsi – dijaki, njihovi starši in profesorji.

7. Viri

Barle, A. in Trunk Širca, N. (2010). *Pomen izobraževanja v družbi prihodnosti*, 23–35 [Samostojni znanstveni sestavek ali poglavje v monografski publikaciji]. Repozitorij Univerze na Primorskem. http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-080-2/023-035.pdf

Justin, N. (2023). *Veščine in kompetence v 21. stoletju*. Ministrstvo za kohezijo in regionalni razvoj. https://school21.si/2023/11/27/vescine-in-kompetence-v-21-stoletju/

Kranjc, K. (2016). *Mehke veščine z vidika osnovnošolskih učiteljev* [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta]. https://dk.um.si/Dokument.php?id=87147&lang=slv

Polak, A. (2009). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju.* Modrijan.

Šterman Ivančič, K. in Štremfl, U. (2023). *Globalne kompetence slovenskih učencev in učenk: konceptualni in empirični pogledi.* Pedagoški inštitut. https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-XKVQHQ8Z/8d453194-798b-40f0-8399-58b57f935ce5/PDF

Zakon o gimnazijah (ZGim) (PISRS) https://pisrs.si/pregledPredpisa?id= ZAKO450

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.

Medgeneracijsko učenje kot primer dobre prakse sodobnega poučevanja socialnih veščin

Intergenerational Learning as an Example of Good Practice in Modern Social Skills Education

Ingrid Hovnik

Prva osnovna šola Slovenj Gradec
ingrid.hovnik@prva-os-sg.si

Povzetek

Živimo v svetu, kjer smo se morda zaradi bliskovitega razvoja tehnologije in v zadnjem času tudi velikega porasta uporabe digitalnih naprav oddaljili drug od drugega. Zavedati se moramo, da tehnologija igra pomembno vlogo v našem vsakdanjem življenju, prav tako v življenju naših otrok, ki se s tehnologijo srečujejo že v svojem najzgodnejšem obdobju. Ampak ali je to res nekaj kar je ta trenutek najbolj pomembno? Kako bomo pri naših otrocih razvijali mehke veščine komunikacije, čustvene inteligentnosti, socialne kompetence, empatijo, strpnost, solidarnost in sodelovanje z drugimi? Odgovornost nas odraslih je, da naučimo naše otroke varne in ustrezne uporabe tehnologije, a hkrati pri otrocih ne pozabimo razvijati vrednot, ki so v življenju najbolj pomembne, le-teh pa jih ne moremo naučiti preko virtualnega sveta. To kar šteje za obstoj in dobro počutje človeka so medosebni odnosi, spoštovanje, sprejemanje, razumevanje, pomoč, skrb in sočutje do sočloveka. Teh socialnih veščin pa je treba otroke naučiti. Z otroki smo tako izvedli projekt medgeneracijskega učenja, ki ga predstavljamo kot primer dobre prakse za sodobno poučevanje socialnih veščin.

Ključne besede: empatija, medgeneracijsko povezovanje, socialne veščine, solidarnost, strpnost, učenje, vrednote.

Abstract

We live in a world where the rapid development of technology and the recent surge in digital device usage may have distanced us from one another. While technology undeniably plays a significant role in our daily lives and in the lives of our children, who encounter it from a very early age, we must ask ourselves: is this the most important focus right now? How will we cultivate essential soft skills in our children, such as communication, emotional intelligence, social competence, empathy, tolerance, solidarity, and collaboration? As adults, it is our responsibility to teach our children the safe and appropriate use of technology. However, we must not forget to cultivate the values that are fundamental to life, e.g., values that cannot be conveyed through the virtual world. What truly matters for a person's existence and well-being are interpersonal relationships, respect, acceptance, understanding, assistance, care, and compassion for others. These crucial social skills must be taught to children. To address this need, we carried out an intergenerational learning project with the children, which we present as an example of good practice for modern teaching of social skills.

Keywords: empathy, intergenerational integration, learning, social skills, solidarity, values, , tolerance.

1. Uvod

V današnjem hitro spreminjajočem se svetu postajajo človeški odnosi in osnovne človeške vrednote, kot so strpnost, solidarnost, empatija in sočutje, vedno bolj pomembni za ohranjanje družbene kohezije. Medgeneracijsko povezovanje predstavlja ključen mehanizem za krepitev teh vrednot in ohranjanje pristnih človeških odnosov. V tem članku bomo raziskali pomen medgeneracijskega povezovanja in njegov vpliv na krepitev temeljnih človekovih vrednot. Kaj pa pravzaprav so vrednote? Kaj je tisto, kar je največ vredno? Kaj našemu življenju daje vrednost ter kako vrednote vplivajo na naše življenje?

2. Vrednote

Musek (2015) je postavil hierarhijo vrednot, kjer vrednote predstavlja kot tiste, ki zelo vplivajo na naše obnašanje, čeprav včasih ne izgleda tako. In vendar nikoli ne bomo naredili česa, kar ni v skladu z našimi vrednotami. Iz vrednot se ustvarjajo prepričanja, katera vplivajo na naše dojemanje sveta. Iz prepričanj se oblikujejo stališča, ki prav tako narekujejo naše obnašanje (Musek, 2015).

Kot pravi definicija vrednote, to čemur priznavamo veliko vrednost, temu dajemo prednost.

Večkrat se zgodi, da posameznik misli, da je določena vrednota visoko na njegovi osebni lestvici, a vendar žal ni vedno tako! Dobra novica je, da svoje vrednote lahko preprosto preverimo in ugotovimo. V življenju moramo vedeti le, kam vlagamo svoj čas in denar (npr. če nekdo trdi, da je njegova vrednota zdravje, a vendar v svoje zdravje ne investira časa (recimo rekreacija, hidracija, reden obisk zdravnika…), niti denarja (nakup zdrave hrane, investicija v pravilno vodeno športno vadbo, masažo, primerno obutev…), po tem lahko sklepamo, da posameznik želi oz. misli, da je njegova vrednota zdravje na visokem mestu in vendar temu ni tako.

Vrednote lahko zavestno spremenimo ali pa se sprememba zgodi popolnoma spontano. Včasih je dovolj že sama analiza vrednot, spet drugič na nas vplivajo ljudje, ki nas obkrožajo, ali pa v naše življenje pridejo nenadne spremembe, okoliščine, ki nas pretresejo in pomagajo spremeniti vrednote (Žorž, 2012).

Vrednote, ki jih izpostavljamo in so pomembne v medgeneracijskem povezovanju so strpnost, solidarnost, empatija in sočutje.

2.1 Strpnost

Strpnost je sposobnost sprejemanja in spoštovanja različnosti, kar je ključno za mirno sobivanje v raznoliki družbi (Musek, 2015). Medgeneracijsko povezovanje prispeva k razvoju strpnosti na več načinov, ki jih avtor Žorž (2012) opredeli skozi spoznavanje različnih perspektiv (ko starejši in mlajši sodelujejo, imajo priložnost spoznati različne poglede na svet. Starejši lahko mladim predstavijo zgodovinske dogodke in spremembe skozi čas, medtem ko mlajši delijo sodobne trende in nove ideje) ali skozi prepoznavanje vrednosti raznolikosti (sodelovanje med generacijami pomaga posameznikom prepoznati in ceniti raznolikost izkušenj, kar vodi do večje strpnosti do različnosti).

2.2 Solidarnost

Solidarnost je vrednota, ki poudarja medsebojno podporo in skupno odgovornost za dobrobit vseh članov družbe (Musek, 2015). Medgeneracijsko povezovanje krepi solidarnost skozi skupne dejavnosti (npr. prostovoljno delo, medgeneracijske delavnice, ki spodbujajo sodelovanje in medsebojno pomoč) in skozi vzajemno podporo (ko se starejši in mlajši povezujejo, ustvarjajo mreže podpore, kjer si medsebojno pomagajo pri reševanju vsakodnevnih izzivov) (povzeto po Žorž, 2012).

2.3 Empatija

Empatija je spodobnost razumevanja in sočustvovanja z občutki drugih (Musek, 2015). Medgeneracijsko povezovanje igra ključno vlogo pri razvoju empatije na način izmenjavanja zgodb in izkušenj (pripovedovanje zgodb in deljenje življenjskih izkušenj med generacijami omogoča globlje razumevanje in sočustvovanje z občutki drugih in na način medsebojnega učenja (skozi neposredne interakcije se posamezniki naučijo prepoznati in razumeti čustva drugih, kar krepi njihovo sposobnost empatije) (Ramovš, 2017).

2.4 Sočutje

Sočutje je pripravljenost pomagati drugim v stiski. Medgeneracijsko povezovanje spodbuja sočutje, ko posamezniki sodelujejo v kriznih situacijah (medgeneracijske skupine, ki delujejo skupaj v kriznih situacijah, kot so naravne nesreče ali družbene krize, razvijajo močne vezi sočutja in solidarnosti. Prav tako se sočutje spodbuja na način, ko skrbimo za šibkejše in ranljivejše od sebe (starejši lahko mlajše učijo o pomembnosti skrbi za ranljive skupine, kot so starejši, bolni ali invalidi, kar povečuje pripravljenost za pomoč in sočutje) (povzeto po Macuh, 2019).

3. Medgeneracijsko povezovanje kot ključ za učenje socialnih veščin

Medgeneracijsko učenje je proces, pri katerem posamezniki iz različnih starostnih skupin sodelujejo in se učijo drug od drugega. Ta pristop je še posebej pomemben za učenje socialnih veščin, saj omogoča izmenjavo izkušenj, vrednot in znanj med generacijami. Socialne veščine so ključne za učinkovito komunikacijo, reševanje konfliktov, sodelovanje in gradnjo odnosov (MacGrath in Francey, 1996). V tem članku smo raziskali pomen medgeneracijskega učenja socialnih veščin, njegove prednosti in metode, ki podpirajo ta proces.

Povezovanje med generacijami krepi medosebne vezi in zmanjšuje vrzel med starostnimi skupinami. Starejši lahko mladim ponudijo modrost in izkušnje, medtem ko mladi prinašajo sveže perspektive in sodobne pristope (Macuh, 2019). Starejše generacije lahko prenašajo kulturne vrednote, tradicije in družbene norme na mlajše generacije, kar prispeva k ohranjanju kulturne dediščine (Musek, 1995). MacGrath in Francey (1996) pa navajata pomembnost, da se učenci učijo empatije, potrpežljivosti in spoštovanja tudi skozi interakcije s starejšimi. Avtorica Lukas (2014) pa poudarja, da je spoštovanje, ki ga ima otrok do starejših, odraz njegove vzgoje. Mlajši lahko starejšim pomagajo tudi pri izboljševanju tehnoloških in komunikacijskih veščin, ker so otroci na teh področjih veliko bolj spretni in napredni (Macuh, 2019).

Macuh (2019) prav tako ugotavlja, da medgeneracijsko učenje prinaša številne prednosti tako za posameznike kot tudi za skupnost. Učenje različnih stilov komunikacije in prilagajanje

teh stilov različnim starostnim skupinam izboljšuje splošne komunikacijske sposobnosti. Skupnosti, kjer se spodbujajo medgeneracijske interakcije, so pogosto bolj povezane in odporne, saj posamezniki delujejo bolj povezano in sodelovalno (Poljak Lukek, 2017). Skozi medgeneracijske interakcije lahko posamezniki razvijajo višjo raven čustvene inteligence, saj se naučijo prepoznati in spoštovati čustva drugih (Poljak Lukek, 2017). Starejši posamezniki, ki sodelujejo v medgeneracijskih programih, pogosto poročajo o povečanem občutku pripadnosti in namena, kar pozitivno vpliva na njihovo duševno zdravje (Čerče, 2010).

Macuh (2019) med drugim predstavlja tudi različne metode za spodbujanje medgeneracijskega učenja socialnih veščin in sicer mentorski programi, kjer starejši vodijo mlajše pri osebnem in poklicnem razvoju. V projektu smo se posluževali skupnostnih delavnic, kjer so se lahko različne generacije srečale in med seboj sodelovale za izmenjavo znanja in izkušenj. Naslednja metoda so šolski programi (vključevanje starejših prostovoljcev v šolske aktivnosti kar omogoča neposredne interakcije med učenci in starejšimi, kar obogati učni proces) ali tehnološke platforme (uporaba tehnologije za povezovanje različnih generacij, preko spletnih forumov, video klicev in družbenih omrežij, omogoča enostavno in pogosto interakcijo (povzeto po Macuh, 2019).

3.1 Socialne veščine

Žorž (2012) predstavlja most med potrebami in vrednotami. Ob spoštovanju predstavljenih vrednot, ki so se izkazale kot najbolj pomembne v medgeneracijskem povezovanju, se razvijajo pozitivne socialne veščine, ki pa so ključne za uspešno interakcijo in vzpostavljanje odnosov v vsakodnevnem življenju. Za otroke so te veščine še posebej pomembne, saj jim pomagajo pri oblikovanju identitete, razvoju empatije in razumevanju družbenih norm (Ramovš, 2017). V odnosu do starejših so socialne veščine otrok ključnega pomena za krepitev medgeneracijskih vezi, prenos znanja in vrednot ter razvoj strpne in solidarne družbe (Čerče, 2010). Skozi ta članek smo raziskovali pomen socialnih veščin otrok v odnosu do starejših ter prednosti, ki izhajajo iz teh interakcij.

Socialne veščine vključujejo različne sposobnosti, kot so komunikacija, empatija, reševanje konfliktov in sodelovanje (MacGrath in Francey, 1996). Te veščine se razvijajo skozi interakcije z drugimi in so bistvene za uspešno socialno in čustveno funkcioniranje (Macuh, 2019).

3.2 Pomen socialnih veščin otrok v odnosih do starejših

Interakcije med otroki in starejšimi so izjemno dragocene in prinašajo številne koristi za obe strani. Skozi projekt smo ugotovili, da so se med otroki in starostniki razvijale socialne veščine, ki jih v svoji knjigi z naslovom Medgeneracijsko sodelovanje predstavlja Bojan Macuh (2019):

1. Razvoj empatije in sočutja (ko otroci preživljajo čas s starejšimi, se učijo prepoznati in razumeti njihove potrebe in občutke. To spodbuja razvoj empatije in sočutja, kar je ključnega pomena za gradnjo zdravih medosebnih odnosov.
2. Učenje vrednot in norm (starejši lahko prenašajo svoje življenjske izkušnje, vrednote in družbene norme na mlajše generacije. Otroci se tako učijo spoštovanja, strpnosti in solidarnosti, kar prispeva k njihovi osebnostni rasti (povzeto po Lukas, 2014).
3. Medgeneracijska solidarnost (interakcije med generacijami krepijo občutek skupnosti in medsebojne povezanosti. Otroci se naučijo ceniti in spoštovati prispevke starejših, medtem ko starejši dobijo občutek vrednosti in pripadnosti).

4. Krepitev socialnih veščin (redne interakcije z različnimi starostnimi skupinami pomagajo otrokom razvijati svoje socialne veščine, kot so učinkovita komunikacija, potrpežljivost in reševanje konfliktov (povzeto po Macuh, 2019).

3.3 Prednosti medgeneracijskega poučevanja socialnih veščin

Tabela 1

Prikaz prednosti medgeneracijskega poučevanja socialnih veščin pri otrocih in odraslih (povzeto in oblikovano po Lukas, E. (2014) in Macuh, B. (2019).

OTROCI	ODRASLI
1. Povečana čustvena inteligenca (otroci, ki redno komunicirajo s starejšimi, razvijajo višjo raven čustvene inteligence, saj se učijo prepoznavati in upravljati svoja čustva ter čustva drugih).	1. Čustvena podpora (interakcije z otroki prinašajo starejšim občutek veselja, pripadnosti in ljubezni, kar pozitivno vpliva na njihovo duševno zdravje).
2. Občutek zgodovinske pripadnosti (spoznanje o preteklih dogodkih in izkušnjah starejših pomaga otrokom razumeti zgodovino in kulturno dediščino).	2. Prenos znanja (starejši se lahko počutijo koristne in cenjene, ko delijo svoje izkušnje in znanje z mlajšimi generacijami.
3. Razvoj socialne odgovornosti (otroci se učijo odgovornosti in skrbi za druge., kar je ključno za njihovo socialno in moralno rast.	3. Aktivna udeležba v skupnosti (sodelovanje v medgeneracijskih aktivnostih ohranja starejše aktivne in vpet v družbeno življenje, kar prispeva k njihovi boljši kakovosti življenja.

3.4 Načini, kako spodbujati interakcijo med otroki in starejšimi

Povezovanje med otroki in starostniki ima številne pozitivne učinke na obe generaciji. Medgeneracijske interakcije ne prinašajo le koristi posameznikom, temveč tudi širši družbi. Takšne povezave spodbujajo izmenjavo izkušenj, znanja in vrednot, kar prispeva k bolj povezanemu in strpnemu družbenemu okolju.

Macuh (2019) predstavlja različne prednosti in načine, kako razvijati in spodbujati povezovanje med različnimi generacijami. Med drugimi izpostavlja medgeneracijske programe (organizacija skupnih aktivnosti, kot so bralne urice, ročne delavnice in športni dogodki, kjer lahko otroci in starejši sodelujejo in se učijo drug od drugega), šolske pobude (vključevanje starejših v šolske projekte, kjer lahko delijo svoje znanje in izkušnje z učenci) in prostovoljske dejavnosti (spodbujanje otrok k prostovoljnemu delu v domovih za starejše ali skupnostnih centrih, kjer lahko pomagajo in se povezujejo s starejšimi.

4. Primer dobre prakse učenja socialnih veščin

V okviru izvajanja Unesco projekta »Otroštvo podaja roko modrosti« smo na naši šoli v tem šolskem letu izvajali aktivnosti in delavnice, kjer smo otroke učili, kako živeti drug z drugim, spodbujali smo pozitivne medgeneracijske odnose, otrokom smo omogočili učenje od starejših, pri otrocih smo razvijali socialne veščine strpnosti do starejših, razvijali smo njihov občutek za sočutje in solidarnost skozi srečevanje z različnimi boleznimi, tudi s smrtjo, seznanili smo se s procesom žalovanja, skozi različne delavnice pa smo otroke učili sodelovanja s starejšimi, kako

jim pomagati in biti strpni ter z njimi razvijali občutek za dajanje in sprejemanje nekaj dobrega drug drugemu.

V mesecu septembru smo pričeli z izvajanjem delavnic na temo »Pokloni čas, polepšaj dan«, ki smo ga obeležili z mednarodnim dnevom starejših, ki smo ga praznovali v nedeljo, 1. 10. 2023.

Učence smo spodbujali k temu, da so razmišljali o dobrih delih, ki jih lahko naredijo za starejše, prav tako pa so izvajali aktivnosti in delavnice z namenom razvijanja občutka solidarnosti, empatije in strpnosti do starejših. Pripravili smo jim predstavitev, skozi katero smo želeli učencem približati obravnavano vsebino odnosa do starejših, ogledali pa smo si tudi nekaj krajših filmčkov, da bi lažje razumeli, kako je biti star in koliko pomeni starejšim pozornost in pomoč, ki jim jo lahko ponudimo. Učenci so imeli možnost za odprt pogovor in vprašanja, prav tako so lahko drug z drugim delili tudi svoje osebne izkušnje. Na delavnicah so ustvarjali in na papir izlili to, kar so si želeli sporočiti starejšim. Da pa bi otroci, ki so bili vključeni v ta projekt, še bolj intenzivno doživeli in razumeli pomen teh dejavnosti, smo obiskali krajevni dom starostnikov. Skupaj s stanovalci smo preživeli prečudovito dopoldne, kjer ni manjkalo lepih pesmic, prebranih dobrih zgodbic in lepih misli, nasmejanih obrazov in solza sreče. Učenci so stanovalcem prebrali svoje lepe misli in želje, ki so jih zapisali ter jim poklonili svoje risbice, ki so jih ustvarjali na delavnicah. Izrazov na obrazih stanovalcev, njihovega zadovoljstva in ganjenosti ni mogoče opisati, iz tega je razvidno le to, da če otroke naučimo in usmerimo v dobra dela, lahko le-te napravijo zelo srčno, občutljivo in preudarno.

Namen takšnega izkustvenega učenja je pri otrocih razvijati pozitivne vrednote, krepiti pozitivne odnose drug z drugim ter spodbujati otroke k medsebojnemu povezovanju s starejšim v obliki pomoči, strpnosti in solidarnosti. Želimo si povezati mlajše in starejše v skupnih aktivnostih ter spodbuditi mlade, da bi bili prijazni, občutljivi, sočutni, solidarni do drugih in v pomoč starejšim vsak dan, ne samo takrat, ko se jih na to opozori. Vsak izmed nas lahko vsak dan pripomore k boljšemu sodelovanju in povezovanju med generacijami, zato poklonimo čas, polepšajmo dan tudi mi, ker lahko. Tukaj in zdaj. Kajti tudi mi bomo enkrat stari in sivi. Kako pa si mi želimo, da se enkrat drugi obnašajo do nas, ko bomo mi stari? Naj bo to naša naložba v prihodnost. Otroci so dobili tudi navodila, da dobra dela, ki so jih naštevali na pogovornih uricah, prenesejo v svoje družinsko okolje, do svojih dedkov in babic, in tako polepšajo dan tudi njim. V drugem delu projekta so si učenci tako izbrali osebo v družinskem okolju, kateri so poskušali pomagati in ji polepšati dan v čim večji meri. V večini so si učenci izbrali svoje dedke in babice, katerim so pomagali *(»babici sem pomagala prekopati vrt«, »z babico zelo rada kuham«, »moja babica me je naučila štrikati«, »dedku sem pomagal zbirati frnikule«, »pri babici sem pospravila mizo«, »babici sem prebrala knjigo«, »z dedijem sem šel na sprehod«, »dedku sem pomagal servisirati traktor«, »z babico sva vsak dan skupaj kuhali, od nje se bom veliko naučila«, »z babico sva naredili sladico«, »njenega kužka sem vsak dan peljal na sprehod«, »namesto dedija sem šel v trgovino«, »staršem sem predlagal, da dedka in babico peljemo na izlet«,…).* Otroci so naštevali, kaj vse so tekom šolskega leta naredili za svojo izbrano osebo, za katero so se odločili, da ji bodo pomagali in teh dobrih del kar ni bilo konca.

Projekt Z roko v roki pod mentorstvom Mojce Čerče prav tako predstavlja pomembnost medgeneracijskega sožitja, kjer so si prizadevali za vzpostavitev in razširitev solidarnosti in sožitja med generacijami v okviru aktivnega in kreativnega preživljanja prostega časa v trajanju dveh let (Čerče, 2010).

5. Zaključek

Medgeneracijsko povezovanje je ključno za ohranjanje in krepitev temeljnih človeških vrednot, kot so strpnost, solidarnost, empatija in sočutje. S spodbujanjem interakcij med

različnimi generacijami lahko zgradimo bolj strpno, solidarno in empatično družbo, kjer se vsi člani medsebojno podpirajo in razumejo. Takšno povezovanje ne le bogati posameznike, ampak tudi krepi družbeno kohezijo in prispeva k boljši prihodnosti za vse generacije. Medgeneracijsko učenje socialnih veščin je pomemben proces, ki prispeva k osebnostnemu razvoju posameznikov in krepitvi skupnosti. S spodbujanjem medgeneracijskih interakcij lahko izboljšamo komunikacijo, čustveno inteligenco in občutek pripadnosti med različnimi starostnimi skupinami. Z uporabo različnih metod, kot so mentorski programi, skupnostne delavnice in tehnološke platforme, lahko ustvarimo okolje, kjer se različne generacije učijo drug od drugega in skupaj rastejo.

Socialne veščine otrok so ključne za njihovo osebnostno in družbeno rast. V odnosu do starejših so te veščine še posebej pomembne, saj spodbujajo razvoj empatije, sočutja, strpnosti in solidarnosti. Medgeneracijske interakcije prinašajo številne koristi za obe starostni skupini, saj krepijo medosebne vezi, prenos znanja in vrednot ter prispevajo k bolj povezani in solidarni družbi. Spodbujanje teh interakcij je ključno za gradnjo družbe, ki temelji na medsebojnem spoštovanju in podpori. Tudi skozi naš primer dobre prakse učenja socialnih veščin ugotavljamo, da le takšen način povezovanja mladih in starih generacij omogoča razvoj naše družbe v največjo dobrobit človeka, in da le takšne oblike dela doprinesejo največ k učenju socialnih veščin za življenje, kjer smo in bomo pozorni drug na drugega.

6. Literatura

Čerče, M. (2010). *Z roko v roki.* Slovenj Gradec: Gimnazija.

Lukas, E. (2014). *Umetnost spoštovanja: kako otroke pospremimo v življenje.* Ljubljana: Novi svet.

MacGrath, H. in Francey, S. M. (1996). *Prijazni učenci, prijazni razredi: učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu.* Ljubljana: DZS.

Macuh, B. (2019). *Medgeneracijsko sodelovanje: potreba in zahteva časa.* Maribor: Kulturni center.

Musek, J. (2015). *Osebnost, vrednote in psihično blagostanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Musek, J. (1995). *Ljubezen, družina, vrednote.* Ljubljana: Educy.

Poljak Lukek, S. (2017). *Ko odnosi postanejo družina: oblikovanje edinstvenosti in povezanosti skozi razvojna obdobja družine.* Celje: Celjska Mohorjeva družba.

Ramovš, J. (2017). *Sožitje v družini.* Celje: Celjska Mohorjeva družba.

Žorž, B. (2012). *Vzgoja za vrednote.* Koper: Ognjišče.

O avtorici

Ingrid Hovnik je socialna pedagoginja, trenutno zaposlena kot učiteljica za dodatno strokovno pomoč na osnovni šoli, predhodno pa si je izkušnje za delo z otroki pridobivala kot interventna pedagoginja v vzgojnih zavodih. Trenutno teče njeno 10 leto delovnih izkušenj na področju vzgoje in izobraževanja. Pri svojem delu se v večini srečuje z otroki s čustveno in vedenjsko motnjo, zato veliko razmišlja o tem, kako takšnim otrokom pomagati osvojiti ustrezne socialne veščine, ki jim bodo pomagale, da se bodo v svojem življenju dobro znašli v odnosih z drugimi ljudmi. Od tu tudi ideje za različne projekte, ki jih vodi in organizira na trenutnem delovnem mestu.

Razvoj čustvene inteligence skozi fizično aktivnost in šport

Developing Emotional Intelligence through Physical Activity and Sport

Nejc Korošec

Srednja lesarska šola Maribor
nejc.korossec@gmail.com

Povzetek

Razvoj čustvene inteligence lahko podpiramo skozi različne oblike izobraževalnih in rekreacijskih aktivnosti. Organizirana športna dejavnost ponuja edinstveno priložnost za spodbujanje čustvene inteligence, saj združuje fizično aktivnost, socialno interakcijo in kognitivne izzive, ki pozitivno pripomorejo k razvoju ustreznega razumevanja, izražanja in regulacije čustev. Namen prispevka je bralca seznaniti z vplivom, ki ga ima šport na razvoj čustvene inteligence, in predstaviti aktivnosti, ki omogočajo razvoj različnih razsežnosti čustvene inteligence in prispevajo k čustvenemu razvoju otrok in mladostnikov. Glavni cilj prispevka je tako predstaviti koncept razvoja čustvene inteligence pri otrocih in mladostnikih skozi prizmo športnega udejstvovanja.

Ključne besede: čustvena inteligenca, čustveni razvoj, fizična aktivnost, šport, uravnavanje čustev.

Abstract

The development of emotional intelligence can be supported through various forms of educational and recreational activities. Organised sports activities offer a unique opportunity to promote emotional intelligence as they combine physical activity, social interaction and cognitive challenges that positively contribute to the development of appropriate understanding, expression and regulation of emotions. The aim of this paper is to inform the reader about the impact of sport on the development of emotional intelligence and to present activities that facilitate the development of different dimensions of emotional intelligence and contribute to the emotional development of children and adolescents. The main aim of the paper is thus to present the concept of the development of emotional intelligence in children and adolescents through the prism of sport participation.

Keywords: emotion regulation, emotional development, emotional intelligence, physical activity, sport.

1. Uvod

V uvodu skušamo predstaviti in definirati konstrukt čustvene inteligence in predstaviti dimenzije čustvene inteligence, kot jih navajajo teoretični modeli. V nadaljevanju želimo povzeti glavne značilnosti razvoja čustvene inteligence v obdobju otroštva in mladostništva. V sklepnem delu ponujamo nekaj aktivnosti razvijanja čustvene inteligence, ki jih lahko učitelji izvajajo z učenci.

1.1 Konstrukt čustvene inteligence

Čustvena inteligenca se nanaša na individualni odziv posameznika na medosebne čustvene informacije in zajema identifikacijo, izražanje, razumevanje, regulacijo in uporabo osebnih ali

tujih čustev (Mayer in Salovey, 1997). Čustvena ali emocionalna inteligenca (ang. Emotional intelligence; v nadaljevanju EI) vključuje idejo, da sta kognicija in čustvovanje med seboj povezana procesa. Iz tega pojma izhaja prepričanje, da čustva vplivajo na odločanje, gradnjo odnosov in vsakodnevno vedenje. Iz vidika EI so čustva aktivni duševni procesi, ki jih je mogoče upravljati, če posamezniki za to razvijejo ustrezno znanje in spretnosti. Z drugimi besedami, gre za celovito sposobnost zaznavanja, vrednotenja in natančnega izražanja čustev.

Avtorja Salovey in Mayer (1990) sta prva raziskala in definirala koncept čustvene inteligence in ga opredelila kot sposobnost spremljanja lastnih občutkov in čustev ter čustev drugih, razlikovanja med njimi in uporabe teh informacij za usmerjanje svojih dejanj. Avtorja predlagata štiri temeljne sposobnosti, ki sestavljajo EI, in sicer (1) zaznavanje in izražanje čustev, (2) vključevanje čustev v razmišljanje, (3) razumevanje čustev in (4) obvladovanje čustev pri sebi in drugih.

Eno od ključnih konceptualnih vprašanj tako predstavlja polarizacija EI – torej ali konstrukt obravnavamo bolj kot sposobnost ali pa kot osebnostno lastnost. Glede na to, kako pojmujemo naravo inteligentnosti, lahko modele EI razdelimo v dve skupini (Pečjak in Avsec, 2003). V nadaljevanju predstavljamo predvsem mešane modele, ki so številčnejši, EI pa razumejo kot kombinacijo emocionalnih lastnosti in mentalnih spretnosti, medtem ko modeli sposobnosti definirajo EI kot sposobnost obdelave informacij s čustveno vsebino (Mayer in Salovey, 1997).

Model avtorja Golemana (1995) je med najbolj znanimi in definira EI kot sposobnost posameznika, da prepozna svoja čustva in čustva drugih ter jih tudi uspešno obvladuje. V modelu predstavlja 5 komponent, ki so bistvene za posameznike pri razumevanju čustev (Goleman, 1995):

a) *Samozavedanje* je sposobnost posameznika, ki omogoča razumevanje svojih prednosti in slabosti in je odvisno od sposobnosti prepoznavanja in spremljanja lastnih čustev ter pravilnega prepoznavanja čustev drugih ljudi. Brez samozavedanja posameznik ne more objektivno oceniti čustvenih stanj in ne pozna razlogov za svoja čustvena stanja.

b) *Motivacija* predstavlja težnjo po osredotočenosti posameznikov na zastavljene cilje. Motivirani posamezniki imajo močan gon, da dosežejo več, prav tako pa kažejo optimizem, tudi če se soočajo z nepričakovanimi izzivi.

c) *Empatija* se nanaša na sposobnost posameznika, da se odzove na druge na podlagi njihovih čustvenih stanj ali reakcij. Vključuje izkazovanje skrbi do drugih, ki imajo negativne izkušnje in posameznikom omogoča, da delijo svoje občutke in jih razumejo na podlagi svojega zornega kota.

d) *Socialne veščine* posameznika določajo, v kolikšni meri je zmožen graditi in vzdrževati medosebne odnose. Vključuje sposobnost posameznika, da najde skupni jezik z drugimi ljudmi v različnih okoliščinah in uporabi svoje poglede na svet za gradnjo odnosov.

e) *Samoregulacija* je zmožnost nadzora nad nepričakovanimi ali motečimi čustvi in posameznikom omogoča, da se na situacije odzovejo ustrezno obvladano. Optimalna samoregulacija prispeva k občutku dobrega počutja, občutku samoučinkovitosti ali zaupanja in občutku povezanosti z drugimi. Samoregulacija posamezniku omogoča, da svoje čustvene odzive uporabi kot iztočnico za ustrezno ukrepanje in učinkovito obvladovanje odnosov.

Naslednji mešani model predstavlja Bar-Onov (2006), ki opredeljuje čustveno in socialno inteligenco kot medsebojno povezan niz čustvenih in socialnih kompetenc, ki določajo, kako učinkovito razumemo in izražamo sebe ter kako razumemo druge. Ta model je zanimiv, ker združuje kognitivne sposobnosti s čustvenimi vidiki. Po Bar-Onovem modelu (Bar-On, 1997)

je EI povezava čustvenih in socialnih kompetenc, sposobnosti in spretnosti, v njem pa je opredeljenih pet področij delovanja, povezanih z uspehom:

(a) intrapersonalno (čustveno samozavedanje, asertivnost, samospoštovanje, samoaktualizacija, neodvisnost);

(b) medosebno (medosebni odnosi, družbena odgovornost, empatija);

(c) prilagodljivost (reševanje problemov, testiranje realnosti, prožnost);

(d) obvladovanje stresa (toleranca na stres, nadzor impulzov);

(e) splošno razpoloženje (sreča, optimizem).

1.2 Razvoj čustvene inteligence v otroštvu

Razvoj čustvenih kompetenc je vseživljenjski proces in poteka z roko v roki s fizičnim, kognitivnim in socialnim razvojem. Avtorji Zeidner idr. (2009) so predpostavili, da na razvoj EI vplivajo trije medsebojno povezani procesi: (1) genetsko določen in na biološki osnovi baziran temperament; (2) učenje čustvenih kompetenc na podlagi pravil; in (3) samozavedanje ter strateško uravnavanje čustev.

Obstaja nekaj dokazov o dednosti EI (Vernon idr., 2008), tako je na primer razvoj EI pri dojenčkih s težavnim temperamentom večji izziv kot pri dojenčkih z blažjim temperamentom. Pravila za prepoznavanje, razumevanje in obvladovanje čustev pri sebi in drugih se otroci sprva učijo v kontekstu odnosov navezanosti s starši ali skrbniki ter nato interakcij z vrstniki in drugimi pomembnimi osebami, in sicer preko procesov, kot sta modeliranje in krepitev. Varna navezanost na starše in normalno razvijajoče se verbalne sposobnosti olajšajo ta proces, medtem ko oblike negotove navezanosti in zamude jezikovnega razvoja zavirajo proces. Samozavedanja in strateškega uravnavanja čustev pri sebi in pri drugih se naučimo pomočjo staršev, učiteljev, vrstnikov in drugih ter z izpostavljenostjo medijem in drugim kulturnim vplivom. Razpoložljivost čustveno inteligentnih športnih trenerjev in drugih vzornikov lahko olajša ta proces. Ker zorenje poteka od otroštva do odraslosti, se postopoma spreminja prevlada bioloških dejavnikov kot osnove EI v prevlado socialnih dejavnikov.

Raziskave o razvoju čustvenih kompetenc ponujajo vpogled v verjetne razvojne predhodnike EI v odrasli dobi. Spretnosti čustvene regulacije, sposobnosti izražanja čustev in spretnosti upravljanja odnosov, ki vključujejo čustveno dajanje in sprejemanje, se razvijajo postopoma od otroštva do adolescence (Zimmer-Gembeck in Skinner, 2011).

2. Vpliv športa na razvoj čustvene inteligence

Ukvarjanje s športom ustvarja priložnost, kjer lahko otroci razvijajo EI in se učijo, kako ustrezno obvladovati in kako se učinkovito spopadati s stresnimi situacijami. Vsakič, ko je otrok izpostavljen predvsem organizirani športni dejavnosti ali vključen v tekmovalno situacijo, izkusi nešteto življenjskih veščin, vključno s sodelovanjem s soigralci, upoštevanjem pravil svojega trenerja, spoštovanjem sodnikov in nasprotnika ter obvladovanjem svojih čustev, tako da zmaguje ali izgublja v športnem duhu.

Od dejavnosti, ki potekajo znotraj izobraževalnega procesa in lahko spodbujajo razvoj EI v otroštvu, se tako pomemben del osredotoča na prakso organizirane športne aktivnosti. Športna aktivnost ima pozitiven vpliv iz vidika celostne perspektive – fizične, kognitivne in psihosocialne (Amado-Alonso idr., 2018). Več študij s področja fizičnega zdravja je pokazalo, da je šport bistvenega pomena za vzdrževanje zdravega življenjskega sloga in zmanjšuje

tveganje za veliko število kroničnih bolezni (Katzmarzyk idr., 2015). Na kognitivni ravni je šport tesno povezan z akademsko uspešnostjo otrok in mladostnikov (Gligoroska in Manchevska, 2012). Na psihosocialni ravni je športna aktivnost povezana z bolj zrelim čustvenim razvojem (Hogan idr., 2015).

Rezultati različnih študij kažejo, da otroci, ki se ukvarjajo z organiziranim športom, bolje funkcionirajo na medosebni ravni, so bolj prilagodljivi in lažje uravnajo razpoloženjska stanja, prav tako imajo razvito višjo raven EI (Laborde idr., 2016). Zlasti kar zadeva medosebni nivo in prilagodljivost, telesna dejavnost in šport od otrok zahtevata, da se nenehno prilagajajo različnim situacijam in kontekstom vadbe, kar pomaga pri prožnosti pri reševanju konfliktov in jih uči obvladovanja in nadzora čustev samega sebe in drugih (Coe idr., 2006). Otroci, ki omenjene veščine razvijajo s telesno aktivnostjo in športom, so bolj čustveno inteligentni, kar se povezuje tudi z višjim samospoštovanjem in splošnim dobrim počutjem (Brackett in Mayer, 2003).

Poznavanje samega sebe, samoregulacija čustev, notranja motivacija, socialne veščine in empatija so orodja, ki se jih v večji ali manjši meri otroci in mladostniki posredno učijo skozi šport (Sevdalis in Raab, 2014). Kadar pa govorimo o športu na tekmovalni ravni, kjer se trening in tekmovalni dosežki nagrajujejo, se zgoraj navedeni elementi še okrepijo. Zato je učenje EI v smislu, kako pozitivno upravljati čustva, da lahko zmanjšamo morebitne negativne vplive na odločanje in uspešnost (Laborde idr., 2014), bistvenega pomena.

Rezultati longitudinalnih študij, ki so preučevale razmerje med športno udeležbo v otroštvu ali mladostništvu in duševnim zdravjem v zgodnji odrasli dobi, kažejo, da sodelovanje v športu v zgodnejših letih ščiti pred razvojem prihodnjih simptomov tesnobe (vključno s panično motnjo, generalizirano anksiozno motnjo, socialno fobijo in agorafobijo) (Ashdown-Franks idr., 2017). Poleg tega se je pokazalo, da se sedanja in pretekla športna udeležba negativno povezuje z depresivno simptomatiko pri odraslih (Brunet idr., 2013), medtem ko je bil izpad športne aktivnosti v odrasli dobi povezan z višjo depresivno simptomatiko v primerjavi s tistimi z vzdrževano udeležbo (Howie idr., 2020). Dosledno sodelovanje v moštvenih športih (vendar ne nujno v individualnem športu) v mladostništvu je bilo povezano z višjim samoocenjenim duševnim zdravjem, nižjim zaznanim stresom in nižjimi depresivnimi simptomi (Sabiston idr., 2016).

EI pa igra pomembno vlogo ne samo v organizirani športni dejavnosti, ampak tudi rekreacijski fizični aktivnosti (Solanki in Lane, 2010). Sposobnost samomotiviranja je morda celo bolj pomembna pri telesni dejavnosti v prostem času kot pri tekmovalnem športu, saj je pogosto edini instrument za zagotavljanje športnega udejstvovanja. Poleg tega je telesna aktivnost v prostem času z drugo osebo lahko priložnost, ki jo je mogoče uporabiti za spopadanje z lastnimi čustvi ali izboljšanje in gradnjo odnosov.

Zaradi svoje vloge v odnosih in soočanju s svojimi in tujimi čustvi je EI izjemno pomembna tudi pri učiteljih in trenerjih. Medtem ko lahko en učenec bolje funkcionira, potem ko je kritiziran pred celotno ekipo, bi morda drugemu bolj ustrezala zasebna kritika. EI je zato ključnega pomena za učitelja ali trenerja, da lahko odkrije ustrezen način, da se približa učencu ali igralcu in mu pomaga pri lažjem upravljanju s čustvi. Zdi se očitno, da sta empatija in čustvena vključenost bistveni pri treniranju, poleg tega pa je trenerjeva sposobnost, da ustvari pozitivno in izzivalno čustveno klimo, glavni gradnik odnosov med športniki in trenerji ter vpliva na razvoj teh odnosov (O'Neil, 2011).

Osnovnošolsko izobraževanje je ključnega pomena v čustvenem razvoju otrok, saj so polni čustvene energije in čutijo potrebo po sporočanju svojih občutkov in čustev, vendar še nimajo spretnosti za nadzor in uporabo ustreznih virov za komunikacijo v situacijah, ki zadevajo njihove čustvene potrebe. Celoten razvoj intenzivno poteka tako na telesnem, čustvenem in osebnostnem področju, zato je treba ta potencial izkoristiti za povečanje njihovih zmogljivosti

in kompetenc (Hansenne in Legrand, 2012). Otroci, ki bolje razvijejo svojo EI, pridobijo izrazito prednost pred svojimi vrstniki, ko gre za vodenje, izgradnjo ekipe in sposobnost uspešnega dela v skupinah, obvladovanja stiske in maksimiranja svojih medosebnih sposobnosti.

3. Vpliv čustvene inteligence na športno uspešnost

Dobro raziskan je tudi vpliv EI in čustvene regulacije na športno uspešnost (Laborde idr., 2016). Zahteve za odlične rezultate v športu so raznolike – za tekmovanje na profesionalni ravni se morajo športniki redno motivirati, da dosežejo svoje dolgoročne cilje, ki so rezultat napornega treninga in nenehnega izboljševanja spretnosti. Poleg tega so obvladovanje stresa in pritiska zaradi visokih standardov na treningu ter tekmovanju in neizogibnih neuspehov na poti nadaljnji izzivi za športnika. Med tekmovanjem se mora soočiti s svojimi čustvi, pa tudi s čustvi soigralcev, trenerjev, sodnikov, gledalcev in nasprotnikov (Laborde idr., 2016).

Na splošno raziskave kažejo, da obstaja večja verjetnost, da bodo športniki in športnice, ki dosegajo višje rezultate na testih EI, uspešnejši kot športniki, ki imajo nižje rezultate (Laborde idr., 2015). Na subjektivni ravni športniki z višjim rezultatom na testu EI kažejo večje zadovoljstvo z lastno zmogljivostjo (Laborde idr., 2014). Z objektivnimi parametri uspešnosti je bila lastnost EI povezana z boljšo uspešnostjo v celotni sezoni (Perlini in Halverson, 2006). Trenutna literatura ponuja tudi dokaze o pomembni povezavi med EI in čustvi, ki jih športniki zaznavajo pred in med tekmovanjem: višja EI je povezana z večjo izkušnjo prijetnih čustev in z nižjo stopnjo anksioznosti pred tekmovanjem (Lu idr., 2010).

4. Krepitev čustvene inteligence skozi šport in telesno aktivnost

V tem razdelku predstavljamo nekaj primerov, kako je mogoče izboljšati EI s pomočjo športa in različnih aktivnosti.

Osnovo za te aktivnosti predstavlja tripartitni model z osnovno idejo, da bo usposabljanje na ravni znanja in sposobnosti izboljšalo tudi raven lastnosti. Tripartitni model (Mikolajczak, 2009) sestavljajo naslednje tri ravni - znanje, lastnost in sposobnost. Usposabljanje ravni znanja je lahko sestavljeno iz zagotavljanja informacij o tehnikah, ki izboljšujejo EI v obliki določenih strategij obvladovanja, izboljšanja komunikacijskih veščin, tehnik meditacije itd. Naslednji korak, usposabljanje ravni sposobnosti, bi bila vadba teh tehnik ali veščin in učenje v specifičnih situacijah. Ko se uporaba tehnike uveljavi kot navada in jo je športnik sposoben redno ustrezno uporabljati, jo ponotranji, jo lahko imenujemo lastnost. Na primer, športni trener, ki dela s športnikom z izbruhi jeze med tekmovanji, bi lahko uporabil tehniko uravnavanja čustev. Najprej bi ga seznanil s tehniko in kako deluje (raven znanja). Nato bi športnika na treningu izpostavil pritisku in stresnim situacijam, ki običajno sprožijo neželeni odziv, da bi športnik vadil to tehniko (raven sposobnosti). Po določenem športnik samodejno in brez napora uravnava svoja čustva z naučeno tehniko (raven lastnosti).

V nadaljevanju navajamo nekaj primerov aktivnosti, ki so primerni za izvajanje v šolskem okolju, predvsem v osnovni šoli, in ki spodbujajo razvoj EI skozi šport (Laborde idr., 2018).

4.1 Prepoznavanje čustev

Namen aktivnosti je vaditi učenčevo sposobnost prepoznavanja čustev pri drugih z opazovanjem njihove telesne govorice ali mimike.

Ta dejavnost se zgleduje po različnih protokolih usposabljanja za prepoznavanje čustev (npr. Elfenbein, 2006). Najprej je morda koristno preveriti učenčevo predznanje o čustvih: Ali poznajo pomen različnih besed? Ali znajo izraziti različna čustva? Po potrebi jim pokažite slike ali prikažite mimiko, ki običajno spremlja čustvo.

Učitelj pripravi tri liste papirja s slikami različnih čustvenih obraznih izrazov. Kadar koli dvigne enega od listov, morajo učenci zaigrati pripadajoče čustvo in izvesti določeno gibalno nalogo, ki jo napove učitelj. Pomembno je, da vsakič isto nalogo povežemo z istim čustvom (npr. veselje → skleca; strah → postavljanje v vrsto za učiteljem; jeza → menjava žog z drugim učencem). Ko se seznanijo s prvimi tremi čustvi, lahko predstavijo nadaljnja čustva in jih povežejo z novimi nalogami. Vaja se šteje za uspešno, ko je večina učencev sposobna pravilno prepoznati čustva. Naloga je pravilno opravljena, ko učenci vedo, kaj morajo narediti, ne pa da zgolj posnemajo druge.

4.2 Kontrola impulzov

Cilj te aktivnosti je razvijati sposobnost učinkovitega uravnavanja čustev s pomočjo sistema semaforja.

V moštvenih športnih igrah, kot je nogomet, pogosto prihaja do čustveno zelo intenzivnih situacij. Nezmožnost uravnavanja čustev lahko hitro privede do zmanjšanja učinkovitosti zaradi spora s soigralci ali v skrajnem primeru izključitve z igrišča. Goleman (1995) predstavlja sistem semaforjev, ki izboljšuje otrokovo sposobnost soočanja s situacijami, v katerih se počuti oškodovanega, je jezen ali razočaran. Ko učitelj med igro prepozna čustveno situacijo, ki predstavlja priložnost za učenje, igro ustavi s semaforjem. Navodila za vsak semaforski signal:

- Rdeča luč: Ustavi se, umiri se in premisli, preden ukrepaš;
- Rumena luč: Povej težavo in kako se počutiš, zastavi si pozitiven cilj, razmisli o rešitvah, vnaprej razmisli o posledicah;
- Zelena luč: Nadaljuj in preizkusi svoj načrt.

Ko se bodo učenci navadili na tehniko, bodo znali prepoznati, kdaj se jim prižge rdeča luč. Nato bodo samodejno začeli postopek skozi korak rumene luči, da bi našli rešitev, dokler ne dosežejo zelene luči. Ta vaja je uspešna, ko se učenci lahko umirijo v frustrirajočih situacijah, namesto da bi eksplodirali od jeze. V najboljšem primeru se lahko učenci samodejno nadzorujejo, čeprav to zahteva čas in vajo. Uspeh v ekipnem športu bi bil športnik, ki je sposoben uporabiti tehniko na soigralcu tako, da (verbalno ali fizično) prepreči neracionalno vedenje in razmisli o različnih možnostih, ki mu pomagajo izbrati najboljšo.

4.3 Samorefleksija

Cilj samoreflektivnega povzetka je spodbuditi učenca k razmišljanju o določenih situacijah med uro športa ali športne vzgoje, tekmovanjem ali treningom. Razmišljanja lahko vključujejo, kako so se spopadli s situacijo, čustva, ki jih je učenec čutil v tistem trenutku, in kar je najpomembneje, zakaj se je tako počutil. Ideja je, da se mora učenec naučiti prepoznati koristna čustva in učinkovite strategije obvladovanja, se spopasti z ovirajočimi čustvi in poudariti neučinkovite strategije obvladovanja.

Ta dejavnost temelji na potrebi po ozaveščanju medsebojnega delovanja med stresom, čustvi in obvladovanjem, da bi bil proces učinkovitejši (Lazarus, 2000). Po športni aktivnosti učenec razmisli o svojem nastopu in zapiše svojo samorefleksijo. Navesti je smiselno, kaj se je zgodilo, katera čustva so doživeli, kako intenzivna so bila ta čustva, koliko nadzora so imeli, ali so bila čustva koristna ali škodljiva, katero strategijo obvladovanja so uporabili in kako učinkovita je bila ta strategija. Z uporabo tega lista lahko učenec poveča zavedanje o tem, katere strategije obvladovanja zanj delujejo glede na specifične situacije. V primeru, da učenca preplavijo negativna čustva in neučinkovite strategije obvladovanja, bi moral pregledni list delovati kot sprožilec za iskanje ustreznega načina za soočanje s stresorjem in odziv nanj. Uspeh te dejavnosti je odvisen od posameznikove sposobnosti prepoznavanja in izražanja svojih čustev ter njihovega zavedanja situacije.

5. Zaključek

Razvoj čustvene inteligence skozi fizično aktivnost in šport ponuja edinstveno priložnost za celosten razvoj otrok in mladostnikov, pri čemer ključno vlogo igra učitelj, ki spremlja in vodi ta proces. Športni programi ali zgolj posamezne aktivnosti, ki so zasnovane z namenom spodbujanja čustvene inteligence, lahko prispevajo k izboljšanju socialnih veščin, samoregulacije in samozavedanja, kar ima dolgoročne pozitivne učinke na duševno in telesno zdravje posameznikov. Otrokom je smiselno pokazati, da so veščine, kot so nadzorovanje čustev, spoštovanje nasprotnikov in sodelovanje s soigralci, ki jim niso vedno všeč, nekatere največje in najboljše življenjske veščine, ki jih je mogoče uporabiti daleč onkraj igrišča. Nadaljnje raziskave in inovacije na tem področju bodo ključnega pomena za izkoriščanje polnega potenciala športa kot orodja za razvoj čustvene inteligence.

6. Viri

Amado-Alonso, D., Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Mirabel-Alviz, M. in Iglesias-Gallego, D. (2018). Multidimensional Self-Concept in Elementary Education: Sport Practice and Gender. *Sustainability, 10*(8), 2805. https://doi.org/10.3390/su10082805

Ashdown-Franks, G., Sabiston, C. M., Solomon-Krakus, S. in O'Loughlin, J. L. (2017). Sport participation in high school and anxiety symptoms in young adulthood. *Mental Health and Physical Activity, 12,* 19–24. https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2016.12.001

Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence.* Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema, 18,* 13-25.

Brackett, M. A. in Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality & social psychology bulletin*, *29*(9), 1147–1158. https://doi.org/10.1177/0146167203254596

Brackett, M. A., Bertoli, M., Elbertson, N., Bausseron, E., Castillo, R. in Salovey, P. (2013). Reconceptualizing the cognition-emotion link. V M. D. Robinson, E. R. Watkins, E. Harmon-Jones (ur.), *Handbook of Cognition and Emotion* (str. 365-379). New York, NY: Guilford.

Brunet, J., Sabiston, C. M., Chaiton, M., Barnett, T. A., O'Loughlin, E., Low, N. C. in O'Loughlin, J. L. (2013). The association between past and current physical activity and depressive symptoms in young adults: a 10-year prospective study. *Annals of epidemiology*, *23*(1), 25–30. https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2012.10.006

Coe, D. P., Pivarnik, J. M., Womack, C. J., Reeves, M. J. in Malina, R. M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine and science in sports and exercise*, *38*(8), 1515–1519. https://doi.org/10.1249/01.mss.0000227537.13175.1b

Elfenbein, H. A. (2006). Learning in emotion judgments: Training and the cross-cultural understanding of facial expressions. *Journal of Nonverbal Behavior, 30*(1), 21–36. https://doi.org/10.1007/s10919-005-0002-y

Gligoroska, J. P. in Manchevska, S. (2012). The effect of physical activity on cognition - physiological mechanisms. *Materia socio-medica*, *24*(3), 198–202. https://doi.org/10.5455/msm.2012.24.198-202

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* New York: Bantam Books.

Hansenne, M. in Legrand, J. (2012). Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, *53*, 264–268. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.015

Hogan, C. L., Catalino, L. I., Mata, J. in Fredrickson, B. L. (2015). Beyond emotional benefits: Physical activity and sedentary behaviour affect psychosocial resources through emotions. *Psychology & Health, 30*(3), 354–369. https://doi.org/10.1080/08870446.2014.973410

Howie, E. K., Guagliano, J. M., Milton, K., Vella, S. A., Gomersall, S. R., Kolbe-Alexander, T. L., Richards, J. in Pate, R. R. (2020). Ten research priorities related to youth sport, physical activity and health. *Journal of Physical Activity and Health*, *17*(9), 920 929. https://doi.org/10.1123/jpah.2020-0151

Katzmarzyk, P. T., Barreira, T. V., Broyles, S. T., Champagne, C. M., Chaput, J. P., Fogelholm, M., Hu, G., Johnson, W. D., Kuriyan, R., Kurpad, A., Lambert, E. V., Maher, C., Maia, J., Matsudo, V., Olds, T., Onywera, V., Sarmiento, O. L., Standage, M., Tremblay, M. S., Tudor-Locke, C., … Church, T. S. (2015). Physical Activity, Sedentary Time, and Obesity in an International Sample of Children. *Medicine and science in sports and exercise*, *47*(10), 2062–2069. https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000649

Laborde, S., Lautenbach, F., Allen, M. S.,Herbert, C. in Achtzehn, S. (2014). The role of trait emotional intelligence in emotion regulation and performance under pressure. *Personality and Individual Differences, 57*, 43–47.

Laborde, S., Dosseville, F. in Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, *26*(8), 862–874. https://doi.org/10.1111/sms.12510

Laborde, S., Mosley, E., Ackerman, S., Mrsic, A. in Dosseville, F. (2018). Emotional intelligence in sports and physical activity: An intervention focus. V Keefer, K. V., Parker, J. D. A. in Sakloftske, D. H. (ur.). *Emotional intelligence in education: integrating research with practice (*str. 289-320). Cham: Springer.

Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist, 14*(3), 229–252.

Lu, F. J., Li, G. S., Hsu, E. Y. in Williams, L. (2010). Relationship between athletes' emotional intelligence and precompetitive anxiety. *Perceptual and motor skills*, *110*(1), 323–338. https://doi.org/10.2466/PMS.110.1.323-338

Mayer, J. D. in Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? V P. Salovey in D. Sluyter (ur.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (str. 3-31). Nueva York: Basic Books.

Mikolajczak, M. (2009). Going beyond the ability-trait debate: The three-level model of emotional intelligence. *E-Journal of Applied Psychology, 5*(2), 25–31.

O'Neil, D. A. (2011). The value of emotional intelligence for high performance coaching: A commentary. *International Journal of Sports Science & Coaching, 6,* 329-332.

Pečjak, S. in Avsec, A. (2003). Konstrukt emocionalne inteligentnosti. *Psihološka obzorja*, *12*(1), 55–66. http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2003_1/pecjak_avsec.pdf

Perlini, A. H. in Halverson, T. R. (2006). Emotional intelligence in the National Hockey League. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 38*(2), 109–119. https://doi.org/10.1037/cjbs2006001

Salovey, P. in Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Sabiston, C. M., Jewett, R., Ashdown-Franks, G., Belanger, M., Brunet, J., O'Loughlin, E. in O'Loughlin, J. (2016). Number of Years of Team and Individual Sport Participation During Adolescence and Depressive Symptoms in Early Adulthood. *Journal of sport & exercise psychology*, *38*(1), 105–110. https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0175

Sevdalis, V. in Raab, M. (2014). Empathy in sports, exercise, and the performing arts. *Psychology of Sport and Exercise*, *15*, 173-179. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.10.013

Solanki, D. in Lane, A. M. (2010). Relationships between Exercise as a Mood Regulation Strategy and Trait Emotional Intelligence. *Asian journal of sports medicine*, *1*(4), 195–200. https://doi.org/10.5812/asjsm.34831

Vernon, P. A., Petrides, K. V., Bratko, D. in Schermer, J. A. (2008). A behavioral genetic study of trait emotional intelligence. *Emotion (Washington, D.C.)*, *8*(5), 635–642. https://doi.org/10.1037/a0013439

Zeidner, M., Matthews, G. in Roberts, R. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health.* Cambridge, MA: MIT press.

Zimmer-Gembeck, M. J. in Skinner, E. A. (2011). Review: The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development, 35*(1), 1–17. https://doi.org/10.1177/0165025410384923

Kratka predstavitev avtorja

Nejc Korošec je profesor športne vzgoje, ki trenutno poučuje na Srednji lesarski šoli Maribor. Ima pestro paleto izkušenj na področju poučevanja otrok različnih starosti v različnih priložnostnih okoljih, vse od tečajnih in tekmovalnih oblik športa v različnih športnih panogah, popoldanskih prostočasnih aktivnostih ter poučevanja v osnovnošolski in srednješolski obliki. V vseh naštetih situacijah se otroci in mladostniki bolj ali manj uspešno spopadajo z različnimi čustvenimi stanji in čustveno nabitimi situacijami, kar mu daje dober zorni kot na tematiko, ki je predmet raziskovanja tega prispevka.

Razvijanje empatije skozi dramsko besedilo

Development of Empathy through a Dramatic Text

Lea Zupan

OŠ Primoža Trubarja Laško
lea.zupan@oslasko.si

Povzetek

Namen prispevka je opisati in prikazati razvijanje empatije skozi dramsko besedilo. Najprej je razložen pojem empatija, pojasnjeno je tudi, zakaj je ta kot del čustvene inteligence tako pomembna. V nadaljevanju so navedene komponente empatije. Članek se nato dotakne razvijanja empatije v šoli in skozi dramsko besedilo. Po teoretičnem delu sledi pregled dejavnosti pri obravnavi dramskih besedil, kjer vidimo dobre možnosti za razvijanje empatije, na koncu pa so predstavljeni in opisani primeri dobre prakse.

Ključne besede: čustvena inteligenca, dramska igra, empatija, razvoj moralnosti pri pouku.

Abstract

The aim of this article is to describe and show how to develop empathy through a dramatic text. Firstly, the term is explained as well as its importance for us as part of emotional intelligence. This is followed by the components of empathy. The article then explains how to develop empathy during school lessons and what influences it. The second part is more practice-based and shows many ways how to evolve empathy through dramatic texts. 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 empatije in razvijanje te skozi dramsko besedilo. 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, katere ena glavnih sestavin je empatija (Goleman, 1995).

Osrednji del članka je razdeljen na teoretični in praktični del, saj razvijanje empatije zahteva tudi osnovno poznavanje teme. Teoretični del pojasni, kaj je empatija, katere so njene prednosti in kako se razvije. V praktičnem delu pojasnimo, kako se razvija empatija v šoli, še posebej skozi dramska besedila, in predstavimo praktičen primer tega.

2. Kaj je empatija

Empatija je sposobnost, da se oseba vživi v čustva in mišljenje drugega. Omogoča nam, da občutimo, razumemo in ubesedimo, kako druga oseba doživlja neko stanje ali dogodek (Simonič, 2010).

Empatija je tudi ena glavnih sestavin čustvene inteligence – sposobnosti osebe, da razume in obvladuje svoja čustva ter prepoznava in razume čustva drugih ljudi in tudi vpliva nanje. Druge lastnosti, ki sestavljajo čustveno inteligenco, so še izražanje in razumevanje občutkov, nadziranje razpoloženja, neodvisnost, prilagodljivost, občutek priljubljenosti, reševanje medosebnih težav, vztrajnost, blagohotnost, prijaznost in spoštovanje (Shapiro, 1999). Sam izraz »čustvena inteligentnost« pa 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, 1995).

Prednosti empatije so, da z njeno pomočjo lažje razlagamo dogodke v medosebnih odnosih, omogoča nam predvidevanje in rahločutnost do drugih, pripomore k izboljšanju komunikacije z drugimi in nas vodi pri moralnem odločanju. Vendar pa je empatijo mogoče uporabiti tudi za ponižanje ali razvrednotenje osebe (Simonič, 2010).

3. Komponente empatije

Empatijo ljudje mnogokrat enačijo s skrbjo za druge, vendar se od nje razlikuje, hkrati pa je povezana tudi z drugimi pojmi: predvsem s sočutjem, pa tudi s simpatijo, ljubeznijo, altruizmom itd. Sočutju in empatiji je skupno, da prebudita občutja, ki se nanašajo na počutje druge osebe. Vendar pa se pri sočutju osredotočimo predvsem na dobro počutje druge osebe, pri čemer ni nujno, da se naše čustveno stanje ujema s čustvenim stanjem druge osebe (Simonič, 2010).

Empatija je po drugi strani sestavljena iz dveh bistvenih komponent, in sicer spoznavnega vidika in afektivnega vidika. Spoznavni vidik pomeni razumevanje čustev in razmišljanja druge osebe brez obsojanja, afektivni vidik pa pomeni, da tudi čustveno doživljamo to, kar doživlja druga oseba. V posameznih situacijah oz. trenutkih je lahko v ospredju ena ali druga komponenta, vedno pa je bistveno, da oseba razlikuje med seboj in drugo osebo. Simonič (2010, 137) pravi, da je »empatija sposobnost stopiti na mesto drugega in dobiti spoznanje, ki je skoraj takšno, kot da bi bilo iz prve roke.«

Za empatijo je potrebno, da oseba loči sebe od drugega, da loči svoj »jaz« od »jaza« drugega, kljub temu pa čuti z njim. »V empatičnem srečanju se globoko dotaknemo čutenjskega in miselnega sveta druge osebe (Simonič, 2010).

4. Razvoj empatije

Za razvoj empatije je ključna starševska odzivnost na čustvene potrebe otroka. Razvije se ob otrokovi uglašenosti z mamo oz. primarnim skrbnikom, pri čemer uglašenost ne pomeni posnemanja, ampak zrcaljenje čustvenega stanja otroka. Ta mora razviti zaupanje, tj. pričakovati toplino, ljubezen in skrb s strani starša (Greenspan, 2007). Če otrok s primarnim skrbnikom ne oblikuje primerne navezanosti, se to kasneje kaže kot pomanjkanje empatije, to pa kot otopelost, zagledanost vase ali tudi asocialne motnje (Simonič, 2010). Otrok bo razvil le toliko empatije, kolikor je bo preko lastnih izkušenj prejel (Greenspan, 2007).

V prvem letu življenja se pri otroku najprej pojavi uglašenost z materjo, nato pri 8–9 mesecih začenja prepoznavati izraze na obrazu matere – ko se npr. ta nasmehne, ji dojenček nasmeh vrne. Pri tem otrok spozna, da je druga oseba ločena od njega ter da je del zunanjega čustvenega sveta. Pri 18 mesecih pa se začnejo otroci igrati z vrstniki, takrat so se sposobni tudi odzivati na čustva ter npr. skušajo drugo osebo potolažiti, ko je žalostna (Greenspan, 2007).

Naslednji velik korak v razvoju empatije je pri približno 2 do 3 letih, ko otroci začnejo uporabljati besede ter razvijejo domišljijsko igro. V tem obdobju otroci svojim igračam pripisujejo različne vloge in tako preizkušajo občutja. Lahko si predstavljajo, kako se igrača počuti in ta občutja vidijo kot ločena od lastnih.

Po igri pretvarjanja se otrok uči tudi vzročno-posledičnih povezav med dogodki oz. dejanji in čustvi, razume, npr., da je nekdo žalosten, ker se ne sme igrati zunaj. Otrok na tej stopnji zna povedati, kako se nekdo počuti, in to utemeljiti. Počasi prepoznava tudi raznovrstne razloge za svoja občutja in občutja drugih. Razume, da lahko hkrati občutiš več čustev, npr. žalost in veselje (Greenspan, 2007).

Šolski otroci med 8. in 10. letom se zbirajo v skupine, znotraj katerih ves čas preverjajo svoj položaj – ugotavljajo, kdo je najpametnejši, najboljši nogometaš, najboljši v računanju itd. S tem spoznavajo sebe – razočaranje jim pove, česa si želijo, vznemirjenje, kaj jih navdušuje, jeza, kaj jih spravlja ob živce itd. – in razvijajo empatijo do drugih, se naučijo zaznavati razpoloženje v skupini, svojem razredu. Empatija pa nasprotno spodbuja občutek pripadnosti. Ko otroci tvorijo svoje skupine in izključujejo druge, jim lahko pomagamo razviti empatijo tudi do drugačnih od njih, vendar pa je to mogoče le v situaciji, ko se ne počutijo ogrožene (Greenspan, 2007).

V adolescenci postanejo zelo pomembna prijateljstva – ta stopajo na mesto družinskih odnosov. V tem času mladostniki opazijo nepravičnost in krivice na svetu, staršem pa pogosto nasprotujejo. Ko gredo študirat ali začnejo hoditi v službo, pa bolje razumejo tudi svoje starše. Empatija se poglablja tudi kasneje v življenju (Greenspan, 2007).

5. Razvijanje empatije v šoli

Prava empatija se razvija predvsem spontano skozi različne življenjske izkušnje in interakcije z drugimi. Učenci v šoli vstopajo v različne odnose, in sicer uradne z zaposlenimi in neuradne s sošolci, prijatelji in drugimi učenci, doživljajo pozitivne in negativne dogodke, se veselijo, so razočarani … Vse to pripomore k razvoju empatije. Učenec, ki je doživel žalost ali razočaranje, bo naslednjič razumel svojega prijatelja, ki bo doživljal isto, in ga znal ali vsaj poskusil potolažiti.

Empatija se razvija tudi pri različnih učnih predmetih v okviru obravnavane snovi, še zlasti pri predmetih, kot so domovinska in državljanska kultura in etika, gospodinjstvo, tehnika in tehnologija, športna vzgoja, slovenščina … S svojim zgledom in z osebnostjo pa nanjo vplivamo tudi učitelji.

Pri pouku slovenščine se predvsem pri pouku književnosti razvija več vidikov čustvene inteligence, tudi empatija. Že v splošnih ciljih Učnega načrta za slovenščino je navedeno, da učenci pri pouku slovenščine »ubesedujejo svoje znanje, misli, stališča, hotenje, čustva in izkušnje, se pogajajo ter miroljubno rešujejo probleme v raznih življenjskih položajih« (Poznanovič Jezeršek idr., 2018). Pri branju umetnostnih besedil učenci in učenke krepijo sporazumevalne zmožnosti, poleg tega pa »razvijajo tudi doživljajsko, domišljijsko, 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).

Veliko možnosti za razvoj empatije je tudi v okviru oddelčne skupnosti – k razvoju te pripomorejo že redni pogovori z učenci, na voljo pa so tudi različne socialne igre, prirejene za učence po posameznih triadah, npr. Interaktivne igre za spodbujanje in krepitev življenjskih veščin (Interaktivne igre za spodbujanje in krepitev življenjskih veščin, 2017).

6. Razvijanje empatije skozi dramsko besedilo

Dramatika je samostojna književna zvrst, v kateri »govori ena, dvoje ali več oseb, kot da so postavljene pred navzočimi poslušalci ali gledalci v neko zunanje dogajanje ali stanje, v zunanjem času in prostoru« (Kos, 1991). Gledalcem se zdi, kot da dogajanje poteka v sedanjem času pred njimi. Čeprav ta besedila tudi beremo, dobijo svojo pravo podobo šele na odru in so zato tesno povezana z gledališčem. Imajo tudi posebno zgradbo – napisana so v obliki dvogovora ali dialoga ter po vlogah. Posebnost dramskih besedil so tudi didaskalije – to so scenske opombe (Kodre, 2018).

Dramska besedila so za razvijanje empatije še posebej primerna, saj so v prvi vrsti namenjena uprizarjanju in so že napisana po vlogah. Učence spodbujajo k razvoju empatije skozi celotno obravnavo besedila in na najrazličnejše načine.

V nadaljevanju bomo predstavili nekaj dejavnosti, ki jih lahko uporabimo za razvijanje empatije pri učencih pri obravnavi dramskih besedil.

6.1 Interpretativno branje dramskih besedil

Dramska besedila ponujajo številne priložnosti za razvoj čustvene inteligence in zlasti empatije. Skozi branje učenci spoznavajo svet, ki je lahko podoben njihovemu 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 dramska 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 dramskih besedil

Analizo književnih besedil običajno naredimo ob vodenem pogovoru o besedilu, lahko pa pripravimo tudi navodila za samostojno delo, delo v parih ali skupinah; enako je pri dramskih besedilih.

V analizi dramskega besedila učenci pokažejo in utemeljujejo svoje doživljanje, razumevanje in vrednotenje književnega dogajanja, književnih oseb, književnega prostora in časa. Znotraj tega razmišljajo o dejanjih glavnih književnih oseb, njihovih motivih, medsebojnih odnosih itd.

Ko želimo ob analizi dramskega besedila posebej razvijati empatijo, učencem zastavljamo vprašanja, ki jih spodbujajo, da se skušajo vživeti v književno osebo. To lažje naredijo pri osebi, za katero se jim zdi, da jim je podobna, vendar ravno tako lahko spodbujamo vživljanje v osebo, drugačno od njih. 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, kako bi oni ravnali na njihovem mestu, ali so kdaj doživeli kaj podobnega/primerljivega itd. Učenci lahko tudi presojajo, 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, presojajo 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 veliko možnosti, pomagamo si lahko s predlogi v berilih ali pa sami sestavimo navodila za poustvarjalno pisanje.

Učenci lahko npr. odlomek iz dramskega besedila nadaljujejo in pri tem predvidijo, kaj se bo zgodilo, kako se bodo osebe obnašale itd., nadomestijo osebe z drugimi osebami, prestavijo dramsko besedilo v sodoben čas in posledično spremenijo prizorišče, obnašanje, jezik … oseb oziroma dramsko besedilo drugače aktualizirajo. Ob tem morajo tudi razmisliti, kaj želijo z njim sporočiti.

6.4 Uprizarjanje

Predvsem pa so dramska besedila primerna za razvijanje empatije zaradi možnosti uprizarjanja. 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.

6.5 Priredba dramskih besedil

Če imamo dovolj časa za dramatizacijo (pri pouku ali pa v okviru npr. gledališkega oziroma dramskega 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 popravke dramskega besedila glede na to, kako bi se v določeni situaciji sami odzvali. Na ta način nastane priredba dramskega besedila.

7. Primer razvijanja empatije skozi dramsko besedilo

Za primer razvijanja empatije skozi dramsko besedilo bom uporabila dve besedili, ki smo ju v letošnjem šolskem letu uporabili pri dramskem krožku za pripravo gledališke predstave.

Prvo predstavo so učenci dramskega krožka pripravili za učence razredne stopnje in učence osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom tik pred začetkom božično-novoletnih počitnic, ponovili so jo dvakrat. Zaradi izjemnega uspeha pa so jo na povabilo Knjižnice Laško še dvakrat zaigrali v mestni knjižnici.

Druga predstava je bila namenjena učencem razredne stopnje ob zaključku bralne značke.

7.1 Prva dramska igra: Drugačen avtorice Kathryn Cave

Prva igra, ki so jo učenci dramskega krožka pripravili v letošnjem šolskem letu, je nastala iz pravljice Kathryn Cave Drugačen (Cave, 1994), za katero je avtorica skupaj z ilustratorjem prejela Unescovo nagrado za otroško in mladinsko literaturo, ki spodbuja tolerantnost.

Gre za pravljico, ki govori o domišljijskem bitju po imenu Drugačen. Tega zavračajo vse druge književne osebe, to so živali, in mu pravijo, da je drugačen in da ne spada med njih. Tako se z njim ne želijo igrati, plesati, malicati … in Drugačen je zelo žalosten in osamljen. Nekega dne pa se pojavi še eno nenavadno bitje – Čuden. Drugačen ga sprva zavrne, rekoč da »ni drugačen na njegov način«, nato pa se postavi v njegovo kožo in ga povabi, da postaneta prijatelja. Od tedaj vse počneta skupaj. Ko pa se na koncu pojavi nekdo še bolj nenavaden – človek – književna junaka tudi njega sprejmeta medse.

Empatijo so skozi to besedilo učenci lahko razvijali na več mestih. Najprej jo spodbuja že sama zgodba, ki govori o izključevanju iz družbe zaradi drugačnosti. Ob tem so se učenci spomnili, da so tudi sami že doživeli izključevanje, ali mu bili priča, ali celo sami izključevali druge. Zaradi svojih lastnih izkušenj so bili kasneje uspešnejši pri prikazovanju teh čustev na odru.

Potem so empatijo razvijali s poustvarjanjem, saj je bilo potrebno pripovedno besedilo (pravljico) spremeniti v dramsko besedilo. Osnovo smo že prej pripravili, učenci pa so nato igro spreminjali, dopolnjevali, izboljševali … tako, da je nastala dramska igra, ki naj bi čim bolje predstavila počutje glavne osebe in spodbujala empatijo tudi pri gledalcih. Pri tem so učenci naleteli na težavo, kako prikazati zavračanje Drugačnega s strani drugih, da bo to res očitno in se bo dotaknilo gledalcev. Skozi pogovor so prišli do spoznanja, da bodo pri tem najbolj uspešni – brez besed. Tako so na mestih, kjer se živali nestrpno vedejo do glavnega junaka, izločili replike in namesto tega uporabili (in zapisali) mimiko, kretnje in držo književnih oseb. Na ta način so učenci spoznali, da velik del empatije poteka s pomočjo nebesedne komunikacije, ne pa z besedami.

Besedilo so učenci nato na bralnih vajah večkrat interpretativno prebrali po vlogah, pri tem so s svojim glasom, tonom glasu, hitrostjo govora … skušali zajeti občutje oseb. Počasi so vključevali tudi mimiko in kretnje. Ko so besedilo že dobro poznali, so sledile vaje v prostoru – takrat so vključili v svojo igro gibanje na odru, držo, kretnje itd. Če so se pojavile težave oz. igranje ni bilo dovolj prepričljivo, smo jim pomagali tako, da smo zaigrali posamezni prizor, popravili izgovor besed, se pogovorili, kaj in katero besedo je treba poudariti, jih spodbujali, kako bi lahko pokazali kakšno čustvo itd. Tako so npr. zavračanje pokazali z mimiko na obrazu, ki je izražala prezir, in s kretnjo, s katero koga podimo stran. Drugačen pa je pokazal žalost tako, da je sklonil glavo in se zgrbil, nato pa se počasi odpravil stran.

Empatijo so razvijali potem tudi učenci, učenke, učitelji in drugi, ki so si predstavo ogledali. Pri tem so lahko spoznali, da je izključevanje pogosta težava, da se lahko zgodi

vsakomur in da je za žrtev to zelo hudo. Igra je bila tako zelo primerna podlaga za nadaljnje dejavnosti, ki spodbujajo empatijo, najprej seveda pogovor.

Zaradi aktualnosti ter možnosti razvijanja empatije in čustvene inteligence skozi igro so nas povabili, da predstavo ponovimo v mestni knjižnici. Tam so učenci dramskega krožka tako imeli še dve predstavi za otroke in starše.

7.2 Druga dramska igra: Lenča Flenča Milana Dekleve

Druga predstava je bila namenjena kot nagrada učencem razredne stopnje, ki so v letošnjem šolskem letu opravili bralno značko. Ogledalo si jo je okrog dvesto učencev.

Igro so izbirali sami učenci dramskega krožka, in sicer med več predstavljenimi besedili. Odločili so se za igro Lenča Flenča Milana Dekleve, ki se dogaja v sedanjosti in govori o vsakdanjem življenju navihane najstnice Lenče. Sama igra jih je pritegnila, saj jim je dogajanje v igri blizu, ravno tako so se v nastopajoče osebe brez večjih težav vživeli. Da dobro razumemo čustva in ravnanje drugih ljudi, so namreč potrebne lastne podobne izkušnje. Te nam potem omogočajo empatično ravnanje, na odru pa prepričljivo igranje.

Najprej so učenci igro s pomočjo mentorice priredili tako, da je bila primernejša za njihovo skupino glede na število igralcev in sestavo po spolu, starosti … Pri tem so že upoštevali svoje izkušnje in glede na to predvideli razdelitev vlog.

Učenci so nato prešli na interpretativno branje po vlogah. Pri tem so spoznavali, katera vloga je primernejša za koga, katera oseba jim je blizu in jo bodo znali dobro prikazati. Sledile so vaje v prostoru, pri čemer so glasu dodali gibanje po odru, kretnje, mimiko … Pri vsem tem so seveda morali paziti, da publiki ne bi obračali hrbta, da si ne bi prekrivali ust itd. Vloge so bile zdaj že razdeljene glede na to, kako dobro so se znali učenci vživeti v posamezen lik: najstnica, majhna punčka, težaven najstnik, mama, oče, učiteljica …

Učencem je bilo pri igri v pomoč to, da so jim vse te vloge poznane iz vsakdanjega življenja, kljub temu pa so potrebovali vodenje, da so se lažje vživeli v posamezne osebe, npr. učiteljico, mamo … Pri tem so bili učenci zelo kreativni in so včasih z nepredvidljivimi situacijami svoje soigralce spodbujali k empatiji. Tako je npr. učenka, ki je igrala težavnega najstnika, motila pouk (čeprav tega ni bilo v igri) in na ta način »prisilila« soigralko, da se je bolje vživela v vlogo učiteljice. Spoznala je, da tudi drugim osebam ni vedno lahko in da lahko različne osebe isto situacijo vidijo zelo različno – to pa je bistvo empatije.

V igri so učenci dramskega krožka zelo uživali in so kmalu vsi znali celotno besedilo. To je omogočalo, da so učenci nadomeščali morebitne manjkajoče učence ter prehajali iz ene vloge v drugo in tako spoznavali gledišče posameznih oseb, s tem pa krepili razumevanje in občutenje drugih oseb, skratka empatijo.

Ob gledanju predstave so razvijali empatijo tudi učenci in učenke, ki so opazovali dogajanje na odru, medsebojne odnose med književnimi osebami, prepoznavali njihov značaj in motive za ravnanje itd. Ob predstavi so lažje razumeli, da imamo ljudje lahko različen pogled na isto dogajanje in da se druga oseba morda ne počuti enako kot mi, npr. ob prizoru, ko je Lenča nagajala sestrici, so lahko videli, da na isti dogodek drugače gledajo Lenča, sestrica in mama. Sposobnost, da razumeš občutje in razmišljanje drugega, pa je temelj empatije.

8. Zaključek

Zaključimo lahko z ugotovitvijo, da lahko skozi dramsko besedilo zelo uspešno razvijamo empatijo, saj je besedilo, napisano po vlogah in namenjeno uprizarjanju, kot naročeno za to.

Empatijo spodbuja že samo interpretativno branje po vlogah, nato pa predstavitev oseb na odru: prikaz počutja osebe z besedami, tonom, jakostjo, hitrostjo … glasu, gibanjem po odru, mimiko, kretnjami … Pri tem učenci spoznajo, da empatije večinoma ne izražamo z besedno, pač pa nebesedno komunikacijo: prikimavanjem, izrazom na obrazu, našo držo, dotiki itd.

Pri tem mentorji učence lahko vodijo tako, da pri njih krepijo empatijo, in sicer tako njen spoznavni kot afektivni vidik. S pomočjo pogovora jih vodijo k razumevanju in občutenju počutja in stališč druge osebe.

Da učenci počutje dramske osebe uspešno razumejo in nato prikažejo na odru, pa jih mentorji opozarjajo na pravilen izgovor in naglas besed, poudarjanje določenih besed ali delov besedila, jim pokažejo, kako zaigrati, kako s kretnjami in mimiko podkrepiti izgovorjeno itd.

Pri vsem tem so učencem v pomoč njihove lastne izkušnje, pri katerih lahko potegnejo vzporednico z izkušnjami dramskih oseb. Učenci na tak način razumejo in občutijo mišljenje in čustvo drugih oseb, hkrati pa sebe dobro ločijo od dramske osebe – stopijo na mesto drugega, ne da bi svoja čustva preslikali nanj. To pa je bistvo empatije.

9. Literatura

Cave, K. (1994). *Something Else*. Puffin Books.

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

Greenspan, S. (2007) *Great Kids: Helping Your Baby and Child Develop the Ten Essential Qualities for a Happy, Healthy Life*. Hachette Books.

Interaktivne igre za spodbujanje in krepitev življenjskih veščin. (2017) Nacionalni inštitut za Javno zdravje. https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/igre_osnovnosolci_2017.pdf (datum dostopa: 22. 5. 2024)

Kodre, P. (2028). *Od glasov do knjižnih svetov 7: samostojni delovni zvezek za slovenščino v 7. razredu osnovne šole*. Rokus Klett.

Kos, J. (1991). *Književnost: učbenik literarne zgodovine in teorije*. Obzorja.

Poznanovič Jezeršek, M., Cestnik. M., Čuden., M., Gomivnik Thuma, V., Honzak, M., Križaj Ortar, M., Rosc Leskovec, D., Žveglič, M. in 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/#/

Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a Child with a High EQ. A Parent's Guide to Emotional Intelligence.* Harper & Collins Publishers, Inc.

Simonič, B. (2010). *Empatija: moč sočutja v medosebnih odnosih.* Frančiškanski družinski inštitut.

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: Predloga za prvo igro

Kathryn Cave: DRUGAČEN (priredba)

Nastopajo:

Drugačen

Čudni

Otrok

Živali (zajec, medved, miška, ježek, veverica …)

Dom (risbe na steni, ogledalo, naslonjač)

GLASBA 1: Mozart: Sonata No. 16 v C-duru

Drugačen (ogleduje se v ogledalu): Čisto sam sem. Kako pogrešam družbo. (si zaveže pentljo drugače) Moder smrček, širok nos, viseča ušesa … Res sem drugačen od drugih. Še kličejo me tako.

Živali (izza ozadja): Drugačen. Drugačen? Drugačen!

Dvorišče (štori, malica, žoga)

Drugačen (jih pozdravlja na daleč): Živijo, živijo!

Živali (pritečejo mimo)

Drugačen: Smem teči z vami?

Zajec: Veš, kaj. Nisi tak kot mi. Drugačen si. Ne spadaš med nas.

Drugačen (pogladi svojo pentljo)

GLASBA 2: Marc Fisher …: Ko se smeješ (30 s)

Živali (plešejo)

Drugačen: Tudi jaz bi rad plesal kot vi. Vzemite me s seboj!

Miška: Res ne moreš. Drugačen si. Motil nas boš.

GLASBA 2: Marc Fisher …: Ko se smeješ

(od nekod prileti žoga, se žogajo, podajajo žogo)

Drugačen: Vrzi žogo tudi meni! Potrudil se bom, da jo bom ujel.

Ježek: Res ne morem. Drugačen si. Ne moreš se igrati z nami.

Zajec: Pojdimo na malico!

Živali: Jaaa! Juhu!

Živali (se upehajo in sedejo k malici, primerjajo hrano me seboj, se gladijo po trebuščkih, poskušajo hrano eden od drugega)

Drugačen (se skuša pridružiti in razvije svojo malico iz take vrečke kot ostali)

Medved (primerja vrečki in vsebini, odkima): Ne bo šlo. Ne spadaš k nam. Nisi tak kot mi. Drugačen si.

Drugačen (žalosten odide)

Ježek: Pojdimo se skrivat!

Živali: Jaaa! (kriče stečejo stran)

Dom (risbe na steni, ogledalo, naslonjač)

Drugačen (sede s hrano v naslonjač): Kako mi je hudo. Le zakaj je tako pomembno, če sem drugačen. Tudi jaz znam pozdravljati, risati, se igrati, peti. Tudi jaz nosim malico v taki vrečki kot ostali. (Nekdo potrka na vrata.)

Drugačen: Nekdo trka. Le kdo bi lahko bil? (odpre vrata)

Čudni: Ej, živijo! Fino, da te zdaj poznam. Grem lahko naprej?

Drugačen: Prosim?

Čudni: Seveda, seveda. (iztegne šapo v pozdrav)

Drugačen (si ogleduje šapo): Mislim, da si prišel na napačen naslov.

Čudni (zmaje z glavo): Ne, nisem. Tule je kot nalašč zame. Poglej. (odide noter)

Drugačen (spremlja prihod začudeno)

Čudni (se usede v naslonjač na hrano Drugačnega)

Drugačen: Ali te poznam?

Čudni: Poznaš? … Seveda! Dobro si me oglej.

Drugačen (gleda prišleka z vseh strani)

Čudni: Kaj ne vidiš. Prav tak sem kot ti. Ti si drugačen in TUDI JAZ SEM DRUGAČEN. (stegne šapo in se nasmehne)

Drugačen (nemo stoji, se ne rokuje): Kot jaz? Ti pa že nisi takšen kot jaz. Pravzaprav nisi podoben čisto nikomur, ki ga poznam. Žal mi je, ampak ti prav gotovo nisi drugačen na moj način.

(gre k vratom in jih odpre) Lahko noč.

Čudni (spusti šapo, kar zleze skupaj): Oh. (počasi odide iz hiše)

Drugačen (razmišlja): Hm, na nekoga me spominja … Le na koga ….? (se naenkrat spomni, da je podoben njemu, in zajame sapo) Počakaj! Ne odhajaj! (steče za Čudnim – izgine iz prizorišča; ujame Čudnega, ki je že daleč)

Drugačen: Nisi tak kot jaz, AMPAK ME TO NE MOTI. Lahko ostaneš z mano, če hočeš.

Čudni (se razveseli in se vrne nazaj z Drugačnim)

Drugačni: Dobrodošel pri meni doma!

Čudni: Hvala! (vstopi in sede na fotelj, Drugačni ga postreže)

GLASBA 2: Marc Fisher …: Ko se smeješ

(Čudni in Drugačen skupaj plešeta, nato se skupaj žogata.)

GLASBA 1: Mozart: Sonata No. 16 v C-duru

(Čudni in Drugačni skupaj malicata, nato skupaj gledata televizijo. Nenadoma nekdo potrka na vrata.)

Čudni: Nekdo trka!

Drugačni: Le kdo bi lahko bil? (odpreta vrata)

Deček: Živijo! Smem vstopiti?

Drugačen in Čudni (si ga ogledata, se spogledata in prikimata)

GLASBA 1: Mozart: Sonata No. 16 v C-duru

Drugačen in Čudni (se rokujeta z dečkom in ga odpeljeta k fotelju; pustita prosto na sredi za novega gosta, ga postrežeta.) Vsi trije se objamejo.

Živali (opazujejo dogodek izza vogala; počasi pridejo k trojici in se tiho posedejo okrog stola)

GLASBA 3: Gradim prijateljstvo

Živali (naprej tiho, nato vse glasneje pojejo)

KONEC

Priloga 2: Predloga za drugo igro

Milan Dekleva: Lenča Flenča (priredba)

Uvodni prizor

GLASBA 1: Romana Kranjčan: Dežela branja

LENČA *(pride na oder z mobitelom, telefonira):* Ja, ja, Katra, se vidimo popoldne … Ja, tud Aleš pride, saj veš, da na fuzbalu nikol ne manka … Ja, ja, OK … Čao, čao! *(Prekine zvezo, da telefon v žep).*

Ej, živijo, folk! Jaz sem Lenča, Lenča flenča. Mal čudn ime, a ne? Provzaprov sem Alenka. Ampak Alenka je tak staromodn. K iz kake pripovedke, npr. Kralj Matjaž in Alenčica. Kr neki … Doma sem Lenča, u šol sem Lenča, še učitli mi tko pravjo, za frende sem Lenča. In tudi vi mi recte kr Lenča. A je prov? No, k sem glih tle, vam bom povedala še kej o seb. To, da grozn rada govorim, ste gotov že opazl, a ne? Sej drugač sem ena čist navadna najstnica. Včasih mi gre čist use na živce. Doma npr. bi radi, moji starši namreč, da bi bla ena pridna punčka, k se zna lepo obnašat, k lepo govori in se pridn uči. A vam je to kej znan? Tud vam težijo, a ne? Pr nas doma smo drugač štirje: mamica, očka in moja mlajša sestrica Matilda. Ta froc scrklan mi žre živce! Aja, to sem vam hotla povedat. U šolo hodm. Zato k morm, to itak. Kdo pa hod u šolo, k bi užívu u tem? Šola je koristna sam zato, k mam tam velik dobrih frendov. S Katro in Alešem se najbl štekam. Pa sej jih boste kmal spoznal …

Sej res, vi ste pršl na predstavo, a ne? No, pa poglejte, kako ponavad zgleda en čist navadn dan u mojem lajfu. Uživite! *(Pomaha in steče z odra.)*

GLASBA 2: Grieg: Jutro (1 min.)

Jutro, dom
GLASBA 3: zvok budilke

(Lenča spi, budilka/telefon začne zvoniti. Lenča miže poskuša ugasniti telefon.)

LENČA: Končno! Presneta budilka! … (*Se počasi usede, govori sama pri sebi.)* Le kdo si je izmislil ponedeljke! No, pa dajmo … Saj bo šlo … Samo še pet dni do vikenda …

(Odide v kuhinjo.)

LENČA: Dobro jutro …

(Lenča *vzame skodelico in si nalije mleko. Opazi sestrico, ki si zamišljena podpira glavo* z obema rokama.)

LENČA: Dobro jutro! … Držiš se kot kisla kumarca… *(Sestrica še bolj poklapana.)* Ej, limonca! Kaj ti je?

MATILDA: Davi me.

LENČA: Kdo te davi?

MATILDA: Žalost. Obup. Jaz bi se kar –

LENČA: Zakaj?

MATILDA: Ker je tak dan. Ker greš v šolo. Ker ste vsi tako zaposleni… *(Premor.)*

LENČA: *(se udari po kolenih)*: Že vem!

MATILDA: Ti že mogoče, ampak jaz ne vem.

LENČA: Vem za rešitev!

MATILDA *(dvigne glavo)*: Rešitev?

LENČA: Spravila te bom v dobro voljo.

MATILDA: A ja? To bi pa rada videla. Kako?

LENČA: S čudežnim napitkom.

MATILDA *(sumničavo)*: Čudežnim?

LENČA: Ja. Poznam recept za napitek, po katerem si vesel in svoboden kot indijanski žrebec! Čakaj! *(Gre k omari, jemlje ven stekleničke in zavitke.)*

MATILDA *(sumničavo)*: Si prepričana?

LENČA *(razpostavlja stvari pred njim na mizo)*: Ni vprašanje. Imenuje se krik stoterih sonc. Odpri oči in se čudi … v skodelico nalijemo gruzinski čaj … dodamo naribano črno redkvico … žličko medu, zelenega popra, cimeta … hrena, mlete paprike … Vse skupaj dobro premešamo in začinimo s ščepcem materine dušice in … in … tremi ščepci žajblja … *(Vse nazorno izvrši.)* Tako. Izvoli!

MATILDA *(previdno, počasi nagne skodelico k ustom, izpije dolg požirek)*: Jak! *(Pljune, skoči v zrak in začne dirjastiti po sobi kot pravi žrebec. Dere se, najbrž hoče priklicati dež?)*

LENČA: *(navdušeno)*: Končno mi je uspelo! Ko sem to storila s sošolko na izletu, je padla pod mizo kot spodrezan snop!

MAMA *(priteče):* Lenča! Kaj spet počneš? Kaj si naredila?! (*Matildi; jo objema okrog rame)* Kaj je narobe, Tildika? Si v redu? … Pojdi v kopalnico in si speri usta. Pa še malo vode popij! *(Se obrne k Lenči, odkimava z glavo)* Ne maltretiraj sestre, Lenča! Pazi se! *(Stopi do mize, sama pri sebi odkimava z glavo)* In to že navsezgodaj zjutraj! Ob živce me bo spravila! … No, po kavi bo že bolje. *(Vzame skodelico in se usede, pije kavo.)*

MAMA: Imaš vse naloge?

LENČA: Ne rabim nalog.

MAMA: Kako ne rabiš? Kaj je danes?

LENČA: Ponedeljek.

MAMA: No? *(Gleda na urnik.)* Prvo uro imaš slovenščino.

LENČA: Odpade. Sem dežurna v kuhinji.

MAMA: Geografija –

LENČA: Gremo na družbeno koristno delo.

MAMA: Angleščina –

LENČA: Vadimo za proslavo –

MAMA: Vse, kar je prav! Kakšna šola pa je sploh to?

LENČA: Super! Šola je tip top. Ampak veš kaj, mama?

MAMA: Kaj?

LENČA: Učiteljev ne bi smelo bit!

(Mama odkimava z glavo, vmes pride sestrica.)

MAMA: Si zdaj v redu?

MATILDA: Ja.

MAMA: Sta pripravljeni? Moramo iti.

MATILDA: Jaz sem.

LENČA: OK, že grem.

(Se oblečejo, odidejo.)

Dopoldne, šola
GLASBA 4: šolski zvonec

(Učenci se pogovarjajo, zazvoni šolski zvonec, gredo na svoja mesta. Vstopi učiteljica, učenci vstanejo.)

UČITELJICA: Dobro jutro, učenci!

UČENCI: Dobro jutro!

UČITELJICA: Sedite. A kdo manjka?

KATRA: Lenča. Dežurna je v kuhinji.

UČITELJICA: Kako?! Saj mora biti vendar vprašana! Pojdi jo zamenjat za to uro, prosim!

(Učenka odide.)

UČITELJICA: Odprite berila na strani 10 in tiho preberite besedilo. Nato boste v zvezke odgovorili na vprašanja. Ste razumeli?

UČENCI: Jaa. *(Naredijo naročeno.)*

(Trkanje, vstopi Lenča.)

LENČA: Dobro jutro!

UČITELJICA: Dobro jutro, Lenča! Kdo ti je rekel, da si dežurna v kuhinji?

LENČA: Kuharice.

UČITELJICA: Misliš, da so kuharice ta glavne v šoli?

LENČA: Ne. Ta glaven hišnik.

UČITELJICA: Pustiva te zadeve. Imela boš slovenščino, razumeš?

LENČA: Ja.

UČITELJICA: Moram te vprašati. Veš, da še nimaš ustne ocene?

LENČA: Vem.

UČITELJICA: No, torej se zberi … Govorili bova o Martinu Krpanu, ki ga je napisal –

LENČA: Fran Levstik.

UČITELJICA: Dobro. Zakaj imenujemo Martina Krpana »vzorec slovenske pripovedi«?

LENČA: Ker je bil Martin Krpan vzoren Slovenec.

UČITELJICA: Razloži mi podrobneje.

LENČA: Bil je močan in s kmetov.

UČITELJICA: Nadaljuj.

LENČA: Bil je tihotapec, ki ni maral Turkov. Ni se znal obnašati in je na Dunaju vse strl, polomil in posekal. Raje je bil ta prvi v vasi kot ta zadnji v mestu. Lahko bi ostal v Avstriji na začasnem delu, ampak domači zapeček mu je več pomenil. Bil je domoljub.

UČITELJICA *(kar malce zbegana)*: A tako. Domoljub … Povej, ali tudi ti ljubiš svoj dom?

LENČA: Tudi. Posebej, kadar sem v šoli. Najbolj pa takrat, kadar sem vprašana slovenščino.

UČITELJICA (odkimava z glavo): Veš, kaj, Lenča? Bova nadaljevali naslednjo uro slovenščine. Usedi se na svoje mesto. *(Lenča gre v klop, se loti dela.)*

GLASBA 5: šolski zvonec

UČITELJICA: Zdaj imate pet minut odmora, učenci, nato pa nadaljujemo.

(Učiteljica odide, učenci klepetajo.)

GLASBA 6: šolski zvonec

UČITELJICA: Sedite, učenci. To uro bomo vadili za proslavo. Najprej nam bo nekaj zapel zbor.

GLASBA 7: Bele vrane: Mini maksi

UČITELJICA: Super, zelo dobro. Zdaj pa ti, Lenča.

LENČA: Če zapojemo veselo,
bo korak takoj lahak

in srce se bo razvnelo,
glavo kvišku dvigne vsak.

UČITELJICA: Ne GLAVO kvišku, ampak glavo KVIŠKU. Ne poudarjaj kar naprej glave!... Sicer poješ odlično. Da bo le na proslavi tako. Gospodje z občine bodo navdušeni… Se doma kaj pogovarjate kaj o tem, da bi šla v glasbeno? Nadarjena si. Imate klavir?

LENČA: Ne, imamo vrtno uto.

UČITELJICA: Prosim?

LENČA: Oče je rekel: kam naj dam cingljajočo komodo? Mogoče v vrtno uto?

UČITELJICA: Aha. Vseeno mu reci, da glasba plemeniti človeka –

LENČA: Nikdar več. Mi je zabičal, na mu ne omenjam tipk, ker mi bo pretipal vse kosti.

UČITELJICA: Ni nikoli slišal, kako lepo poješ?

LENČA: Je.

UČITELJICA: In kaj je dejal?

LENČA: »Zato, da ti lepo poješ, jaz tenko piskam!«

UČITELJICA: Dobro, se bova kasneje pogovorili, prav?

GLASBA 8: šolski zvonec

UČITELJICA: Na svidenje, učenci, se vidimo jutri.

UČENCI: Na svidenje! Adijo*! (Stečejo ven, na vse strani, klepetajo.)*

Opoldne, ulica
(Lenča prihaja iz šole, sreča Katro, ki joka kot dež.)

LENČA: Kaj je narobe, Katra? *(Jo objame preko ramen.)*

KATRA: Veš, kaj mi Aleš je rekel?... Da sem navadna opica zafnana! Si lahko predstavljaš?

LENČA: Ne sekiraj se! Ob ponedeljkih je zmeraj tečen. Danes ga je pa še Zupan poslal iz telovadnice.

KATRA: Aleša? Saj je ta glaven za telovadbo. Kaj sta imela?

LENČA: Brcal je žogo, dokler ni stari ponorel. Rekel je, da se zelo moti, če misli, da je tukaj Liverpool in naj gre ven in naj si ogleda zemljevid.

KATRA *(se je že malce umirila)*: A zato je tak kot ris? Ampak kaj imam jaz pri tem?

LENČA: Všeč si mu. Jaz kar najprej zmerjam tiste, ki so mi pri srcu. Doma stalno vpijem na papigo.

KATRA: Od kdaj imate papigo?

LENČA: Že celo življenje. Govorim o svoji sestri.

KATRA: Misliš, da sem mu všeč?

LENČA: Komu?

KATRA: Alešu, komu pa?

LENČA: Stoposto… Poslušaj, zakaj je on tebi všeč?

KATRA: Ker je tak frajer.

LENČA: Kakšen frajer?

KATRA: Velik je, ima modre očke, Gobčija se ne boji, basket špila. Njegov fotr je privatnik, mami kar naprej kupuje francoske parfume.

LENČA: Opica zafnana!

KATRA: Lenča! Zakaj me zmerjaš? *(Se znova razjoče.)*

LENČA: Ne ti, Katra. Ona! Njegova mama. Res je!

KATRA: Kaj je res?

LENČA: Aleš je res frajer, da je ob svoji mami ostal tak frajer!

(Mimo njiju priteče Aleš. Izgine, se spet pripodi nazaj itd.)

LENČA: Si videla? Sem ti rekla, da je izgubil glavo zaradi tebe! *(Aleš se takoj ustavi.)*

ALEŠ *(grozeče):* Kaj si rekla?

LENČA: Da tekaš gor in dol po cesti kot kura brez glave.

ALEŠ: Ti misliš, da si ne vem kako brihtna, a ne? Zdrav duh v zdravem telesu te ne zanima? Ti bi šla še na Krištof z žičnico! Pa Katro poglej! Čez štirinajst dni jo bo moral očka iz šole odpeljati s samokolnico! *(Katra plane v jok.)*

LENČA: Aleš, zmotila sem se. Ne obnašaš se kot kura, ampak kot noj. Vidiš tistile peskovnik?

ALEŠ: Vidim.

LENČA: Pojdi tja in vtakni glavo vanj!

ALEŠ: Lenča, pridi malo sem! *(Lenča gre k njemu, Aleš jo prime in odpelje nekaj korakov stran od Katre.)* Veš, v čem sem zelo dober?

LENČA: V zmerjanju.

ALEŠ (napadalno): Veš, kaj, Lenča …!

KATRA (pomirjujoče): Pomirita se, oba! Gremo raje na sladoled!

LENČA: Ok, dobra ideja.

ALEŠ: OK, kdo časti?

GLASBA 9: Izštevanka

Popoldne, dom
(Lenča pride iz šole. Mama pripravlja kosilo, Matilda riše za mizo.)

LENČA: Zdravo!

MATILDA: Lenčaaa! Zdravo!

MAMA: Zdravo, Lenča!

(Lenča si sleče zgornje oblačilo in ga odloži, nato vstopi v kuhinjo.)

LENČA: Mama, Katra bi se malo kasneje oglasila. Lahko?

MAMA: Ja, seveda.

LENČA *(sestrici):* Kaj pa delaš?

MATILDA: Rišem. Je lepo?

LENČA *(pokaže na majico):* Kaj pa imaš to? *(Sestrica pogleda, Lenča jo frcne po nosu in se zasmeje.)*

MATILDA: Mamaa! Lenča mi nagaja!

MAMA: Pusti pri miru Matildo, Lenča! Raje si pojdi umit roke!

(Lenča gre umit roke.)

MAMA: Kosilo! Pridita za mizo! Oče bo vsak trenutek tu.

(Lenča in Matilda se usedeta za mizo, mama pripravlja mizo.)

MAMA: Kako je bilo v šoli, Lenča?

LENČA: Imenitno. Zaradi Martina Krpana mi ni bilo treba lupiti krompirja.

MAMA: Kaj? Si dobila kakšno oceno?

LENČA: Nobene. Je pa učiteljica rekla, da sem nadarjena za plemenitenje ljudi!

MAMA: Za kaj?

LENČA: Za glasbo. Da bi me morali vpisati na klavir.

MAMA: Očka bo spet hud, če mu rečem –

(Pride oče.)

OČE *(dobre volje):* Dober dan!

OSTALI *(razen Lenče):* Dober dan!

OČE: Kako lepo je biti doma! Zdravo, punci! Draga žena, lačen sem kot volk! Kaj je za kosilo?

MAMA: Špageti.

OČE: Mmmm! Krasno!

MATILDA: Super, špageti!

LENČA: Fuuj! Spet špageti!

OČKA *(že malo jezen)*: Kaj? Kaj imaš spet za bregom, Lenča?

LENČA: Ne bom jedla!

OČKA: Prosim?

LENČA: Pričenjam gladovno stavko, ker me nočeš vpisati v glasbeno šolo!

OČKA *(se prime za glavo)*: Mojbog!...

LENČA: Do smrti!

OČKA: Kakšno glasbeno! Te bom dal čez koleno! Še v norišnico me boš spravila! *(Lenča nenadoma zvrne s stola, cepeta in vpije.)*

OČKA: Kaj ti je zdaj?

LENČA: To je norišnica! Tu je norišnica! Norela bom, dokler me ne vpišeš na klavir!

OČKA *(jo nekaj časa gleda, potem gre k njej in jo postavi pokonci)*: Pomiri se, te bomo pa vpisali. Še zmeraj bolje, da igraš, kot da noriš.

LENČA *(utihne)*: Očka, prisežem.

OČKA: Ja? Kaj prisežeš?

LENČA: Da bom vadila samo takrat, ko boš spal!

OČKA: Super! To me res veseli.

MAMA: Punci, pojejta, potem pa se pojdita malo igrat! Z očkom pa tole pospraviva in si malo odpočijeva.

(Zvonec, pride Katra.)

KATRA: Dober dan!

LENČA, MATILDA: Zdravo!

OČKA: Dober dan!

MAMA: Dober dan, Katra! Kako si?

KATRA: Dobro, hvala, pa vi?

MAMA: V redu, hvala. Si lačna? Boš kaj pojedla?

KATRA: Ne, hvala, sem že jedla.

LENČA: Greva midve kar v sobo! Samo še ene piškote vzameva!

(Lenča vzame piškote in odpelje Katro v sobo.)

MATILDA: Grem lahko še jaz, mama?

MAMA: Si pojedla?

MATILDA: Sem.

MAMA: No, prav, samo še obrišem te. *(Obriše Matildi roke, nato Matilda odide od mize. Oče in mama pojesta, nato zložita posodo.)*

(Lenča in Katra se igrata »frizerje«. Imata punčke, glavnike, škarje, ogledalo itd. Pride Matilda.)

LENČA *(gleda punčko)*: A ni taka kot filmska?

KATRA: Ne, taka je kot tista iz »Pop godbe«.

LENČA: Katera?

KATRA: Tista, ki miga z ritjo in zraven od sreče prepeva.

LENČA: A ja, Madonna.

KATRA: Točno, Madonna.

MATILDA: Spet preklinjata?

LENČA: Nehaj, ne veš o čem govoriva.

MATILDA: Se gresta koza klanf? *(Deklici se ne zmenita zanjo.)* Se gresta zemljo krast? *(nobenega odgovora)* Se sploh kaj gresta?

KATRA: Frizerje.

MATILDA *(jo grdo gleda)*: Se ne bi šla ti raje savne?

KATRA: Kakšne savne?

MATILDA: Tiste, kjer te masirajo in z vodo polivajo. Da ne bi bila taka bajsa debelajsa.

KATRA *(se prične cmeriti)*: Ne, to je pa že preveč. Da me bo vsak smrklja zmerjala! Grem. Se vidiva jutri, Lenča! *(Užaljena odide.)*

LENČA: Daj no, Katra! *(Matildi.)* Kaj ti je bilo tega treba?!

MATILDA: Če se noče nič pametnega igrati.

LENČA *(ga gleda)*: Že vem, greva se MEDVE frizerje.

MATILDA: Jaaa! Super! Kako pa?

LENČA: Naredila ti bom pravo športno frizuro.

MATILDA: Jupi! *(Se usede, Lenča jo začne striči. En čop las tu, drugi tam… dokler ni Matilda ostrižena skoraj na balin.)*

LENČA: Izvolijo, gospodična. Se bodo pogledali? *(Ji pomoli zrcalo. Matilda je zaprepadena.)*

MATILDA: Aaaa! Kaj si naredila iz mene? Saj zgledam kot žoga!

GLASBA 10: Kaj nam pa morejo

Popoldne, ulica
(Lenča in Matilda se igrata, pride Aleš.)

ALEŠ: O, Lenča, zdravo!

LENČA: Zdravo, Aleš!

ALEŠ: Kaj pa delaš?

LENČA: Igerce igram.

ALEŠ *(gleda Matildo)*: Kdo je tale fuzbalka?

LENČA: To je Matilda, moja sestrica. Z novo športno frizuro. Jaz sem jo postrigla.

ALEŠ: Ne, to ni Matilda.

MATILDA: Sem. Me ne poznaš?

ALEŠ: Mogoče si res… *(Si jo ogleduje okrog in okrog.)* Spominjaš me na oskubljenega kanarčka!

LENČA: Aleš, pojma nimaš o modernih pričeskah. Misliš, da morajo biti vsi tako polizani?

ALEŠ: Kako polizani?

LENČA: Kot si ti.

MATILDA: Ha, ha! Spominjaš me na liziko!

ALEŠ: Kaj sta se spravili name? Gremo se kaj zanimivega!

LENČA: Se gremo tisto igro »Kdo se bo zadnji smejal?«

MATILDA: Ja, prima!

ALEŠ: Kako se že gre?

LENČA: Poveš nekaj smešnega in če se drugi zasmejejo, izgubijo. Zmaga tisti, ki se zadnji zasmeje.

ALEŠ: Velja. Začnem. Sta pripravljeni?

LENČA, MATILDA: Sva. *(Se držita na moč resno.)*

ALEŠ: Matilda je požrla kol, zato se zdaj drži kot vol. *(Muzanje.)*

MATILDA: Zdaj pa jaz… Lenča pometa, metla se šeta. *(Muzanje.)*

LENČA: Pazita!... Aleš je nesmrtno zaljubljen vame!

ALEŠ *(se prične krohotati kar se da)*: Ta je pa močna!

LENČA *(sestrici)*: Si videla? V tej igri zmeraj zmagam!

Večer, dom

GLASBA 11: Mozart: Mala nočna glasba (0,30 s)

(Matilda in Lenča se odpravljata spat. Matilda je nemirna, kar noče zatisniti oči.)

MATILDA: V mali šoli smo se šli »Kdo se boji črnega moža?«

LENČA: Si bila dobra?

MATILDA: Najboljša. Nihče me ni ujel. Še učiteljica ne.

LENČA: Kaj si naredila?

MATILDA:: Zmuznila sem se iz sobe in se skrila v stranišče.

LENČA: Ti važička! Zaspi zdaj. *(Premor.)*

MATILDA: Lenča?

LENČA: Kaj je?

BRATEC: Kam grejo ljudje, ko zaspijo?

LENČA: Kako to misliš?

MATILDA: V tem svetu jih ni, če ne vedo zase.

LENČA: V preteklost grejo. Po pravljice, ki jih še niso slišali. Zaspi.

(Matilda zleze k Lenči.)

MATILDA: Jaz znam vse pravljice.

LENČA: Si zato zlezla k meni?

MATILDA: Ja. S TABO bi šla rada po nove zgodbe.

LENČA *(jo pobože)*: Če boš čisto mirna. In ne smeš ploskati!

MATILDA: Zakaj ne smem ploskati?

LENČA: Ker postelja ni gledališče. Naj ploskajo tisti, ki so v gledališču, tisti, ki gledajo predstavo. Ti pa ZARES zaspi.

GLASBA 12: Beremo, beremo

KONEC

Asertivno komuniciranje znotraj kolektiva

Assertive Communication in the Team

Agata Vidmar

Osnovna šola Čepovan
agata.vidmar@gmail.com

Povzetek

Dobro komuniciranje je v vsaki skupnosti ali kolektivu zelo pomembno. V članku predstavljamo pomen in značilnosti asertivnega komuniciranja znotraj kolektiva. Ravnatelj in učitelji lahko s pravilno, čustveno komunikacijo ustvarijo medsebojno zaupanje, pozitivno delovno okolje, pripadnost kolektivu, manjšo bolniško odsotnost. Pravilno skomunicirano predajanje in deljenje dela povzroča med zaposlenimi manj stresa in slabe volje. Komunikacija mora biti asertivna in dvostranska. Tako učitelji kot ravnatelji se morajo naučiti sprejemati predloge, pobude in celo kritike. Pri tem pa imajo ključno vlogo sodelovanje, timsko delo in pristop. Hkrati se poveča kakovost, učinkovitost ter uspešnost kolektiva.

Ključne besede: agresivna komunikacija, asertivna komunikacija, komunikacija, pasivna komunikacija, stili komunikacije.

Abstract

Effective communication is crucial for any community to function well, also for workplace community. This article presents the importance and characteristics of assertive communication among school staff members. By stating feelings and needs cleary and directly while being respectful to others, principals and teachers can build mutual trust and create a more positive work environment. Good communication skills can also foster a sense of group belonging and reduce sick leave at work. Communicating in assertive manner can help minimise conflicts and reduce stress and bad moods among employees as duties and tasks can be more clearly assigned and responsibilities easily shared. Communication must be assertive and two-way. Both teachers and principals need to learn to accept suggestions, initiatives, and even criticism. This can increase the sense of cooperation and improve teamwork skills, which can consequently build a strong workplace community and lead to better work quality and efficiency at workplace.

Keywords: aggressive communication, assertive communication, communication, communication styles, passive communication.

1. Uvod

V kompleksnem okolju izobraževalnih ustanov, kjer se prepleta veliko deležnikov z različnimi interesi in vlogami, je učinkovita komunikacija ključnega pomena. Učitelji, svetovalni delavci, ravnatelji, starši in učenci vsak na svoj način sodelujemo pri ustvarjanju spodbudnega, varnega in produktivnega učnega okolja. Eno izmed ključnih vlog ima način

medsebojne komunikacije. Kot zelo uspešno se izkaže asertivno komuniciranje, ki ponuja pot k spodbujanju razumevanja, spoštovanja in sodelovanja med vsemi deležniki.

Asertivna komunikacija v šolskem okolju pomeni izražanje misli, čustev in potreb z jasnostjo, iskrenostjo in s spoštovanjem, hkrati pa aktivno poslušanje perspektiv drugih. Za razliko od pasivnih ali agresivnih slogov komunikacije asertivno komuniciranje posameznikom omogoča zagovarjanje svojih idej in mnenj, pri čemer ne zanemarja ali omalovažuje prispevkov drugih. Spodbuja vzdušje odprtega dialoga, kjer so različni pogledi dobrodošli in konflikti rešeni konstruktivno.

V tem članku se poglabljamo v pomen asertivne komunikacije v šolskih kolektivih, raziskujemo njene koristi, strategije za izvajanje in njen vpliv na kolektiv. Z upoštevanjem načel asertivne komunikacije se lahko učitelji in ravnatelji zavzemamo za kulturo medsebojnega spoštovanja, sodelovanja in nenehnega izboljševanja, s čimer bogatimo izobraževalno izkušnjo za vse vpletene deležnike.

2. Opredelitev komunikacije

Pojem communicare v latinščini pomeni (po)deliti, sporočiti, narediti nekaj skupaj (za skupno dobro). (Ule, 2009). Komuniciranje je proces, s pomočjo katerega ljudje skupno ustvarjamo in upravljamo socialno stvarnost. (Trenholm in Jensen, 2005)

Definicij za komunikacijo je precej, vendar bi komunikacijo lahko opisali kot odnos, s katerim izmenjujemo znanje, vedenje, izkušnje. Na eni strani imamo nekoga, ki je prejemnik in na drugi nekoga, ki je oddajnik. Kadar se pogovarjamo s prijatelji, gledamo televizijo, beremo knjigo, pobožamo nekoga, ... komuniciramo.

Medsebojna komunikacija je nepogrešljiv sestavni del poklicne vloge ravnatelja, strokovnega delavca in drugih zaposlenih.

3. Stili komunikacije

Obstajajo različni stili komuniciranja. Nanašajo se na način, kako ljudje izražajo svoje misli, čustva in ideje v interakciji z drugimi.

3.1 Pasivni stil

"Pri pasivni komunikaciji se posameznik umakne, ne izrazi svojih potreb ali mnenj ter se pogosto strinja z drugimi, tudi če se ne strinja z njimi." (DeVito, 2017).

Ta definicija pasivnega stila komunikacije poudarja nagnjenost posameznika k izogibanju konfliktom in neizražanju lastnih stališč ter potreb. Namesto tega se posameznik osredotoča na zadovoljevanje potreb drugih in izogibanje konfliktom, tudi če to pomeni, da ne izrazi svojega resničnega mnenja ali čustev. Posamezniki s pasivnim stilom komunikacije pogosto čutijo, da jih drugi izkoriščajo ali ne spoštujejo njihovih potreb.

Primeri pasivne komunikacije:
»Ne vem, ti se odloči.«
»Meni je vseeno.«
»Naredi tako, da bo tebi v redu.«
Vodilo pasivnega sogovornika je: Jaz izgubim, ti zmagaš.

Kako se kaže pasivno vedenje?

- Izogibanje pogovorom in konfliktom.
- Večinoma so tiho, ker se bojijo, kako bodo sprejeti.
- Neizražanje lastnega mnenja.
- Pogosto opravičevanje.
- Tiho govorjenje, brez povzdigovanja glasu.
- Redko gledanje v oči.
- Pogosto kimanje, pritrjevanje in pretirana poslušnost.
- Pogosta neiskrenost, saj se bojijo biti pristni.
- Prenašanje odgovornosti na druge.

3.2 Agresivni stil

Agresivna komunikacija je neposredna, pogosto napadalna in ne upošteva potreb ali čustev drugih. Posamezniki s tem stilom komunikacije pogosto poskušajo dominirati nad drugimi in doseči svoje cilje na račun drugih.

Osebe z agresivnim stilom komunikacije izražajo svoje misli in čustva na način, ki je pogosto družbeno nesprejemljiv, manipulativen ali ogroža pravice drugih ljudi. Agresivno vedenje običajno cilja na vzpostavitev nadzora nad ljudmi in situacijami, demonstracijo moči ali dosego zmage nad drugo osebo.

Kako se kaže agresivnost?

- Ukazovanje, zahtevanje (brez prosim in hvala).
- Obtoževanje drugih, da so krivi za vse (sami nismo nikoli).
- Nepriznavanje lastnih napak.
- Neposlušnost.
- Pogosto prekinjanje drugih.
- Glasno govorjenje.
- Zahteva in ukazuje.
- Obtožuje in išče krivce.
- Ne priznava svojih napak.
- Kritizira osebo namesto njenega vedenja.
- Ne posluša, prekinja sogovornika.
- Govori glasno.
- Ima agresivno gestikulacijo.
- Zre v sogovornika.

S svojim vedenjem oseba z agresivnim stilom komunikacije poskuša sporočiti naslednje: "Jaz mislim tako, če misliš drugače, si neumen." "Jaz želim to, ne glede na to, kaj ti želiš." "Tako se jaz počutim, tvoja čustva niso pomembna."

Osebe, nagnjene k agresivnemu načinu komuniciranja, so se naučile, da s svojim agresivnim vedenjem dosežejo nekatere svoje želje in cilje, zato se v večini situacij obnašajo agresivno.

Razlogi za agresivno vedenje in komunikacijo so različni.

- Agresivnost kot obramba pred sramom

Nekateri ljudje imajo nizko samopodobo, se sramujejo in so anksiozni v situacijah, kjer obstaja možnost, da se razkrije njihova nemoč. Zelo se bojijo kritike. Zaradi strahu, da bi se mu ostali uprli, so ti ljudje nagnjeni k izbruhom jeze in celo napadom (besednim in/ali fizičnim) na druge.

- Agresivnost kot način manipulacije drugih

Oseba z agresivnim vedenjem želi, da drugi naredijo to, kar ona želi.

- Agresivnost zaradi izraza egoizma

Oseba reagira agresivno, kadar njene želje niso izpolnjene, pri tem pa ne upošteva želja in pravic drugih. V ozadju egoizma je prepričanje: "Ne briga me za druge."

- Agresivnost kot izraz nemoči

Oseba lahko včasih reagira agresivno, če se počuti nemočno, torej če je prestrašena in če čuti, da so njene pravice ali integriteta ogroženi, da je napadena in da izgublja nadzor nad situacijo. Ta vrsta agresivne reakcije ni pogosta (kot agresija iz egoizma in manipulativnih teženj), ampak je bolj situacijska (oseba reagira agresivno samo, ko oceni, da je nemočna ali nepravično napadena).

Če želimo zaščititi sebe in svoje pravice, je pomembno, da se upremo osebam z agresivnim stilom komunikacije. Pomembno je, da to storimo na odločen, samozavesten, dosleden in predvsem neagresiven način. Agresivne osebe spodbujajo agresivne odgovore, zato je pomembno, da se mi ne odzovemo agresivno, saj to vodi v nadaljnje agresivno vedenje, poglobi konflikt in ni učinkovito.

Najbolj učinkoviti načini za soočanje z agresivnimi osebami so:

- Govoriti mirno, enakomerno, a samozavestno; torej ne kričati, ne kazati jeze ali strahu, govoriti mirno, da pokažemo osebi, da obvladujemo svoje emocije in da nas ne more sprovocirati, da bi tudi mi agresivno reagirali.
- Poslušati osebo in poskusiti razumeti, zakaj je jezna. Pomembno je, da osebi pokažemo, da smo jo poslušali in da poskušamo razumeti njene motive.
- Povedati osebi, da smo jo razumeli.
- Izraziti kratko in jasno sporočilo. Na primer: "Razumem, da je to rešitev za vas, vendar resnično nočem tega storiti." To storimo kratko, jasno in osredotočeno, brez razširjanja teme in opravičevanja.
- Dosledno ponavljati to kratko sporočilo, kolikor je potrebno, dokler oseba ne preneha napadati ali zahtevati.

3.3 Pasivno-agresivni stil

Ta stil komunikacije združuje elemente pasivnosti in agresivnosti. Posameznik se morda ne izrazi neposredno, vendar svoje nezadovoljstvo ali jezo izrazi posredno, na pasiven način, na primer s sarkazmom, kritiko ali ignoriranjem.

Večina nas je dobra pri odkrivanju vedenj, ki so očitno agresivna ali očitno pasivna. Pri obeh se bomo predvsem počutili slabo, saj bomo pri agresivnih deležni žalitev, poniževanja in kritike, pri pasivnih pa zadržanosti, odsotnosti in neodzivnosti. Nasprotje temu je kombinacija obeh omenjenih slogov. Ko smo izpostavljeni pasivno-agresivnem komunikacijskem slogu in

vedenju, bomo ostali zmedeni, saj se bomo počutili slabo, prav tako pa ne bomo znali ovrednotiti, zakaj se tako počutimo. Pasivno agresivno vedenje je manipulativno. Uporablja se z namenom kontrole nad drugim človekom in njegovimi čustvi ter željo po vplivanju na njegovo vedenje.

Kadar pri osebi zaznate takšne ponavljajoče situacije, ki v vas pustijo mešane občutke in za takšno vedenje ne najdete tehtnih razlogov, imate opraviti s človekom s prevladujočim pasivno-agresivnim komunikacijskim slogom in vedenjem.

Primer, s katerim se lahko srečamo znotraj kolektiva:

V zbornici ali hodniku že četrtič v zadnjem tednu srečate sodelavko, ki vas ne pozdravi. Morda gre za naključje, vendar pri sebi čutite, da je nekaj narobe. Prav tako kot primer vplivanja na vedenje drugega lahko vzamemo očitke ravnatelja: »Tako sem se potrudil, da sem vam uredil ure! Po vsem trudu ne kažete hvaležnosti. Joj, kako ste sebični!« Tovrstna komunikacija pokaže, kako oseba z negativnim označevanjem tujega vedenja skuša vplivati in nadzorovati odziv tistim, ki so jim bili očitki in kritika izrečeni.

3.3.1 Tri očitne značilnosti pasivno-agresivnega vedenja

Negativna naravnanost – mrkogledost, pesimizem in kritika

To se kaže tako, da se dotična oseba na vaš nedolžni komentar, vprašanje ali pripombo odzove na nekoliko negativen način. Oseba, ki je negativno naravnana, se ne smehlja, tudi ko nekdo pove šalo in se preostali del družbe glasno smeji.

Prefinjene subtilne žalitve

Večina nas ve, kdaj smo očitno žaljivi. Toda subtilne žalitve je težje prepoznati za to, kar so. Sodelavec se lahko pretvarja, da vam da kompliment, toda ko dobite priložnost, da o tem razmislite, se zavedate, da vam je dal prikrito žalitev.

»Tiha maša«

V standardni obliki je t. i. »tiha maša« stanje popolnega ignoriranja drugega, pri čemer se to izraža skozi zavračanje in v celoti prekinjeno komunikacijo, morda celo zavračanje njihove prisotnosti.

Kako sobivati v odnosih, kjer se soočate s pasivnimi, agresivnimi oziroma kombiniranimi slogi komuniciranja?

Ne bodite žrtev, sprožilec in tarča pasivnega ali agresivnega človeka. Odgovornost je obojestranska, delo je potrebno na obeh straneh, na prepoznavanju in spreminjanju vedenja. Za dober odnos je pomembno, da raziskujete tudi svojo vpletenost in soodgovornost.

Dober način za uspeh je asertivna komunikacija.

3.3.2 Asertivna komunikacija

Latinski izraz asserere pomeni trditi, biti asertiven pomeni jasno izreči, kaj mislimo, biti samozavesten, nepopustljiv. (Račnik, 2010). Asertivno vedenje in komuniciranje posamezniku omogoča, da se ne pusti podcenjevati in vleči za nos, hkrati pa ne škodi drugim (Chalvin, 2004) in je dolgoročno gledano najboljša in najbolj profesionalna strategija reševanja težav in konfliktov. Spodbuja enakost v odnosih, omogoča nam, da ravnamo v skladu s svojimi interesi

in se postavimo zase ter da svoja čustva izrazimo brez skrbi in strahu ter pri tem spoštujemo svoje pravice in pravice drugih.

To je vedenje, pri katerem spoštujemo svoje želje, čustva, potrebe in pravice, kot tudi želje in pravice druge osebe. Asertivno komuniciranje izhaja iz pozicije: »Jaz sem v redu, ti si v redu.« Gre za način učinkovite komunikacije z drugimi, pri katerem se izražamo jasno, samozavestno, a na spoštljiv način. To pomeni, da sklepamo kompromise, znamo sprejeti in dati komplimente, uporabljamo ustrezno telesno govorico in prevzemamo odgovornost za svoje vedenje.

Cilj asertivne komunikacije je, da sta po končanem pogovoru oba sogovornika v redu. »Biti asertiven« pomeni osebno samoobvladovanje, odločanje ter zadovoljstvo a samopodobo brez pritiskov vlog in pričakovanj drugih ljudi. To pa ne pomeni, da bomo vedno dobili tisto, kar si bomo želeli. (Erlah in Žnidarec, 1997)

To med drugim tudi pomeni, da se nesprejemljivim zahtevam drugih upremo odločno, vendar ne nasilno, da znamo braniti lastne pravice, ne da bi pri tem kršili pravice drugih, da se dogovorimo le za rešitve, ki so sprejemljive za obe strani. Če se, recimo, ne strinjamo z zahtevo sogovornika, odločno, a spoštljivo rečemo NE. Pomembno je, da smo strpni drug do drugega. Naša mnenja so enakovredna, nihče ni manj ali bolj pomemben od drugega.

Izziv za ravnatelje, pa tudi za učitelje je naučiti se sprejemati sebe in druge ljudi, razumeti sebe in druge, se zavedati pomena komunikacije za vodenje in sodelovanje. Zavestno je potrebno razmišljati o svoji komunikaciji in jo izboljševati.

3.3.3 Kako se vesti asertivno?

Obstaja več tehnik asertivnosti, ki jih lahko uporabljamo v različnih situacijah, odvisno, kaj je primerno. Pri tem ne smemo pozabiti, da je naše asertivno vedenje odvisno ne samo od besed ampak tudi od neverbalne komunikacije. Asertivna oseba govori z odločnim glasom, enakomernim tonom, ne dviguje ga, z odprtim položajem telesa, ki spodbuja komunikacijo. Ne napada druge osebe.

V nadaljevanju so navedene samo nekatere tehnike asertivnosti.

Osnovna asertivna izjava

Osnovna asertivna izjava je, ko izrazimo poved, ki jasno izraža naše potrebe, prepričanja, mnenja ali občutke. Ta vrsta izjave se lahko uporablja vsak dan, da bi druge seznanili z našimi potrebami. Navadno se za osnovno asertivno izjavo uporablja izraz »Jaz«. Primeri »jaz« izjave so:

- »Končati moram do treh.«
- »Zadovoljen sem s tem, kako je zadeva rešena.«
- »Tega ne bom delal.«

Empatična asertivna izjava

Ta vrsta asertivnosti vsebuje element prepoznavanja čustev, potreb ali občutkov druge osebe, kot tudi prepoznavanje in upoštevanje vaših potreb in želj.

Primeri empatične trditve: »Vem, da ste trenutno zaposleni, vendar bi vas rad nekaj prosil.«

Empatična asertivna izjava je koristna, ko obstaja možnost da odreagirate pretirano ali agresivno, saj z njo pridobite dodaten čas, da si predstavljate položaj druge osebe in počasi določite svoj odgovor.

Asertivna izjava o neskladnosti

Izjava o neskladnosti deluje tako, da opozarja na neskladje med dogovorjenim in tem, kar se dejansko dogaja. To je koristno za pojasnitev, ali obstaja nesporazum ali nasprotje, če se vedenje osebe ne ujema z njenimi besedami.

Primeri asertivne izjave o neskladnosti: »Po eni strani pravite, da želite izboljšati delovne pogoje, vendar pa na nam po drugi strani dajete vedno več nadomeščanj in zaposlitev. Strinjam se, da lahko izboljšamo stanje, zato bi rad govoril o tem.«

Tehnika zlomljene plošče

Ta tehnika deluje tako, da mirno ponavljate svoje odločitve, dokler nasprotnik ne sprejme dejstva. To je še posebej dobra tehnika, ko želite reči »ne«.

Primer: Vem, da je pomembno, vendar nimam časa. In na vsak odgovor odgovarjaš z istim stavkom, dokler ne pride do zbližanja interesov.

4. Zaključek

Vsi, ki smo del šolskega sistema, ki je preplet mnogih deležnikov od ravnatelja, učitelja, čistilke, učencev pa do staršev in lokalne skupnosti, se moramo zavedati treh vidikov komunikacije:

- Skrb za jasno, dobronamerno in enoznačno komuniciranje je nikoli dokončano delo.
- Načrtno razvijanje dobre komunikacije je obenem skrb za dobre odnose in pozitivno ter kulturno vzdušje v zavodu.
- Kakovostno in učinkovito komuniciranje je pot za doseganje načrtovanih ciljev in cilj sam po sebi.

5. Viri

Chalvin, M. J. (2004). *Kako preprečiti konflikte*. Radovljica, Didakta.

DeVito, J. A. (2017). *The Interpersonal Communication Book,* Pearson.

Erlah, P. in Žnidarec, S. (1997). *Trening asertivnosti*. Diplomska naloga:VŠSD.

Trenholm, S. in Jensen, A. (2005). *Interpersonal Communication*. Belmont, CA,Wadseorth.

Ule, M. (2009). *Psihologija komuniciranja in medsebojnih odnosov*. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede

Kratka predstavitev avtorja

Agata Vidmar, po izobrazbi profesorica matematike in tehnike, po duši športnica. 25 let poučuje na majhni osnovni šoli s kombiniranih poukom. Poleg svojega strokovnega področja se zanima za področje psihologije in duševnega zdravja.

Refleksija dela učiteljev s pomočjo video povratne informacije

Reflection on Teaching with the Help of Video Feedback

Maruša Kraševec

Strokovni center Višnja Gora
marusa.pirnat@gmail.com

Povzetek

V prispevku obravnavamo splošno poznavanje video povratne informacije med osnovnošolskimi učitelji ter možnosti uporabe le-te v procesu refleksije njihovega dela. V osrednjem delu smo najprej opredelili vlogo oziroma pomen refleksije za učiteljevo delo in profesionalno rast. Znotraj procesa refleksije smo posebno pozornost namenili video povratni informaciji. V empiričnem delu smo nato predstavili rezultate kvalitativne in kvantitativne empirične raziskave. V okviru prve smo s tremi osnovnošolskimi učiteljicami izvedli vse faze video povratne informacije, v okviru druge pa smo pri 180 osnovnošolskih učiteljih z anketo preverjali njihovo poznavanje video povratne informacije in odnos do takega načina refleksije lastnega dela.

Ključne besede: profesionalni razvoj, refleksija, samo-konfrontacija, video povratna informacija, video analiza.

Abstract

The following article explores the general knowledge of video feedback among primary school teachers and the possibilities of using it in reflecting on their work. In the main part, the role or significance of reflection for teachers' work and professional development is defined. Within the process of reflection, special attention is given to video feedback. In the empirical part, the results of qualitative and quantitative research are presented. A reflection through all the phases of video feedback is carried out as part of the qualitative approach, involving three primary school teachers. Additionally, a quantitative approach was employed through an online survey of 180 primary school teachers to gain insights into the general knowledge of video analysis and their views on using this method for reflection.

Keywords: professional development, reflection, self-confrontation, video analysis, video feedback.

1. Uvod

Da učitelj[1] lahko ostane v koraku z novodobnimi zahtevami svojega poklica, se mora nenehno učiti, izpopolnjevati in skrbeti za svoj profesionalni razvoj. Po mnenju Valenčič Zuljanove (2001) je namreč učiteljev profesionalni razvoj »proces pomembnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja«. Pri tem zavzema refleksija osrednje mesto, ker si brez nje težko predstavljamo profesionalno delovanje učitelja. Refleksija torej omogoča profesionalni razvoj, saj pomeni ozaveščanje in globlje spoznavanje samega sebe, lastnega dela in učinkov svojega delovanja ter razmišljanje o možnih spremembah le-tega.

[1] To in druga poimenovanja v moški obliki se v nadaljevanju prispevka uporabljajo kot slovnično nevtralna oblika, ki lahko pomeni osebe moškega ali ženskega spola.

V pričujočem prispevku se osredotočam na to, kako si učitelji v procesu refleksije svojega dela lahko pomagajo z video povratno informacijo. Ta bi, z ustrezno uporabo in vodenjem, lahko postala relativno nov način refleksije učiteljevega dela ter inovativna možnost za spodbujanje učiteljevega nadaljnjega profesionalnega razvoja. »Relativno nov« zato, ker po mnenju Fullerjeve in Manninga (1973) začetki uporabe video povratne informacije segajo v 40. leta prejšnjega stoletja in bi jo težko imenovali inovacija. Pa vendar jo kot tako lahko dojemamo vsaj v slovenskem šolskem prostoru, saj pri nas vsekakor ne gre za uveljavljen in pogosto uporabljen pristop v profesionalnem usposabljanju učiteljev. Na policah v knjižnici le stežka najdemo domačo literaturo, ki bi obravnavala to tematiko, kaj dosti več informacij pa ni zaslediti niti pri tujih avtorjih.

Video povratna informacija lahko pripomore k temu, da se učitelj zave določenih neravnotežij ter na podlagi novih uvidov v svoje delovanje poskuša uvesti spremembe, ki bi prispevale k bolj kakovostnemu poučevanju in doseganju zastavljenih ciljev.

V nadaljevanju prispevka je video povratna informacija opredeljena kot orodje, ki nam lahko pomaga v procesu refleksije. Predstavljene so njene prednosti in omejitve ter možnosti za uporabo v praksi. Prispevek sklenemo s predstavitvijo rezultatov izvedene raziskave, kvalitativne prek več študij primera učiteljev na eni od primestnih osnovnih šol in kvantitativne, ki je zajela reprezentativen vzorec osnovnošolskih učiteljev. Z večkratnimi študijami primera analiziramo učiteljevo doživljanje prek celotnega procesa refleksije s pomočjo video povratne informacije, spoznanja, do katerih so prišli med procesom, ter razpravljamo o pomenu, ki ga ima tako soočenje z lastnim poučevanjem za nadaljnje delo učitelja. S pomočjo kvantitativnega dela po drugi strani ugotavljamo, kakšen je odnos učiteljev do video povratne informacije, ali se jim zdi uporabna kot način refleksije njihovega dela, ali imajo pred njo določene zadržke ter kje vidijo njene ovire in prednosti.

2. Pomen refleksije za delo in profesionalni razvoj

Valenčič Zuljan (2001) pravi, da je refleksija nepogrešljiva sestavina sodobnega pojmovanja ekspertovega delovanja. Tudi Pollard (1997 v Cvetek, 2004) izpostavlja pomen reflektivnih procesov v konkretni praksi. Temu se pridružujejo Bell idr. (1993 v Valenčič Zuljan in Vogrinc 2007), ki menijo, da refleksija predstavlja pomemben dejavnik poklicne rasti v okviru učiteljevega poklicnega delovanja. Sentočnik (1999) razlaga, da za kakovostno poučevanje ne zadostuje le dobro poznavanje področja predmeta, ki ga učitelj poučuje, niti ni dovolj obvladovanje učinkovitih metod in oblik poučevanja ter specialne didaktike predmeta. Pač pa je potrebno tudi znanje o tem, zakaj je določena metoda boljša od druge, kdaj jo je priporočljivo uporabiti, kako je treba razmišljati o učinkih svojega delovanja in ravnanja ter kako slednje kritično vrednotiti glede na zastavljene cilje. Proces refleksije je popoln, ko učitelj dejavno načrtuje izboljšave in spremembe svojega poučevanja in ravnanja, si zastavlja cilje ter ob tem razmišlja, kako jih bo uresničeval (Sentočnik, 1999). Tako predvidi svoje ravnanje in morebitne težave, ki jih, še preden nastopijo, lahko odpravi z ustreznim strokovnim izpopolnjevanjem. Ta proces v učitelju sproži razmišljanje o vzrokih za njegovo ravnanje v praktičnih situacijah in mu pomaga, da se zave svojih teorij, stališč, vrednot in navad, ki so z leti morda postale samoumevne ter se jih ne zaveda več. Tako je učitelj sposoben spreminjati ne le posamezne prvine učnega procesa, temveč zlasti svoje osebne poglede na poučevanje, svoje razmišljanje o njem ter svojo vlogo kot učitelja v odnosu do učencev. Pri tem gre za razvojne spremembe, ki so trajne narave in prinašajo korenite spremembe (prav tam).

3. Video povratna informacija kot orodje v procesu refleksije

Cencič (2000) meni, da avdio in video snemanje omogoča objektivnejše informacije in zrcali veljavno situacijo bolje kot druge oblike zapisovanja. Zahteva pa ustrezne tehnične pripomočke in seveda poznavanje njihove uporabe. Ti pripomočki učitelju omogočajo, da samega sebe vidi in sliši tako, kot ga vidijo in slišijo učenci. Avdio in video snemanje učitelj lahko izvede sam ali pa le-to poteka pod določenim vodstvom in je bolj strukturirano. Nadalje Acheson in Gall (1997 v Cencič, 2000) dodajata, da je lahko (zgolj) zvočno snemanje preprostejše, ker učitelj ne potrebuje pomočnika in lahko posnetke posluša že na poti iz šole. Video snemanje je po drugi strani koristno za opazovanje nebesednega komuniciranja, pri čemer je kamera na začetku lahko zelo moteča. Prinaša sicer več informacij, a hkrati obstaja nevarnost, da se učitelj bolj usmeri na svojo podobo kot pa na besede in dejanja. To je t. i. »kozmetični učinek«. Marentič Požarnik se je tako kot Tripp in Rich (2012) osredotočila na specifično uporabo video tehnike, in sicer kot sredstvo za opazovanje in konfrontacijo s samim seboj ter za spreminjanje ali izboljševanje svojega vedenja. Ta uporaba ni omejena na izobraževanje učiteljev; v svetu najdemo množične primere uporabe tovrstnega samoopazovanja pri treningu športnikov, pri vajah pevcev in igralcev, pri usposabljanju za najrazličnejše socialne, zdravstvene, menedžerske, bančne, trgovske in sorodne poklice ter v svetovalnem in psihoterapevtskem delu (Marentič Požarnik, 1994).

O video samokonfrontaciji (v nadaljevanju video povratni informaciji) je na voljo le malo ustreznih virov. Kljub temu Tripp in Rich (2012) pravita, da se je »z dostopnostjo video vsebin povečal tudi interes za njihovo uporabo pri profesionalnem razvoju učiteljev«. Poudarjata potrebo po raziskovanju, kako video povratna informacija pripomore k refleksiji učiteljevega dela.

Navajata, da je o video povratni informaciji že zdaj znano, da:

- je močno orodje za učiteljevo refleksijo,
- pripomore k temu, da učitelji bolj učinkovito »vidijo« svojo prakso,
- se učitelji, ki se vključijo v izvedbo video povratne informacije, spomnijo tudi prejšnjih video posnetkov svojega poučevanja, kar jim omogoča, da bolj uspešno »reflektirajo svoje delo v praksi« (prav tam, str. 679).

Postavita pa si tudi tri, za pričujoč prispevek zelo pomembna vprašanja, ki se jih bom dotaknila v zaključnem delu prispevka (prav tam, str. 680):

1. Kako učitelji uporabljajo video posnetke pri refleksiji lastnega poučevanja?
2. Kako so spodbudili refleksijo poučevanja s pomočjo video posnetkov pri učiteljih?
3. Kako je video povratna informacija vplivala na učiteljevo nadaljnje poučevanje?

Nekateri primerjajo delovanje video povratne informacije z »učinkom zrcala«, kar pa je površno in netočno. Kot pravi Marentič Požarnik (1994), »gre na eni strani za 'časovno zamaknjeno' zrcalno sliko, na drugi strani pa za 'govoreče zrcalo', ki nam kaže sicer skrite ('slepe pege') lastne podobe. Srečanje s temi vidiki je lahko za posameznika presenetljivo ali celo boleče.«

Že takrat je Marentič Požarnik opozarjala na naše splošno zamudništvo na tem področju, ki bi ga po njenem mnenju morali obrniti v svoj prid tako, da bi se lotili uvajanja video povratne informacije v izobraževanju učiteljev premišljeno in na strokovni podlagi.

3.1 Potencialne prednosti video povratne informacije

Marentič Požarnik (1994, str. 9) našteje naslednje prednosti uporabe video povratne informacije v izobraževanju učiteljev:

- »učna situacija se objektivizira; kandidat, kolegi in vodja (mentor) jo lahko skupaj opazujejo;
- učni proces pri kandidatu je intenziven, ker ne gre več le za besedne pripombe opazovalcev;
- gre za močan vir informacij o tistih vidikih sebe in svojega ravnanja, ki ga drugi vidijo, sami pa ga običajno ne vidimo; zlasti je to pomembno, če gre za negativne informacije, ki jih drugi ne morejo ali nočejo izraziti na sprejemljiv način;
- čustveno vzburjenje, ki spremlja opazovanje sebe, poveča motivacijo za sprejetje povratne informacije in za spreminjanje;
- poveča se občutek odgovornosti kandidata za izboljšanja njegovega poučevanja;
- posnetek predstavlja dokumentacijo, ki jo lahko pozneje sistematiziramo in proučujemo«.

V novejšem članku Marentič Požarnik in Lavrič (2015) izpostavita še, da je video povratna informacija v primerjavi z besedno povratno informacijo o pouku (s katero se navadno kombinira) bolj neposredna. Poleg tega lahko posnetek oziroma odlomke posnetkov, kot že omenjeno, opazujemo večkrat, bodisi individualno bodisi z mentorjem ali v skupini kolegov, in se v miru osredotočimo na posamezne vidike svojega dela.

Tripp in Rich (2012) dodajata, da učitelji pri izvedbi refleksije s pomočjo video povratne informacije močno cenijo doprinos in povratno informacijo vrstnikov, supervizorjev in kolegov.

3.2 Možne negativne posledice video povratne informacije

Marentič Požarnik (1994, str. 10) pravi, da prav tako ne smemo zanemariti potencialnih negativnih posledic, do katerih lahko pride, če video povratno informacijo uporabljamo nestrokovno ali na osebnostno neprimernih kandidatih:

- »osebe, ki so nesamozavestne, ranljive in se iz raznih vzrokov ne morejo spreminjati, nič ne pridobijo in jim ta izkušnja lahko tudi škoduje;
- strah pred osmešenjem;
- psihična obremenitev, če je diskrepanca med opazovanjem in tem, kar se želi doseči, prevelika«.

Tripp in Rich (2012) poleg tega trdita, da številne raziskave na področju refleksije učiteljevega dela niso prinesle odgovora na vprašanje, kako pogosto morajo učitelji reflektirati lastno poučevanje, da se pri njihovem delu lahko začnejo pojavljati spremembe. Marentič Požarnik in Lavrič (2015) menita, da se večkrat dogaja, da udeleženci video povratne informacije podajajo predvsem pozitivne povratne informacije in jih nastopajoči sami opozorijo, da si želijo tudi kritičnih pripomb, saj jim le to lahko omogoči napredek. Nekoč je bila tehnična osnova za izvedbo video povratne informacije precej okorna, danes pa, kot pravita Marentič Požarnik in Lavrič (2015), s tehničnega vidika ni več nobena težava kot vir povratne informacije uporabiti video in avdio posnetke odlomkov pouka. Vsekakor velja izpostaviti, da se razlogi za neuporabo video povratne informacije v šolah skrivajo drugje. Ali so učitelj sploh pripravljeni na tako video soočenje? Ali si dejansko želijo pomoč strokovnjaka, ki bi jim pomagal pri bolj strukturirani refleksiji njihovega dela?

4. Raziskava med osnovnošolskimi učitelji

4.1 Kvalitativni del raziskave

V okviru kvalitativnega dela raziskave smo video povratno informacijo izvedli s tremi osnovnošolskimi učiteljicami, ki poučujejo različne predmete v različnih vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Med dejansko izvedbo video povratne informacije v okviru kvalitativnega dela raziskave so sodelujoče učiteljice dejale, da so imele pred snemanjem nekaj treme, vendar so med izvedbo učne ure skoraj popolnoma pozabile na prisotnost video kamere. Učenci so se po mnenju učiteljic odzivali zelo podobno kot pri normalni izvedbi šolske ure. Ena izmed učiteljic je sicer po ogledu priznala, da so bili bolj pozorni na kamero, kot je pričakovala, drugi pa se je zdelo, da so zaradi prisotnosti kamere učenci do nje postali celo bolj zaščitniški. Pri ogledu in analizi video posnetka so se sodelujoče učiteljice osredotočile zlasti na hitrost svojega govora, odziv in delo učencev, očesni stik z učenci, uporabo zbornega jezika ter razvijanje pozitivnega odnosa z vsemi učenci. Ugotovile so, da je video povratna informacija lahko zelo priročen način refleksije lastnega poučevanja. Ena izmed učiteljic namerava video povratno informacijo redno uvrstiti v »potek učiteljske rasti«, druga je dejala, da bi bilo video povratno informacijo dobro izvesti vsaj enkrat v ocenjevalnem obdobju. Vse tri učiteljice so ugotovile, da omogoča zanimiv način spoznavanja samega sebe. Poudarile so, da so na pravi poti, in imajo hkrati še kar nekaj prostora za napredek, denimo pri hitrosti govora, časovnem načrtovanju in stiku z učenci.

Izpostaviti velja pogled ene izmed učiteljic, ki je dejala, da je sodelovanje pri video povratni informaciji še povečalo njeno željo po samoevalvaciji lastnega dela in izboljšanju poučevanja. Vse tri so poudarile pozitiven prispevek video povratne informacije k njihovemu delu v prihodnje, med ogledom so spoznale nekatere stvari, ki so jim sicer prikrite, dejale pa so tudi, da sedaj bolje vidijo polnost dela med učno uro in da se tudi laže vidijo skozi učenčeve oči.

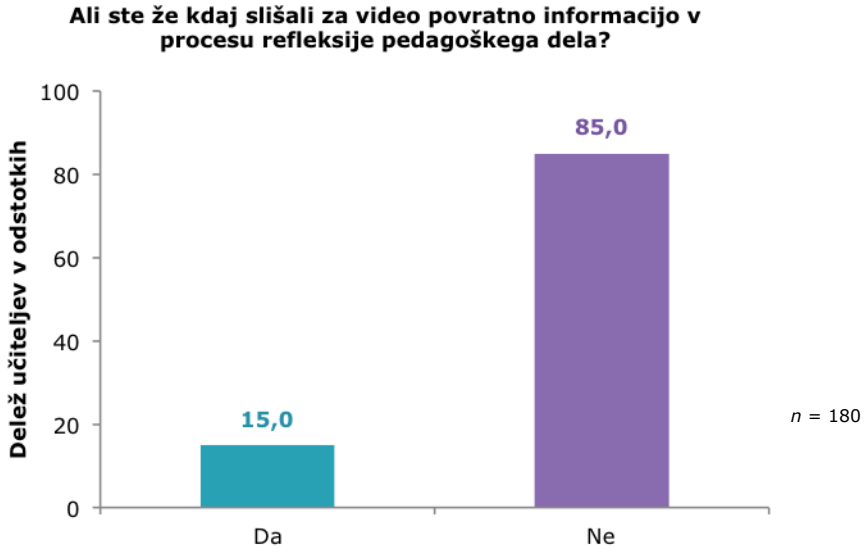
4.2 Kvantitativni del raziskave

Za odgovore na raziskovalna vprašanja smo izvedli tudi spletno anketo, na katero se je odzvalo 180 učiteljev iz 31 ljubljanskih osnovnih šol. Vzorec je bil reprezentativen z več vidikov, pri čemer so bili v njem malenkost nadpovprečno zastopani mlajši učitelji ter tisti, ki poučujejo v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Raziskava je pokazala, da so učitelji na področju profesionalnega razvoja po lastnih navedbah sorazmerno precej aktivni.

Največ učiteljev je tako trdilo, da so se v zadnjih treh letih profesionalno razvijali z branjem strokovne literature (98,1 %), udeležbo na seminarjih (95,6 %), predavanjih in konferencah (87,7 %), s hospitacijo kolegov na njihovih urah (84,7 %), s sprotno analizo svojega pedagoškega dela (85,1 %) ter na delavnicah stalnega strokovnega usposabljanja (83,1 %).

Slika 1

Poznavanje video povratne informacije



Kot je razvidno iz Slike 1, kljub temu učitelji video povratne informacije večinoma ne poznajo – 85 % jih zanjo namreč še ni slišalo. Tisti, ki so bili z njo seznanjeni pred anketo, so zanjo najpogosteje izvedeli na dodatnih izobraževanjih in usposabljanjih (40,7 %), med študijem (18,5 %), od sodelavcev (14,8 %) ali v študijski skupini (14,8 %). Število let poučevanja in triada, v kateri poučujejo, ne vplivata na seznanjenost učiteljev z video povratno informacijo.

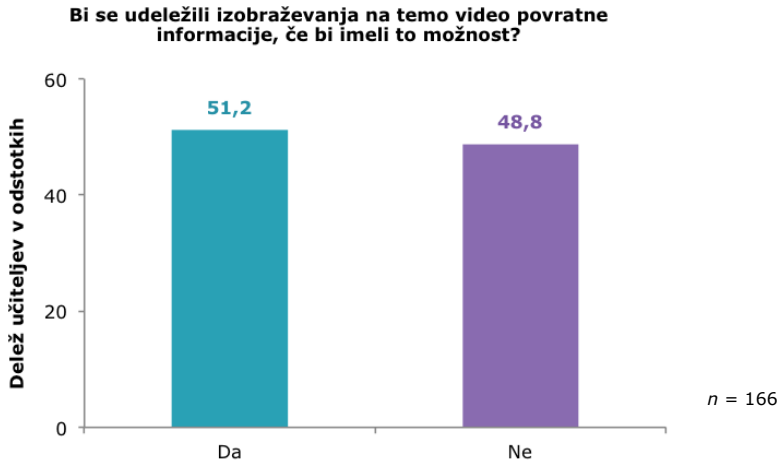
Največ učiteljev (41,3 %) si je pod pojmom video povratne informacije pravilno predstavljalo snemanje svojega dela in poznejšo analizo le-tega kljub temu, da zanjo, po svojih besedah, še niso slišali. Sledili so učitelji, ki so zapisali, da pojma video povratne informacije ne poznajo, in niso vedeli, kaj pomeni, ali pa so pri poskusu definicije le preoblikovali besedno zvezo (33,1 %). Nekaj učiteljev je pod pojmom razumelo snemanje pedagoškega procesa brez analize (5,6 %), določeno obliko (zunanjega) nadzora (3,8 %) ali povsem drugačne razlage, kot so videokonferenca, snemanje učencev in/ali njihovega dela idr. (16,2 %).

Glede vpliva kamere je največji delež anketirancev (37,3 %) menil, da kamera v razredu ne bi imela ne pozitivnega ne negativnega vpliva na njihovo delo. Skupno 42,0 % jih je menilo, da bi jih kamera bolj ali manj ovirala. Dobro petino učiteljev bi kamera v razredu spodbujala ali zelo spodbujala.

Več kot polovica (54,2 %) učiteljev je sicer pripravljena ali zelo pripravljena pristopiti k refleksiji svojega poučevanja s pomočjo video povratne informacije skupaj s sodelavcem. Ta delež je nižji, v kolikor gre za izvedbo video povratne informacije z zunanjim strokovnjakom (45,0 %). Nepripravljenih ali popolnoma nepripravljenih na izvajanje refleksije z video povratno informacijo je v primeru izvajanja s sodelavcem slaba petina (18,5 %), v primeru izvajanja z zunanjim strokovnjakom pa skoraj tretjina (31,4 %) učiteljev. Ocena (negativnega) vpliva kamere na delo v razredu in pripravljenost uporabiti video povratno informacijo sta po pričakovanjih povezani, in sicer gre za srednje močno pozitivno korelacijo. To pomeni, da bolj kot učitelji menijo, da bi jih kamera v razredu ovirala, manj so pripravljeni uporabiti video povratno informacijo pri refleksiji svojega pedagoškega dela in obratno.

Slika 2

Naklonjenost izobraževanju na temo video povratne informacije



Kot lahko vidimo na Sliki 2 so glede izobraževanja na temo video povratne informacije mnenja učiteljev deljena. Nekaj več kot polovica (51,2 %) bi se izobraževanja udeležila, če bi imela to možnost, preostali (48,8 %) pa so na vprašanje odgovorili nikalno. Svoje odgovore so tisti, ki bi se udeležili izobraževanja, utemeljevali z željo po učenju nečesa novega in zanimivega (58,8 %) ter željo po strokovni rasti (5,9 %). Tisti, ki se izobraževanja ne bi udeležili, so odgovore utemeljevali zlasti s tem, da nimajo potrebe po novem znanju (24,7 %), da imajo preveč dela (19,8 %) ali da imajo odpor do ogledovanja samega sebe (6,2 %).

Tabela 1

Prednosti video povratne informacije v refleksiji po mnenju učiteljev

Prednost	***f***	***f*%**
Možnost uvida v svoje napake in nezaželeno vedenje ter možnost izboljšav	42	31,1
Videnje samega sebe skozi oči opazovalca	28	20,7
Lažja analiza dela	23	17,0
Uvid v nezavedno	13	9,6
Zaznavanje ter izboljšava verbalne in neverbalne komunikacije	11	8,1
Objektivni pogled na svoje delo	6	4,4
Ne vidijo prednosti	12	8,9
Skupaj	135	**100,0**

Največ učiteljev (glej Tabelo 1) je kot potencialno prednost video povratne informacije izpostavilo možnost uvida v svoje napake in nezaželeno vedenje ter možnost izboljšav (31,1 %). Sledili so učitelji, ki so izpostavili prednost, da bi z video povratno informacijo lahko videli samega sebe skozi oči opazovalca (20,7 %). Nekaj manj učiteljev je prednost videlo v lažji analizi dela (17,0 %). Več jih je poudarilo tudi možnost uvida v nezavedno (9,6 %), zaznavanje ter izboljšavo verbalne in neverbalne komunikacije (8,1 %) ter možnost objektivnega pogleda na svoje delo (4,4 %). Nekateri učitelji (8,9 %) so izrecno zapisali, da ne vidijo prednosti uporabe video povratne informacije pri refleksiji svojega dela.

Med ovirami pri uporabi video povratne informacije so učitelji najpogosteje izpostavili nesproščenost in tremo pred kamero (37,4 %). Sledili so tisti, ki so dejali, da ovir ne vidijo (13,0 %), ter tisti, ki so dejali, da bi kamera lahko vplivala na obnašanje učencev in učni proces (12,2 %). Nekoliko manj učiteljev je poudarilo, da bi video povratna informacija zanje pomenila dodatno delo ali da za izvedbo nimajo časa (10,6 %). Nekateri učitelji so izpostavili zadržke staršev glede podpisa soglasja za snemanje (8,1 %), drugi svoje zadržke do ogleda samega sebe na posnetku (8,1 %), nekateri pa so menili, da bi bila taka ura bolj zaigrana in nerealna (4,1 %). Po drugi strani je nekaj učiteljev videlo ovire v pomanjkanju ustrezne opreme in osebja (3,3 %) ter v povezavi z nadzorom ali kršenjem zaupnosti (3,3 %).

5. Zaključek

Video povratna informacija je lahko zelo koristno orodje v procesu refleksije učiteljev. Pravilna uporaba tega orodja namreč pripomore k temu, da lahko učitelj vidi svojo prakso z distance, ter mu pomaga do novih uvidov in zavedanja morebitne vrzeli med pričakovanimi cilji in dejanskim dogajanjem v razredu. Na podlagi teh uvidov lahko učitelji uvajajo določene spremembe v svoje delovanje, kar prispeva k bolj kakovostnemu poučevanju in doseganju zastavljenih ciljev. Očitno je, da ima razvoj video povratne informacije velik potencial in lahko ob ustrezni uporabi med slovenskimi učitelji širi nova spoznanja o refleksiji lastnega dela. Med raziskovanjem tega področja se je izkazalo, da se mnogim učiteljem to orodje zdi zanimivo in vredno nadaljnjega spoznavanja. Tu je precej prostora za napredek, saj hkrati velika večina učiteljev video povratne informacije ne pozna ali pa ima o njej povsem napačne predstave. Seznanjanje z njo, ustrezna predstavitev njenih prednosti in spodbujanje njene uporabe so zato zelo dobrodošli. Čas je, da začnemo tehnologijo, ki nam je na voljo, uporabljati v svoj prid, z namenom izboljšanja dosedanje prakse.

6. Viri

Cencič, M. (2000). Nekatere strategije reflektivnega poučevanja. V M. Kramar in M. Duh (ur.), *Didaktični in metodični vidiki nadaljnjega razvoja izobraževanja* (str. 63–71). Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, didaktiko in psihologijo.

Cvetek, S. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 121 (str. 144–160).

Fuller, F. in Manning, B. (1973). Self-Confrontation Reviewed: A Conceptualization for Video Playback in Teacher Education. *Review of Educational Research*, 43, št. 4 (str. 469–528).

Marentič Požarnik, B. (1994). *Video – samokonfrontacija ali česa se naučimo z opazovanjem samih sebe*. Sedmi modul za učitelje UŽU.

Marentič Požarnik, B. in Lavrič, A. (2015). Kako se učijo učitelji: (video) povratna informacija kot spodbuda za učiteljev profesionalni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, 46, št. 1 (str. 7–15).

Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, 5, št. 3 (str. 40–42).

Tripp, T. in Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43, št. 4 (str. 678–704).

Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2 (str. 45–141).

Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (2007). Učiteljeva poklicna vloga in učiteljev profesionalni razvoj. V M. Valenčič Zuljan (ur.), *Izzivi mentorstva* (str. 33–37). Pedagoška fakulteta.

Kratka predstavitev avtorice

Maruša Kraševec je po izobrazbi magistrica profesorica pedagogike, študij je zaključila leta 2017 na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Leta 2022 je uspešno zaključila tudi študijski program za izpopolnjevanje – izvajanje specialno-pedagoške in socialno-pedagoške pomoči otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Od leta 2017 je zaposlena kot vzgojiteljica v Strokovnem centru Višnja Gora.

Spodbujanje razvoja desne polovice možganov v šoli

Promoting the Development of the Right Brain Hemisphere in Schools

mag. Aleksandra Čeh

Osnovna šola Markovci
aleksandra.ceh13@gmail.com

Povzetek

V tem prispevku je poudarjen pomen razvoja desne polovice možganov v šolskem okolju. Skozi primere in praktične nasvete je predstavljeno, kako lahko učitelji in šolski strokovnjaki ustvarijo okolje, ki spodbuja celovit razvoj možganov pri učencih, ter kako lahko ta pristop prispeva k izboljšanju učnih izkušenj in rezultatov. Pretekli poudarek na razvoju leve polovice možganov, ki prevladuje pri analitičnem razmišljanju, jezikovnih spretnostih in matematiki, se počasi spreminja. Z vedno večjo jasnostjo spoznavamo, da je za celovit razvoj posameznika ključno tudi spodbujanje desne polovice možganov. Ta je povezana z ustvarjalnostjo, domišljijo, prostorskim zaznavanjem in čustvi. Čeprav so analitične in jezikovne sposobnosti nedvomno pomembne, se zavedamo, da moramo vzpostaviti uravnotežen učni okvir, ki spodbuja razvoj vseh vidikov možganske funkcije.

Ključne besede: desna hemisfera, holistično učenje, izobraževanje, kognitivna funkcija, razvoj možganov.

Abstract

This article emphasizes the importance of developing the right hemisphere of the brain in the school environment. Through examples and practical tips, it is demonstrated how teachers and educational professionals can create an environment that promotes holistic brain development in students and how this approach can contribute to improving learning experiences and outcomes. The previous emphasis on developing the left hemisphere of the brain, which predominates in analytical thinking, language skills, and mathematics, is gradually shifting. With increasing clarity, we recognize that promoting the right hemisphere of the brain is crucial for comprehensive individual development. This hemisphere is associated with creativity, imagination, spatial perception, and emotions. Although analytical and language abilities are undoubtedly important, we understand the need to establish a balanced learning framework that promotes the development of all aspects of brain function.

Keywords: brain development, cognitive function, education, holistic learning, right hemisphere.

1. Uvod

V sodobnem izobraževalnem okolju se vedno bolj prepoznava pomembnost razumevanja delovanja človeških možganov pri učenju in poučevanju. Kognitivna nevroznanost, interdisciplinarna veda, ki združuje znanja nevroznanosti, psihologije in kognitivnih znanosti, nam omogoča vpogled v kompleksne procese, ki se odvijajo v naših možganih med učenjem (Kordeš in Markič, 2007). Kljub temu pa je do nedavnega poudarek pri pouku in izobraževanju pogosto temeljil predvsem na razvoju leve polovice možganov, ki je povezana z analitičnim razmišljanjem, jezikovnimi spretnostmi in matematiko.

Vendar pa je vedno bolj jasno, da je za celovit razvoj posameznika ključno tudi spodbujanje razvoja desne polovice možganov, ki je povezana z ustvarjalnostjo, domišljijo, prostorskim zaznavanjem in čustvi (Primic, 2023). Čeprav je poudarek na analitičnih in jezikovnih sposobnostih pomemben, je enako pomembno, da se ustvari uravnotežen učni okvir, ki spodbuja razvoj vseh vidikov možganskega delovanja.

Možgani, kompleksen organ, ki ga še vedno premalo razumemo, predstavljajo osrednji sistem našega telesa, ki nadzoruje naše misli, občutke, vedenje in delovanje. Koncept lateralizacije, ki opisuje specializacijo desne in leve polovice možganov za različne funkcije in procese, je ključen za razumevanje njihovega delovanja v različnih kontekstih (Oesterdiekhoff, 2015).

Desna in leva polovica možganov sta povezani s kompleksnimi funkcijami, ki vplivajo na naše vedenje, razmišljanje in dojemanje sveta okoli nas. Lateralizacija možganov nam razkriva, kako vsaka polovica prevladuje pri določenih vrstah procesov, od analitičnega razmišljanja in jezikovnih sposobnosti do ustvarjalnosti, domišljije in zaznavanja čustev.

Pomen lateralizacije za razumevanje človeškega uma je ključen tudi v kontekstu izobraževanja. Šolski programi so zasnovani tako, da spodbujajo linearno razmišljanje, usmerjeno k natančnosti, podrobnostim in zaporednemu reševanju problemov, kar ustreza specializaciji leve polovice možganov.

Pouk jezika in matematike je osredotočen na razvoj jezikovnih in matematičnih spretnosti, ki jih običajno obvladuje leva polovica možganov. Branje, pisanje, pravopis, slovnica in računanje so v ospredju, spodbujajo analitično razumevanje in logično reševanje problemov.

Testiranje in ocenjevanje v šolah se pogosto osredotočata na preverjanje znanja zapisanega gradiva, reševanje matematičnih problemov in analitično razumevanje, kar ustreza sposobnostim leve polovice možganov.

Strukturirano učno okolje v šolah, z strogimi urniki, pravili in postopki, ustreza potrebam leve polovice možganov, ki se bolje odziva na urejenost, natančnost in strukturirane procese. Učbeniki in učno gradivo temeljijo na besedilu, spodbujajo jezikovne in analitične sposobnosti, povezane z levo polovico možganov.

Razumevanje, kako delujeta desna in leva polovica možganov, lahko pomaga razjasniti različne vidike človeškega vedenja, kot so ustvarjalnost, reševanje problemov, jezikovne sposobnosti in socialne interakcije. Zato je razvoj desne polovice možganov ključnega pomena za šolski uspeh in pripravo učencev na sodobno družbo.

2. Spodbujanje desne polovice možganov

2.1 Umetnost in kreativne dejavnosti

Učitelji lahko vključijo risanje, glasbo, gledališče in ples v pouk. Te aktivnosti spodbujajo ustvarjalnost, domišljijo in intuitivno razmišljanje, hkrati pa pomagajo učencem razvijati umetniške sposobnosti in izražanje čustev.

2.2 Igre

Igre, uganke in ustvarjalni projekti lahko spodbujajo razvoj desne polovice možganov s spodbujanjem ustvarjalnosti, reševanja problemov in sodelovanja.

2.3 Prostorsko in vizualno učenje

Uporaba grafikonov, diagramov, plakatov in modelov poudarja vizualne in prostorske vidike učenja, kar pomaga pri razvoju prostorskega zaznavanja in ustvarjalnega mišljenja.

2.4 Medpredmetno povezovanje

Interdisciplinarni projekti, ki združujejo znanost, matematiko, umetnost in družboslovje, spodbujajo celostno razumevanje in razmišljanje.

2.5 Sodelovalno učenje

Skupinski projekti, diskusije in delavnice spodbujajo komunikacijo, sodelovanje in ustvarjalno reševanje problemov.

2.6 Poučevanje preko zgodbe

Pripovedovanje zgodb pomaga povezovati abstraktne koncepte s konkretnimi situacijami, kar spodbuja domišljijo, empatijo in celostno razumevanje.

Združevanje teh pristopov omogoča šolam ustvarjanje okolja, ki spodbuja celostni razvoj možganov in pripravo učencev na izzive sodobnega sveta.

3. Praktični primeri

3.1 Kako delujejo tvoji možgani

a) Spodaj zapisane besede glasno preberite!

RDEČA ZELENA ORANŽNA ČRNA RDEČA ZELENA VIJOLIČNA VIJOLIČNA MODRA ČRNA RDEČA ZELENA MODRA ČRNA ORANŽNA RDEČA ZELENA MODRA ČRNA ORANŽNA MODRA ZELENA

b) Sedaj pa preberite barve (v kakšni barvi so besede zapisane)!

Prvo vajo naredimo s pomočjo leve polovice možganov. Večina ljudi povedo, da jim je prva vaja bila lažja, saj smo navajeni uporabljati bolj levo hemisfero.

3.2 Praktični del celostnega učenja (delovanje obeh možganskih polobel)

Praktični del celostnega učenja v šoli vključuje aktivnosti, ki spodbujajo delovanje obeh možganskih polovic. V poučevanje se naj vključujejo tudi praktične dejavnosti, kot so likovno ustvarjanje, glasba, gibanje in interaktivne igre. Takšne dejavnosti spodbujajo celosten razvoj možganov in omogočajo boljše razumevanje in zapomnitev učne snovi. Na primer, risanje lahko spodbuja kreativnost in razumevanje abstraktnih konceptov, medtem ko gibanje lahko pomaga pri povezovanju telesnih izkušenj z učno snovjo. S tem pristopom se poudarja pomen

raznovrstnih učnih metod za boljšo učinkovitost učenja in razvoj celostnih sposobnosti učencev.

3.2.1 ABC lista (ABC Listen Erklärung von Vera F. Birkenbihl.mov; youtube)

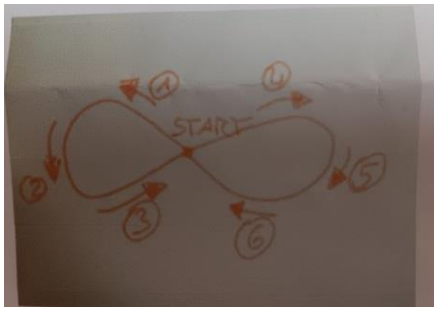
Črke abecede zapišemo eno pod drugo v levem kotu papirja. Začetne črke nas asociirajo na določene besede oz. razmišljanja. To metodo lahko uporabimo za novo snov, za reševanje problemov, za pripravo predavanj, delavnic, za konec pouka kot evalvacijo, pomnjenje,…

3.2.2 Ležeča osmica

Ta vaja je namenjena spodbujanju celostnega razvoja možganskih funkcij, saj aktivira obe možganski polobli hkrati. S tem se izboljšuje koordinacija med roko in očmi, sproščajo se oči ter spodbuja boljša povezava med motoričnimi veščinami in vizualnim razumevanjem. To je lahko koristno tudi za izboljšanje koncentracije, sposobnosti branja in pisanja ter za boljše razumevanje kompleksnejših gibalnih vzorcev. Ležečo osmico lahko naslikamo v zraku ali na list papirja (slika1). Vadeči najprej riše z levo roko, začenši od sredinske črte, v nasprotni smeri urinega kazalca navzgor v levo stran in nato nazaj v krogu (slika 2). Pomembno je, da sledijo le oči, glava pa ostane usmerjena naravnost naprej in se le zelo rahlo premika. Nato se isto naredi z desno roko. Spet začnemo na sredini, vendar zdaj desno zgoraj in v drugo smer.

Slika 1

Ležeča osmica (osebni arhiv)



Slika 2

Učenci rišejo ležečo osmico po zraku (osebni arhiv)



3.2.3 Hemisferna abeceda

Abeceda se pove na glas in pri tem ustrezno dvigneš roko v zrak kot je razvidno iz preglednice 1 (L = leva, D = desna, O = obe). Drugič lahko zraven roke dvignete nasprotno nogo. Na sliki 3 je prikazano, kako učenka izgovarja abecedo in pri tem ustrezno dviga roki.

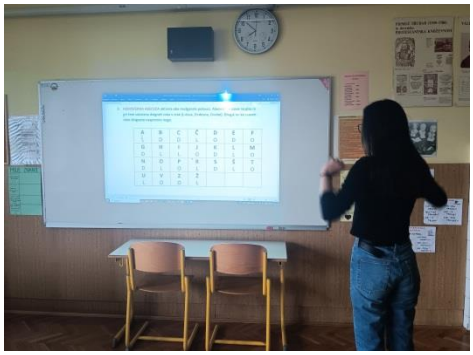
Preglednica 1

Hemisferna abeceda

A	B	C	Č	D	E	F
L	D	D	L	O	D	O
G	H	I	J	K	L	M
D	L	L	O	D	L	O
N	O	P	R	S	Š	T
D	L	O	L	D	L	O
U	V	Z	Ž			
L	D	O	L			

Slika 3

Učenka izgovarja abecedo po navodilih (osebni arhiv)



3.2.4 Uganke

Zakaj uganke? Uganke so najboljša metoda, da treniramo svoje sive celice, kjer se povežeta obe možganski polovici. Učencem je zanimivo, saj jim spodbudi radovednost in postanejo pozorni. Učenci lahko postavljajo vprašanja, na katera lahko odgovoriš z »DA« ali »NE« (npr. Ugani, kdo sem). Lahko si tudi pomagamo z ugankami na tej povezavi: http://www.educa.fmf.uni-lj.si/izodel/sola/2003/ura/zeman/logicneuganke.htm

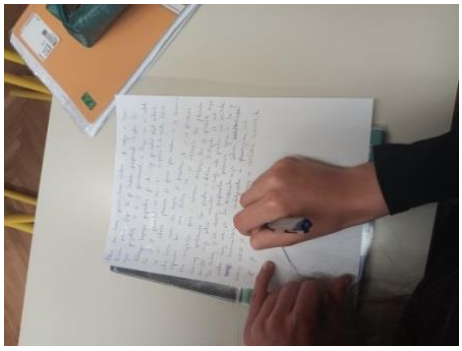
3.2.5 Vaja za razvijanje kreativnosti »Nadaljuj zgodbo«

Učenci dobijo bel papir in začnejo pisati zgodbo. To aktivnost prikazujeta sliki 4 in 5. Čez nekaj minut reče učiteljica »stop« in zbere vse zgodbe. Zgodbe na novo razdeli med učence, tako da vsak učenec dobi drugo zgodbo in nadaljuje s pisanjem. To se ponovi 5 do 7 krat. Na koncu vsak prebere svojo zgodbo.

Sliki 4 in 5

Učenci pišejo zgodbo (osebni arhiv)





3.3 Praktični primeri za mlajše učence

3.3.1 Posoda, kjer je zaprta jeza

V učilnici naj bo na posebnem mestu zaprta posoda. Učenec, ki se bo razjezil, lahko gre do te posode in svojo jezo zapre vanjo. Na sliki 6 je učenka 3. razreda, ki v posodo izraža svojo jezo, ker se ni dovolj učila za predmet Spoznavanje okolja. Z učenko sva se nato pogovorili o različnih učnih metodah in o pomembnosti ljubezni do sebe, kljub napakam, ki jih storimo.

Slika 6

Učenka sprošča svojo jezo (osebni arhiv)



3.3.2 Jaz in moja čustva

V šoli premalo govorimo o svojih čustvih, zato je dobro, da se mlajši otroci čimprej naučijo izražati svoja čustva in da o njih odkrito spregovorijo. Učenci sedejo v krog in razmislijo, kako se v določenih situacijah počutijo.

SREČEN SEM, KO….
VESEL SEM, KO…
PONOSEN SEM, KO…
VZNEMIRJEN SEM, KO…
ŽALOSTEN SEM, KO…
JEZEN SEM, KO…
STRAH ME JE, KO…
ZADOVOLJEN SEM, KO…

3.3.3 Pantomima čustev – igra v paru

Naredimo kocko iz papirja in na vsak kvadrat zapišemo eno čustvo, na primer: veselje, jeza, žalost, ponos, strah, zadovoljstvo. En učenec meče / vrže kocko. Drug učenec ne sme videt, kako je kocka padla oz. katero čustvo je pokazala. Učenec s pantomimo pokaže za katero čustvo gre in če drugi pravilno razkrije, se zamenjata.

3.3.4 Moj desni stol je prazen

Otroci sedijo v krogu. Stol ob enem od učencev na desni strani je prazen in učenec reče: "Moj desni stol je prazen in čaka na veselega Martina." Martin nato pride in pokaže veselje. Igra se nadaljuje, pri čemer naslednji učenec, ki ima prazen stol na desni, izbere in pokliče naslednjo osebo ter ji dodeli čustvo za izražanje. Na sliki 7 je prikazana deklica, ki izraža jezo.

Slika 7

Igra »Moj desni stol je prazen« (osebni arhiv)



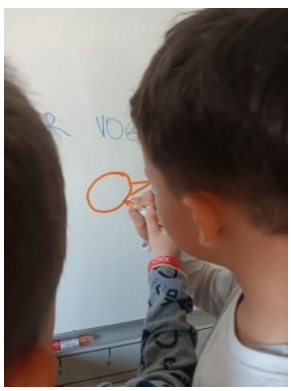
3.3.5 Risanje v dvoje

Otroka na papir ali tablo narišeta določen predmet (npr. hišo, drevo, žival) z enim pisalom, ki ga oba držita. To je prikazano na slikah 8 in 9.

Sliki 8 in 9

Učenca rišeta z enim pisalom znanilce pomladi (pri pouku nemščine)





3.4 Praktični primeri za starejše učence in odrasle

3.4.1 Tvorba skupin treh udeležencev

En učenec zapusti prostor. Ostala dva učenca dobita naslednja navodila: učenec, ki je zapustil prostor, bo govoril o svojih počitnicah ali konjičkih. Eden od preostalih učencev z zanimanjem posluša pogovor in postavlja vprašanja ter se vede prijazno. Drugi učenec pa igra vlogo neprijaznega in nezainteresiranega sogovornika. Na koncu učenec, ki je govoril o svojih doživetjih, reflektira o svojih občutkih in razloži, kako se je počutil ob obeh sogovornikih. Vsebino pogovora lahko nato disociiramo in asociiramo.

3.4.2 Vaja asociiranja

a) Učenec pomisli na prijetno situacijo (npr. počitnice, dopust) in si vzame dovolj časa, da se v mislih popolnoma preseli na ta kraj. Ko se popolnoma vživi v to situacijo in začuti okolje, da znak.

b) Drugi učenec nato začne postavljati vprašanja, ki sledijo načelu VAKOG (vizualno, avditivno, kinestetično, olfaktivno, gustativno):

- Kaj vse vidiš?
- Kaj lahko slišiš?
- Kaj čutiš?
- Ali lahko kaj zavonjaš?
- Ali lahko kaj okusiš?

3.4.3 Vaja disociiranja

Ta vaja je oblikovana za poglobljeno raziskovanje in razumevanje lastnih čustvenih stanj ter perspektiv. Tukaj so podrobna navodila, kako izvesti vajo:

a) Učenec naj se najprej spomni na prijetno pozitivno asociirano situacijo (npr. počitnice) in oceni, kako močna čustva do te situacije doživlja na lestvici od 0 (nevtralno) do 10 (zelo intenzivno).

b) Nato naj se učenec disociira od te situacije. To pomeni, da se postavi v vlogo opazovalca, ki brez čustvene vpletenosti opazuje dogajanje, kot da gleda sliko ali film.

c) Med disociiranjem naj učenec ponovno oceni svoje čustvo do te situacije na isti lestvici od 0 do 10.

d) Po disociaciji naj se učenec ponovno asociira nazaj v situacijo in odgovori na naslednja vprašanja, ki sledijo načelu VAKOG:

- Kaj vidiš?
- Kaj slišiš?
- Kaj čutiš?
- Kaj vonjaš?
- Kaj okušaš?

e) Po asociaciji nazaj v situacijo naj se učenec še enkrat oceni, kako močno čustvo do te situacije doživlja na lestvici od 0 do 10.

Če je ocena čustva enaka ali višja kot na začetku, je vaja uspela. Če pa je ocena nižja, je treba ponovno postaviti VAKOG vprašanja, da učenec ponovno preživi in poglobi izkušnjo.

Pri negativnih situacijah lahko ta vaja pomaga učencu pridobiti bolj objektiven pogled na dogodek in zmanjšati čustveno vpletenost. Na primer, v primeru prepira med učenci bi učenec, ki je vključen v prepir, lahko ponovno opisal dogodek iz druge perspektive, kjer namesto "jaz" uporabi svoje ime. To mu lahko pomaga videti situacijo bolj objektivno in morda najti rešitev za svoje težave.

Vaje, kot je ta, so koristne za razvoj čustvene inteligence, samorefleksije in boljše razumevanje lastnih čustev in reakcij.

4. Zaključek

Razvoj desne polovice možganov v šolskem okolju ni le koristen, ampak nujen za celosten razvoj učencev. Spodbujanje kreativnosti, prostorskega razmišljanja, čustvene inteligence in umetniškega izražanja prispeva k bolj uravnoteženemu izobraževalnemu procesu. Z integracijo dejavnosti, ki aktivirajo desno polovico možganov, kot so likovna umetnost, glasba in gibalne aktivnosti, lahko učenci razvijejo svoje talente in veščine na način, ki tradicionalne metode poučevanja pogosto zanemarjajo. S tem pristopom ustvarjamo bolj spodbudno in raznoliko učno okolje, ki ne samo izboljšuje akademske rezultate, ampak tudi podpira celostni osebnostni razvoj učencev.

5. Viri in literatura

Birkenbihl V. F.: *ABC Listen*. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=o5TZZj3D0MA

Kordeš U. in Markič O. (2007): *Kognitivna znanost v Ljubljani – Možnosti za študij in raziskovalno delo*. Pridobljeno s http://www.kognitivna.si/kognitivna-znanost/o-kognitivni-znanosti/

Oesterdiekhoff George W. (2015): *Interrelations between the brain, psychological stage development, and societal evolution.* Pridobljeno s https://anthropological-notebooks.zrc-sazu.si/Notebooks/article/view/172

Primic H. (2023): *Igre za spodbujanje razvoja otrokove desne polovice možganov*. Pridobljeno s https://www.ringaraja.net/clanek/igre-za-razvoj-otrokove-desne-polovice-mozganov_8717.html

Uganke: http://www.educa.fmf.uni-lj.si/izodel/sola/2003/ura/zeman/logicneuganke.htm

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Aleksandra Čeh je profesorica nemškega jezika s književnostjo. Že vrsto let je zaposlena kot učiteljica nemščine in učiteljica v OPB na OŠ Markovci pri Ptuju. Kot zunanja predavateljica poučuje tudi odrasle na Višji strokovni šoli DOBA in občasno se ukvarja še s prevajanjem. Pri svojem delu išče vedno nove izzive in preizkuša metode, s katerimi želi motivirati učence. V pouk vnaša novosti iz področja nevrolingvističnega programiranja, hipnoterapije, tehnike meditacije in joge.

Simptomi izgorelosti pri srednješolskih učiteljih

Burnout Symptoms among Secondary School Teachers

Ana Dvoraček

Srednja ekonomska šola Ljubljana
ana.dvoracek@seslj.si

Povzetek

Učitelji se vsakodnevno soočajo z novimi izzivi, ki jih predstavlja delo z vedno bolj raznolikimi in pomoči potrebnimi generacijami mladih. Ker izgoreli učitelji škodujejo sebi, dijakom in šoli sami, je nujno slediti simptomom izgorelosti in spodbujati načine, ki bi lahko izgorelost predčasno zaustavili. Izgorelost definiramo kot sindrom izčrpanosti, depersonalizacije in zmanjšane poklicne učinkovitosti. Tipični simptomi so utrujenost, motnje spanja, depresija in celo zloraba alkohola ali drog. Izhodišče naše raziskave je bil vzorec 30 učiteljev Srednje ekonomske šole Ljubljana. Rezultati so bili pridobljeni s spletno anketo 1KA. Pri izčrpanosti je kar 48 % učiteljev potrdilo, da celodnevno delo z ljudmi zahteva veliko truda na vsakodnevni ravni. Ostali simptomi izčrpanosti se pri večini anketiranih učiteljev pojavijo le nekajkrat na leto, npr. občutek čustvene izčrpanosti zaradi dela (41 %) in stanje na koncu svojih zmožnosti (45 %). Gre za srednjo stopnjo izčrpanosti, kar bi lahko povezali tudi s trenutnim napornim obdobjem ob koncu šolskega leta. Kar se tiče depersonalizacije, teh občutkov anketirani učitelji nikoli ne doživljajo in je stopnja depersonalizacije zelo nizka. Glede osebnih dosežkov v službi učitelji vsak dan dosežejo veliko koristnih stvari (34 %) in z dijaki zlahka ustvarijo prijetno vzdušje (34 %), kar nakazuje na visoko stopnjo samouresničitve. Smiselno bi bilo, da bi raziskavo razširili tudi na ostale srednje šole in gimnazije, kjer bi morda bila stopnja simptomov izgorelosti višja, če so pričakovanja dijakov, staršev in ravnateljev višja. Nujno je, da se učitelji zavedamo svojih zmožnosti in sposobnosti in pri delu ne pozabimo nase ter na svoje zdravje.

Ključne besede: depersonalizacija, izčrpanost, izgorelost, Maslach, osebni dosežki, učitelji.

Abstract

Teachers face daily challenges due to working with increasingly diverse and needy generations of youth. As burned-out teachers harm themselves, their students, and the school itself, it is imperative to monitor the burnout symptoms and promote ways that could stop them early on. We define burnout as a syndrome of exhaustion, depersonalization and reduced professional efficiency. Typical symptoms are fatigue, sleep disturbances, depression and even alcohol or drug abuse. The basis of our research was a sample of 30 teachers from the Secondary School of Economics Ljubljana with results obtained through the 1KA online survey. In terms of exhaustion, 48% of teachers confirmed that working with people all day requires a lot of effort on a daily basis. Other symptoms of exhaustion occur only a few times a year for the majority of teachers, e.g., feeling emotionally exhausted from work (41%). It is a medium level of exhaustion, which could also be connected to the current busy final period. As for depersonalization, the teachers never experience it and its level is very low. Regarding personal achievements at work, teachers achieve many useful things every day (34%) and easily create a pleasant atmosphere (34%), which indicates a high level of self-realization. It would make sense to extend the research to other high schools, where the level of burnout symptoms could be higher if the expectations of students, parents and headmasters are higher. It is imperative that we teachers are aware of our capabilities and do not forget about ourselves at work.

Keywords: burnout, depersonalization, exhaustion, Maslach, personal achievements, teachers.

1. Uvod

V današnjem času biti učitelj ni lahek poklic. Narava in organizacija dela botrujeta k težavnosti tega poklica. Učitelji se soočamo z novimi izzivi in priložnostmi, ki jih predstavlja delo z vedno bolj raznolikimi in pomoči potrebnimi generacijami mladih. Zahteve, da se učitelji izobražujemo in usvajamo nove spretnosti, se iz dneva v dan povečujejo. Skupaj značilnosti in pogoji poučevanja predstavljajo vedno bolj stresne okoliščine za učitelje, kar ima zanje in na njihove dijake pozitivne ali negativne učinke (Smylie, 1999). Čeprav je razkorak med učitelji samimi in njihovim delom vedno večji, ne obupajo in pri tem lahko škodujejo tako sebi kot tudi svojim dijakom. Dijaki namreč potrebujejo fizično in psihično zdrave odrasle, ki jih lahko vodijo skozi življenje, da si poiščejo svoje mesto v svetu. Ne glede na vse pa so učitelji znani po tem, da z delom nadaljujejo navkljub simptomom izgorelosti ali zmanjšanim sposobnostim za vodenje razreda. Ker izgoreli učitelji škodujejo sebi, dijakom in celotni izobraževalni ustanovi, je nujno slediti simptomom izgorelosti in spodbujati načine, ki bi lahko izgorelost predčasno zaustavili (Evers idr., 2004). Učitelji igramo izredno pomembno vlogo v vzgoji in izobraževanju otrok in kakršnakoli priložnost, da družba in učitelji sami poskrbimo za svoje zdravje, je nadvse dobrodošla.

2. Izgorelost

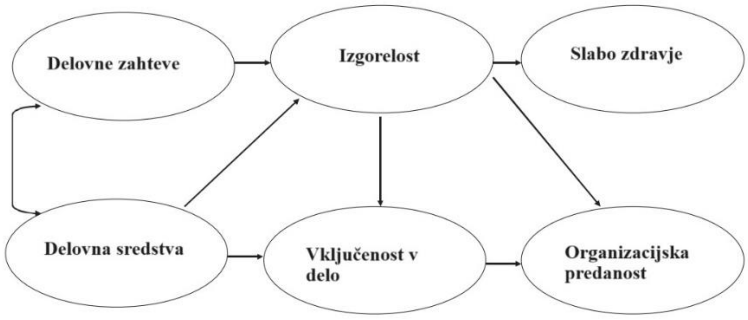
Izgorelost običajno definiramo kot sindrom izčrpanosti, depersonalizacije in zmanjšane poklicne učinkovitosti. Izčrpanost se nanaša na občutek napetosti in na kronično utrujenost, ki je posledica preobremenjenega dela. Depersonalizacija se nanaša na ravnodušen ali oddaljen odnos do dela nasploh in ljudi, s katerimi delamo. Zanimanje in občutek za delo sta zaradi depersonalizacije izgubila pomen. Zmanjšanje poklicne učinkovitosti pa se nanaša na pomanjkanje kompetentnosti, osebne izpolnitve in dosežkov v službi (Maslach idr., 1996). Izgorelost poslabša tako psihično kot tudi fizično počutje ter je povezana z različnimi vedenjskimi težavami doma in v službi. Zdi se, da sta izčrpanost in depersonalizacija osnova in bistvo sindroma izgorelosti. Delovna angažiranost je, po drugi strani, opredeljena kot pozitivno, izpolnjujoče se, z delom povezano stanje duha, za katerega so značilni živahnost, predanost in zavzetost. Za živahnost je značilna visoka energičnost in psihična vzdržljivost pri delu, pripravljenost vložiti trud v svoje delo ter vztrajnost tudi v težavah. Za predanost so značilni občutek pomembnosti, navdušenje, navdih, ponos in izzivi. Za zavzetost je značilno, da smo popolnoma osredotočeni in z veseljem zatopljeni v svoje delo, pri čemer čas hitro teče in se le stežka ločimo od sebe. V primeru uspešne delovne angažiranosti je možnost za izgorelost zelo majhna (Schaufeli idr., 2002).

Ko se zahteve po delu povečajo, se pojavijo težave. Delovne zahteve se nanašajo na tiste fizične, psihološke, socialne ali organizacijske vidike dela, ki zahtevajo trajen fizični in/ali psihološki napor in so zato povezani z določeno fizično in/ali psihološko škodo. Te zahteve lahko postanejo stresni dejavniki v situacijah, ki za zaposlenega predpostavljajo veliko truda za vzdrževanje pričakovane ravni uspešnosti, kar posledično izzove negativne odzive telesa in duha ter lahko pripelje tudi do izgorelosti v primeru, če traja dlje časa. Pri učiteljih lahko izpostavimo tri glavne delovne zahteve, ki pri učiteljih povzročajo psihološke obremenitve, in sicer: moteče vedenje učencev, delovna preobremenjenost in nespodbudno delovno okolje. Pomembno je omeniti tudi delovna sredstva, ki se nanašajo na tiste fizične, psihološke, socialne ali organizacijske vidike delovnega mesta, ki lahko zmanjšajo delovne zahteve in s tem povezane fiziološke in psihološke stroške, delujejo pri doseganju delovnih ciljev in spodbujajo osebno rast, učenje in razvoj. Nasprotno pa ima lahko pomanjkanje delovnih sredstev vključno s prevelikimi delovnimi zahtevami negativne učinke na dobro počutje zaposlenih, torej se

povečuje stopnja izgorelosti. Delovna sredstva, ki so bila identificirana kot glavni motivatorji, ki povečujejo predanost ali zavzetost, ali pa v primeru njihove odsotnosti delujejo kot dejavniki, ki povečujejo izgorelost, so: nadzor na delovnem mestu, dostop do informacij, podpora nadrejenih, inovativno šolsko vzdušje in družbeno vzdušje. Visoke zahteve na delovnem mestu in pomanjkanje delovnih sredstev so torej osnova za izgorelost oziroma zmanjšano delovno angažiranost, kot prikazuje grafični prikaz 1 (Hakanen idr., 2006).

Grafični prikaz 1

Model delovnih zahtev in sredstev



Hakanen, J. J., Bakker, A. B. in Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and Work Engagement among Teachers. *Journal of School Psychology,* 43, 495–513.

3. Dejavniki izgorelosti pri učiteljih

Od učiteljev se zahteva, da delajo več za manj nagrade in priznanja za svoj trud. Delovne zahteve potekajo znotraj kompleksne mreže medčloveških interakcij. Nekatere interakcije so intenzivne (učenci, sodelavci, ravnatelj/ica); druge so bolj oddaljene, vendar tudi te vplivajo na kakovost delovnih interakcij (starši, inšpektorat, ministrstvo za šolstvo). Ravno zanje je manj značilna njihova družbena in čustvena navezanost na učitelje in bolj njihova visoka pričakovanja, občutljivost na zahteve javnosti in večji poudarek na akademskih dosežkih učencev. V očeh mnogih učiteljev ti bolj oddaljeni dejavniki v šolah jemljejo čustveno energijo, vračajo pa je le malo. Po drugi strani so lahko kolegi v samem šolskem okolju pomembni viri čustvene in poklicne podpore. Na primer, kolegialna mreža sodelavcev omogoča razpravo o pomembnih dnevnih težavah, pri čemer so negotovosti in vprašanja sprejeti kot bistveni del poučevanja, vendar se učitelj prejme nov zagon za delo, saj lahko vidi, da se marsikdo spopada s podobnimi težavami. Ravno nasprotno pa imajo lahko skeptični ali že izgoreli kolegi na učitelja v stiski škodljiv učinek. Zainteresirani, delavni in uspešni učenci lahko preprečijo nepotreben stres in izgorelost, saj se učitelj napolni s svežo, mladostno energijo, ki jo dobi v zameno za svojo oddano. Nasprotno pa so lahko nemotivirani ali nedisciplinirani učenci glavni vir čustvene izčrpanosti, saj so le še eden od mnogih dejavnikov, ki učitelju jemljejo energijo. Še en močan dejavnik za dobro počutje učiteljev na delovnem mestu so ravnatelji, ki lahko ustvarijo delovne razmere, v katerih se učitelji počutijo preskrbljene in poklicno nagrajene, s čimer se izognejo nekaterim klasičnim simptomom izgorelosti. Lahko pa delujejo tudi kot administrativni menedžerji, pri čemer ne prevzemajo nobene odgovornosti za odnose v šoli (Huberman in Vandenberghe, 1999).

Če je zaradi dela samega ali njegovega organizacijskega okolja – zlasti zaradi nasprotujočih si pričakovanj v šoli in zunaj nje – učiteljem težko slediti svojim vrednotam, je večja verjetnost,

da bo prišlo do izgorelosti. Ta izkušnja lahko prehitro pripelje do odtujitve od določenega delovnega mesta ali celo do poklicnega umika. Zdi se, da nasprotujoča si pričakovanja, povečan delovni pritisk, nepraktične inovacije, nepodporno šolsko okolje in nemotivirani ali nedisciplinirani učenci vplivajo na veliko število učiteljev. To posledično vodi do pogostih odsotnosti, zmanjšane obveznosti, epizodnih ali dolgotrajnih bolezni, telesnih obolenj, nepotrebnega stresa in na koncu tega, kar je postalo znano kot izgorelost. Zadnji korak je lahko visoka stopnja nezadovoljstva z delom in na koncu takšni učitelji zagotovo zapustijo svoj poklic. Izgorelost predpostavlja "minimalistične" odzive s strani učitelja: pomanjkanje truda, vključenosti in vlaganja v delo. Torej je izgorelost lahko obratno sorazmerna s pogostostjo, s katero se učitelji spodbudno odzivajo na dosežke učencev. Učitelji bodo gotovo bolj kritizirali svoje učence, ko se njihova stopnja izgorelosti poveča. Učenci bodo posledično verjetno spremenili svoje dojemanje učitelja, svoja čustva do učitelja in svoje vedenje v razredu. Na koncu vzročne verige lahko pri učencih opazimo znižano samozaznavanje kompetenc, znižano notranjo motivacijo, manj sodelovanja v razredu in manj dojemanja pri učenju. Dolgoročno lahko učenci podvomijo v smisel šolanja. Končne posledice zmanjšanega vlaganja učiteljev v delo so torej velike, če je naša glavna skrb odnos in uspešnost učencev (Huberman in Vandenberghe, 1999).

Učitelji kažejo znake čustvene izčrpanosti, ko čutijo, da ne morejo več služiti učencem, kot so to počeli prej v svoji karieri. Pojavi se depersonalizacija. Učitelji razvijejo negativen, ciničen in včasih brezčuten odnos do študentov, staršev in/ali kolegov. Imajo občutek zmanjšane osebne uspešnosti, postanejo neučinkoviti pri pomoči učencem pri učenju in nemotivirani pri izpolnjevanju drugih šolskih obveznosti. Na splošno bodo učitelji, ki postanejo žrtve izgorelosti, kot že prej omenjeno, verjetno manj naklonjeni učencem, imajo nižjo toleranco do motenj v razredu, so se manj sposobni ustrezno pripraviti na pouk ter se počutijo manj predani svojemu delu. Ti simptomi lahko na koncu vodijo do povečanega števila nevrotičnih in psihosomatskih bolezni, odsotnosti z dela in/ali zgodnje upokojitve (Farber in Miller, 1981).

Kot pomoč pri razvoju teorije izgorelosti, bomo navedli več spremenljivk, za katere je empirično dokazano, da so povezane z učiteljskim poklicem, saj je izgorelost učiteljev posledica stresorjev, ki nastanejo tako na organizacijski kot tudi osebni ravni. Kot navede Byrne (1999) po pregledu številnih raziskav za spremenljivke v ozadju, je pri spolu dokazano, da večjo stopnjo depersonalizacije občutijo moški, medtem ko večjo stopnjo čustvene izčrpanosti in zmanjšanega občutka izpolnjenosti občutijo ženske. Kar se tiče starosti, večjo stopnjo čustvene izčrpanosti čutijo mlajši učitelji, vendar raziskave pri tem niso dosledne. Tudi leta vplivajo na izčrpanost, in sicer je bolj pogosta pri učiteljih, ki v tem poklicu delajo že več kot dvajset let. Navezujoč se na stopnjo poučevanja, srednješolski učitelji izkazujejo višjo stopnjo depersonalizacije in nižjo stopnjo osebne uspešnosti kot njihovi osnovnošolski kolegi.

Byrne (1999) nadaljuje z organizacijskimi dejavniki, kot so konflikt vlog, nejasnost vloge učitelja, delovna preobremenitev, razredno vzdušje in sprejemanje odločitev. Konflikt vlog predstavlja hkratno pojavljanje dveh ali več pritiskov, tako da izpolnjevanje enega otežuje izpolnjevanje drugega. Pogosti primeri konflikta vlog za učitelje so količina dela, ki ga je treba opraviti, in kakovost dela, ki je realno možna v okviru časovnih omejitev; izpolnjevanje potreb prevelikih razredov, ki vključujejo učence z različnimi stopnjami sposobnosti, in zadovoljevanje potreb posameznih učencev; sprejemanje pozitivnih ukrepov pri reševanju disciplinskih težav učencev in obvladovanje negativne ali nevtralne podpore nadrejenih in staršev. Nejasnost vloge učitelja je povezana s pomanjkanjem jasnosti glede obveznosti, pravic, ciljev, statusa in/ali odgovornosti. Vse večja je kompleksnost nalog, hiter napredek tehnologije in stalne organizacijske spremembe. Učitelji pogosto navajajo nejasne in nedosledne politike glede vedenja učencev; potrebno prestrukturiranje učnih načrtov in pedagoških pristopov v skladu s spreminjajočimi se vladnimi mandati; dojemanje, da učitelja učenci, starši, nadrejeni

in širša javnost ne cenijo. Kvantitativna preobremenjenost učitelja vključuje preveč zahtev in premalo časa, da bi jih ustrezno izpolnili. Kvalitativna preobremenjenost se nanaša na zapletenost delovnega mesta ali delo, ki se dojema kot pretežko za zadovoljivo dokončanje. Učitelji dosledno navajajo preobremenjenost z delom kot glavni stresor pri svojem delu. Pomembni dejavniki vključujejo pretirano papirologijo, prevelike razrede, z učenci različnih akademskih sposobnosti, naložene časovne omejitve in potrebo po poučevanju predmetov, ki so zunaj njihovega strokovnega področja. Razredno vzdušje kritično vpliva na odnos učiteljev do poučevanja, zato ni presenetljivo, da kakršne koli motnje v vzdušju vodijo v stres na delovnem mestu. Gre predvsem za disciplinske težave z učenci, njihovo apatijo do učenja samega, nizke dosežke ter verbalno in fizično zloraba s strani učencev. Kot pojasnita Huberman in Vandenberghe (1999) je kakovost odnosa med učiteljem in učenci lahko eden najbolj nagrajujočih vidikov učiteljskega poklica, lahko pa je tudi vir čustveno izčrpavajočih in odvračajočih izkušenj. Izgorelost je potemtakem težava z resnimi posledicami tako za učiteljsko kariero kot, še bolj temeljno, za učne rezultate samih učencev. Drug velik dejavnik stresa za učitelje, ki ga Byrne (1999) navaja, je njihova nevključenost v odločitve, ki neposredno vplivajo na kakovost njihovega delovnega življenja. Sodelovanje v procesu odločanja šole je kritičen dejavnik pri ohranjanju morale, motivacije, navdušenja, samospoštovanja in splošno zadovoljstva pri delu zaposlenih ter pri zmanjševanju konfliktov vlog in dvoumnosti. Zdi se, da je učiteljem na splošno dovoljen minimalen prispevek k odločitvam, ki jih neposredno zadevajo (npr. spremembe politike delovanja, spremembe učnih načrtov, disciplinski ukrepi pri učencih), kar pomembno vpliva na njihovo padajočo moralo, zadovoljstvo pri delu, mesto nadzora in samospoštovanje. S tem je povezan tudi zadnji dejavnik: družbena podpora, ki je učitelji pogosto ne čutijo s strani ravnateljev in ministrstva za šolstvo.

Vse več je dokazov, da lahko tudi osebnostni dejavniki pojasnijo, zakaj se posamezniki v istem delovnem okolju, z istim nadrejenim ter z enako izobrazbo in izkušnjami pogosto različno odzivajo na iste stresorje. Dva dejavnika, ki veljata za pomembna pri sposobnosti posameznika, da prenese stres na delovnem mestu, sta mesto nadzora in samospoštovanje. Posamezniki, ki verjamejo, da so določeni dogodki posledica njihovih dejanj, verjamejo v notranji nadzor. Tisti, ki na dogodke gledajo na način, da so izven njihovega nadzora, se dogajajo bolj zaradi usode, sreče ali drugih ljudi, izkazujejo vero v zunanji nadzor. Ugotovitve so pokazale, da imajo učitelji, ki verjamejo v zunanji nadzor dogodkov, večjo verjetnost, da bodo izgoreli. Ne smemo pa pozabiti še na samospoštovanje. Pomembno je, kakšno je človekovo lastno mnenje o sebi in koliko se ceni. Ker večina ljudi močno potrebuje družbeno odobravanje, kakršen koli dogodek, ki ga dojemamo kot družbeno zavrnitev, lahko dojemamo tudi kot stresor. Vendar pa so ljudje, ki imajo manj samospoštovanja, zaradi zavrnitve bolj ogroženi kot drugi, in potemtakem bolj dovzetni za stres in izgorelost (Byrne, 1999).

Od učiteljev se zahteva, da prevzamejo številne in pogosto protislovne vloge, vključno z zagotavljanjem akademskih navodil; vzdrževanje reda v razredu; skrb za socialno in čustveno dobro počutje učencev; in izpolnjevanje včasih nasprotujočih si pričakovanj učencev, ravnateljev, staršev in skupnosti. Učitelji morajo pogosto uskladiti različne zahteve šolskih, okrožnih, državnih in nacionalnih politik. Pogosto jih vežejo odločitve, pri katerih so imeli malo ali nič soodločanja. Primarno okolje učiteljevega dela, razred, ima določene lastnosti, ki so potencialni viri stresa. Učilnice so natrpani prostori, v katerih morajo številni ljudje z različnimi preferencami in sposobnostmi uporabljati omejeno količino virov za doseganje širokega nabora družbenih, institucionalnih in osebnih ciljev. So mesta, kjer se dogaja veliko stvari naenkrat, zelo hitro, z nepričakovanimi obrati in na očeh mnogih ljudi. Poleg tega učitelji pogosto delajo ločeno od drugih učiteljev, prejmejo malo povratnih informacij o svoji uspešnosti od ravnateljev in kolegov ter imajo malo pomembnih priložnosti za stalno poklicno učenje in

razvoj. Učitelji se dan danes soočajo z novimi in zapletenimi izzivi, ki izhajajo iz spreminjajoče se populacije učencev in povečanih pričakovanj glede uspešnosti in odgovornosti. Učitelji morajo krmariti med dvoumnostmi »postmodernih« premikov v družbenih, političnih, ekonomskih in kulturnih odnosih. Glede na to lahko upravičeno sklepamo, da je stres vsakodnevni del poklica učitelja. Ne glede na to, ali so rezultati tega stresa pozitivni ali negativni, je veliko odvisno od narave, vira in intenzivnosti stresa, ter tudi od posameznikove interpretacije in delovanja v zvezi s stresom (Smylie, 1999).

4. Simptomi izgorelosti pri učiteljih

Podatki o pojavnosti stresa in izgorelosti v učiteljskem poklicu kažejo, da v zahodnih in vzhodnih državah okoli 60 % do 70 % vseh učiteljev večkrat kaže simptome stresa in vsaj 30 % vseh učiteljev kaže izrazite simptome izgorelosti (Rudow, 1999). Stopnjo obolevnosti učiteljev določajo nevrotične in psihosomatske motnje, pri katerih ima pomembno vlogo stres. Tipični simptomi izgorelosti, ki jih Rudow (1999) navaja, so utrujenost, motnje spanja, depresija in zloraba alkohola ali drog. Pogoste so začasne, kratke in ponavljajoče se odsotnosti, ki se pogosto pojavljajo v začetni fazi izgorelosti. Dolgotrajne odsotnosti lahko opazimo bolj v kasnejših fazah izgorelosti. Ker je izgorelost razvojni proces, se zelo izraziti simptomi šibkosti in izčrpanosti ne pojavijo, dokler oseba ne preživi na delovnem mestu petnajst do dvajset let. Ravno zaradi tega so pri učiteljih pogoste predčasne upokojitve. Logično je, da so učitelji pod stresom in izgoreli veliko manj učinkoviti od drugih. Čeprav je učiteljevo uspešnost težko izmeriti, lahko domnevamo, da učitelji pod stresom večkrat neprimerno ravnajo v razredu (npr. kričanje na učence v konfliktnih situacijah) in imajo določene kognitivne motnje (na primer spregledanje napak pri popravljanju pisnih testov) kot učitelji, ki niso pod stresom. To pomeni, da učiteljev stres negativno vpliva na kakovost poučevanja. Nenehni negativni občutki se pojavijo v naprednejših fazah izgorelosti. To so predvsem pretirano nezadovoljstvo na delovnem mestu, depresivna razpoloženja, otopelost in pomanjkanje zagona za delo in življenje. Izgorelim učiteljem primanjkuje vpletenosti, karizme in toplih čustev, ko imajo opravka z učenci. To vpliva na učno vedenje, motivacijo in disciplino učencev.

Rudow (1999) stres, ki ga doživlja učitelj razdeli na pet vrst:

1. Osnovni stres: vsakodnevne težave (npr. ko preneha delovati internetna povezava)
2. Okoljski stres: biografski življenjski dogodki ali stresne epizode (npr. premestitev v drugo šolo ali stalni medosebni konflikti), ki jih doživlja učitelj
3. Predviden stres: neprijetni dogodki, ki jih učitelj pričakuje (npr. prihajajoči pogovor z ravnateljem)
4. Situacijski stres: trenutno razpoloženje učitelja
5. Retrospektivni stres: način, kako učitelj ocenjuje pretekle stresne dogodke ali izkušnje

Vse dejavnike, ki vplivajo na učiteljevo izobraževalno dejavnost, imenujemo obremenitev. Vključujejo delovne naloge in delovne pogoje. Delovni pogoji so hrup, disciplina in motivacija učencev, urnik pouka in odnos s sodelavci. Raven hrupa se med tem poveča do triindevetdeset decibelov odmori. V primerjavi z drugimi službami je delovni čas dolg, saj marsikdo zmotno meni, da se s poukom konča tudi učiteljev delovni dan, ne vedo pa, koliko dela s pripravo in popravljanjem ocenjevanj znanj učitelja čaka doma. Po navedbah več študij, naj bi delovni čas učitelja obsegal od šestinštirideset do dvainpetdeset ur na teden. Težave med učitelji (rivalstvo, pomanjkanje sodelovanja in komunikacije) ne prispevajo k pozitivnemu vzdušju. Druga težava je avtoritarno, nekooperativno vodenje v šoli. V zvezi z urniki pouka se učitelji pritožujejo nad

omejitvami avtonomije za strukturiranje razredov. V javnomnenjskih raziskavah je učiteljski poklic nespoštovan, s čimer učitelji niso zadovoljni. Enako velja za nizke plače (Rudow, 1999).

Po besedah Vasiljuka (1984) izgorelost lahko opišemo kot krizo. To je stresen, nenehno spreminjajoči se proces osebe, za katerega je značilna destabilizacija v čustveni sferi, ki se kaže s pogostimi nenadnimi spremembami razpoloženja, dvomi in razočaranji. Prizadeta so osrednja področja človekove osebnosti. Učitelji, ki so podvrženi izgorelosti, so vključeni, predani in vestni. Njihovo vključevanje v učni proces določajo motivi socialne skrbi in pomoči, ki so osnova njihovega dela kot poslanstva. Takšni motivi so na primer »ljubezen do otrok«, »delo z ljudmi«, »pomoč vsem šibkim učencem«, »nikoli biti odsoten«, »svetovanje nemočnim otrokom« ipd. Iz teh motivov izhajajo ustrezni akcijski cilji in visoka pričakovanja. Pričakovanja vključujejo učno motivacijo, kompetence, disciplino in hvaležnost s strani učencev. Tekom svoje kariere takšni učitelji spoznajo, da teh visokih pričakovanj ni mogoče izpolniti. Posledično so razočarani, ko njihova pričakovanja dejansko ostanejo neizpolnjena. Odločilna točka v procesu izgorelosti je ravno v tem, kako se učitelji spopadajo s temi razočaranji in njihovimi vzroki (če se jih zavedajo) ter kako se prilagajajo neskladju med pričakovanji učencev in šolskim življenjem ter dejanskim vedenjem učencev in realnim šolskim življenjem. Premagovanje osebne in karierne krize pomeni ponovno vzpostavitev skladnosti med osebnimi motivi in cilji delovanja v službi. Če učitelj tega ne uspe storiti, se bo kriza stopnjevala.

5. Kako ustanoviti bolj zdrave šole?

Po besedah Friedmana (1999) je bolj zdrave šole mogoče doseči s krepitvijo občutka poklicne samoučinkovitosti učiteljev in z izboljšanjem organizacijskega okolja. Na podlagi obstoječih študij je mogoče vzpostaviti bolj zdravo delovno okolje za učitelje v šoli z ukrepanjem na naslednjih štirih ravneh. Raven primarnega pomena vključuje odnose med učitelji in učenci. Friedman (1999) navaja, da učenci od svojih učiteljev potrebujejo toplino in meni, da bi jim morali učitelji ponuditi smernice, nasvete in pomoč pri reševanju osebnih in učnih težav. Od učiteljev učenci pričakujejo, da se do njih ne bodo obnašali le kot do svojih učencev, ampak tudi, kar je še pomembneje, kot do posameznikov z občutki, potrebami in težavami. Tudi med poukom učenci pričakujejo, da bo učitelj z njimi ravnal s toplino in do neke mere s prijateljstvom. Zdi se, da imajo tudi učitelji raje topel odnos z učenci in izraze bližine svojih učencev dojemajo kot znake osebnega in poklicnega spoštovanja. Ravno zato morajo učitelji poleg očitnih strokovnih spretnosti poučevanja, ustvarjalnosti in izvirnosti biti podkovani tudi z veščinami, ki jim bodo pomagale pri njihovi vodstveni vlogi v razredu; zlasti s tistimi veščinami, ki vključujejo »družbeni« vidik življenja v razredu (zmožnost ustvarjanja razredne solidarnosti, podpora in negovanje družabnosti skupine). Spodbujanje tega vidika poučevanja med zgodnjim ali strokovnim usposabljanjem lahko učitelju pomaga pri premagovanju stresa, povezanega z delom.

Druga raven je šolsko vzdušje in kultura. Ta raven vključuje izboljšanje občutka skupnosti v šoli in povečanje učiteljevega občutka za strokovnost. Učitelj ne bi smel čutiti zaskrbljenosti zaradi hrupne učilnice ali uvedbe novih metod poučevanja. Ravnatelji morajo zagotoviti takšno podporo, ki zmanjša učinek obstoječih okolijskih stresorjev. Ta podpora bi morala biti usmerjena v povečanje učiteljeve avtonomije in občutka zadovoljstva pri delu. Ravnatelj lahko sprejme ukrepe za dvig morale učiteljskega osebja tako, da jim na primer omogoči izvajanje idej, ki prinašajo uspeh, in jih spodbuja, da se lotijo nalog ali področij, na katerih so uspešni.

Tretja raven, na kateri je mogoče zgraditi zdravo delovno okolje za učitelje, je, da starši postanejo aktivni sodelujoči v procesu poučevanja in da se poveča njihova vključenost v reševanje težav, povezanih z razredno disciplino. Priporočljivo je, da se učitelji in starši srečajo, da bi razpravljali o problemih domačih nalog, discipline in urejenih ur za zasloni. Te dejavnosti so usmerjene v ozaveščanje staršev o ciljih poučevanja, razvijanje večjega razumevanja dogajanja v šoli in spodbujanje pripravljenosti za vključevanje v doseganje teh ciljev. Ravnatelji lahko prevzamejo pobudo in pridobijo priznanje staršev, ustreznih organov in širše javnosti za edinstvene pogoje, v katerih delajo učitelji; svetu zunaj šole morajo posredovati jasno sporočilo spoštovanja in hvaležnosti za učiteljevo delo.

Četrta stopnja se osredotoča na izboljšanje vodstvenih sposobnosti ravnatelja šole. Poseben poudarek je treba dati tistim sposobnostim, ki lahko pripomorejo k ustvarjanju bolj pozitivnega vzdušja, k boljšemu sodelovanju med učitelji. Poleg tega morajo biti tako učitelji kot ravnatelji opremljeni s tehnikami za zmanjševanje stresa, za katere je znano, da zmanjšujejo pritisk. (Friedman, 1999). Ravno s tem namenom se učiteljica španščine in učiteljica prava na Srednji ekonomski šoli Ljubljana med poukom poslužujeta sprostitvenih tehnik, ki ob vsakodnevnih pritiskih umirijo tako učitelje kot tudi dijake in jih pripravijo na nadaljnje delo. Pomembno je, da učitelj najde način, kako lahko pomaga sebi in s tem hkrati pomaga tudi svojim dijakom.

6. Namen raziskave, raziskovalna vprašanja in hipoteze

Namen in cilj naše raziskave je odkriti morebitne simptome izgorelosti pri učiteljih na Srednji ekonomski šoli Ljubljana. Raziskava je bila izpeljana na Srednji ekonomski šoli Ljubljana pri učiteljih od 1. do 4. letnika programa ekonomski tehnik.

Splošni raziskovalni vprašanji sta: katerega spola je učitelj/ica in kako dolgo je zaposlen/a v šolstvu. Sledijo vprašanja, vezana na namen raziskave, ki so razdeljena na tri razdelke, in sicer na izčrpanost, depersonalizacijo in osebne dosežke.

Raziskovalne hipoteze so naslednje. Za razdelek o izčrpanosti predpostavljamo, da bodo učitelji pogosto čustveno izčrpani zaradi svojega dela; da njihovo delo vsakodnevno zahteva veliko truda; da občasno čutijo, kot da jih delo vodi v živčni zlom; da jih delo pogosto razburja in jezi; da jih neposreden stik z ljudmi pogosto spravlja v stres in da se občasno počutijo, kot da so na koncu svojih zmožnosti. Za razdelek o depersonalizaciji menimo, da občasno na določene dijake gledajo neosebno; da se občasno zbudijo utrujeni, vendar morajo opraviti svoje delo; da jim ni povsem vseeno, kaj se njihovim dijakom zgodi in da se ne bojijo neobčutljivosti in brezčutnosti do ljudi. Za razdelek o osebnih dosežkih domnevamo, da v službi pogosto dosežejo veliko koristnih stvari; da so vsakodnevno polni energije; da pogosto razumejo, kako se dijaki počutijo in vedo, kako odpraviti njihove težave; da se spopadanja s težavami lotevajo umirjeno; da pogosto čutijo svoj pozitiven vpliv na ljudi; da zlahka vsakodnevno ustvarijo sproščeno vzdušje v razredu in da se pogosto dobro počutijo, če so si bili v službi blizu s svojimi dijaki.

7. Raziskovalna metoda, raziskovalni vzorec, postopek zbiranja in obdelave podatkov

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja. Za zbiranje podatkov smo uporabili tehniko anketiranja, kot inštrument pa anketni vprašalnik.

Izhodišče raziskave je vzorec 30 od 42 učiteljev srednje strokovne šole, in sicer Srednje ekonomske šole Ljubljana. V vzorcu je bilo anketiranih 26 žensk in 4 moški. 50 % anketiranih je v šolstvu zaposleno že več kot 21 let, 30 % pa manj kot 5 let.

Za zbiranje podatkov smo uporabili kvantitativno tehniko (anketni vprašalnik). Podatke smo pridobili preko spletne ankete 1KA s sporočilom preko eAsistenta. Predhodno smo se posvetovali z ravnateljico šole. Anketiranje je bilo anonimno.

Prvi del vprašalnika zajema splošna podatka o učiteljih: spol in leta poučevanja v šolstvu. Sledijo sklopi vprašanj, ki se nanašajo na namen raziskave. Sledijo vprašanja, vezana na namen raziskave, ki so razdeljena na tri razdelke, in sicer na izčrpanost, depersonalizacijo in osebne dosežke. Vprašanja so zaprtega tipa. Anketni vprašalnik obsega 5 vprašanj, od katerih imajo vprašanja, vezana na namen raziskave, od 7 do 8 podvprašanj. Podatke smo natančno pregledali in jih obdelali v programu Excel. Podatki so prikazani grafično tabelarično.

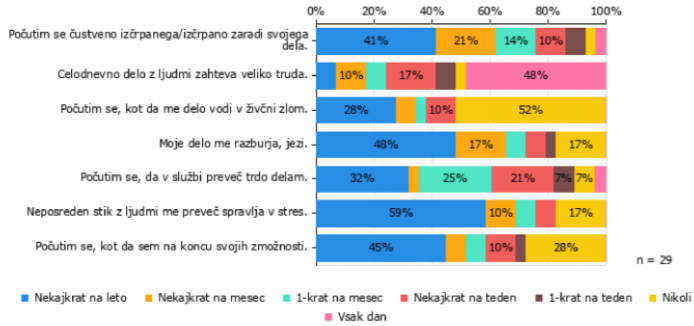
8. Rezultati

V nadaljevanju so obdelani podatki anketnega vprašalnika. Pod vsakim sklopom vprašanj je zapisan grafični prikaz in interpretacija podatkov. Anketni vprašalnik je od 34 učiteljev do konca rešilo 29.

Kar zadeva izčrpanost, kot je razvidno iz grafičnega prikaza 2, lahko potrdimo hipotezo, da celodnevno delo z ljudmi zahteva veliko truda na vsakodnevni ravni, saj je to priznalo kar 48 % učiteljev. Kar se tiče ostalih simptomov izčrpanosti se pri večini anketiranih učiteljev pojavijo le nekajkrat na leto, npr. občutek čustvene izčrpanosti zaradi dela (41 %), delo jih razburja in jezi (48 %), preveč trdo delo (32 %), neposreden stik z ljudmi vodi v stres (59 %) in stanje na koncu svojih zmožnosti (45 %). Hipotezo, da učitelje delo občasno vodi v živčni zlom, moramo zavrniti, saj je kar 52 % odgovorilo nikalno. Gre za dokaj pozitivne rezultate, saj prikazujejo srednjo stopnjo izčrpanosti učiteljev na Srednji ekonomski šoli Ljubljana, kar bi lahko povezali tudi s trenutnim obdobjem ob koncu šolskega leta, ko se ocene zaključuje in popravlja.

Grafični prikaz 2

Razdelek A: Izčrpanost



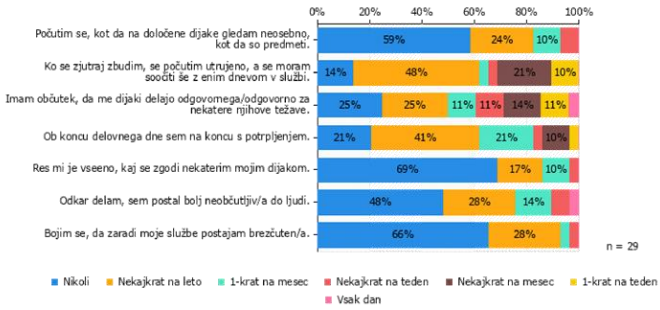
Dvoraček, A. (6. 5. 2024). *Anketa 1ka Simptomi izgorelosti pri srednješolskih učiteljih: https://1ka.arnes.si/simptomiizgorelosti*.

Kar se tiče depersonalizacije v grafičnem prikazu 3, lahko zavrnemo večino hipotez, saj teh občutkov anketirani učitelji nikoli ne doživljajo, npr. gledanje na dijake neosebno, kot na predmete (59 %), občutek ravnodušnosti do svojih dijakov (69 %), neobčutljivost (48 %) in

brezčutnost do ljudi zaradi dela v šoli (66 %). Nekajkrat na leto se zjutraj počutijo utrujeno, vendar se morajo soočiti še z enim dnevom v službi zaradi službene obveznosti in odgovornosti (48 %). Nikoli (25 %) ali nekajkrat na leto (25 %) se čutijo, da jih dijaki delajo odgovorne za njihove težave. Gre za zelo pozitivne rezultate, saj je stopnja depersonalizacije učiteljev na Srednji ekonomski šoli Ljubljana zelo nizka.

Grafični prikaz 3

Razdelek B: Depersonalizacija

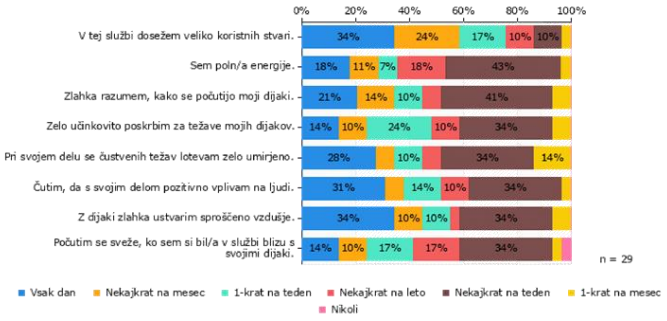


Dvoraček, A. (6. 5. 2024). *Anketa 1ka Simptomi izgorelosti pri srednješolskih učiteljih: https://1ka.arnes.si/simptomiizgorelosti*.

Glede osebnih dosežkov v grafičnem prikazu 4 lahko večino hipotez potrdimo. V službi vsak dan učitelji dosežejo veliko koristnih stvari (34 %) in z dijaki zlahka ustvarijo prijetno vzdušje (34 %). Nekajkrat na teden so polni energije (43 %), razumejo občutke njihovih dijakov (41 %), učinkovito poskrbijo za njihove težave (34 %), se čustvenih težav pri delu lotevajo umirjeno (34 %), s svojih delom pozitivno vplivajo na dijake (34 %) in se počutijo sveže, ko so si bili v službi blizu z dijaki (34 %). Gre za zelo pozitivne rezultate, kar nakazuje na nizko stopnjo simptomov izgorelosti in visoko stopnjo samouresničitve v poklicu učiteljev na Srednji ekonomski šoli Ljubljana.

Grafični prikaz 4

Razdelek C: Osebni dosežki



Dvoraček, A. (6. 5. 2024). *Anketa 1ka Simptomi izgorelosti pri srednješolskih učiteljih: https://1ka.arnes.si/simptomiizgorelosti*.

9. Zaključek

Kot smo omenili že v uvodu, učiteljski poklic ni lahek, saj se učitelji vsakodnevno soočajo z novimi izzivi, ki jih predstavlja delo z vedno bolj raznolikimi in pomoči potrebnimi generacijami mladih. Dijaki namreč potrebujejo fizično in psihično zdrave odrasle, ki jih lahko vodijo skozi življenje. Ker izgoreli učitelji škodujejo sebi, dijakom in celotni izobraževalni ustanovi, je nujno slediti simptomom izgorelosti in spodbujati načine, ki bi lahko izgorelost predčasno zaustavili (Evers idr., 2004).

Izgorelost običajno definiramo kot sindrom izčrpanosti, depersonalizacije in zmanjšane poklicne učinkovitosti. Izčrpanost se nanaša na občutek napetosti in na kronično utrujenost, ki je posledica preobremenjenega dela. Depersonalizacija se nanaša na ravnodušen ali oddaljen odnos do dela nasploh in ljudi, s katerimi delamo. Zanimanje in občutek za delo sta zaradi depersonalizacije izgubila pomen. Zmanjšanje poklicne učinkovitosti pa se nanaša na pomanjkanje kompetentnosti, osebne izpolnitve in dosežkov v službi (Maslach idr., 1996).

Po besedah Vasiljuka (1984) izgorelost lahko opišemo kot krizo. To je stresen, nenehno spreminjajoči se proces osebe, za katerega je značilna destabilizacija v čustveni sferi, ki se kaže s pogostimi nenadnimi spremembami razpoloženja, dvomi in razočaranji. Prizadeta so osrednja področja človekove osebnosti. Učitelji, ki so podvrženi izgorelosti, so vključeni, predani in vestni. Njihovo vključevanje v učni proces določajo motivi socialne skrbi in pomoči, ki so osnova njihovega dela kot poslanstva. Imajo ustrezne akcijske cilje in visoka pričakovanja. Tekom svoje kariere takšni učitelji spoznajo, da teh visokih pričakovanj ni mogoče izpolniti. Posledično so razočarani, ko njihova pričakovanja dejansko ostanejo neizpolnjena. Odločilna točka v procesu izgorelosti je ravno v tem, kako se učitelji spopadajo s temi razočaranji in njihovimi vzroki (če se jih zavedajo) ter kako se prilagajajo neskladju med pričakovanji učencev in šolskim življenjem ter dejanskim vedenjem učencev in realnim šolskim življenjem. Premagovanje osebne in karierne krize pomeni ponovno vzpostavitev skladnosti med osebnimi motivi in cilji delovanja v službi. Če učitelj tega ne uspe storiti, se bo kriza stopnjevala.

Izhodišče naše raziskave je bil vzorec 30 učiteljev Srednje ekonomske šole Ljubljana. V vzorcu je bilo anketiranih 26 žensk in 4 moški. 50 % anketiranih je v šolstvu zaposleno že več kot 21 let, 30 % pa manj kot 5 let. Kar zadeva izčrpanost, lahko potrdimo hipotezo, da celodnevno delo z ljudmi zahteva veliko truda na vsakodnevni ravni, saj je to priznalo kar 48 % učiteljev. Kar se tiče ostalih simptomov izčrpanosti se pri večini anketiranih učiteljev pojavijo le nekajkrat na leto, npr. občutek čustvene izčrpanosti zaradi dela (41 %), delo jih razburja in jezi (48 %), neposreden stik z ljudmi vodi v stres (59 %) in stanje na koncu svojih zmožnosti (45 %). Gre za dokaj pozitivne rezultate, saj prikazujejo srednjo stopnjo izčrpanosti učiteljev na Srednji ekonomski šoli Ljubljana, kar bi lahko povezali tudi s trenutnim obdobjem ob koncu šolskega leta, ko se ocene zaključuje in popravlja. Kar se tiče depersonalizacije, lahko zavrnemo večino hipotez, saj teh občutkov anketirani učitelji nikoli ne doživljajo in gre za zelo pozitivne rezultate, saj je stopnja depersonalizacije učiteljev na Srednji ekonomski šoli Ljubljana zelo nizka. Glede osebnih dosežkov lahko večino hipotez potrdimo. V službi vsak dan učitelji dosežejo veliko koristnih stvari (34 %) in z dijaki zlahka ustvarijo prijetno vzdušje (34 %). Nekajkrat na teden so polni energije (43 %), razumejo občutke njihovih dijakov (41 %), učinkovito poskrbijo za njihove težave (34 %), se čustvenih težav pri delu lotevajo umirjeno (34 %), s svojih delom pozitivno vplivajo na dijake (34 %) in se počutijo sveže, ko so si bili v službi blizu z dijaki (34 %). Gre za zelo pozitivne rezultate, kar nakazuje na visoko stopnjo samouresničitve v poklicu učiteljev na Srednji ekonomski šoli Ljubljana.

Pomembno je poudariti dejstvo, da kljub enemu najbolj napornih obdobij v šolskem letu učitelji Srednje ekonomske šole Ljubljana niso pokazali visoke stopnje pri simptomih

izgorelosti. Smiselno bi bilo, da bi raziskavo razširili tudi na ostale srednje šole in gimnazije, kjer bi bila morda stopnja simptomov izgorelosti višja, če so pričakovanja dijakov, staršev in ravnateljev višja. Nujno je, da se učitelji zavedamo svojih zmožnosti in sposobnosti in pri delu ne pozabimo nase ter na svoje zdravje. Možnosti za lajšanje oziroma odpravo simptomov je veliko in so prosto dostopne vsepovsod. Na učitelju samemu je, da si poišče tisto, ki mu najbolj pomaga. Zagotovo je priporočljivo usvojiti tehnike sproščanja ali meditacije, ki se jih lahko uporablja tudi z dijaki med poukom. Učinkovite so tudi raztezne vaje ali jutranja telovadba, ki zbudi zaspane srednješolce. Zaželeno pa je tudi, da vsak učitelj sam poskrbi za zdravo prehrano, dovolj gibanja in kvalitetno spanje v svojem prostem času.

10. Viri

Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 15–37.

Evers, W., Tomic, W. in Brouwers, A. (2004). Burnout among Teachers: Students' and Teachers' Perceptions Compared. *School Psychology International, 25*(2), 131–148.

Farber, B. A. in Miller, J. (1981). Teacher Burnout: A Psycho-educational Perspective. *Teachers College Record*, 83(2), 235–243.

Friedman, I. A. (1999). Turning our schools into a healthier workplace: Bridging between professional self-efficacy and professional demands. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 166–175.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B. in Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and Work Engagement among Teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.

Huberman, A. M. in Vandenberghe, R. (1999). Introduction: Burnout and the Teaching Profession. *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*, 17–27.

Maslach, C., Jackson, S. E. in Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual (3rd ed.).* Palo Alto7 Consulting Psychologists Press.

Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 38–58.

Schaufeli, W., Salanova, M., González-Roma, V. in Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *The Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.

Smylie, M. A. (1999). Teacher stress in a time of reform. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 59–84.

Vasiljuk, F. (1984). *Psihologija pereživanija*. Izdajatelstvo MGU.

Kratka predstavitev avtorice

Ana Dvoraček je magistrica profesorica španščine in ruščine in diplomantka angleščine, ki poučuje španščino in poslovno angleščino na Srednji ekonomski šoli Ljubljana. Ljubezen do tujih jezikov jo spremlja že od malih nog. Tekom srednješolskih in študentskih let je sodelovala v raznih projektih in tekmovanjih za tuje jezike, poučevala je tako na jezikovni šoli v Madridu, kot tudi opravljala prakso na univerzi v Moskvi. Danes pa svoje znanje širi med dijaki in kolegi. Glede na enega najbolj napornih šolskih obdobij v šolskem letu, občutkov izčrpanosti, nemoči, zmanjšanega občutka smisla poučevanja pri sebi in kolegih se je tokrat osredotočila na simptome izgorelosti pri učiteljih in možnih rešitvah.

Dobra komunikacija uspešno premaguje stres

Good Communication Succesfully Conquers Stress

Petra Kokalj

OŠ Oskarja Kovačiča, Ljubljana
kokalj.petra@gmail.com

Povzetek

Živimo v časih, ki so nepredvidljivi, s spremembami se srečujemo na vsakem koraku. Stres nas nenehno obkroža. Komunikacija je v tesni korelaciji s stresom. Največje težave v kolektivih, ki nam vzamejo tudi največ časa in energije, so posledica slabe, neustrezne komunikacije ali pa jo je celo premalo. Pomembna je dobra in odprta komunikacija, ki posledično manjša stres. Nekateri ljudje oziroma nekateri poklici se s stresom srečujejo pogosteje kot ostali. Med izrazito stresne poklice spada tudi učiteljski poklic. Kot je pokazala anketa je pogosti stresor med učitelji nadomeščanje odsotnih delavcev in komunikacija med zaposlenimi kot tudi komunikacija s starši in težavnimi otroki. Če vlada v šoli dobra klima, če smo zaposleni zdravi in motivirani za delo, če se znamo poslušati med seboj in nadzirati svoja čustva, so rezultati boljši.

Ključne besede: čustva, duševno zdravje, konflikt, medosebni odnosi, stres, uspešna komunikacija

Abstract

We are living in unpredictable times, where we encounter changes at every corner. Stress surrounds us constantly. Communication is closely correlated to sress. The biggest problems among the professorial professional staff, which take the most amount of energy and time, are a cosequence of poor, inadequate communication, or even insufficient one. Communication that is good and open is important, as it reduces stress. Some people, or better yet some professions, encounter stress more often than others. Among the higly stressful professions is also the teaching profession. As the survey showed, a common stressor among teachers is the substitution of absent colleagues, as well as the communication between the employees, the communication with parents and problematic children. The results are better if there is a good climate at school, if the employees are healthy and motivated to work, if we know how to listen to each other, as well as if we know how to control our emotions.

Keywords: conflict, feelings, interpersonal relationships, mental health, stress, successful communication

1. Uvod

Pedagoški poklic je vpet v polje raznolikih medsebojnih odnosov, ki skladno z različnimi pričakovanji (otrok, staršev, vodstva, sodelavcev…) konstituirajo različne socialne vloge. Učitelji se znotraj njih najdemo razpeti med določili države, zahtevami vodstva, pričakovanji staršev, učencev, sodelavcev, in tudi lastnimi pričakovanji in ambicijami. Poklic zahteva prilagajanje spremembam in novim generacijam kot tudi tehnologijam. Vse to prinaša svežino, vendar tudi vedno bolj zapletene izzive. Tako lahko znotraj posameznih vlog nastajajo nove nejasnosti in konflikti, ki stopnjujejo stresnost poklica ter ob neprimernem spoprijemanju vodijo v proces izgorevanja.

2. Motiviranost in odprta komunikacija

»Veliko slišimo o pomenu odprte komunikacije. O tem pišejo knjige, snemajo dokumentarce, prirejajo seminarje. A iz vsega skupaj ne bi bilo treba delati znanosti, če bi ljudi kdo naučil drug drugega zgolj pozorno poslušati. Takole čez palec lahko mirno ocenim, da je vsaj 80 odstotkov vseh medčloveških težav posledica navadnih ušivih komunikacijskih šumov.« (Banović, 2022, str.101)

Učitelji smo v ugodnem delovnem okolju bolj motivirani za delo, fleksibilnejši, sproščeni, ustvarjalni, dosegamo boljše delovne rezultate, komunikacija je odprta in sodelovanje uspešnejše. Delodajalec, ki nudi dobro in stimulativno delovno okolje, lažje zaposli kvalitetnejši kader in pridobi na javnem ugledu. Dobro oz. slabo počutje, pa se posredno prenaša tudi na družinsko in družabno življenje.

» Stres je telesni, duševni in vedenjski odziv posameznika, ki se poskuša privaditi notranjim in zunanjim pritiskom (stresorjem), ki zamajejo njegovo ravnovesje. Določena količina stresa je nujno potrebna za normalno življenje. Ni vsak stres negativen. Znano je, da nastane problem tam, kjer je stresnih situacij preveč za posameznika, so preveč zgoščene, intenzivne. Premočne in predolgo trajajo.« (Dernovšek idr., 2017, str.7)

Najpogostejši znaki stresa se kažejo v različnih oblikah: od telesnih simptomov, do sprememb v vedenju, razpoloženju, mišljenju in negativnih mislih. Dolgotrajni stres lahko pripelje do nastanka različnih, življenjsko nevarnih bolezni.

Različni strokovnjaki (Lamovec, 1998; Looker idr., 1993; Roth idr., 1993) poudarjajo, da razlika med negativnim in pozitivnim stresom ni toliko v situaciji sami, kot v tem, kako situacijo ocenimo, vrednotimo. Če se počutimo sposobni, da se z njo spoprimemo in pri tem upamo na uspeh, jo ne bomo občutili kot grožnjo, temveč kot izziv. Stres, ki ga doživljamo kot izziv, daje stimulacijo, ki izboljšuje našo učinkovitost in ustvarjalnost ter nam pomeni priložnost za rast in razvoj.

Odziv je vedno subjektiven in se lahko kaže na več področjih, tako na telesnem, čustvenem, vedenjskem ali miselnem. Vendar pa ti odzivi in te reakcije nimajo vedno enakih posledic za vse učitelje, saj se različni posamezniki različno soočamo s težavami v poklicnem in osebnem življenju. Pomemben je način, kako se bomo odzvali na stres, od možnosti, ki jih imamo, od tega ali bomo sposobni obvladati stresno situacijo in vzpostaviti ravnotežje med zahtevami in svojimi sposobnostmi.

Glede na definicijo stresa nam je pedagoškim delavcem pomoč možno ponuditi na enem od naslednjih področij:

- pomoč usmerjena na zahteve (cilje, naloge, pričakovanja) – poimenovanje, odkrivanje in odpravljanje stresorjev;
- razvijanje, dopolnjevanje in krepitev na področju sposobnosti (znanje, informacije, veščine, spretnosti, pooblastila, pripomočki, svetovanje, medosebna pomoč);
- ponovna ocena položaja (preokvirjanje, preverjanje prepričanj in prevladujočih vrednot, ugotavljanje skladnosti poklicne vloge).

Poleg lastne skrbi za zdravje, skrbno načrtovanega preživljanja časa v svoji družini, hobijev, druženja s prijatelji, je zelo pomembno poskrbeti za dobro službeno klimo. K temu pripomore tudi ustrezen delovni urnik, delovne obveznosti, dobri odnosi in medsebojno sodelovanje, dobro vodenje… Pomembno je, da zaposleni čutimo večjo pripadnost šoli in tako se počutimo varneje, smo bolj motivirani za delo, kar pa se seveda močno odraža pri učencih.

V Sloveniji je bil leta 2011 sprejet Zakon o varnosti in zdravju pri delu, ki delodajalcem in delavcem narekuje pravice in dolžnosti v zvezi z varnim in zdravim delom ter dobrim počutjem. Ukrepi prinašajo koristi delodajalcu, zaposlenim in nenazadnje celotni družbi (Smernice za promocijo zdravja na delovnem mestu, 2015).

Vodstva šol bi se morala odločati za izobraževanja, ki spodbujajo osebno rast zaposlenih. Dobrodošlo je, da se učitelji seznanimo s teorijo s tega področja. Omogoči se nam praktične delavnice, na katerih bi lahko raziskovali svoje vrednote in prepričanja ter na ta način razvili stabilno poklicno identiteto, ki se bo zmogla zoperstaviti poklicnim izzivom.

2.1. Stres

Danes je stres eden večjih problemov ljudi nasploh. Ampak ljudje si velikokrat stres ustvarimo sami. Predvsem, ko razmišljamo o stvareh, o opravilih in ljudeh na tak način, da so stresni. Da nam gredo na živce, da nas skrbi, da nam je slabo, ko moramo, na primer, odgovoriti na vse te e- maile, opraviti vse sestanke in podobno. »V takih položajih, ko trajajo dlje časa, potem ljudje občutimo najprej strah in odpor, potem tesnobo, in če to traja nekaj časa, se lahko pojavi še izgorelost in obraba srčne mišice – ko vas tišči v prsih. Na tak način smo res v stresu. Še vedno bomo morali vse to opraviti, le da vas zdaj še skrbi in smo v stresu.« (Marolt, 2022, str.225)

Zavedati se moramo, da so naše reakcije, naši odzivi in tudi naše vedenje nasploh, zelo odvisni od tega, kako se počutimo, kakšni občutki nas prevevajo. Če smo dobre volje, bo naše vedenje vedro, in tudi v odnosih z drugimi bodo naši odzivi vedri. Ljudje se večinoma trudimo, da smo veseli čim večkrat, a velikokrat pač okolica vpliva na nas tako, da je to težje.

Za težave krivdo nezavedno iščemo v zunanjih dejavnikih in ne pri sebi. Včasih imamo prav. Vse mogoče nas lahko moti. Težave z učenci, s sodelavci, z vodstvom, privatno življenje… Pogosto rečemo, da »nam gre na jetra.« A ker na večino naštetega nimamo neposrednega vpliva, nas to včasih navdaja z občutkom nemoči, kar pa nam povzroča tesnobo in s tem tudi tisto, kar smo poimenovali *stres*.

Kaj se sploh da spremeniti? Kot pravi star rek, se tudi Rim ni zgradil v enem dnevu. Ker na ves svet nimamo vpliva, lahko začnemo tam, kjer je najlažje in tam, kjer imamo vpliv. In to je – pri sebi. Torej, kaj lahko naredim pri sebi, da zmanjšam stres?

V občutku stresa težko dobro delujemo. Težko izbiramo najboljši način komunikacije in vzgoje, najboljše odgovore, težko dajemo najboljša navodila. Zato je zelo pomembno, da znamo umiriti stres, da bomo lahko izbrali tak način delovanja, ki bo prinesel boljše rezultate.

Ne samo otroci, pač pa vsi ljudje okoli nas, se na nas odzivajo. Odzivajo pa se na naše vedenje. Vedenje je vse kar počnemo, tudi to, česar ne. Vidijo nas, kako se držimo, kakšen izraz na obrazu nosimo. Tudi kako smo oblečeni. In ljudje okoli nas se odzivajo na to.

Na vedenje močno vpliva naše počutje in to ljudje, otroci pa še posebej, zelo dobro opazijo. Ker to sporočamo z govorico telesa, s svojo obrazno mimiko, tudi takrat, ko ničesar ne govorimo. Izdaja nas ton našega glasu, kako se počutimo. Če smo z glasom prijazni ali osorni. Mimika in ton glasu pomembno vplivata na to, kako nas ljudje dojemajo še preden z naših ust pride vsebina. Zato se zavedamo, da je nemogoče ne-komunicirati, zato moramo biti na komunikacijo posebej pozorni.

»Učiteljski stres lahko zniža kakovost našega poučevanja na dva načina. Prvič, če dlje časa učimo pod vplivom stresorjev, se začne zmanjševati naše zadovoljstvo z delom, to pa nas lahko

pripelje do tega, da nam poučevanje ni več všeč. To po navadi vpliva tudi na čas in napor, ki smo ga pripravljeni posvetiti kakovosti našega poučevanja. Drugič, kadar doživljamo stres, se lahko poslabša naš odnos do učencev v razredu. Če doživljamo stres, lahko to plemenito razpoloženje do učencev, ki prispeva k pozitivnemu vzdušju v učilnici, izgine, mi pa se začnemo na težave odzivati s slabo voljo ali celo na sovražen način.« (Kyriacou, 1997, str.169)

Naše počutje je del nas, lahko rečemo, da v nas nastaja In na večino tega, kar je v našem telesu in umu, imamo vpliv posredno ali neposredno. Eden od načinov za zavedanje lastnega telesa in s tem tudi lastne duševnosti so tehnike umirjanja.

Najlažje to storimo z dihanjem in ena od najbolj učinkovitih je tehnika, ki se imenuje srčna koherenca. To pomeni, da napolnimo pljuča do zadnjega kotička, za kak trenutek zadržimo dih (5 do 10 sekund) in potem v enakem ritmu, kot pri vdihu, tudi izdihnemo. Cilj vaje je, da je dolžina vdiha približno enaka dolžini izdiha. Naredimo jo vedno, ko se želimo umiriti. Primerna je za vse vrste situacij, kjer čutimo, da nam zmanjkuje »živcev«.

»Z dihanjem lahko nasploh upravljamo z različnimi notranjimi stanji telesa: umirjeno dihanje vpliva na enakomerno bitje srca, na krvni pritisk in stabilizira čustveno stanje.« (Marolt, 2022, str.54, 55)

»Kadar izvajamo dihalne vaje ali pravilno dihamo, je reakcija organizma nasprotna reakciji, ki se pojavlja v trenutkih napetosti: pri pravilnem dihanju pride do sproščanja, delovanje vseh organov je uravnoteženo in spokojno. Kadar pravilno dihamo, se lahko tudi v primeru slabih novic ali situacij, obvladamo, kontroliramo reakcije svojega organizma in ostanemo mirni. Kadar smo polni energije, življenjske moči, nas negativna energija ne more pobiti.« (Nishi, 2012, str.69, 70)

Zelo pomembno je, da ugotovimo težave in se začnemo z njimi čimprej ukvarjati, delimo svoje težave in skrbi z drugimi, vzdržujemo ravnovesje med svojim učiteljskim delom in zasebnim življenjem, in ne pozabimo navsezadnje pogledati, če smo za katere od stresnih vzrokov delno krivi tudi sami.

2.2. Kratka anketa o počutju in stresu na OŠ Oskarja Kovačiča

Glede na zapisana dejstva me je zanimalo, kakšno je kljub vsemu stanje na naši šoli: kakšno je počutje zaposlenih, ali so pod stresom, kako skrbijo za svoje zdravje, kaj bi se še lahko dalo izboljšati glede vsega naštetega. Naredila sem kratko spletno anketo in jo poslala 30 sodelavcem razredne in predmetne stopnje. Na podlagi dobljenih rezultatov sem zbrala podatke, naredila analizo in prišla do naslednjih ugotovitev:

- Prevladujejo ženske, skupaj pa v starostni skupini od 27 do 62 let.
- Več kot ½ anketiranih se na delovnem mestu počuti dobro, ¼ zelo dobro, v manjšini je počutje slabo.
- Kar ¾ je včasih pod stresom, ¼ skoraj vedno in nihče nikoli.
- Najpogostejši znaki, ki jih opažajo pri sebi, so pomanjkanje volje, razdražljivost, nespečnost, zmanjšana koncentracija, glavobol, želodčne težave.
- Največ stresa vsem povzročajo administrativne zadeve, sestanki, konference, odnosi s sodelavci in disciplinsko zahtevnimi učenci ter govorilne ure in roditeljski sestanki.
- Predlogi anketiranih za izboljšanje stanja so: več druženja za zaposlene v tako imenovanem »kotičku za sproščanje« med odmori, pred ali po pouku, umirjena

komunikacija, manj pritiska na delovnem mestu, manj pritiska s strani vodstva, pisati manj nepomembnih poročil, kar vse vpliva na povečanje stresa.

3. Pomen dobre komunikacije

»Največja skrivnost dobre komunikacije je zmožnost, da slišimo tisto, kar ni bilo povedano.«
Peter Drucker

Ena ključnih karakteristik dobrih medosebnih odnosov je komunikacija.

Komuniciranje je sestavni del življenja vsakega od nas. Brez komunikacije ni življenja, saj smo ljudje socialna bitja in prek komunikacije vzdržujemo obstoječ družbeni red. Komunikacija pa ni le prenašanje informacij od oddajnika k sprejemniku.

Ljudje s svojim vedenjem, govorjenjem in telesnim izražanjem, nenehno nekaj sporočamo. Predvsem govor je tisti, ki ga uporabljamo, da osebi na drugi strani sporočimo, kaj si želimo, kaj čutimo, kaj potrebujemo, itd.

Komunikacija je sporočanje naših misli, pogledov, prepričanj, želja in čustev z uporabo besed in nebesednih gest. Za komunikacijo uporabljamo različne kanale sporočanja: govor, pisano besedo, telesne geste, obnašanje, itd. S pomočjo komunikacije ljudje urejamo medsebojne odnose, se razbremenimo težav in se sprostimo. Če na primer nekomu povemo, kaj nas teži, nam je veliko lažje, počutimo se olajšane in se pomirimo. Ljudje pravzaprav ves čas komuniciramo. Tudi, ko smo tiho, svoji okolici nekaj sporočamo. Komuniciramo zato, ker želimo svojemu občinstvu nekaj sporočiti, jih v nekaj prepričati ali jim zgolj podati določene informacije.

Sicer je komunikacija drugačna glede na osebo oz. občinstvo na drugi strani. S starši se pogovarjamo drugače kot z učenci, sodelavci in prijatelji. Naš način komunikacije je rezultat vsega, kar smo. Je posledica stila komuniciranja, ki smo ga vajeni od doma, dosedanjih izkušenj, prepričanj, pogledov na svet itd.

Zanimivo pravzaprav je, da ljudje komuniciramo z vsem svojim bitjem, ne samo z besedami. Pri komuniciranju uporabljamo kretnje, mimiko obraza, itd. Obenem je način sporočanja tudi naše vedenje, stil oblačenja, ton glasu, itd.

V šoli poznamo več vrst komunikacij:

- **Enosmerna** pomeni, da nekomu nekaj sporočamo, a ne pričakujemo njegovega odziva (se pravi, da samo sporočamo).
- **Dvosmerno komunikacijo** uporabljamo, kadar poleg sporočanja prejemamo tudi odzive z druge strani. V resnici je velika večina komunikacije dvosmerne.
- **Neverbalna** pa je to, kar sporočamo s svojim videzom, obnašanjem, telesnimi kretnjami.
- **Verbalna** je uporaba besed.
- **Zavedna** pomeni, da se za nekaj odločimo, da bomo točno to sporočili.
- **Nezavedna** nekaj sporočamo, ne da bi se tega zavedali (na primer z določeno telesno kretnjo).

3.1. Poslušanje

Če pride v komunikaciji do konflikta, sta zato večinoma »kriva« dva razloga:

1. Osebe, ki so udeležene v pogovoru ne povedo bistva, ki ga želijo sporočiti.
2. Osebe, ki so udeležene v pogovoru, ne poslušajo dobro sogovornika. Razlika je namreč v tem, da nekaj slišimo in tem, da nekoga resnično poslušamo.

Poslušanje je namreč enako pomembno kot govor. Prav vsi poslušamo sogovornika na podlagi nekaterih prepričanj in pogledov o temi pogovora. Dobro je, da vstopimo v pogovor pripravljeni sprejeti sogovornikov pogled. Tudi, če se na koncu z njim ne strinjamo, je pomembno, da resnično poslušamo njegova stališča in nato podamo svoje mnenje. Gre za aktivno poslušanje. Večina izmed nas misli, da znamo poslušati, toda velikokrat poslušamo samo zato, da osebi odgovorimo in ne, da jo razumemo.

Resnično poslušati pomeni, da osebi namenimo svojo popolno pozornost in zraven ne počnemo ničesar drugega (npr. ne brskamo po telefonu). Pomembno je, da takrat, ko govori druga oseba, ne izražamo nobenih mnenj, ne dajemo nasvetov, ne obsojamo in predvsem ne skačemo v besedo.

Če imamo kakršenkoli komentar, počakajmo, da oseba na drugi strani konča svoj del pogovora. Seveda je pomembno, da ima tudi oseba na drugi strani dobro razvito kulturo poslušanja.

Nikoli pa ne smemo pozabiti na samospoštovanje. Ne glede na to, kako se trudimo sta za dobro komunikacijo vedno potrebna dva.

Če nas oseba na drugi strani ne spoštuje in ni pripravljena poslušati naših stališč, je izredno težko priti do pozitivnih zaključkov.

3.2. Čustva

Pomembno je, da v procesu komunikacije nadziramo svoja čustva. To pomeni, da ne odreagiramo burno, tudi, ko čutimo jezo, živčnost in razburjenost. Pomembno je, da se znamo umiri, zadihati in nato nadaljevati s pogovorom.

Dobro je, da se izognemo agresiji, uporabi psovk ter vsiljevanju svojega mnenja. Vedno velja, da se je ob čustveni vzburjenosti bolje odmakniti stran od situacije. Ob vznemirjenju nemalokrat rečemo kaj nepremišljenega, s tem pa lahko zamajemo odnos, ki ga imamo z osebo na drugi strani. S tem pa lahko podremo odnos in stvari, ki smo jih prej dolgo časa gradili. Nikamor se nam ne mudi. Več dosežemo, če pristopamo počasi, kot če z argumenti želimo zgolj vsiliti svoj prav.

Šola ima poleg izobraževalne tudi vzgojno vlogo in učitelji smo največji zgled. V našem razredu mora biti komunikacija skladna s tremi točkami:

(1) Ne kričimo ali povzdigujemo glasu.

(2) Nikoli se ne žalimo.

(3) Poslušamo se.

Ta pravila so navedena v več razrednih kotičkih. Pri tem je izrednega pomena to, da se teh pravil držim tudi jaz kot učiteljica. S pomočjo nenasilne komunikacije z učenci, sem rešila številne primere, ki bi jih nasilna komunikacija le še poslabšala. Nenasilna komunikacija ima

po mojem mnenju same koristi, vendar tudi veliko zahteva: je filozofija, naravnanost, postane način življenja in razmišljanja. A vse to se splača, saj v veliki meri pripomore k temu, da iz moje učilnice izstopajo srečni učenci; učenci, ki so pomirjeni in imajo v sebi zaupanje, da bodo tudi naslednji dan v pogovoru z mano dobili tolažbo in upanje za naprej. Ljudje imamo potencial svobodne izbire in prevzemanja odgovornosti za svoje odzive.

Mislim, da je nenasilna komunikacija edini pravi način za doseganje vzgojnih ciljev.

Preden stopimo v razred, poskrbimo za to, da se bomo mi dobro počutili. Sicer se bodo naše skrbi, živčnost in kar je še tega, poznale na naši komunikaciji in govorici telesa in naš odnos z otroki bo daleč od želenega.

Mnogokrat me kdo vpraša, ali se ne bojim, da učenci to, da učitelj nikoli ne povzdigne glasu in je razumevajoč, izkoriščajo. Ne, ne skrbi me, kajti takšnih otrok je malo – zagotovo so in to se ne bo spremenilo, tudi če je učiteljev prevladujoči način komuniciranja vpitje. Mnogo več pa je tistih učencev, ki potrebujejo razumevanje.

4. Zaključek

Komunikacija lahko gradi odnose in jih hkrati tudi razdira. Za dobre medsebojne odnose je pomembno, da se zavedamo, da vsi drugače dojemamo svet okrog sebe ter si stvari interpretiramo na različne načine. Zato naj bo razumevanje glavni cilj vsakega pogovora in medsebojne interakcije. Z razumevanjem in sprejemanjem drugih stališč si odpiramo vrata trdnih in dolgotrajnih medsebojnih odnosov. Ljudje smo družabna bitja. Komunikacija nas povezuje in nam omogoča, da delujemo kot del skupnosti. Komunikacija je del naše narave, je prirojena lastnost vsakega izmed nas. Zato jo velikokrat jemljemo kot samoumevno in se ne zavedamo kako velik vpliv ima na naše življenje.

Dobro počutje na delovnem mestu je ob sedanjem tempu življenja zelo pomemben. Ker na delovnem mestu preživimo veliko časa, je pomembno, da se počutimo koristno, da imamo dobre odnose s sodelavci in vodstvom. Zadovoljen učitelj svojo pozitivnost in dobro voljo širi tudi na otroke, ki jih poučuje.

Pomembno je tudi, da o stvareh, o svojem delu, o ljudeh in otrocih, ki jih imamo radi, razmišljamo pozitivno. Seveda je vse precej lažje, ko je vse v redu. A vrstni red je pač tak. Najprej pozitivno razmišljanje, potem pozitivni rezultati.

5. Viri

Banović, S. (2022). *Spodbude*. Ljubljana: Chiara, 2022.

Dernovšek, M. Z., Sedlar Kobe, N. in Tančič Grum, A. (2017). *Spoprijemanje s stresom.* Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2017.

Kyriacou, C. (1997). *Vse učiteljeve spretnosti.* Radocljica: Regionalni izobraževalni center, 1997.

Lamovec, T. (1998). *Psihosocialna pomoč v duševni stiski*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Marolt, G. (2022). *Vzgoja in učenje z manj stresa*. Ljubljana: Logos izobraževalni center, 2022.

Nishi, K. (2012). *Zdravljenje z dihanjem*: energetsko dihanje. Ljubljana: Begen, 2012.

Smernice za promocijo zdravja na delovnem mestu, Ministrstvo za zdravje, Direktorat za javno zdravje, Ljubljana, marec 2015.

Kratka predstavitev avtorja

Petra Kokalj je profesorica razrednega pouka. Študij je končala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, sedaj pa že trideset let poučuje na OŠ Oskarja Kovačiča v Ljubljani. Svoje delo opravlja predano in strokovno, se trudi, da učenci postajajo najboljša različica samih sebe z ljubečim odnosom do vseh živih bitij in spodbuja nastanek pozitivne razredne klime.

Obvladovanje stresa v učiteljskem poklicu: sprostitvene tehnike in šport za izboljšanje dobrega počutja

Managing Stress in the Teaching Profession: Relaxation Techniques and Sports for Improved Well-Being

Živa Brumec Zadravec

Tehniški šolski center Maribor
ziva.brumec.zadravec@tscmb.si

Povzetek

V današnjem času se od učitelja pričakuje večplastnost; da je na svojem področju strokovnjak, dober didaktik in pedagog, nudi podporo svojim učencem in prisluhne staršem ter sodeluje v procesu učenčevega napredka, sodeluje s svetovalno ter ostalimi službami, ki skrbijo, da se lahko učenec razvija v skladu z zastavljenimi cilji in njegovimi potrebami. Učitelji, ki imajo radi svoj poklic in se trudijo po svojih najboljših močeh, da poteka njihovo delo v skladu z zunanjimi in z lastnimi zahtevami oziroma pričakovanji, se nemalokrat znajdejo v položaju, ko vseh službenih obveznosti več ne zmorejo obvladati, kar privede do stresnih situacij. Glede na to, da se vsem tem dejavnikom ne morejo izogniti, je ključno, da za svoje dobro psihično kot tudi fizično počutje poskrbijo sami. V prispevku podajamo nekaj predlogov, kako se učitelj lažje spopade s stresnimi situacijami skozi šport oziroma ponudimo nekaj sprostitvenih tehnik, ki lahko pripomorejo k boljšemu počutju.

Ključne besede: preobremenjenost učiteljev, sprostitvene tehnike, stres, športna aktivnost

Abstract

In today's world, teachers are expected to be multifaceted: they must be experts in their field, effective didactics and pedagogues, provide support to their students, listen to parents, and participate in the process of student progress. They must also collaborate with counseling and other services that ensure students can develop in accordance with set goals and their individual needs. Teachers who love their profession and strive to do their best to meet external and personal demands or expectations often find themselves unable to manage all their professional obligations, leading to stressful situations. Given that they cannot avoid these factors, it is crucial for them to take care of their own mental and physical well-being. This article offers some suggestions on how teachers can more easily cope with stressful situations through sports and provides a few relaxation techniques that can contribute to better well-being.

Keywords: physical activity, relaxation techniques, stress, teacher overload

1. Uvod

Vloga učitelja se je skozi leta razvijala in postajala vse bolj kompleksna. Učitelji niso več zgolj posredovalci znanja, temveč tudi ključni akterji v celostnem razvoju učencev. Poleg priprave in izvedbe učnih ur ter ocenjevanja morajo učitelji posvetiti pozornost tudi socialno-čustvenemu razvoju učencev. To vključuje sodelovanje s starši, reševanje konfliktov, prepoznavanje in obravnavanje posebnih potreb učencev ter sodelovanje s svetovalnimi

službami in drugimi strokovnjaki. Vse to pa zahteva dodatno energijo, čas in pogosto presega formalno opredeljene delovne naloge.

Učitelji, ki imajo radi svoj poklic in se trudijo po svojih najboljših močeh, da njihovo delo poteka v skladu z zunanjimi in lastnimi zahtevami oziroma pričakovanji, se nemalokrat znajdejo v položaju, ko vseh službenih obveznosti več ne zmorejo obvladati. Preobremenjenost z nalogami in pričakovanji lahko vodi do stresa, ki ga pogosto spremljajo občutki tesnobe, izgorelost in zmanjšana delovna učinkovitost. Takšne razmere ne vplivajo zgolj na učiteljevo poklicno življenje, temveč tudi na njegovo osebno dobro počutje in zdravje.

Glede na to, da se vsem tem dejavnikom ne morejo izogniti, je ključno, da učitelji sami poskrbijo za svoje psihično in fizično dobro počutje. Sprejemanje strategij za obvladovanje stresa in skrb za lastno zdravje sta postala nujna elementa profesionalnega razvoja učiteljev. Med najpogosteje priporočljivimi metodami za obvladovanje stresa so sprostitvene tehnike in športna aktivnost, ki dokazano pripomorejo k izboljšanju splošnega počutja in zmanjšanju stresnih odzivov.

Sprostitvene tehnike, kot so meditacija, globoko dihanje, progresivna mišična relaksacija in joga, omogočajo učiteljem, da se naučijo obvladovati stresne situacije in ohranijo notranji mir tudi v najbolj zahtevnih trenutkih. Te tehnike prispevajo k zmanjšanju tesnobe, izboljšanju koncentracije in povečanju občutka nadzora nad lastnim življenjem.

Športna aktivnost je še ena učinkovita strategija za obvladovanje stresa. Redna telesna vadba prispeva k izboljšanju telesnega zdravja, kar posledično vpliva tudi na duševno počutje. Fizična aktivnost sprošča endorfine, naravne telesne snovi, ki izboljšujejo razpoloženje in zmanjšujejo občutke stresa. Poleg tega športne dejavnosti omogočajo tudi socialno interakcijo in podporo, kar je še posebej pomembno v učiteljskem poklicu, kjer je občutek izolacije lahko pogost pojav.

V tem prispevku bomo raziskali različne sprostitvene tehnike in športne aktivnosti, ki jih učitelji lahko vključijo v svoje vsakdanje življenje, da bi zmanjšali stres in izboljšali svoje splošno počutje. Predstavili bomo konkretne predloge in primere, kako lahko učitelji s temi pristopi lažje obvladujejo stresne situacije in se hkrati skrbijo za svoje zdravje in dobro počutje.

2. Sprostitvene tehnike in šport za izboljšanje dobrega počutja

Učitelji vse pogosteje zapuščajo ali razmišljajo o zapustitvi poklica, pogosto zaradi težav, povezanih z delovnim mestom, in ne zaradi pomanjkanja predanosti svojemu poklicu, zato je podpora duševnemu zdravju učiteljev ključna za njihovo osebno in poklicno dobro počutje.

Boljše počutje učiteljev ima sistemski učinek. Povezano je z boljšim počutjem učencev, obogatenim učnim okoljem in boljšimi učnimi rezultati. Dobro počutje je povezano z različnimi vidiki učiteljskega poklica: obremenitev, delovno okolje in pogoji, fizična varnost, podpora sodelavcev in institucij ter šolske skupnosti. Če so ti vidiki negativni, lahko učitelji postanejo manj motivirani in v najslabših primerih doživijo izgorelost. Na splošno se izobraževalni delavci pogosto soočajo s kompleksnimi psihosocialnimi dejavniki v svojem delovnem okolju, ki lahko povzročajo stres, povezan z delom. Ti vključujejo vedenjske težave, ustrahovanje, preobremenjene učilnice, obravnavo starševskih skrbi in pritisk za dosežke (Peck, 2024).

Poročilo Eurydice iz leta 2021 je pokazalo, da skoraj polovica učiteljev doživlja visoko raven stresa pri svojem delu, zlasti v učilnicah, ki jih smatrajo za moteče ali če jim primanjkuje samozavesti pri upravljanju in motiviranju učencev. Kljub temu doživljajo nižje ravni stresa, ko menijo, da je njihovo šolsko okolje sodelovalno in da imajo poklicno avtonomijo ter ustrezno

usposabljanje. Te elemente, povezane s šolsko kulturo, je mogoče spodbujati s celostnim pristopom šole. Učitelji lahko skrbijo za svoje dobro počutje z razvojem socialnih in odpornosti kompetenc, uporabo strategij za obvladovanje stresa, postavljanjem meja in spodbujanjem sodelovalnih odnosov s sodelavci. Skupina strokovnjakov Evropske komisije za spodbujanje dobrega počutja v šolah prav tako razvija politike in smernice za učence, učitelje in izobraževalne delavce (European Comission, 2024).

2.1 Strategije za obvladovanje stresa

Glede na to, da se vsem tem dejavnikom ne morejo izogniti, je ključno, da učitelji sami poskrbijo za svoje psihično in fizično dobro počutje. Sprejemanje strategij za obvladovanje stresa in skrb za lastno zdravje sta postala nujna elementa profesionalnega razvoja učiteljev. Med najpogosteje priporočljivimi metodami za obvladovanje stresa so sprostitvene tehnike in športna aktivnost, ki dokazano pripomorejo k izboljšanju splošnega počutja in zmanjšanju stresnih odzivov.

2.2 Sprostitvene tehnike

Meditacija je ena izmed najbolj priznanih sprostitvenih tehnik. Učiteljem lahko pomaga pri zmanjševanju stresa, povečuje osredotočenost in spodbuja notranji mir. Obstajajo različne oblike meditacije, kot so čuječnost, vodenje meditacije in meditacija sočutja, ki lahko učiteljem pomagajo pri obvladovanju vsakodnevnih stresnih situacij.

Globoko dihanje je preprosta, a zelo učinkovita tehnika za hitro zmanjšanje stresa. Z globokim, počasnim dihanjem se aktivira parasimpatični živčni sistem, ki pomaga pri sproščanju telesa in uma. Ta tehnika je uporabna v trenutkih visoke napetosti, saj omogoča hitro umiritev.

Progresivna mišična relaksacija je tehnika, pri kateri učitelji postopoma napenjajo in nato sproščajo različne mišične skupine. To pomaga pri prepoznavanju in sproščanju mišične napetosti, ki je pogosto povezana s stresom (Perat, 2024).

Joga združuje fizično vadbo, dihalne vaje in meditacijo. Redna vadba joge lahko pomaga pri zmanjševanju stresa, izboljšanju fleksibilnosti, ravnotežja in splošnega telesnega počutja. Joga prav tako prispeva k boljšemu duševnemu zdravju s povečanjem občutka miru in sprostitve.

2.3 Športna aktivnost

Športna aktivnost je še ena učinkovita strategija za obvladovanje stresa. Redna telesna vadba prispeva k izboljšanju telesnega zdravja, kar posledično vpliva tudi na duševno počutje. Aerobne vaje, kot so tek, kolesarjenje in plavanje, so še posebej učinkovite pri sproščanju endorfinov, naravnih telesnih snovi, ki izboljšujejo razpoloženje in zmanjšujejo občutke stresa. Te aktivnosti prav tako povečujejo energijo in vzdržljivost, kar je ključnega pomena za učitelje, ki morajo vsakodnevno obvladovati visoke delovne obremenitve (Mayo Clinic, 2023).

Vadba za moč pomaga pri krepitvi mišic in izboljšanju telesne sestave, kar pozitivno vpliva na samozavest in telesno podobo. Povečana fizična moč in vzdržljivost pomagata učiteljem pri soočanju s fizičnimi in psihičnimi izzivi njihovega poklica.

Skupinske športne dejavnosti omogočajo socialno interakcijo in podporo, kar je še posebej pomembno v učiteljskem poklicu, kjer je občutek izolacije lahko pogost pojav. Športne

dejavnosti, kot so skupinski tečaji fitnesa, plesne ure ali športne igre, omogočajo učiteljem, da se družijo, izmenjujejo izkušnje in pridobivajo podporo od svojih kolegov (Keck Medicine of USC, 2024).

2.4 Integracija sprostitvenih tehnik in športnih aktivnosti v vsakdan

Učitelji lahko sprostitvene tehnike in športne aktivnosti vključijo v svoje vsakdanje življenje na različne načine. Priporočljivo je, da si vsak dan vzamejo nekaj minut za meditacijo ali globoko dihanje, kar jim lahko pomaga pri začetku ali koncu dneva. Prav tako je koristno, da se udeležujejo rednih vadbenih programov, bodisi v telovadnici, na prostem ali doma.

Načrtovanje in doslednost sta ključna za uspešno integracijo teh praks v vsakodnevno rutino. Učitelji lahko v svoj urnik vključijo kratke odmore za sprostitev med poukom ali po njem, kar jim omogoča, da se osvežijo in ponovno zberejo energijo.

Podpora šolskega vodstva je prav tako pomembna za spodbujanje učiteljev k uporabi sprostitvenih tehnik in športnih aktivnosti. Šole lahko organizirajo delavnice in tečaje sprostitvenih tehnik ter športne dogodke, ki učiteljem omogočajo, da se naučijo novih strategij za obvladovanje stresa in izboljšanje svojega počutja.

2.5 Koristi sprostitvenih tehnik in športne aktivnosti

Redna uporaba sprostitvenih tehnik in športne aktivnosti dokazano izboljšuje duševno zdravje. Zmanjšujejo se simptomi tesnobe in depresije, povečuje pa se občutek sreče in zadovoljstva. Učitelji, ki skrbijo za svoje duševno zdravje, so bolj produktivni, bolj motivirani in bolj sposobni obvladovati stresne situacije (National Library of Medicine, 2023).

Športna aktivnost izboljšuje telesno kondicijo, kar pomeni, da se učitelji počutijo bolj energične in manj utrujene. Boljša telesna kondicija prav tako pomeni manjše tveganje za različne zdravstvene težave, kot so bolezni srca, visok krvni tlak in diabetes.

Sprostitvene tehnike in športne dejavnosti, ki vključujejo socialno interakcijo, pomagajo pri krepitvi socialnih vezi. To je še posebej pomembno za učitelje, ki se pogosto soočajo z občutkom izolacije. Močne socialne vezi zagotavljajo podporo, ki je ključna za obvladovanje stresa.

Učitelji, ki redno prakticirajo sprostitvene tehnike in se ukvarjajo s športom, so bolj sposobni obvladovati stres. Ti učitelji razvijejo večjo odpornost proti stresnim situacijam, kar jim omogoča, da se bolj učinkovito soočajo z izzivi svojega poklica.

2.6 Primeri dobre prakse

Vse šole bi lahko uvedle programe čuječnosti, ki bi učiteljem in učencem pomagale pri obvladovanju stresa. Ti programi lahko vključujejo redne seje meditacije, vaje globokega dihanja in praktične nasvete za vključevanje čuječnosti v vsakdanje življenje.

Športni dnevi, ki jih organizirajo šole, so odlična priložnost za spodbujanje telesne aktivnosti med učitelji. Ti dogodki omogočajo učiteljem, da se sprostijo, družijo in hkrati skrbijo za svoje fizično zdravje.

Nekateri učitelji so začeli vključevati sprostitvene tehnike, kot so kratke meditacije ali vaje globokega dihanja, v svoje učne ure. To ne le pomaga učencem pri obvladovanju stresa, temveč tudi učiteljem, ki te tehnike izvajajo skupaj z učenci.

3. Zaključek

Uvajanje sprostitvenih tehnik in športnih aktivnosti v šolsko okolje bi lahko imelo izjemne koristi tako za učitelje kot tudi za učence. Zmanjšanje stresa in izboljšanje splošnega počutja učiteljev bi neposredno vplivalo na njihovo učinkovitost in zadovoljstvo pri delu, kar bi pozitivno vplivalo tudi na učno okolje in akademski uspeh učencev. Športne aktivnosti spodbujajo zdrav življenjski slog in socialno interakcijo, medtem ko sprostitvene tehnike pomagajo pri obvladovanju stresa in razvijanju čustvene stabilnosti.

Pomembno je, da šole prepoznajo pomen skrbi za dobro počutje zaposlenih in učencev ter aktivno spodbujajo vključevanje športa in sprostitvenih tehnik v šolski vsakdan. Kljub potencialnim koristim pa lahko ovire, kot so pomanjkanje finančnih sredstev, časovne omejitve in omejene infrastrukturne možnosti, otežijo uvedbo takšnih programov.

Za uspešno implementacijo je ključnega pomena sodelovanje med vodstvom šole, učitelji, starši in strokovnjaki s področja športa in sprostitve. Pomembno je tudi zagotoviti ustrezno usposabljanje učiteljev za uporabo tehnik sprostitve in izvajanje športnih aktivnosti ter vzpostaviti trajne programe in strukture, ki bodo omogočale njihovo redno izvajanje.

V prihodnje je potrebno nadaljnje raziskovanje učinkovitosti in dolgoročnih koristi uvajanja športa in sprostitvenih tehnik v šolsko okolje. S tem bi lahko pridobili dodatne ugotovitve o vplivu teh dejavnosti na učiteljevo zdravje, učinkovitost poučevanja, akademski uspeh učencev ter splošno kakovost izobraževanja. Na podlagi teh spoznanj bi lahko oblikovali še bolj prilagojene in učinkovite programe za izboljšanje dobrobiti vseh udeležencev v izobraževalnem procesu.

4. Viri

European Comission. (24. marec 2024). *European School Education Platform*. Pridobljeno iz Preventing teacher burnout: mental health and workplace well being: https://school-education.ec.europa.eu/en/insights/news/preventing-teacher-burnout-mental-health-and-workplace-well-being

Keck Medicine of USC. (23. april 2024). *Keck Medicine of USC*. Pridobljeno iz 6 Reasons Why Team Sports Are Good for Your Health: https://www.keckmedicine.org/blog/6-reasons-why-team-sports-are-good-for-your-health/

Mayo Clinic. (11. november 2023). *Mayo Clinic*. Pridobljeno iz Aerobic exercise: Top 10 reasons to get physical: https://www.mayoclinic.org/healthy-lifestyle/fitness/in-depth/aerobic-exercise/art-20045541

National Library of Medicine. (31. oktober 2023). *National Library of Medicine*. Pridobljeno 10. maj 2024 iz The effect of relaxation education intervention on stress, anxiety, and depression in female teachers during the COVID-19 pandemic: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10743839/

Peck, D. (11. januar 2024). *Devlin Peck*. Pridobljeno 14. maj 2024 iz Teacher Burnout Statistics: Why Teachers Quit in 2024: https://www.devlinpeck.com/content/teacher-burnout-statistics

Perat, M. (12. marec 2024). *Inštitut za razvoj človeških virov*. Pridobljeno iz Progresivna mišična relaksacija: https://www.psihoterapija-ordinacija.si/samopomoc/progresivna-mi%C5%A1i%C4%8Dna-relaksacija

Kratka predstavitev avtorja

Živa Brumec Zadravec je profesorica slovenskega in angleškega jezika, ki se je pred več kot desetletjem strokovno usposobila tudi za področje bibliotekarstva. Svoje delo opravlja v šolski knjižnici na Tehniškem šolskem centru Maribor, kjer je tudi prevzela vodenje projekta Erasmus+ za konzorcij petih mariborskih šol. Njena zanimanja segajo na področje knjižničarstva in športa, s katerim se aktivno ukvarja že celo življenje.

Zaznava stresa in poznavanje ter uporaba tehnik sproščanja med dijaki naše šole

The perception of stress, knowledge and utilization of relaxation techniques among students of our school

Andrej Peklar

Šolski center Krško-Sevnica, Srednja šola Krško
andrej.peklar@sc-krsko.si

Povzetek

Anketa med dijaki je razgrnila, da je stres v času ocenjevanj pogost pojav, ki ga doživlja večina dijakov, a le manjši delež med njimi uporablja tehnike sproščanja za obvladovanje stresa. Šolske obveznosti, kot so testi, ustna ocenjevanja in domače naloge, so glavni vzroki stresa, medtem ko je nepoznavanje tehnik sproščanja in pomanjkanje časa ovira za njihovo uporabo. Čeprav dijaki dobro poznajo tehnike sproščanja, jih redko uporabljajo, predvsem zaradi pomanjkanja ozaveščenosti o njihovih koristih. Učinki uporabljenih tehnik sproščanja vključujejo večjo sproščenost, boljše počutje, izboljšano koncentracijo in lažje soočanje s problemi. Kljub temu večina dijakov ne zaznava nobenih učinkov, kar kaže na potrebo po večjem izobraževanju o tehnikah sproščanja. Čeprav večina dijakov meni, da ni potrebe po učenju tehnik sproščanja v šoli, bi znaten delež to možnost sprejel. Predlagani koraki za izboljšanje situacije vključujejo organizacijo delavnic in izobraževanj o tehnikah sproščanja, uvedbo tehnik sproščanja pri razrednih urah, spodbujanje zdravega življenjskega sloga ter postopno vključevanje tehnik sproščanja v redni učni načrt. S celostnim pristopom k obvladovanju stresa in spodbujanju tehnik sproščanja lahko šola ustvari podporno in zdravo okolje, ki bo dijakom omogočilo boljše obvladovanje stresa, večjo sproščenost in izboljšano splošno počutje, kar bo pozitivno vplivalo na njihovo akademsko uspešnost in dolgoročno blaginjo.

Ključne besede: dihalne tehnike, meditacija, stres, tehnike sproščanja, vizualizacija

Abstract

A survey among students has revealed that stress during assessments is a common occurrence experienced by the majority of students, but only a small percentage of them utilize relaxation techniques to manage stress. School obligations such as tests, oral assessments, and homework are the main causes of stress, while lack of awareness of relaxation techniques and deficiency of time are barriers to their use. Although students are familiar with relaxation techniques, they seldom use them, primarily due to a lack of awareness of their benefits. The effects of relaxation techniques, when used by students, include increased relaxation, improved well-being, enhanced concentration, and better problem-solving abilities. However, the majority of students do not perceive any effects, indicating the need for greater education about relaxation techniques. While most students believe there is no need to learn relaxation techniques in school, a significant percentage would accept this possibility. Proposed steps to improve the situation include organizing workshops and education on relaxation techniques, introducing relaxation techniques during class hours, promoting a healthy lifestyle, and gradually incorporating relaxation techniques into the regular curriculum. With a holistic approach to stress management and promotion of relaxation techniques, the school can create a supportive and healthy environment that enables students to manage stress better, experience greater relaxation, and improve overall well-being, positively influencing their academic performance and long-term welfare.

Keywords: breathing techniques, meditation, relaxation techniques, stress, visualization

1. Uvod

V maju so dijaki deležni veliko ocenjevanj, zato smo želeli ugotoviti, ali je to obdobje zanje posebej stresno. Preučili smo strokovno literaturo, da bi bolje razumeli, kako je stres definiran, kakšne so njegove posledice in kako se z njim lahko spoprijemamo. Poleg tega smo raziskovali različne tehnike sproščanja, ki jih dijaki lahko uporabijo za obvladovanje stresa.

Da bi pridobili vpogled v izkušnje dijakov, smo pripravili vprašalnik, v katerem smo jih spraševali o njihovem doživljanju stresa ter o njihovem poznavanju in uporabi različnih tehnik sproščanja. Ta vprašalnik smo razdelili med dijake, ki jih poučujemo, da bi dobil natančne informacije o njihovih osebnih strategijah za soočanje s stresom.

V nadaljevanju prispevka predstavimo rezultate vprašalnika in razpravljamo o možnostih uporabe teh ugotovitev v šolskem okolju. Cilj je identificirati učinkovite načine za pomoč dijakom pri obvladovanju stresa, še posebej v času intenzivnih ocenjevanj, in jim ponuditi ustrezne metode sprostitve za izboljšanje njihovega duševnega in telesnega zdravja.

2. Stres in različne tehnike sproščanja

Stres Tušak in Blatnik (2017) opredelita kot doživljanje, ko so naša pričakovanja in zahteve drugih v zvezi z nami in našim vedenjem večje od trenutnih sposobnosti. Prah (2015) navaja, da poznamo pozitiven in negativen stres. Pozitiven stres nas spodbuja, motivira, draži našo kreativnost in učinkovitost soočanja s problemi, medtem ko negativen stres ruši našo notranjo uravnoteženost, v nas budi neprijetna čustva, nas ohromi in bremeni. Obstaja mnogo dejavnikov, ki lahko povzročijo stres; ti vključujejo specifične situacije, dogodke, posameznike ali predmete, ki jih dojemamo kot stresne. Vir stresa se lahko nahaja znotraj nas (to so skrbi, jeza, bolezni, hormonska neskladja, razočaranja …) ali izven nas (hrup, težave v medosebnih odnosih, izguba zaposlitve, smrt itd.). Ključno je tudi razumevanje, da se posamezniki razlikujemo v svojem odzivanju na enake situacije, kar je odvisno od našega zaznavanja teh situacij in naše ocene lastnih sposobnosti za njihovo obvladovanje. Youngs (2001) navaja, da se posledice stresa pojavijo na treh ravneh: fizični, psihični in vedenjski. Najpogostejši simptomi stresa vključujejo: glavobole, povečano potenje, izgubo apetita ali povečano potrebo po hrani, težave s koncentracijo in pozornostjo, občutke strahu in tesnobe ipd.

Prah (2015) naniza, da poznamo več načinov spoprijemanja s stresom: lahko se osredotočimo na problem ali na čustva, lahko pa uporabimo druge metode, kot so: humor, zanikanje problema, zatekanje k škodljivim navadam, kjer problem prenesemo na višjo silo. Načini obvladovanja stresa, usmerjeni na problem, vključujejo: soočanje s problemom, premišljevanje in planiranje strategij za spoprijemanje s problemom, ustavitev manj pomembnih dejavnosti oziroma prenehanje ukvarjanja z njimi, čakanje na trenutek za ukrepanje, iskanje informacij, pomoči in nasvetov, ki nam lahko pomagajo pri nadzorovanju stresa.

Forbs (2011) poudarja, da mnogi ljudje zamenjujejo fizični počitek s sprostitvijo, vendar počitek ne pomeni vedno, da smo sproščeni. Med gledanjem televizije je naše telo v mirovanju, vendar um in živčni sistem ostajata aktivna. Prava sprostitev je globoko terapevtska in vključuje sproščanje mišic, umirjanje uma in zmanjšano čustveno odzivnost. Počasnejše delovanje možganov med sproščanjem nam omogoča, da se lažje osredotočimo na dihanje, telesne občutke, čustva ali misli, kar olajša doseganje stanja sproščenosti.

Sproščanje je temelj mnogih terapevtskih tehnik in je učinkovit način za obvladovanje telesnih odzivov ter izboljšanje miselnih funkcij, kar razloži Adamčič Pavlovič (2000). Omogoča nam, da v stresnih situacijah učinkoviteje sprostimo napetosti in se odzovemo na pozitiven način.

Pomembnost sproščanja se ne izraža zgolj v trenutkih, ko smo sproščeni doma, temveč tudi v tem, da stanje sproščenosti prenesemo v naše vsakodnevne aktivnosti in obveznosti. To lahko dosežemo z redno, vsakodnevno vadbo sprostitvenih tehnik, kar nam pomaga ohranjati umirjenost in zbranost skozi ves dan. Sprostitev, tako piše Prah (2015), nam nudi številne pozitivne učinke, kot so: manjša utrujenost, boljši spanec, zmanjšanje bolečin, večja učinkovitost, boljše obvladovanje stresa, večja samozavest in pozitiven vpliv na medosebne odnose.

V nadaljevanju želimo predstaviti nekaj tehnik sproščanja. Dihalne tehnike predstavljajo eno izmed najbolj osnovnih, a izjemno učinkovitih metod za sproščanje napetosti. Ko smo pod stresom, tesnobni ali se znajdemo v napetem stanju, naše dihanje zaradi zakrčenih mišic postane plitvo in pospešeno. Nasprotno pa globoko, mirno in sproščeno dihanje aktivira parasimpatični živčni sistem, ki ima pomirjujoč učinek na naše telo in um, kar pomaga razbremeniti tako telesne kot mentalne napetosti. Tako opisuje Prah (2015) vpliv dihalnih tehnik, ki so lahko ključnega pomena za obvladovanje stresa in izboljšanje splošnega počutja.

Po mnenju avtorice Prah (2015) je postopno mišično sproščanje ena izmed najbolj učinkovitih tehnik za odpravljanje fizične napetosti. Ta metoda se opira na trebušno dihanje, ki poteka v sozvočju z izmeničnim napenjanjem in sproščanjem posameznih mišičnih skupin. Takšen pristop omogoča, da se posameznik nauči prepoznavati razlike med občutkom napetosti in sproščenosti v svojem telesu, kar mu olajša hitro zaznavanje in zavestno sproščanje napetosti. Sistematično napenjanje določene mišične skupine za nekaj trenutkov, sledi sprostitev, ki povzroči, da se mišice popolnoma sprostijo in napetost popusti.

Tehnika vizualizacije omogoča izboljšanje tako psihičnega kot fizičnega počutja. Prah (2015) opisuje pozitivne učinke vizualizacije, kjer že samo predstavljanje sproščujočih situacij v mislih pomaga znižati tako telesno kot duševno napetost. Ta proces mentalne predstavitve omogoča, da naše telo in um reagirata, kot da smo dejansko v sproščujočem okolju, kar prinaša občutno korist za naše splošno zdravje in dobro počutje.

Tušak in Blatnik (2017) razpravljata o koristih meditacije, ki uči, kako nadzorovati in pomiriti čustva, misli ter telo. Meditacija nam omogoča, da se poglobimo vase in najdemo notranje vire moči, ki so ključni za soočanje z vsakodnevnimi izzivi sodobnega življenja. Zaradi teh pozitivnih učinkov igra meditacija pomembno vlogo v različnih terapevtskih praksah, pri zdravljenju in preprečevanju bolezni, povezanih s stresom. Meditacijske prakse umirjajo simpatični živčni sistem, kar vodi do znižanja krvnega tlaka, upočasnitve presnove, zmanjšanja srčnega utripa in znižanja frekvence dihanja.

Fraser (2004) opisuje številne koristi, ki jih prinaša redna vadba joge; vpliva na fizično, čustveno in duhovno raven posameznika. Fizične prednosti vključujejo izboljšano gibljivost, prožnost in moč telesa, izboljšano držo, ravnotežje in presnovo, ki se začnejo kazati že kmalu po pričetku vadbe. Joga prav tako prispeva k večji umirjenosti. Dihalne tehnike, ki so del jogijske prakse, omogočajo globlje in polnejše dihanje, kar izboljša umirjenost in zbranost uma ter zmanjšuje zaskrbljenost, čustveno napetost in nihanje razpoloženj. Joga je učinkovita tudi pri blaženju in odpravljanju različnih težav, kot so stres, glavoboli, bolečine v hrbtenici, nespečnost, astma in predmenstrualni sindrom.

3. Analiza in interpretacija zbranih podatkov z vprašalnikom

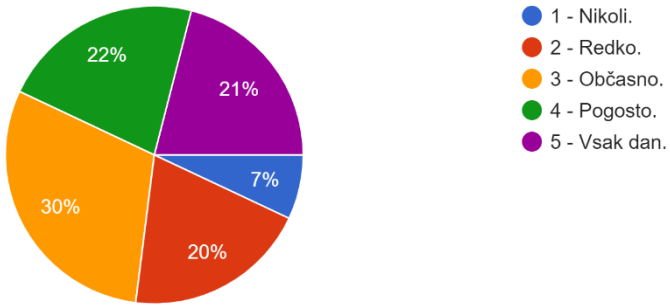
Med 13. in 17. majem 2024 smo v razredih, kjer poučujemo, izvedli anketo med dijaki naše šole. Pripravili smo sedem kratkih vprašanj, za katera so potrebovali približno pet minut. Po zbiranju vseh odgovorov smo se lotili analize pridobljenih podatkov.

Na vprašalnik je odgovorilo 100 dijakov, od tega 97 fantov in 3 dekleta, saj imamo na šoli večinoma fante.

Prvo vprašanje smo zastavili, kako pogosto so bili v zadnjem tednu v stresu. Veseli smo, da jih je vsaj 7 % odgovorilo, da niso bili v stresu. Nadalje je 20 % odstotkov mnenja, da so bili v preteklem tednu redko v stresu. Da so bili vsaj občasno v stresu, jih je odgovorilo 30 %, medtem ko jih je bilo 22 % v stresu pogosto. 21 % jih je odgovorilo, da so bili vsak dan v stresu, kar lahko vidimo tudi na Grafikonu 1.

Grafikon 1

Kako pogosto so bili dijaki v stresu v zadnjem tednu



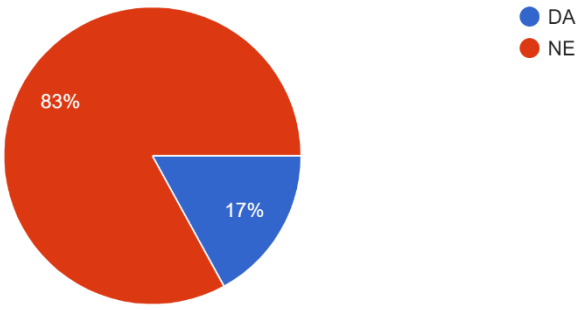
Tudi tuje raziskave Anda idr. (2000) dokazujejo, da so najstniki izpostavljeni šolskemu stresu. Med četrtino do tretjino najstnikov je poročala o visokem stresu, saj so na dnevni ali tedenski ravni izpostavljeni šolskemu stresu. Rezultati naše ankete nakazujejo na še malenkost višjo raven, na 40 %.

V drugem vprašanju so morali dijaki napisati vzrok, zakaj so bili v zadnjem tednu v stresu. Večina zapisanih odgovorov je povezanih s šolo: zaradi testov, ustnih ocenjevanj, pojavili so se tudi odgovori domačih nalog, zaradi nekaterih učiteljev, bližajoče se mature, nezadostnih ocen. Nekaj odgovorov pa je izstopalo, saj so dijaki zapisali, da so premalo spali, da so bili v stresu zaradi drugih sošolcev, trije pa so navedli, da niso bili v stresu.

Naslednje vprašanje je bilo zastavljeno, ali kot način zmanjševanja oziroma spoprijemanja s stresom v šoli uporabljajo tehnike sproščanja. 83 % vprašanih dijakov je odgovorilo, da ne, 17 % pa uporablja kakšno tehniko sproščanja, kar lahko vidimo na Grafikonu 2.

Grafikon 2

Dijaki, ki uporabljajo tehnike sproščanja kot način za spoprijemanje s stresom

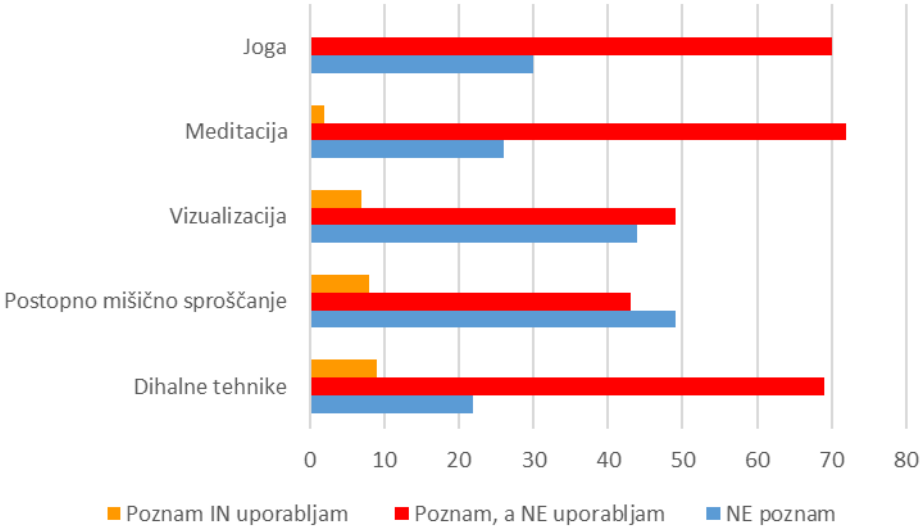


Četrto vprašanje je preverjalo glavne razloge, zakaj dijaki ne uporabljajo tehnik sproščanja. 44 % dijakov je kot razlog navedlo nepoznavanje teh tehnik, 39 % jih je zapisalo, da nimajo časa za tovrstne dejavnosti, 17 % pa je dejalo, da uporabljajo druge načine za sproščanje. Med odgovori so se pojavili zapisi, kot so: delanje nečesa na računalniku, vožnja z motorjem ali sproščanje na svoj način.

V petem vprašanju smo želeli ugotoviti, ali dijaki sploh poznajo različne tehnike sproščanja in če jih poznajo, ali jih tudi uporabljajo. Rezultati so predstavljeni v Grafikonu 3.

Grafikon 3

Poznavanje in uporaba različnih tehnik sproščanja med dijaki



Dijaki najbolj poznajo meditacijo kot tehniko sproščanja (72 %), za njo sledijo joga (70 %) in dihalne tehnike (69 %). Vizualizacijo in postopno mišično sproščanje poznajo slabše (49 % oz. 43 %). Najpogosteje uporabljena tehnika sproščanja je dihalna tehnika (9 %), sledijo postopno mišično sproščanje (8 %), vizualizacija (7 %), meditacija (2 %), joge pa ne izvaja nihče.

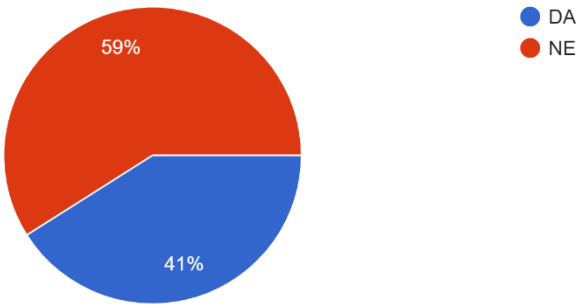
Največje nepoznavanje je pri postopnem mišičnem sproščanju, saj 49 % vprašanih te tehnike ne pozna. 44 % dijakov ne pozna tehnike vizualizacije. Nadalje, 30 % jih ne pozna joge, 26 % ne meditacije, 22 % pa ne pozna dihalnih tehnik.

Šesto vprašanje je preverjalo, katere učinke imajo različne tehnike sproščanja na dijake. Največ dijakov (67 %) je odgovorilo, da nobenega, ker teh tehnik ne uporabljajo. Med tistimi, ki so podali drugačne odgovore, je 27 % navedlo, da jim tehnike sproščanja pomagajo pri večji sproščenosti, 20 % jih je občutilo boljše počutje, 17 % jih je zaznalo izboljšanje koncentracije, prav tako 17 % pa je izpostavilo lažje soočanje in reševanje problemov.

Zadnje vprašanje je bilo, ali bi si dijaki želeli naučiti in izvajati različne tehnike sproščanja v šoli. 59 % vprašanih meni, da to ni potrebno, medtem ko bi 41 % z veseljem sprejelo to možnost.

Grafikon 4

Mnenje dijakov, če bi se želeli naučiti izvajati različne tehnike sproščanja v šoli



4. Zaključek

Preučevanje stresa med dijaki in njihovo uporabo tehnik sproščanja je prineslo pomembne vpoglede v trenutno stanje obvladovanja stresa v šolskem okolju. Rezultati raziskave kažejo, da je stres med dijaki zelo razširjen, še posebej v obdobjih intenzivnega ocenjevanja, kot je mesec maj. Na vprašalnik je odgovorilo 100 dijakov, od katerih jih je kar 21 % poročalo, da so bili vsak dan v stresu, kar je skladno z mednarodnimi ugotovitvami, ki navajajo razmeroma visoko stopnjo stresa med najstniki. Raziskava je razkrila, da večina dijakov stres doživlja predvsem zaradi šolskih obveznosti, kot so testi, ustna ocenjevanja in domače naloge. Poleg tega je 83 % vprašanih dijakov navedlo, da ne uporabljajo nobene tehnike sproščanja za obvladovanje stresa. Med tistimi, ki tehnike sproščanja poznajo, jih le manjši odstotek te tehnike dejansko uporablja. Dihalne tehnike so bile najbolj uporabljene (9 %), medtem ko meditacijo, ki jo pozna največ dijakov (72 %), uporablja le 2 % vprašanih.

Predlagane tehnike sproščanja, kot so dihalne tehnike, meditacija, joga, vizualizacija in postopno mišično sproščanje, imajo številne prednosti. Različni avtorji navajajo, da te tehnike izboljšujejo splošno počutje, zmanjšujejo fizično in duševno napetost ter povečujejo sposobnost koncentracije in obvladovanja stresnih situacij. Vendar pa je ena glavnih pomanjkljivosti ta, da dijaki teh tehnik ne poznajo dovolj dobro ali pa nimajo časa za njihovo izvajanje.

Glede na pridobljene rezultate bi bilo smiselno razmisliti o naslednjih korakih za izboljšanje situacije. Šola bi lahko organizirala delavnice in izobraževanja o tehnikah sproščanja, da bi dijakom omogočila boljše razumevanje in uporabo tehnik, kot so meditacija, joga, dihalne tehnike, vizualizacija in postopno mišično sproščanje. Te delavnice bi lahko vodili strokovnjaki s področja psihologije ali velnesa, ki bi dijakom predstavili praktične načine za vključevanje teh tehnik v njihovo vsakdanje življenje.

Prav tako bi šola lahko uvedla redne ure sproščanja ali programe, kjer bi dijaki imeli priložnost prakticirati te tehnike v okviru šolskega urnika. To bi lahko vključevalo jutranje seanse joge, meditacije ali vodene dihalne vaje, kar bi dijakom pomagalo začeti dan sproščeno in z večjo koncentracijo.

Pomembno je spodbujati zdrav življenjski slog, ki vključuje zadosten spanec, uravnoteženo prehrano in redno telesno aktivnost. Šola bi lahko organizirala predavanja in delavnice na temo zdravega življenjskega sloga ter spodbujala dijake, da skrbijo za svoje telesno in duševno zdravje. Šola bi lahko vzpostavila podporne skupine ali svetovalne storitve, kjer bi dijaki lahko poiskali pomoč in nasvete za obvladovanje stresa in drugih težav. To bi jim omogočilo, da se počutijo bolj podprte in manj osamljene v svojih izzivih.

Šole bi lahko vključile tehnike sproščanja v redni učni načrt, na primer v okviru predmetov, kot so športna vzgoja ali tematske razredne ure. To bi dijakom omogočilo, da se seznanijo s temi tehnikami že v zgodnji fazi izobraževanja in jih postopoma vključujejo v svoje vsakdanje življenje. Šola bi lahko spodbujala dijake, da sami prevzamejo pobudo za raziskovanje in uporabo tehnik sproščanja. To bi lahko vključevalo organizacijo krožkov ali skupin, kjer bi dijaki med seboj delili izkušnje in nasvete o različnih tehnikah sproščanja.

S celostnim pristopom pri obvladovanju stresa in spodbujanju tehnik sproščanja lahko šola ustvarja podporno in zdravo okolje, ki bo dijakom omogočilo boljše obvladovanje stresa, večjo sproščenost in izboljšano splošno počutje. To ne bo prispevalo le k njihovi akademski uspešnosti, ampak tudi k njihovi dolgoročni psihični in fizični blaginji.

5. Viri

Adamčič Pavlovič, D. (2000). *Globina samodotika: postopno mišično sproščanje, vodena vizualizacija*. Educy, Ljubljana.

Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., Siegel Gold, J. in Weiss, R. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and Youth Services Review*, 22(6).

Forbes, B. (2011). *Joga za čustveno ravnovesje: enostavne vaje za lajšanje tesnobe in depresije*. Gnostica, Ljubljana.

Fraser, T. (2004). *Joga: priročnik za učenje joge doma*. Učila International, Tržič.

Prah, S. (2015). *Predihajmo stres: priročnik za sproščanje*. Psihoterapevtsko društvo Izbira, Novo mesto.

Tušak, M. in Blatnik, P. (2017). *Živeti s stresom. Tehnike samopomoči.* Poslovna založba Maribor.

Youngs, B. B. (2001). *Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje: priročnik za uspešnejše odzivanje na stres.* Educy, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Andrej Peklar je profesor računalništva na Šolskem centru Krško-Sevnica. Z več kot petnajstletnimi izkušnjami v izobraževanju se je posvetil področju podatkovnih baz in računalniških omrežij. Kot predan učitelj si prizadeva za napredek znanja na različnih področjih.

Kako se soočajo s stresom maturantje v dijaškem domu

How do High School Graduates Cope with Stress in the Student Dorm

Miha Indihar

Dijaški dom Ivana Cankarja
Miha.indihar@dic.si

Povzetek

Ob koncu šolskega leta, ko se večina dijakov vse bolj veseli letnih počitnic, se dijaki zaključnih letnikov soočajo s povečano količino dela, ki jim povzroča še dodaten stres, ki se neredko stopnjuje v anksioznost. Stresa jim ne povzroča le učenje v osnovi, ampak vsa pričakovanja, ki jih imajo dijaki do sebe, pa tudi pričakovanja staršev, družbe ter primerjava z vrstniki, negativna medsebojna tekmovalnost in na koncu tudi prehod v novo obdobje, s številnimi vprašanji pred prihodnostjo. Ob spremljanju dijakov v sedanjem obdobju lahko rečem, da imajo mladi v primerjavi z vrstniki iz preteklega obdobja številčnejše in težje razvojne naloge, ki jim povzročajo več stresa in negotovosti pred prihodnostjo. Kako uspešno bodo prešli to obdobje, bo pokazal čas, v turbulenci vsega dogajanja pa podporo in spodbudne besede najbolj potrebujejo prav v tem času, ob zaključku šolskega leta. V prispevku sem predstavil, kako se maturantje v dijaškem domu soočajo s stresom ob zaključku šolskega leta, s katerimi izzivi se soočajo pri učenju ter koliko in na kakšen način pri učenju uporabljajo umetno inteligenco. Dijaki potrjujejo predpostavko, da se stres zaradi mature poveča, hkrati pa poudarjajo, da je matura le zunanji dejavnik, ki je povezan z vprašanjem negotove prihodnosti, prave izbire poklica, zaposlitve in drugih nalog, ki jih čakajo v naslednjem obdobju življenja.

Ključne besede: dijaški dom, matura, prihodnost, stres, učenje.

Abstract

At the end of the school year, when most students are happier with the annual vacation, final year students are faced with an increased amount of work, which causes additional stress, which often turns into anxiety. It is not just basic learning that causes them stress, but all the expectations that students have of themselves, as well as the expectations of parents, society and comparison with peers, negative mutual competition and, in the end, the transition to a new era, with many questions for the future. Following students in the current period, I can say that compared to their peers from the past period, young people have more numerous and difficult developmental tasks, which cause more stress and uncertainty about the future. Time will tell how successfully they will pass this period, and in the turbulence of everything that is happening, they need support and encouraging words the most at this time, at the end of the school year. In the article, I presented how high school graduates in the student dormitory face stress at the end of the school year, what challenges they face in learning, and how much and in what way they use artificial intelligence in learning. Students confirm the assumption that stress increases due to graduation, but at the same time they emphasize that graduation is only an external factor related to the question of an uncertain future, the right choice of profession, employment and other tasks that await them in the next period of life.

Keywords: future, graduation, learning, stress, student dormitory.

1. Uvod

S stresom smo se v različnih okoliščinah srečali že vsi. Kako se nekdo na stres odziva in kako ga doživljaje odvisno od posameznika in različnih okoliščin. Stres sam po sebi nima pozitivnih in negativnih značilnosti, ampak je zgolj odziv posameznika na razmerje med zahteve in oceno lastnih sposobnosti, da obvladuje te zahteve (Ušlakar, 2018). Kljub osnovni nevtralnosti, pa velja, da stresna situacija povzroča negativne, pa tudi pozitivne posledice, čeprav večjo pozornost navadno namenimo negativnim pojavom (Spielberger, 1985). Čeprav maturo dijaki zaključnih letnikov večinoma doživljajo kot negativni stres, pa obstajajo tudi primeri, ko posameznikom matura sproži pozitivni naboj, zaradi katere jo opravijo v povprečju mnogo bolj uspešno, kot so bili povprečni rezultati v času šolanja. Med negativne stresne dejavnike lahko štejemo tudi opravljanje vozniškega izpita, ki ga mladi najpogosteje opravljajo v tem obdobju. Stres lahko opredelimo tudi kot izkušnjo, ko se posameznik pojavi v zanj pretežki situaciji, ob tem pa se pojavi primerjava med lastnimi zmogljivostmi in zahtevami okolja (Bilban, 2007). Različne definicije nas torej pripeljejo do spoznanja, da je stres stanje porušenega ravnovesja na intelektualnem, čustvenem in fizičnem področju, povzročen z zaznavo situacije posameznika, ki se odraža v telesnih in čustvenih odgovorih, meni Slivar (2009) in poudarja, da stres vključuje celotnega posameznika, zato so njegove posledice zelo destruktivne. V kolikor se stres pri posamezniku stopnjuje, lahko privede do nepopravljivih zdravstvenih posledic. Starc (2009) razkriva, da lahko akutni, ponavljajoči se in kronični stres preko številnih mehanizmov povzroči telesne in umske spremembe in poškodbe številnih celih in organov, ki so povezani z različnimi srčno-žilnimi boleznimi.

Leta 1967 je Holmes razvrstil stresne dogodke v lestvico od najbolj do najmanj stresnih situacij. Zanimivost lestvice je v tem, da tudi pozitivni dogodki (konec šolanja, počitnice, različna praznovanja,…) delujejo kot stresni dogodek (Kolar, 2012). Omeniti velja podatek, da med srednješolci število obravnav zaradi hude reakcije na stres narašča. Razloge lahko najdemo v razvojnih nalogah, kot so telesne spremembe, socialni odnosi in druge nepredvidljive situacije v družini in šoli (Jeriček Klanšček idr., 2018).

Pri doživljanju stresa se pojavljajo različni simptomi (Bajt, 2019):

- **Telesni simptomi**: potne dlani, pospešeno dihanje, zakrčene mišice, tresenje, glavobol, slabost, slabša imunost in pogosto zbolevanje,…
- **Mentalni simptomi**: pomanjkanje pozornosti, togo razmišljanje, težave pri koncentraciji, neorganiziranost, neodločnost, občutljivost na kritiko, izguba smisla za humor, negativne samokritične misli (»Tega ne zmorem«, »tega je preveč zame«).
- **Vedenjski simptomi**: jok, kričanje, preklinjanje, preobilno prehranjevanje, motnje spanja, socialni umik, izogibanje določenim situacijam,…
- **Čustveni simptomi**: občutja napetosti, pomanjkanje volje, tesnobnost, pretirana čustvenost, izbruhi jeze, razdražljivost, prepirljivost,…

Ugotavljamo torej, da je stres sestavni del vsakega posameznika, vendar ga posamezniki tudi različno doživljajo. Na doživljanje in soočanje s stresom vplivajo različne okoliščine. Vsako obdobje prinaša nove preizkušnje in eden največjih preizkušenj v času srednje šole je prav zaključek – matura. Spremembo lahko opazimo tudi v vedenju mladih v dijaškem domu, saj se njihova dinamika spremeni, poveča se osredotočenost na nalogo, manj zanimanja je za druge dejavnosti. Različne aktivnosti so prilagojene času, ki ga namenjajo za učenje, saj rezultate na maturi dijaki povezujejo z življenjskimi eksistencialnimi vprašanji: študij, zaposlitev, socialna varnost (finančno stanje v prihodnosti).

2. Matura in izzivi učenja

Pogovori, ki sem jih opravil z dijaki nakazujejo, da matura zelo močno vpliva na njihovo doživljanja stresa, saj se le-ta v tem času močno poveča. Kljub temu pa se mnenja strokovnjakov o preobremenjenosti dijakov nekoliko razlikujejo, saj nekateri (Budin, 2005) poudarjajo preobremenjenost dijakov in stres kot končno posledico mature medtem, ko Kovač Šebart idr. (2004) omenjajo, da se slovenski dijaki definirajo v primerjavi z vrstniki iz drugih držav, kot preobremenjene, vendar vložijo za šolo bistveno manj truda, hkrati pa tudi ne omenjajo simptomov, ki bi jih lahko pripisovali posledici stresa (Babič, 2018).

Dejstvo je, da se nekateri dijaki lažje spravijo k učenju kot drugi, lažje dlje časa vzdržujejo koncentracijo in jih učenje manj bremeni. Nekatere učenje celo motivira, spet drugim se zdi nesmiselno. Prav vsi pa se soočajo z nekaterimi izzivi, saj se tudi bolj uspešni dijaki in bolj motivirani, znajdejo pred različnimi vprašanji, ko si neredko zadajo cilje, ki so povezani z vedno več učenja. Skoraj polovica dijakov je omenila, da je največji izziv pri učenju predvsem količina snovi. Nekateri k temu dodajajo še nesmiselno in nepregledno snov, pomanjkanje časa, pomanjkanje koncentracije, premalo dobrih zapiskov in organiziranost, saj ne vedo, kje s snovjo bi se začeli učiti.

Da so vsak dan pod stresom zaradi mature, meni skoraj dve tretjina dijakov, le eden od teh s katerimi sem opravljal pogovore glede mature, pa meni, da ni nikoli pod stresom. Ostali občutijo stres občasno oziroma pogosto.

3. Lastna pričakovanja in pričakovanja družbe ter staršev

Ob spremljanju dijakov v dijaškem domu, se vsako leto sprašujem kateri so tisti bistveni razlogi za doživljanje stresa pred maturo. Vseskozi je prisoten občutek, da je tega stresa vsako leto več, in da je pred leti čas in doživljanje mature potekalo manj stresno, občasno celo bolj sproščeno. Za primerjavo: vsako leto se pisni del iz matematike in angleščine opravlja na sobotni dan. Dijaki v dijaškem domu zato ostanejo v domu do sobote, nato pa odidejo domov. V prejšnjih letih so dijaki bolj pogosto ostajali v domu, saj so sobotno popoldan in nedeljo izkoristili za druženje ali pa za bolj sproščeno učenje.

V času mature se pojavijo tudi številna vprašanja glede uspeha posameznika – kako uspešen je bil zares v času srednje šole. Rezultat tega bo delno (večji del) pokazala matura. Lastna pričakovanja, ki so povezana s prihodnostjo, postajajo vse močnejša, s tem pa si dijaki stopnjujejo pritisk glede uspeha. K temu jih nevede silijo še pričakovanja družbe, saj v sodobnem svetu velja nehvaležno dejstvo, da je uspešen le tisti posameznik, ki je najboljši, vsi preostali pa se skrijejo v sivem povprečju, kar vodi k stalnemu nezadovoljstvu.

Strah pred prihodnostjo je stalni pojav pri številnih maturantih, saj se pogosto sprašujejo: »*Kaj če mature ne naredim?*«. »*Kaj, če se bom moral/a učiti tudi med počitnicami*?« *Kaj, če ne bom sprejet/a na izbrano fakulteto*?« Taka in podobna vprašanja si postavljajo tudi tisti dijaki, ki so bili vsa štiri leta v šoli uspešni (prav dober ali odličen učni uspeh). Zelo zanimivo bi bilo preveriti med študenti prvega letnika, kako ocenjujejo preteklo obdobje mature – kako drugače pri pristopili k temu obdobju in k temu zaključevanju srednješolskega obdobja, če bi imeli že kakšno podobno izkušnjo?

4. Tekmovalnost

Pri preučevanju vrstniških odnosov se večina avtorjev strinja, da je lahko vpliv vrstnikov pozitiven in negativen, pri tem pa ima socialno vplivanje med vrstniki vzajemen proces: mladostniki vplivajo na svoje vrstnike in so hkrati pod njihovih vplivom (Košir, 2013). Pri medsebojnem vplivu med mladimi, pa obstaja tudi negativni učinek, ki se pogosto kaže v rivalstvu, oziroma želji po zviševanju lastne pomembnosti ob tekmovanju s prijatelji, recimo na učnem področju (Berndt in Keefe, 1996). Stalne primerjava med najstniki se pojavljajo tudi pri šolskem uspehu, zato ni nenavadno, da maturantje pogosto uspeh na maturi pogojujejo z rezultatom drugih vrstnikov, ne glede na to, ali so sprejeti na izbrano fakulteto ali ne. Stopar (2017) govori o učinku velike ribe v majhnem ribniku, ki jo omenja Juriševič (1999). Osnovna predpostavka te izpeljave je, da dijaki svoje lastne izobraževalne dosežke primerjajo z izobraževalnimi dosežki vrstnikov (sošolcev), te primerjavo pa vplivajo k sooblikovanju njihove učne samopodobe. Omenjeni izraz temelji na opažanjih, da imajo učenci, ki so učno uspešnejši in obiskujejo prestižnejše ter izobraževalno zahtevnejše šole, pogosto slabšo akademsko samopodobo kot njihovi enako uspešni vrstniki na manj prestižnih oziroma zahtevnih šolah. Ta učinek je še bolj izrazit v visoko tekmovalnem šolskem okolju, ampak ga je moč omiliti s povratnimi informacijami o dosežkih in s sodelovalnim učenjem.

Omenjeno teorijo sem preveril tudi med maturanti v dijaškem domu. Maturantje so omenjeno tezo potrdili, vendar je potrebno podariti, da je več tekmovalnosti prisotne na izobraževalno zahtevnejših programih (gimnazije), kot na srednjih strokovnih šolah. Sama tekmovalnost ima v osnovi pozitivno konotacijo, saj vpliva, da se posameznik še nekoliko bolj potrudi, kar ima (lahko) v osnovi boljše pozitivne rezultate. Zlasti pri učenju pa obstaja tudi negativna plat tekmovalnosti. Kako nekateri maturantje doživljajo svoj rezultat (ocene) je pogosto odvisno od tega, kakšen rezultat bodo imeli preostali vrstniki, oziroma posamezniki s katerimi se primerja. Gimnazijec, ki ima v razredu večino odličnjakov, mu bo ocena štiri lahko predstavljala neuspeh, s tem pa slabšo akademsko samopodobo.

Omeniti velja še to, da izobraževalno okolje, ki spodbuja tekmovalnost, omogoča med vrstniki več socialnega primerjanja kot v netekmovalnem okolju, hkrati pa tudi velja, da mladi v tekmovalnem okolju sebe bolj realno ocenjujejo kot tisti, ki so v netekmovalnem okolju (Salaj, 2015).

5. Spoprijemanje s stresom

Kako se torej soočiti s stresom in stresnimi situacijami? Obstaja več teorij, ki jih priporočajo strokovnjaki, vendar velja dejstvo, da mora vsak posameznik poiskati način, kako do tega pride. Že sama aktivnost na tem področju, da se nekdo zavestno odloči, da se bo s stresom spoprijel, pa je tisti najbolj produktiven začetek iskanja odgovorov na to vprašanje. Ob stresnih situacijah večkrat ne moremo vplivati na okoliščine, zato je ključno, da vsak naredi nekaj zase. Bajt, (2019) omenja sedem ključnih sestavin, ki pomagajo k boljšemu počutju:

- **Čas za spanje**: priporoča se 7-9 ur spanja na noč, pri tem pa je pomembno, da vsaj eno uro pred spanjem izklopimo digitalne naprave in elektronske zaslone, zmanjšamo osvetlitev prostora in se izogibamo poživilom.
- **Čas za šport**: pomemben je tudi čas za telesno gibanje, vsaj pol ure na dan, na svežem zraku.

- **Čas za zbranost**: potrebna je usmerjena pozornost, kar pomeni, da počnemo samo eno stvar naenkrat in vsako stvar posebej (ne moremo se učiti hkrati matematike in slovenščine; niti ne moremo hkrati delati dve različni vaji pri matematiki).
- **Čas zase**: čas za refleksijo o svojem notranjem svetu – za zaznavanje čustev, misli, spominov, hrepenenj, mnenj,.. Preprosto je potrebno poiskati način za usmerjenje pozornosti v notranje dogajanje, misli in občutke.
- **Čas za počitek**: čas brez načrtov in ciljev, ko ne skušamo ničesar doseči, čas, ko pustimo domišljiji prosto pot. Takrat si psiha odpočije, možgani pa si napolnijo baterije.
- **Čas za igro**: čas za smeh, ustvarjalnost, uganjanje norčij lahko razvedri in razbremeni.
- **Čas za povezovanje**: povezovanje z drugimi ljudmi in planetom (živali, rastlinami,…). Posebej pomemben je čas, ki ga preživimo v podpornih odnosih.

Glede na zgornje pobude za spoprijemanje s stresom lahko ugotovimo, da je potrebno predvsem dovolj časa za vsako komponento posebej. Vendar maturantje menijo, da je ravno čas tisti, ki jim ga za vse te dejavnosti najbolj primanjkuje. Zato je priporočljivo, da še vedno poiščejo čas in način, da se s stresom soočijo vsaj z enim od zgornjih namigov, ki pa jih med seboj lahko tudi združujejo. Primer: v času aktivnega gibanja na svežem zraku, lahko namenimo tudi za refleksijo in povezovanje (tek s prijateljem).

6. Soočanje s stresom med maturanti v dijaškem domu

Dijaški domovi imajo v slovenskem prostoru pomembno vlogo na področju vzgoje in izobraževanja. Mladim, ki se šolajo in usposabljajo zunaj kraja stalnega prebivališča, zagotavljajo popolno namestitev, nudijo vse možnosti za življenje, učenje in zdravo ter ustvarjalno preživljanje prostega časa (Marc, ur., 2023). Ne glede na vse možnosti, ki jih nudijo dijaški domovi, je prva naloga dijakov, ki bivajo v domu, še vedno šolska obveznost. Marc (ur., 2023) poudarja, da v dijaških domovih potekajo ustrezne učne strategije, metode in oblike vzgojnega delovanja, ki lahko prispevajo k varnemu in spodbudnemu učnemu okolju.

V dijaških domovih torej mladi dobijo popolno podporo na svoji akademski poti, kar se kaže tudi v nekaterih preteklih analizah šolskega uspeha srednješolcev, ki so pokazale, da dijaki, ki med šolanjem bivajo v dijaških domovih, povprečno dosegajo za 5% boljši učni uspeh od ostalih vrstnikov (Dijaški dom Vič, 2023).

V pogovoru z dijaki nisem preverjal, kako dijaški dom vpliva na doživljanja njihovega stresa v času mature, niti dijake nisem primerjal s tistimi, ki se v šolo vozijo od doma. Ob tem ne gre spregledati dejstva, da dijaški dom na dijake vpliva na drugačen način, od posameznika pa je odvisno, kako vse to sprejema. Nekateri posamezniki se namreč na bivanje v dijaškem domu težje in kasneje prilagodijo, nekateri se sploh ne, veliko pa je tistih, ki jim je prilagajanje na novo okolje v pomoč, da v tem času lažje sprejemajo večjo dinamiko bivanja, z več vrstniki in drugačnim načinom medsebojnega sodelovanja z vzgojitelji (v primerjavi s starši) in sostanovalci. Ne glede na njihov način prilagajanja okolju, pa se v času mature popolnoma posvetijo učenju, pogosto v poznih večernih ali celo zgodnjih jutranjih urah.

Ne le za maturante, ampak za vse dijake, v dijaškem domu potekajo različne sprostitvene dejavnosti, ki blagodejno vplivajo na njihov stres. Najbolj do izraza pridejo številne interesne dejavnosti v prostem času, tako na kulturnem, družabnem kot športnem področju.

Maturante sem vprašal tudi, kako se soočajo oziroma premagujejo stres v času mature, katere načine sproščanja uporabljajo oziroma, kakšno spremembo naredijo, da ne zapadejo v vrtinec

novih in novih obveznosti. Najbolj pogosti odgovori so bili, da v času sproščanja spijo. Prepričan sem, da pri spanju ne gre le za sproščanje, ampak za prepotreben počitek, da nekoliko prekinejo s ponavljajočim se učenjem. Pojavili so se tudi drugi odgovori:

- Učenje.
- S hobiji, ki me spravijo ven, na sprehod, kjer poslušam glasbo.
- Tolažim se, da to ni najpomembnejša stvar v življenju.
- Tek in sprehod v naravi.
- Meditacija in pogovor z bližnjimi.
- Poskušam se prebiti skozi, dan za dnem in ne misliti preveč v naprej. Osredotočam se na dobre stvari, ki se mi dogajajo. Hkrati tudi vem, da ne potrebujem točk za študij, tako da sem tudi zato lahko malo bolj mirna.

Pojavili so se tudi nekateri manj spodbudni odgovori, ki nakazujejo, da se s stresom težje spoprijemajo na konstruktiven način:

- z alkoholom.
- Vsak vikend se napijem, da pozabim na vse obveznosti.

Glede na odzive maturantov in opazovanje realnega stanja, se zavestno manj pogosto odločajo, da bodo nekaj naredili proti stresnim situacijam, ampak se poskušajo odgovorno in čim bolj disciplinirano naučiti čim več snovi v kratkem času. Gre bolj za ponavljanje snovi, ob tem pa vse bolj nestrpno pričakujejo zaključek. Po preteklih izkušnjah spremljanja maturantov, pa se kmalu po maturi zgodi še ena stresna epizoda, in sicer ob preverjanju rezultatov v začetku julija in ugotavljanju, ali so sprejeti na fakulteto. V preteklosti so maturantje večkrat omenili, da se stres začne že večer pred uradno objavo rezultatov, naslednje jutro pa so pogosto zelo zgodaj pred računalniki in čakajo na rezultate mature.

7. Zaključek

V slovenskih šolah je stres prisoten, kljub temu pa je raziskava pokazala, da jo v osnovnih šolah učenci ne občutijo tako močno. Pri teh rezultatih so bolj pomembne ugotovitve, da stres narašča s starostjo (Rupnik Vec in Slivar, 2019), kar lahko interpretiramo, da je v srednji šoli bistveno več stresa, največ pa med maturanti. V prispevku sem torej lahko okvirno predstavil osnovne opredelitve in mnenja različnih strokovnjakov glede stresa, s poudarkom na dijakih zaključnih letnikov srednje šole. Predstavil sem simptome, ki se pojavljajo ob doživljanju stresa in s katerimi izzivi se soočajo maturantje v času mature. Kljub temu, da se večina šolskih obveznosti zmanjša, pa je moč mature zaradi vpliva na prihodnost mladih tako močna, da se mnogo bolj skoncentrirajo na učenje, kot med šolskim letom. V dijaškem domu si tako poiščejo svoje kotičke, kjer se počutijo bolj udobno za učenje in se dolgo v noč posvečajo izbranim predmetom.

Stres lahko pomembno vpliva na samo učenje, zato bi bilo prav, da bi temu posvetili več pozornosti tudi preostali pedagoški delavci. Prepričan sem, da bi ob večji skrbi za to področje, maturantje bolj sproščeno pristopili k zaključnim ocenjevalnim obveznostim, hkrati pa bi bili (lahko) tudi rezultati boljši. Pa ne gre le za rezultate končnih ocen, ampak tudi za rezultate spopadanja s stresom, ki se ga nekateri nikoli povsem dobro ne priučijo. Spremljanje in pogovori z maturanti v dijaškem domu glede stresa na maturi so pokazali, da je največja težava količina snovi. Tudi sicer velja ugotovitev, da je med mladimi preveč poudarka na količini in nepomembnem balastu, kar jih najbolj bremeni, saj imajo občutek, da v tem kratkem času ne morejo ponoviti vse vsebine, ki se jih od njih zahteva na maturi. Matura je po eni strani res

zrelostni izpit, vendar to obdobje povzroča mnogo preveč stresa, ki lahko negativno deluje na dojemanje njihove akademske sposobnosti v prihodnosti.

Večina maturantov je omenila, da so zaradi mature vsak dan pod stresom. Rezultati, ki jih bodo dosegli na maturi bodo sicer res lahko zadovoljivi tudi z njihovimi visokimi pričakovanji, spoprijemanje s stresnimi situacijami pa lahko vodi v negativne odzive, kot so nekateri že nakazali (poseganje po alkoholu).

Zaradi globalizacije je svet postal hitrejši, manjši, zahteve so vedno večje, vedno več pa se pričakuje tudi od mladih. Stalni pritiski po uspehu, pogosta prisotnost nezdrave tekmovalnosti med vrstniki, pa tudi v primerjavi z odraslimi, vodijo pred številna vprašanja in dileme, zaradi česar se znižuje njihova samozavest. Medsebojne primerjave med vrstniki bolj pogosto vplivajo negativno, saj dijaki večkrat ne vidijo svojega rezultata v kontekstu svojega truda, ampak zgolj v primerjavi z rezultati preostalih vrstnikov.

Dijaki v dijaškem domu pri tem ne odstopajo bistveno od drugih dijakov. Pri dojemanju mature imajo zgolj nekoliko drugačne okoliščine, ki so lahko manj ugodne (večja dinamika zaradi večjega števila dijakov), kot tiste, ki pozitivno vplivajo na njihovo maturo (večja možnost medsebojne pomoči v živo; stalno spremljanje vzgojiteljev in iskanje učne podpore, ki jo doma ne dobijo vedno, saj vsi starši niso dovolj opremljeni za pedagoško spremljanje svojih najstnikov).

8. Viri

Babič, S. (2018). *Matura kot zaključek srednješolskega izobraževanja v Sloveniji*. Magistrsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

Bajt, M. (2019). Spoprijemanje s stresom. *Vzgoja* 21 (83), str. 23-24.

Berndt, T. J. in Keefe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. V J. Juvonen in K. R. Wentzel (ur.), *Social motivation*: Understanding children's school adjustment (str. 248–278). New York, NY, ZDA: Cambridge University Press.

Bilban, M. (2007). Kako razpoznati stres v delovnem okolju. *Delo in varnost,* letnik 52, številka 1, str. 30–35.

Budin, J. (2005). Nova slovenska matura – od snovanja do desete izvedbe. *Šolska kronika*, 38, 261-280.

Dijaški dom Vič. (2023). *Letni delovni načrt vzgojno-izobraževalnega dela*. Spletna stran: http://dd-vic.si/wp-content/uploads/2023/04/DDV-LDN-2022-2023.pdf.

Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Vinko, M., Konec Juričič, N., Hočevar Grom, A., Bajt, M. in Poldrugovac, M. (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Juriševič, M. (1999b). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kolar, N. (2012). *Stres v poklicih, ki so vezani na delo z ljudmi*. Diplomsko delo. Univerza v Mariboru: Fakulteta za zdravstvene vede.

Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.

Kovač Šebart, M,. Krek, J. in Kovač, M. (2004). Podatki iz mednarodnih raziskav v povezavi s problematiko obremenjenosti otrok – ali preobremenjenost kot posledica diskurza. *Sodobna pedagogika*, letnik 55, številka 5, str. 70-98.

Marc, M. (ur.). (2023). *Dijaški domovi : priročnik za profesionalni razvoj vzgojiteljic in vzgojiteljev*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rupnik Vec, T. in Slivar, B. (2019). *Vpliv različnih dejavnikov na doživljanje in znake stresa pri učencih v 6. in 8. razredu osnovne šole*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Salaj, J. (2015). *Razlike v tekmovalnosti otrok v mestu in na podeželju*. Magistrsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Slivar, B. (2009). *Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljih in učiteljih: povzetek*. Ljubljana: SVIZ – Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije.

Spielberger, C. D. (1985). *Stres in tesnoba*. Murska Sobota; Ljubljana: Pomurska založba; Centralni zavod za napredek gospodinjstva.

Starc, R. (2009). *Stres in njegove posledice za srčno – žilni sistem*. Ljubljana: Društvo medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov.

Stopar, L. (2017). *Samovrednotenje nadarjenih učencev*. Magistrsko delo. Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta.

Ušlakar, M. (2018). *Stres in psihološko obvladovanje stresa*. Ljubljana: IPSA.

Kratka predstavitev avtorja

Miha Indihar je po izobrazbi magister zakonskih in družinskih študij ter magister socialnega dela z družino. Zaposlen je kot vzgojitelj v dijaškem domu Ivana Cankarja, pri svojem delu pa se ciljno osredotoča na razvoj mladostnikove identitete. Od leta 2016 dalje je tudi koordinator za šport ljubljanskih dijaških domov ter koordinator za šport dijaških domov zahodne Slovenije. Poleg spodbujanja k športno-rekreativnim udejstvovanjem mlade močno spodbuja tudi h kulturnim dejavnostim, ki si jih mladi lahko beležijo kot reference pri nadaljnjem udejstvovanju ter drugih interesnih dijakov.

Primeri dobre prakse spodbujanja čuječnosti

Examples of Good Practice in Promoting Mindfulness

Jerica Ličen

OŠ Primoža Trubarja Laško
jerica.licen@oslasko.si

Povzetek

V šolah se pri pouku pojavljajo vse zahtevnejše okoliščine za poučevanje. Vzroki so med drugim sodoben način življenja s spremenjenimi družbenimi značilnostmi, permisivna vzgoja, subtilno ali celo eksplicitno signaliziranje staršev svojim otrokom, da so obšolske dejavnosti pomembnejše od bistva obveznega izobraževanja, spremenjene vrednote, sodobna tehnologija, globalni vplivi kapitalizma itd. Tako se v šolah spoprijemamo s posledicami, ki se najpogosteje kažejo kot zmanjšana spodobnost vzdrževanja pozornosti, povečana impulzivnost, slabše fizično in duševno zdravje, zmanjšane kognitivne sposobnosti, težave s čustveno regulacijo, težave pri sodelovanju, v komunikaciji, pri reševanju konfliktov ipd. Razumevanje teh dejavnikov je ključnega pomena za razvoj strategij za izboljšanje fizičnega in duševnega zdravja, socialnih veščin in akademskih dosežkov. Od učitelja se danes pričakuje, da je ekspert za vse težave sveta in mora dobro krmiliti med vsemi različnimi dejavniki, da uspešno izpelje učno uro oziroma pouk. Vendar na hitro se sistema in sodobnega načina življenja ne da spremeniti in popraviti napake, ki so se pokazale za usodne. Spreminjanje le-tega ima svojo dinamiko in zakonitosti, zato skušamo uporabljati načine, ki lajšajo simptome in hkrati vpeljujejo nova spoznanja in pozitivne vplive. Čuječnost je veščina, ki omili posledice sodobnega načina bivanja. V prispevku bodo tako predstavljene različne tehnike izboljševanja čuječnosti, ki jih je mogoče vključiti tudi v vzgojno-izobraževalni proces. S tovrstno prakso je preprosto mogoče potrditi resničnost njenih blagodejnih učinkov in je tako dobra protiutež negativnim vplivom sodobnega sveta.

Ključne besede: čuječnost, dihalne tehnike, informacijska preobremenjenost, meditacija, pomanjkanje pozornosti, stres.

Abstract

In schools, more and more demanding circumstances for teaching arise during lessons. The causes are, among others, a modern way of life with changed social characteristics, permissive upbringing, subtle or even explicit signaling by parents to their children that extracurricular activities are more important than the essence of compulsory education, changed values, modern technology, global influences of capitalism, etc. This is how we deal with the consequences in schools, which are most often manifested as reduced decency in maintaining attention, increased impulsivity, poorer physical and mental health, reduced cognitive abilities, problems with emotional regulation, problems with cooperation, communication, conflict resolution, etc. Understanding these factors is critical to developing strategies to improve physical and mental health, social skills, and academic achievement. A teacher today is expected to be an expert on all the problems of the world and must manage well between all the different factors in order to successfully conduct a lesson. However, it is not possible to quickly change the system and the modern way of life and correct the mistakes that have turned out to be fatal. Changing it has its own dynamics and laws, so we try to use methods that relieve symptoms and at the same time introduce new insights and positive influences. Mindfulness is a skill that mitigates the consequences of the modern way of being. The article will thus present various techniques for improving mindfulness, which can also be included in the educational process. With this kind of practice, it is simply possible to confirm the reality of its beneficial effects and is thus a good counterbalance to the negative influences of the modern world.

Keywords: breathing techniques, information overload, lack of attention, meditation, mindfulness, stress.

1. Uvod

Dandanes je pogosto v družbi opaziti in čutiti pomanjkanje pozornosti, raztresenost, generalno pomanjkanje lastne usmeritve in smisla, begajoče misli … Težko je usmeriti svoje misli in svojo lastno pot, zaradi številnih zunanjih vplivov, ki v stilu trženja in propagande begajo človeka v številne različne smeri in ga kot zunanja motivacija nagovarjajo, kdo naj bo in kaj mora imeti, da je pomemben, viden, uspešen in podobno, s čimer kapitalistični svet manipulira z imperativom napredka. Prav to in posledice tega so med učenci postale pogoste težave v sodobnem izobraževanju. Številni različni dejavniki prispevajo k tem izzivom, spodaj je navedenih le nekaj njih:

Tehnološki napredek je pospešil uporabo elektronskih naprav. S porastom uporabe pametnih telefonov, tablic in računalnikov ter ostalih pametnih naprav so učenci nenehno izpostavljeni digitalnim motnjam. Stalno preverjanje socialnih omrežij, sporočil in iger zmanjšuje sposobnost osredotočanja na eno nalogo za daljše obdobje. Takšna uporaba digitalnih naprav zmanjšuje sposobnost za vzdrževanje pozornosti in povečuje impulzivnost (Rideout idr., 2010).

Z večopravilnostjo (t. i. multitasking) učenci pogosto poskušajo hkrati izvajati več dejavnosti, kot so učenje, poslušanje glasbe in preverjanje družbenih omrežij. To vodi do zmanjšane učinkovitosti in slabše osredotočenosti, saj možgani niso zasnovani za učinkovito obdelavo več nalog hkrati (Ophir idr., 2009**).**

Spremembe v družinskem in družbenem okolju povzročajo, da se učenci danes soočajo z večjim stresom in anksioznostjo zaradi različnih dejavnikov, kot so akademski pritiski, družinske težave in socialne dinamike. Težki učni načrti, pričakovanja staršev in pritiski za doseganje visokih ocen lahko povzročijo psihološke težave. Stres in anksioznost negativno vplivata na sposobnost koncentracije in učenja (American Psychological Association, 2013)**.**

Vse več je prisotne tudi čustvene nezrelosti, ki je povezana s čustveno regulacijo in samoobvladovanjem. Pomanjkanje čustvene inteligence oziroma čustvena nezrelost vključuje težave pri razumevanju, izražanju in obvladovanju čustev. Učenci, ki imajo težave s čustveno regulacijo, se težje osredotočajo na šolske naloge in se hitreje znajdejo v konfliktih (Goleman, 1995). Tisti, ki se ne naučijo ustreznih veščin samoobvladovanja, imajo težave pri vzdrževanju pozornosti in dokončanju nalog. To se pogosto kaže kot impulzivno vedenje in težave z disciplino (Zeidner idr., 2009). Socialni in čustveni izzivi takšne nezrelosti se pojavijo tudi v medosebnih odnosih, v težavah pri sodelovanju, komunikaciji in reševanju konfliktov. To negativno vpliva na učno okolje in akademske dosežke (Goleman, 1995).

Zmanjšana telesna aktivnost zaradi daljšega časa, preživetega pred zasloni, in manjše možnosti za igro na prostem, torej sedentarni način življenja, ki ga spodbuja sodoben način življenja, negativno vpliva na fizično in duševno zdravje učencev, na kognitivne sposobnosti ter zmožnost koncentracije. Gibanje je ključnega pomena za razvoj možganov in kognitivnih funkcij **(**Hillman idr., 2008)**.**

Spremembe v načinu učenja in poučevanja tudi s preobremenjenostjo z informacijami učence danes izpostavljajo veliki količini informacij iz različnih virov. Ta informacijska preobremenjenost otežuje obdelavo in organizacijo informacij ter zmanjšuje sposobnost za poglobljeno učenje (Bergman Nutley in Söderqvist, 2017)**.**

V nekaterih primerih se učni načrti in metode poučevanja niso dovolj hitro prilagodili potrebam sodobnih učencev. Tradicionalni načini poučevanja so še vedno zelo pomembni, saj se anatomija in fiziologija človeškega ustroja ni tako hitro spremenila, kot se je spremenila tehnologija in so z vidika osebnega razvoja še vedno ključni. Lahko pa vodijo v pomanjkanje

zanimanja in koncentracije pri učencih prav zaradi zgoraj omenjenih posledic porasta uporabe pametnih naprav.

Spremembe v življenjskem slogu se povezujejo tudi s spremenjenim načinom prehranjevanja. Nezdrava prehrana, bogata s sladkorji in nezdravimi maščobami, negativno vpliva na kognitivne funkcije in sposobnost koncentracije. Zdrava prehrana je ključnega pomena za optimalno delovanje možganov (Taras, 2005).

Pomanjkanje spanja je še ena od slabosti sodobnega načina bivanja. Mnogi učenci ne dobijo dovolj kakovostnega spanca, kar močno vpliva na njihovo sposobnost koncentracije in učenja. Poleg tega uporaba elektronskih naprav pred spanjem dodatno zmanjšuje kakovost spanja (Owens in Weiss, 2017).

Učenci se soočajo z vse več motnjami, stresom in čustvenimi izzivi, ki zmanjšujejo njihovo sposobnost koncentracije in učenja. Pomanjkanje pozornosti in raztresenost med učenci sta kompleksen problem, ki ga povzročajo zgoraj omenjeni in še številni drugi dejavniki. Razumevanje teh dejavnikov je ključnega pomena za razvoj strategij za izboljšanje koncentracije in učinkovitosti učenja pri učencih. Prav teh se dotika tematika tega prispevka, povezanih s tehnikami povečevanja čuječnosti. Le-ta je praksa, ki izvira iz starodavnih budističnih tradicij, šele v zadnjih desetletjih pa je postala pomemben del zahodne kulture in se kot učinkovita razširila tudi v izobraževalne sisteme po svetu. Je praksa zavestnega usmerjanja pozornosti na sedanji trenutek brez presojanja. Raziskave so pokazale, da čuječnost pozitivno vpliva na učence in učitelje, in sicer zmanjšuje stres, anksioznost in depresijo, izboljšuje koncentracijo, socialno vedenje, akademske dosežke, spodbuja čustveno inteligenco, razvija zavedanje in izboljšuje kakovost življenja (Flook idr., 2013; Jennings idr., 2013; Zenner idr., 2014; Goyal idr., 2014). Cilj tega prispevka je prav s praktičnimi primeri prispevati k omenjenim vplivom v pedagoški praksi. V naslednjem poglavju bodo podani primeri za dosego teh ciljev.

2. Primeri dobre prakse spodbujanja čuječnosti

V tem poglavju prispevka so predstavljeni različni primeri dobre prakse s tehnikami oziroma aktivnostmi, ki spodbujajo čuječnosti. Z usvojitvijo le-teh oziroma z vadbo in končno z usvojitvijo poteka izbrane prakse pripomoremo k zavedanju sedanjega trenutka, ozaveščenemu počutju, mislim, vedenjem … S temi vajami si v začetni fazi prehajanja k čuječnosti pomagamo spoznati, kaj praktično pomeni čuječnost, kakšni so občutki oziroma kako zavedno delujemo čuječe. Kasneje, ko že ozavestimo čuječe delovanje, vendar nas tok misli, čustvovanja in dejanj pod vplivom zunanjih dejavnikov ali notranjih misli in samogovorov ponese stran od čuječega bivanja, si s temi vajami pomagamo nazaj k bistvu. Na ta način izvajamo dodatni trening in ojačujemo nevronske povezave, ki kasneje ojačane omogočajo trajne ali vsaj dlje časa trajajoče čuječe intervale. Tako lahko dlje časa ohranjamo čuječ tok zavesti ali se hitreje zavemo odmika od njega. To nam omogoča, da se tudi hitreje vrnemo nazaj k čuječemu načinu delovanja ali samo bivanja in s tem k večjemu deležu kakovostnega časa. Če smo vešči in čuječi, tako čuječnost »nosimo s seboj« in že s čuječim načinom zavedanja v vsakodnevnem življenju krepimo te sposobnosti. Vendar pa se zavedamo plastičnosti možganov in intenzivnih vplivov iz okolja, ki lahko kaj hitro spet sprožijo neustrezno odzivanje na dražljaje. Zato trening čuječnosti z različnimi tehnikami in aktivnostmi redno izvajamo. Vsakdo, ki skuša čuječe bivati in izhaja iz lastne prakse se zaveda teh vplivov in se tako zaveda tudi pomembnosti redne vadbe. In večji, kot so izzivi, kar s sodobnim načinom življenja so, večjo moč ima redna tovrstna

praksa. Navsezadnje tudi budistični menihi in ostali duhovni »velikani« povedo, da tudi posvečeno življenje z redno dolgotrajno prakso ni povsem imuno na nečuječe odzive.

Spodaj so navedeni primeri dobre prakse čuječnosti. Vaje so zalo različne. Nekatere so bolj enostavne, druge nekoliko kompleksnejše. Učencem v izobraževalnem sistemu je dobro predstaviti čim več različnih primerov, saj imajo tako večjo izbiro, tako bolj dojamejo bistvo in lahko iz teh vaj posamezniki tudi kasneje sami oblikujejo novo variacijo na izbrane teme, oblikujejo nove vaje oziroma izberejo tiste, ko so jim v danih okoliščinah najprimernejše. Posameznik deluje povsem edinstveno, zato izbrana vaja nekomu ustreza, drugi raje izbere katero izmed drugih vaj. Te različne tehnike čuječnosti med drugim pomagajo učencem, da se umirijo in zberejo za nadaljnje učenje. Primeri:

Dihalna vaja – štetje dihov

V primernem položaju (najbolje v sedečem z vzravnano hrbtenico; lahko tudi sproščeno ležimo na hrbtu, z dlanmi obrnjenimi navzgor; po želji oziroma glede na okoliščine izberemo drugačen položaj) umirjeno dihamo. Vsak vdih uskladimo z ritmom in dolžino štetja, tako tudi vsak izdih. Ko šele začenjamo s to vajo, štejemo krajši čas, npr. 3 vdihi, 3 izdihi (3 – 3), nato pa z izboljšanjem sposobnosti vadečih lahko čas oziroma štetje podaljšujemo (npr. 5 – 5; 6 – 8; 10 – 10 ipd.). Ta tehnika pomaga ohranjati pozornost in zmanjšati miselno zmedo. Učenci lahko tudi sedijo v krogu ipd. Učitelji vodimo ritem dihanja, lahko štejemo ali ga narekujemo z različnimi prijetnimi zvoki (npr. nežni tleski s prsti). Če opazimo, da so se oddaljili, učitelji nežno vodimo njihovo pozornost nazaj k dihanju. Ti čuječi odmori se umeščajo v različne dele pedagoškega procesa, glede na okoliščine (npr. čuječi odmor).

Čuječa hoja

Čuječa hoja je vaja, kjer se osredotočamo na občutke, ki jih doživljamo med hojo. Hodimo lahko po učilnici, še boljše je naravno zunanje okolje. Pri tem pa opazujemo, kako se stopala dotikajo tal (če je mogoče, smo bosi – pristnejši stik čutil z okoljem), občutimo gibanje mišic in zaznavamo okolico. Ta tehnika spodbuja povezavo z naravo in pomaga pri izboljšanju zavedanja telesa. Obstajajo različne variacije na temo, kjer spreminjamo, ali dodajamo različne elemente (osredotočamo se na različno podlago in različne občutke pri tem; na veter, na vonjave iz okolja; lahko smo pozorni, da stopamo le po določenih linijah ali izbranih predeli; lahko ritmično kombiniramo dih z ritmom postavljanja stopal na podlago; lahko se osredotočamo na različne načine postavljanja stopal na podlago; če so primerne okoliščine, stopamo z zaprtimi očmi; lahko kombiniramo 2-taktni ritem vdiha in stopanja po prstih z 2-taktnim izdihom in stopanjem na peto ali zunanje dele stopala ipd.). Ta dejavnost ne le pomaga učencem razvijati zavedanja in hvaležnosti do narave, ampak tudi okrepi njihovo sposobnost koncentracije.

Dihalna vaja – osredotočenost na nosnice

Preprosta, a učinkovita vaja je usmerjanje pozornosti na dihanje skozi nos. Usedemo se lahko v udoben položaj, zapremo oči in se osredotočimo na svoje dihanje. Pri vdihu in izdihu opazujemo/čutimo, kako zrak vstopa in izstopa skozi nosnice. Občutimo hladen zrak, ki vstopa v nosnice in topel zrak, ki izhaja iz njih. Če opazimo, da misli odtavajo, nežno preusmerimo pozornost nazaj na dihanje. Ta tehnika pomaga umiriti um in izboljšati koncentracijo.

Dihalna vaja – diafragmalni dih/dihanje s trebušno prepono

Za začetek je najbolj primerna leža na hrbtu. Eno ali obe dlani položimo na spodnji del trebuha. Osredotočimo se, da pri vdihu dvignemo trebuh, pri izdihu pa trebuh spustimo nazaj dol.

Dihalna vaja – štetje dihov z vizualizacijo

Gre za vajo kot pri štetju dihov, a da še povečamo intenzivnost osredotočenosti, dodamo še predstavljanje števil, ki jih štejemo ob dihanju. To je že nekoliko zahtevnejša vaja. Marsikdo ima težave vizualizirati predmete, pojme, je pa zelo dobra ob velikem stresu, da um še bolj zaposlimo, da misli ne uhajajo k neželenim stvarem. Misli tako dobro preusmerimo in vsaj za krajši čas prekinemo stresni odziv.

Čuječnost pri prehranjevanju

Pri tej tehniki se osredotočimo na izkušnjo prehranjevanja. Pri vsakem grižljaju se osredotočimo na teksturo, okus, vonj in občutke v ustih. Upočasnitev tempa prehranjevanja in osredotočenost pomagata pri razvijanju zavedanja in hvaležnosti za hrano ter umirita um.

Telesni pregled (»body scan«)

Telesni pregled je tehnika, kjer sistematično usmerjamo pozornost na različne dele telesa. Začnemo pri stopalih in se postopoma pomikamo navzgor, pri tem pa se zavedamo občutkov v vsakem delu telesa, ne da bi jih presojali. Ta tehnika pomaga pri razvijanju telesne zavesti in sprostitvi.

Čuječnost v dnevnih aktivnostih

Čuječnost lahko vključimo v vsakodnevne aktivnosti, kot so umivanje rok, pospravljanje, poslušanje glasbe in še vrsto drugih aktivnosti, ki so prav tako primerne za otroke. Pomembno je, da zavestno usmerimo pozornost na dejanje, ki ga opravljamo, in se zavedamo vseh občutkov ter misli, ki se pojavijo. To pomaga pri razvijanju zavedanja in zmanjšanju stresa.

Vodene meditacije z zvočnimi posnetki

Uporabimo lahko vodene meditacije, kjer poslušamo posnetke, ki nas vodijo skozi različne tehnike čuječnosti. Te meditacije so lahko kratke (3–10 minut) ali daljše (20–30 minut) in pomagajo pri sprostitvi ter izboljšanju zavedanja. Glede na okoliščine in potrebe razreda ali izbranih učencev je moč najti na spletu različne tematike in kompleksnosti, ki jih prilagodimo učencem. Zvočno meditacijo lahko izvajamo tudi z zvoki, kot so valovanje morja, zvoki vetra skozi krošnje dreves, kapljice dežja ipd. Tovrstne zvoke naši možgani kategorizirajo kot neogrožajoče zvoke. Dobro je tudi, da laže zaspimo. Najboljše je, če lahko prisluhnemo zvoku v naravi, sicer improviziramo s posnetkom zvoka na zvočnem zapisu. Lahko še vizualiziramo okoliščine, ki jih poslušamo.

Meditacije z video posnetki z zvokom ali brez

Gre za podoben princip kot pri zvočnih posnetkih. Video učinki so lahko očarljiva prehajanja različnih struktur iz ene v drugo, lahko so čudoviti posnetki narave v gibanju ipd. Vsebina naj bo takšna, da nas prevzame in nas popelje v osredotočenost na videno.

Dihalna vaja – trikotni dih

Gre za tri dele cikla diha: vdih – zadržanje diha (kumbhaka) – izdih. Uporabimo ustrezen sedeči položaj za meditacijo, lahko tudi ležimo. Začnemo z umirjenim diafragmalnim dihom, nato pa prehajamo v izbrane različno dolge ali enake intervale posameznega dela diha (štetje), npr. 3 dobe vdiha, tri dobe zadržanja diha (kumbhake) in 4 dobe izdiha (3 – 3 – 4). Nato cikel ponavljamo v umirjenem ritmu. Z izboljševanjem sposobnosti lahko dele diha podaljšujemo, npr. (4 – 6 – 8), (5 – 5 – 10), (10 – 10 – 10), (10 – 10 – 15) in vse dlje, kot sčasoma zmoremo.

Dihalna vaja – štirikotni dih

Enaka vaja kot zgoraj pri trikotnem dihu, le da na koncu, po izdihu, vključimo še fazo zadrževanja diha po izdihu. Intervali posameznega dela diha so lahko enaki ali različni. Z izboljšanjem sposobnosti lahko intervale podaljšujemo.

Dihalna tehnika - zmagoviti dih (ujjayi dih)

Gre za jogijsko tehniko nadzorovanega dihanja skozi nos, pri tem pa jezik postavimo na notranji del zgornjih zob oziroma na nebo pri zgornjih zobeh. Nekoliko zapremo grlo, da je pretok zraka rahlo otežen in zato bolje nadzorovan, dihanje pa se sliši kot šumenje školjke (demonstriramo). Počasi se naučimo takega dihanja, najbolje s počasnim štetjem ritma dihanja. To je lahko kot samostojna vaja umirjanja, sprostitve in osredotočenosti. Sicer pa lahko ujjayi dih uporabimo pri različnih meditacijah, ostalih tehnikah dihanja, pri asanah, vinyasah (glej spodaj) in povsod, kjer se osredotočamo na dih, pri številnih omenjenih vajah tega prispevka in drugod.

Dihalna vaja - popolni jogijski dih (maha pranayama)

V sedečem jogijskem položaju ali leže v položaju trupla izvajamo diafragmalni dih v petih fazah enega vdiha in v petih fazah enega izdiha. 1. Vdihnemo v spodnji del trebuha (dvig trebuha). 2. Vdihnemo v celoten preostali del trebuha (dvig). 3. Vdihnemo v prsni koš (stranski deli prsnega koša se razširijo). 4. Vdihnemo v prsnični del prsnega koša (prsnica se dvigne). 5. Vdihnemo v zgornji del prsnega koša (dvig ključnic). To naredimo v petih fazah. Pri izdihu se vračamo v obratnem vrstnem redu – izdihovati začnemo pri ključnicah (ključnici se spustita) in tako naprej do spodnjega dela trebuha, prav tako v petih fazah. To lahko nadgradimo s trikotnim ali štirikotnim dihom, z ujjayi dihom, z vizualizacijo ipd.

Vinyasa

Vinjase so ena izmed vej joge. Gre za počasno, vendar dinamično gibanje; lahko gre za prehajanje med različnimi asanami ali jogijskimi položaji. To gibanje usklajujemo z dihom in štetjem. Izberemo na primer 4-taktno štetje, kar pomeni, da en del gibanja izvajamo počasi na štiri dobe, pri tem pa začnemo z vdihom, ko začnemo z gibanjem in hkrati štetjem. Vse tri akcije potekajo usklajeno in tudi trajajo enako dolgo. Sledi prehod v drugi gib, ki ga uskladimo s 4-taktnim počasnim izdihom. Na primer vinyasa golob s štetjem; dih radosti s štetjem; diamant z zakloni s štetjem. Gibe in prehajanje med njimi si lahko, če imamo smisel, tudi sami izmislimo in jih prilagodimo značilnostim skupine oziroma učencev. Delujemo usklajeno skupaj z dihom in štetjem brez ustavljanja. Gibanja naj si bodo nasprotujoča (npr. gor – dol, gor – dol itd.). Vajo lahko izvajamo z ujjayi dihom; za povečanje intenzivnosti čuječnosti pa lahko vključimo še usklajeno vizualizacijo števil (od 1 do 4).

Asane z usmerjenim predihavanjem

Asane ali jogijske položaje izvajamo tako, da je vedno vsaj en del telesa izpostavljen raztezanju. Pri izboru asane zaznamo najbolj izrazit predel raztezanja in vanj usmerimo pozornost oziroma vanj usmerimo miselni pogled. Pri tem umirjeno dihamo. Tako usmerjenim mislim in dihanju pravimo usmerjeno predihavanje določenega dela telesa. Lahko dodamo ujjayi dih, vizualizacijo (števil dihov, barve predela telesa ipd.). Asane lahko nadomestimo z različnimi drugimi raztežnimi položaji ali položaji, ki jih prilagodimo razredu oziroma učencem. Vaje umirjajo in osredotočajo.

Nadi shodhana – očiščevalna sapa

Palec desne roke uporabljamo, da zamašimo desno nosnico, desni mezinec in prstanec pa za zamašitev leve nosnice. Kazalec in sredinec lahko prislonimo na čelo. Sedimo vzravnano.

Počasi popolnoma izdihnemo. Nato počasi in tiho vdihnemo z levo nosnico, desno zamašimo s palcem. Na koncu vdiha zamašimo obe nosnici in zadržimo dih 1 ali 2 sekundi. Leva nosnica je zamašena in zdaj počasi in tiho izdihnemo skozi desno nosnico. Ko so pljuča prazna, spet takoj vdihnemo skozi desno nosnico. Po vdihu zamašimo obe, zadržimo, nato izdihnemo skozi levo nosnico. Takoj ponovno vdihnemo skozi isto levo nosnico in tako dalje.

Dihalna tehnika - kapalabhati

To dihalno vajo izvajamo v katerem koli sedečem meditativnem položaju (npr. enostaven turški sed, klek), z dlanmi na stegnih. Lahko jih oblikujemo v kakšno mudro ali držo rok s prsti. Zapremo oči in sprostimo vse telo. Globoko vdihnemo in razširimo prsni koš. Nato izdihujemo s silovitimi izdihi s pomočjo silovitega krčenja trebušnih mišic. Nadaljujemo z aktivnim izdihovanjem in pasivnimi vdihi (ritem diha naj bo nekje dva izdiha na sekundo). Sledi globok vdih, počasen izdih, in se sprostimo. To je en cikel kapalabhati. Vsak cikel naj se začne z globokim vdihom. Sliši se močno dihanje, ki ga izvajamo skozi nos. Naredimo še dva takšna cikla. Vpliva na dihalne centre v naših možganih, ogreje in deluje sproščujoče na telo.

Dihalna tehnika – bhastrika (dih meha)

Bhastrika vključuje hiter in močan proces vdiha in izdiha, ki ga poganja gibanje diafragme (trebušne prepone). To dihalno vajo izvajamo v katerem koli sedečem meditativnem položaju (npr. enostaven turški sed) z vzravnano hrbtenico, palec in kazalec se stikata na konicah prstov, zapestja počivajo na stegnih, dlani so obrnjene navzgor. Sledi močan vdih in močan izdih s pomočjo silovitega krčenja diafragme (1 cikel). Naredimo 10 – 12 ciklov. Slišimo močno dihanje, ki ga izvajamo skozi nos. Sledi počasen vdih (zadržimo 3 sekunde), izdihnemo počasi in v celoti. Tako naredimo še 3 do 4 nize ciklov. V drugi fazi je vaja enaka (10 – 12 ciklov), le da z desno roko uporabimo desni palec (zapremo desno nosnico; 10 – 12 ciklov). Nadaljujemo z naslednjim takšnim nizom ciklov, le da z mezincem in prstancem desne roke zapremo levo nosnico. Sledi počasen vdih (zadržimo 3 sekunde), nato izdihnemo počasi in v celoti. Takšen niz ciklov z dihanjem skozi levo in kasneje z desno nosnico ponovimo 4-krat do 5-krat. Tretji način je enak, le da z obema rokama sinhrono delujemo z dihanjem. Dlani stisnemo v pest, roke pokrčene v komolcih držimo ob straneh trupa. Pri vdihih roke močno vzročimo, dlani obrnemo stran od telesa in jih razpremo, pri izdihih pa dlani sunkovito potisnemo dol, s prsti, obrnjenimi proti ramenom, jih stisnemo v pest in komolce stisnemo ob trup. Vaja med drugim umiri um in pogreje telo. Z učenci lahko delamo samo kakšen odsek te vaje ali celotno izvedbo.

Trataka meditacija

To je jogijska tehnika strmenja v izbrano fiksno točko. Pogosto se kot objekt opazovanja uporablja plamen sveče, lahko točka v naravi, simbol, točka na tleh ali zidu. Lahko je tudi točka ali prostor v notranjosti telesa. Tehnika je enostavna tudi za začetnike in uri koncentracijo, zmanjšuje stres, sprošča, izboljšuje vid ter deluje na tretje oko in tako prebuja intuicijo. Uporablja se t. i. drishti pogled, mehak osredotočen pogled na izbrano točko skupaj s perifernim vidom.

Dihalna vaja – diafragmalni dih z rokama na trebuhu in srcu

Ležeči položaj na hrbtu z razprtimi pokrčenimi koleni, stopala se stikajo na podplatih (ležeči metulj ali supta baddha konasana). Desno dlan položimo na spodnji del trebuha, levo dlan na srce. Z diafragmalnim dihom najprej zapolnimo trebuh z zrakom, nato z zrakom zapolnimo še prostor za srcem. Umirjeno dihamo in občutimo gibanje trebuha in bitje srca. Umirja in sprošča.

Metoda: Misli delajo stres; kako izbran stres zmanjšati/ ga preoblikovati

1. Ali je »to« res? (»to« so stvari oziroma okoliščine, ki nas obremenjujejo)

2. Ali si lahko 100 % prepričan, da je to res?
3. Kdo si brez te misli?
4. Preobrat (pomeni, da mislimo ravno obratno od »skrbi«)

Brenčeča čebela – bhramari pranayama

To proizvajanje zvokov z glasilkami ima enak pomirjujoč učinek, kot ima globoko dihanje na živčni sistem. Mišice obraza, vratu in ramen se sprostijo. Znižajo se raven stresa, krvni tlak, frustracije, vznemirjenje, umiri se um. Izvajamo sede z vzravnano hrbtenico, po želji tudi drugače. Zapremo oči, globoko vdihnemo, s prsti si zapremo ušesa (ali s prsti obeh rok zapremo ušesa, oči, in usta, le nos zaradi dihanja ostaja odprt), z vibracijami smo znotraj svojega telesa (tako odstranimo okolje in smo bolj osredotočeni). Večkrat ponovimo.

Mantra SO-HAM – Jaz sem »tisto« (I'm that)

Med meditacijo se osredotočimo na »tisto«, kar je stalno in postanemo le opazovalci »tistega« (npr. gibanja trebuha gor-dol med dihanjem ali npr. sem močan), brez avtomatičnega odzivanja na razdražljive informacije. Kot so-ham izberemo vsebino, ki jo potrebujemo. Mantro izgovarjamo v mislih, lahko jo uporabimo med meditacijo, asanami, vinyasami.

Meditiranje na veter

Zamižimo. Čutimo veter na obrazu. Kot da ga vdihujemo. Sledimo njegovemu zvoku. Čutimo ga na obrazu in še na vseh drugih predelih telesa. Svoje misli zamenjamo z zvoki vetra, z občutki vetra na telesu. Ko nas spreleti kakšna odvečna misel, se vrnemo k vetru. Motnja postane veter. Reguliramo svoje dihaje. Počasi skozi nos. Ko slišimo kakšen drug zvok, ga preslišimo in se vrnemo k vetru, občutku vetra. Osredotočimo se. Sedimo vzravnano. Misli prihajajo in odhajajo. Ne zmenimo se zanje. Osredotočimo se na veter. Samo na veter. Podobne vaje lahko izvajamo še na druge teme, na primer morje, reko, dež …

Meditacija z vživljanjem v živali

Predstavljajmo si, da smo npr. kuža na sprehodu skozi gozd; smo mravlje, ki se premikamo skozi naravo, preko korenin, palčk, iglic, med stebli rož … Vohamo, tipamo, vse nas zanima.

Meditacija z miselnim potovanjem

V mislih se prestavimo na potovanje ali kraj, kamor bi radi šli. Vizualiziramo z zaprtimi očmi. Predstavljamo si kraj, kjer bi želeli biti. Zdaj okrepimo dihanje – globlje vdihovanje in počasnejše izdihovanje. Uporabimo svoje notranje čute, ki so odsev naših petih čutov, da nam pomagajo ustvariti predstavo, da smo na izbranem kraju. Slišimo zvoke, ki se porajajo v izbranem okolju … občutimo zrak okoli sebe … vonjave, barve (čudovite rože, vonj po hrani, ki se tam pravkar kuha …). Naj nas energija napaja tudi, ko bomo oči odprli … Počasi prehajamo na običajno dihanje … Ko tako začutimo, počasi odpremo oči … in se nasmejimo.

Meditacija z aromaterapijo

Ta bolj izostri fokus, usmeri in preprečuje vdor motečih misli; najbolje je, da vsak izbere sebi primerno aromo – kar nam je všeč, lahko nas bolj osredotoči, umiri … Npr. meta ima oster in močan vonj – lahko »preseka« misli – neki neustrezen miselni tok; spodbudi začetek neke dejavnosti ali misli, kamor se želimo usmeriti, se udejstvovati. Prilagajamo vsebino in aromo.

Meditacija s predstavo, da smo drevo

Predstavljamo si, da smo mogočno drevo, da daleč v globino, v sredino Zemlje razraščamo svoje korenine. Korenine nas prizemljujejo, nas delajo močne, ukoreninjene, nedotakljive.

Meditacija s predstavo dviganja in spuščanja zlata

V sedečem položaju z vzravnano hrbtenico izvajamo umirjeno in globoko dihanje (po možnosti diafragmalni dih, ujjayi dih) z vizualizacijo zlate tekočine, ki se skupaj z našim dihom dviguje in spušča po naši hrbtenjači. Z vdihom se raven zlate tekočine dviguje po hrbtenjači do zapolnitve celotnih možganov – vizualiziramo zlate možgane. Z izdihom se raven zlata spušča iz možganov po hrbtenjači navzdol. Nadaljujemo z ritmičnim dihanjem in s predstavo.

Tehnika osredotočanja: 5, 4, 3, 2, 1

Vajo lahko izvajamo v notranjih prostorih ali v zunanjem okolju. Če smo v razredu, lahko učenci sedijo na stolih kot običajno z vzravnano hrbtenico, lahko se posedejo po prostoru ali pa se lahko uležejo. Učencem damo navodila, naj v danem trenutku okoli sebe najdejo: 5 stvari, ki jih VIDIJO, 4 stvari, ki jih ČUTIJO (npr. hrbet naslonjen na naslonjalu; veter …), 3 stvari, ki jih SLIŠIJO, 2 stvari, ki jih VONJAJO, 1 stvar, ki jo OKUŠAJO.

Afirmacija: »Vsak dan v vseh pogledih vse bolj in bolj napredujem«.

Lahko jo izvajamo kot meditacijo (tudi z zvoki, glasbo, aromo …) ali večkrat ozavestimo in izgovorimo (lahko naglas, po tiho ali samo v mislih) med poukom ali čez dan.

Dati bolečini ali strahu ipd. prostor izven svojega telesa.

Ozavestimo težke, boleče ipd. občutke, ki jih doživljamo v sebi. Jih opredelimo … in jim damo prostor izven svojega telesa. Naše telo naj ne bo zaprt prostor, kjer so pokopani ti težki občutki.
Naj se izrazijo kot likovna umetnost. Rišimo, slikajmo, gnetimo in oblikujmo …
Naj se izrazijo preko pisanja. Pišimo pesmi, zgodbe, pisma sebi, pisma njim, pisma prijateljem.
Naj odzvanjajo v glasbi. Izrazimo jih v ritmu, skladajmo, improvizirajmo, pojmo.
Naj se izrazijo z gibom. Plešimo, otresimo jih s sebe, skačimo, vrtimo se …

Tiha mantra meditacija »I AM SO STRONG« ali slovensko »JAZ SEM ZELO MOČNA/AN«.

V mislih izgovarjamo to mantro v tem 4-taktnem tempu, usklajeno z dihom. 4-krat krajše zaporedno vdihnemo in pri vsakem krajšem vdihu izgovarjamo posamezno besedo. Ob 4-kratnih krajših zaporednih izdihih prav tako izgovarjamo te štiri besede. Če mirujemo ali izvajamo asane ali vinyase, naj bo ta ritem počasnejši. Tovrstno mantra meditacijo lahko izvajamo tudi med hojo ali tekom, katere ritem pa prilagajamo izbrani aktivnosti.

Osredotočanje na zvoke tibetanskih posod

Učenci sproščeno ležijo na hrbtu z dlanmi, obrnjenimi navzgor (položaj trupla – shavasana). Učitelji s pomočjo tibetanske posode in njenim tolkalom proizvajamo blagodejne zvoke teh posod. Učenci se ob tem osredotočajo na zanimive zvoke oziroma se prepustijo blagodejnim frekvencam teh zvokov. Tehniko lahko izvajamo tudi tako, da posodo položimo na ali nad določen del telesa učenca in pustimo, da odzvanja do konca. Lahko hodimo od učenca do učenca, pri tem pa vsak učenec sprejema učinke pojoče posode, tudi medtem ko je učitelj s posodo pri drugem učencu. Te frekvence delujejo zelo pomirjajoče na naše telo.

Samostojne meditacije

Učenci po nekaj izkušnjah in vaji lahko poskušajo samostojno meditirati. Lahko poprosijo za pomoč in usmeritev. Tisti bolj samoiniciativni pa si lahko sami oblikujejo svoje meditacije. Začnejo s krajšim časom in preprostimi meditacijami, kasneje poskušajo postopoma prehajati na bolj kompleksne. Sicer pa ima tudi preprosta meditacija dober učinek. Učenci lahko sami izvajajo meditacije, kjer se osredotočijo na dihanje, zvoke okoli sebe ali vizualizacijo prijetnih krajev. Ta praksa pomaga pri obvladovanju stresa in izboljšanju osredotočenosti.

3. Zaključek

S tovrstno prakso lahko preprosto potrdimo resničnost blagodejnih učinkov prakse čuječnosti. Takšno prakso lahko uporabljamo v različnih okoliščinah, jo prilagajamo danim potrebam, improviziramo in kreativno oblikujemo nove, pri tem pa tudi učence spodbujamo, da poiščejo nove, svoje načine. Tako kot v vsaki pedagoški praksi tudi pri tej lahko posamezniki motijo ali celo preprečujejo prijetno in učinkovito prakso čuječnosti. Učitelji se moramo, tako kot običajno, znajti in biti kreativni. Največje težave so navadno časovne umestitve, ki zaradi obsežnih kurikulov in novodobnih družbenih izzivov svojevrstno odmerjajo čas. Odprti problemi naše družbe so, katerim vsem vsebinam dati večjo težo. Predlog je, čim prej se odločiti za vrnitev k sebi, torej k človeku, k naravi.

4. Viri

American Psychological Association. (2013). *Stress in America: Missing the Health Care Connection.* Washington, DC. https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2012/full-report.pdf

Bergman Nutley, S. in Söderqvist, S. (2017). How is working memory training likely to influence academic performance? Current evidence and methodological considerations. *Frontiers in Psychology. 7*(8): 69.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. in Davidson, R. J. (2013). "Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy". *Mind Brain Educ. 7*(3): 10.1111/mbe.12026.

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

Goyal, M., Singh, S., Sibinga, E. M. idr. (2014). Meditation programs for psychological stress and well-being: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Internal Medicine. 174*(3): 357-368.

Hillman, C. H., Erickson, K. I. in Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience. 9:* 58–65.

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. in Greenberg, M. T. (2013). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly. 28* (4): 374-390.

Ophir, E., Nass, C. in Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences. 106*(37): 15583-7.

Owens, J. A. in Weiss, M. R. (2017). Insufficient sleep in adolescents: Causes and consequences. *Minerva Pediatrica, 69*(4): 326.

Rideout, V. J., Foehr, U. G. in Roberts, D. F. (2010). *Generation M2: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds.* Kaiser Family Foundation.

Taras, H. (2005). Nutrition and student performance at school. *Journal of School Health. 75*(6): 199-213.

Zeidner, M., Matthews, G. in Roberts, R. D. (2009). *What We Know about Emotional Intelligence: How It Affects Learning, Work, Relationships, and Our Mental Health.* MIT Press.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. in Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology. 5:* 603.

Kratka predstavitev avtorja

Jerica Ličen je profesorica športne vzgoje. V tem šolskem letu poučuje v osnovni šoli v oddelku podaljšanega bivanja. Strokovni prispevek za mednarodno konferenco je s področja čuječnosti, s čimer se tudi sama ukvarja.

Prepoznavanje učencev v stiski s pomočjo likovne umetnosti

Identifying Students in Need with the Help of Visual Arts

Sara Ferčič

Zavod za usposabljanje, delo in varstvo dr. Marijana Borštnarja Dornava
sarasoncnica@gmail.com

Povzetek

Zadnje čase smo priča velikim stiskam otrok, ki se v najslabših primerih sprevržejo v tragedijo. Učenci, ki so potencialni izvršitelji tragičnih dogodkov, so navadno učenci v stiski, žrtve vrstniškega nasilja. Maltretirani ali/in ignorirani s strani družbe in vrstnikov. Kot odrasli nosimo del odgovornosti za ta dejanja tudi mi. Otroka, ki v svojem razredu ni sprejet, se opazi. Učitelji likovne umetnosti imamo nekaj manevrskega prostora, da pouk prilagodimo tako, da se pri nekaterih urah zbirajo podatki, ki nam razkrijejo, ali kateri učenec potrebuje pomoč. Za učenca, za katerega menimo, da v svojem socialnem krogu ni deležen naklonjenosti, podpore ali odobravanja, sestavimo tim strokovnjakov, ki otroku pomagajo in ga opolnomočijo. Pomembno je, da nam je mar. Da otrok občuti, da je viden in da se lahko zanese na stabilno odraslo osebo, ki mu iskreno želi pomagati.

Ključne besede: empatija, frustracija, neverbalna komunikacija, opolnomočenje, skupinska dinamika.

Abstract

Lately, we have been witnessing the great hardships of children, which in the worst cases turn into a tragedy. Students who are potential perpetrators of tragic events are usually students in need, victims of peer violence. Bullied and/or ignored by society and peers. As adults, we also bear part of the responsibility for these actions. A child who is not accepted in his class is noticed. As art teachers, we have some room for maneuver to adjust the lessons in such a way that in some lessons data is collected that reveals to us whether a student needs help. A team of experts is then assembled for a student who we feel does not receive affection, support or approval in his social circle, who help and empower the child. What matters is that we care. That the child feels that he is seen and that he can rely on a stable adult who sincerely wants to help him.

Keywords: empathy, empowerment, frustration, group dynamics, non-verbal communication.

1. Stiska na osebo pritiska

Otrok gre v svojem razvoju skozi različne faze in prav v vseh ima okolica zelo pomembno vlogo. Ob podpornem in spodbudnem okolju lahko razvije ves svoj potencial in zraste v zdravo osebnost, ki je po definiciji Warrenovega psihološkega besednjaka (1958, v Lamovec idr., 1975, str. 11) »integrirana organizacija vseh spoznavnih, afektivnih, konativnih in fizičnih značilnosti nekega posameznika, ki se z njimi razlikuje od drugih ljudi«. Če pa se na tej poti pojavi kakšna ovira, ki zmoti tok otrokovega delovanja, so rezultati lahko pogubni. Še posebno težko se s tem spoprijemajo mladostniki. Polni različnih čustev in neizkušeni spoprijemanja z

njimi velikokrat niso dovolj dobro opremljeni, da bi oviro pravilno odstranili sami. Če je ovira res velika, jo doživljajo kot stisko.

Lamovec (1998) navaja, da je verjetnost duševne stiske zelo velika, kadar je oseba izpostavljena dolgotrajni in izrazito stresni situaciji, ob kateri ne dobiva opore iz socialnega okolja. Velika stiska pa lahko preide v krizo. Tekavčič - Grad (1994) piše, da kriza nastane takrat, kadar posameznikovi običajni mehanizmi, s katerimi obvladuje težave, niso zadostni ali ne ustrezajo in oseba problema, ki je zanjo zelo pomemben, ne more rešiti. V taki situaciji se zmede in ukrepa neustrezno, kar pa krizo poglobi.

Maltretiranje ali ignoriranje, kar je zelo neugodna oblika zavrnitve, slednja celo v smislu nisi vreden, da se ukvarjamo s teboj, kot da te ni. Oboje je nasilje. Nepravilna intervencija odraslih pri tem prav nič ne pomaga, naj gre zgolj za površinski in neustrezen pogovor ali morda še huje – ignoriranje situacije, v kateri se je znašel mladostnik. Odsotnost odraslih in nesprejetost med vrstniki mladostnika zagotovo vodi v frustracijo.

Milivojević (2008) navaja več tipov frustracij, na tem mestu bomo omenili vrsto frustracije, ki se kaže kot razočaranje, kadar drugi ljudje ne izpolnijo pričakovanj osebe, in kot obup, kar imenuje tudi trpljenje, do katerega pride, kadar se oseba zave, da njegova zelo pomembna želja, bistvena želja ne more biti zadovoljena in se ji mora odpovedati.

Omenjeni avtor nadaljuje, da se izredno nizka toleranca za frustracijo pojavlja pri otrocih, ki so jih starši premalo socializirali. Značilnost takega otroka je, da ostane na infantilni ravni, je nepotrpežljiv in nasploh se brani *potrpeti*. Lahko gre za sindrom razvajenega, zanemarjenega ali pa zlorabljenega otroka. Ljudje, ki imajo nizko toleranco za frustracijo, čustvo frustracije praviloma doživljajo zelo intenzivno in neustrezno, zdi se jim, kot da je situacija nevzdržna. Način, kako taka oseba potem izrazi frustracijo in uresničuje svoje želje, je disocialen ali antisocialen. Zanima se samo za želje, ki jih lahko uresniči takoj, saj meni, da ne bo vzdržala neprijetnosti, ki bodo prisotne do izpolnitve oddaljenih želja. Zato so kratkoročne želje življenjski cilji take osebe, srednjeročne in dolgoročne so izključene, življenje pa je videti kaotično.

Dotaknimo se še čustva jeze, ki se razvije iz frustracije. Milivojević (2008) meni, da je jeza zapleteno čustvo, ki se razvije, kadar oseba oceni, da je dovolj močna, da se upre frustraciji; pri tem gre za nesocializirano jezo, o socializirani jezi pa govorimo takrat, kadar oseba meni, da je frustracija nepravična.

Poljšak Škraban (2004) ugotavlja, da če je šolar ob vstopu v šolo, kjer je moral pokazati svoje intelektualne, socialne in telesne sposobnosti, doživljal občutke manjvrednosti in podrejenosti, ti lahko rezultirajo, da kot mladostnik ne zmore teže novih, nerazrešenih nalog in problemov. Dalje navaja Eriksona, ki govori o negativni identiteti, pri kateri mladostnik izbere vloge in identifikacije, ki so mu bile predstavljene kot nezaželene in nevarne. V to obliko identitete se lahko zateče, tudi kadar doživlja prevelike zahteve staršev.

Vsekakor gre za zapletene procese, ki se odvijajo v mladostnikih in jim vsi niso kos. Posledica različnih vrst frustracij, kot navajata Lamovec in Rojnik (1978), pa je agresivno vedenje. Ločimo pozitivno agresivnost, ki je za obstanek posameznika nujna, traja le toliko časa kot vzrok in z razrešitvijo frustracije preneha, in pa negativno agresivnost, ki je lahko maščevalna, ekstatična ali značajska. Slednja oblika agresivnosti ni dedno zasnovana in nima prilagoditvene vloge. Na tak način so izražene posameznikove strasti, ki imajo jedro v neugodnih pogojih življenja. Pri ljudeh, ki so ustvarjalni in v ljubečem okolju, se pojavlja le pozitivna agresivnost, s katero premagujejo frustracije, razdiralni značaj pa je posledica neuspeha človekove osebnosti – ker ne more ustvarjati, bo uničil.

Crain (1992, v Batistič Zorec, 2014) povzema Banduro, ki je raziskoval pojav agresivnosti pri otrocih in v eni od študij zaključil, da je kaznovanje agresivnosti samo začasno ustavilo agresivnost, ta se je ob naslednjih primernih okoliščinah ponovila. Bandura je menil, da bi odrasli morali uporabljati sofisticirane načine poučevanja otrok in ne čakati, da sami pridejo do spoznanj.

S temi iztočnicami smo delno predstavili problematiko, ki se odvija v miselnih procesih in v čustvovanju mladostnika, ki potrebuje našo pozornost. Zadeva je sicer veliko bolj kompleksna, zato se bomo tukaj ustavili ter v nadaljevanju predstavili idejo, kako vidimo svoj prispevek za reševanje problema z uporabo likovne dejavnosti.

2. Uporabimo barve

Učitelj likovne umetnosti lahko nekatere ure načrtuje kot skupinske dejavnosti, pri katerih pouk prilagodi zbiranju podatkov. Likovne naloge prilagodi za točno določeni razred ob upoštevanju učnega načrta. Z dobro premišljenimi in načrtovanimi aktivnostmi lahko zelo nevsiljivo opazujemo dinamiko v razredu oziroma v skupini in ugotavljamo, ali kateri učenec doživlja stisko.

Pripravimo lahko skupno risbo z voščenkami. Skupina ima na tleh velik format papirja in učence prosimo, da vsak izbere eno voščenko. Naloga bi se glasila, naj vsak uporablja samo tisto barvo, ki jo je izbral, in s prosto risbo (ali kako drugače glede na likovno nalogo in učni načrt) potuje po formatu. Rišejo v tišini. Po nekaj minutah jih opozorimo, da se bližamo koncu, naj se vsak s svojo barvo nekje na risbo podpiše in naj jo skupaj poimenujejo. Učitelj med ustvarjalnim delom učencev opazuje dinamiko skupine. Potem je na vrsti druga naloga, ki ima popolnoma enaka navodila, s tem da format papirja nalepimo na steno ali tablo. Najbolje je, da učenci ohranijo enako barvo kot pri prvi nalogi, da ne pomešamo podatkov. Če je v razredu veliko učencev, jih razdelimo na dve skupini ali tri, pomembno je, da so številčne. Oba formata papirja, ki bosta morda videti kot čečkarija, sta zelo pomembna dokumenta dinamike v razredu. Format, ki je na tleh, nam omogoča veliko gibanja naokrog, pri čemer ni težko vstopati v »prostor drugega«, medtem ko se pri risbi na steno morajo učenci malce prerivati in si zagotoviti svoje mesto. Učenec, čigar barva se pojavlja nekje na robu, je malce odmaknjen od ostalih in če ne sodeluje pri skupnem poimenovanju dela, je učenec, ki potrebuje našo pozornost.

Učitelj med samim delom ne usmerja učencev, zgolj opazuje in zbira podatke. Tukaj ni prostora za našo intervencijo, razen če prerivanje postane nevarno. Takšne dejavnosti so sicer navadno polne smeha in zabave, zato ni velike bojazni po nevarnosti. Po končanem delu skupaj pogledamo izdelke in se o njih pogovorimo. Če pri dejavnosti opazimo učenca, ki se drži zase in pri katerem pomislimo, da je morda deležen vrstniškega nasilja, ga nikakor ne izpostavljamo pred celim razredom. S tem še poglobimo stisko in v tistih nekaj minutah na koncu ure zagotovo ne bomo rešili njegovega problema. Posebno pozornost pa namenimo tudi pretirano glasnemu učencu, tudi ti lahko s svojim obnašanjem izražajo stisko. Tekavčič - Grad (1994) opozori na mladostnike, ki se vedejo paradoksno. Medtem ko bi od njih pričakovali, da se bodo umikali in da bodo izražali potrtost, se vedejo ravno obratno in so pretirano glasni, neorganizirano dejavni in nemirni.

Po končanem pouku napišemo svoje ugotovitve, ne vmes, učenci naj ne bi vedeli, kakšen namen imamo s takšno aktivnostjo, naj bodo spontani in neobremenjeni. Likovni izdelek je v tem primeru zelo pomemben dokument, ki ga skrbno hranimo. Kariž (2010) dodaja, da ga opremimo z opisom naloge, pomembnimi ugotovitvami ter s podatki, kot so datum in razred.

Tak dokument je ključnega pomena, ko pristopimo do svetovalne delavke ali psihologinje na šoli in opozorimo na naša spoznanja. Likovni izdelek glejmo kot vir informacij in ga uporabimo kot izhodišče za pogovor (Kariž, 2010). To je le en primer, kako načrtovati uro, ki nam daje jasen vpogled in na papirju pusti trajno sled.

Naša intervencija se nadaljuje tako, da se o svojih opažanjih pogovorimo s primerno osebo, ki je zaposlena na šoli. O tem ne govorimo vsem, ki jih srečamo v zbornici, ampak s strokovnjaki, ki navadno tvorijo tim v kriznih situacijah. Običajno je to svetovalni delavec, psiholog, razrednik in v tem primeru učitelj likovne umetnosti, ki želi opozoriti na neko situacijo. Če smo opazili pomembno odstopanje od običajnega vedenja učenca v razredu, moramo na to nemudoma opozoriti naprej. Tekavčič - Grad (1994) navaja, da akutna kriza traja nekaj dni ali največ nekaj tednov. Dlje trajajoča kriza, ki se vleče nekaj mesecev, ni več akutna kriza, ampak kronični problem. Nadaljuje, da je treba v reševanje krize vključiti tudi družino in ostale pomembne ljudi v okolju osebe, ki je v krizi. Zelo pomemben je zaupen in varen odnos ter pozitivna naravnanost, ki daje osebi občutek, da je rešitev njene težke situacije možna. Osebi moramo pomagati, da ponovno vzpostavi svoje psihično ravnovesje in nadaljuje svoje funkcioniranje na predkriznem življenjskem nivoju.

Tekavčič - Grad (1994) predstavi še problem, na katerega moramo biti prav tako pozorni, medtem ko se pogovarjamo z mladostnikom o njegovih težavah. Obstaja verjetnost, da nam bo mladostnik povedal pomanjkljiv opis dogajanja in vsebino njegove stiske. Pa ne zato, ker se ne bi znal izražati, temveč podzavestno želi ohraniti neko osnovno samospoštovanje in tako tudi osebi, s katero se pogovarja, postreže s sprejemljivo podobo o sebi. Ranljiv kot je, si ne more privoščiti še večje ranljivosti, s tem da pove celoten vzrok svoje stiske. Zato pri takem pogovoru sodeluje oseba z veliko mero strokovnosti in empatije. Vzpostavitev zaupnega in varnega okolja je nujna in opustitev moralnih sodb prav tako. Mladostniku med pogovorom dajmo prostor za raziskovanje svojih čustev in samostojno povezovanje dejstev, da bo tudi sam bolje razumel razlog za svojo stisko. Z aktivnim sodelovanjem se mladostnik uči samostojno reševati probleme, ki so se mu zdeli nerešljivi. Zavedati se moramo, da gre za osebo v formativnem obdobju, to je obdobje razvoja, kjer je učenje obvladovanja stresa najbolj intenzivno. Takšna situacija je torej tudi pomembna izkušnja, ki mladostnika opremi z metodami, kako bo v prihodnje sam reševal probleme. Zatorej je pomembno, da iz stiske izstopi močnejši in bolje opremljen za prihodnje ovire, ki jih bo znal reševati na družbeno sprejemljiv način.

3. Bodimo inovativni

Pri načrtovanju in izvajanju aktivnosti, s katerimi bomo opazovali učence, smo lahko zelo domiselni, inovativni in prilagodljivi glede na razred, ki je pred nami, in likovni problem, ki je predviden v učnem načrtu. Načrtujemo lahko tematski sklop, ki traja dlje časa, in opazovanju skupinske dinamike namenimo več srečanj. Če pa menimo, da skupina deluje dobro in da so učenci med seboj ustrezno povezani, je eno srečanje dovolj, da potrdimo naša prepričanja.

Učenca v stiski se običajno v razredu opazi. Ali je odmaknjen in zaprt vase ali pa pretirano glasen.

Učitelj naj bo tisti, ki na učenca, za katerega meni, da potrebuje pomoč, opozori. Potem se vključijo drugi strokovnjaki, ki mu namenijo ustrezno pomoč ter ga opolnomočijo, da se nauči manjše frustracije sproti reševati sam. Labinowicz (1989) povzema Piageta, ki je menil, da se intelektualno razvijamo, kadar preoblikujemo spoznanja z načinom razmišljanja in s strukturo mišljenja, ki je značilna za neko stopnjo razvoja. Nadaljuje, da na način mišljenja vplivajo razni zunanji in notranji dejavniki, ki lahko povzročajo neravnovesje ali konflikte, ki jih oseba

razrešuje z lastno miselno dejavnostjo. Rezultat teh miselnih procesov je nov način razmišljanja in občutek zadovoljstva. Končno stanje je ponovno ravnotežje na višji stopnji.

Ker pa se tudi odrasli lahko znajdemo pod pritiskom, ko je treba reševati težke otrokove stiske, je zelo pomembna interdisciplinarnost, sodelovanje različnih strokovnjakov, brez nepotrebnega tekmovanja med strokami. Vsak naj doda svoj del.

Kakšen imamo izgovor, če pogledamo stran?

4. Viri

Batistič Zorec, M. (2014). *Teorije v razvojni psihologiji.* Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Karič, B. (2010). *Likovna terapija za otroke.* Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.

Labinowitz, E. (1989). *Izvirni Piaget.* Državna založba Slovenije.

Lamovec, T., Musek, J. in Pečjak, V. (1975). *Teorije osebnosti.* Cankarjeva založba v Ljubljani.

Lamovec, T. in Rojnik, A. (1978). *Agresivnost.* DDU UNIVERZUM.

Lamovec, T. (1998). *Psihosocialna pomoč v duševni stiski.* Visoka šola za socialno delo.

Milivojević, Z. (2008). *Emocije: Razumevanje čustev v psihoterapiji.* Psihopolis institut.

Poljšak Škraban, O. (2004). *Obdobje adolescence in razvoj identitete.* Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Tekavčič - Grad, O. (1994). *Pomoč človeku v stiski.* Litterapicta.

Kratka predstavitev avtorja

Sara Ferčič je magistrica pomoči z umetnostjo in profesorica likovne umetnosti. Poučevala je že na več osnovnih šolah in organizirala ter izvajala veliko likovnih delavnic za otroke in mladostnike. Trenutno je zaposlena v Zavodu za usposabljanje, delo in varstvo dr. Marijana Borštnarja Dornava, kjer poučuje otroke s posebnimi potrebami. Področje njenega raziskovalnega dela je uporaba likovne umetnosti kot sredstva za pomoč ljudem z duševnimi težavami in z motnjami v duševnem razvoju.

Knjigrož'ca – knjiga, ki pobož̌a dušo otroka

Bookflower – a Book that Caresses the Soul of a Child

Klara Napast

OŠ borcev za severno mejo Maribor
klara.napast@gmail.com

Povzetek

Mehkih veščin se začnemo učiti že kot otroci. Vsakodnevna interakcija z vrstniki v šoli pri otrocih razvija socialne kompetence. Pri raznih zapletih, konfliktih in težavah, na katere naletijo tako doma kot v šoli, pa potrebujejo podporo in usmeritev odraslih. A pri tem lahko tudi odrasli naletimo na težavo ali dilemo, kako ustrezno pomagati. Eden od načinov je lahko terapevtska zgodba. Predvsem takrat, ko moramo spregovoriti o tabu temah. V naši šolski knjižnici smo knjige, s katerimi lahko pomagamo posamezniku ali skupini, opremili z nalepko »knjigrož'ca«. Tako jo lahko učenci ali učitelji, skratka uporabniki šolske knjižnice, hitreje najdejo.

Ključne besede: mehke veščine, reševanje konfliktov, reševanje težav, terapevtsko branje, terapevtske zgodbe, tesnoba.

Abstract

We start learning soft skills as children. Daily interaction with peers at school develops social competence in children. In the various complications, conflicts and problems they encounter both at home and at school, they need the support and guidance of adults. But even adults can encounter a problem or dilemma in this regard, how to properly help. One way can be a therapeutic story. Especially when we have to talk about taboo topics. In our school library, we have equipped the books with which we can help an individual or a group with a "bookflower" sticker. In this way, students or teachers, in short users of the school library, can find it faster.

Keywords: anxiety, conflict resolution, problem solving, soft skills, therapeutic reading, therapeutic stories.

1. Uvod

Šola kot vzgojno-izobraževalna ustanova pomembno vpliva na razvoj socialnih kompetenc pri otroku, saj zahteva učenje, sodelovanje z vrstniki in učitelji. Biti del oddelka pomeni sobivati, ustvarjati skupnost, se prilagajati, se čemu odpovedati, biti solidaren in prositi za pomoč. Nič od tega ni enostavno. Pri raznih zapletih in konfliktih, ki jim otroci sami še niso kos, potrebujejo podporo in usmeritev odraslih. Predvsem pri učenju veščin samoregulacije čustev, kot so jeza, bes, strah ipd., otroci potrebujejo razumevajoče odrasle, ki jih usmerjajo v konstruktivno soočanje s frustracijami oziroma konflikti.

V šolah stremimo tudi k razvoju tako imenovanih mehkih veščin pri učencih. »Med najpomembnejše mehke veščine sodijo komunikacijske sposobnosti, ki so nujne za učinkovito izražanje in razumevanje, sposobnost reševanja problemov, ki spodbuja inovativnost, ekipno delo, ki je ključno za doseganje skupnih ciljev, ter prilagodljivost, ki je pomembna za hitro odzivanje na

spremembe« (Optius, n. d.). Mehke veščine so za otroke zelo pomembne, saj pomagajo pri razvoju socialnih veščin, komunikacije, empatije, reševanja konfliktov in sodelovanja z drugimi. Prav tako krepijo samozavest, kreativnost in sposobnost reševanja problemov. Te veščine so ključnega pomena za uspešno vodenje življenja in odnosov v odrasli dobi.

Tudi branje in poslušanje dobrih zgodb lahko pripomoreta k učenju mehkih veščin. Zgodbe pogosto prikazujejo kompleksne medčloveške odnose, različne perspektive in načine reševanja težav, kar lahko bralcem pomaga razviti empatijo, razumevanje in komunikacijske spretnosti. Poleg tega lahko zgodbe spodbujajo k razmišljanju o moralnih dilemah, čustvih likov in njihovih dejanjih, kar lahko vodi k razvoju moralnega kompasa in socialne inteligence. Zato je branje dobrih zgodb lahko zabaven in učinkovit način za izboljšanje mehkih veščin.

2. (Po)moč branja

Številne študije so dokazale pozitiven vpliv pravljic na otroke, izvrstna književnost pa ima na ljudi vseh starosti še toliko večji učinek. Branje je temelj za učenje, raziskovanje ter razumevanje sebe in lastnih občutkov, sprejemanje drugačnosti in za razvoj empatije. Hkrati branje na različne načine pomaga pri razvijanju mehkih veščin, saj nas spodbuja k razmišljanju, empatiji in razumevanju kompleksnih situacij, in sicer:

- empatija in strpnost – branje omogoča vživljanje v čustva in misli različnih likov, kar nam pomaga razviti empatijo in s tem lažje razumevanje drugih ljudi, spoštovanja in sprejemanja različnih kultur, mnenj in pogledov na svet;
- komunikacija – z branjem se širi besedišče posameznika ter posledično sposobnost izražanja misli, kar je ključno za učinkovito komunikacijo z drugimi;
- kritično razmišljanje – ob branju skozi različne perspektive in mnenja razvijamo sposobnost kritičnega razmišljanja in analize informacij;
- reševanje problemov – branje zgodb omogoča poistovetenje s književnim junakom s podobnimi težavami, kot jih ima posameznik.

Glede na zgoraj navedeno je branje odličen način za razvijanje mehkih veščin in splošnega razvoja osebnosti. Poleg tega z branjem kvalitetnega čtiva ne razvijamo le zmožnosti **empatije,** pač pa tudi **analitično in kritično mišljenje**, ki je nepogrešljivo za delovanje družbe, saj spodbuja medsebojno razumevanje in konstruktivno reševanje problemov.

3. Pojav tesnobe med mladimi v Sloveniji

»Tudi pri nas so v porastu duševne in psihosomatske bolezni in mi, ki delamo z otroki in mladimi, bi se morali nenehno spraševati, kako lahko pomagamo na področju osebnostnega razvoja mladih, kjer je družba najranljivejša, saj so mladi del naše skupne sedanjosti, še bolj pa prihodnosti. Narod, ki vlaga v osebnostni razvoj otrok, ima dobro perspektivo in bo dolgoročno uspešen, menijo mnogi strokovnjaki« (Burkeljca in Klemenčič, 2013, str. 29).

Iz šolske prakse je razvidno, da je med otroki in mladostniki vse več takšnih, ki doživljajo razne stiske in celo panične napade, se bojijo socialnih stikov, se samopoškodujejo in nočejo v šolo. Razlogi za razvoj anksioznosti pri otroku so kombinacija različnih dejavnikov. Eden od vzrokov je zagotovo današnji način življenja: hiter tempo, konstantna dostopnost tehnologije in posledično izguba socialnih stikov, empatije. Komunikacije iz oči v oči je vedno manj, zato

se težje prepoznajo čustva vrstnikov. Manj ali celo nič je vključevanja v pristne pogovore in interakcijo z okoljem.

»Občasna tesnoba ali anksioznost je pogosto čustvo, ki ga sicer poznamo vsi ljudje. Gre za neprijetno čustvo, ki povzroča občutek notranje utesnjenosti. Občutek tesnobe je še najbližje občutku treme, ki je sicer vezan na nek konkretni dogodek, kot je na primer izpit ali javno nastopanje. Pri tesnobi pa čutimo »nedoločen strah«, ki je človeku pogosto nerazložljiv« (Dernovšek, 2011, str.36). Najpogostejše oblike anksioznosti, ki jih zasledimo pri otrocih in mladostnikih, po navedbah NIJZ (2016), so: separacijska anksioznost, skrbi zaradi šolskega uspeha, strah glede navezovanja prijateljstev, strah pred učitelji ali pretepaškimi otroki, pred hranjenjem v skupni jedilnici, uporabo šolskih stranišč, spraševanjem pred razredom, preoblačenjem pri športni vzgoji, pred interakcijami z drugimi otroki ali učitelji in strah pred zbadanjem vrstnikov ali starejših otrok (Jeriček Klanšček idr., 2016).

Četudi ne govorimo o tesnobi ali anksioznosti, se otroci oziroma učenci srečujejo z različnimi težavami, kot so npr. ločitev staršev, strah pred šolo, nizka samopodoba, zasmehovanje vrstnikov, razni strahovi idr. Če ne znajo tega čustveno predelati, se lahko posledice kažejo na različne načine, in sicer kot zapiranje vase, upad šolskih ocen, nerednost pri šolskih zadolžitvah, izostajanje od pouka, ustrahovanje drugih, laganje ipd.

»Strokovnjaki deloma posledice razvoja anksioznih motenj pri mladostnikih in otrocih pripisujejo tudi današnjemu načinu življenja. Hiter tempo in konstantna dostopnost tehnologije otroke in mlade tudi ko so v družbi z vrstniki, dobesedno pripnejo na pametne telefone in družabna omrežja in otroci posledično ne vedo več veliko o pristnih socialnih stikih in empatiji, komunikacije iz oči v oči pa je vedno manj, zato težje prepoznavajo čustva vrstnikov in se vključijo v pristne pogovore in interakcije z okolico« (S. B., 2023).

4. Knjiga za vsako težavo

»Mladim se lahko približamo tudi s pomočjo knjig in pogovorov o prebranem, v katerih jih učimo, kako se sprejeti, imeti rad in kako kljub negotovi sedanjosti pogumno zreti v prihodnost« (Burkeljca in Klemenčič, 2013, str. 29). Branje ima namreč tudi velik pomen pri predelovanju čustev.

Knjige morajo krožiti med ljudmi, je stavek, ki smo ga že velikokrat slišali. Knjige, ki bi lahko pomagale drugim, je zelo zaželeno deliti ali nanje opomniti. V primerjavi z zdravili knjigam ne poteče rok uporabe. Z njimi ne moremo zaužiti prevelikega odmerka ali jih napačno uporabiti, lahko jih le premalo beremo. Knjige nas tolažijo, nam vlivajo pogum, z njimi odkrivamo nove strasti. Branje leposlovja ni le prijetno, ampak tudi koristno za celostni razvoj posameznika.

»Na splošno se ravnamo danes pri presojanju, kaj bomo z otroki brali oziroma kaj jim bomo ponudili v branje in prelistavanje, po dveh kriterijih /…/ Eno je kriterij bralca (otroka): če se bomo hoteli z otroki pogovarjati o strahu, bomo izbrali pač tako zgodbo ali pesmico, ki govori o strahu, če jo bomo hoteli dramatizirati, bomo izbrali tako, ki ima kaj dialoga ipd. Drugo je kriterij samega besedila (zanima nas, ali je besedilo umetniško): če bomo hoteli pri otrocih izzvati estetski užitek, bomo izbrali ritmično pesem z dobrimi rimami (in nešablonsko vsebino) ali zgodbo, ki v domišljiji ustvarja zanimive podobe« (Svetina, 2009, str. 68). Kadar želimo z otroki izvajati biblioterapijo oziroma svetovanje ob knjigi, bomo izbrali specifično literaturo, o kateri bo govora v nadaljevanju.

»Zdravilno moč literature so poudarjali že v antiki. Tako je na primer Aristotel (384–322 pred Kristusom) dal grškim tragedijam očiščevalni učinek: z doživljanjem sočutja in z bojaznijo določenih dejanj so tudi gledalci izkusili zdravljenje (katarzo). V srednjem veku so zdravniki bolnikom predpisali pripovedke. Pri duševnih in telesnih težavah so stavili na humorne prigode. V 18. stoletju je psihiater Benjamin Rush sestavil seznam knjig proti različnim boleznim. Melanholiki naj bi brali novele, hipohondri pa pesmi« (Liza, 2016).

Branje vpliva na dobro počutje, poskrbi, da se malo odmaknemo, poglobimo vase in preživimo čas sami s seboj (ali z otrokom, ko mu beremo). Otrok se zdravo razvija ob odraslih, ki ga vidijo, slišijo in spodbujajo ter z njimi lahko govori tudi o svojih stiskah. »Temeljna naloga bibliopedagoga je branje, izbiranje in posredovanje knjig ter z njihovo pomočjo spodbujanje odpiranja bralčevih zamolčanih psiholoških »pokrajin«. Pravljice, poezija in slikanice so zaradi svoje kratkosti, a vsebinske zgoščenosti in simbolike sporočila za biblioterapijo najbolj hvaležno gradiv« (Burkeljca in Klemenčič, 2013, str. 29).

Pri biblioterapiji ljudje uporabljajo knjige za reševanje svojih težav. Pri tem je pomembna izbira čtiva, to mora biti primerno za klientovo življenjsko situacijo. »Ko se odločamo za biblioterapijo, je prvi korak izbira ustrezne literature. Ta je odvisna od starosti udeležencev, stopnje izobrazbe, kulturnega okolja in še vrste drugih dejavnikov« (Zabukovec, 2017, str. 24). Izbire ustrezne literature zato ne gre podcenjevati. Knjige za učence morajo biti prilagojene razvojni stopnji, splošni razgledanosti, jezikovnim kompetencam in trenutni situaciji učenca. Ni vsaka zgodba, ki jo beremo otrokom, terapevtske narave, saj jim beremo iz različnih motivov. »Pri presojanju, kaj je dobra otroška literatura, si lahko pomagamo tudi z mnenji knjižničarjev, literarnih zgodovinarjev, urednikov, prevajalcev in drugih, ki se z otroško literaturo intenzivneje ukvarjajo« (Svetina, 2009, str. 68).

4.1 Terapevtske zgodbe za otroke

V razvoju otroka so različna obdobja. Nekatera bolj mirna, nekatera pa celo krizna, ko je otrok duševno in telesno obremenjen. Postane bolj občutljiv, celo labilen, njegovo vedenje pa je lahko tako doma kot v šoli za odrasle uganka. Eno takih obdobij je vstop v šolo; otrok lahko slabše spi, postane bolj boječ, muhast, si grize nohte, tudi pogosteje zboleva. Lahko naleti tudi na težave v domačem okolju: ločitev staršev, bolezen bližnjega, soočanje s smrtjo ipd.

S terapevtsko zgodbo se lahko približamo otroku v težavah oziroma lažje spregovorimo o tabu temah. Otrok se ob tem identificira z junakom, cilj pa je, da ugotovi, da ni edini z določeno težavo. Najbolj pomembno je, da ugotovi, da je problem rešljiv. Branje takšnih zgodb ni pomembno le doma, ampak tudi v šoli. Učiteljica na primer obravnava takšne zgodbe pomaga pri oblikovanju pozitivne klime v oddelku. S primerno izbrano zgodbo se lahko naveže na primer posameznika, ki morda ustrahuje druge ali je sam žrtev. Ob tem se ne izpostavi tega posameznika, ampak se problem rešuje ob književnem junaku. Seveda pa je takšne zgodbe pametno brati tudi preventivno, saj delujejo vzgojno.

»**Bralec se skozi zgodbo prek procesa identifikacije povezuje z določeno čustveno izkušnjo lika v zgodbi.** Podobno izkušnjo morda doživlja sam in mu zgodba zato prinese občutek povezanosti ter podpore. Morda pa je zaradi obrambnih mehanizmov, ki jih je vzpostavil kot zaščito pred bolečino, določena čustva potlačil. Zgodba mu lahko nudi varen prostor, da pokuka v svoj skriti svet in ponovno vzpostavi stik z deli sebe, ki so zanj ogrožajoči in boleči. Ugotovitev, da njegove težave niso tako edinstvene in da podobno doživljajo tudi drugi, je lahko tolažilna in katarzična« (Trstenjak, n. d.).

5. Knjigrož'ce – primer dobre prakse

Knjigrož'ce so knjige, ki so v naši šolski knjižnici dobile poimenovanje v okviru raziskovalne naloge naše učenke. Z njo je sodelovala v projektu Mladi za napredek Maribora. Prosila me je za mentorstvo in skupaj sva določili temo in namen raziskovalne naloge. Zaenkrat sva se osredotočili na učence 1. VIO in knjige primerne njihovi starosti.

Zanimalo naju je predvsem, katere so knjige v šolski knjižnici, s katerimi bi lahko pomagali posamezniku v težavah. Otroka lahko namreč v šoli ali doma muči marsikaj. Primerjanje z vrstniki je zelo pogosto in otrok ima posledično nizko samopodobo. Posameznik lahko postane tarča posmeha sošolcev ali celo kot posledico notranje stiske to počne tudi sam. Lahko ga težijo družinski odnosi, npr. ločitev staršev, povečanje družine, smrt ali bolezen bližnjih, kar se lahko kaže kot neželeno vedenje ali iskanje pozornosti na neprimeren način. V takih situacijah lahko pomagamo s primerno knjigo, zgodbo, s katero se približamo otroku. Po vzoru junakov iz knjig se otrok uči premagovanja težav in soočanja s strahovi.

V šolski knjižnici smo našli kar nekaj knjig za 1. VIO, s katerimi si lahko učenci pomagajo sami ali s pomočjo odrasle osebe (učitelja, starša), ki želi otroku pomagati. Menimo, da je bolj učinkovito, če se posredovanja (branja) take zgodbe loti odrasla oseba, ki ob branju ali po njem o temi tudi spregovori. Zgodbe so odlično sredstvo za spremembo neželenega vedenja ali nezdravega odziva na težavo. Knjigam, v katerih smo prepoznali sporočilnost, vezano na težavo, smo dodelili nalepko »knjigrož'ca« in jih s tem uvrstili na seznam »terapevtskih« zgodb. Nalepka »knjigrož'ca« je novost v naši šolski knjižnici in o tem smo obvestili tudi vse uporabnike. Na interne oznake opozarja plakat v šolski knjižnici.

Nalepko je zasnovala oziroma oblikovala učenka sama. Ponazarja odprto knjigo, na kateri je narisana rožica. Dodan je tudi napis knjigrož'ca. Tako se knjiga na policah, kjer so sicer leposlovna dela razvrščena po abecednem redu avtorjev, hitreje najde. Sočasno je bil oblikovan tudi seznam knjig, ki smo jih opremili z nalepko »knjigrož'ca« in posredovan učiteljicam 1. VIO. Seznam se bo sproti dopolnjeval, prav tako opremljale z ustrezno nalepko novo nabavljene knjige.

Slika 1

Nalepka knjigrož'ca



Nekaj primerov:

- Juliet Clare Bell: *Brez panike, Anika!* Hoče: Skrivnost, 2012 (strahovi, panika)
- Armin Beuscher: *Čez véliko reko.* Ljubljana: Kres, 2008 (soočanje s smrtjo)
- Neža Cerkovnik: *Kje je dedek?*. Medvode: Agnes Creative, 2023 (soočanje s smrtjo)
- Antje Damm: *Obisk.* Hlebce: Zala, 2015 (osamljenost, stari ljudje, strah)
- Erin Frankel: *Nihče.* Izola: Grlica, 2017 (ustrahovanje, samopodoba)
- Erin Frankel: *Drzna.* Izola: Grlica, 2017 (žrtev, opazovalec nasilja, nemoč)

- Erin Frankel: *Čudna.* Izola: Grlica, 2017 (posmehovanje vrstnikov, samopodoba)
- Erin Frankel: *Groba.* Izola: Grlica, 2017 (znašanje nad drugimi, postavljanje pred drugimi)
- Dagmar Geisler: *S komerkoli pa ne smem!* Preserje: Morfem, 2009 (varnost, zlorabe, prevelika zaupljivost)
- Libby Gleeson: Klemen, Mija in nova hiša. Hoče: Skrivnost, 2017 (selitev, novi začetki)
- Bo R. Holmerg: Dan z očkom. Hlebce: Zala, 2022 (ločitev staršev)
- Neli K. Filipič: *Požar.* Ljubljana: Mladinska knjiga, 2016 (begunci, strpnost, drugačnost)
- Reeve Lindbergh: *Babica moja pogosto pozabi.* Dob pri Domžalah: Miš, 2015 (bolezen bližnjih, demenca)
- Jennifer Moore-Mallins: *Marko v težavah.* Ljubljana: Mladinska knjiga, 2017 (prepirljivost, reševanje konfliktov)
- Patricija Peršolja: *Marta*. Maribor: Pivec, 2011 (življenjska modrost)

6. Zaključek

Branje knjig lahko prispeva k celostnemu razvoju otroka in podpira njegovo duševno zdravje na številne načine. Skozi zgodbe in like se otroci učijo razumeti čustva drugih ljudi, kar jim pomaga razvijati empatijo. To jim omogoča boljše medosebne odnose in razumevanje čustev svojih vrstnikov. Hkrati branje otrokom pomaga razvijati jezikovne in komunikacijske spretnosti. Boljše jezikovne sposobnosti lahko zmanjšajo frustracije, povezane z izražanjem misli in čustev. Branje lahko prav tako služi kot oblika sprostitve. Zgodbe lahko otrokom ponudijo beg iz resničnosti, kar lahko zmanjša stres in anksioznost. Redno branje izboljšuje koncentracijo in samodisciplino. Otroci se naučijo osredotočiti na zgodbo in slediti zapletu, kar spodbuja vztrajnost in potrpežljivost. Knjige spodbujajo domišljijo in kreativnost. Otroci, ki berejo, so pogosto bolj ustvarjalni in bolje sposobni reševati probleme na inovativne načine. Mnoge knjige obravnavajo teme, kot so žalost, jeza, veselje in strah. S pomočjo teh zgodb se otroci učijo prepoznavati in obvladovati lastna čustva. Branje z odraslimi, bodisi starši ali skrbniki, krepi čustvene vezi. Ta čas povezanosti in bližine ima lahko pomirjujoč učinek in krepi občutek varnosti. Knjige lahko otrokom pomagajo razumeti različne kulture, situacije in perspektive, kar spodbuja njihovo razumevanje sveta okoli sebe ter zmanjšuje občutek izolacije in olajša vključevanje v vrstniško skupino.

Terapevtske knjige so dragoceno orodje v terapevtski praksi, pa tudi v domačem okolju, kjer lahko starši in skrbniki pomagajo otrokom skozi branje in pogovor. V šolski knjižnici imamo ob UDK tudi interne oznake, saj se tako učenci kot učitelji lažje znajdejo med knjižnimi policami. Tako so npr. z zelenim trakcem opremljene pesniške zbirke, z modrim stripi in z rumenim knjige z veliki tiskanimi črkami. Knjige za učence 1. VIO imajo tako sedaj v naši šolski knjižnici poleg obstoječih še dodatno interno oznako – knjigrož'ca. Gre za knjige, ki skozi zgodbo obravnavajo določen problem in smo jih tako uvrstili na interni seznam »terapevtskih knjig«. Terapevtske knjige za otroke so posebej zasnovane knjige, ki se uporabljajo kot orodje za pomoč otrokom pri obvladovanju različnih čustvenih, vedenjskih in socialnih izzivov. Te knjige pogosto vključujejo zgodbe, ki obravnavajo določene težave, s katerimi se otroci lahko soočajo, in ponujajo načine za njihovo razumevanje in reševanje. Terapevtska literatura naslavlja specifične težave otrok (izguba, smrt, nasilje …), modelira obvladovalne strategije, spodbuja pogovor in služi kot izhodišče za razpravo, normalizira

otrokove občutke skozi identifikacijo z literarnimi liki, gradi empatijo, uči reševanja problemov in ponuja čustveno očiščenje oziroma katarzo.

7. Viri

Burkeljca, S. in Klemenčič, L. (2013). Ra(v)no branje rane zdravi: kako s knjigo pomagamo mladim, pa tudi starim in sebi. *Otrok in knjiga, 40*(88), 27-36.

Dernovšek, M. (2011). *Obvladajmo anksioznost: priročnik z delovnimi listi za vodje delavnic in predavatelje*. Društvo za pomoč osebam z depresijo in anksioznimi motnjami.

Jeriček Klanšček, H., Majcen, K. in Furman, L. (2016). *Anksiozne motnje – kako jih prepoznati in premagati*. NIJZ. https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/brosura_anksiozne_motnje_2016.pdf

Lisa. (24. 2. 2016). *Zdravilna moč knjig*. Aktivni. www.aktivni.si/dobro-pocutje/za-telo-in-duso/zdravilna-moc-knjig/

Optius. (n. d.). *Mehke veščine – zakaj so pomembne in kako jih razvijati*. https://www.optius.com/iskalci/karierna-svetovalnica/mehke-vescine-zakaj-so-pomembne-in-kako-jih-razvijati/

Svetina, P. (2009). Kaj naj beremo z otroki. V L. Knaflič (ur.), *Branje za znanje in branje zabavo: Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti* (str. 67-70). Andragoški center Slovenije.

S. B. (3. 4. 2023). *Kako prepoznamo anksioznega otroka?*. Bibaleze. https://www.bibaleze.si/malcek/zdrav-otrok/kako-prepoznamo-anksioznega-otroka.html

Trstenjak, K. (n. d.). *Branje in duševno zdravje*. Primus. https://www.primus.si/objave/branje-in-dusevno-zdravje.html

Zabukovec, V. (2017). Biblioterapija v knjižnici. *Knjižnica, 61*(4), 23-34.

Kratka predstavitev avtorja

Klara Napast je profesorica slovenščine. Na OŠ borcev za severno mejo v Mariboru je zaposlena kot učiteljica slovenščine in knjižničarka. Posebej aktivna je na področju spodbujanja branja in bralne pismenosti. Zaveda se, da je branje neizčrpen vir za pridobivanje znanja in vedenja, ki vpliva na razumevanje sveta, v katerem posameznik živi in se tako laže znajde v novih okoliščinah.

Konflikti v zdravstveni negi

Coflicts in Nursing

Anita Bezjak

Srednja zdravstvena šola in kozmetična šola Maribor
anita.bezjak@szks.si

Povzetek

Konflikti so del vsakdanjega življenja. Z njimi se redno soočamo na osebni ravni in v delovnem okolju. Dlje trajajoči konflikti v delovnem okolju negativno vplivajo na posameznikovo psihično in fizično zdravje. Rušijo dobre medsebojne odnose in zmanjšujejo kvaliteto delo. Do konfliktov najpogosteje prihaja zaradi neustreznih informacij, različnih stališč in ciljev, osebnih lastnosti in vrednot posameznika. S primerjavo literature smo prišli do ugotovitev, da so konflikti v zdravstveni negi neizbežen pojav. Do njih najpogosteje prihaja zaradi hierarhije pri delu, delitve dela, napornega delavnika, nizkega plačila, kadrovskega pomanjkanja in organizacije dela. Konflikti v zdravstveni negi negativno vplivajo na zaposlene. Lahko vodijo do duševnih in psihosomatskih težav in povzročijo odsotnost z dela. Slabša je tudi kvaliteta dela. Kadar nam konflikt nudi rešitve in nova spoznanja, ima lahko tudi pozitivne posledice. Ugotavljamo, da že v vzgojno-izobraževalnem procesu dijake naučimo pravilne komunikacije, da se bodo znali z resničnimi težavami spopadati v kliničnem okolju.

*Ključne besed*e**:** delovno okolje, konflikt, medicinska sestra, vpliv konfliktov, zdravstvena nega.

Abstract

Conflict is part of everyday life. We face them regularly on a personal level and in our work environment. Prolonged conflicts in the work environment have a negative impact on an individual's mental and physical health. They disrupt good interpersonal relations and reduce the quality of work. Conflicts are most often caused by inadequate information, different attitudes and goals, personal characteristics and values. A comparison of the literature has led us to the conclusion that conflicts in nursing are an inevitable phenomenon. They are most often caused by work hierarchy, division of labour, stressful working hours, low pay, staff shortages and work organisation. Conflicts in nursing have a negative impact on employees. They can lead to mental and psychosomatic problems and cause absenteeism. The quality of work is also compromised. When conflict offers solutions and new insights, it can also have positive consequences. We find that we teach students to communicate properly already in the educational process, so that they are able to cope with real problems in a clinical setting.

Keywords: conflict, nurse, nursing care, the impact of conflicts, working environment.

1. Uvod

Konflikti so neizbežni tudi v kliničnem delovnem okolju in nanje vpliva vrsta dejavnikov, ki se med seboj prepletajo. Iz praktičnih izkušenj ugotavljamo, da do konfliktov najpogosteje prihaja zaradi medsebojnih odnosov med zaposlenimi, organizacije dela, kadrovske podhranjenosti v zdravstveni negi, preobremenjenosti in izgorelosti zaposlenih, hierarhije v odnosu medicinska sestra in zdravnik ter različnih karakternih lastnosti zaposlenih. V zadnjem času opažamo tudi problem odhajanja starejših medicinskih sester v pokoj in prihod mladega neizkušenega kadra, ki zaradi kadrovskega pomanjkanja ni deležen ustreznega uvajanja v delo.

Hkrati se nezadovoljstvo in nesporazumi izražajo zaradi kompetenc v zdravstveni negi, saj so srednjim medicinskim sestram odvzeli kompetence za dela, ki so jih prej opravljale vrsto let. Delo v zdravstveni negi je vedno bolj naporno. Ker se življenjska doba podaljšuje, je vedno več geriatrične populacije pacientov, ki potrebujejo zahtevno zdravstveno nego in oskrbo, hkrati pa se stroka zdravstvene nege kontinuirano razvija. Vedno več je novih smernic za delo, standardov, kliničnih poti, dokumentacije zdravstvene nege, ki jo je potrebno redno izpolnjevati. Hkrati je premalo medicinskih sester, saj se včasih tudi zgodi, da se na razpis za delo ne prijavi nihče. Vsi ti dejavniki privedejo do nezadovoljstva in konfliktov na delovnem mestu. Zaposleni hodijo v službo samo še zato, ker morajo, nezadovoljstvo zaposlenih se povečuje. V zadnjem času smo bili priča tudi odhodu precejšnjega dela medicinskih sester in zdravnikov iz rednih delovnih razmerij v tujino ali na boljše ali bolj ugodno delovno mesto. Posledično je zato zdravstveni sistem preobremenjen, čakalne dobe se podaljšujejo, kvaliteta obravnave pacientov pa pada.

2. Konflikti

”Konflikt” je po SSKJ opredeljen kot duševno stanje nemoči zaradi nasprotujočih si teženj; nasprotje, napetost. V nadaljevanju slovar navaja, da so konflikti lahko moralni, konflikti med nemočjo in hotenjem, duševni konflikti, dramski konflikti (SSKJ, 2021).

Konflikt je po definiciji nasprotovanje različnih mnenj, potreb, interesov, ravnanj. Običajno jih pripisujemo posledicam slabe komunikacije, motečim dejavnikom v komunikaciji, doživljanju neprijetnih občutkov, stiski in nemoči. Ker ima že beseda ”konflikt” negativen prizvok, se jim najraje izognemo, jih zanikamo ali celo potlačimo (Lavrič, 2014).

Bilban (2014) pravi, da kjer so v kolektivih neurejeni odnosi, med zaposlenimi vladajo zmeda, strah in slaba komunikacija, kar je dober pogoj za nastajanje konfliktov.

Avtorja Iršič in Oman (2004) razlagata, da je konflikt stanje, ko dva ali več sistemov znotraj istega sistema ne funkcionirata optimalno zaradi neusklajenosti sistemov. Če to prenesemo na raven v medsebojnih odnosih, pomeni, da je medsebojni konflikt stanje, ko dva ali več posameznikov znotraj določene skupine na določenem področju ne delujejo optimalno zaradi svoje neusklajenosti.

V širšem pomenu je konflikt vsako srečanje neusklajenih dejavnikov, soočenje neusklajenosti ali celo neharmonija. Sistem zaradi neusklajenosti na tak ali drugačen način ne deluje optimalno. Osebo, ki se znajde v tem stanju, sili na odzivanje in zahteva spremembe. Konflikt torej predstavlja nevarnost, hkrati pa je tudi priložnost za razvoj posameznikov, odnosov in skupnosti. Udeleženci konflikta pa ga lahko uporabijo za ustvarjanje ali uničevanje (Iršič, 2004).

Konflikt sproži napetost in bolečino ter nas sili v delovanje. Zato je nujno, da se nanj odzovemo (Iršič, 2004).

V zdravstvu, še posebej v zdravstveni negi, so kakovostni medosebni odnosi ključ do delovnega uspeha. Na počutje, zdravje in posledično na zadovoljstvo z delom pomembno vplivajo odnosi na delovnem mestu, ki ga medicinske sestre opravljajo. Če med zaposlenimi vladajo dobri medosebni odnosi, ti pripomorejo k manjšemu stresu, so vir veselja in zadovoljstva ter omogočajo večjo učinkovitost. Konflikt pa je neizogiben del medosebnih odnosov, zato med zaposlenimi v vsaki delovni organizaciji pogosto prihaja do njih (Saje, 2014).

Konflikti lahko imajo pozitiven ali negativen vpliv. Za dobre medosebne odnose je pomembno, da konflikte pravočasno zaznamo, poiščemo vzrok zanje in jih poskušamo ugodno rešiti oziroma odpraviti (Saje, 2014).

2.1 Vrste konfliktov

Avtor Možina in drugi (2002) izpostavljajo razloge, zaradi katerih pride do konfliktov; najpogosteje so to dvoumne informacije o načinu opravljanja dela, neustrezne informacije o ciljih, ki jih je potrebno doseči, negotovost o posledicah ukrepov, ki vplivajo na vedenje zaposlenih, na primer premeščanje, odpuščanje, nagrajevanje, napredovanje, in drugo.

Iršič (2004) konflikte deli glede na stopnjo konflikta, odkritost konflikta, aktivnost konflikta, ozadje konflikta in raven konflikta. Pri stopnji konflikta opredeljuje tri stopnje in navaja, da je vsaka težje rešljiva. V okviru odkritosti konflikta pravi, da je le-ta lahko potlačen, prikrit ali odkrit. V ozadju konflikta je lahko samostojen, lahko pa izhaja iz globljih interesov ali pa je celo prenesen. Raven konfliktov konflikt opredeljuje kot spor, podpovršinski konflikt, globoko zakoreninjen konflikt ali prenesen iz preteklosti, kar poimenuje dediščina preteklosti.

Iršič (2004) hkrati deli konflikte na notranje, medosebne in medskupinske konflikte. Notranji konflikt je konflikt posameznika, ki ga psihologija opredeli kot konflikt dvojnega približevanja, konflikt dvojnega izogibanja in konflikt približevanja ter izogibanja. Konflikt dvojnega približevanja opisuje kot situacijo, ko nas privlačita dve stvari, ki se med seboj izključujeta. Pri konfliktu dvojnega izogibanja gre za situacijo, ko smo ujeti med dve stvari, ki nas odbijata. Konflikt približevanja in izogibanja pa je opisan kot situacija, ko nas določena stvar privlači in odbija hkrati.

Konflikt, ki nastane med dvema stranema, ki sta vezani na skupno rešitev, je lahko medosebni ali medskupinski, pomeni pa, da mora biti izid konflikta enoten za obe strani. Konflikt med dvema avtonomnima stranema se lahko razvije iz konflikta med dvema stranema, tako z razcepitvijo kot odcepitvijo.

2.2 Vzroki nastanka konfliktov

Nastanek konfliktov v delovnem okolju je najpogosteje povezan z vlogami v nekem delovnem okolju. Tako razlikujemo med konflikti zaradi vloge sporočitelja, med vlogami sporočiteljev, konflikti med samimi vlogami in med osebo ter vlogo (Možina, 2002).

Iršič (2004) navaja, da zaradi neusklajenosti prihaja do različnih konfliktov, kot so neusklajenost informacij, neusklajenost znanja, neusklajenost pomena besed in pojmov, neusklajenost namena sporočila, neusklajenost ciljev in interesov, stališč ali pogledov, neusklajenost vidikov in gledišč, zanimanj želja in hotenj, pričakovanj, predstav, prepričanj, vrednot, načina delovanja in navad.

2.3 Posledice konfliktov

Posledice konfliktov so lahko pozitivne in negativne.

Lipičnik (1996) opredeljuje pozitivne posledice, ko konflikt kaže na problem, zahteva rešitev, odpravlja mirovanje, ko se zaradi njega nič ne zgodi, omogoča nova spoznanja, utrjuje udeležence v delovni sredini in daje smer za spremembe.

Crawley in Graham (2012) pa opredeljujeta kot pozitivne lastnosti konfliktov tudi kadar prinaša nova odkritja, nam ponuja rešitve, daje motivacijo za nove ideje, zmanjšuje ali odpravlja jezo, povečuje usmerjenost na skupne cilje in spodbuja k vnovičnemu vrednotenju dane situacije.

Iršič (2004) opredeljuje negativne posledice konfliktov in pravi, da ovirajo komunikacijo, slabšajo medosebne odnose, sprožajo agresiven odziv, celo nasilje in duševne motnje ter motnje optimalne interakcije med udeleženci konflikta.

2.4 Konflikti v zdravstveni negi

Do konflikta na delovnem mestu prihaja z osebami, s katerimi sodelujemo v delovnem procesu. V delovnem procesu je opredeljen status posameznega delavca, ki se izraža v avtoriteti posameznika, v medsebojnih odnosih in v povezanosti med sodelavci. Prav tako je izražena moč v timu. Potrebno je imeti različna znanja in veščine v medosebni komunikaciji, v tehnikah pogajanja med zaposlenimi in uspešnega obvladovanja konfliktov. Strategije, ki jih uporabljamo pri obvladovanju konfliktov na delovnem mestu, morejo ustrezati individualnim potrebam zaposlenega za zagotavljanje večje učinkovitosti (Kristančič, 2002).

Rozman (2005) navaja, da h konfliktu na delovnem mestu vodi tudi različna interpretacija vlog posameznika v delovni organizaciji. To otežuje dobro medsebojno sodelovanje in prihaja do nesporazumov, ki vodijo do konflikta. Zaposleni so v delovnem okolju v nenamernih razmerjih, kjer se morejo nenehno prilagajati, če želijo uspešno sodelovati.

Konflikte razdelimo glede na čas trajanja konflikta, obliko, udeležene osebe in učinek konflikta. Delimo jih tudi na konflikte, ki so vezani samo na posameznike, lahko pa se izražajo kot konflikti tudi med skupino zaposlenih in posameznikom ali pa so konflikti vezani samo na skupine (Rozman in Kovač, 2012).

2.5 Vpliv konfliktov na delovni proces

Konflikti povzročajo negativne in tudi pozitivne učinke, ki se kažejo na zaposlenih in celotni organizaciji (Kržišnik, 2004).

Jakšič (2007) navaja, da nenehni konflikti na delovnem mestu povzročajo stres, nezadovoljstvo in napetosti v medsebojnih odnosih. Konflikti imajo pozitivne posledice, kadar spodbudijo razvoj zaposlenih. Hujši konflikti pa lahko vodijo do razpada sistema in uničenja organizacije.

Avtorica Coxova (2003) je izvedla raziskavo, v kateri je ugotovila, da konflikti negativno vplivajo na timsko delo. Prav tako negativno vplivajo na zadovoljstvo zaposlenih in povzročajo psihosomatske težave. Posledice se kažejo na osebnostni in organizacijski ravni. Pri zaposlenih lahko pride do duševnih in psihosomatskih obolenj. Pogosto pride do utrujenosti, slabe volje, včasih lahko zaposleni tudi napadalno reagirajo. Prihaja tudi do odsotnosti z delovnega mesta. Na organizacijski ravni se posledice konfliktov kažejo kot manjša učinkovitost oddelka in lahko vodijo do napačnih odločitev.

3. Namen in cilji

Namen sistematičnega pregleda literature je predstaviti konflikte in opisati posledice konfliktov v zdravstveni negi.

Cilji pregleda literature so:

- pregledati znanstveno in strokovno literaturo glede obravnavane tematike;
- predstaviti definicijo konflikta;
- opisati vrste in vzroke konfliktov;
- opredeliti konflikte na delovnem mestu v zdravstveni negi;
- ugotoviti, kako konflikti vplivajo na delo v zdravstveni negi.

4. Metodologija

Za sintezo in analizo literature smo uporabili deskriptivno metodo dela s sistematičnim pregledom ter analizo strokovne in znanstvene literature. Pri iskanju literature smo uporabili podatkovne baze Google Sholar, Pubmed, MedLine in Science Direct (tabela 1). Iskali smo literaturo na temo konfliktov, strokovne članke in raziskave. Literaturo smo preučili in primerjali ter tako prišli do ključnih ugotovitev. Uporabljane so bile ključne besede v angleškem jeziku ter Boolova operaterja AND/OR: "conflict" AND "the impact of conflicts" AND "nursing care" AND "nurse" AND "working environment". V slovenskem jeziku smo s pomočjo naslednjih ključnih besed: »konflikt«, »vpliv konfliktov«, »zdravstvena nega«, »medicinska sestra«, »delovno okolje« poiskali še dodatne elektronske vire in jih vključili v pregled literature. Iskanje relevantne literature je potekalo v angleškem in slovenskem jeziku v mesecu aprilu 2024.

Vključitveni kriteriji na temo konfliktov so bili: randomizirane kontrolirane študije, kvantitativne in kvalitativne raziskave ter raziskave mešanih metod, sistematični pregledni članki in metaanalize randomiziranih kontroliranih študij. Časovno obdobje smo omejili na leta od 2012 do 2024. V analizo smo pogojno, kot primarne vire, vključili deset člankov starejših letnic zaradi njihove izvornosti in vsebinske ustreznosti (tabela 2).

5. Rezultati

Rezultati iskalnega niza v angleškem jeziku so prikazani v tabeli 1.

Preglednica 1

Iskalni niz

	Google Učenjak	**PubMed**	**MedLine**	**ScienceDirect**
#1 (conflicts)	4.370.000	2.953.557	11.646	62
#2 (types of conflicts)	6.580.000	314.608	2.714	37
#3 (nursing care)	4.570.000	912.104	27.677	144
#4 (nurse)	6.890.000	494.456	49.587	100
#5 (working environment)	10.200.000	71.235	11.001	193

#1 + #2 + #3 + #4 + #5	**42**	**0**	**1130**	**0**

Iskalna strategija je prikazana s PRISMA diagramom avtorjev Moher, et al. (2009).

Vključitveni kriteriji, po katerih smo iskali literaturo, so bili konflikti v zdravstveni negi. Vključili smo strokovne knjige, izvirne in sistematične pregledne članke, raziskovalne članke, v katerih so uporabljene kvalitativne, kvantitativne in raziskave mešanih metod. Časovni okvir iskanja literature smo omejili na zadnjih dvanajst let. Pri izključitvenih kriterijih smo upoštevali drugo temetiko, dvojnike, komentarje in članke, ki ne obravnavajo naše tematike, ter članke, v katerih je objavljen samo izvleček. Vključitveni in izključitveni kriteriji so podrobno prikazani v tabeli 2. Za izločevanje dvojnikov smo uporabili program Mendeley Desktop.

Preglednica 2

Iskalni niz

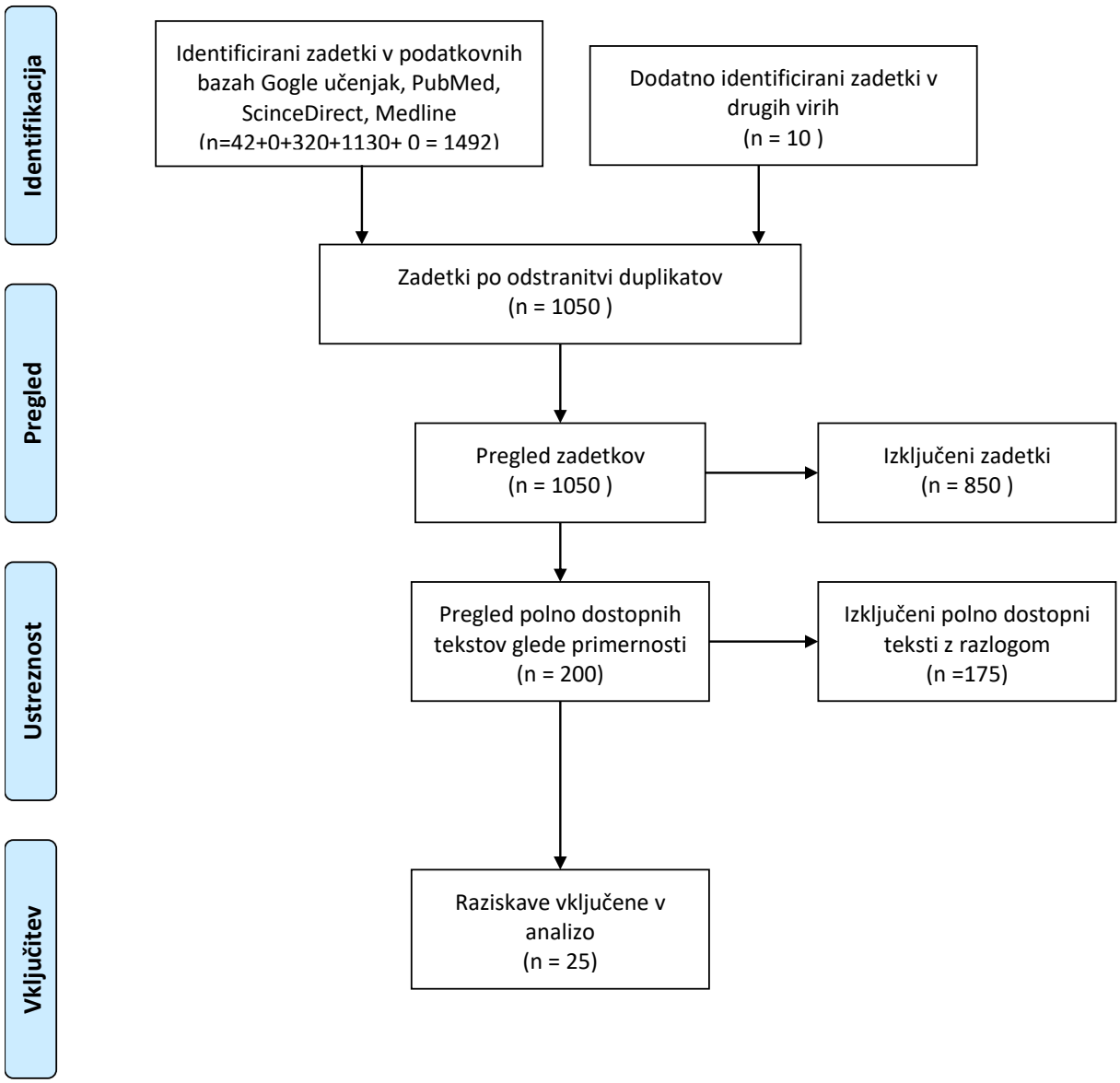
Poravnava levo	**Vključitveni kriteriji**	**Izključitveni kriteriji**
Tema	Konflikti v zdravstveni negi	Tematika, ki se ne navezuje na konflikte v zdravstveni negi
Vrste raziskav	Strokovne knjige, izvirni in sistematični pregledni članki, raziskovalni članki, v katerih so uporabljene kvalitativne, kvantitativne raziskave in raziskave mešanih metod	Dvojniki, komentarji, članki, ki ne obravnavajo teme, članki, v katerih je objavljen samo izvleček
Časovno obdobje	2012–2024	Pred 2012, razen tistih, ki so vsebinsko ustrezni
Jezik	Angleški, slovenski	Drugi jeziki
Prosta dostopnost	Ni omejitve	Ni omejitve

5.1 Rezultati pregleda iskanja

Na podlagi iskalnega niza smo dobili naslednje število zadetkov: v podatkovni bazi Google učenjak 42, v PubMed 0 in v MedLine 1130 in v Science Direct 0. Skupaj je bilo identificiranih 1492 zadetkov. Dodali smo še 10 virov iz dodatnega iskanja po drugih virih. S programom Mendeley Desktop smo izločili dvojnike (n = 422). Po odstranitvi dvojnikov je ostalo 850 zadetkov. Po pregledu zadetkov glede na naslov in povzetek smo izločili 175 člankov. Za podrobno analizo literature smo uporabili 25 člankov. Podrobnejši postopek izbiranja člankov je prikazan v PRISMA diagramu (slika 1).

Slika 1

Prisma flow diagram



Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. in Altman, D. G. (2009). Preferred reporting item for systematic rewiew of literature from 1974 to 2007. Journal of Experimental & Clinical Cancer Research, 27(1), 1–31.

6. Diskusija

Delo v zdravstveni negi zahteva multidisciplinarno sodelovanje z zaposlenimi na več ravneh. V zdravstveni ustanovi, ki je tako obsežna in kompleksna organizacija, pogosto prihaja do konfliktov zaradi same narave dela in se jim ni moč izogniti. Konflikti v zdravstveni negi so težava, saj negativno vplivajo na celoten tim in na zdravstveno oskrbo pacientov (Zaid idr., 2016).

Jerng s sodelavci (2017) je v raziskavi ugotovil, da do konfliktov na delovnem mestu ne prihaja samo zaradi delovnih nalog, ampak imajo pomembno vlogo medosebni odnosi. Medicinske sestre so najbolj izpostavile odnos med njimi in zdravnikom. Njihov konflikt je bil povezan z nekim dogodkom.

Medicinske sestre in zdravniki v zdravstvenih ustanovah pri opravljanju svojega dela sodelujejo. Uspešnost njihovega sodelovanja je odvisna od hierarhije znotraj tima, statusa in izobrazbe članov tima. Medicinske sestre opravljajo svoje delo po naročilu zdravnika, zaradi česar je v odnosu medicinska sestra in zdravnik vselej prisotna napetost. To je posledica dejstva, da zdravniki ne želijo izgubiti svoje avtoritete in določena svoja opravila, ki bi jih lahko prevzele medicinske sestre (Karajić, 2009).

Klemenc (2017) navaja, da se vzroki konfliktov v zdravstvenih ustanovah kažejo predvsem v neustrezni organizaciji delovnega procesa, v pomanjkanju znanja, v vodenju in neustrezni komunikaciji med poklicnimi skupinami.

Oblak in Skela-Savič (2018) med vzroke konfliktov v zdravstveni negi še dodajata delovanje različnih poklicev in delitev odgovornosti. Pri tem so pomembni tudi cilji posameznikov, poklicnih skupin pri obravnavi pacienta in hierarhija pri delu.

Gregorc in Pagon (2009) opozarjata, da je potrebno upoštevati tudi naslednje dejavnike, ki lahko vodijo do konflikta. Pri tem izpostavlja osebnostne lastnosti posameznika, kot so značaj in temperament, medsebojno sodelovanje in zaupanje, spoštovanje in komunikacija med zaposlenimi ter organizacija dela.

Prosenc (2011) je ugotovil, da so pomemben vir konfliktov v zdravstveni negi naporno večizmensko delo, nizko plačilo, kadrovska podhranjenost, mobing in poškodbe na delovnem mestu ter nenehno premeščanje kadra.

Avtorica Gregorc (2009a) je izvajala raziskavo na področju konfliktov, v kateri je bilo udeleženih 284 medicinskih sester in zdravnikov. Ugotovila je, da so konflikti večinoma ostali prikriti, konflikti med medicinskimi sestrami in zdravniki se pogosto ne rešujejo, ampak se jim izogibajo. Izobraževanja na temo konfliktov niso prinesla uspehov in nadrejeni se niso dovolj posvečali problematiki na to temo.

Največ konfliktov je med medicinskimi sestrami v naraščanju do delovne dobe do 15 let. Prevladujejo konflikti med srednjimi medicinskimi sestrami (do 35 %), manj pa je konfliktov med diplomiranimi medicinskimi sestrami (3 %). Do konfliktov je prihajalo zaradi razlik med medicinskimi sestrami, razlik v delovnih zadolžitvah in različnih stališčih (Gregorc, 2009b).

Zaradi pomanjkanja kadra v zdravstveni negi prihajajo v naše delovno okolje tudi tujci. Medicinske sestre se selijo z različnih koncev sveta in iščejo zaposlitev v različnih kulturah in državah. Kulturne razlike povzročajo konflikte, ki so neizogibni. To delo obravnava načine preprečevanja in obvladovanja kulturnih konfliktov za večjo varnost v zdravstvenem okolju.

Pomembno je, da je konflikt učinkovito obvladovan, saj s tem povečuje varnost pacientov. Dijake in študente zdravstvene nege je treba v šolah usposabljati za obvladovanje in preprečevanje konfliktov na delovnem mestu.

Srednja šola in fakultete morajo študentom jasno povedati, kaj lahko pričakujejo od kliničnih izkušenj, in sicer pripraviti študente na soočanje z resničnimi delovnimi okolji, ki ne odražajo vedno izobraževalnih filozofij (Raso et al, 2019).

7. Zaključek

Konflikti so del našega vsakdanjega življenja. Prisotni so v našem osebnem življenju in v delovnem okolju. Pojavljajo se med posamezniki ali širšo skupino ljudi v različnih okoljih. Konflikt se pojavi zaradi nasprotujočih mnenj med posamezniki, pri čemer nihče ne odstopa od svojega mišljenja. Pride do konflikta, ki onemogoča normalno delovanje. Poznamo več vrst konfliktov, in sicer notranji konflikt, kadar je posameznik v boju s samim seboj, in medosebni ter medskupinski konflikt. Do nastanka privede več dejavnikov. Na njegov nastanek vplivajo osebnostne lastnosti, vrednote in stališča posameznika, različni cilji in želje ter neustrezna komunikacija. Konflikti se vsakodnevno pojavljajo tudi v delovnem okolju in onemogočajo kakovostno opravljanje dela. V zdravstveni negi prihaja do konfliktov zaradi preobremenjenosti zdravstvenega sistema, pomanjkanja zdravstvenih delavcev, neustrezne organizacije dela, neustrezne kadrovske razporeditve, izgorelosti na delovnem mestu in hierarhije pri delu. Zato prihaja pri delu do vsakodnevnih nesoglasij in sporov, ki povzročajo nezadovoljstvo in zdravstvene težave pri zaposlenih ter upad motivacije za delo. Onemogočen je normalen potek dela, prihaja do napak in zmede, posledice pa občutijo tudi pacienti.

8. Literatura

Bilban, M. (2014). Kako prepoznati stres v delovnem okolju. V J. Pegan Stemberger (ur.), *Coaching za več zdravja in dobrega počutja zaposlenih: zbornik prispevkov 5. konference kariernih coachev, 30. maj 2014*. Glotta Nova, 14–25.

Cox, KB. (2003). The effects of intrapersonal, intragroup and intergroup conflict on team performance effectivess and work satisfaction. *Nurs Adm Q*. 27(2), 153–63.

Crawley, J. in Graham K. (2012). *Mediacija za menedžerje: razreševanje konfliktov in ponovna zgraditev odnosov na delovnem mestu.* Zavod Rakmo.

Gregorc, C. (2009a). Reševanje konfliktov: medicinske sestre, zdravniki. *Obzornik zdravstvene nege*. 43(3), 155–162.

Gregorc, C. (2009b). Sodelovanje in konflikti v delovnem okolju medicinskih sester. V S. Majcen Dvoršak, A. Kvas, BM. Kaučič, D. Železnik, D. Kemenc, ur. *Zbornik predavanj in posterjev 7. kongresa Zdravstvene in babiške nege Slovenije, Ljubljana, 11.–13. maj 2009*. Zbornica zdravstvene nege Slovenije – Zveza društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije, 5.

Gregorc, C. in Pagon, M. (2009). Dojemanje in upravljanje konfliktov v zdravstvu. V V. Rajkovič (ur). *Nove tehnologije, novi izzivi: zbornik 28. mednarodne konference o razvoju organizacijskih znanosti. Portorož, 25. –27. marec 2009*. Moderna organizacija, 495–504.

Iršič, M. (2004). *Umetnost obvladovanja konfliktov.* Dostopno 14. 4. 2024 na: https://books.google.si/books?id=IvOpWghX5W4C&pg=PA104&hl=sl&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false.

Iršič, M. (2005). *Uvod v razreševanje konfliktov v medosebnih odnosih*. Zavod Rakmo, 7–8.

Jakšič, E. (2007). Doživljanje preobremenjenosti stresa na področju zdravstvene nege. V B. Filej & P. Kersnič, ur. *Zdravstvena in babiška nega- kakovostna, učinkovita in varna: zbornik predavanj, Ljubljana, 10.-11- maj 2007*. Zbornica zdravstvene nege Slovenije – Zveza društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije, 77–81.

Jerng, J. S. idr. (2017). Workplace interpersonal conflicts among the heathcare workers: retrospective exploration from the institutional incident reporting system of a university-affiliated medical center. *PLoS One*. 12(2):e0171696. doi: 10.1371.

Karjić, J. (2009). Interprofesionalni odnosi med medicinskimi sestrami in zdravniki. V M. B, Božjak (ur.). *Zbornik predavanj Sekcije medicinskih sester in zdravstvenih tehnikov v hematologiji. Bled, 17.–18. april 2009*. Zbornica zdravstvene in babiške nege Slovenije, Zveza medicinskih sester, babic, in zdravstvenih tehnikov Slovenije, Sekcija medicinskih sester in zdravstvenih tehnikov v hematologiji, 13–15.

Klemenc, D. (2017). Medpoklicno sodelovanje v zdravstvenem timu med medicinskimi sestrami in zdravniki – priložnost za nenehno izboljševanje kakovosti. *Zdravniški vestnik*, 76(1), 55–59.

Kristančič. A. (2002). *Socializacija agresije. Ljubljana, AA Inserco, svetovalna družba*.

Križišnik, R. (2004). Medosebni konflikt kot gibalo osebnega razvoja. *Human Resource Management*, 2(5), 58–62.

Lavrič, Z. (2014). Uspešno vodenje in reševanje konfliktov na delovnem mestu, Nova Proga, 2014(4), pp. 10–11.

Lipičnik, B. (1996). *Človeški viti in ravnanje z njimi*. Ljubljana, Ekonomska fakulteta.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. in Altman, D. G. (2009). Preferred reporting item for systematic rewiew of literature from 1974 to 2007. Journal of Experimental & Clinical Cancer Research, 27(1), 1–31.

Možina, S., et al (2002). Managment – nova znanja za uspeh. Didakta.

Oblak, T. in Skela-Savič, B. (2018). Medpoklicno nasilje v operativni dejavnosti. Obzornik zdravstvene nege, 52(3), 186-200. https://doi.org/10.14528/snr.2018.52.3.214.

Prosenc, P. (2011). Mediacija kot način reševanja konfliktov v podjetjih: diplomsko delo. Kranj: Višja strokovna šola B&B.

Raso, A., Ligozzi, L., Garrino, L. in Dimonte, V. (2019). Nursing profession and nurses' contribution to nursing education as seen through students' eyes: A qualitative study. Nursing forum: an independent voise of nursing. https://doi.org/10.1111/nuf.12349.

Rozman, R. (2005). Potek konflikta v dvosmernih organizacijskih procesih. Konflikti v in med organizacijami, 63–67.

Rozman, R. in Kovač, J. (2012). *Management*. GV založba.

Saje, M. (2014). Reševanje konfliktov v medosebnih odnosih. V DMSBZT NM. *Medsebojni odnosi v zdravstveni negi zbornik prispevkov 6. dnevi Marije Tomšič, 23. januar 2014.* Novo mesto: Tiskarna Littera, d. o. o., 68–71.

ZRC SAZU (2024). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Dostopno 12. 4. 2024 na: https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=konflikt.

Zaid A., Hayat N. in Rami M. (2016). Conflict management stye of Jordanian nurse managers and its relationship to staff nurses intent to stay. *Journal of nursing management*, 24, 137–140.

Kratka predstavitev avtorice

Anita Bezjak je magistrica zdravstvene nege, diplomirana medicinska sestra z nazivom svetovalec. Že šestindvajset let je zaposlena na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli v Mariboru. Poučuje strokovno-teoretične predmete v programu zdravstvena nega, bolničar-negovalec in v izobraževanju odraslih že 26 let. Vodi praktični pouk v kliničnem okolju na interni kliniki UKC Maribor.

Med razvojnimi mejniki in pojavi nasilnega vedenja v vrtcu v starosti do 3 let

Between Developmental Milestones and the Occurrence of Violent Behaviour in Kindergarten in Children up to 3 Years of Age

Marijana Bajs

Osnovna šola Trzin
marijana.bajs@os-trzin.si

Povzetek

V času od vstopa malčkov v vrtec po 11. mesecu pa do dopolnjenega tretjega leta vzgojitelji spremljajo malčke celostno, skozi celoten njihov razvoj. Pri svojem delu opažajo vedenja otrok, ki izstopajo in so družbeno nesprejemljiva. Lahko so posledica razvojnih značilnosti, predvsem pa neprimernih pristopov vzgoje. Otroci pred tretjim letom so še egocentrični in nimajo razvitega občutka empatije. Vzgojitelji otroke individualno in skupinsko usmerjajo k družbeno sprejemljivemu vedenju z različnimi pristopi vzgoje, socialnimi igrami in s sprostitvenimi dejavnostmi. Ključno pri tem pa je, da otrok vzgojitelju zaupa in mu sledi. Zelo pomembno vlogo pri tem pa imajo starši, saj se zgodi, da pred otroka ne postavijo pravil in mej, v okviru katerih se otroci znajdejo in varno počutijo. Tako prihaja do nesprejemljivega in nasilnega vedenja med otroki ter razlik med institucionalno vzgojo in vzgojo v družini.

Ključne besede: grizenje, nasilje, otrok, razvoj, socialne izkušnje, vedenje, vzgoja.

Abstract

Between the time toddlers enter kindergarten after 11 months and the time they reach the age of three, the educators follow the toddlers holistically throughout their entire development. In their work, they observe the behaviours of children that stand out and are socially unacceptable. They may be the result of developmental characteristics and, in particular, of inappropriate upbringing. Before the age of three, children are still egocentric and lack a developed sense of empathy. Educators guide children individually and in groups towards socially acceptable behaviour. This is done through various educating approaches, social games and relaxation activities. The key here is that the child trusts and follows the educator. Parents play a vital role in this, for they may fail to set rules and boundaries that make children feel safe and secure. This leads to unacceptable and violent behaviour among children and a discrepancy between institutional and family education.

Keywords: behaviour, biting, child, development, social experience, upbringing, violence.

1. Uvod

Ob vstopu otroka v vrtec pri enem letu otroci potrebujejo predvsem individualno pozornost vzgojitelja, da zadovoljijo svoje osnovne potrebe, kot so hrana, nega, varnost, sprejetost ter zanimivo in spodbudno učno okolje.

1.1 Raziskovanje novega okolja

Ko se otrok počuti varnega, se sprosti in začne raziskovati novo okolje, v katerega je vključen. Vzgojiteljica pripravlja dejavnosti in sredstva, otroci pa se odzivajo, raziskujejo in prihajajo v stik z vrstniki iz skupine. Sprva se otroci samo opazujejo. Večinoma se v tem času še plazijo, postavljajo na noge in pojavljajo se prvi koraki. Otroci so veliki individualisti, so radovedni in vodi jih močna želja po raziskovanju. S tem pa stopajo v stike z vrstniki in si pridobivajo nove socialne izkušnje. Prvič se srečajo z rutino, ki poteka v vrtcu, in jo postopno sprejmejo.

Pozornost je kratka in ves čas potrebujejo ob sebi odraslo osebo, ki skrbi za njihovo varnost in dobro počutje. V prvem letu, ko se skupina še formira in otroci vstopajo v skupino ob različnih časovnih terminih, bi lahko rekli, da je to obdobje uvajanja in navajanja na novo, širše okolje, izven varnega družinskega okolja.

1.2 Razvoj primernega in neprimernega vedenja

Ko otroci vstopajo v drugo leto svojega življenja, se pojavi intenziven razvoj govora. Otroci so v skupini sproščeni, bolj sproščeno se igrajo in so v igri ustvarjalni. Igrače, način igre in besedna komunikacija pritegnejo pozornost vrstnikov in tako se začnejo intenzivnejši socialni stiki, s tem pa bolj in manj prijetne socialne izkušnje, iz katerih se otroci učijo. Otroci se ob stikih z vrstniki učijo deliti, sodelovati, dogovarjati, počakati itd.

Ker so majhni, individualisti in so še močno egocentrični, se na različne reakcije vrstnikov različno odzivajo. Sprva se na negativne izkušnje, (npr. odvzem igrače) večinoma odzivajo z jokom, včasih samo gledajo, ker niso navajeni, da jim kdo kaj vzame. Postopoma pa se pri posameznikih razvije grizenje in porivanje, kar pa je tudi razvojna značilnost te starosti. Opaziti je, da so prvi ugrizi spontani, nenamerni. Otrok, ki ugrizne, je običajno presenečen nad reakcijo vrstnika. In ko ugotovi, da otrok ob ugrizu joka, se taki ugrizi kar večkrat ponovijo. Tako lahko ponovno opazuje odziv vrstnika. Otroci odkrivajo, katera dejanja izzovejo reakcije vrstnikov in s tem svoj vpliv na okolje. Otroci se šele učijo čustvenega nadzora in samokontrole (Elveru and Harris, 2023). Tako se vzgojitelji trudijo take dogodke preprečiti, kar pa ni vedno možno, saj so nenadni, občasni in nepričakovani v igri med otroki. Običajno grizenje in prerivanje mine v kratkem obdobju.

Verbalna komunikacija med otroki se še razvija. Pojavljajo se prve besede in večinoma se še opazujejo, smejejo in neverbalno komunicirajo. Se pa pojavi posameznik, ki ugotovi, da si z ugrizom lahko pridobi igračo, prostor oz. želen položaj tako med vrstniki v vrtcu kot med sorojenci, in uporabo sile začne intenzivno izrabljati za svojo korist. Ker imajo sovrstniki, okrog drugega leta, le malo socialnih izkušenj, se temu ne znajo izogniti. Običajno se ne branijo, ob igri tega ne pričakujejo in tako lahko postanejo žrtev otroka, ki grize ali je drugače nasilen.

2. Teorija psihosocialnega razvoja po Eriksonu

2.1 Razvoj ega

Erikson v svoji teoriji psihosocialnega razvoja navaja splošne načine delovanja ega, ki pa se razlikujejo med stopnjami razvoja. Na vsaki stopnji posameznik s svojim načinom delovanja ega vstopa v interakcijo z drugimi, ki se nanj odzivajo na sebi lasten način. Po eni strani zadovoljujejo njegove potrebe, po drugi strani pa mu postavljajo svoje zahteve. Na vsaki stopnji

se posameznik spoprijema z lastnim načinom delovanja na okolje in z delovanjem tega okolja nanj. To pa oblikuje določene napetosti, konflikte ali psihosocialno krizo. Po teh posebnih razvojnih krizah pa je Erikson poimenoval razvojne stopnje (Marjanovič Umek in Zupančič, 2020). Če posameznik posamezno krizo razreši pretežno v pozitivni smeri, s tem razvije specifično moč ega, ki se veže na razreševanje te stopnje.

V drugem in tretjem letu malčkove starosti temelji način delovanja ega na način zadrževanja in odstranjevanja. Malčki uporabljajo svoje roke, da zadržijo predmete, ki so jim všeč, prav tako pa predmete navdušeno odvržejo, ko jih ne zanimajo več (Marjanovič Umek in Zupančič, 2020).

2.2 Omejevanje otrokovega vedenja v skladu z družbenimi normami

S tem protislovnim vedenjem malčki vadijo lastno izbiro, voljo in spoznanje o samostojnosti. Stvari, ljudi in dejavnosti zadržujejo in zavračajo, kadar to hočejo. Odrasli jim seveda ne dopuščajo, da bi tako ravnali neomejeno. Otrokovo vedenje omejujejo in nadzorujejo v skladu z družbenimi normami. Na tej razvojni stopnji prihaja do konflikta med samostojnostjo ter sramom in dvomom. Malčku biološki razvoj dopušča samostojno opravljanje dejavnosti, družba pa predenj postavlja svoja pričakovanja in omejitve. Otrok se nauči prenašati frustracije in se družbeno uvrsti (Winterhoff, 2010).

Če odrasli malčka naučijo prilagajati se družbenim normam, ne da bi pri tem s svojo socialno močjo pretežno zavirali njegovo samostojnost, bo malček razvil novo osrednjo moč ega – voljo. Volja predstavlja posameznikovo odločnost pri preizkušanju lastne izbire, kot spoštovanja družbenih omejitev, vsebuje pa tudi nadzor nad lastnimi impulzi. Tako je naloga vzgojiteljev in staršev, da otroka učijo primernega vedenja, da loči med tem, kaj je prav in kaj narobe, da se nauči določenih veščin, da bo zrastel v samostojno in odgovorno osebo. Za uspešen otrokov osebnostni razvoj pa sta zelo pomembna sodelovanje in enotnost vzgojiteljev in staršev pri postavljanju zahtev in meja (Veljić, 2024).

3. Pojavi nasilnega vedenja

3.1 Nasilna komunikacija z vrstniki

Občasno se pojavi otrok, ki grize vrstnike daljše časovno obdobje. To se lahko dogaja tudi leto in več. V takih primerih gre za zavestno rabo sile, za dosego želenega cilja. Navadno se pri takih otrocih pojavljajo tudi drugi nasilni načini komuniciranja z vrstniki. Večkrat tudi porivanje in cukanje. Juhant in Bučinel (2017) navajata, če otrok vztraja pri takem nasilnem vedenju, gre za utrjeno neprimerno vedenje. Tak otrok je deležen vzgoje, ki je prijazna in popustljiva. Starši ga skušajo obvarovati pred napori in težavami. Ne vztrajajo, da bi se otrok držal pravil. Ob otrokovem neprimernem vedenju ne ukrepajo. Tak otrok spozna, da s svojo močjo lahko pripravi odrasle do tega, da se vedejo nedosledno. Otrok se tako čuti močnega, vendar nima pravih socialnih izkušenj. Takoj, ko je ogrožena njegova potreba po zadovoljevanju želja, se odzove z grizenjem in silo (Mackonochie, 2006). Le z doslednostjo in vztrajanjem pri upoštevanju pravil se bo sčasoma naučil spoštovati omejitve, ki smo mu jih postavili.

Takemu otroku je treba pokazati, da je odgovoren za svoja dejanja. Če je nasilen do drugih, se na spremenjeno vedenje ne sme čakati dolgo. Predvsem zaradi otrok, ki so žrtve, pa tudi zaradi njega samega. Nikakor ni zaželeno, da nasilno vedenje traja predolgo ter se utrjuje in ponavlja. Štirje tedni so skrajni čas, v katerem se mora opaziti izboljšanje v otrokovem vedenju.

Sicer je treba ukrepe zamenjati. Otroci v starosti do treh let še niso sposobni kontrolirati svojih čustev, tako se v danih situacijah učijo socialnih veščin in pravil.

Da vzgojitelj zagotovi varnost drugim otrokom, otroka, ki je nasilen, opozori. Če nasilen otrok ne preneha z agresivnim vedenjem, skuša vzgojitelj z umikom otroka od vrstnikov vplivati na neprimerno vedenje. Otrok tako pridobiva pozitivne in negativne izkušnje, ki se iz njih uči.

3.2 Vpliv družinske vzgoje

Vzgojitelji opažajo, da nastajajo težave predvsem tam, kjer se starši ne odzovejo ali pa se nepravilno odzovejo na otrokovo agresivno vedenje. Na primer, se mu smejejo ali pa mu jasno ne povedo, da tako vedenje ni sprejemljivo. Takim staršem se otrok zdi še premajhen, da bi predenj postavili določene zahteve. Navadno taki starši vzgojnemu osebju izkažejo tudi nezaupanje. Otrok tako ne dobi jasnih informacij, kaj je prav in kaj ni. V redkih primerih se to stopnjuje do vstopa v šolo. Takrat pa imajo navadno večje vzgojne težave tudi že starši.

Pozitivne spremembe so vidne pri otrocih, katerih starši sodelujejo z vrtcem in v dogovoru z vzgojitelji pred otroka postavljajo iste zahteve in družbena pravila. Navadno se na tako sodelovanje staršev in vzgojiteljev otroci dobro odzovejo, saj pred otroka vsi postavljajo iste zahteve in pravila. Otrok se v takih okvirjih počuti varno in sprejeto.

4. Vloga vzgojitelja pri pridobivanju pozitivnih socialnih izkušenj

V procesu izobraževalnega dela v vrtcu vzgojitelji veliko časa namenijo vzgoji. Zaradi različnih situacij, ki se odvijajo v skupini, je vzgojitelj skrbnik za dobro vzdušje med otroki. Juhant in Bučinel (2017) v svojem priročniku navajata, da vzgojitelj z otrokom nima tako močne čustvene vezi, kot jo ima otrok s starši. Vzgojitelj mora z otrokom zgraditi tak odnos, da si pridobi otrokovo zaupanje. To doseže le s svojo držo, dobronamernostjo, poštenostjo in doslednostjo. Držati se mora svojih obljub, navodil in mu biti zgled. Vsako drugačno ravnanje otrok hitro opazi in se odzove z odporom. Vzgojitelj z otroki oblikuje pravila in norme, v katerih se vsi dobro počutijo. S tem, ko spoštuje otrokovo mnenje, mu da vedeti, da je spoštovan in pomemben član trenutne druščine in družbe. S svojim zgledom in odnosom do otrok in okolja oblikujejo prijetno klimo.

Da otroci pridobivajo socialne izkušnje, jim vzgojitelji pripravljajo različne dejavnosti, socialne igre in igre vlog, prek katerih rešujejo različne situacije in pridobivajo nove izkušnje. Na ta način krepijo medsebojne odnose in moč ega. Otroci postajajo samostojni in se lahko uveljavijo kot posamezniki. S tem razvijajo pozitivno samopodobo. Zelo so pomembne tudi sprostitvene tehnike. Otroci zelo radi poslušajo umirjeno klasično glasbo, sodelujejo pri vizualizaciji in pri preprostih masažah ob vodstvu vzgojiteljev.

Otroci, ki so agresivni, z vztrajanjem pri pravilih počasi prevzamejo pozitivne socialne veščine. Vzgojitelji se trudijo zadovoljevati otrokove potrebe, ne pa vedno želja (Zupančič, 2024). Pomembno je, da da vzgojitelj otroku vedeti, da je on kot osebnost sprejet – da pa ni sprejemljivo njegovo neprimerno vedenje. Tako ob pozitivnih izkušnjah otrok sam zgradi družbeno sprejemljive vedenjske vzorce, oblikuje pozitivne odnose z vrstniki in se spontano vrašča v družbo.

5. Zaključek

Vzgojitelji ob vstopu otroka v vrtec spremljajo otrokov razvoj in vedenje. Otroci do tretjega leta starosti so še veliki individualisti, so egocentrični in nimajo razvite empatije. Ob razvojnih značilnostih pa je pomembno, da iz okolja dobivajo prave informacije o svojem vedenju in varno postavljene meje. S tem pridobivajo izkušnje o pravilih v družbenem okolju ter o pravilih in normah, ki v družbi veljajo. To vedenje pred vzgojitelje postavlja nalogo, da otrokom postavljajo jasne meje in pravila. Tako se otroci lažje vraščajo v okolje in lažje shajajo v družbi z vrstniki. Pomembno pri tem pa je, da vzgojitelji aktivno sodelujejo s starši. Otrok, ki nima omejitev oziroma ne ve, kaj se od njega pričakuje, se težje znajde med vrstniki. Tak otrok ima več težav v navezovanju stikov. Je pogosto nasilen in v konfliktu z vrstniki. Vzgojitelji mu z različnimi pristopi pri tem pomagajo, ga vodijo in usmerjajo, da se lažje socializira in se počuti sprejetega v družbo. Vzgojitelji ugotavljajo, da se starši na pojav nasilja v zgodnjem otroštvu pogosto ne odzovejo pravilno. Malčka z omejitvami in pravili ne želijo frustrirati Tako malček dobi napačne informacije o družbeno sprejemljivem vedenju. Na osnovi ugotovitev bodo vzgojitelji staršem ponudili več strokovnih izobraževanj in individualnih pogovorov. Seznanjali jih bodo o pomenu doslednosti pri postavljanju pravil in mej. Le tako se bodo otroci naučili na miren način odzivati se na življenjske frustracije.

6. Viri in literatura

Elveru, E., Harris, N. (2023). *How to Handle Aggressive Toddler and Preschooler Behavior: https://www.parents.com/toddlers-preschoolers/discipline/improper-behavior/breaking-your-toddlers-bad-habits/*

Juhant, M., Bučinel, M. T. (2017). *Mali nasilnež Priročnik za starše in vzgojitelje*. Primitus, grafična delavnica.

Mackonochie, A. (2006). *Izbruhi togote in druge oblike otroškega vedenja, (Za starše in vzgojitelje)*. Mladinska knjiga Založba.

Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2020). *Razvojna psihologija 1. zvezek., Eriksonova teorija psihosocialnega razvoja* (str. 34-36). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Veljić, I. (2024). *Popustljivi starši. https://mama.si/domov/popustljivi-starsi*

Zupančič, T. (2024). *Dajte mi to, kar potrebujem, ne tega, kar si želim.* https://www.zmajcek.net/dajte-mi-to-kar-potrebujem-ne-tega-kar-si-zelim/

Witerhoff, M. (2010). *Naj naši otroci ne postanejo tirani. Še je čas za pozitivne spremembe.* Učila International, založba d.o.o..

Kratka predstavitev avtorja

Marijana Bajs je diplomirana vzgojiteljica, ki že skoraj trideset let dela na področju predšolske vzgoje. Zadnjih deset let dela z otroki v starosti 1–3 leta. S svojim znanjem, izkušnjami in pedagoškim pristopom se trudi malčke na čim lažji način vključiti v širše družbeno okolje. Pri svojem delu se redno izobražuje na področju psihologije, pedagogike in komunikacije.

Predstavitev projekta Totems – izboljšanje položaja diskriminiranih skupin dijakov

Presentation of the Project Totems - Improving the Situation of Discriminated Students

Maruša Grešak

Gimnazija Celje – Center
marusa.gresak@gcc.si

Povzetek

V šolskem okolju je diskriminacija še vedno pereč problem. Diskriminacija negativno vpliva na razvoj šolske kulture, hkrati pa je tesno povezana s slabšanjem mentalnega zdravja; slednje je med mladimi v zadnjem času v hudem upadu. Kot odgovor na zaznan problem smo s partnerji iz Estonije, Italije, Portugalske in Islandije zasnovali projekt Teachers on Track to Teach Marginalized Students, ki poteka od septembra 2023 do septembra 2025. Namen projekta je identificirati diskriminirane skupine dijakov na posameznih šolah, raziskati, kako lahko naslovimo njihove težave, in izdelati smernice s konkretnimi aktivnostmi, ki bodo omogočile večjo inkluzijo in boljšo psiho-socialno podporo tem dijakom znotraj šolskega okolja. Dosedanje raziskovalne aktivnosti znotraj projekta so pokazale, da se je skoraj četrtina dijakov kdaj že počutila diskriminirano v šolskem okolju. Pogovori z dijaki in profesorji so pokazali, da je še vedno prisotna stigma proti posameznim skupinam dijakov, da pa je dovolj kritično število posameznikov, ki to skupino podpirajo, da se vpliv stigme opazno zmanjša. Dijaki si želijo poslušati več vsebin o skrbi za duševno zdravje, imeti dostop do varnega prostora, kamor se lahko zatečejo v primeru stiske, in dostop do varne in usposobljene osebe, s katero se lahko o svojih izkušnjah pogovorijo. Kot varovalne dejavnike prepoznajo prisotnost šolske svetovalne službe, interveniranje zaposlenih v primeru nasilja in možnost finančne pomoči. Projekt je trenutno na polovici izvedbe. V prihodnosti načrtujemo izdelavo priročnika, ki bo namenjen zaposlenim v srednjih šolah pri delu z marginaliziranimi in diskriminiranimi dijaki.

Ključne besede: delo s profesorji, diskriminacija, marginalizacija, mentalno zdravje, projekt Totems.

Abstract

Discrimination in the school environment is still a problem. Discrimination has a negative impact on the development of school culture and is closely linked to the deterioration of mental health, which has recently been in serious decline among young people. In response to this perceived problem, we have designed the Teachers on Track to Teach Marginalised Students project with partners from Estonia, Italy, Portugal and Iceland, which runs from September 2023 to September 2025. The project aims to identify discriminated groups of students in individual schools, explore how to address their problems, and develop guidelines with concrete activities that will enable greater inclusion and better psycho-social support for these students within the school environment. The research activities carried out so far within the project have shown that almost a quarter of the students have felt discriminated against in the school environment at some point in their lives. Interviews with students and teachers have shown that there is still a stigma against certain groups of students, but that there is a critical mass of individuals who support this group, so that the impact of stigma is noticeably reduced. Students want to hear more about mental health care, to have access to a safe space where they can go in times of distress and to have access to a safe and knowledgeable person with whom they can discuss their experiences. The presence of a school counselling service, the intervention of staff in cases of violence and the possibility

of financial support are identified as protective factors. The project is currently half-way through implementation. In the future, we plan to produce a handbook for secondary school staff working with marginalised and discriminated students.

Keywords: discrimination, marginalisation, mental health, Totems project, working with teachers.

1. Uvod

Diskriminacija je ravnanje, ki omejuje, onemogoča ali ogroža posameznikove človekove pravice in temeljne svoboščine (Amnesty International, b. d.). Gre za vsako neupravičeno neenako obravnavanje, izključevanje, omejevanje ali razlikovanje, ki ima za posledico ali za cilj oviranje, zmanjšanje ali izničevanje človekovih pravic, temeljnih svoboščin, ugodnosti. Razlog morajo biti osebne okoliščine kot je na primer spol, narodnost, etnično poreklo, verska pripadnost, spolne usmerjenosti, socialnega statusa, izobrazbe, starosti, itd. (Zagovornik načela enakosti, b. d.). Poznamo neposredno in posredno diskriminacijo. Prva se pojavi, ko je oseba zaradi osebne okoliščine obravnavana manj ugodno kot druga oseba v enaki oziroma primerljivi situaciji (Amnesty International, b. d.). Neposredno diskriminacijo je lažje zaznati, hkrati pa se tudi manjkrat pojavlja, saj hitreje izzove upor in nasprotovanje. Po drugi strani lahko neposredna diskriminacija velikokrat ostane neopažena. Gre za diskriminacijo, ko je oseba zaradi navidezno nevtralnega merila ali prakse v manj ugodnem položaju od neke druge osebe. Navzven naj bi bil ukrep enakovreden za vse, v resnici pa ustvarja razlike med posamezniki zaradi njihovih osebnih okoliščin (Zagovornik načela enakosti, b. d.).

Mnogotere socialne skupine so v boju proti diskriminaciji dandanes uspešnejše kot kadarkoli v zgodovini. V Sloveniji je na primer reproduktivna pravica žensk zapisana v ustavo. Ustavno sodišče je leta 2022 izenačilo pravice istospolnih parov do ureditve zakonskih zvez in možnosti posvojitev (B. H., 2022). V okviru šolstva pa so otroci in mladostniki s težavami na področju čustvovanja, vedenja, posameznih področjih učenja, gibalno ovirani, dolgotrajno bolni, itd. pred diskriminacijo zavarovani tudi z Odločbo o usmeritvi, ki jim zagotavlja ustrezne prilagoditve z namenom premagovanja primanjkljajev in doseganja enakih učnih ciljev. Še nekaj generacij nazaj je bilo kaj takšnega težko misliti. V Sloveniji posameznike pred diskriminacijo ščiti Ustava (Ustava Republike Slovenije, 1991), Zakon o uresničevanju načela enakega odobravanja (Zakon o uresničevanju načela enakega odobravanja, 2004) in Zakon o varstvu pred diskriminacijo (Zakon o varstvu pred diskriminacijo, 2016).

Po drugi strani smo priča vse večjemu nasprotovanju in odporu (ang. *backlash*) določenih skupin progresivnim praksam in politik, ki se zavzemajo za ohranjanje in pridobivanje pravic manjšin in diskriminiranih skupin posameznikov. Mednarodna raziskava državljanske vzgoje in izobraževanja (International Civic and Citizenship Education Study, 2022)je pokazala na porast diskriminatornih vrednot osnovnošolcev do žensk in nestrpnosti do priseljencev. Glede na raziskavo Eurobarometer, pa je bil vsak šesti Evropejec že žrtev diskriminacije (Discrimination in the European Union, 2019).

Diskriminacija kljub določenim družbenim napredkom še zdaleč ni izkoreninjena. Slednje drži tudi za šolsko okolje. Posamezniki so lahko žrtve diskriminacije tako s strani učiteljev kot tudi sošolcev zaradi svoje etnične pripadnosti (Weiss, 2023), revščine oziroma nižjega socialno-ekonomskega statusa (Košak, 2010), zaradi stigmatizacije problemov z duševnim zdravjem (Taylor in Adelman, 2000) ali na podlagi spola, spolne identitete oziroma spolne usmerjenosti (Abreu idr., 2022; Palmer in Greytak, 2017). To je še toliko bolj problematično ob dejstvu, da bi šola morala predstavljati prostor, kjer se neenakosti zmanjšujejo, vendar je za marsikatero področje na žalost opazno, da šola neenakosti še povečuje (Razpotnik, 2011).

V prispevku bom predstavila Erasmus+ projekt z naslovom Teachers on Track to Teach Marginalized Students (v nadaljevanju: Totems), ki ga izvajamo partnerji iz Estonije, Slovenije, Portugalske, Italije in Isladnije. Namen projekta je identificirati posamezne skupine diskriminiranih dijakov, raziskati njihove potrebe in razviti orodja, ki bodo zmanjševala obstoječe diskriminatorne prakse. Predstavila bom tudi rezultate dveh fokusnih skupi s profesorji na temo diskriminiranih skupin dijakov in vprašalnika, ki smo ga razdelili med dijake. Zaključujem z razmislekom o možnih rešitvah za zmanjševanje diskriminatornih praks v šolskem okolju ter predstavitvijo prihodnjih preventivnih ukrepov proti diskriminiranju, ki jih predvideva projekt Totems.

2. Projekt Totems

2.1 Opis projekta

V zadnjih letih smo priča porastu duševnih stisk tako v Sloveniji (A Focus on Adolescent Mental Health and Well-being in Europe, Central Asia and Canada, 2022) kot v Evropi na splošno (Amand-Eeckhout, 2023). Zaposleni v šolstvu te statistike opažamo v konkretnih situacijah, v naši vsakodnevni praksi. Povečuje se število otrok in mladostnikov, ki potrebujejo Odločbo o usmeritvi (Kuzma, 2010). Opažamo povečano potrebo po svetovalnih pogovorih. Pogosto pa se soočamo tudi s stisko pri starših, razrednikih, profesorjih in drugih strokovnih delavcih, ki se po svojih najboljših močeh trudijo nasloviti psiho-socialne težave mladih. Po drugi strani kljub progresivnim spremembam v svojih praksah še vedno opažamo nerazumevanje duševnih stisk, kar pogosto vodi do stigmatizacije in diskriminacije otrok in mladostnikov ter dodatno negativno vpliva na njihov razvoj. Stigma in diskriminacija težav z mentalnim zdravjem ostaja pereč problem v mnogih Evropskih državah (Amand-Eeckhout, 2023). Hkrati je odnos med mentalnim zdravjem in diskriminacijo dvosmeren. Raziskava o povezavi med multifaktorično diskriminacijo in razlikami v mentalnem zdravju je nakazala, da je diskriminacija verjetno ena izmed najbolj perečih faktorjev pri spodkopavanju mentalnega zdravja posameznikov (Khan idr., 2017).

Projekt Totems je nastal kot odgovor na zaskrbljujoče statistike, ki se nanašajo na trenutno stanje in vse slabše trende mentalnega zdravja mladih, predvsem pa kot odziv na konkretne ovire in izzive pri premagovanju duševnih težav mladih, s katerimi se zaposleni v vzgojno-izobraževalnih ustanovah srečujemo na dnevni ravni. Čeprav je projekt namenjen izboljšanju dobrobiti vseh dijakov, pa v ospredje postavlja težave marginaliziranih in diskriminiranih skupin dijakov ter se podrobneje ukvarja z naslovitvijo morebitnih diskriminatornih oblik vedenja v šolskem okolju.

V projekt, ki traja od septembra 2023 do septembra 2025 smo vključene srednje šole iz Slovenije (Gimnazija Celje – Center), Islandije (Verkmenntaskoli Austurlands), Italije (Instituto di Istruzione Superiore Roncalli), Portugalske (D. Sancho Ensio, Lda. – Escola Profissionala do Infante) in Estonije (Tapa Gumnaasium). Namen projekta je identificirati diskriminirane skupine dijakov na posameznih šolah, raziskati kako lahko naslovimo njihove težave in izdelati smernice s konkretnimi aktivnostmi, ki bodo omogočile večjo inkluzijo in boljšo psiho-socialno podporo tem dijakom znotraj šolskega okolja. V nadaljevanju bodo predstavljene ugotovitve, ki se nanašajo na srednjo šolo v Sloveniji, enake dejavnosti pa so izvedle tudi partnerske šole.

2.2 Vprašalnik za dijake

Namen vprašalnika je bilo dobiti podatke o razširjenosti doživljanja diskriminacije med dijakinjami in dijaki Gimnazije Celje – Center. Rezultati vprašalnika nam bodo služili kot izhodiščna točka pri nadaljnjih aktivnostih in oblikovanju končnega produkta projekta Totems. Namen tega prispevka je predstavitev celotnega projekta Totems, ne zgolj ugotovitve ene raziskave, zato so omenjeni zgolj rezultati, ki so še posebej relevantni za premislek o problemu diskriminiranih skupinah dijakov. Podrobna analiza vprašalnika in drugih študij izvedenih znotraj projekta bo objavljena v končnem poročilu ob izteku projekta.

K reševanju anonimnega vprašalnika so bili povabljeni vsi dijaki. Na povabilo se je odzvalo 265 dijakov in dijakinj, od tega 209 ženskega spola. Delež dijakov, ki se je identificiral s katero izmed marginaliziranih skupin, je razviden v preglednici 1.

Preglednica 1

Delež dijakov, ki pripadajo kateri izmed marginaliziranih skupin

Marginalizirana skupina	**Delež dijakov**
Ne pripada marginalizirani skupini	62 %
Dijaki s težavami v duševnem zdravju	21,5 %
LGTBQA+	14 %
Posebne učne potrebe	9 %
Verska manjšina	4 %
Socialno-ekonomske težave	2 %
Dijaki z gibalno / slušno / vidno oviranostjo	2 %
Etnična manjšina	1,5 %

Iz preglednice je razvidno, da več kot tretjina dijakov pripada kateri izmed marginaliziranih skupin. Največja je skupina dijakov s težavami v duševnem zdravju, kvir dijakov in dijakov s posebnimi učnimi potrebami.

Skoraj tretjina (28 %) dijakov je povedala, da so jih sošolci že kdaj ozmerjali z žaljivim vzdevkom, nekaj dijakov (8 %) pa je to doživelo tudi s strani zaposlenih na šoli. Več dijakov (23 %) pa se je že kdaj počutilo zaradi določenih besed, izrazov in dejanj učitelja diskriminirano. Med primeri so navedli seksistične komentarje, izpostavljanje pred celim razredom, komentiranje maternega jezika ali narečja, homofobne in transfobične izjave, komentiranje videza,… Petina je povedala, da se je na šoli že kdaj počutila neprijetno zaradi svojega spola, spolne usmerjenosti, spolne identitete, etnične pripadnosti, vere, fizičnega videza, maternega jezika, socialnega statusa ali drugih osebnih značilnosti ali okoliščin. Večina se je neprijetno počutila zaradi svoje spolne identitete oz. usmerjenosti in zaradi težav v duševnem zdravju.

Dijaki so kot željeno podporo v boju proti diskriminaciji in ohranjanju duševnega zdravja navedli več obravnav tematik o duševnem zdravju, varen prostor, kamor se lahko zatečejo v nujnih primerih, več podpornega osebja kot so psihologi in socialni delavci. Kot vire pomoči, ki so že na voljo so prepoznali šolsko svetovalno službo, dodatno razlago pri predmetih, pri katerih potrebujejo pomoč, do določene mere tudi možnost intervencije zaposlenih v primeru zaznanega nasilja in dostop do finančne pomoči.

2.3 Fokusna skupina s profesorji

Fokusno skupino smo izvedli s sedmimi profesorji, ki so se odzvali našemu povabilu. Zanimalo nas je, katere skupine diskriminiranih oziroma marginaliziranih dijakov zaznavajo; če se počutijo suverene pri delu s temi dijaki; kje še vidijo prepreke pri premagovanju težav diskriminiranih dijakov. Kot diskriminirane skupine dijakov so našteli dijake s posebnimi potrebami, dijake iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, dijake s težavami v socialnem razvoju in kvir dijake. Med pogovorom so profesorji v veliki meri izrazili podporo tem skupinam dijakov, nekateri pa so izražali nerazumevanje in neodobravanje njihovih vedenj. Primer je bil profesor, ki je izražal željo, da bi se kvir dijaki vedli bolj zadržano in manj seksualno – podobno, kot naj bi to počeli heteroseksualni pari. Gre za primer neposredne diskriminacije, ki izhaja iz nerazumevanja specifičnega stanja kvir posameznikov, kot marginalizirane in diskriminirane skupine. Zgodovina kvir oseb je zgodovina zatiranja, pretvarjanja in skrivanja svoje spolne identitete oziroma usmerjenosti. Prostor, da lahko oseba svojo spolno identiteto oziroma spolno usmerjenost svobodno in brez strahu pred povračilnimi ukrepi izrazi, je pomemben korak pri destigmatizaciji kvir posameznikov. Za kvir posameznike lahko neodobravanje profesorjev do njihovega izkazovanja naklonjenosti drug drugemu nosi drugačno sporočilo, kot v primeru heteroseksualnega para. Pomembno je torej razumeti potrebe diskriminiranih skupin mladostnikov v konkretnem kontekstu, na ta specifičen kontekst pa senzibilizirati tudi strokovne delavce, ki vstopajo v kontakt z mladimi.

Profesorji so povedali, da se počutijo dovolj opolnomočene za delo z diskriminiranimi skupinami dijakov, predvsem zaradi tega, ker se lahko vedno obrnejo na šolsko svetovalno službo. Eden izmed ciljev projekta Totems je razširitev mreže pomoči diskriminiranih dijakov oziroma dijakov, ki trpijo za duševnimi težavami. Sistematizacija šolske svetovalne službe v slovenskih šolah in vrtcih je odlika slovenskih vzgojno-izobraževalnih institucij, vendar je šolska svetovalna služba po navadi vključena v obravnavo, ko se težave že do neke mere kronificirajo. K argumentu za opolnomočenje profesorjev pri delu s psiho-socialnimi stiskami mladih lahko dodamo preobremenjenost šolske svetovalne službe in pa prednost profesorjev z vidika, da imajo boljši dostop do vseh dijakov in večkrat možnost, da se na problem odzovejo ažurno, v istem trenutku, ko se pojavi. Medtem ko projekt Totems ne predpostavlja prelaganje dela svetovalne službe na profesorje, pa vidi možnost dodatnega opolnomočenja profesorjev pri nudenju preventivne pomoči in implementacijah zgodnjih intervencij.

2.4 Pogovor z dijaki

Na pogovor smo povabili štiri dijake, ki so se prehodno strinjali, da bodo z nami delili svoje izkušnje in poglede na konkreten primer diskriminacije, ki so ga osebno doživeli ali pa zaznali v šolskem prostoru. Dijaki so po skupinah predstavili situacijo profesorjem vključenim v projekt. Razložili so svojo perspektivo na situacijo. Skupaj s profesorji so razmišljali o možnih rešitvah.

2.4.1 Diskriminacija kvir skupnosti

Dijak je poročal o fizičnem nasilju, ki ga je bil deležen zaradi svoje spolne identitete v šolskem okolišu in o nezadostnemu odzivu profesorjev in uprave šole. Poročal je tudi o neupoštevanju naslavljanja z željenimi zaimki nekaterih profesorjev. Skupina je kot predlog o možnih rešitvah za naslavljanje diskriminacije kvir skupnosti predstavila edukacijo zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih o problemih mlajše generacije, vključno z LGBTQ+ temami.

Predlagali so tudi, da bi se vzgojno-izobraževalni zavodi morali bolj aktivno in v zgodnejših fazah otrokovega razvoja ukvarjati z dejavnostmi, ki spodbujajo empatijo in tolerantnost.

Tudi v drugi delovni skupini je dijakinja poročala o sovražnemu govoru proti kvir skupnosti, ki se je pojavil s strani profesorja, ki je komentiral, da je biti trans dandanes trend in modna muha. Tudi v tem primeru je skupina kot konkretno akcijo predlagala več edukacijskih vsebin za profesorje in dijake o LGTBQ+ vsebinah, saj mnogi še vedno verjamejo, da so trans posamezniki bolni ali pa zgolj iščejo pozornost. Predlagali so tudi organiziranje kvir skupnosti znotraj šole, ki bi delovala kot intervizijska podporna skupina, kjer bi lahko posamezniki delili svoje izkušnje, diskutirali o relevantnih temah, našli podporo v enako mislečih ljudeh.

2.4.2 Diskriminacija dijakov s posebnimi potrebami

Dijak je poročal, da se nekateri profesorji ne želijo prilagoditi potrebam dijakov s posebnimi potrebami. Po njegovem mnenju to izhaja delno iz njihove preobremenjenosti. Kot rešitev so predlagali senzibilizacijo profesorjev na posebne potrebe preko večje informiranosti. Opažajo, da je sodelovanje včasih težje s starejšimi profesorji, zato kot rešitev predlagajo tudi dialog med mlajšo in starejšo generacijo profesorjev, saj so prvi po navadi bolj odprti do sprememb; po drugi strani pa bi lahko v takšnem dialogu bolj izkušeni profesorji delili svoje dolgoletne izkušnje in znanja. Spodbujanje dialoga med profesorji in učenci s posebnimi potrebami, ki bi omogočil razumevanje ene in druge strani, bi prav tako lahko pripomogel k zmanjšanju diskriminacije dijakov s posebnimi potrebami.

2.4.3 Medvrstniško nasilje

Dijakinja je opisala hude oblike medvrstniškega nasilja, katerega žrtev je bila v osnovni šoli. Medvrstniško nasilje je še vedno pereč problem, še posebej v osnovnih šolah, kjer je več kot tretjina četrtošolcev žrtev neke oblike medvrstniškega nasilja (Klemenčič, 2016). Delovna skupina s tem primerom se je posvetila predvsem razmisleku o odzivu na medvrstniško nasilje zaposlenih v vzgojno-izobraževalni instituciji. Dijakinja je poudarila, da medvrstniško nasilje pogosto ni nagovorjeno. Skupina je predlagala, da je potrebno razširiti razumevanje razlike med konfliktom in nasiljem ter med napadom in obrambo pred napadom. Prav tako je potrebno senzibilizirati zaposlene o prikritih načinih medvrstniškega nasilja (npr. nasilje, ki je prikrito s humorjem). Poudarili so tudi pomen tega, da je žrtev medvrstniškega nasilja vključena v proces preprečevanja nasilja – torej, da se žrtvi transparentno pove, kakšni ukrepi bodo sledili in do kolikšne mere se počuti varno biti vključena v ta proces (npr. mediacija, pogovor,…). Kot primer dobre prakse, ki jo na šoli že izvajamo, so izpostavili alternativne vzgojne ukrepe za izvajalce medvrstniškega nasilja (npr. psihosocialna pomoč). Kot ključen ukrep pa gojenje kulture ničelne tolerance do nasilja.

3. Nadaljevanje projekta Totems in zaključek

Namen projekta Totems je osvetliti konkretne probleme disrkiminacije, s katerimi se srečujejo dijaki petih srednjih šol v petih evropskih državah ter vpeljati nove aktivnosti za preprečevanju diskriminacije in izboljšanju duševnega zdravja vseh dijakov. Pred nami je še več kot polovica projekta.

Trenutne raziskovalne aktivnosti so pokazale, da se nekatere skupine dijakov še vedno srečujejo z diskriminacijo v šolskem okolju. Zaskrbljujoče se nam zdi dejstvo, da

diskriminatorno vedenje s strani učiteljev še ni izkoreninjeno. Po drugi strani so pogovori z dijaki pokazali, da v kolikor čutijo dovolj podpore s strani drugih zaposlenih in svojih sošolcev, nekaterih pripomb ne jemljejo več kot ogrožujočih – kvir dijaki so na primer povedali, da so sošolci in profesorji, ki izražajo predsodke do kvir skupnosti, nevredni omembe, saj jih doživljajo kot neosveščene in s tem njihovo mnenje kot nerelevantno. Da pride do tega preobrata, pa je še vedno ključno, da obstaja zdravo jedro, ki stoji za pravicami marginaliziranih skupin dijakov ter da se predsodki ne morejo prevesti v diskriminatorna vedenja. Rešitev pri oblikovanju kulture ničelne tolerance in preprečevanju izražanja predsodkov in diskriminacije ne vidimo toliko v spreminjanju mišljenja najbolj antagonističnih posameznikov, temveč v opolnomočenju tistih, ki že zastopajo pravice marginaliziranih skupin in širjenju te mreže ljudi.

V naslednjem letu bomo v okviru projekta Totems kot odgovor na zaznane težave in potrebe marginaliziranih skupin dijakov pripravili smernice in priročnik, ki bo namenjen vsem zaposlenim v srednjih šolah. Prvi del priročnika bo namenjen opisu namena projekta in izsledkom naših raziskovalnih dejavnosti. Drugi del bo vseboval informativno gradivo o predsodkih, diskriminaciji, marginaliziranih skupinah, mentalnemu zdravju. Tretji del bo namenjen profesorjem – vseboval bo praktične naloge in aktivnosti za prepoznavanje lastnih stereotipov in predsodkov, igre vlog kako odreagirati ob zaznanem nasilju, naloge asertivne komunikacije, vaje za čustveno regulacijo,… Četrti del pa bo namenjen profesorjem za delo z dijaki – igre vlog za spodbujanje empatije, intervencijske aktivnosti v primeru zaznanega medvrstniškega nasilja, vaje za razumevanje raznolikosti perspektiv,…

Več raziskav, dejavnosti, pogovorov in mobilnosti, kot jih izvedemo z namenom doseči končni cilj projekta, t. j. pomagati diskriminiranim skupinam dijakov in izboljšati njihovo mentalno zdravje, bolj se nam včasih zdi, da je ta cilj kompleksen in včasih strašljivo oddaljen v primerjavi s sredstvi in časom, ki jih imamo na razpolago. Nerealistično je seveda pričakovati, da bomo z enim projektom izkoreninili diskriminacijo. Pa vendar je projekt pomemben doprinos k izboljšanju šolske kulture in inkluzivne politike – je ena izmed oblik boja proti diskriminaciji, en korak k izboljšanju statusa marginaliziranih skupin, izbori nam čas za premislek o razširjenih škodljivih stereotipih in predsodkih, predvsem pa omogoča prostor za vzpostavitev dialoga in izkazovanje podpore marginaliziranim dijakom.

4. Viri

A Focus on Adolescent Mental Health and Well-being in Europe, Central Asia and Canada. (2022). Health Behaviour in School-Aged Children.

Abreu, R. L., Audette, L., Mitchell, Y., Simpson, I., Ward, J., Ackerman, L., Gonzalez, K. A. in Washington, K. (2022). LGBTQ student experiences in schools from 2009–2019: A systematic review of study characteristics and recommendations for prevention and intervention in school psychology journals. *Psychology in the Schools, 59*(1), 115–151. https://doi.org/10.1002/pits.22508

Amand-Eeckhout, L. (2023). *Mental health in the EU*. European Parliamentary Research Service.

Amnesty International. (b. d.). Diskriminacija. *Amnesty International*.

B, H. (2022). Ustavno sodišče izenačilo pravice istospolnih parov. *Delo*.

Discrimination in the European Union. (2019). Eurobarometer. https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2251

International Civic and Citizenship Education Study. (2022). International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Khan, M., Ilcisin, M. in Saxton, K. (2017). Multifactorial discrimination as a fundamental cause of mental health inequities. *International Journal for Equity in Health*, *16*(1), 43. https://doi.org/10.1186/s12939-017-0532-z

Klemenčič, E. (2016). Koliko nasilja je v naših šolah? *SVIZ*. https://www.sviz.si/koliko-nasilja-je-v-nasih-solah/

Košak, A. (2010). Enakost in pravičnost v izobraževanju otrok v osnovni šoli. *Izzivi vodenja za raznolikost, Zbornik, 2010*(14), 11–19.

Kuzma, B. (2010). Razlikovanje lahko boli – pasti raznolikosti v izobraževanju. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 8*(17), 67–90.

Palmer, N. A. in Greytak, E. A. (2017). LGBTQ Student Victimization and Its Relationship to School Discipline and Justice System Involvement. *Criminal Justice Review, 42*(2), 163–187. https://doi.org/10.1177/0734016817704698

Razpotnik, Š. (2011). *It is all up to me: Access to education and the discourse of individual responsibility*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede. http://pefprints.pef.uni-lj.si/2261/

Taylor, L. in Adelman, H. S. (2000). Toward Ending the Marginalization and Fragmentation of Mental Health in Schools. *Journal of School Health, 70*(5), 210–215. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06475.x

Ustava Republike Slovenije. (1991). Uradni list Republike Slovenije.

Weiss, S. (2023). *Stigmatizacija in diskriminacija otrok Romov v javni osnovni šoli* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani.

Zagovornik načela enakosti. (b. d.a). Kaj je diskriminacija. *Zagovornik načela enakosti*.

Zagovornik načela enakosti. (b. d.b). *Oblike disrkiminacije*. https://zagovornik.si/o-diskriminaciji/oblike-diskriminacije/

Zakon o uresničevanju načela enakega odobravanja. (2004). Uradni list Republike Slovenije.

Zakon o varstvu pred diskriminacijo. (2016). Uradni list Republike Slovenije.

Kratka predstavitev avtorja

Maruša Grešak je diplomirala iz psihologije na Filozofski fakulteti v Ljubljani, magistrirala pa iz klinične in zdravstvene psihologije na Freiburg Universität v Švici. Zaposlena je kot svetovalna delavka na Gimnaziji Celje – Center. Aktivno sodeluje tudi kot svetovalka mladim na portalu To sem jaz, delovala pa je tudi kot svetovalka na Klicu v duševni stiski.

Alkoholizem v književnosti in pri današnji mladini

Alcoholism in Literature and among Today's Youth

Nina Harapin

Gimnazija Brežice
nina.harapin@guest.arnes.si

Povzetek

Alkohol in alkoholizem je družbeni problem in, kot vemo, čedalje več mladih posega po alkoholnih pijačah. Zaskrbljujoča je toleranca ob uživanju alkohola ter dejstvo, da se starostna meja ob prvem zaužitju alkohola niža. Izvedli smo medpredmetno povezavo med slovenščino in sociologijo na temo alkoholizma. Pri slovenščini smo ob branju Vorančevih Samorastnikov opazovali Ožbejev propad zaradi pitja, pri sociologiji pa smo se pogovarjali o vplivu alkohola na telo, njegovih posledicah, odvisnosti ter izvedli anketni vprašalnik. Ugotovili smo, da je večina anketirancev tretjih letnikov že poskusila alkohol; najraje uživajo pivo in žgane pijače. Prvič so jim v večini primerov alkohol ponudili prijatelji. Dijaki pijejo predvsem zato, ker se potem počutijo v družbi sprejetejše. Dejstvo je, da bodo mladi storili marsikaj, samo da bi se dobro počutili, in če to pomeni, da bo posameznika družba sprejela le pod pogojem, da bo pil, bo najverjetneje res posegel po alkoholni pijači. Mladi pa se ne zavedajo, da je vsako pitje alkohola tvegano; varna meja pitja ne obstaja. Alkohol deluje opojno, škodljivo in povzroča zasvojenost.

Ključne besede: alkohol, mladi, odvisnost, Ožbej, Samorastniki.

Abstract

Alcohol and alcoholism are a social problem and, as known, more and more young people resort to alcoholic beverages. The tolerance for alcohol consumption and the fact that the age limit for the first consumption of alcohol is decreasing is of great concern. We made an interdisciplinary connection between Slovenian and sociology on the topic of alcoholism. In Slovenian, while reading the story Samorastniki by Voranc, we observed Ožbej's downfall due to drinking, and in sociology, we talked about the effect of alcohol on the body, its consequences, addiction, and we also carried out a questionnaire. We found out that most third-year students have already tried alcohol; they prefer beer and spirits. For the first time, in most cases, they were offered alcohol by their friends. Students drink mainly because by doing so they feel more accepted in society. The fact is that young people will do many things just to feel good, and if this means that an individual will be accepted by their peers only on the condition that they drink, they will most likely reach for the alcoholic beverages. However, young people do not realize that any alcohol consumption is risky and that there is no safe drinking limit. Alcohol is intoxicating, harmful and addictive.

Keywords: addiction, alcohol, Ožbej, Samorastniki, young people.

1. Uvod

Mladostništvo je obdobje osebnostnega razvoja. Lahko bi rekli, da se mladostnik v tem obdobju išče, išče svoje mesto v življenju. Želi odrasti in teži k neodvisnosti ter samostojnosti. Zanj je privlačno vse, kar vidi pri odraslih, med slednje pa sodi tudi pitje alkohola.

Alkoholne pijače so torej vse pijače, ki vsebujejo etanol, pa čeprav v majhnih količinah. Poleg čistega vsebujejo tudi različne druge sestavine, ki dajejo pijačam različne posebnosti, kot so okus, aroma, barva ipd. Vse to pa je pri večini ljudi glavni razlog, da raje sežejo po tej ali oni pijači (Može, 2002). Vsak posameznik se na zaužito pijače odzove na drugačen način.

Kar 40 odstotkov ljudi, ki so odvisni od alkohola, prve simptome zasvojenosti razvije v obdobju med petnajstim in dvajsetim letom starosti (Fekete, 2012).

Alkohol in alkoholizem je družbeni problem in kot vemo, čedalje več mladih posega po alkoholnih pijačah, zaskrbljujoče pa je tudi dejstvo, da se starostna meja ob prvem zaužitju alkohola niža. Mladostnik potrebuje občutek pripadnosti, sprejetosti in je zato pripravljen veliko storiti. Če ga družba vrstnikov sprejme le pod pogojem, da z njimi pije, bo večinoma brez obotavljanja segel po alkoholni pijači.

Alkohol mladostniku lajša boleča spoznanja o samem sebi, pomaga mu premagati strah in tesnobo v navezovanju stikov z drugimi, navidezno mu pomaga reševati nesporazume z okoljem, prenašati depresivnost in bivanjske stiske ter mu pričara tisti smisel življenja, ki ga v tem obdobju človek išče bolj strastno kot sicer (Satler, 1995).

Tvegano pitje alkohola pa vpliva na spremembe v delovanju nekaterih možganskih struktur in nevrotransmiterskih sistemov, ki so vpleteni v razvoj odvisnosti. Mladostništvo je obdobje preizkušanja in oblikovanja navad, tudi navad pitja alkohola. Pitje alkohola med mladimi je v večini evropskih držav v porastu in kljub zakonski prepovedi nakupovanja in strežbe alkohola mladoletnim v Sloveniji mladi preprosto dostopajo do alkohola in pitje dojemajo kot nekaj povsem normalnega (Zorko idr., 2014).

Veliko mladih začne uživati droge in alkohol preden zapustijo osnovno šolo. Četudi mladi pijejo le zmerno ali se opijejo le tu in tam in do tridesetega leta ne postanejo alkoholiki, še ne pomeni, da so lahko brezskrbni; mnogi bodo postali ″navadni″ alkoholiki srednjih let. Najbolj se tega zavedajo zdravljeni alkoholiki, ki so sami tako začeli. Pitje in občasno opijanje lahko pripelje mlade ljudi kar hitro v alkoholizem (Teršek in Tepež, 2014).

Če pa je govora o srednješolcih, si lahko pomagamo z raziskavo Stergarjeve z Inštituta za varovanje zdravja, v kateri je anketirala 1310 srednješolcev 1. in 3. letnika. Večina anketiranih je že poskusila alkohol (le 5 % jih še ni). Več fantov kot deklet je že popilo toliko alkohola, da so bili pijani. Najpogostejša starost ob prvem pitju je bila 14 let; v povprečju pa so bili tedaj stari 11, 12 let. Več kot polovica anketiranih je prvič poskusila alkohol doma, v prisotnosti staršev, skoraj tretjina na zabavi pri prijateljih, okoli 5 % pa v gostilni (Satler, 1995).

Problem alkoholizma je nakazan tudi v slovenski literaturi. Pri slovenščini smo ob poglobljenem branju Vorančevih Samorastnikov zaznali omenjeni problem in o njem razpravljali. Pri sociologiji smo za potrebe empiričnega dela zbirali in analizirali primarne in sekundarne vire podatkov. Primarne podatke smo zbirali s pomočjo anketnega vprašalnika, sekundarne vire podatkov smo zbrali s pomočjo strokovne literature in virov.

Glavni cilj pri slovenščini je bil, da v noveli Samorastniki dijaki poleg vseh drugih motivov in problemov prepoznajo tudi motiv/problem alkoholizma ter o njem razpravljajo. Pri sociologiji pa dijaki spoznajo sociološko metodo (anketo) in se seznanijo s problematiko

alkoholizma nekoč in danes.

Postavili smo dve hipotezi:

- Velika večina anketirancev je že poskusila alkohol.
- Večina anketirancev uživa alkohol, ker jih ta sprosti.

2. Problem alkoholizma v Vorančevih Samorastnikih - medpredmetno poučevanje (slovenščina in sociologija)

V tretjem letniku gimnazije imamo v učnem načrtu pri slovenščini za domače branje Vorančeve Samorastnike. Dijaki so delo doma prebrali, v šoli pa razpravljali o sami vsebini, tematiki, glavnih likih, motivih …, ki se kažejo v delu (družina nekoč in danes, poroka, vzgoja otrok, odnos družbe do nezakonske matere, družbena neenakost, kaznovanje, alkoholizem …). Posebno pozornost smo namenili alkoholizmu. Dijaki so podali mnenje o tem, kako je bilo z alkoholizmom nekoč in kako je danes ter poiskali in prebrali odlomke iz Samorastnikov, v katerih se vidi Ožbejevo propadanje in smrt zaradi alkohola.

Prav tako smo se pri sociologiji v istem tednu pogovarjali o problematiki alkoholizma. Predstavili smo jim zgodovino pitja alkohola v Slovenijo, vpliv alkohola na telo, odvisnost od alkohola. Dijaki pa so sami poiskali statistične podatke, povezane z alkoholizmom v Sloveniji in pitjem alkohola med mladimi. Pouk smo obogatili še z izvedbo anketnega vprašalnika na temo alkoholizma med mladimi na Gimnaziji Brežice.

3. Načrtovanje in sestava anketnega vprašalnika

Dijakom smo predstavili tipe vprašanj, ki jih lahko postavljajo v anketnem vprašalniku ter jih seznanili z določenimi postavkami, katere morajo upoštevati pri sami izdelavi. Nato smo jih pozvali, naj v dvojicah razmislijo, katera vprašanja bi postavili na temo Alkohol in mladi. V naslednji uri so vprašanja prebrali in skupaj smo izbrali najustreznejša za vprašalnik. Vprašalnik smo nato pregledali in popravili. V naslednji fazi smo razdelili vprašalnike med dijake tretjih letnikov in jih nato analizirali.

4. Analiza anketnega vprašalnika

V raziskavi je sodelovalo 53 dijakov in dijakinj 3. letnika Gimnazije Brežice.

Tabela 1

Ali ste že kdaj poskusili alkohol?

	Število	Odstotek
da	50	94 %
ne	3	6 %
SKUPAJ	53	100 %

Iz tabele 1 je razvidno, da je kar 50 oz. 94 % anketirancev že poskusilo alkohol; samo 3 oz. 6 % anketirancev pa alkohola še ni nikoli poskusilo.

Hipoteza 1, da je velika večina anketirancev že poskusila alkohol, je potrjena.

V Sloveniji narejena raziskava pa je na reprezentativnem vzorcu otrok, starih 9, 13 in 15 let, pokazala, da je 21 % otrok popilo svoj prvi kozarec alkohola že pred 7. letom starosti, 55 % pred 10. letom starosti, 70 % pa pred 13. letom starosti (Kolšek, 2000).

Tisti, ki niso poskusili alkohola so z anketnim vprašalnikom končali; nadaljevali pa so samo tisti anketiranci (50), ki so že kdaj poskusili alkohol.

Tabela 2

Kdo vam je prvi ponudil alkohol?

	Število	Odstotek
starši	13	26 %
sorodniki	8	16 %
prijatelji	18	36 %
znanci	2	4 %
se ne spomnim	9	18 %
SKUPAJ	50	100 %

Iz podatkov (tabela 2) je razvidno, da so 18 oz. 36 % anketirancem prvič ponudili alkohol njihovi prijatelji; 13 oz. 26 % anketirancem so prvič ponudili alkohol njihovi starši. 9 oz. 18 % anketirancev se ne spomni, kdo jim je prvič ponudil alkohol.

Tabela 3

Katere alkoholne pijače najraje uživate?

	Število	Odstotek
vino	8	16 %
pivo	13	26 %
žgane pijače	13	26 %
koktejle	11	22 %
drugo	5	10 %
SKUPAJ	50	100 %

Anketiranci najraje uživajo pivo in žgane pijače, tako je navedlo po 13 oz. 26 % anketirancev; 8 oz. 16 % jih najraje uživa vino; pod drugo pa je 5 oz. 10 % anketirancev navedlo, da radi uživajo vse zgoraj navedene alkoholne pijače (tabela 3).

Tabela 4

Zakaj uživate alkohol?

	Število	Odstotek
ker sem potem bolj sproščen/a	20	40 %
ker pijejo moji prijatelji	7	14 %
zaradi dobrega okusa	18	36 %
drugo	5	10 %
SKUPAJ	50	100 %

Iz tabele 4 je razvidno, da malo manj kot polovica anketirancev, 20 oz. 40 %, uživa alkohol, ker so potem bolj sproščeni; 18 oz. 36 % uživa alkohol zaradi dobrega okusa; 7 oz. 14 % zato, ker pijejo njihovi prijatelji; pod drugo pa je 5 oz. 10 % anketirancev navedlo, da uživajo alkohol zaradi nazdravljanja, družbe in kot del zabave.

Hipoteza 2, da večina anketirancev uživa alkohol, ker jih ta sprosti, *ni potrjena.*

Manj kot polovica anketirancev (20 oz. 40 %) uživa alkohol zato, ker so bolj sproščeni.

Inhitar (2019) omenja, da so v raziskavi, v katero je bilo vključenih 5436 anketirancev, mladostniki navedli, da pijejo alkohol zaradi večje sprejetosti med vrstniki in da jih prav ti občasno spodbujajo k pitju alkoholnih pijač.

4.1 Kako se vaše telo odziva na alkohol? (opisni odgovor)

Anketiranci so navedli, da ne čutijo nikakršnih sprememb, saj ne pijejo do opitosti; so bolj veseli in se smejijo; so polni energije; naslednji dan imajo težave s spominom; se jim vrti oz. so omotični; nerazločno govorijo.

Tabela 5

Kje se najpogosteje srečaš z alkoholom?

	Število	Odstotek
doma	3	6 %
na rojstnodnevnih zabavah	38	76 %
pri prijateljih	9	18 %
drugo	0	0 %
SKUPAJ	50	100 %

Kar 38 oz. 76 % anketirancev se je z alkoholom najpogosteje srečalo na rojstnodnevnih zabavah; 9 oz. 18 % jih je navedlo, da pri prijateljih in 3 oz. 6 % anketirancev je navedlo, da se je z alkoholom najpogosteje srečalo doma (podatki iz tabele 5).

Kolšek (2000) v svoji raziskavi navaja, da je 60 % 15-letnikov pilo alkohol ob praznovanjih, ena tretjina v družbi s prijatelji, 18 % pa zato, da so se počutili drugače, saj so v bistveno večjem odstotku kot 9-letniki menili, da ima alkohol ugodne učinke na njihovo počutje (zmanjša živčnost, daje pogum, si boljši za družbo, si bolj vesel).

5. Zaključek

V Sloveniji predstavlja alkohol ključni javnozdravstveni problem, zato se tako po porabi alkohola kot tudi po posledicah škodljive rabe uvršča v sam vrh držav (Lovrečič in Lovrečič, 2018). Raba alkohola je zelo razširjena, toleranca do uživanja pa je zaskrbljujoča.

Velik problem je tudi pitje alkoholnih pijač med mladostniki. Mladostništvo je čas, ko posamezniki najpogosteje posegajo po alkoholu in drugih substancah. Le-ta je zelo lahko dostopen in Slovenija se uvršča zelo visoko med državami, kjer imajo mladostniki zelo hitro prvi stik z alkoholom. S pitjem pričnejo že v zgodnjih najstniških letih. Več kot četrtina slovenskih 15-letnikov pije alkoholne pijače vsaj enkrat tedensko, kar je nad mednarodnim

povprečjem (Zorko idr., 2014). Dejavniki tveganja so: večja dostopnost alkohola doma, pitje staršev in pomanjkljiv starševski nadzor.

Vorančeve Samorastnike smo pri slovenščini obravnavali malo drugače. Izpostavili smo problem alkoholizma in skozi novelo opazovali Ožbejev propad zaradi pitja. Pri sociologiji pa smo o alkoholizmu razpravljali, pogledali statistične podatke o pitju alkohola med mladimi, spregovorili o alkoholizmu nekoč in danes. Izdelali smo tudi anketni vprašalnik in prišli do zanimivih ugotovitev. Skoraj vsi dijaki tretjih letnikov so že poskusili alkohol. Prvič so jim alkohol ponudili prijatelji pa tudi starši; najraje uživajo pivo in žgane pijače, sicer pa se ne branijo tudi drugih vrst alkohola. Alkohol največkrat uživajo zato, ker so potem bolj sproščeni v družbi, ker pa ne pijejo do opitosti, navajajo, da ne čutijo nekih velikih sprememb na telesu … so samo bolj veseli, polni energije, prihaja pa tudi do težav s spominom in govorom (vendar pa, če ne pijejo do opitosti, tudi ne bi smeli imeti težav s spominom in govorom). Najpogosteje se z alkoholom srečajo na rojstnodnevnih zabavah. Dejstvo pa je, da anketiranci ne predstavljajo reprezentativnega vzorca. Dijaki so bili z rezultati ankete seznanjeni in mnenja, da je bila to zelo zanimiva in poučna vsebina.

6. Literatura

Fekete, M. (2012). *Uporaba alkohola med mladimi*. Ljubljana: Falkuteta za socialno delo.

Inhitar, A. (2019). Mladostniki lahko zelo hitro posežejo po alkoholu. *Delo* https://www.delo.si/novice/slovenija/mladostniki-lahko-zelo-hitro-posezejo-po-alkoholu/

Kolšek, M. (2000). *Pogostost pitja in pivske navade osnovnošolcev v Sloveniji*. [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta].

Lovrečič, B. in Lovrečič, M. (2018). *Poraba alkohola in zdravstveni kazalniki tvegane in škodljive rabe alkohola: Slovenija, 2016*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Može, A. (2002*). Odvisnost od alkohola*. Idrija: Založba Bogataj.

Satler, J. (1995). *Namesto koga roža cveti*. Ljubljana: Meridiana.

Teršek, Ž., in Tepež, M. (2014). *Alkohol v osnovni šoli*. Celje: Mestna občina Celje.

Zorko, M., Hočevar, T., Tančič Grum, A., Bajt, M. in Jeriček Klanšček, H. (2014). Alkohol in slovenski mladostniki v obdobju 2002-2010. *Ljubljana: NIJZ*. Pridobljeno s:https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/alkohol_v_sloveniji_0.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Nina Harapin je magistrica znanosti na področju sociologije. Opravlja delo profesorice slovenskega jezika in sociologije na Gimnaziji Brežice. Sodeluje v številnih projektih ter se vseskozi izobražuje, kar pa ji omogoča strokovni kot tudi osebnostni razvoj. Vrsto let že sodeluje pri delu z nadarjenimi učenci in je mentorica dijakom, ki ustvarjajo mladinsko televizijsko oddajo Gibko TV.

Samopodoba in vpliv okolja med srednješolci

Self-image and the influence of the environment among high school students

Sandra Skribe Kosina

Srednja gradbena šola in gimnazija Maribor
skribe.sandra@gmail.com

Povzetek

V prispevku je predstavljen pojem samopodobe. Kaj to je, kakšen je vpliv okolice, kakšno samopodobo imajo srednješolci ... Predstavljena je tudi anketa o samopodobi. Izvedena je bila med srednješolci na Srednji gradbeni šoli in gimnaziji Maribor. Prispevek ponuja tudi smernice za zdravo samopodobo.

Ključne besede: anketa, samopodoba, samopodoba srednješolcev, vpliv okolice, zdrava samopodoba.

Abstract

The article presents the concept of self-image: what it is, the influence of the environment, and the self-image of high school students. It also includes a survey on self-image, conducted among high school students at the Secondary School of Construction and Gymnasium Maribor. The article also offers guidelines for a healthy self-image.

Keywords: healthy self-image, influence of the environment, self-image, self-image of high school students, survey.

1. Uvod

Samopodoba je skupek predstav in mnenj, ki jih ima človek o samem sebi (SSKJ, 2014). Po domače povedano pa je to slika, ki si jo ustvari vsak o sebi na podlagi signalov iz okolice (slika 1). *Tako se samopodoba začne razvijati že pri* starosti treh mesecev, ko se otrok začne zavedati samega sebe (Brazelton, 1973). In ostane fleksibilna do smrti, odvisna od vsakodnevnih dražljajev.

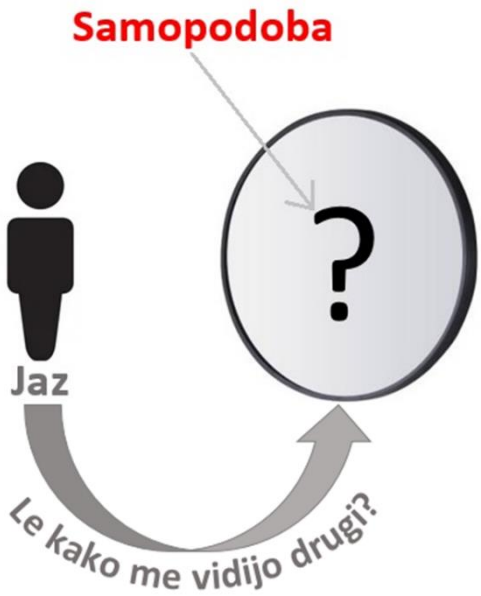
Prvi graditelj samopodobe so torej starši. Starši imajo nad otrokom absolutno moč. Lahko ga psihološko uničijo. Če recimo otroku vsak dan govorijo, da je zanič, da z njim ne bo nič, da jim je žal, da so ga sploh imeli …, le kakšno samopodobo bo imel tak otrok? Lahko rečemo, da nizko, negativno, slabo. Ali obratno, če starši otroku vsak dan govorijo, da je lep, lep in lep, samo lepota …, le kakšno samopodobo bo imel tak otrok? Lahko ponovno rečemo, da nizko, negativno, slabo. Presenečeni? Da, narcisi imajo nizko samopodobo (Campbell, 2009). Ker niso nikoli zadovoljni. Ker perfekcija lepote v fizičnem (realnem) svetu ne obstaja. Zato oni pri sebi in pri ostalih, vedno najdejo nepravilnosti, zaradi katerih so vedno nezadovoljni, s samim seboj, ker niso perfektni in nimajo perfektne okolice.

Najbolje je, da starši otroke vzgajajo v skromnem duhu. Njihov otrok je le eden izmed osmih milijard ljudi v neskončnem vesolju. Taki otroci bodo potem zadovoljni, s tem kar imajo. Ne bodo potrošili življenja za nezadovoljstvo hrepenečega človeka, po še več, še več … Najbolje je tudi, da starši vpletajo čim manj čustev v vzgojo otrok. Otroci namreč odrastejo in nikoli več niso taki, kot bi čustva želela. Do pubertete so luškani in pridni, naredijo kar jim rečeš. Potem se pa začnejo po svoje razvijati. In jih moramo spustiti iz gnezda, da gredo svojo pot.

Žal pa živimo v sistemu, ki spodbuja čim bolj čustveno »moj otrok je special« vzgojo. Ker taka vzgoja vzgaja ljudi z nizko samopodobo. Nikoli zadovoljne. Ker večina ni nikoli »special«, ampak je običajna. In taki ljudje nezadovoljstvo seveda kompenzirajo, z edino stvarjo, ki jim jo vsiljujejo – potrošništvo. Torej so ljudje z nizko samopodobo boljši potrošniki.

Slika 1

Samopodoba



2. Samopodoba, razčlemba

Izraz samopodoba (self-image) je prvi uporabil v Ameriki živeči avstrijski psihoanalitik Paul Ferdinand Schilder, v knjigi The Image and Appearance of the Human Body, leta 1935 (Schilder, 1964). Samopodobo je razčlenil na deset komponent:

1. Fizična samopodoba.
2. Psihološka samopodoba.
3. Družbena samopodoba.
4. Profesionalna/akademska samopodoba.
5. Moralna/etična samopodoba.
6. Spolna samopodoba.
7. Družinska samopodoba.
8. Idealna samopodoba.
9. Javna samopodoba.

10. Čustvena samopodoba.

Leta 1965 pa je ameriški sociolog Morris Rosenberg razvil tudi lestvico samopodobe (The Rosenberg self-esteem scale), ki meri samopodobo od najnižje (0 točk) do najvišje (30 točk) (Rosenberg, 1965). Na kratko pa bi lahko samopodobo ovrednotili na tri skupine:

1. **Nizka (negativna) samopodoba** (podpovprečna samozavest/samogotovost, podpovprečna uspešnost v življenju, nerealna samopodoba).
2. **Zdrava (normalna samopodoba)** (povprečna samozavest/samogotovost, povprečna uspešnost v življenju, realna samopodoba).
3. **Visoka (pozitivna) samopodoba**(nadpovprečna samozavest/samogotovost, nadpovprečna uspešnost v življenju, realna samopodoba).

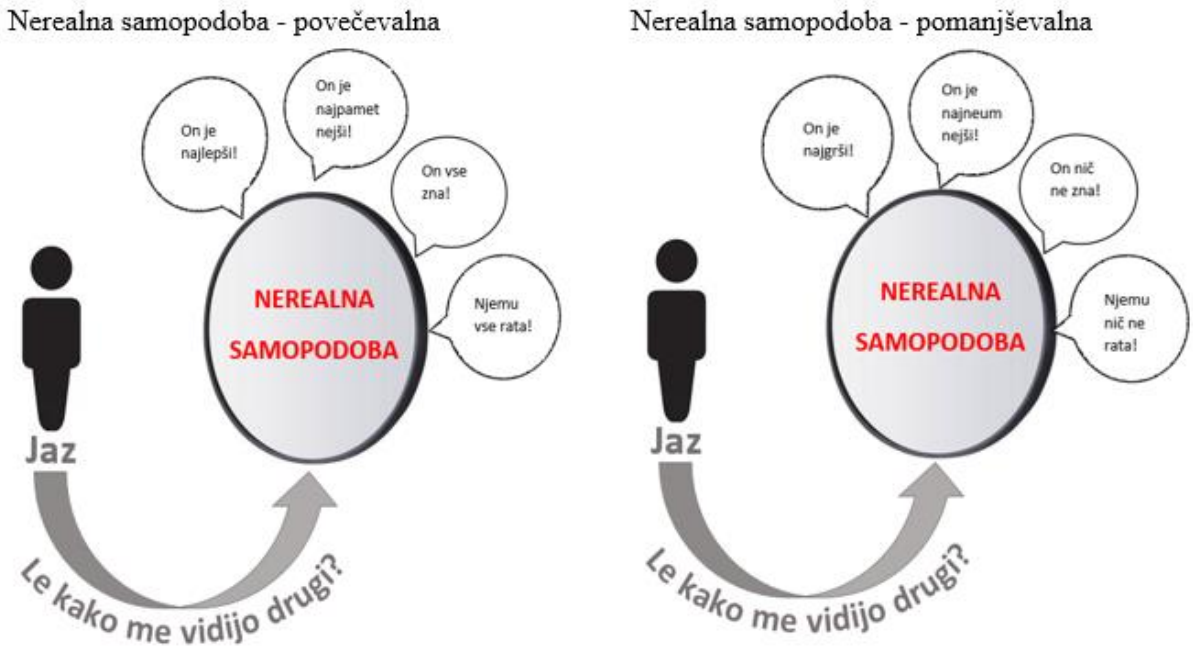
Ljudje z nizko samopodobo niso samozavestni, niso gotovi v sebe, so podpovprečno uspešni v življenju (služba, družba, družina, denar) in imajo nerealno samopodobo (okolica jih ne vidi tako, kot oni mislijo, da jih) (slika 2).

Ljudje z zdravo samopodobo so povprečno samozavestni, povprečno gotovi v sebe, povprečno uspešni v življenju in imajo realno samopodobo (okolica jih dejansko vidi tako, kot oni mislijo, da jih).

Ljudje z visoko samopodobo so nadpovprečno samozavestni, nadpovprečno gotovi v sebe, nadpovprečno uspešni v življenju in imajo realno samopodobo.

Slika 2

Nerealna samopodoba



Menimo, da mediji (namenoma) zavajajo populacijo z uporabo besede *pozitivna* kot opis stopnje samopodobe. Ta beseda v tej zvezi ima narcisoidno konotacijo. Ker vsi moramo biti najlepši in najuspešnejši. To pa je tako kot piramidna shema. Nemogoče je namreč, da jo vsi imamo, pozitivno samopodobo, na kar nas pozivajo mediji. Ker ne bi nič ljudi ostalo za povprečno in negativno samopodobo, a ne? In je dejansko nimamo. Ker, če si konstantno nekaj

želimo (pozitivno samopodobo, na kar nas pozivajo mediji) pa tega ne dobimo (ker je nemogoče vse, na kar nas pozivajo mediji imeti in biti), smo nezadovoljni. In kompenziramo. Z nepotrebno rabo stvari, ki ti jih ti isti mediji vsiljujejo. Mediji (sistem) želijo, da smo narcisi. In na to nas podzavestno napeljujejo, z uporabo besede *pozitivna*, kot opis stopnje samopodobe (več o tem bomo zapisali v zaključku prispevka).

Samopodobo si lahko izboljšamo z informiranjem. Recimo finančna samopodoba, bi lahko rekli, je pri vseh nizka. Ker bi vsi še (malo) več imeli, a ne? Seveda, če pa se tako reklamira. Ampak nezadovoljstvo, ker nimamo vsega, kar bi »morali« imeti, prinese človeku obremenitev, stres. Stres je pa, vsi vemo, dejavnik tveganja praktično za vse bolezni. Tam do 50. leta gre, da se človek ubija v službi. Potem ga pa začne nekaj stiskati v prsih. Misli, da bo umrl. In gre k zdravniku. Ta mu pove, da ima sicer zdravo srce in so bolečine posledica stresa, ki pa (še posebej če je dolgotrajen) lahko povzroči srčni infarkt. Zato je dobro, da smo skromni v finančnih zahtevah do sebe, koliko moramo zaslužiti, kaj vse imeti … Vsa poraba, ki je nad udobnim življenjem, je ekscesna, če želite imeti zdravo finančno samopodobo. Obstaja tudi raziskava na to temo. Izvedla sta jo Daniel Kahneman in Angus Deaton leta 2010 v ZDA. V raziskavi sta ugotovila, da dohodki do 6.000 dolarjev mesečno prinašajo človeku srečo in zadovoljstvo, nad tem zneskom pa ne več (Deaton, 2010). Torej vsega si niti nima smisla želeti. In če upoštevamo še svetovno statistiko, po kateri imamo zahodnjaki (ZDA, Kanada, zahodnoevropske države, Avstralija in Nova Zelandija) letni bruto nacionalni dohodek 45.000 dolarjev na prebivalca, ostali svet pa le 3.000, smo lahko zadovoljni s svojim finančnim stanjem (https://www.statista.com/statistics/268750/global-gross-domestic-product-gdp/).

Normalno je tudi, da ljudem samopodoba niha, kakšen dan gor, kakšen dan dol.

V nadaljevanju bomo predstavili anketo o samopodobi.

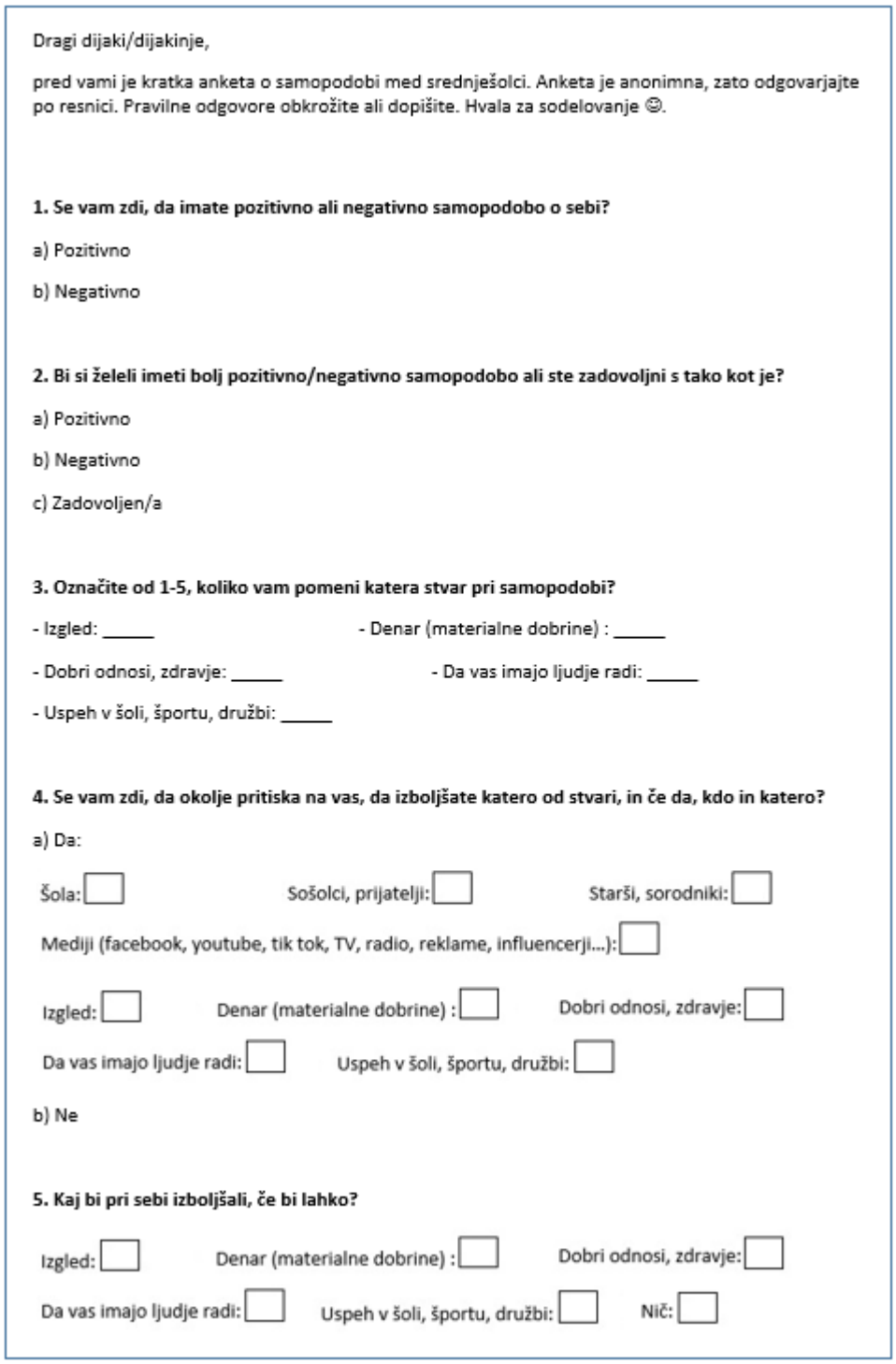
3. Anketa o samopodobi med srednješolci na Srednji gradbeni šoli in gimnaziji Maribor

3.1 Predstavitev ankete

Anketa je enostavna, kratka, sestavljena iz petih vprašanj. Vprašanja ponujajo možnost odgovorov *Da* ali *Ne* in ovrednotenje z oceno od 1 do 5. Četrto vprašanje vsebuje tudi podvprašanje. V vprašanja smo skušali zajeti vse sestavne komponente samopodobe (izgled, denar, sprejetost, dobri odnosi, zdravje, uspeh v življenju …) in možnih vplivov iz okolja (šola, družina, prijatelji, mediji …). V anketi je sodelovalo 60 srednješolcev, ki so odgovarjali anonimno (slika 3).

Slika 3

Anketni list



Dragi dijaki/dijakinje,

pred vami je kratka anketa o samopodobi med srednješolci. Anketa je anonimna, zato odgovarjajte po resnici. Pravilne odgovore obkrožite ali dopišite. Hvala za sodelovanje ☺.

1. Se vam zdi, da imate pozitivno ali negativno samopodobo o sebi?

a) Pozitivno

b) Negativno

2. Bi si želeli imeti bolj pozitivno/negativno samopodobo ali ste zadovoljni s tako kot je?

a) Pozitivno

b) Negativno

c) Zadovoljen/a

3. Označite od 1-5, koliko vam pomeni katera stvar pri samopodobi?

- Izgled: _____ - Denar (materialne dobrine) : _____

- Dobri odnosi, zdravje: _____ - Da vas imajo ljudje radi: _____

- Uspeh v šoli, športu, družbi: _____

4. Se vam zdi, da okolje pritiska na vas, da izboljšate katero od stvari, in če da, kdo in katero?

a) Da:

Šola: ☐ Sošolci, prijatelji: ☐ Starši, sorodniki: ☐

Mediji (facebook, youtube, tik tok, TV, radio, reklame, influencerji...): ☐

Izgled: ☐ Denar (materialne dobrine) : ☐ Dobri odnosi, zdravje: ☐

Da vas imajo ljudje radi: ☐ Uspeh v šoli, športu, družbi: ☐

b) Ne

5. Kaj bi pri sebi izboljšali, če bi lahko?

Izgled: ☐ Denar (materialne dobrine) : ☐ Dobri odnosi, zdravje: ☐

Da vas imajo ljudje radi: ☐ Uspeh v šoli, športu, družbi: ☐ Nič: ☐

3.2 Rezultati ankete

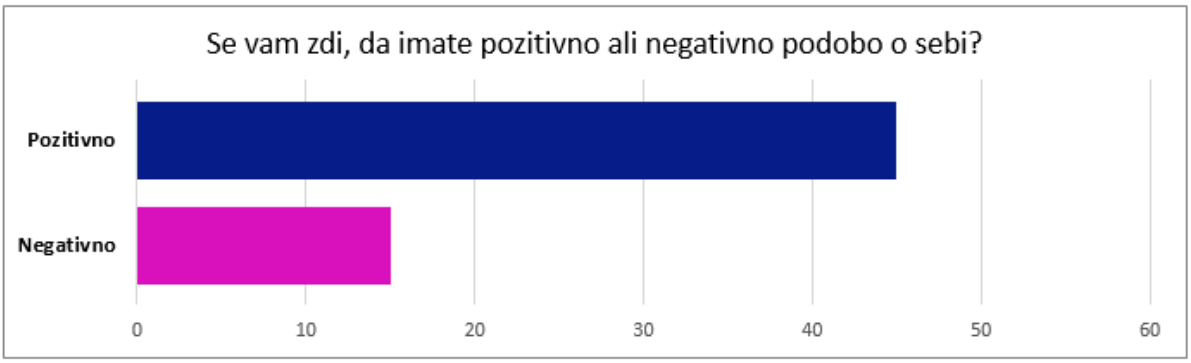
Rezultate ankete smo prenesli v grafikone.

Pri prvem vprašanju ***Se vam zdi, da imate pozitivno ali negativno samopodobo?*** je 45 dijakov (**75 %**) odgovorilo s ***Pozitivno***. Tukaj ni kaj čarati. Če je nekdo negativen ima negativno samopodobo, in bo negativno tudi odgovoril. Dopuščamo možnost 1-2 primera (1,5-3 %), da

bi morda nekdo iz uporništva negativno odgovoril. Na enem listu smo namreč zabeležili odgovor *Negativno* na prvo vprašanje *Se vam zdi, da imate pozitivno ali negativno samopodobo?* in obenem tudi odgovor *Negativno* na drugo vprašanje *Bi si želeli imeti bolj pozitivno/negativno samopodobo?* Nelogično. Ker, če ima nekdo resnično negativno samopodobo, si ne bo želel imeti še bolj negativne samopodobe … (slika 4).

Slika 4

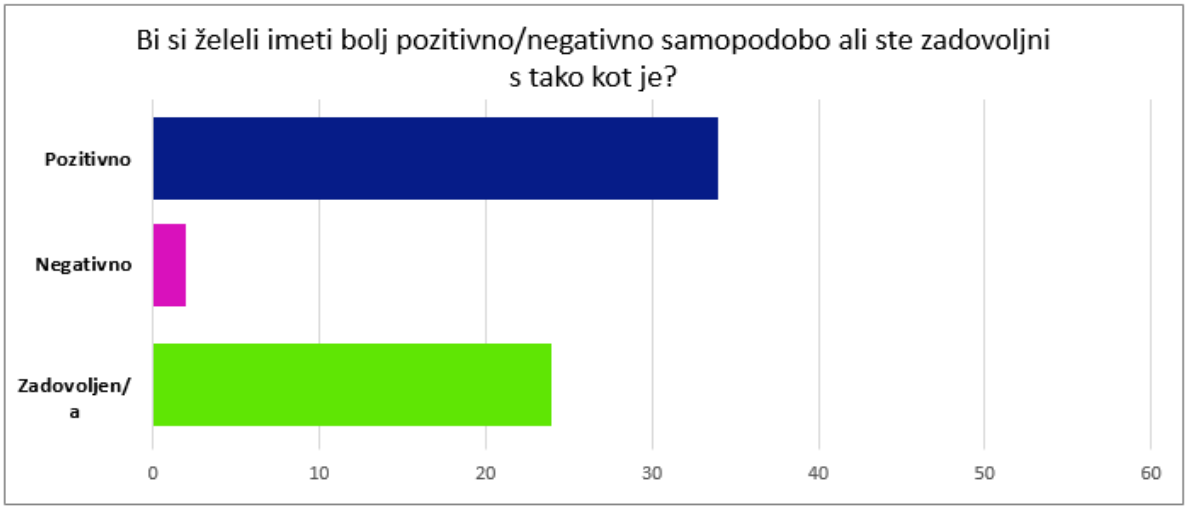
Se vam zdi, da imate pozitivno ali negativno samopodobo?



Pri drugem vprašanju ***Bi si želeli imeti bolj pozitivno/negativno samopodobo ali ste zadovoljni s tako kot je?*** je 34 dijakov (**56,7 %**) odgovorilo s ***Pozitivno***. Odgovor ***Negativno*** sta podala 2 dijaka (**3,3 %**). V teh dveh primerih sta morda dijaka želela izraziti mnenje, da sta preveč »pridna« in si želita več uporništva pri sebi. Ostalih 24 dijakov (**40 %**) je odgovorilo, da so ***Zadovoljni*** s svojo samopodobo (slika 5).

Slika 5

Bi si želeli imeti bolj pozitivno/negativno samopodobo ali ste zadovoljni s tako kot je?



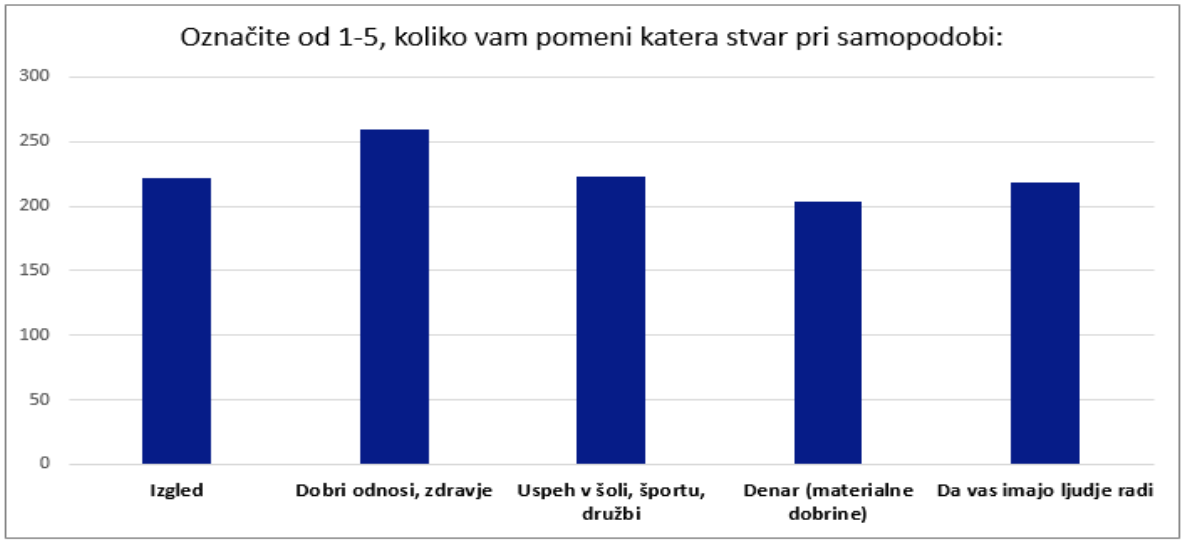
Pri tretjem vprašanju ***Označite od 1-5, koliko vam pomeni katera stvar pri samopodobi?*** so dijaki **največ točk, 260,** podelili ***Dobrim odnosom in zdravju***. Rezultat nas je presenetil. Glede na to, da srednješolci ogromno časa posvečajo pomerjanju oblek, urejanju frizur in nasploh izgledu, smo pričakovali, da bo prvo mesto po pomembnosti odnesel *Izgled*. Po premisleku

ugotavljamo, da so njihova telesa itak na vrhuncu obstoja in jim je izgled tako rekoč samoumeven, v primerjavi z odnosi, ki se jih morajo še naučiti.

Na drugem mestu je z **223** točkami ***Uspeh v šoli, športu, družbi***. Na tretjem mestu je z **222** točkami ***Izgled,*** na četrtem z **218** točkami ***Da vas imajo ljudje radi***, in na zadnjem, petem mestu, ***Denar*** z **204** točkami (slika 6 in 7).

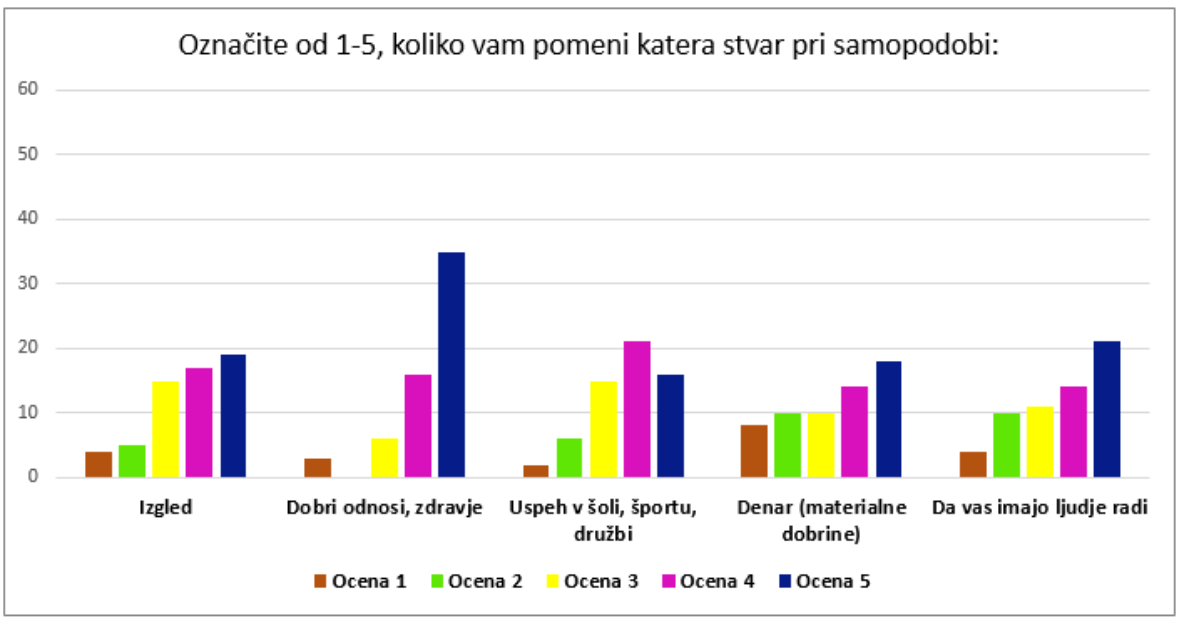
Slika 6

Označite od 1-5, koliko vam pomeni katera stvar pri samopodobi – skupno število točk



Slika 7

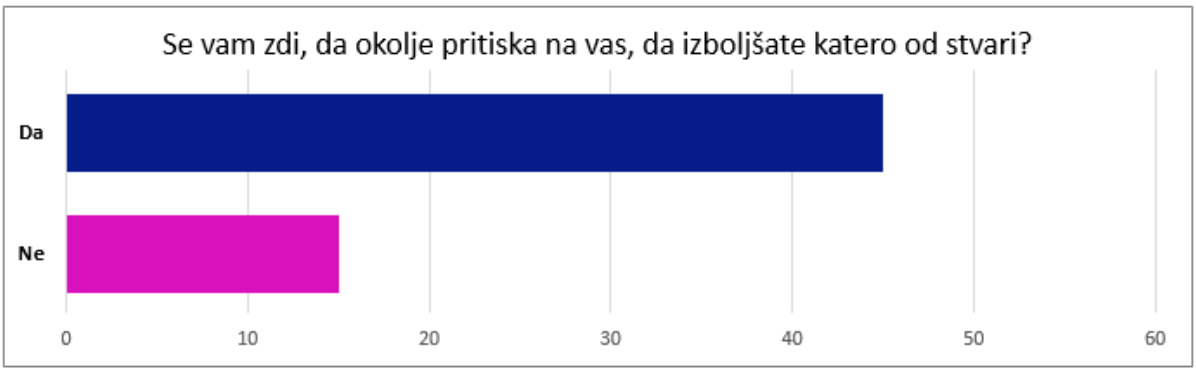
Označite od 1-5, koliko vam pomeni katera stvar pri samopodobi - posamične ocene



Pri **četrtem** vprašanju ***Se vam zdi, da okolje pritiska na vas, da izboljšate katero od stvari?*** je 45 dijakov (**75 %**) odgovorilo z ***Da*** (slika 8).

Slika 8

Se vam zdi, da okolje pritiska na vas, da izboljšate katero od stvari

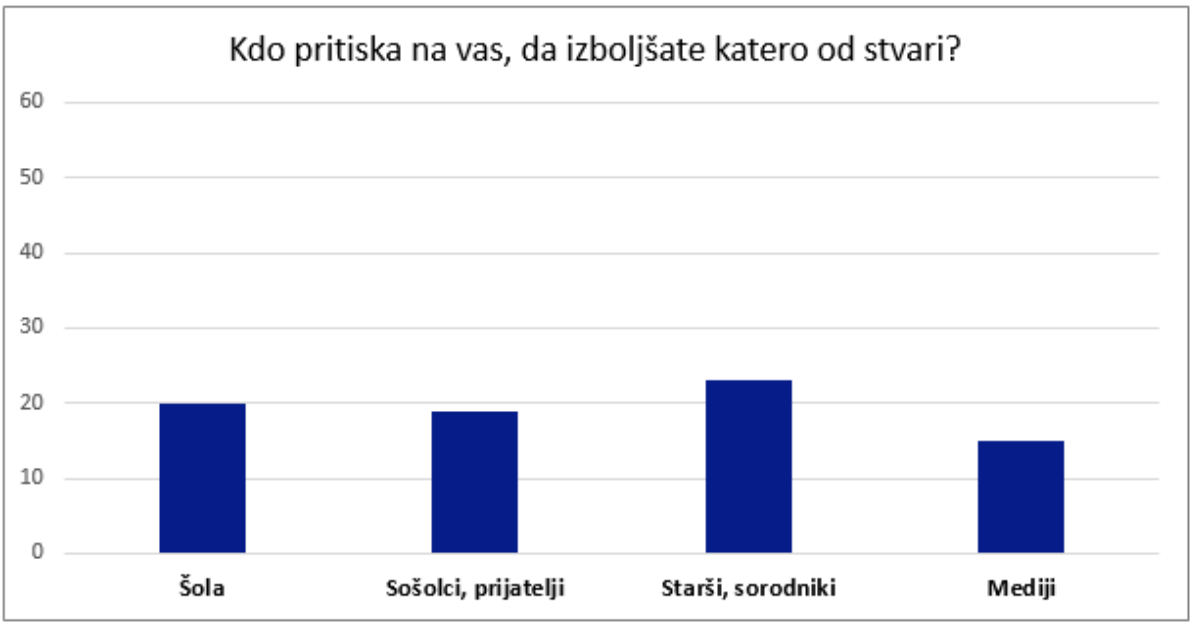


Pri podvprašanju ***Kdo pritiska na vas, da izboljšate katero od stvari?*** je največ, 23 dijakov (**38,3 %**), odgovorilo ***Starši, sorodniki.*** Na drugem mestu je ***Šola*** z 20 (**33,3 %**) glasovi, na tretjem ***Sošolci in prijatelji*** z 19 (**31,7 %**) glasovi, na zadnjem četrtem pa ***Mediji*** s 15 (**25 %**) glasovi.

Pričakovali smo, da bo odgovor *Mediji* po »defaultu« označilo vsaj 5–10 (8 -16 %) dijakov več, ker non-stop visijo na elektronskih napravah (medijih). Ugotavljamo, da dijaki tovrstne medije zavestno ne prepoznajo kot pritisk (slika 9).

Slika 9

Kdo pritiska na dijake

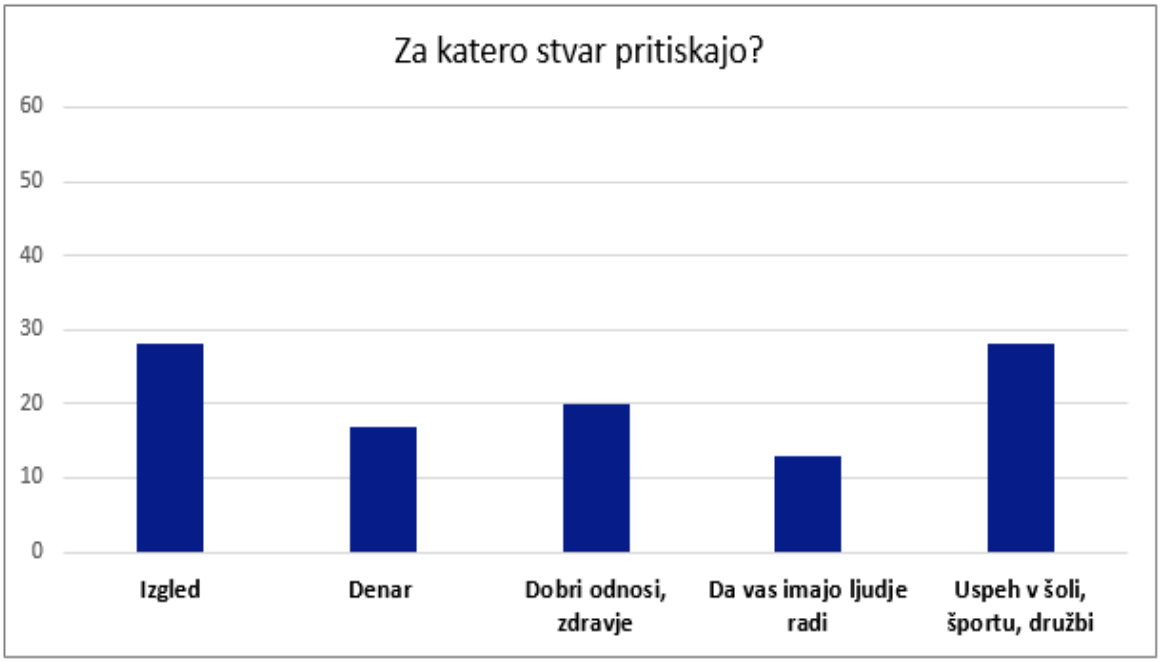


Pri podvprašanju ***Za katero stvar pritiskajo na vas?*** si z 28 (**46,7 %**) glasovi delita prvo mesto odgovora ***Izgled*** ter ***Uspeh v šoli, športu in družbi***. Na drugem mestu so ***Dobri odnosi, zdravje*** z 20 (**33,3 %**) glasovi, na tretjem je ***Denar*** s 17 (**28,3 %**) glasovi, na četrtem zadnjem mestu pa je odgovor ***Da vas imajo ljudje radi*** s 13 (**21,7 %**) glasovi.

Da ne čutijo **nobenih pritiskov** iz okolice pa je odgovorilo 15 (**25 %**) dijakov (slika 10).

Slika 10

Za kaj pritiska okolica



Pri petem vprašanju ***Kaj bi pri sebi izboljšali, če bi lahko?*** je največ, 45 (**75 %**) dijakov odgovorilo ***Uspeh v šoli, športu, družbi***, na drugem mestu je ***Denar*** s 43 (**71,7 %**) glasovi, na tretjem ***Izgled*** z 42 (**70 %**) glasovi, na četrtem ***Dobri odnosi, zdravje*** z 28 (**46,7 %**) glasovi, na petem ***Da vas imajo ljudje radi*** z 22 (**36,7 %**) glasovi, ter na zadnjem petem mestu ***Nič***, z 1 (**1,7 %**) glasom. Za tega zadnjega vemo, da je na istem listu označil tudi, da bi si želel imeti bolj pozitivno samopodobo. Torej, če si želi bolj pozitivno samopodobo si želi spremembe. Če si želi spremembe, bi moral tudi označiti katero stvar bi spremenil, a ne? In ker je na istem listu pri četrtem vprašanju o pritiskih iz okolice tudi označil, da ni pritiskov (v nasprotnem bi bilo treba »veliko« izpolnjevati), sklepamo, da se mu ne da, niti napisati, kaj bi imel. To je tako, kot če oče vpraša sina: »Sine, si lačen?« Sin odgovori: »Ja oči, sem lačen.« Oče: »Si boš naredil sendvič?« Sin: »Pravzaprav niti nisem lačen …« Seveda, ker se mu ne da (slika 11).

Slika 11

Kaj bi pri sebi izboljšali



3.3 Sklep

Ugotovili smo, da ima 21,7-25 % (upoštevamo 3,3 % uporniškega, napačnega izpolnjevanja) srednješolcev negativno samopodobo. Da je rezultat ankete točen in so (skoraj) vsi dijaki odgovarjali po resnici, nam pritrjuje tudi raziskava Self-Image and Perceived Self-Efficacy During Adolescence, ki sta jo izvedla psihologa Dario Bacchini in Fabrizia Magliulo. Tudi onadva sta namreč prišla do zelo podobnega rezultata (Bacchini idr., 2003).

Nam se zdi to previsok odstotek. Menimo, da bi v zdravi populaciji moralo imeti negativno samopodobo največ 5-10 % srednješolcev. Našemu mnenju pritrjuje tudi dolgoročna študija (17 let), ki so jo izvedli na Norveškem (Holsen, 2011).

Presenetil nas je tudi rezultat pritiska medijev. Pričakovali smo namreč višji odstotek. S 25 %, 15 od 60 vprašanih, pa se je pritisk medijev uvrstil na četrto, zadnje mesto. Upoštevamo, da so srednješolci morda besedo *pritisk* okolja v vprašanju vzeli negativno, napačno. Morda smo naredili napako in bi morali uporabiti besedo *vpliv*. Recimo; *katera stvar menite, da najbolj vpliva na vašo samopodobo (označite od 1-4): Šola, sošolci in prijatelji, starši in sorodniki, mediji*. Morda bi bil rezultat drugačen. Ker po defaultu srednješolci preživijo ure in ure na elektronskih napravah (mediji). Gledajo in poslušajo videoposnetke, glasbo, izvajalce glasbe. In ti izvajalci so neizogibno (če ne zavestno pa podzavestno) njihovi vzorniki. In srednješolci se oblačijo, obnašajo in govorijo, kot se oblačijo, obnašajo in govorijo njihovi vzorniki, v medijih.

Obenem pa srednješolci postavljajo na prvo mesto dobre odnose in zdravje. Denar je na zadnjem mestu. Delo (uspeh v šoli, športu, družbi) srednješolci vrednotijo na drugo mesto, takoj za odnosi in zdravjem. Ker bi pri sebi tudi najprej izboljšali delo (uspeh v šoli, športu, družbi), lahko tudi sklepamo, da spoštujejo avtoriteto (šola, ki izvaja pritisk). Vrednoto, da ugajajo drugim (kar je samoposebi narcisoidno), postavljajo na zadnje mesto. Vse to je pozitivno.

Ampak z rezultatom ne moremo biti zadovoljni, dokler ne znižamo odstotka srednješolcev z negativno samopodobo. Kaj lahko storimo, bomo razložili v naslednjem poglavju.

5. Zaključek

Želeti si imeti pozitivno (visoko) samopodobo je nevarno. Hitro vas lahko zanese v polje egocentričnosti in narcisoidnosti. Tisti (5-10 % ljudi), ki resnično imajo visoko samopodobo, se tega sploh ne zavedajo. Če bi jih vprašali; ej a imaš ti visoko samopodobo, bi odgovorili da ne. Da imajo normalno. Če bi jih vprašali, kako je imeti veliko denarja, bi odgovorili, da ne vedo. Ker oni imajo dovolj za normalno (udobno) življenje, več pa ne rabijo … Želeti si je torej treba imeti zdravo, normalno samopodobo.

Zdravo pomeni dobro misliti. Primer; čakate na semaforju, zavijate levo, z desne prihaja avto in nima smernega kazalca (žmigavca) vklopljenega. Si mislite; on gre naravnost, ne morem speljati, ker ga bom izsilil, raje počakam. No, nato pa on v zadnjem trenutku vklopi žmigavec in začne zavijati levo … Torej, vi bi lahko že zdavnaj speljali, če bi on dal pravočasno žmigavec. Takrat si ne smete misliti; pre#$&t po&$#%n kr$#&n, a nisi mogel prej dati žmigavca? Vaši živci in zdravje so vrednejši od 30 sekund privarčevanega časa ali ega. Pomisliti morate, da je morda ta nekdo zamišljen, gre na poslovni sestanek, razmišlja o tem in pozabi dati pravočasno žmigavec. Ker tistemu, ki reče, da se mu to ne more zgoditi, da pozabi dati žmigavec, se mu bo jutri to zgodilo … Treba je misliti dobro. Zdravo pomeni tudi skromno in samozavestno. Samozavestno pomeni, da so vaši živci in posledično zdravje, ki ga porabite za nov avto, več vredni kot sosedje, ko ga vidijo. Skromno pomeni; če delate v službi za tri, plačajo vas pa za enega, se morate braniti. Ker ste vredni. Takrat je čisto skromno, da zahtevate plačo za tri, če delate za tri, še posebej, če direktor kupuje novo jahto. To je zdrava samopodoba. Dobronamerni odnosi z otroki, družinskimi člani, sodelavci, sosedi …, socializacija, zdrava prehrana, skrb za telo, dovolj spanja …, da, vse to prinese zdravo samopodobo. In če bomo mi takšni, bodo tudi naši otroci takšni.

Vse dobro.

6. Viri

Bacchini, D., Magliulo, F. (2003). Self-Image and Perceived Self-Efficacy During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. https://doi.org/10.1023/A:1024969914672

Brazelton, T.B. (1973). *Neonatal Behavioral Assessment Scale*. William Heinemann Medical Books Ltd.

Campbell, W.K., Twenge, J.M. (2009). *The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement*. Simon and Schuster

Deaton, A., Kahneman, D. (2010). *High income improves evaluation of life but not emotional well-being*. PubMed Central (PMC).

Holsen, I., Melkevik, O., Skogbrott Birkeland, M., Wold, B. (2012). Trajectories of global self-esteem development during adolescence. *Journal of Adolescence*. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.06.006.

https://www.statista.com/statistics/268750/global-gross-domestic-product-gdp/

Krek, S. (2014). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Schilder, P.F. (1964). *The Image and Appearance of the Human Body*. John Wiley & Sons.

Kratka predstavitev avtorja

Sandra Skribe Kosina je profesorica angleščine in biologije. Poučuje na Srednji gradbeni šoli in gimnaziji Maribor. Kot koordinatorica sodeluje tudi v projektu UNESCO pridružene šole. Svoje poslanstvo vidi kot izobraževanje in vzgojo mladih v trajnostno naravnane samostojne osebnosti, sposobne upreti se pastem današnjega časa. Pri svojem delu zagovarja načelo: najprej človek, nato učitelj.

Bolnišnična šola v luči varnega in spodbudnega učnega okolja

Hospital School in the Light of a Safe and Stimulating Learning Environment

Jasna Jeromel

Prva osnovna šola Slovenj Gradec
jasnajam@gmail.com

Povzetek

Bolnišnična šola ni le prostor, ki učencem omogoča kontinuiteto izobraževanja, ampak je veliko več. Učencu predstavlja psihološko varen prostor, v katerem si ob občutku podpore in sprejetosti omili skrbi na težave in bolezen, se sprosti in izboljša počutje. Bolnišnična šola je ob kompetentnem bolnišničnem učitelju lahko tudi prostor za učenje čustvenih in socialnih veščin ter tehnik sproščanja. Učence v bolnišnični šoli pestijo najrazličnejše težave in bolezni, med katerimi je veliko psihosomatskih obolenj. Za tovrstna stanja so zelo dobrodošle aktivnosti spodbujanja samospoznavanja in razmišljanja o sebi ter drugih, izražanja čustev in sproščanja. V prispevku je najprej nekaj besed namenjenih bolnišnični šoli, varnemu in spodbudnemu učnemu okolju ter bolnišničnemu učitelju kot pomembnemu oblikovalcu le-tega. V nadaljevanju so predstavljene nekatere pogoste težave in stanja hospitaliziranih učencev ter v povezavi s tem čustvene in socialne veščine, ki jih je koristno krepiti. V zadnjem delu prispevka so predstavljeni primeri dobre prakse vključevanja aktivnosti krepitve čustvenih in socialnih veščin.

Ključne besede: aktivnosti za razvoj čustvenih in socialnih veščin, bolnišnična šola, čustvene in socialne veščine, psihosomatska obolenja učencev, varno in spodbudno učno okolje.

Abstract

The hospital school is not only a place that allows students to continue their education, but it is much more. It represents a psychologically safe space for the student, in which, with the feeling of support and acceptance, worries about problems and illness are eased, relaxation is achieved and well-being improves. With a competent hospital teacher, the hospital school can also be a place to learn emotional and social skills and relaxation techniques. Students in hospital school suffer from a wide range of problems and illnesses, many of them are psychosomatic. Activities promoting self-awareness and thinking about oneself and others, expressing emotions and relaxation are very welcome for such situations. The paper starts with a few words on the hospital school, the safe and stimulating learning environment and the hospital teacher as an important designer of this environment. The article continues with some common problems and conditions of hospitalised students and, in this context, the emotional and social skills that can usefully be strengthened. In the last part of the paper, examples of good practice in integrating activities to strengthen emotional and social skills are presented.

Keywords: emotional and social skills, emotional and social skills development activities, hospital school, psychosomatic illnesses in students, safe and stimulating learning environment.

1. Uvod

Bolnišnična šola z zagotavljanjem kontinuitete oziroma nepretrganosti vzgojno-izobraževalnega procesa, kot navajajo avtorji Babnik idr. (2013), omogoča, da bolni učenec kljub bolezni in zdravljenju ohranja svojo primarno, socialno vlogo, vlogo učenca.

Bolnišnična šola pa je veliko več kot samo omogočanje kontinuitete izobraževalnega procesa. Učencu predstavlja psihološko varen prostor, v katerem si ob občutku podpore in sprejetosti omili skrbi o težavah in bolezni, se sprosti in izboljša počutje ter razpoloženje. Nenazadnje pa je bolnišnična šola ob kompetentnem bolnišničnem učitelju lahko tudi prostor za učenje čustvenih in socialnih veščin ter tehnik sproščanja.

Učence v bolnišnični šoli pestijo najrazličnejše težave in bolezni, med katerimi so v porastu psihosomatska obolenja. Za sodobno generacijo otrok, ki odrašča v dobi digitalne tehnologije, tekmovalno naravnani družbi in živi z okrnjeno medosebno interakcijo, je razvijanje nekognitivnih kompetenc, še posebej tistih, ki zadevajo posameznikovo psihološko in socialno dobrobit, še toliko bolj pomembno.

Primerno izbrane aktivnosti vzpostavljanja varnega in zaupnega okolja, spodbujanja samospoznavanja, samozavedanja, razmišljanja o sebi in drugih, učenja tehnik sproščanja ter izražanja čustev skozi umetnost so v bolnišnični šoli zelo dobrodošle.

V prispevku je najprej nekaj besed namenjenih bolnišnični šoli, varnemu in spodbudnemu učnemu okolju ter bolnišničnemu učitelju kot pomembnemu ustvarjalcu le-tega. V nadaljevanju so predstavljene pogoste težave in psihosomatska obolenja hospitaliziranih učencev ter pomen krepitve čustvenih in socialnih veščin zanje. V zadnjem delu prispevka pa so prikazani primeri dobre prakse vključevanja aktivnosti za razvijanje omenjenih osebnostnih veščin ter lajšanje tegob hospitaliziranih učencev.

2. Bolnišnična šola

Primarni cilji vzgojno-izobraževalnega dela v bolnišnični šoli so:

- učencu omogočiti nepretrganost vzgojno-izobraževalnega dela bolezni navkljub;
- prepoznati učenčeva močna področja in mu tudi tako omogočiti, da bo krepil svojo samopodobo in samozavest ter lažje ohranjal življenjsko perspektivo;
- omogočati učencu usvajanje znanja in doseganje potrebnih standardov znanja pri posameznih predmetih;
- poiskati, preizkušati in oblikovati optimalne individualizirane oblike vzgojno-izobraževalnega dela za bolnega učenca;
- prepoznati morebitne učne težave (nastale kot posledica bolezni oziroma zdravljenja) pri bolnem učencu, mu nuditi ustrezno strokovno pomoč ter ga tako opolnomočiti;
- ustvariti pogoje in načine dela za premagovanje občutkov osamljenosti, izgubljenosti, strahu ter tesnobe pri bolnem, obolelem in hospitaliziranem učencu;
- ustvarjati pogoje za osmislitev učenčevih dni v bolnišnici;
- omogočiti učencu čim boljše vključevanje v vzgojno-izobraževalno delo v njegovi šoli (Babnik idr., 2013).

Cilja *ustvarjanje pogojev in načinov dela za premagovanje občutkov osamljenosti, izgubljenosti, strahu ter tesnobe pri bolnem, obolelem in hospitaliziranem učencu* ter

prepoznati učenčeva močna področja in mu tudi tako omogočiti, da bo krepil svojo samopodobo in samozavest ter lažje ohranjal življenjsko perspektivo se neposredno dotikata vzpostavljanja varnega in spodbudnega učnega okolja, ki je v bolnišnični šoli izrednega pomena.

3. Pogoste stiske in stanja hospitaliziranih učencev

Učence v bolnišnični šoli pestijo najrazličnejše težave in bolezni, med katerimi je veliko psihosomatskih obolenj. Kot navajata Rauter Horvatova in Kosova (b. d.) psihosomatske motnje ali bolezni pomenijo stanje človeka, ko ima le-ta enega ali več telesnih simptomov, ki so nastali kot posledica stresa ali težkih življenjskih okoliščin. Gre za telesne bolečine oz. bolezni, ki nimajo zdravstvenega vzroka, pa vendar vplivajo na telo. Ob prevelikem stresu za posameznika se izloča visoka količina stresnega hormona kortizola, ki na daljši rok oslabi imunski sistem. Pogosta zmotna predstava je, da so psihosomatske motnje namišljene in da je »vse samo v glavi«, v resnici pa gre za resno simptomatiko, ki zahteva ukrepanje. Kadar se s svojim mislimi, čustvi in občutki spoprijemamo manj učinkovito, pomeni, da jih bodisi ne prepoznavamo bodisi jih ne znamo izražati, ti občutki najdejo svojo pot in se pričnejo sproščati skozi telo.

Najpogostejše oblike psihosomatskih motenj, ki jih opažamo pri svojem delu z učenci v bolnišnični šoli, so: bolečine v trebuhu, glavobol in splošno slabo počutje.

Ti znaki oz. simptomi so intenzivneje prisotni v obdobjih in situacijah, ko je prisotnega več stresa, še dodajata Rauter Horvatova in Kosova (prav tam), s katerim se učenci ne zmorejo ali ne znajo spoprijeti. To so zelo pogosto tudi šolske obveznosti. Učenci pogosto dvomijo v svoje sposobnosti, zato doživljajo nelagodje, neprijetne občutke, posledično se velikokrat pretirano učijo ali izostajajo iz šole. Vse to jim povzroča stres in začaran krog, iz katerega ne znajo izstopiti.

4. Varno in spodbudno učno okolje

Iz gradiva ZRSŠ *Kako do spodbudnega in varnega učnega okolja?* (2019) je razvidno, da je učencem učno okolje varno in spodbudno takrat, ko:

- občutijo, da so sprejeti in spoštljivo ter pravično obravnavani,
- prepoznajo svoja močna področja in zaupajo v lastne zmožnosti, hkrati pa dobijo podporo učitelja na šibkih področjih,
- čutijo, da so sprejeti v svojih posebnostih, da ima učitelj dober stik z njimi in jim zaupa,
- občutijo pozitivna realna pričakovanja in dobijo dovolj ustreznih spodbud in pohval,
- občutijo sodelovalno vzdušje,
- vedo, kaj se od njih pričakuje, kako si sledijo dejavnosti in dobijo jasna navodila.

Pri vzpostavljanju varnega in spodbudnega učnega okolja so pomembne tudi učiteljeve osebnostne karakteristike ter veščine, ki so mu bodisi prirojene ali priučene skozi osebnostni in profesionalni razvoj. Za učence je tako pomemben tudi naš nastop, drža, mimika, barva glasu, tempo govorjenja in seveda pozitivna osebna naravnanost.

Da smo učitelji za otroke zelo pomembni »drugi« in imamo nanje izreden vpliv, govorijo tudi številne misli in citati. Naslednji citat omenja Musek Lešnik (2018):

»S spoštovanjem se oziramo na naše sijajne učitelje, s hvaležnostjo pa na tiste, ki so se dotaknili naših človeških čustev. Kurikulum je nujnost, toda toplina je življenjsko potrebna rožam in otrokovi duši za njuno rast.« (Carl Gustav Jung).

5. Čustvene in socialne veščine

V okviru varnega in spodbudnega učnega okolja je veliko pozornosti posvečeno krepitvi čustvenih in socialnih veščin. Čustvene in socialne veščine se med seboj prepletajo. Hafner Bajželjeva (2021, po Tacol idr., 2019) navaja, da se socialne in čustvene kompetence opredeljujejo na naslednji način:

- SAMOZAVEDANJE: kot zmožnost prepoznavanja lastnih čustev, vrednot in razumevanja povezave med vedenjem in doživljanjem posameznega čustva;
- SAMOURAVNAVANJE: kot zmožnost uravnavanja lastnih misli, čustev in vedenj v različnih situacijah;
- SOCIALNO ZAVEDANJE: temelji na zanimanju za druge, za njihovo počutje, misli in občutke; pomeni, da se vživimo v drugega človeka z njegove perspektive in smo empatični;
- ODNOSNE SPRETNOSTI: gre za zmožnost ohraniti in vzdrževati stik z drugimi osebami s sposobnostjo jasnega komuniciranja, poslušanja drugih, ustreznega razreševanja konfliktov;
- ODGOVORNO SPREJEMANJE ODLOČITEV: posameznik po nekem določenem vedenju zazna problem, se uči analizirati dano situacijo in skuša konstruktivno razrešiti položaj.

Pri izbiri aktivnosti za razvijanje čustvenih in socialnih veščin mora učitelj upoštevati dejstvo, ki ga zagovarja Salmičeva (2021), da mora otrok, v kolikor ga želimo krepiti v nadzorovanju njegovih čustev, najprej spoznati, kaj sploh doživlja. V nadaljevanju prispevka predstavljam primere aktivnosti, kjer otrok prepoznava in ubeseduje čustva.

6. Primeri dobre prakse

6.1 Ledolomilci

Aktivnost radi uporabljamo na začetku, v fazi spoznavanja otroka, za gradnjo zaupanja.

6.2 Nedokončani stavki

Aktivnost uporabljamo za spodbujanje samospoznavanja, razmišljanja o sebi, čustvih in občutkih ter za spodbujanje razmišljanja o drugih v povezavi s sabo. Primeri nedokončanih stavkov so:

- Posebno dobro se počutim …
- Moja najljubša knjiga je …
- Najbolj všeč mi je, ker sem …
- Rad/a imam …
- Ne maram …
- V šoli …
- Pravi prijatelj je tisti, ki …
- Razjezim se, ko …
- Najbolj se bojim …
- Ni mi uspelo …
- Potrebujem …
- Srečen/a sem, ko …

6.3 Delovni listi

Kadar presodimo, da imamo pred sabo učenca, ki mu težave povzroča pretirana zaskrbljenost, se radi poslužimo delovnih listov, ki so prikazani v preglednici 1. Delovni listi so za delo z bolnišničnimi učenci prirejeni po Musek Lešnik (2017).

Z delovnim listom *»Kako se počutim?«* si učenec izdela pripomoček – krog čustev z namenom, da razmišlja in se pogovarja o svojih čustvih, razpoloženju in ga zna določiti.

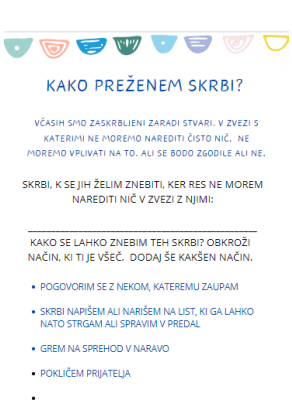
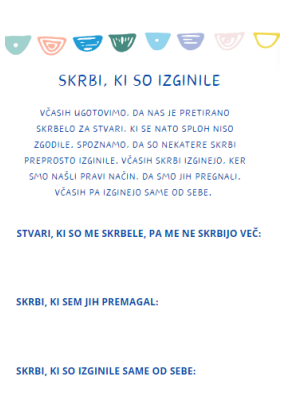
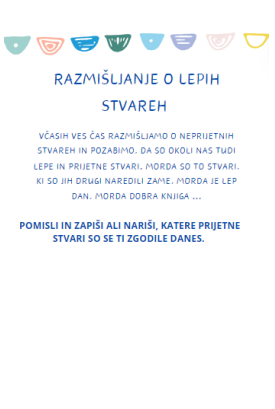
Z delovnim listom *»Kako preženem skrbi?«* učenca poučimo o tem, da je dobro, da najdemo način, kako spraviti skrbi iz naših misli, da se lahko posvetimo drugim, prijetnejšim stvarem.

Delovni list *»Skrbi, ki so izginile«* predstavlja aktivnost, ki omogoča učencu spoznanje, da včasih skrbi izginejo, ker najdemo pravi način, da jih premagamo, spet drugič pa izginejo same od sebe. Učenca pomiri védenje, da lahko zaskrbljenost tudi mine.

Delovni list *»Razmišljanje o lepih stvareh«* je prav tako namenjen zaskrbljenim učencem. Pozornost in razmišljanje učenca preusmerimo k prijetnim stvarem, ki jih ob pretirani zaskrbljenosti ne vidijo in tako ne doživljajo prijetnih občutenj.

Preglednica 1

Delovni listi (lasten vir)

»Kako se počutim?«	*»Kako preženem skrbi?«*	*»Skrbi, ki so izginile«*	*»Razmišljanje o lepih stvareh«*
			

6.4 Aktivnosti z rabo pomoči z umetnostjo

Z namenom sproščanja in izražanja čustev se pogosto poslužujemo sodobnega pristopa pomoči z umetnostjo. Njen cilj ni dovršena umetniška stvaritev, temveč je pomemben proces ustvarjanja, ki je usmerjen k osebnostni rasti, samouresničevanju, izboljšanju počutja in duševnega zdravja.

6.4.1 Mandala trenutnega razpoloženja

Primer aktivnosti z rabo pomoči z umetnostjo, prikazane na sliki 1, je izdelava mandale trenutnega razpoloženja, pri čemer učenec izbira med različnim likovnim materialom.

Slika 1

Ustvarjanje mandale trenutnega razpoloženja (lasten vir)



6.4.2 Sporazumevanje skozi risanje

Z namenom razvijanja spodbudne nebesedne komunikacije in upoštevanja drugega se poslužujemo dejavnosti, kjer učenca v tišini soustvarjata risbo. Pri tem se sporazumevata zgolj skozi likovnost. Ob koncu dejavnosti, v refleksiji, učenca izrazita, kako sta se počutila med dejavnostjo.

6.5 Tehnike sproščanja

Za bolnišnične učence, še posebej za učence s psihosomatskimi motnjami, so tehnike sproščanja in dihalne vaje izjemnega pomena.

6.5.1 Dihalna vaja s pomočjo kartic

Na slikah 2 in 3 je prikazana aktivnost dihanja s pomočjo kartic (kvadrat, zvezda). Znano je, da je naše dihanje, kadar smo pod stresom, plitko, kar nas vodi v slabo počutje. S pomočjo kartic učenec lažje nadzoruje svoje dihanje s poglobljenim vdihom in izdihom.

Sliki 2 in 3

Dihanje s pomočjo kartic (lasten vir)





6.5.2 Vizualizacija

Z namenom sproščanja in preusmeritve razmišljanja od skrbi k prijetnejšim stvarem uporabljamo vodeno vizualizacijo. Primer vizualizacije:

»Zaprite oči in si predstavljajte, da ste na plaži. Kaj čutite? Čutite pesek v prstih, pljuske vode na telesu, toploto sonca? Kaj vidite? Delfine, ki skačejo iz vode? Ljudi, ki se igrajo ali lovijo ribe, nekoga, ki deska na vodi? Tam v daljavi pljuje čoln po mirni gladini morja. Slišite pljuskanje valov? Slišite veter in oglašanje galebov? Kaj vonjate? Vonjate svež zrak, slano vodo, sončno kremo?«

6.5.3 Vaja petih čutov

Vajo uporabimo za nemirne in zaskrbljene učence. Povabimo jih, da se umirijo in poskušajo našteti tri stvari, ki jih vidijo, slišijo, okusijo, tipajo in vonjajo. Vaja omogoča preusmeritev misli od zaskrbljenosti in osredotočenost na tukaj in sedaj.

7. Zaključek

Na osnovi izkušenj zagotavljanja varnega in spodbudnega učnega okolja ter vključevanja aktivnosti za krepitev čustvenih in socialnih veščin v vzgojno-izobraževalno delo lahko trdimo, da prinaša tako zasnovano delo številne pozitivne učinke, tako za učence kot za učitelja. Z aktivnostmi spodbujanja samozavedanja in izražanja misli, čustev in občutkov razvijamo in krepimo številne osebnostne in medosebne veščine, kar povzroči ne le prijetno in spodbudno okolje, temveč na daljši rok tudi okrepljeno zdravje učencev. Poučevanje v luči varnega in spodbudnega učnega okolja pomeni, da se v takšnem okolju tudi učitelji počutimo bolje, saj tudi sami doživljamo več prijetnejših trenutkov. To predstavlja bistveno prednost prikazanega delovanja. Pri tem želimo spodbuditi učitelje, da učencem ponujajo čim več tovrstnih aktivnosti, saj s tem pripomoremo k razvoju zdravega posameznika, zdrave družbe.

8. Literatura

Babnik, T., Bečan, T., Bricelj, D., Leban Dervišević, M., Marenče, M., Mavrič, P., Nemanič Dujmović, I., Podjavoršek, N., Prevec, A., Topić, M. in Kolenc, F. M. (2013). *Koncept vzgojno-izobraževalnega dela za učenke in učence ter dijakinje in dijake, ki so na zdravljenju v bolnišnici.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Koncept_bolnisnicni_oddelki_.pdf

Hafner Bajželj, S. (2021). Kako razvijati čustveno in socialno pismenost v osnovni šoli. *Vzgoja in izobraževanje, 52(6).* https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/09/02_SasaHafnerBajzelj.pdf

Kako do spodbudnega in varnega učnega okolja? Odgovori na vprašanja in dileme iz prakse. ZRSŠ. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/03/2019-05-10-kako-do-spodbudnega-in-varnega-ucnega-okolja.pdf

Musek Lešnik, K. in Lešnik Musek, P. (2017). *Občutki in čustva: Zbirka dejavnosti za 2. triletje OŠ.* IPSOS. https://www.abced.si/

Musek Lešnik, K. (2018). *Misli o delu učiteljev*. https://www.abced.si/post/misli-o-delu-uciteljev

Rauter Horvat, B. in Kos, K. (b. d.). *Podpora pri psihosomatskih motnjah.* ZRSŠ. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/10/Podpora-pri-psihosomatskih-motnjah.pdf

Salmič, R. (2021). Upravljanje s čustvi. *Revija Mama.* 34-37_upravljanje s čustvi_1.pdf (prima-pomoc.si)

Kratka predstavitev avtorice

Jasna Jeromel je profesorica razrednega pouka ter magistra pomoči z umetnostjo. V vzgoji in izobraževanju deluje že triindvajset let, zadnja leta kot bolnišnična učiteljica. Svoje poslanstvo živi in čuti v opolnomočenju učencev na področju čustvenih in socialnih kompetenc, pri čemer se rada poslužuje umetnosti kot poti učenja.

S komunikacijo in igro do pozitivne razredne klime

Through Communication and Play to a Positive Classroom Climate

Daniela Spevan

OŠ Destrnik – Trnovska vas
danielaspevan5@gmail.com

Povzetek

Namen prispevka je, da predstavimo naše delo v razredu za izboljšanje razredne klime. Obstoječo razredno klimo želimo pripeljati do željene, saj se dobri odnosi v šoli krepijo z vključevanjem vseh učencev. Še posebno pomembni so za napredek posameznega učenca, kar smo dosegli z izvajanjem določenih aktivnosti, ustrezno komunikacijo, s čim bolj privlačnimi vsebinami in ustreznim odnosom. Pred začetkom izvajanja aktivnosti smo naredili krajšo anketo, na podlagi katere smo dobili povratno informacijo o stanju razredne klime. Naša naloga je bila, da smo z učenci ob pogovoru, izdelavi lestvice počutja in različnih iger delali na zaupanju, povezovanju, spoštovanju in sprejemanju. S tem smo pozitivno vplivali na osebnostno rast vsakega posameznika. Ugotovili smo, da smo z razvijanjem socialnih in čustvenih kompetenc ter s sistematičnim izvajanjem aktivnosti dosegli pozitivno razredno klimo.

Ključne besede: empatija, igra, klima, kompetence, odnosi, počutje.

Abstract

The purpose of this article is to present our work in the classroom to improve the classroom atmosphere. We want to bring the existing classroom atmosphere up to the desired one, because good relations in school are strengthened by the involvement of all pupils. They are particularly important for the progress of individual pupils, and this has been achieved through the implementation of specific activities, appropriate communication, the most attractive possible content and the correct relation. Before starting the activities, a short survey was carried out to get feedback on the state of the classroom atmosphere. Our task was to work on trust, bonding, respect and acceptance with the pupils by talking, creating a well-being scale and playing different games. In this way, there was created a positive impact on the personal growth of each individual. It was found out that by developing social and emotional competences and by systematically implementing activities, a positive classroom atmosphere was achieved.

Keywords: atmosphere, competence, empathy, play, relations, well-being.

1. Uvod

Zelo pomemben dejavnik vodenja razreda je dobra povezanost učitelja z učenci. To dosežemo tako, da z učenci komuniciramo, jih podpiramo, smo do njih spoštljivi, korektni in pravični. Pri tem moramo postaviti jasne meje, ki pa morajo biti osmišljene.

Eden ključnih dejavnikov, ki vpliva na zavzetost učencev za pouk in njihovo uspešnost je razredna klima (Adelman in Taylor, 2005; Fraser, 1989). Razredna klima je rezultat kompleksnega prepleta med vedenji učitelja in vedenji učencev. Na ta vedenja vplivajo

značilnosti učitelja, učencev in značilnosti širšega šolskega okolja ter situacijski dejavniki Fend, 1998; Helmke, 2006).

Glavni namen zagotavljanja dobre razredne klime je vzpostavljanje varnega in zaupnega okolja, krepitev komunikacijskih veščin, poznavanje drug drugega, povezanost med učenci in prepoznavanje čustev pri sebi in drugih.

K dobri razredni klimi lahko veliko prispeva učitelj s svojim odnosom. Zato smo se odločili, da bomo izvedli določene strategije vodenja razreda, ki bodo privedle do uspešnejše klime. S pomočjo izvedene ankete ugotavljamo, kakšno je trenutno stanje razredne klime učencev, ki jih poučujem. Z načrtnim delom smo sistematično z vsakodnevno komunikacijo podpirali kakovostni odnos, z različnimi igrami smo poskrbeli za večjo povezanost in pripadnost ter s tem pripomogli k dobremu počutju vseh.

2. Razredna klima

Moos (1979) razlikuje med tremi širšimi dimenzijami razredne klime:

- odnosi (kakovost medosebnih odnosov v okolju, med učenci ter med učitelji in učenci),
- osebnostni razvoj (stopnja, do katere okolje podpira osebnostni razvoj in rast vsakega posameznika),
- sistemsko vzdrževanje in spremembe (stopnja, do katere je okolje urejeno, jasno v svojih pričakovanjih, vzdržuje nadzor in je odzivno na spremembe).

Ko govorimo o pozitivni razredni klimi, nas ne zanimajo samo stopnje na zgoraj opisanih dimenzijah, ampak tudi razlike v zaznavah med učenci v razredu. Vključujoče okolje pomeni, da vsi poročajo o pozitivnih odnosih, o priložnostih za osebnostni razvoj ter urejenosti razrednega okolja. V šolah poteka poučevanje v odnosu med učiteljem in učencem. Učitelji nudijo učencem čustveno oporo, ko so njihove izmenjave z njimi pozitivne, prijateljske, odprte in polne zanimanja (Helsper, 2001).

Spoznavna prepoznava vključuje enakovredno in pošteno obravnavo vseh učencev, z zagotavljanjem enakega dostopa do učnih priložnosti, enakovrednega sodelovanja pri razrednih aktivnostih, poštenega ocenjevanja in enakih odzivov na kršitve pravil ne glede na to kdo je kršitelj ter kako pogosto jih krši (Helsper, 2001; Lange-Vester, 2005).

3. Pomembnost razredne klime

Pozitivna razredna klima spodbudno deluje na kognitivne (učni dosežek) kot tudi na nekognitivne izide posameznika (agresivnost). Pozitivna, spodbudna razredna klima se povezuje z višjimi učnimi dosežki (Brown in sod., 2004; Hoy, Hannum in Tschannen-Moran, 1998; Main Wilkins, 2002).

Dosežki so višji, kadar imajo učenci večji občutek pripadnosti razredu. Učenci, ki obiskujejo šole s pozitivnejšo klimo, imajo tudi bolj pozitivna stališča do šole in učnih predmetov, kar vodi do višjih dosežkov. Pozitivna razredna klima se povezuje z manj agresivnim vedenjem učencev in z manj anksioznosti pri učencih (McEvoy in Welker, 2000; Schwartz, Gorman, Nakamoto in McKay, 2006).

Šole, ki se nahajajo v nizkem socialno-ekonomskem okolju dosegajo visoke učne dosežke in imajo večinoma pozitivno šolsko klimo, kar pomeni, da gre za zmanjšan vpliv socialno-ekonomskega statusa (McEvoy in Welker, 2000).

4. Z razvijanjem empatije do spodbudne razredne klime

Zmožnost empatije nam omogoča razumevanje drugih in občutek povezanosti z ljudmi (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, Smith in Maszk, 1996). Ima pomembno vlogo pri socialnih interakcijah, moralnem razvoju in medkulturni kompetentnosti. Empatija ne igra ključne vloge samo pri socialnih interakcijah in moralnem razvoju, ampak je pomembna sestavina socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc. Pomembno prispeva k izgradnji pozitivne in vključujoče razredne klime. Stephan in Finlay (1999) navajata tri tipe empatije; spoznavno (vživljanje v vlogo) in čustveno, ki jo nadalje delita na reaktivno in vzporedno. Pomanjkanje empatije se povezuje s številnimi negativnimi učinki in z agresivnostjo (Stephan in Finlay, 1999). Pomembno je, da lahko empatijo s treningi zvišamo in da so ti treningi učinkovitejši, ko so pridruženi celostnemu razvoju.

Razredna klima je skupno mnenje učencev in učiteljev o kakovosti učnega okolja, ki zajema medosebne odnose, osebnostni razvoj ter urejenost okolja. Pri spodbujanju razredne klime prek razvijanja socialnih in čustvenih kompetenc je še posebej učinkovit celostni šolski pristop.

5. Ustvarjanje pozitivne klime

Ljudje vedno stremimo k nekemu idealu, ki ga želimo doseči pa čeprav vemo, da je v nekaterih primerih težko ali skoraj nedosegljivo. Lahko gre za ideale družinskega življenja, poklicne poti ali osebnega zadovoljstva. Ideale si postavljamo tudi učitelji v šolah. Za nas so še posebej pomembni cilji in ideal šole, ki predstavlja varno in vzpodbudno okolje za učence, njihove starše in zaposlene.

Šola mora biti prostor, kjer se otroci počutijo varne in sprejete. Z namenom ohranjanja primernega učnega okolja smo se z učenci odločili, da bomo z aktivnostmi, ki jih bomo izvajali skozi šolsko leto, stremeli k uspešni klimi našega razreda.

Načrtovali in izvedli smo naslednje aktivnosti:

- ugotavljanje razredne klime s pomočjo vprašalnika,
- pogovor ob sličicah (lestvica počutja),
- igre za spodbujanje pozitivne klime.

6. Opis vzorca

Pri načrtovanih aktivnostih je sodelovalo 20 učencev 5.a razreda OŠ Destrnik, od tega je bilo 11 dečkov in 9 deklet. Po pregledu vprašalnikov smo si ustvarili splošen vtis o trenutnem stanju razredne klime. Vprašalnik je zajemal 8 vprašanj s ponujenimi odgovori, od tega so 4 vprašanja imela še možnost prostih odgovorov. Rezultati so zapisani v obliki tabele.

VPRAŠALNIK

1. Kako se najpogosteje počutiš v razredu?
   a) zelo dobro
   b) dobro
   c) slabo

2. V katerem šolskem prostoru se počutiš najbolje?
   a) v razredu
   b) v telovadnici
   c) knjižnici
   e) na hodniku
   f) v garderobi
   g) _____

3. Kako pogosto se dogajajo stvari, ki te v razredu prizadenejo?
   a) večkrat
   b) nekajkrat
   c) nikoli

4. Katere stvari so se ti zgodile v razredu?
   a) norčevanje
   b) neprijaznost
   c) posmehovanje
   d) _____

5. Kako pogosto se v razredu dogajajo stvari, ki te spravijo v dobro voljo?
   a) večkrat
   b) nekajkrat
   c) nikoli

6. Katere stvari, ki te spravijo v dobro voljo so se ti zgodile?
   a) prijaznost
   b) lepa beseda
   c) pomoč
   d) pohvala
   e) _____

7. Ali meniš, da bi bilo potrebno obstoječe stanje glede počutja/pripadnosti v razredu izboljšati?
   a) da
   b) ne
   c) ne vem

8. Na kakšen način lahko izboljšamo razredno klimo?
   a) s pogovorom
   b) z igro
   c) z dobrimi odnosi
   č) s povezanostjo
   d) _____

7. Rezultati in interpretacije

Preglednica 1

Kako se najpogosteje počutiš v razredu?

Počutje v razredu	Št. učencev
zelo dobro	4
dobro	15
slabo	1
Skupaj:	20

Rezultati preglednice 1 kažejo, da 4 učenci menijo, da se najpogosteje v razredu počutijo zelo dobro, 15 učencev dobro in 1 učenec slabo. Iz tega lahko sklepamo, da so učenci vključeni v spodbudno in varno okolje, kjer se lahko izražajo in raziskujejo.

Preglednica 2

V katerem šolskem prostoru se počutiš najbolje?

Najboljše počutje v prostoru	Št. učencev
razred	3
telovadnica	2
knjižnica	8
hodnik	0
garderoba	6
drugo:	
učilnica za nemščino	1
Skupaj:	20

Rezultati preglednice 2 kažejo, da se 3 učenci najbolje počutijo v razredu, 2 učenca v telovadnici, 8 učencev v knjižnici, 6 v garderobi in 1 učenec v učilnici za nemščino. Noben učenec ni mnenja, da se najbolje izmed šolskih prostorov počuti na hodniku.

Iz odgovorov lahko sklepamo, da knjižnica učencem predstavlja tih in urejen prostor, da se lažje osredotočimo na delo. Manj priljubljeni šolski prostori povzročajo hrup, kar lahko privede do stresa in otežuje osredotočenost.

Preglednica 3

Kako pogosto se dogajajo stvari, ki te v razredu prizadenejo?

Stvari, ki te prizadenejo	Št. učencev
večkrat	0
nekajkrat	18
nikoli	2
Skupaj:	20

Rezultati preglednice 3 kažejo, da 18 učencev meni, da se kar nekajkrat dogajajo stvari v razredu, ki te prizadenejo in 2 učenca menita, da se nikoli ne zgodijo stvari, ki bi te v razredu prizadele. Noben učenec ne meni, da se večkrat dogajajo stvari, ki te v razredu prizadenejo.

Pogostost prizadetosti pri učencih se lahko odraža v drugačnem vedenju, doživljanju in odnosih z drugimi.

Preglednica 4

Katere stvari so se ti zgodile v razredu?

Stvari, ki so se ti zgodile	Št. učencev
norčevanje	0
neprijaznost	14
posmehovanje	0
drugo:	
primerjanje z oceno	3
izločanje	3
Skupaj:	20

Rezultati preglednice 4 kažejo, da 14 učencev meni, da je v razredu prisotna neprijaznost. Noben učenec ni zabeležil, da je v razredu prisotno norčevanje ali posmehovanje. 3 učenci so zapisali, da se dogaja primerjanje z oceno in prav tako 3 učenci menijo, da je prisotno izločanje. Številčno najbolj prisotna neprijaznost je lahko posledica tekmovalnosti, ki povzroči zavist, saj se učenci borijo za najboljše ocene.

Preglednica 5

Koko pogosto se v razredu dogajajo stvari, ki te spravijo v dobro voljo?

Pogostost dobre volje	Št. učencev
večkrat	14

nekajkrat	6
nikoli	0
Skupaj:	20

Rezultati preglednice 5 kažejo, da 14 učencev meni, da se v razredu večkrat dogajajo stvari, ki te spravijo v dobro voljo in 6 učencev meni, da se nekajkrat dogajajo stvari, ki te spravijo v dobro voljo. Noben učenec ne meni, da se nikoli ne dogajajo stvari, ki bi te spravile v dobro voljo. Pogostost dobre volje odraža zdravo in sproščeno delovno okolje, ki poveča produktivnost učencev.

Preglednica 6

Katere stvari, ki te spravijo v dobro voljo so se ti zgodile?

Dobra volja	Št. učencev
prijaznost	6
lepa beseda	1
pomoč	5
pohvala	4
drugo:	
zabava	1
veselje	2
lepa ocena	1
Skupaj:	20

Rezultati preglednice 6 kažejo, da 6 učencev meni, da jih v dobro voljo spravi prijaznost, 1 učenec meni, da je za dobro voljo potrebna le lepa beseda, 5 učencev meni, da je to pomoč in 4 učenci menijo, da jih v dobro voljo spravi pohvala. En učenec je dopisal, da ga v dobro voljo spravi zabava, 2 učenca veselje in 1 učenec meni, da je to dobra ocena.

Iz rezultatov lahko sklepamo, da se učenci zaradi prijaznosti počutijo sprejete in varne v okolju. Pohvala povečuje samozavest, pomoč pa spodbuja sodelovalno in timsko delo.

Preglednica 7

Ali meniš, da bi bilo potrebno obstoječe stanje glede počutja v razredu izboljšati?

Izboljšanje počutja	Št. učencev
da	17
ne	2
ne vem	1

Skupaj:	20

Rezultati preglednice 7 kažejo, da 17 učencev meni, da bi bilo potrebno izboljšati počutje v razredu, 2 učenca menita, da to ni potrebno in 1 učenec ne ve, če bi bilo potrebno glede omenjenega kaj izboljšati. Iz rezultatov lahko sklepamo, da si učenci želijo prijetnega vzdušja, sodelovanja in ustvarjanja dobrega prijateljstva.

Preglednica 8

Na kakšen način lahko izboljšamo razredno klimo?

Izboljšanje klime	Št. učencev
pogovor	12
igre	8
drugo:	0
Skupaj:	20

Rezultati preglednice 8 kažejo, da 12 učencev meni, da razredno klimo lahko izboljšamo s pogovorom, 8 učencev meni, da z igrami in noben učenec ni zapisal svojega odgovora glede načina izboljšanja klime.

Na podlagi rešenega vprašalnika sem dobila povratno informacijo o tem, kakšno je počutje učencev v razredu, katere stvari jih spravijo v dobro voljo in o tem, katere stvari jih prizadenejo. V večini menijo, da bi bilo potrebno počutje v razredu izboljšati. Odločili smo se, da bomo z izvajanjem določenih aktivnosti naredili viden premik k izboljšanju razredne klime in da bomo dobre odnose dosegli z določenimi aktivnostmi. Te so učenci zabeležili na skupinski plakat o doseganju dobrih odnosov.

Slika 1

Dobri odnosi



Iz zapisa učencev na plakatu je razvidno (slika 1), da bomo dobre odnose dosegli s pogovorom, igrami, prijaznostjo, spoštljivostjo, sodelovanjem, komplimenti, sočutjem in spoštovanjem.

8. Lestvica počutja

O razredni klimi se z učenci v razredu veliko pogovarjamo. Stremeli smo k rednemu tedenskemu pogovoru, še posebej v okviru razrednih ur. Učenci so izdelali sličice obrazov, ki ponazarjajo trenutno počutje. V pogovoru, ki smo ga opravili na začetku ali koncu tedna so morali ubesediti, kaj lepega se jim je zgodilo, kako so se počutili, ali so vzajemno sodelovali, si pomagali, podpirali in reševali morebitne stiske in težave. Učenci so tako morali pri sebi prepoznati in poimenovati svoje čustvo ter se ga zavedati. Med drugim so povedali, kaj storiš ali počneš takrat, ko se počutiš žalostno, veselo … Po opravljenem pogovoru so svojo sličico, ki prikazuje počutje/doživljanje pritrdili na lestvico počutja. Višje kot smo na lestvici, bližje bomo počutju, ki si ga želimo v razredu doseči. Naš cilj lestvice počutja je bil, da bo največkrat izkazovala takšno sliko, da bo večina obrazov na najvišji stopnički lestvice počutja.

Slika 2

Lestvica počutja



Lestvica počutja prikazuje (slika 2) prisotnost pozitivnih, kot tudi negativnih čustev. Približno polovica učencev v razredu je žalostnih, razočaranih, potrtih, nezadovoljnih, ostala polovica učencev pa je veselih, zaljubljenih, ponosnih, očaranih in zadovoljnih.

9. Igre

Na razredno klimo in na vključevanje vseh učencev ima velik vpliv učitelj s premišljeno izbiro aktivnosti pri pouku. Zagotovo imajo na povezanost vseh učencev velik vpliv ravno igre, z namenom razvijanja določenih veščin, ki omogočajo tistim učencem, ki so spregledani ali osamljeni s strani vrstnikov, da se vključijo, povezujejo in ustvarjajo odnos, ki vpliva na dobro razredno klimo. Zato sem učence s premišljeno izbiro iger pripeljala do tega, da so s svojim odnosom prispevali in soustvarjali dobro razredno klimo. Za najbolj učinkovite so se izkazale naslednje igre, ob katerih so se učenci najbolj povezovali, izražali naklonjenost, pripadnost in bili strpni.

9.1 Igra skupinske povezanosti

S to igro so učenci gradili klimo skupinske povezanosti, ki je temeljila na spoštovanju razlik med učenci in strpnosti. Igra je potekala tako, da so se učenci posedli v skupine in vsak je dobil list papirja, ki ga je zložil v obliko harmonike. Nanj so napisali svoje ime ter narisali znak skupine, za katerega so se skupaj dogovorili. Znak prve skupine (slika 2) je bilo srce, znak druge skupine (slika 3) je bila kratica TNT (začetna črka imena).

Slika 3

Znak skupine – srce



Slika 4

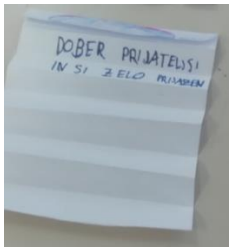
Znak skupine – TNT



Znotraj skupine so si lističe zamenjali in sošolcu ali sošolki zapisali neko misel, ki je namenjena njemu. Igra je bila končana, ko je vsak učenec prejel svoj list nazaj.

Slika 5

Dober prijatelj



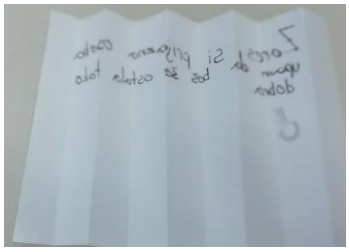
Slika 6

Znanje igranja harmonike



Slika 7

Prijazna oseba



Zbrani so trije primeri učenčevih zapisov: dober prijatelj si in si zelo prijazen (slika 5), dobro igraš harmoniko (slika 6), zares si prijazna oseba, upam, da boš še ostala tako dobra (slika 7).

Ob zaključku igre so učenci povedali, da jim je bila igra všeč, da so se ob njej počutili veselo in še posebej jim je bilo zanimivo, ko so od sošolcev prejeli neko pozitivno sporočilo.

9.2 Igra pripadnosti

Pri tej igri so učenci prejeli barvne kroge. Po navodilu so se morali vsi razvrstiti v skupine. Le nekaj učencev je prejelo krog v barvi, ki ni ustrezalo nobeni skupini. Ker so učenci zelo hitro ugotovili, da se vsi ne morejo razvrstiti, so pričeli iskati rešitve. Predlagali so, da učenci, ki nimajo barvnega para, lahko predstavljajo svojo skupino. Ob mojem opozorilu, da je to igra pripadnosti so zelo hitro sprejeli nove odločitve in učence sprejeli v svoje skupine.

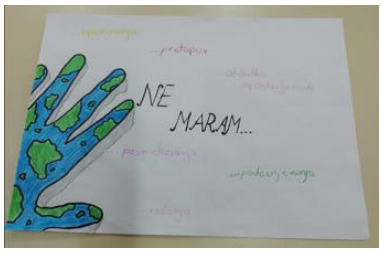
Ob koncu igre so učenci, ki niso imeli barvnega para povedali, da so se takrat, ko so jih sprejeli v skupino počutili bolje, saj so bili sprejeti in nihče jih ni zavrnil. Učenci prvo nastalih skupin so povedali, da jim je po sprejetju novega učenca prijetneje, saj ga niso označili za drugačnega.

9.3 Igra z nedokončanimi stavki

Učenci so po skupinah prejeli list papirja, na katerem je bila zapisna nedokončana poved. S skupnimi idejami so dopolnili nedokončane stavke. Cilj te igre je bil, da spoznavajo sebe in druge ter si razvijajo stopnjo zaupanja.

Slika 8

Ne maram …



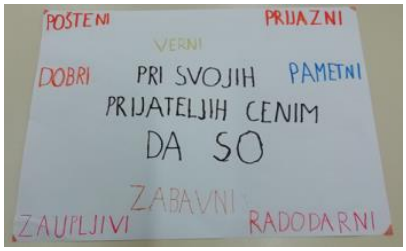
Slika 9

Srečen sem, kadar …



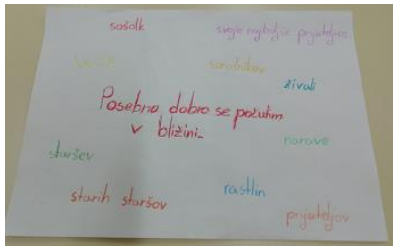
Slika 10

Pri svojih prijateljih cenim, da so …



Slika 11

Posebno dobro se počutim v bližini .



Zapisi nedokončanih stavkov:

- Ne maram (slika 8) posmehovanja, podcenjevanja, občutka zapostavljenosti, pretepov, ignoriranja.
- Srečen sem, kadar (slika 9) storim nekaj lepega za sošolca, me nekdo vzljubi, mi nekdo zaupa, dobim kaj čudovitega od prijatelja, lahko pomagam staršem in starim staršem, so prijatelji ob meni.
- Pri svojih prijateljih cenim, da so (slika 10) pošteni, prijazni, dobri, zabavni, radodarni, zaupljivi, pametni, verni.
- Posebno dobro se počutim v bližini (slika 11) svoje najboljše prijateljice, staršev, sošolk, živali, narave.

Ob koncu igre so učenci povedali, da so se počutili prijetno, saj so ves čas sodelovali, se dopolnjevali ter izvedeli veliko novega o sebi in drugih. Pri igri jim je bilo še posebej všeč, da so besedilo popestrili z risbami.

10. Zaključek

Za pripravo strokovnega članka smo se odločili zaradi zavedanja pomena razredne klime, ki je rezultat učiteljevega dela in učencev ter njihovega sistematičnega vključevanja v določene aktivnosti. Velik pomen pri ustvarjanju razredne klime je imel celostni pristop z vključevanjem vseh učencev preko pogovora, različnih iger in sprotnega pregleda stanja preko lestvice počutja. Z opravljenimi različnimi nalogami smo dosegli večjo povezanost, naklonjenost, spoštovanje, pripadnost in sposobnost za reševanje različnih življenjskih nalog.

Po vseh izvedenih aktivnostih smo v razredu ustvarili takšno klimo, ki pozitivno vpliva na odnose in tudi na učenje. Pomembno je, da smo jo z načrtovanimi aktivnostmi, ki smo jih

sistematično izvajali uspešno zaključili. Cilj našega dela je dosežen, saj se učenci počutijo sprejeti, pomembni, zadovoljni in dovolj močni, da se zavedajo, da lahko s skupnimi močmi vsakodnevno doživljajo pozitivne dogodke in uspehe.

11. Viri

Adlešič, I. (1998). Razredna klima učencev osnovne šole. *Pedagoška obzorja, 13*(3/4), 160-176.

Kako do spodbudne in vključujoče razredne klime z razvijanjem empatije. *Revija Vzgoja in izobraževanje, 2018* (3-4). Zavod RS za šolstvo, (2018).

Muijs, D. in Reynolds, D. (2010). Razredna klima. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela, 41*(5), 32-38.

Rutar, Z. (2017). *Vodenje razreda za dobro klimo ter pomen socialnega in čustvenega učenja.* Razredni pouk, Zavod RS za šolstvo.

Šmalc, I. (2018). *Razredna klima, kot jo zaznavajo in si jo želijo učitelji v različnih fazah profesionalnega razvoja*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Zabukovec, V. (1998). *Merjenje razredne klime*: priročnik za učitelje. Ljubljana: Produktivnost, Center za psiho-diagnostična sredstva.

Zorko. P. (2009). *Razrednik in njegovo vodenje razreda*. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Kratka predstavitev avtorja

Daniela Spevan je univerzitetna profesorica razrednega pouka**.** Leta 2000 je diplomirala na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Zaposlena je na OŠ Destrnik-Trnovska vas, kjer poučuje v 5. razredu. Zaveda se pomena svojega dela, ki ga z veseljem opravlja. S svojo sočutnostjo in znanjem stremi in usmerja učence k samostojnemu delu, njihovi povezanosti in uspešnosti.

Vloga razrednika in komunikacije pri vzpostavitvi pozitivne razredne klime

The Role of Communication and the Class Teacher in Establishing a Favourable Classroom Climate

Mihaela Bernetič Perhavec

Osnovna šola Komen
mihaela.perhavec@os-komen.si

Povzetek

Šola pomeni poleg vzgojno-izobraževalne ustanove tudi pomembno socialno okolje, kjer se v času osnovnošolskega izobraževanja dnevno srečujejo učenci in učitelji in na ta način oblikujejo medsebojne interakcije in odnose. Dinamika razrednega dogajanja pomeni za razrednika v prvi vrsti izziv, saj se mora odločiti, kako in kdaj postopati pri vzpostavitvi in ohranjanju pozitivne razredne klime. V prispevku so opisana teoretična izhodišča in definicije razrednika ter razrednih ur. Podrobneje je predstavljena vloga razrednika pri komunikaciji z učenci in razrednem dogajanju. Predstavljeni so praktični primeri uporabe vsebinskih sklopov za merjenje in izboljšanje razredne klime. Opisani so individualni razgovor z učencem, sociogram ter tematska delavnica »*Govori z dobrim namenom*«.

Ključne besede: Individualni razgovor, komunikacija, medsebojni odnosi, razredna klima, razrednik, sociogram, učenci.

Abstract

In addition to being an educational institution, school is also an important social environment where students and teachers meet daily during primary school education, which enables them to form mutual interactions and relationships. For the class teacher, the dynamic of classroom events is a challenge as he must decide how and when to proceed in establishing and maintaining a positive classroom climate. The paper describes the theoretical starting points and definitions of the class teacher and lessons. The role of the class teacher in communication with students and classroom events is presented in more detail. Practical examples of the use of content sets for measuring and improving the classroom climate are presented. An individual interview with a student, a sociogram and a thematic workshop "Speak with good purpose" are described.

Keywords: Classroom climate, class teacher, communication, individual interview, mutual relations, sociogram, students.

1. Uvod

Vsako šolsko leto je drugačno, edinstveno in pomeni za razrednika svojevrsten izziv. Zgodi se, da so v oddelku učenci, ki se med seboj razumejo, sodelujejo in razredna klima je dobra. Vse pogosteje pa se dogaja, da se med učenci pojavljajo nespoštovanje, izločanje, žaljenje, lahko tudi nasilje. Razrednik je v tem primeru vpet v razredno dogajanje, v t. i. razredno klimo. Poznavanje in zaznavanje razrednega dogajanja je zato za razrednika zelo pomembno, saj ima temeljno vlogo pri izboljšanju le-tega. Tako v Sloveniji kot v tujini obstaja veliko literature z vsebinskimi tematskimi pristopi, kako naj razrednik v takem primeru postopa. Med pogoste načine merjenja in ugotavljanja socialnih interakcij med učenci, razrednik uporablja različne pristope. Sociogram in individualni razgovor z učenci sodita med osnovni in pogosti metodi, ki se ju učitelji razredniki pogosto poslužujejo.

Gabrovčeva (2009) je v svojem diplomskem delu zapisala, da je vloga razrednika izjemno pomembna in strokovno zahtevna naloga, ki zahteva znanje s področja psiholoških, sociolоških in pedagoških ved za ustrezno ravnanje v konkretni situaciji. Težave, ob katere naletijo razredniki, so pogosto posledica pomanjkljivega sistematičnega usposabljanja za to zahtevno vlogo, čeprav je v današnjem času uspešnost razrednika v veliki meri odvisna tudi od osebnih značilnosti, iznajdljivosti in neposrednega delovnega okolja.

2. Razrednik

Učitelj je velikokrat tudi razrednik, ki ima pomembno in odgovorno vlogo v razredu. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2008) najdemo pod geslom razrednik naslednjo razlago: »Učitelj, ki poučuje v razredu in je obenem vodja razreda«. V določilih Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) pa so nalogo razrednika opredelili takole: »Razrednik vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oziroma dijakov, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom«.

Pajtlerjeva (2009) navaja, da je vsak razrednik v osnovi najprej učitelj z vsemi značilnostmi, ki veljajo za učitelja. Opravljanje razredniške vloge je strokovno zahtevna naloga, ob kateri imajo razredniki nemalo težav. Le-te se pojavljajo, ker so naloge razrednika opredeljene bolj formalno, s poudarkom na administrativnih in organizacijskih nalogah, manj pa na pedagoških. Razrednik je opredeljen kot strokovni organ z različnimi kompetencami (odloča, vodi, obravnava, skrbi, sodeluje), ki so zapisane dokaj splošno (Pušnik idr., 2000).

Če se najprej ozremo po liku dobrega učitelja in razrednika, je tu vsekakor v ospredju strokovno znanje, kar pa ni dovolj, saj učitelji potrebujejo tudi pedagoško znanje. Znati morajo namreč voditi učence, jih motivirati in spodbujati, pripraviti ustrezno klimo za razvoj socialnih odnosov, imeta morajo organizacijske spretnosti, hkrati pa uporabljati sposobnosti upravljanja, kot so: komuniciranje, spremljanje učencev, spretnosti ocenjevanja, evalvacije in zbiranja podatkov (Kalin, 2001). Dober razrednik si vzame čas za učence, na katere najbolj vpliva s svojim zgledom.

Brajša daje v svoji knjigi Sedem skrivnosti uspešne šole velik poudarek tudi uspešnemu komuniciranju z učenci, ki je zelo pomemben del vzgojnega dela. Za dobrega razrednika je značilno, da dvakrat bolj posluša kot govori. Poslušanje je izjemno pomembno, saj razrednik pozna svoje učence tako dobro, kot jih pozorno posluša. Pomembno je tudi, da se učenci

zavedajo, da imajo v svojem razredniku pozornega poslušalca, saj na tak način potrjujejo lastno vrednost in samospoštovanje. Komunikacija mora biti obojestranska in enakopravna, ne hierarhična (Brajša, 2001).

3. Razredna klima

Razredna klima se nanaša na skupino, ki ji rečemo razred in ki predstavlja podskupino oziroma manjše učno okolje znotraj šole. Razred je večdimenzionalen prostor, ki ga sestavljajo učenci in učitelj (vodja razreda) z različnimi preferencami in sposobnostmi ter določenimi skupnimi cilji. Tudi člani znotraj razreda med sabo razvijajo medosebne odnose (Zabukovec, 1998). Razredna klima pozitivno vpliva na učenje in delovanje v razredu, zato je pomembno, da jo oblikujemo načrtno. Še posebej veliko odgovornost pri oblikovanju in spodbujanju razredne klime pa imajo razredniki (Šmalc, 2018).

Pojem razredna klima je v pedagoški stroki že nekaj časa poznan. Fraserjeva (1998) razredno klimo opredeli kot dogajanje v razredu, ki ga določa zaznavanje medosebnih odnosov, osebnostnega razvoja posameznika in sistemskih značilnosti. Pomembno je, da se učitelj zaveda razredne klime, ravno tako pa je pomembno, kako jo zaznava, saj se običajno pojavljajo razlike v zaznavanju razredne klime med učenci in učitelji.

Raziskave o razredni klimi kažejo, da zadovoljstvo učencev in dobro počutje v razredu pozitivno vplivata na njihove učne dosežke, pozitivne oblike vedenja in na čustva, zato je skrb za ugodno oziroma pozitivno razredno klimo pomemben izziv za vsakega učitelja (ne le razrednika). Dobra klima je tudi eden od odgovorov, kako povečati motivacijo učencev za učenje in njihovo doživljanje šole na splošno (Rutar Ilc, 2017).

Na razredno klimo vpliva veliko raznovrstnih dejavnikov. Ključna za dobro klimo sta zadovoljevanje socialnih potreb po kakovostnem druženju, povezanosti in sprejetosti, po varnosti in jasni strukturi ter možnost vpliva. In obratno: učenci se slabo počutijo, če jim druženje ni v zadovoljstvo in če ne občutijo zaupanja in varnosti, ker se v skupini ali s strani učitelja ne čutijo sprejeti. Za dobro klimo so škodljivi tudi izrazito tekmovalno vzdušje, elitizem, individualizem in prevlada enih na račun drugih. Na nekatere od teh dejavnikov ima učitelj majhen vpliv ali sploh nikakršnega, za nekatere pa je njegov vpliv odločilen (Rutar Ilc, 2017).

4. Vloga razrednika pri oblikovanju razredne klime

Razrednik ima odgovorno vlogo pri zaznavanju in oblikovanju razredne klime, saj je ravno on tisti, ki učence najbolj pozna in posredno omogoča vključenost vseh učencev v oddelčno dogajanje. Vključenost lahko spodbuja na sistematičen način preko načrtnega dela z razredom. Vpliva pa tudi s sporočili, komunikacijo ter ravnanjem, ki daje vedeti, kakšno vedenje in kakšni odnosi so zaželeni, kaj se spodbuja, katere vrednote so pomembne, katera prepričanja zaželena in katera ne. Razrednik lahko s sistematičnim delom odločilno vpliva na kakovostne vrstniške odnose v svojem razredu. Z delavnicami za krepitev komunikacijskih veščin in s socialnimi igrami prispeva k večji povezanosti razreda in sodelovalni kulturi. Ključna priložnost za izvajanje tovrstnih dejavnosti so razredne ure. Dobro počutje vseh je močno povezano s tem, kako povezan je razred, kako poteka dialog in kako se rešujejo konflikti (Rutar Ilc, 2017).

Bolarič (2001) k pozitivni učni podpori dodaja pomen pozitivne čustvene podpore oziroma pozitivnih medosebnih odnosov. Ti dve komponenti namreč zagotavljata pogoje v razredu, ki vplivajo na najugodnejše rezultate za učence. Pri medosebni komponenti je pomembno

ustrezno podajanje povratnih informacij, odnos učitelja s posameznim učencem ter zaznavanje in uravnavanje čustev. Zato mora učitelj razrednik imeti razvito čustveno zavedanje, torej mora znati razlikovati čustva učencev in poskušati prepoznati njihov vzrok, prav tako pa je pomembno tudi učiteljevo uravnavanje lastnih čustvenih odzivov, in sicer da v točno določenih okoliščinah primerno izraža svoja čustva. Razrednik predstavlja tudi oporo učencem pri razvijanju samoregulacije. Ta vrsta podpore vključuje med drugim učiteljevo sprejemanje učenčevega prizadevanja za dokončanje naloge, izkazovanje empatije ob frustraciji učenca, izražanje veselja ob učenčevem uspehu in ne kritiziranje ali izkazovanje razočaranja, če učenec ne uspe. Pogosto ima razrednik pomembno vlogo pri zaupanju učencem stvari, ki se jih bojijo. Razrednik mora sprejeti razred kot celoto in ne izpostavljati posameznikov. Izkazovati mora poštenost, spoštovanje, dostopnost vedno, ko ga učenci potrebujejo. V splošnem se pričakuje, da je razrednik sposoben analizirati čustvene težave, ki so običajno v ozadju motečega in zahtevnega vedenja.

5. Vloga učencev pri oblikovanju razredne klime

V okviru razredne klime se običajno omenja in poudarja vlogo učitelja razrednika, vendar učiteljeva dejanja niso edina, ki so pomembna za delo, vedenje in interakcijo v oddelku. Zelo pomemben vpliv imajo odnosi in interakcije med samimi učenci. Zato je pomembno, da razrednik spodbuja medsebojno sodelovanje med učenci, pozitivne interakcije, neagresivno vedenje.

Občutja, ki kažejo na dobro klimo v razredni skupnosti, se nanašajo na organizacijo dela oziroma na strukturo, na komunikacijo in medosebne odnose ter na doživljanje učnega okolja. Povezana pa so še z osebnostnimi značilnostmi učencev in s tem, kako se učenci odzivajo na okolje (Rutar Ilc, 2017).

Na razredno klimo vplivajo tudi drugi dejavniki, kot na primer šolska klima, družinska klima, vrstniški odnosi in podobno. Posamezni učenci se med seboj močno razlikujejo, saj prinesejo v razred kompleksen in edinstven sklop pričakovanj, predhodno znanje in druge izkušnje. Razlikujejo se tudi po svojih socialnih spretnostih, uravnavanju čustev, potrebi po pozornosti ipd. Razrednik mora najti pravo razmerje med učnimi strategijami in pristopi ter jih prilagajati potrebam posameznega oddelka.

6. Razredne ure

Razredne ure so predpisana oblika srečevanja oddelčne skupnosti, vendar niso omejene z učnim načrtom, tako da se lahko razrednik sam odloči, katere teme bo pri uri obravnaval. Pri načrtovanju mu lahko pomagajo tudi učenci, starši in drugi zaposleni na šoli. Običajno gre za obravnavo aktualnih dogodkov, lahko pa se posveti vnaprej določenim temam, ki spodbujajo medosebne odnose (Ažman, 2012).

Tematske razredne ure so priložnost za razvijanje in oblikovanje socialni interakcij ter empatij, komunikacije med učenci. Vsak razred ima razredno klimo, ki je značilna samo zanj in vpliva na njegovo delovanje. Za ugotavljanje razredne klime lahko učitelj uporabi različne pristope in pripomočke.

6.1 Sociogram (sociometrična preizkušnja)

Učenci se običajno dobro počutijo v razredu takrat, ko so sprejeti med sošolci. Kakovost združenja se običajno »meri« s klimo, t. i. z doživljanjem odnosov oziroma zadovoljstva z njimi v skupini.

Na klimo pomembno vpliva, kako vsak vključeni posameznik presoja obstoječe stanje glede na stanje, kakršno si želi, oziroma kako zadovoljen je z obstoječim stanjem. Šolska klima se nanaša na vzdušje in odnose v šoli, razredna pa na vzdušje, počutje in odnose v razredu – tako na odnose med učenci kot na odnose učencev z učiteljem oziroma z učitelji. Razred ni le prostor, kjer se odvija učenje v ožjem pomenu besede, ampak je tudi prostor socialnega učenja, vzgoje in oblikovanja samopodobe, zato je pomembno, kakšni so v njem odnosi in kako se učenci počutijo.

Razrednik lahko že s samim opazovanjem prepozna dinamiko medvrstniških odnosov v razredu, vendar ni nujno, da to res velja. Med najpogosteje uporabljenimi merami za ugotavljanje medvrstniških odnosov je stopnja socialne sprejetosti učenca oziroma socialni položaj učenca v razredu.

Sociometrična preizkušnja ali sociogram, katere avtor je Moreno idr. (1964) je metoda oziroma tehnika, ki je bila namenjena merjenju odnosov v družbi, kar pove tudi samo ime, in sicer *socius* pomeni družba, *metrum* pomeni merjenje. Danes se še posebej pogosto uporablja v šolskem kontekstu. S sociometrično preizkušnjo lahko torej ugotavljamo sociometrični položaj oziroma socialno sprejetost vsakega izmed učencev, prav tako pa tudi stopnjo povezanosti med posameznimi člani skupine in stopnjo povezanosti celotne skupine (Pečjak in Košir, 2002).

Obstaja več različic sociometrične preizkušnje. Različni so lahko sociometrični kriteriji (vprašanje, ki ga postavimo učencem), ki se jih uporabi; pri raziskovanju socialnih odnosov oziroma socialne sprejetosti je to pogosto »Navedi 3 sošolce, s katerimi se najraje družiš«, ki predstavlja pozitiven kriterij in služi kot pokazatelj sprejemanja. Prav tako pa »Navedi 3 sošolce, s katerimi se najmanj rad družiš«, ki predstavlja negativen kriterij in je pokazatelj zavračanja. Sama sem se posluževala izbire pozitivnega kriterija, saj sem želela pri učencih spodbujati medsebojno sprejemanje in spoštovanje. Mislim, da jim je ta izbira veliko lažja, saj učenci neradi javno izpostavijo zavračanje. S sociogramom dobi razrednik »sliko« o medsebojni interakcijah in odnosih med učenci.

6.2 Individualni razgovori z učenci

Ena od pogostih oblik oz. orodij za ugotavljanje razredne klime je tudi individualni letni razgovor, katerega se razredniki pogosto poslužujejo. Sama ga izvedem 2-krat letno (na začetku in sredini šolskega leta), saj se dinamika počutja in interakcije med učenci tekom šolskega leta pogosto spremenijo. Vprašanja individualnega razgovora se nanašajo na uspešnost učenčevega dela, načrtov, ciljev, počutja in sprejetosti v razredu. Vsak učenec zapiše in označi svoje počutje v razredu in ob vprašalniku izvede individualni pogovor z razrednikom. Učenci so v svojih odgovorih navajali, da na pozitivno razredno klimo in dobro počutje vplivajo: učni dosežki, prijateljstvo, sprejetost med učenci, sodelovanje v razredu, prijaznost …

Namen reševanja individualnega razgovora z učencem je ta, da je razrednik na podlagi podanih odgovorov pozoren na izpostavljene motečih stvari, in da skuša z učenci preko pogovora priti do pozitivnega odnosa in tako vpliva na pozitivno razredno klimo. Pri tem so

zelo pomembni tudi pogovori učitelja z učenci v manjših skupinah. Čas, ki si ga vzamemo za pogovor o tem, kaj si vsi skupaj želimo, kako si predstavljamo dobro komunikacijo, kaj potrebujemo ter kaj nam ni všeč ali nas prizadene, je ključna za izboljšanje razredne klime (Rutar Ilc, 2017).

6.3 Delavnica »govori z dobrim namenom«

Jani Prgić (2014) je v svoji knjigi Na poti k odličnosti zapisal, da je jezik močnejši od meča. Jezik lahko zaneti vojne, lahko pa tudi ustvarja neznanske možnosti. Kar rečemo, ima lahko vpliv na ljudi, katerim to izrečemo, do konca njihovega življenja. Zato je potrebno razmisliti, kaj in kako bomo govorili z drugimi. Nekaj grdih besed, ki jih izrečemo v jezi, ima lahko negativen vpliv na človeka . Medtem ko lahko nekaj pozitivnih besed spodbudi prijetne občutke o njem samem in drugih.

»Govori z dobrim namenom« pomeni, da preden spregovorimo, razmislimo o namenu naših besed. Gre za to, da govorimo odkriti, direktno, spoštljivo in s pozitivnim namenom. Z vajo »govori z dobrim namenom« razmislimo o tem, ali pomikamo odnos naprej, ali pomikamo pogovor naprej in ali utrjujemo medsebojno zaupanje. Na ta način preko lahko preko komunikacije gradimo dobre medsebojne odnose.

Pri razredni uri smo izvedli delavnico »govori z dobrim namenom«. Učenci so najprej ocenili svoje počutje v razredu (v odnosu do drugih) z oceno od 1 do 5 (1-najmanj, 5-največ). Potem so zapisati predloge za izboljšanje medsebojnih odnosov in spoštljivosti do drugih. Na učni list so morali zapisati pozitivne besede, ki so jim jih izrekli sošolci in opisali so svoje počutje ob pozitivnih besedah. Namen delavnice »govori z dobrim namenom« je bil ta, da so učenci spoznali pomen pozitivnih besed na sočloveka.

7. Zaključek

Učenci preživijo veliko časa v razredu in zato je zelo pomembno, kako se v njem počutijo. Kljub prizadevanjem za dobro razredno vzdušje, disciplino in sodelovanje, se v šoli ne moremo povsem izogniti neželenemu oziroma neprimernemu vedenju med učenci. Pri pojavu neželenega vedenja v razredu je ključna presoja razrednika kako in kdaj se odzvati, kako intenzivno se odzvati, kaj reševati »na samem«, kaj pa javno oziroma pred vsem razredom. Razrednik mora učencem znati pokazati, da je odstopanje zaznal, in da učencem vedeti, da je pozoren na razredno dogajanje in ima pomembno vlogo pri izboljšanju le-tega..

Učitelji razredniki se poslužujejo različnih metod, s katerimi izboljšujejo razredno dogajanje ali t. i. razredno klimo. Glede na pretekle izkušnje razredništva v 6. r. lahko rečem, da se odnosi med učenci v tem starostnem obdobju zelo spreminjajo. Učenci »iščejo« sošolce s podobnimi interesi, radi podajajo nepotrebne in žaljive komentarje, opazen je negativno nastrojen odnos med spoloma, kar gre pripisovati začetku pubertete. Razrednik kot vodja ima velik vpliva na delovanje razreda in je skupaj z učenci (so)odgovoren za oblikovanje pozitivnih odnosov in klime v razredu. V prvi vrsti je pomembna neprestana in odkrita medsebojna komunikacija z učenci ter izvajanje različni pristopov za ugotavljanje in izboljšanje razredne klime. Razrednik se mora zato poleg profesionalnega področja stalno izpopolnjevati in izobraževati tudi na področju osebne rasti in psihologije, saj bo le-tako kot situacijam in izzivom bodočih generacij učencev.

8. Viri in literatura

Ažman, T. (2012). Sodobni razrednik: *priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bolarič, J. (2001). Razrednik – svetovalec ali zgolj administrator*? Vzgoja,* 3 (9), 6-9.

Brajša, P. (2001). *Reflektirajoči učitelji.* V. D. Žagar, P. Brajša, B. Žemva, A. Kunstelj, J. Grgurevič in E. Guzelj (Ur.), *Razrednik: vloga, delo in odgovornost (str. 65-91).* Ljubljana: Jutro.

Fraser, B. J. (1998). *Clasroom environment instruments: development, validity and applications. Learning Environments Research. 1*, 7-33. Pridobljeno 3. 2. 2022 s spletne strani https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1009932514731.pdf

Gabrovec, M. (2009). *Učitelj razrednik v prvi triadi osnovne šole*. (Diplomsko delo). Pridobljeno 13. 2. 2022 s spletne strani (Microsoft Word - diplomaaaaa zaklju\350ena.doc) (core.ac.uk)

Kalin, J. (2001). Pogledi na razrednikovo delo in vloge razrednika. *Sodobna pedagogika*, 52, (1), 8-31.

Moreno, J. L., Moreno, Z. T., & Moreno, J. D. (1964). *The first psychodramatic family*. *Group. Psychotherapy*, 16, 203–249. Pridobljeno 17. 4. 2024 s spletne strani History_of_Sociometry_Psychodrama_Group_Psychother.pdf

Pajtler, M. (2009). *Vloga razrednika na razredni stopnji.* (Diplomsko delo). Pridobljeno 27. 2. 2022 s spletne strani https://dk.um.si/Dokument.php?id=8742

Pečjak, S. & Košir, K. (2002). Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.

Prgić, J. (2014). *Na poti k odličnosti. 8 krogov odličnosti = 8 mojih dobrih navad.* Samozaložba: Svetovalno – izobraževalni center MI, Griže.

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

Rutar IIc, Z. (2017). *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. 3. zvezek.* Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2008). Pridobljeno s 11. 2. 2024 s spletne strani ISJ ZRC SAZU: Slovar slovenskega knjižnega jezika (zrc-sazu.si)

Šmalc, I. (2018). *Razredna klima, kot jo zaznavajo in si želijo učitelji v različnih fazah profesionalnega razvoja.* (Magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno Magistrsko_delo_Ina_Šmalc.pdf (uni-lj.si)

Zabukovec, V. (1998). *Merjenje razredne klime: priročnik za učitelje.* Ljubljana: Produktivnost, Center za psiho-diagnostična sredstva.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanju (ZOFVI). (1996). Ur. 1. RS, št. 115/2003.

Predstavitev avtorice

Mihaela Bernetič Perhavec je diplomirana profesorica športne vzgoje. Študirala je na Fakulteti za šport v Ljubljani. Na OŠ Komen poučuje predmet športne vzgoje 13 let. Glavnino svojega poučevanja izvaja v 2. triadi na podružnici v Štanjelu. V času svoje poklicne kariere je objavila je tudi strokovne članke na Posvetu športnih pedagogov Slovenije ter strokovni konferenci Otrok v gibanju. Med svojim poučevanjem je organizirala številne šole v naravi z vsebinami plavanja in smučanja. Bila je koordinatorka projekta Mini olimpijada ter sodelovala pri mnogih nacionalnih projektih.

Izzivi razrednika- delo z nadarjenimi učenci

Challenges of a Homeroom Teacher - Working with Talented Students

Nataša Lešnik Štrafela

II. gimnazija Maribor
natasa.lesnik@druga.si

Povzetek

Vloga razrednika se skozi čas nenehno spreminja. V današnji družbi vplivajo na njegovo delo tako spremenjeni delovni pogoji, kjer v vzgojno učni prostor vstopajo tako starši kot tudi dijaki, ki so veliko bolj aktivno vpeti v procese na šoli. Delo z nadarjenimi dijaki spreminja delo razrednika in ga postavlja pred dodatne izzive. Na gimnaziji se razredniki poslužujemo različnih prijemov in taborov, ki bi naj pozitivno vplivali na otroke, jih povezali, krepili sodelovanje, solidarnost in empatijo in izboljšali motiviranost za delo in s tem tudi izboljšali učne rezultate. Dijaki so večinoma nadarjeni in imajo visoke zahteve do šole, učiteljev, razrednika in sebe. Da vse to povežemo in vzpodbudimo pozitivne odnose, organiziramo na šoli spoznavne tabore, delavnice, strukturirane razredne ure in redno sodelovanje s svetovalno službo ter starši.

Ključne besede: motivacija, nadarjeni dijaki, naloge, razredne ure, razrednik, tabori, vrednote.

Abstract

The role of a homeroom teacher is constantly evolving over time. In today's society, their work is influenced by changing working conditions, with parents and students being more actively involved in the school's processes. Working with gifted students changes the role of the homeroom teacher and presents additional challenges. At the gymnasium, homeroom teachers employ various methods and camps aimed at positively influencing children, fostering connections, enhancing cooperation, solidarity, and empathy, as well as improving motivation and academic performance. The students are mostly gifted and have high expectations of the school, teachers, homeroom teacher, and themselves. To integrate all these elements and encourage positive relationships, our school organizes introductory camps, workshops, structured classes, and regular collaboration with the counselling service and parents.

Keywords: assignments, camps, gifted students, homeroom hours, homeroom teacher, motivation, values.

1. Uvod

Vloga in naloge razrednika so zelo raznolike in kompleksne. Zahtevajo izkušnje in izobraževanja, da uspešno vodi razredno skupnost, sodeluje s starši, ravnateljem in ostalimi učitelji. Razvijati mora raznolike kompetence in spretnosti, ki zahtevajo veliko časa, osebne zavzetosti in veliko mero empatije in strpnosti. Glavne naloge razrednika so administrativno delo in pedagoške naloge, je prav tako motivator in mentor. Najpomembnejša naloga razrednika je skrb za razredno skupnost, delovanje skupnosti ter vzdušje in delovanje znotraj razreda. Razrednik mora spodbujati dijake, povezovati dijake, jih spodbujati za medsebojno pomoč in

skrbeti za strpen odnos med seboj. Prav tako je vezni člen med starši, dijaki in učitelji. Na gimnaziji imamo več dejavnosti, ki so redno vpete v učni načrt, kakor tudi individualne delavnice in ure, ki so namenjene dijakom in vzpodbujanju pozitivnega učnega okolja. V današnjem času se razredniki soočajo z visokimi pričakovanji, tako staršev, ostalih učiteljev ter dijakov, da bodo rešili vse nastale težave. Pomembno je, da se vsak dijak zaveda, da so prav sošolci tisti, s katerimi bodo preživeli največ časa, ki jim bodo lahko hitreje nudili pomoč pri učenju in s katerimi bodo morali naslednja leta tesno sodelovati. S sodelovanjem in medsebojno pomočjo bodo veliko hitreje reševali morebitne težave in tako hitreje napredovali in premagovali ovire. Tudi če je večina dijakov prepoznana kot nadarjena, se soočajo s podobnimi težavami kot sovrstniki, če ne celo z večjimi izzivi, ki izvirajo iz njihove individualnosti in posebnosti (Žagar, 2001). Ali se razredniki takih dijakov srečujejo še z večjimi oz. težjimi ali drugačnimi izzivi? Ali je vloga razrednika na gimnaziji lažja? Predstavlja vloga razrednika manj izzivov, saj imamo pred seboj visoko motivirane , nadarjene dijake? V prispevku so predstavljeni primeri dobre prakse in reševanja težav znotraj razredne skupnosti ter podan je odgovor na vprašanje: če predstavlja delo z nadarjenimi manj izzivov.

2. Vloga razrednika in motivacija za šolsko delo

Po Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) razrednik vodi delo v oddelčnem učiteljskem zboru, analizira učne in vzgojne rezultate v oddelku, rešuje učne in vzgojne težave posameznih dijakov, sodeluje s starši, šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih itd.. (63. člen ZOFVI, 2007) Razrednik je tisti, ki je vpet v dve pomembni nalogi, iskanju najboljših rešitev za doseganje ciljev učenja in med ustvarjanje dobre klime in motiviranosti dijakov v razredni skupnosti. To lahko doseže z odprto komunikacijo in da motivira vse prisotne v procesu, tako dijake, starše in kolege. Pomembno je sodelovanje s starši, ki pozitivno vpliva na učne navade, pozitiven odnos do šole, povečuje motiviranost za šolsko delo in izboljšuje disciplino v razredu (Bregar, 2013). Naloge razrednika so povezovalne, vzgojne, animatorske, načrtovalske, posredovalne v problemskih situacijah, informativne in administrativne. Njegove naloge lahko variirajo glede na vsakodnevne situacije v oddelčni skupnosti, nujne značilnosti, potrebe in izzive (Programske smernice…, 2005)

V šoli je zelo velika pomena spodbujati način razmišljanja in razumevanja, ki izvira iz podjetnosti dijaka. S tem lahko razvija ustvarjalnost, inovativnost in proaktivnost. Podjetnost je razumljena kot posameznikova sposobnost zasledovanja in uresničevanja lastnih in skupnih zastavljenih ciljev in zamisli (Krapše, 2022).

Pomembno je, da dijakom ponudimo sredstva in možnosti, da sami organizirajo in izpeljejo naloge, mi pa jih spremljamo in spodbujamo v vlogi mentorja, moderatorja. Motivirani morajo biti tako dijaki, kot tudi učitelj razrednik, ki nosi pomembno funkcijo. Dijaki lahko uspevajo in živijo v skupnosti z drugimi (Havard, 2015). So v soodvisnostnem odnosu, uspevajo lahko le če tako en kot drug uspeva.

Pri tem pa ne smemo pozabiti, da je ključnega pomena za motiviranost dijakov njihova lastna iniciativa in vpetost v načrtovanje, sam proces in realizacijo zastavljenega (Kržan, 2011). Notranja motivacija je gonilo za izbiranje dejavnosti in aktivnosti. Je posledica potreb, teženj in interesov in nas motivira, da delamo, ko nam ni potrebno ničesar delati (Krapše, 2022). Kljub temu, da je razred sestavljen iz posameznikov, mora delovati kot celota. Razrednik mora omogočiti, da je vsak posameznik slišan, motiviran za delo v razredni skupnosti, se le tej prilagajati in vključevati. Ker je razred tako kompleksna skupnost, so konfliktni neizbežni. Tukaj nastopi pomembna vloga razrednika, ki s primernim ravnanjem in ukrepi pomaga

premagati nesoglasja in spodbujati sodelovalno in strpno komunikacijo, reševanje nesoglasij in konfliktov (Programske smernice…, 2005).

Pri nadarjenih dijakih je pomembno razumeti, da so le ti pogosto pod dodatnim pritiskom zaradi visokih pričakovanj. Razrednik mora razviti individualni pristop, kako spodbuditi njihov intelektualni razvoj in jim nuditi podporo pri soočanju s stresom in pričakovanji. Posebej prehod v srednjo šolo postavi otroke pred nove izzive. Spremenjeno okolje, pričakovanja, višje zahteve, novi sošolci. Vse to so izzivi. Razrednik mora ustvariti zaupanje in odprtost, kjer dijaki izrazijo svoje potrebe in skrbi. S pravilno motivacijo, mentorstvom in sodelovanjem lahko razrednik pomembno prispeva k celostnemu razvoju otrok v šoli.

3. Spoznavni tabori kot instrument spoznavanja

V prvem letniku organiziramo že vrsto let pet dnevni spoznavni tabor. Organiziramo ga tretji teden v septembru. Namenjen je spoznavanju novih sošolcev, s katerimi bodo preživeli naslednja štiri leta. Omogoča vzpostavitev prvih medsebojnih odnosov med dijaki, kar ustvarja pozitivno skupnost in spodbuja sodelovanje v razredu.

Cilji tabora so spoznavanje drug drugega izven učilnice, ki lahko zmanjša stres, ustvari sproščeno vzdušje, kar je pomembno za učenje in socialno vključevanje. Vzpodbuja razvoj socialnih veščin, saj dijaki skozi skupne aktivnosti razvijajo komunikacijske sposobnosti, sodelovanje in empatijo. To lahko vpliva pozitivno na njihovo samopodobo in samozavest. Prav tako se odkrijejo različne značajske lastnosti otrok, prepoznamo, kdo lahko prevzame vodilno funkcijo, s kom lahko sodelujejo, kdo jim je podoben in kdo predstavlja izziv. Preko delavnic sodelovanja spoznavajo sebe in druge. Nekatere aktivnosti izvajamo v naravi kot npr. postavljanje bivakov, kjer morajo sodelovati za skupni uspeh. Ali spoznavne igre, kjer se morajo znajti v dani situaciji, se poslušati in sodelovati. Pomemben del pa je tudi skupno preživljanje prostega časa, ki je namenjen druženju, igri in pogovorom, druženju ob ognju, športnih igrah. Zmanjša se zadržanost, ustvarja se sproščeno vzdušje, kar je ključno za oblikovanje pozitivne skupinske dinamike. Omogoča jim, da odkrivajo skupne interese, hobije in vrednote. To lahko služi kot temelj za nadaljnje prijateljstvo in sodelovanje v šolskem okolju.

Vse te aktivnosti izven učilnice spodbujajo razvoj komunikacijskih veščin in sodelovanja. Dijaki se soočajo z različnimi izzivi, s katerimi se morajo spopasti skupaj, kar krepi njihovo sposobnost sodelovanja in reševanja problemov. Najpomembneje je je krepitev pozitivnih odnosov na začetku, da se izognemo marsikateri težavi kasneje.

4. Razredne ure in pomen le-teh

Razredne ure imajo pomemben pomen v šolskem okolju in ne bi smele zajemati le opravičevanje izostankov. Predstavljajo čas, kjer razrednik z razredom obravnava različne vsebine, ki presegajo zgolj učno gradivo. Razredne ure morajo biti namenjene dijakom in njihovim težavam oz. potrebam. Razrednik nudi nasvete, prisluhne težavam, pomaga pri reševanju konfliktov in spodbuja pozitivno samopodobo. Tukaj je ključno zaupanje med dijaki in razrednikom. Le v pozitivnem okolju se gradijo pozitivni odnosi in pridemo do rezultatov.

Učitelj razrednik in pomembno vlogo pri usmerjanju otrok in učencev k razmišljanju o družinskih in prijateljskih odnosih. Usmerjanju k razvijanju socialnih spretnosti in kompetenc. Usmerjanju k razmišljanju o pomenu prosocialnega vedenja, altruizma, empatije. Spodbujanju sodelovalnega in timskega dela (Musek, 2007).

Omogočajo podporo dijakom. Razrednik lahko vzpostavi osebni stik z vsakim dijakom, se posvetuje o osebnih vprašanjih, izzivih ali čustvenih težavah. Prav tako omogočajo razpravo o vrednotah, etiki, spoštovanju in odgovornosti. Razrednik lahko usmerja dijake pri razvoju socialnih veščin ter oblikovanju pozitivnega in spoštljivega odnosa do sošolcev in učiteljev. Včasih se pojavijo konflikti med dijaki ali med dijaki in učitelji. So priložnost za obravnavo teh konfliktov in za spodbujanje medsebojnega razumevanja ter iskanje konstruktivnih rešitev. Namenjene so poklicnemu usmerjanju dijakov. Razredne ure so priložnost za razpravo o poklicnih možnostih, študijskih poteh in karieri. So tudi vir informiranja in komunikacije o pomembnih dogodkih, spremembah v šolskem programu, projektih, dejavnostih in ekskurzijah.

Predloge za razredne ure lahko predlaga razrednik, lahko pa tudi dijaki, ki so tako pa aktivno vključeni v načrtovanje dejavnosti in izvedbo. Pri načrtovanje lahko razrednik izbira določene teme in aktivnosti ali pa tudi dijaki sami. Pomembno je, da se vprašamo, kaj želimo, da dijaki dosežejo, kako bomo preverili, če so to dosegli in katere aktivnosti bodo ubrali, da bodo dosegli te cilje. Podjetnostne veščine temeljijo na ustvarjalnosti, ki vključuje domišljijo, strateško razmišljanje in reševanje problemov, ter kritičnemu in konstruktivnemu razmisleku v razvijajočih se ustvarjalnih procesih in inovativnosti. Za podjetnostni odnos je značilno: samoiniciativnost in aktivnost, proaktivnost, pogled v prihodnost, pogum in vztrajnost pri doseganju ciljev. Vključuje željo po motiviranju drugih in vrednotenju njihovih zamisli, simpatijo, empatijo in skrb za ljudi in svet ter sprejemanje odgovornosti z etičnim pristopom v celotnem procesu (Krapše, 2022). Kompetenca, ki jo razvijamo je zmožnost izražanja stališč in vrednotenja v različnih okoliščinah. Prav osnovnih metod dela za razredne ure, ki vključujejo aktivno dijake:

- Brainstorming (možganska nevihta): Učitelj lahko spodbuja učence, da izrazijo svoje ideje in rešitve na določen problem ali temo brez ocenjevanja ali kritike. To omogoča prostor za prosto izražanje in raziskovanje novih idej. Konkretno npr. kaj je dobro in kaj slabo v naši razredni skupnosti.

- Učenje s primeri: Uporaba resničnih primerov ali študijskih primerov lahko spodbudi razmišljanje učencev in jih spodbudi k reševanju kompleksnih problemov. Prikažemo primer nasilja med vrstniki s pomočjo video gradiva.

- Učenje s skupino: Delo v skupinah lahko spodbudi ustvarjalnost, saj učenci delijo svoje ideje in perspektive ter skupaj iščejo rešitve. Zbirajo ideje in misli v manjših skupinah in mnenja nato delijo z ostalimi.

- Ustvarjalne naloge: Dajanje nalog, ki zahtevajo ustvarjalno razmišljanje, kot so pisanje pesmi, risanje, izdelava projektov ali reševanje problemov, spodbuja razvoj ustvarjalnih veščin. Konkretno je to lahko npr. organizacija skupinske pustne maske.

- Problematično poučevanje: Postavljanje kompleksnih vprašanj, ki spodbujajo razmišljanje in iskanje rešitev, namesto preprostega podajanja informacij.

- Raziskovalno učenje: Spodbujanje učencev, da sami raziskujejo temo, rešujejo probleme in odkrivajo nove informacije.

- Sprostilne tehnike: Vključevanje sprostilnih tehnik, kot so meditacija ali jogo, ki lahko pomagajo sprostiti misli in spodbuditi ustvarjalno razmišljanje.

In še veliko več.

5. Celoletno delo in naloge

Spodaj je prikazano delo na razrednih urah, ki so potekale tekom celega šolskega leta. Namenjene so povečanju empatičnosti, solidarnosti in medsebojne pomoči predvsem v 1. letniku, kjer se na novo oblikujejo odnosi v novi razredni skupnosti. Preko aktivnega vključevanja preoblikovati in sooblikovati odnose v razredni skupnosti. Določimo načine za ugotavljanje dosežkov. Kako vem, da bodo…to dosegli? Preko konkretnih aktivnosti in sprotnih rezultatov, ki se bodo nadgrajevali. Spodbujati želimo sposobnost razvijanja novih idej, kritično razmišljanje, prepoznavanje življenjskih priložnosti, prevzemanje odgovornosti. Pomembne so etape: prepoznavanje in zaznavanje težav, oblikovanje novih pravil obnašanja, motivacija in spodbujanje pozitivne samopodobe, spoznavanje sebe, prevzemanje odgovornosti za sebe, za druge, za dejanja (Kržan, 2011). Zavedanje, da skupaj nosimo odgovornost ter aktivna pomoč v razredu. Tehnike, s katerimi lahko to dosežemo so učenje s skupino, ustvarjalne naloge, raziskovalno učenje in pogovor, timsko delo, vaje in dejavnosti, učitelj je usmerjevalec, sodelovanje, učenje iz napak, … Didaktični pristopi, ki se jih poslužujemo so dialog, pogovor, skupno določanje ciljev, prepoznavanje potreb, vizija, poročanje o napredku, refleksija, samozavedanje, prepoznavanje lastnih čustev in občutkov, zavedanje občutkov drugih, empatija, vživljanje v perspektivo drugega, sprejemanje odločitev, čuječnost, obvladovanje konfliktov. Pomembno je, da so avtentični in predstavljajo realistične problemske izzive (Rutar Ilc, 2004). Sledi načrtovanje procesa učenja in poučevanja in konkretne dejavnosti, ki bodo podpirale ta proces (pripeljale do želenega cilja):

- zapišejo, če jih kaj moti v razredu in predlog za izboljšanje tega
- na listek napišejo (nekoga izžrebajo) : pri tebi mi je všeč (4 primere)
- na list zapišejo, kaj pri drugem cenijo (vsak za vse v razredu), to dobi nato vsak dijak razreda
- sodelovanje: zapišejo primere sodelovanja doma, v razredu in predloge, kako bi lahko izboljšali sodelovanje v razredu
- pravila razreda - kaj si želijo, oblikujejo skupaj (v dvojicah, nato v manjših skupinah in vsi skupaj)
- miselni vzorec: kaj pomeni skupnost in kaj pomeni prijateljstvo
- izberejo (vsak) 2 ali 3 dijake/učence, ki jim bodo pomagali ali poslali snov, bili tutorji….
- izziv: napišejo v polja nekaj aktivnosti, ki jim predstavljajo izziv (tako zase kot za druge) .. na teden ali 14 dni, si izberejo enega, ki ga poskušajo izpolniti
- pet prstov hvaležnosti: ob koncu dneva dijaki opravijo krajšo refleksijo svojega dne: zaprejo oči, položijo dlan na prsa in se za vsak prst roke spomnijo enega dobre dogodka tistega dne
- ustvarijo BINGO ploščico – teme izbirajo sami – oblikujejo sami. Učitelj pomaga, svetuje, vodi. Na primer na temo hobiji ali interesi…
- drevo src (napišejo imena sošolcev (tekom celega leta)). Učenci vzamejo srca iz škatle in napišejo ime vsakega sošolca/sošolke, za katerega menijo, da je v določenem časovnem obdobju naredil nekaj prijaznega ali pozitivnega.

Pomembno je, da skušamo kot razrednik spodbuditi dijake, da sami prevzemajo pobude in razmišljajo o idejah in predlogih, ki bi jih nato izvajali. Proces je dolgotrajen in zahteva umik učitelja, da pusti prostor za razmišljanje in kreativnost.

6. Zaključek

Uspešen razrednik vzpostavi dobre odnose med dijaki, starši in sodelavci. Za uspešno vodenje razredne skupnosti je nujno uspešno sodelovanje s starši in sodelavci. Skupaj najdejo rešitve za probleme, za vrednote mladih in jih skupaj razvijajo. Razrednik je tisti, ki dijake usmerja v dejavnosti, spremlja njihov učni napredek, spremlja dijake ob učnih ali medvrstniških težavah, prepoznava težave in jih skuša odpraviti. Tudi pri delu z nadarjenimi dijaki naletimo na vse težave, ki jih najdemo tudi v drugih razrednih skupinah, včasih so celo bolj izrazite, saj so takšni dijaki bolj občutljivi in imajo visoke cilje. Pomembno je sprotno delo razrednika in vključevanje vseh sodelujočih v proces, saj se marsikaj da preprečiti pred nastankom težav. Pomembno je, da vzpodbuja pozitivno klimo v razredni skupnosti, stremi k strpnosti in sodelovalnemu odnosu, predvsem pri dijakih, ki so individualisti, ciljno naravnani in imajo visoka pričakovanja do sebe, drugih in šolskega okolja. Ob vsakem neuspehu ali oviri lahko reagirajo še močneje, se poslužijo tudi sebi in družbi škodljivih ravnanj, kar pa posledično vpliva na vse prisotne v vzgojno učnem procesu (Žorž, 2013). Šola je prostor, kjer se družbene spremembe lahko še hitreje kažejo. Soočamo se z dijaki, ki imajo občutek, da imajo pravico biti tukaj, ki izražajo svoje občutke in mnenja, znajo argumentirati in sprašujejo, ki pričakujejo, da jih odrasli jemljejo resno. In tudi šolski prostor se temu prilagaja. Le tako je razrednik in učitelj kos delu z nadarjenimi dijaki. Vloge razrednik – dijak se lahko tudi menjavajo in dijak prevzame vlogo organizatorja, usmerjevalca, postane podjeten. Učitelj razrednik spodbuja dijake, da razvijajo spretnosti vodenja, organiziranja in nastopanja, razredne ure pa postanejo njihove in jih motivirajo za sodelovanje (Marinček, 2003). Delo razrednika z nadarjenimi dijaki ni lažje in zahteva mogoče še več angažiranosti in drugačne prijeme, ki vodijo k uspešnemu delu. Od učitelja razrednika zahteva nenehno izobraževanje in spoznavanje novih metod in tehnik dela, sodelovanje s svetovalno službo na šoli in tesen stik s starši.

7. Literatura in viri

Bregar, M. (2013). Naloge razrednika v osnovni šoli in usposabljanje učiteljev za to vlogo. (Magistrsko delo, Univerza Ljubljana, Pedagoška fakulteta)

Havard, A. (2015). Krepostno vodenje. Ljubljana: Družina d. o. o.

Krapše, T. in Polšak, A. (ur.). (2022). Kompetenca podjetnosti v šoli 21. stoletja. Zavod RS za šolstvo.

Kržan, J. (2011). Motiviranost dijakov za učenje. Ljubljana: Fakulteta za upravo.

Marinček, A. (2003). Humano razredništvo. Celje: Cilian.

Musek, L. K. (2007). Mi in naši odnosi : didaktična mapa za 3. triletje osnovne šole. Ljubljana: IPSOS. Pridobljeno: 17.4.2024, s: https://www.ipsos.si/Mape/alt%20MODUL%2012A%20-%203TRIADA%20-%20MI%20IN%20NASI%20ODNOSI-2del%20210ur9ekl.pdf

Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter dijaških domovih. (2005) Pridobljeno: 17.4.2024 s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf

Rutar Ilc, Z. (2004). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. (ZOFVI). (2007).

Žagar, D., Brajša, P. (2001). Razrednikova vloga, delo in odgovornost. Ljubljana: Jutro.

Žorž, B. (2013). "Tekmovalnost in motivacija." Vzgoja (Ljubljana) letnik 15. številka 60 (2013) str. 32-33. Pridobljeno 17. 4. 2024 s http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-6AZU55PG

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Lešnik Štrafela je profesorica nemškega jezika na II. gimnaziji Maribor. V gimnazijskem programu poučuje že štiriindvajseto leto. Je profesorica nemškega jezika in razredničarka ter vodja strokovnega aktiva na šoli. V svojem poklicu uživa, saj delo z mladimi pomeni nove izzive in zahteva nenehno izpopolnjevanje in kreativnost. Pri svojem delu si prizadeva, da bi dijaki pridobili kar največ raznolikega znanja in veščin ter da bi uspešno zaključili šolanje in bili uspešni v življenju. Gradi na dobrih odnosih v razredu in si prizadeva za pozitivno klimo in ustvarjalnost med dijaki.

Spodbujanje občutljivosti učiteljev za individualne značilnosti dijakov

Helping Teachers to Step into Student's Shoes

Jasmina Jevnikar

Šolski center Novo mesto, Srednja elektro-računalniška šola in tehniška gimnazija
jasmina.jevnikar@sc-nm.si

Povzetek

Prispevek se osredotoča na prikaz izvedbe treh izkustvenih izobraževalnih delavnic za učitelje, ki smo jih svetovalne delavke naše šole izvedle kot enega od ukrepov za reševanje večje vzgojne problematike v dveh oddelkih. Cilji, ki so jih zajemale delavnice, so povečanje občutljivosti (senzibilizacija) učiteljev za individualne značilnosti dijakov, spoznati se z značilnostmi najstniških možganov ter v povezavi s tem z učinkovitimi načini ravnanj v odnosu do dijakov ter prepoznati lastne misli pri delu z vzgojno zahtevnejšimi dijaki ter ozavestiti njihov vpliv na lastno ravnanje v odnosu do dijakov. V prispevku je opisana tudi sama vsebina in izvedba teh delavnic. S pomočjo izkustvenih dejavnosti, ki so jih opravljali udeleženci tekom treh srečanj, smo dosegli pozitiven premik v občutljivosti učiteljev za individualne značilnosti dijakov ter s tem tudi izboljšanje kvalitete pedagoškega odnosa učitelj – učenec, ki pomembno vpliva na vzdrževanje discipline v razredu in zavzetost dijakov za učenje. Udeleženci so izpostavili tudi to, da so z delavnic odšli razbremenjeni, saj so tu našli prostor in varnost za delitev ter razmislek o svojih strokovnih pedagoških dilemah.

Ključne besede: izkustvene izobraževalne delavnice, senzibilizacija, strokovni in osebnostni razvoj učitelja, supervizija, vzgojna problematika.

Abstract

The paper focuses on the presentation of three experiential educational workshops for teachers, which we, the school counselors, carried out as one of the actions to solve a larger educational-behavioural problem in two school departments. The goals covered by the workshops are to increase the sensitivity of teachers to the individual characteristics of students, to learn about the characteristics of the teenage brain and, get to know effective ways of dealing with students, and to recognize and understand the power of one's own thoughts when working with more behaviourally demanding students. The content and execution of these workshops are also described in the paper. With the help of the experiential activities, we achieved a positive shift in the teachers' sensitivity to the individual characteristics of the students, and thus also an improvement in the quality of the teacher-student pedagogical relationship, which significantly affects the maintenance of discipline in the classroom and the students' commitment to learning. The participants also pointed out that they left the workshops relieved, as they found a place and safety to share and reflect on their professional pedagogical dilemmas.

Keywords: behavioural issues, experiential educational workshops, sensitization, supervision, teacher's professional and personal development.

1. Uvod

Vzgojna problematika pri dijakih je izziv, ki je v današnjem času zelo prisoten v šolskem prostoru, hkrati pa je reševanje le-te tudi del dejavnosti in nalog svetovalne službe v srednji šoli. Glede na zadnje sprejete Programske smernice za svetovalno službo v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in dijaških domovih (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008), se namreč svetovalni delavci v okviru osnovnih dejavnosti ukvarjajo z:

- dejavnostmi pomoči,
- razvojnimi in preventivnimi dejavnostmi ter
- dejavnostmi načrtovanja in evalvacije.

Vzgojna problematika med dijaki, ki zajema neprimerno vedenje dijakov pri pouku in izven njega, se kot taka lahko uvršča prav v vsa tri področja osnovnih dejavnosti svetovalne službe. Prav tako vzgojno delovanje za varno, spodbudno in vključujoče okolje opredeljuje kot enega izmed osnovnih področij dela šolske svetovalne službe tudi Osnutek programskih smernic svetovalnega dela/svetovalne službe v vrtcih, šolah in dijaških domovih (Rutar idr., 2023).

Svetovalne delavke naše šole smo se tako v nekem trenutku srečale z več vzgojno zahtevnejšimi oddelki, dva oddelka pa sta še posebej izstopala. To sta bila oddelka srednjega poklicnega izobraževanja, v katerih je tudi večji delež dijakov z odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v enem od oddelkov je takšnih dijakov 12 %, v drugem pa kar 33 %). Vzgojni zapleti v teh dveh oddelkih so se začeli pojavljati na dnevni ravni, poleg tega pa je bilo v pogovorih opaziti tudi nižanje stopnje razumevanja osebnih težav dijakov s strani učiteljev. Ta situacija nas je spodbudila, da smo v svetovalni službi začeli temeljiteje razmišljati, kako se s tem spopasti.

Reševanja nastale situacije smo se lotili večplastno, v skladu s tremi ravnmi delovanja svetovalne službe (Rutar idr., 2023):

- delo na ravni VI ustanove: v sodelovanju z vodstvom smo načrtovali dejavnosti za izboljšanje vzgojne problematike v oddelkih,
- sodelovanje pri pouku in/ali delo s skupino: izvedene so bile delavnice socialnih spretnosti z dijaki v razredu, izvedeni so bili izredni roditeljski sestanki, izveden je bil **sklop treh izobraževalnih delavnic za učiteljski zbor**,
- podpora in pomoč posamezniku: izvedenih je bilo več individualnih razgovorov – tako z dijaki kot z učitelji, izrečenih je bilo nekaj vzgojnih ukrepov v skladu s Pravili o šolskem redu v srednjih šolah in Pravili o šolskem redu na Šolskem centru Novo mesto.

V nadaljevanju bom kot primer dobre prakse na področju osebnostnega razvoja učitelja v kombinaciji z vedenjskimi izzivi za motivacijo novodobnih generacij otrok predstavila enega od ukrepov, ki smo se ga poslužili v okviru reševanja vzgojne problematike, in sicer izvedbo treh izobraževalnih delavnic za učiteljski zbor. Pri izvedbi delavnic smo enakovredno sodelovale štiri svetovalne delavke, ki zaobjemamo naslednje strokovne profile: psihologinja, pedagoginja, socialna pedagoginja in inkluzivna pedagoginja.

2. Izobraževalne delavnice za učiteljski zbor

2.1 Načrtovanje dela z učitelji

Cilj nadaljnjega izobraževanja strokovnih delavcev v VIZ je opredeljen v 2. členu Pravilnika o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju

(2004). Stalno profesionalno izpopolnjevanje ter osebnostna rast sta dve od mnogih nalog učiteljev, ki ju morajo izpolnjevati, če želijo prispevati h kakovostnemu in učinkovitemu sistemu izobraževanja. Današnja družba namreč pred učitelje postavlja vse večje zahteve, in sicer tako zaradi hitro razvijajoče se tehnologije, velike količine novih raziskav in produkcije novega znanja kot tudi zaradi samih razvojnih značilnosti udeležencev izobraževanja.

Pri načrtovanju reševanja omenjene problematike nas je vodilo tudi dejstvo, da so učitelji v konkretni situaciji postali vse manj tolerantni do individualnih posebnosti dijakov v oddelkih, kar je bilo zaznati v strokovnih pogovorih o težavah, ki so se pojavljale. Ta implicitna (mestoma tudi negativna) prepričanja učiteljev o dijakih so zagotovo vplivala na odnos med učiteljem in posameznim dijakom. Odnos pa je ključ, ki ti odpira pot do dijaka in ti daje med drugim tudi možnost vzgojnega delovanja.

2.1.1 Odnos učitelj – učenec

O pomenu odnosa med učiteljem in učencem ter o njegovi povezanosti s celostnim razvojem učenca, učnim uspehom učencev in tudi vzdrževanjem discipline poročajo številne raziskave. S. Pečjak in C. Peklaj (2015) navajata, da je učiteljev pozitivni odnos do učencev pomemben za vzdrževanje discipline in zavzetosti učencev za učenje. Koširjeva (2006, v Maleševič, 2018) pa navaja, da pozitivni odnosi med učitelji in učenci varujejo in zagotavljajo večjo šolsko prilagojenost – učne rezultate in vrstniško prilagojenost. Ta pedagoški odnos je tako zelo pomemben zato, ker učenec v njem zadovoljuje določene potrebe, ki so pomembne za njegov socialni razvoj (npr. potreba po varnosti, sprejetosti, samoizražanju, vplivanju na druge …). Maleševičeva (2018) v podporo pomenu socialnih odnosov navaja tudi izsledke nevroštudij in zaključuje, da so dobri odnosi prvi pogoj za optimalno delovanje učencev na področju učenja in sodelovanja pri pouku.

V našem primeru smo presodili, da bi bilo smiselno za učitelje izvesti izobraževanje, ki naslavlja njihovo odnosno kompetenco. Tako smo opredelili naš cilj prve izobraževalne delavnice, in sicer povečanje občutljivosti (senzibilizacija) učiteljev za individualne značilnosti dijakov.

Učitelji na naši šoli se stalno profesionalno usposabljajo, a običajno gre za izobraževanja na njihovih strokovnih področjih. Manj izbirajo izobraževalne vsebine, ki so vezane na razvojne ali socialne značilnosti dijakov, njihove čustvene potrebe, na dijake s posebnimi potrebami ali pa na lastno osebnostno rast. Zato smo se pri načrtovanju izobraževanja srečali z dilemo, ali naj bo izobraževanje za učiteljski zbor obvezno ali prostovoljno. Bili smo namreč v strahu, da bo v primeru obveznega izobraževanja prisotne nekaj slabe volje, kar pa ni bila ravno naša želja. Po drugi strani pa smo se bali, kolikšna bo sploh udeležba, v kolikor izobraževanje razpišemo kot prostovoljno. Razmišljali smo tudi, kako bodo učitelji reagirali na izkustvene dejavnosti. Predvidevali smo, da so učitelji vajeni izobraževanj v smislu predavanj, česar pa mi, vsaj v prvi delavnici, nismo želeli izvesti. Naš namen je bil, da s pomočjo izkustvenih dejavnosti učitelje pripeljemo do večjega razumevanja osebnih stisk dijakov.

Po temeljitem premisleku smo se odločili, da bo udeležba na delavnicah prostovoljna, a posebej priporočena za dva oddelčna učiteljska zbora, ter da obdržimo koncept izkustvenih vaj. Vsaka od treh delavnic je trajala 45 minut, na delavnicah pa smo s kavo in prigrizkom poskrbeli za prijetnejše vzdušje.

2.2 Izvedba izobraževalnih delavnic

2.2.1 Izvedba prve delavnice

Cilj prve izobraževalne delavnice je torej bil **povečanje občutljivosti (senzibilizacija) učiteljev za individualne značilnosti dijakov**. Delavnice se je udeležilo 17 učiteljev. Z učitelji smo se na začetku posedli v krog. To je marsikoga presenetilo, vendar so v nadaljevanju učitelji tako bolj aktivno sodelovali. Delavnica je bila strukturirana po naslednjem razporedu:

- uvodna motivacija: Skupinski portret → udeleženci so se postavili v dva kroga, zunanjega in notranjega. Obrnjeni so bili drug proti drugem. Morali so narisati portret osebe, ki stoji nasproti njim, pri čemer so se po vsakem narisanem obraznem elementu premaknili za eno mesto naprej. To je torej pomenilo, da je več različnih udeležencev narisalo portret ene osebe. Ko so končali s portretiranjem, je sledil čas za pregled portretov in ob tem tudi nekaj smeha. Tako so se udeleženci nekoliko sprostili, ustvarila pa se je skupinska dinamika, ki je pomembna podlaga za uspešno nadaljnje delo v skupini.

- osrednja dejavnost: Stopi korak naprej (prirejeno po: Kompas, 2005) → Z udeleženci smo se preselili na šolski hodnik, saj smo potrebovali več prostora. Vsak od udeležencev je prejel po en kartonček, na katerem je bil opis nekega posameznika. Te opise smo pripravile svetovalne delavke na podlagi značilnosti dijakov, s katerimi se vsakodnevno srečujemo. Opisi so vključevali dijake z učnimi težavami, vedenjskimi težavami, nadarjene dijake, odlične dijake, dijake z nižjim socialno ekonomskim statusom, istospolno usmerjene dijake, dijake priseljence … Značilnosti dijakov so bile pomešane in tako anonimizirane. Primer štirih takšnih opisov je viden na sliki 1. Naloga udeležencev je bila, da v tišini preberejo opis in se skušajo postaviti v kožo tega konkretnega dijaka. Nato smo svetovalne delavke brale različne trditve. Če je bila trditev za posameznega udeleženca ugodna, je lahko stopil korak naprej. Če je bila neugodna, je moral ostati na svojem mestu. Trditve so se glasile npr.: *Imam možnost študirati in si izbrati poklic, ki me veseli.; Nova oblačila si lahko privoščim, ko jih potrebujem.; Kadar potrebujem pomoč pri šolskem delu, mi jo doma lahko nudijo.; Ne znam se vključiti v družbo sošolcev in spretno sklepati novih prijateljstev.; Imam občutek, da me profesorji razumejo in spoštujejo.*

  Po vseh prebranih trditvah (teh je bilo 22), so učitelji po hodniku prišli različno daleč. Sledila je diskusija o njihovem počutju, doživljanju igre, občutkih ob tem, ko so se drugi premikali naprej, oni sami pa ne, in obratno. Ob koncu smo se pogovorili tudi o tem, kako tisti dijaki, ki ostajajo daleč zadaj, funkcionirajo v šolskem okolju. Dejavnost je v udeležencih pustila zelo močne občutke, ki so se pokazali v pogovoru po izvedeni dejavnosti. Predvsem so izrazili osuplost nad tem, da se v njihovih razredih pojavljajo dijaki s takšnimi značilnostmi. Pogosto namreč nič od tega ni vidno navzven in zato ne pomislimo, da v ozadju bolj ali manj prilagojenega vedenja lahko stoji težka zgodba.

Slika 1

Primer opisov dijakov, ki so jih učitelji prejeli pri izkustveni dejavnosti Stopi korak naprej

Sem 18-letnik s cerebralno paralizo. Zmožen sem samostojnega življenja. Vedno sem bil navajen trdega dela, treninga in poštenosti, kar mi je tudi omogočilo, da se danes lahko funkcionalno gibljem. Otročarije, ki jih počnejo sošolci, mi grejo na živce – ne razmišljam na enak način kot oni. Starša, sploh mati, imata strogo vzgojo in visoka pričakovanja, tudi sam sem perfekcionist. Šolsko delo terja od mene ogromno psihičnega napora. Doma mi zmanjka moči za samonadzor. Imam hude čustvene izbruhe, pogosto združene z agresivnostjo, tudi s samopoškodbenim vedenjem.	Sem fant, ki ima motnjo avtističnega spektra. Tej je pridružena depresija in ADHD. Moja starša sta ločena že dalj časa. Med njima še vedno poteka zelo neučinkovita in neprijazna komunikacija. Oče je zelo nezadovoljen zaradi mojih težav. Večkrat mi je že rekel, naj se ubijem, se vržem pod vlak ali kaj podobnega. Moje sposobnosti za učenje so dobre, a jih ne izkoristim zaradi že omenjenih težav. Učitelji mislijo, da cele noči ne spim, ker igram igrice, a je vzrok za nespečnost v čustvenih stiskah, ki jih doživljam na dnevni ravni.
Sem dijak 2. letnika. Doma imam urejeno družino, ki me podpira. V šolo hodim rad. Večina predmetov mi je zanimivih in snov si hitro zapomnim. V razredu se počutim dobro, imam veliko prijateljev in tudi s profesorji se razumem. Rad imam šport. Treniram rokomet in igram za šolsko ekipo. Po končani srednji šoli se bom vpisal na fakulteto.	Sem 15-letni dijak in imam ADHD, zaradi česar prejemam zdravila. Imam težave s spanjem, spim po 3 ali 4 ure na noč. Pretirano razmišljam o svojih težavah in sem zato pod stalnim stresom. Sem pesimist in imam slabo samopodobo. Doma živim z očetom in mlajšo sestro. Mami se je odselila in jo redko vidim. Občutek imam, da je moje težave ne zanimajo. Ocenjujem, da ima oče raje sestro kot mene, saj me le kritizira. V šoli sem sicer uspešen, a me vseskozi skrbi, da ne bom uspešno izdelal razreda.

Slika 1 prikazuje štiri opise, ki smo jih uporabili pri dejavnosti Stopi korak naprej. Tudi ostali opisi so bili tvorjeni na enak način.

- zaključek in evalvacija: Po razredu smo razobesili plakate, na katere so udeleženci lahko napisali, katere tematike jih zanimajo in si o njih želijo izobraževalnih delavnic. Na enem izmed plakatov je bila narisana tarča, ki pa je bila namenjena evalvaciji te delavnice. Udeleženci so torej svoje zadovoljstvo in počutje z dvema pikama označili na tarči. Udeleženci so bili z delavnico zadovoljni in počutili so se dobro.

2.2.2 Izvedba druge delavnice

Glede na izražene želje o vsebinah, ki jih udeleženci želijo slišati, smo za drugo izobraževalno delavnico izbrali vseeno nekoliko bolj teoretično obarvano temo, in sicer **Kaj se dijakom plete po glavi? Skušajmo razumeti delovanje najstniških možganov**. Udeležba na delavnici je bila prostovoljna, delavnice se je udeležilo 14 udeležencev. Nekateri udeleženci so prišli ponovno, drugi so se pridružili na novo, tretji so izostali. V tem delu smo udeležencem ponudili krajše predavanje, v katerega smo vključevali izkušnje učiteljev ter praktične primere. Glede na želje, ki so bile na koncu prejšnje delavnice zapisane na plakatih, se je ta vsebina pojavila največkrat, zato smo predvidevali, da učitelji potrebujejo tudi ta edukacijski del, da bodo lahko bolje razumeli vedenje mladostnikov na šolskih hodnikih in izven. Delavnica je bila strukturirana takole:

- uvodna motivacija: udeleženci so rešili nekaj nalog vidno-zaznavne pozornosti → dejavnost je služila sprostitvi in ogrevanju skupine ter ustvarjanju skupinske dinamike.
- osrednja dejavnost: predstavitev značilnosti najstniških možganov. V nadaljevanju je povzetih nekaj glavnih tez, o katerih smo spregovorili.
    - Evolucija možganov ter delitev v tridelne možgane (Mauko, b. d.) ter opredelitev glavnih nalog amigdale, prefrontalnega korteksa in hipokampusa.

- Glavne značilnosti mladostniških možganov (2. obdobje intenzivnega razvoja možganov, ustvarjanje novih povezav, izginjanje ("pruning") neuporabljenih povezav, nezmožnost izkoristka možganskih kapacitet, čustvena nestabilnost, nepremišljeno vedenje, slabo razumevanje informacij in situacij, oslabljen čut za odgovornost in dolgoročne posledice lastnih dejanj, pomen vaj čuječnosti za trening funkcij prefrontalnega korteksa (Blakemore, 2018; Haase idr., 2016; Kandare Šoljaga, 2017)).
- Razvojne naloge najstnikov (preizkušanje meja, oblikovanje identitete).
- Spanje, spanec in fiziološko zakasnjen cirkadiani ritem (Tarokh, Saletin, in Carskadon, 2016).
- Predlogi za "ravnanje z najstniki": v okviru tega dela predavanja smo na podlagi prejšnjih teoretičnih ugotovitev izpeljali nekaj uporabnih konkretnih napotkov za uporabo v pedagoški praksi.

Po končanem teoretičnem delu je sledilo nekaj časa za vprašanja, debato, pomisleke ter primere iz prakse. Udeleženci so izrazili željo po izročkih tega predavanja, sploh glede vsebine zadnjega dela, kjer smo govorili o praktičnih napotkih za delo v razredu.

- zaključek in evalvacija: delavnico smo zaključili s petminutno vajo čuječnosti, ki je udeležencem zelo ustrezala. Čisto na koncu so udeleženci svoje počutje in zadovoljstvo z delavnico ocenili s položajem palca na obeh rokah (palec obrnjen navzgor, vodoravno ali navzdol). Udeleženci so bili z delavnico zadovoljni in počutili so se dobro.

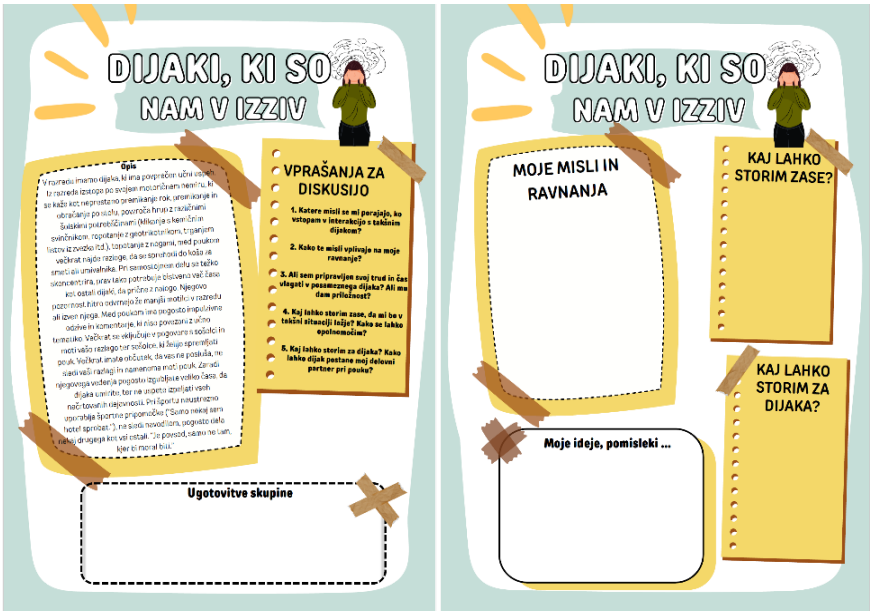
2.2.3 Izvedba tretje delavnice

Vsebino tretje delavnice smo načrtovali na podlagi še drugih izraženih želja ob evalvaciji prve delavnice ter na podlagi opažanj glede ravnanj in prepričanj učiteljev o vzgojno zahtevnejših dijakih. Čutiti je bilo, da se morda v učiteljih ob stiku z vzgojno zahtevnejšimi dijaki ali tudi z dijaki s posebnimi potrebami pojavljajo določeni strahovi in implicitne predstave, ki jih ovirajo pri učinkovitem ravnanju v dani situaciji. Tako je bil cilj tretje delavnice **prepoznavanje in ozaveščanje lastnih misli pri delu z vzgojno zahtevnejšimi dijaki ter njihovem vplivu na lastno ravnanje**. Obenem smo se pogovorili tudi o možnih načrtih ravnanja v določenih situacijah. Delavnice se je udeležilo 11 učiteljev. Struktura delavnice je bila sledeča:

- uvodna motivacija: igra Evolucija (Mladinski center Idrija, b. d.). V igri se udeleženci »razvijajo« iz jajca do nesmrtnika. Vsi udeleženci ne morejo priti do najvišje razvojne stopnje. Pri dejavnosti so se udeleženci dodobra sprostili, nasmejali, dejavnost pa smo lahko tudi vsebinsko povezali s situacijami v resničnem življenju, kjer prav tako ne pridemo vsi do najvišjih položajev na različnih življenjskih področjih.
- osrednja dejavnost: sledilo je delo v parih. Vsak par je prejel list (slika 2) z opisom nekega vzgojno zahtevnejšega dijaka ter vprašanja za skupinsko diskusijo, zraven pa še delovni list za individualni razmislek (teme individualnega razmisleka so vidne na sliki 2).

Slika 2

Primer delovnih listov, ki smo jih uporabljali pri izvedbi tretje izobraževalne delavnice



Na levi strani slike 2 lahko vidimo primer opisa dijakov ter vprašanja, ki so udeležencem delavnice pomagala pri skupinski diskusiji. Na desni strani slike 2 lahko vidimo delovni list, ki je udeležence vodil skozi individualni razmislek.

Tako so udeleženci v miru prebrali opis dijaka ter se najprej lotili individualnega razmisleka. Svoje misli so lahko zapisovali na delovne liste. Po končanem individualnem razmisleku je sledila še diskusija v paru. Pri diskusiji so si udeleženci pomagali z vprašanji, ki so bila zapisana zraven opisa dijaka. Udeleženci so iskali odgovore na naslednja vprašanja: *Katere misli se mi porajajo, ko vstopam v interakcijo s takšnim dijakom? Kako te misli vplivajo na moje ravnanje? Ali sem pripravljen svoj trud in čas vlagati v posameznega dijaka? Ali mu dam priložnost? Kaj lahko storim zase, da mi bo v takšni situaciji lažje? Kako se lahko opolnomočim? Kaj lahko storim za dijaka? Kako lahko dijak postane moj delovni partner pri pouku?* Sledilo je plenarno poročanje vsake skupine ter zaključna diskusija, kjer so udeleženci imeli možnost prosto deliti svoja mnenja, doživljanja in pomisleke. Nekateri udeleženci so v tem delu s skupino delili tudi nekaj zelo osebnih obremenjujočih pedagoških zgodb in se tako tudi razbremenili. Glavne ugotovitve, do katerih smo prišli, so bile:

- naše misli, prepričanja, vrednote … zelo vplivajo na naš odnos in naše ravnanje do dijakov. Pomembno je, da se teh misli in prepričanj zavemo, saj jih tako lažje obvladujemo – še posebej takrat, ko bi morda lahko vplivale na naše strokovno ravnanje v odnosu do dijaka.
- vsi udeleženci delavnice se v pedagoški praksi srečujemo s situacijami, ko se čutimo neuspešne. Načini, kako se s temi občutki spopadamo, so različni. Udeleženci so videli eno od večjih prednosti te delavnice v tem, da so se o občutkih neuspeha lahko odkrito pogovorili s svojimi kolegi, kar jim je nudilo neke vrste olajšanje. Ugotovili smo tudi, da čisto vsem dijakom na njihovi poti odraščanja žal nikoli ne bomo mogli pomagati.

- poudarili smo pomen tvorjenja kakovostnega pedagoškega odnosa z dijakom. Eden od načinov za tvorjenje dobrega pedagoškega odnosa, ki so ga udeleženci večkrat poudarili, je tudi samorazkrivanje oz. to, da dijakom v ustreznem kontekstu in v ustrezni meri pokažemo, da smo tudi učitelji samo ljudje, z lastnimi skrbmi, dilemami in tudi napakami, ki jih znamo priznati. Ob tem nas namreč dijaki vidijo v drugačni luči in se ob naših postavljenih mejah več avtomatsko ne postavljajo v obrambno pozicijo.

- zaključek in evalvacija: kljub temu, da je bilo predvideno trajanje delavnice 45 min, so udeleženci zaključni diskusiji prostovoljno namenili precej več časa. Evalvacijo smo izvedli že v okviru zaključne diskusije, nekateri udeleženci pa so svojo sklepno misel ob zadnji delavnici zapisali še na post-it listke, ki so jih nalepili na tablo. Udeleženci so bili z delavnicami zadovoljni, se jim pa seveda še odpirajo nova vprašanja, katerim se bo smiselno posvetiti v prihodnje.

3. Zaključek

Sodelovanje pri reševanju vzgojne problematike je ena temeljnih nalog svetovalne službe. V našem primeru je bil eden od načinov pomoči pri reševanju vzgojne problematike tudi delo z učitelji, in sicer smo se v svetovalni službi odločili za izvedbo treh izobraževalnih delavnic z izkustveno vsebino. Glavni cilj prve delavnice je bil povečanje občutljivosti učiteljev na individualne značilnosti dijakov, cilj druge delavnice je bil spoznati se z značilnostmi najstniških možganov ter v povezavi s tem z učinkovitimi načini ravnanj v odnosu do dijakov, cilj tretje delavnice pa prepoznati lastne misli pri delu z vzgojno zahtevnejšimi dijaki ter ozavestiti njihov vpliv na lastno ravnanje v odnosu do dijakov.

Menimo, da je bila izvedba naših delavnic v splošnem uspešna. Res je, da z njimi nismo rešili vzgojne problematike v oddelkih, saj je to le košček v mozaiku ukrepov. So pa udeleženci delavnic poročali o tem, da so se jim vsebine zdele koristne in jih bodo lahko uporabili pri svoji vsakodnevni pedagoški praksi. Hkrati smo z izvedbo delavnic pri učiteljih vzbudili zanimanje za tovrstna izobraževanja, saj so v njih videli uporabno vrednost. Menimo, da je k pozitivnemu odnosu do delavnic doprinesla tudi možnost prostovoljne izbire glede udeležbe. Načrtujemo, da bomo s takšnim načinom izobraževanj za učitelje nadaljevali tudi v prihodnjem šolskem letu, seveda z drugimi tematikami.

Pri udeležencih delavnic smo dosegli pozitiven napredek na področju vživljanja v situacije dijakov ter povečali občutljivost učiteljev za osebne značilnosti/težave dijakov. Menimo, da je ta pozitivni premik izjemno pomemben, saj zmožnost učiteljevega vživljanja v dijakovo stanje pomembno vpliva na pedagoški odnos učenec – učitelj, za katerega pa vemo, da je izjemnega pomena pri vzdrževanju discipline (Pečjak in Peklaj, 2015). Tako lahko pričakujemo, da bodo udeleženci, ki so prenesli vsebine delavnic v svojo pedagoško prakso, z dijaki začeli tvoriti bolj kvaliteten pedagoški odnos, kar jim bo pomagalo tudi pri reševanju vzgojne problematike, ko bo le-to potrebno.

Pomembna stvar, ki so jo udeleženci izpostavili, je tudi ta, da v okviru svojega rednega dela, ni oz. je premalo možnosti in priložnosti za supervizijo. Pravijo, da so na delavnicah našli prostor za delitev svojih občutkov in da so z delavnic odšli razbremenjeni. V pedagoškem delu se namreč nemalokrat srečujemo z različnimi situacijami, ki nas puščajo v dilemi glede učinkovitosti našega ravnanja v odnosu do dijakov ali pa nas čustveno obremenjujejo dlje časa. O takšnih situacijah se marsikdo zaradi različnih razlogov, predvsem pa zaradi strahu pred kritiko, ne želi posvetovati s svojimi kolegi. Morda bi se raje udeležil supervizije, a je teh

možnosti izjemno malo. Na tem mestu poudarjamo pomen supervizije – ne le za svetovalne delavce, ampak bi bila uvedba le-te smiselna tudi za učitelje. Pomen supervizije v pedagoškem procesu poudarja tudi B. Rupar (2021), ki v svojem prispevku navaja pozitivne vidike supervizijskega procesa (Kobolt in Žorga, 1999, v Rupar, 2021). In sicer udeleženec supervizije bolje spozna sebe, svoja prepričanja in vzroke za ravnanje; nauči se poslušati druge in se vživljati v čustva drugih; širi profesionalno polje svojega delovanja, spoznava še druge načine reševanja težav, dobi pogum in zalet za uvajanje novih načinov in sprememb v svoje delo. Naše tri delavnice so pravzaprav udeležencem omogočile prav vse te izkušnje, zato verjamemo, da je bila za njih to pozitivna izkušnja, ki jim je prinesla korist za njihovo pedagoško prakso.

Primer dobre prakse, ki sem ga opisala nam je podal nekaj zaključkov o načinih spodbujanja in podpore učiteljem pri vživljanju v značilnosti dijakov. Vendar pa ti zaključki izhajajo iz konkretne situacije, sklopa treh izobraževalnih delavnic. Pri posploševanju ugotovitev moramo biti previdni, saj bi bil morda v nekem drugem okolju ali kolektivu takšen pristop reševanja vzgojne problematike sprejet drugače kot pri nas ali pa bi prinesel drugačne učinke.

Naša svetovalna služba bo s takšnim načinom izobraževanj nadaljevala v prihodnjem šolskem letu. Ob tem pa se nam poraja vprašanje, kako na mehak način k udeležbi na delavnicah privabiti tudi tiste učitelje, ki se sedaj vabilu niso odzvali.

4. Viri

Blakemore, S. J. (2018). *Inventing ourselves; The secret life of the teenage brain.* Transworld Publishers.

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

Haase, L., Thom, N. J., Shukla, A., Davenport, P. W., Simmons, A. N., Stanley, E. A., Paulus, M. P. in Johnson, D. C. (2016). Mindfulness-based training attenuates insula response to an aversive interoceptive challenge. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 11*, 182 – 190. doi:10.1093/scan/nsu042

Kandare Šoljaga, A. (2017). *Najstniki: praktični vodnik za starše.* Mladinska knjiga.

Kompas: priročnik za učenje mladih o človekovih pravicah (2005). DZS.

Maleševič, T. (2018). Pomen dobrih socialnih odnosov med učitelji in učenci in učiteljeve odnosne kompetence. *Vzgoja in izobraževanje 49*(3-4), 17-24.

Mauko, L. (b. d.). *Evolucijski razvoj človeških možganov - tridelni možgani.* Center Motus. https://www.center-motus.si/evolucijski-razvoj-cloveskih-mozganov-tridelni-mozgani/

Mladinski center Idrija. (b. d.). *Evolucija*. https://www.mcidrija.si/program/aktivnosti/item/1704-evolucija.html

Pečjak, S. in Peklaj, C. (2015*). Psihosocialni odnosi v šoli.* Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Rupar, B. (2021). Supervizija v podporo pedagoškemu vodenju. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 19*(48), 137 – 143.

Rutar, B., Maleševič, T., Lovše, M., Pečjak, S., Hacin Beyazoglu, K., … in Ažman, T. (2023). *Osnutek Programskih smernic svetovalnega dela/svetovalne službe v vrtcih, šolah in dijaških domovih (nelektorirano gradivo). Svetovalno delo v srednji šoli in dijaškem domu.* Neobjavljeno delovno

gradivo za delavnice na študijskih skupinah svetovalnih delavcev SŠ (avgust 2023). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pravilniku o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2004). *Uradni list RS*, št. 64/04, 83/05, 27/07, 123/08, 42/09 in 33/17. https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV5958

Tarokh, L., Saletin, J. M. in Carskadon, M. A. (2016). Sleep in adolescence: Physiology, cognition and mental health. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 70*. 182–188. doi: 10.1016/j.neubiorev.2016.08.008.

Kratka predstavitev avtorja

Jasmina Jevnikar je univerzitetna diplomirana psihologinja, ki je trenutno zaposlena na Šolskem centru Novo mesto, Srednji elektro-računalniški šoli in tehniški gimnaziji, kjer opravlja svetovalno delo in poučuje psihologijo. Pred tem je več let delovala kot svetovalna delavka v vrtcu in osnovni šoli, še vedno pa deluje tudi na področju izobraževanja odraslih. Na področju svetovalnega dela se največ srečuje z dijaki s posebnimi potrebami ter z nadarjenimi dijaki, še posebej pa uživa v poučevanju psihologije ter mentoriranju mladih pri psihološkem raziskovanju.

Jutranji krog pri delu z učenci v posebnem programu

Morning Circle in Working with Students in Special Programs

Vanda Kočar Junkar

Center Janeza Levca Ljubljana
vanda.kocar©centerjanezalevca.si

Povzetek

Jutranji krog je pomemben del vsakodnevne rutine v Posebnem programu vzgoje in izobraževanja, v katerem se izobražujejo učenci s posebnimi potrebami. Jutranji krog vzpostavi strukturo na začetku dneva, spodbuja medsebojne socialne spretnosti, učence umiri, sprosti in pripravi na učenje. Vsebuje pozdrav učencev in različne dejavnosti, ki vzpodbujajo razvoj medsebojnega sodelovanja, komunikacijo in empatijo, usmerja njihovo pozornost in olajša razumevanje. Jutranji krog spodbuja pozitivno vzdušje v skupini ter krepi samozavest učencev. Dejavnosti v jutranjem krogu so prilagojene glede na individualne potrebe in zmožnosti učencev v posebnem programu, ki se soočajo z omejitvami na več področjih. Med jutranjim krogom razvijamo tako komunikacijske, socialne kot tudi glasbene in gibalne spretnosti. Ugotovljeno je bilo, da prav jutranji krog učence z motnjo v duševnem razvoju opolnomoči, da lahko sčasoma napredujejo na vseh področjih.

Ključne besede: jutranji krog, komunikacija, motnja v duševnem razvoju, posebni program, socialne spretnosti, vizualna podpora.

Abstract

The morning circle is an important part of the daily routine in the Special Education Program, where students with special needs are educated. The morning circle establishes structure at the beginning of the day, encourages social skills, calms and relaxes students, and prepares them for learning. It includes greeting the students and various activities that promote cooperation, communication, and empathy, while directing their attention and facilitating understanding. The morning circle fosters a positive atmosphere in the group and strengthens the students' self-confidence. Activities in the morning circle are tailored to the individual needs and abilities of students who face limitations in multiple areas. During the morning circle, we develop communicative, social, musical, and motor skills. It has been found that the morning circle empowers students with intellectual disabilities, and enables them to make progress in all areas over time.

Keywords: communication, intellectual disability, morning circle, social skills, Special Education Program, visual support.

1. Uvod

Jutranji krog v Posebnem programu vzgoje in izobraževanja (PPVIZ) poteka podobno kot v vrtcih. Glede na specifičnost primanjkljajev, ki jih izkazujejo učenci z zmerno/težjo/težko motnjo v duševnem razvoju (MDR), je zelo pomembno, da je jutranji krog skrbno načrtovan in prilagojen svojevrstnim potrebam in individualnim zmožnostim posameznega učenca. Čas v jutranjem krogu je za to, da se učenec samospoznava, se samoregulira, se zaveda samega sebe in se prepriča o svojih lastnih sposobnostih. Prispevek obravnava uporabo različnih dejavnosti

v jutranjem krogu pri otrocih z MDR in avtistično motnjo, za katere ocenjujem, da zelo ugodno vplivajo na počutje učencev ter zmanjšujejo njihova neželena vedenja. Z nenehnim urjenjem dejavnosti v jutranjem krogu in ker se skrbi za individualne potrebe učenca, se učinkovito doseže, da se učenci sčasoma opolnomočijo na več področjih (socialne spretnosti, lažje zmorejo uravnavati svoja vedenja ter pridobivajo samopodobo in samozavest). V jutranjem krogu tako razvijamo tista učenčeva področja, ki so močno razvita, zato pa lahko lažje sodelujejo pri dejavnostih, ki sledijo.

2. Jutranji krog

Posebni program vzgoje in izobraževanja obiskujejo učenci z zmerno/težjo/težko motnjo v duševnem (MDR) razvoju ter v zadnjem obdobju tudi s sopojavnostjo drugih motenj, kot so avtistična motnja (AM), čustvene in vedenjske motnje, gibalna oviranost in podobno. V posebnem programu je pomembna dnevna rutina, ki učencem predstavlja varnost. Naše jutranje srečanje v posebnem programu se začne z jutranjim krogom. Pomemben je zato, ker se v njem učenci učijo pozdravljati, se med seboj poslušajo, opazujejo, si prizadevajo upoštevati sošolce in predvidevajo, kaj bo sledilo. Jutranji krog naj se izvaja v posebnem programu vsak dan od 10 do 20 minut, saj bo le tako učinkovit in se bo sčasoma videl napredek pri učencih.

Hume (2006) meni, da je jutranje srečanje pogosto pomemben sestavni del šolskega dne. Vzgojitelji v skupini poudarjajo udeležbo v jutranjem krogu, zato da otrok posluša in sodeluje pri izmenjavi informacij ter se uči strpnosti in čakanja, da pride na vrsto. Za mnoge otroke in vzgojitelje je jutranje srečanje prednostna dejavnost, ki omogoča interakcijo, kreativnost in zabavo. Otroci z motnjo avtističnega spektra pa lahko tako veliko pridobijo na jezikovnem področju, ker imajo otroci v jutranjem srečanju veliko jezikovnih izzivov.

Za uspešno sodelovanje v jutranjem krogu je pomembno, da se skupaj z učenci določijo pravila. Oblikujmo jih tako, da bodo opisovala želeno, ne pa neželenega vedenja. Pozitivno pravilo, ki obsega mnoge oblike vedenja, je na primer, da se do drugih vedemo ljubeznivo. Takšno pravilo je veliko boljše od pravila, naj se nekdo ne pretepa, ker izpostavlja samo pretepanje, ne pa tudi ščipanja, grizenja in potiskanja. Pomembno je, da pedagog jasno opozori otroke na nesprejemljivo vedenje. Namen pravil je ravno ta, da so v pomoč pri oblikovanju prijetnega vzdušja v oddelku, ki omejuje neželeno vedenje in spodbuja otroke k samonadzoru (Tankersley idr., 2013). Skupaj z učenci izpostavimo 3–5 pravil, ki bodo veljala za našo skupino, in jih izobesimo v prostoru. Sčasoma, ko se učenci naučijo upoštevati izbrana pravila, pa jih lahko tudi odstranimo.

Jutranji krog lahko popestrimo z več dejavnostmi. Lahko si pomagamo s socialnimi igrami ter glasbenimi in gibalnimi dejavnostmi. Ambrož (2011) poudarja, da lahko s socialnimi igrami pri učencih urimo vedenjske spretnosti, ki ohranjajo medvrstniške oziroma medosebne odnose. Izboljšamo lahko uspešnost posameznika pri vključevanju v odnose ali preprečimo socialno izoliranost. Prav tako Gangno in Nagle (2004) navajata, da igra prispeva k rasti miselnih, jezikovnih, socialno-čustvenih in akademskih veščin. Po navedbah Milteerja in Ginsoburga (2011) bi morali igro pri otrocih uporabljati kot naravno orodje za učenje premagovanja izzivov in stisk. Podobno kot socialne igre lahko tudi glasbene dejavnosti pomagajo učencem pri regulaciji čustev, saj jih glasba pomirja. Prek glasbe lahko učenci izražajo svoja čustva, to pa vpliva na pridobivanje pozitivnih izkušenj in večje zmožnosti povezovanja s sošolci.

Največji izziv pri delu z učenci z MDR ter s pojavnostjo drugih motenj predstavlja področje komunikacije in socialnih spretnosti, saj imajo ti učenci težave pri druženju z vrstniki, uravnavanju čustev in vedenja, na področju fleksibilnosti misli, nekateri izražajo strah pred

spremembami ter imajo težave pri govorno-jezikovnem izražanju, saj se pogoto ne zmorejo verbalno ali neverbalno izraziti. Sigafoos (2004) ugotavlja, da so s težavami v komunikaciji pri osebah z MDR povezane različne oblike motečega vedenja (agresivnost, avtoagresivnost, nemirnost, pasivnost itd.).

Z različnimi pristopi in podporo poskušamo učenecem omogočiti, da lahko sporočajo svoje misli, občutenja ter želje in potrebe. Pri delu si pomagamo s tem, da učence učimo uporabe podporne ali nadomestne komunikacije. Nadomestna in alternativna komunikacija spodbuja učence k izražanju, prav tako pa omogoča razumevanje drugih (Fosset in Mirenda, 2007). To pomembno vpliva na poučevanje, saj gre za komunikacijski sistem, ki ga uporabljamo vsak dan v različnih okoliščinah. Razvijanje komunikacije pri osebah z MDR-motnjo v duševnem razvoju je pomembno tudi zaradi njihove zmožnosti sodelovanja pri odločanju v vsakodnevnih in stvarnih okoliščinah (Lewis in Porter, 2007).

Pri delu z učenci z MDR lahko uporabimo nadomestno komunikacijo Picture Exchange Communication System oziroma PECS, ki je sistem komunikacije z izmenjavo slik. Učencem, ki ne govorijo, pripravimo komunikacijsko knjigo PECS, v kateri so sličice z različnimi pomeni. Učenci jih lahko uporabljajo v komunikaciji tako, da iz knjige izberejo sličico s pomenom, katerega želijo sporočiti. Prav tako si pri delu lahko pomagamo s kretnjami podprto komunikacijo oziroma KPK-metodo, ki učencem omogoča, da s kretnjo oziroma gibom roke izrazijo misli. Pri tem nam je lahko v pomoč Slovar slovenskega znakovnega jezika; primeri: za četrtek – s palcem podrgnemo po kotičku ustnice; zima – stisnemo pesti k sebi in se stresemo, ker nas zebe; jesen – z roko potegnemo navzdol, listje pada; pomlad – roko potisnemo navzgor in jo razpremo; poletje – si obrišemo čelo z roko (poenostavljeno).

3. Primeri dejavnosti v jutranjem krogu

Iz večletnih izkušenj smo ugotovili, da je najpomembnejši člen jutranjega kroga kontinuiranost, kar pomeni, da so nekatere dejavnosti v jutranjem krogu vse leto čisto enake ter si sledijo v naprej določenem vrstnem redu. Prav tako je zelo pomembno, da učitelj skrbno izbere material, ki ga bo uporabljal v jutranjem krogu. Pri otrocih v posebnem programu učitelj uporablja veliko vizualne podpore (VP), ki jo pripravi vnaprej. Da je vizualna podpora obstojna več časa, si pomagamo s plastificanjem. Plastificiranje omogoča tudi, da lahko material/sliko očistimo, če jo na primer učenec da v usta ali poslini.

Slikovni material lahko učitelj najde že izdelan na spletu (npr. »Rožnata učiteljica«), največkrat pa ga učitelj izdela oziroma pripravi sam po svojih željah in individualnih potrebah učencev. Taki primeri so: Kdo je v šoli (fotografije otrok), Dnevi v tednu po barvah, Barva dneva, Dežurni učenec, Vreme, Letni čas, Datum, Jedilnik (malica, kosilo). Učitelj pri izdelavi materiala upošteva sposobnosti učencev, njihovo fino motoriko (npr. slikovni material ima tršo podlago, da jo bodo učenci lažje prijeli), velikost, barve.

Zelo pomembna naloga učitelja je, da vsako jutro poskrbi, da je slikovni material oziroma vizualna podpora pred začetkom jutranjega kroga na svojem mestu.

3.1 Pozdrav

Pozdrav v jutranjem krogu v PPVIZ je pomemben ritual, ki spodbuja povezanost in pozitivno vzdušje ter prispeva k uspešnejšemu in prijetnejšemu okolju. Jutranji krog omogoča, da se učenci in učitelj zberejo skupaj, izrazijo dobrodošlico in delijo pozitivno energijo, čutijo pripadnost skupini in medsebojno povezanost. Pozdrav omogoča vzpostavljanje pozitivnega

vzdušja, kar omogoča, da se dan začne optimistično. Med pozdravom se krepijo socialne veščine, kot so spoštovanje, empatija, poslušanje in sodelovanje. Učenci se učijo, kako se pravilno pozdravi, kako se odzvati na pozdrav in kako prisluhniti drug drugemu. Učenci se postavijo v krog, se primejo za roke in ob rajanju zapojejo pozdravno pesem, na primer »Dobro jutro, dober dan«. Vse učence nagovorimo po imenu in jih pozdravimo. Če učenec zmore, ga učimo, da odgovori »Dobro jutro«, drugače z njim skušamo vzpostaviti očesni stik – ga pogledamo v oči ali pa ga pobožamo po glavi/trebuščku, da ve, da pozdravljamo prav njega.

3.2 Preverjanje prisotnosti učencev in izbiranje dežurnega učenca

Slika 1 prikazuje učence, kako vsako jutro izberejo svojo sliko, jo odnesejo samostojno, kooperativno ali ob telesnem vodenju (koaktivni gib) na ustrezno mesto, na primer na vrata učilnice – tam jih čaka podlaga, na katero svojo sliko pritrdijo z ježki, s tem potrdijo svojo prisotnost v šoli. Na začetku šolskega leta (ob privolitvi staršev) učence fotografiramo in pripravimo njihove slike z imeni. Ob tem lahko vpeljemo tudi splošno poučenost – matematiko, saj ob preštevanjem slik in učencev hitro ugotovimo, ali so vsi učenci v šoli in ali kdo manjka.

Prav tako vsakodnevno izberemo dežurnega učenca. Imenovanje dežurnega učenca v jutranjem krogu spodbuja pri učencih občutek odgovornosti, sodelovanja in vključenosti. Prav tako prispeva k urejenosti učilnice; naloga dežurnega učenca je, da pobriše mize, pripravi prtičke in ob spremstvu odraslega prinese malico iz šolske kuhinje v razred. Kljub temu da so opravila preprosta, učencem z motnjo v duševnem razvoju predstavljajo velik izziv, uspešno opravljena naloga pa jim daje občutek zadovoljstva in lastne vrednosti.

Slika 10

Preverjanje prisotnosti – vsak učenec postavi svojo sliko na vrata



3.3 Izbira dneva v tednu

Slika 2 prikazuje kako učenci na koledarju vsakodnevo določijo datum. S tem je učencem omogočeno, da se učijo branja in razumevanja koledarja. Dejavnost izbire ustreznega dneva v tednu smo vključili v »rutino« jutranjega kroga, saj z njo pri učencih urimo sposobnosti organizacije. Vsakodnevno z učenci zapojemo pesem »Teden«, ki jo pospremimo s preprostimi gibi. Nekatere učence je treba pri tem telesno voditi, drugi pa skušajo samostojno posnemati gibe za učiteljem. Nato učenci izberejo ustrezen dan v tednu ter ga odnesejo na pripravljeno podlago. Prav tako je smiselno, da se v rutino jutranjega kroga vključijo tudi datumi.

Slika 11

Določanje datuma na koledarju



3.4 Pogovor o vremenu

Slika 3 prikazuje vizualno podporo, ki jo vsakodnevno uporabljamo v jutranjem krogu. Učenci se v jutranjem krogu zelo radi pogovarjajo o vremenu, tako je pogovor o vremenu postal del rutine jutranjega kroga. Vreme lahko pomembno vpliva na razpoloženje in aktivnosti pri različnih dejavnostih. Ob pogledu skozi okno ugotavljamo, kakšno vreme je danes. Izbirajo med petimi slikovnimi znaki (sončno, delno oblačno, oblačno, deževno, sneži). Določen učenec, lahko je to dežurni ali pa učence izbiramo po naključnem vrstnem redu, lahko jim podamo žogico in tisti, ki jo ujame, postavi sliko z ustreznim vremenom na tablo. Lahko zapojemo pesmico o vremenu, na primer »Sijaj, sijaj, sončece, Na okno tok tok, Bele snežinke«.

Slika 12

Pet slikovnih znakov za vreme



3.5 Pogovor o jedilniku

Slika 4 prikazuje, kako izbrani učenec na slikovnem tedenskem jedilniku obkroži najprej datum z ustrezno barvo in podčrta jedi, na primer makovko, mleko, banano. Nekateri učenci znajo brati, drugi sličice samo prepoznajo, tretjim besede preberemo mi. Z vključevanjem slikovnega jedilnika v jutranji krog spodbujamo zdrave prehranjevalne navade učencev in jih ozaveščamo o hrani. Učencem veliko pomeni, da vedo, kaj bodo tisti dan jedli na primer za malico in/ali kosilo. Glede na sposobnosti učencev lahko pripravimo album s fotografijami posamezne hrane in pijače. Učenci sami poiščejo sliko hrane, ki je tisti dan na jedilniku, ter jo postavijo na ustrezno mesto; tako pripravimo jedilnik za današnji dan.

Slika 13

Jedilnik – učenec podčrta jedi na jedilniku za tisti dan



3.6 Razgibavanje

Za učence v jutranjem krogu vsakodnevno pripravimo kratko gibalno aktivnost. Gibanje spodbuja sodelovanje in interakcijo med učenci ter krepi pripadnost skupini. Prav tako gibanje pomaga k zmanjšanju stresa in tesnobe, to pa izboljša počutje. Učence spodbujamo, da gibalno spremljajo različne pesmice s ploskanjem, topotanjem z nogami ali korakanjem, s tem pa urijo grobo in fino motoriko. Prav tako lahko izberemo različne vaje za razgibavanje, tek ali hojo na mestu, počepe ipd. Z gibanjem učenci dosežejo, da so bolj zdravi, izboljšajo se jim kondicija, koordinacija, telesna shema, samospoznavanje. Z gibanjem na začetku dneva se učenci umirijo, kar nato vpliva na zmanjšanje neželenega vedenja, poveča se njihova samoregulacija. Z gibanjem si učenci pridobijo delovne navade, naučijo se sodelovati s sošolci in ustrezno odzivati na stres, omogoča jim tudi kognitivni, čustveni in socialni ravoj.

3.7 Pogovor o čustvih

Slika 5 prikazuje, kako na začetku učencu ponudimo le dve osnovni vizualni podpori za čustva, na primer vesel in žalosten, in se o njihovem trenutnem počutju vsakodnevno pogovarjamo. Pogovor o počutju učencev v jutranjem krogu pripomore k ustvarjanju pozitivnega vzdušja pri pouku, spodbuja empatijo med učenci ter razvija čustveno pismenost. Učenci v varnem okolju imajo možnost izražati svoja čustva, kar prispeva k razumevanju in povezanosti med učenci v jutranjem krogu. Učenci z motnjo v duševnem razvoju, še posebej pa učenci z avtističnimi motnjami težko izražajo svoja čustva. Pogosto jih je treba naučiti, da ubesedijo/prepoznajo, kako se v danem trenutku počutijo.

Slika 14

Čustva



3.8 Vizualna predstavitev dejavnosti v dnevu

Slika 6 prikazuje, kako učenci po navodilu učitelja poiščejo ustrezno sliko in jo postavijo v zaporedju na omaro, tablo ali vrata. Pri delu z učenci z motnjo v duševnem razvoju je zelo pomembno, da jim vnaprej napovemo dejavnosti v dnevu. Vizualna predstavitev dejavnosti za tisti dan oziroma vizualni urnik je zelo pomembna dejavnost jutranjega kroga. Učitelj pripravi sličice za vsako izmed dejavnosti, ki se bodo izvajale v dnevu. Učenci jih razvrstijo po vrstnem redu: na primer jutranji krog, delo pri mizi, malica, likovna vzgoja, delovna vzgoja, sprehod, kosilo. Prav vizualni urnik lahko učencem zagotavlja varnost, predvidljivost v dnevu in se tako na posamezne dejavnosti v dnevu lažje pripravijo.

Slika 15

Vizualni urnik – učenec postavlja slike po navodilu učitelja



4. Zaključek

Jutranji krog v posebnem programu, v katerem so učenci z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju in pogosto tudi s pridruženimi drugimi motnjami, je pomembna kontinuirana dejavnost. Gre za sktrukturiran čas, ko se zberejo učenci in učitelj, kar prispeva k občutku skupnosti in pripradnosti. V jutranjem krogu tako učenci razvijajo svoje socialne veščine, komunikacijo, gibalne in glasbene sposobnosti prek različnih dejavnosti. Učencem omogočamo, da se izrazijo na različne načine, pri tem se družijo z vrstniki, jih posnemajo ali se z njimi primerjajo, prav tako se čutijo varne in enakopravne. Imajo možnosti za pozitivne interkacije, ki vplivajo na izboljšanje njihove samozavesti. Dejavnosti v jutranjem krogu omogočajo, da se učenci urijo v upoštevanju pravil, odgovornosti ter socialnih spretnostih. Jutranji krog ustvari podporno okolje, v katerem so vsi učenci vključeni, slišani in spoštovani glede na njihove sposobnosti in potrebe. V jutranjem krogu lahko spremljamo napredek učencev pri njihovi samostojnosti, samoregulaciji čustev in vedenja, komunikaciji, socialnih spretnostih, gibanju ipd. Vse dejavnosti v jutranjem krogu so vizualno podprte, to pa omogoča učencem, da sodelujejo po svojih individualnih sposobnostih. Jutranji krog je predvsem tudi čas, ko se učenci sprostijo in pripravijo na dejavnosti, ki sledijo.

5. Literatura

Ambrož, S. (2011). Sodelovalne igre v vrtcu. Željeznov Seničar, M., in Šelih, E. (ur.), *Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka.* Zbornik. Ljubljana: MiB, d. o. o.

Fossett, B., Mirenda, P. (2007). Handbook of Developmental Disabilities; Augmentative and alternative communication. *New York: The Guilford Press*, 330–348.

Gagnon, S. G., & Nagle, R. J. (2004). *Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children.* Psychology in the Schools, 41(2), 173–189. doi:10.1002/pits.10120

Hume, K. (2006). *Making the most of morning meeting.* The Reporter, 11 (3), 10-14. Pridobljeno 20. 4. 2024 s *https://www.iidc.indiana.edu/irca/articles/making-the-most-of-morning-meeting.html*.

Lewis, A., Porter, J. (2007). Research and pupil voice. L. Florian ed. *The Sage Handbook of Special Education.* London: Sage, 222–232.

Milteer, R., Ginsburg, K. (2011). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: focus on children in poverty.* Newsletter. American Academy of Pediatrics, 129(1), 204–213. Pridobljeno 20. 4. 2024 s https://doi.org/10.1542/peds.2011-2953.

Sigafoos, J. (2004). Communication Development and Aberrant Behavior in Children with Developmental Disabilities. Social and Communication.

Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, G.-S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z., & Vonta, T. (2013). *Od teorije k praksi: vodnik po pedagoških področjih kakovosti ISSA* (str. 223). Pedagoški inštitut.

Kratka predstavitev avtorice

Vanda Kočar Junkar je že veliko let zaposlena v Centru Janeza Levca v Ljubljani (CJL) in je večino časa delala v posebnem programu na I. stopnji. Največji izziv so ji bili učenci z avtistično motnjo. Ves čas se je izobraževala in iskala ustrezne prijeme, da se jim je približala in z njimi vzpostavila komunikacijo na različne načine. Je aktivna članica Aktiva za avtizem CJL in vodja aktiva za avtizem v organizacijski enoti Jarše, hkrati sodeluje tudi pri programu Specialne olimpiade Slovenije.

Želim biti slišan, četudi ne slišim

I would Like to Be Heard, even though can't Hear

Živana Rusić

Center za sluh in govor Maribor
zivana.rusic@csgm.si

Povzetek

Kadar se naglušni otrok vključi v naš razred, je to za nas učitelje zelo intenzivna izkušnja, prav tako tudi za ostale učence v razredu. Integracija je dolgotrajen proces. Inkluzivni način vzgoje in izobraževanja izpostavlja potrebo po prilagajanju okolja otroku. Gluhi in naglušni vložijo v šolanje veliko več truda. Težave imajo s tem, ker drugi pozabimo na njihove potrebe. Tako morajo kar naprej opozarjati na to, da potrebujejo odgledovanje, zapiske in druge prilagoditve pri pouku. Če tega ne upoštevamo, pogosto ne zaznajo pomembnih informacij. Zavedati se moramo tudi dejstva, da je pri teh učencih potrebno v sam pouk vključevati veliko gibanja. Hitrejši gibalni razvoj nudi otroku večje možnosti za komunikacijo z okoljem, osnovo za uspešen čustveni, socialni razvoj in intelektualni razvoj, saj otrok pridobi večino informacij z zaznavanjem in gibanjem. Ker tudi moji začetki segajo v poučevanje na redni osnovni šoli in sem tudi sama v sebi bila deležna negotovosti in dilem, ko sem vstopila v svet drugačnosti in v delo z gluhimi in naglušnimi učenci, želim predstaviti, da je panika nepotrebna. Moj namen je zmanjšati strah pri kolegih, ki prav tako vstopajo v svet drugačnosti in gluhote. Prav tako je osebno stališče učitelja do naglušnega učenca zelo vpliva na stališče njegovih sošolcev v razredu. Zaradi tega je pomembno, kako učitelj predstavi naglušnega učenca ostalim učencem v razredu. Največ težav pa imamo učitelji, kako prilagoditi pouk takšnemu otroku, hkrati pa zadostiti vsem standardom znanja, ki ga zahteva učni načrt.

Ključne besede: gluhota, gibanje, integracija, prilagoditve.

Abstract

Whenever a child with hearing loss joins our group, that presents a very intense experience for the teacher, as well as for other students in the class. The integration can be a lengthy process. Inclusive upbringing and education demands that we adapt the environment to the child. Deaf children and those with hearing loss tend to try much harder in their education. Their problem is that we keep forgetting about their needs. Thus, they have to keep reminding us of their need for lipreading, notes and other adjustments in class. If we do not provide that, they will often miss important information. We must also be aware of the fact that for these students, class activities must include a lot of physical exercise. A faster motor development allows the child greater opportunities for communication with the environment, thus also presenting the basis for a successful emotional, social and intellectual development, because children receive most of their information through perception and movement. As my teaching experiences began in regular primary school, I experienced first hand the insecurities and dilemma when I entered the world of diversity and began my work with deaf children and children with hearing loss. What I would like to demonstrate, is that there is really no need for panic. My purpose is to help my colleagues, who are themselves entering the world of diversity and deafness, in overcoming their fears. Another aspect of a children with hearing loss in class is their teacher's personal attitude toward them, as well as the attitude of their peers. How a teacher presents students with hearing loss to their peers is therefore of utmost importance. The most difficult part, however, of having a student with hearing loss in class, is to adapt our lessons for this child, while also adhering to the educational standards the prescribed curriculum demands.

Keywords: adjustments, deafness, integration, movement.

1. Uvod

Izguba sluha je ovira, ki je pri človeku navzven ne opazimo, ima pa lahko daljnosežne socialne in psihične posledice, saj predstavlja oviro v interakciji z ostalim socialnim okoljem, ki nadomestne komunikacije gluhih in naglušnih ne pozna. Zaradi tega, ker drugače sprejemajo informacije, jih tudi drugače procesirajo in se tudi zaradi tega njihovo znanje drugače manifestira kot pri slišečih. Danes se rehabilitacija gluhih in naglušnih oseb začne zgodaj, hitro ob odkritju okvare sluha. Že v porodnišnicah, ob rojstvu otroka, opravijo presajalni test za sluh. Tako je gluhim in naglušnim otrokom s pomočjo najboljših tehnologij in z najboljšimi rehabilitacijskimi pristopi tudi zakonsko omogočena uspešna integracija v svet slišečih ter kvalitetno življenje. Nekateri to zmorejo že v predšolskem, nekateri v osnovnošolskem obdobju ali pa tudi kasneje. Vsi pa ves čas potrebujejo redno in pozorno spremljanje iz specializiranih ustanov za sluh in govor, ki se izvaja bodisi znotraj ali zunaj njih. Po zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000 se lahko tudi gluhi in naglušni otroci usmerijo v vzgojno-izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki se izvajajo v večinskih vrtcih in šolah. Zato se ti otroci večinoma ne šolajo več v specializiranih ustanovah za sluh in govor, temveč v vrtcih in šolah, ki so jim najbližja, v domačem kraju. V procesu rehabilitacije je pomembno, da staršem in otrokom ponudimo takšne strategije poučevanja, da otrokom pomagamo v razvoju njihovih individualnih potencialov. Dobri socializaciji gluhih in naglušnih z povprečnimi intelektualnimi sposobnostmi pa lahko pomaga tudi dobro izpeljana integracija v redne oddelke osnovnih šol. Načinov vključevanja je precej (tudi glede na stopnjo primanjkljaja). Ali bo integracija otroka z motnjo sluha v okolje slišečih vrstnikov učinkovita, pa je predvsem odvisno od strokovnih delavcev in njihovih metod, kako prilagoditi učne metode in oblike, da bo imel takšen otrok možnost napredovati na vseh področjih. V šolah je zelo pomembno, kako prilagoditi pouk takšnemu učencu in se čim bolj izogibati napakam v komunikaciji, ki jih pogosto nehote počnemo, misleč, da na tak način pomagamo otroku z okvaro sluha.

2. Kako se pripraviti, kadar vemo, da se bo v naš razred vključil gluh ali naglušen učenec?

Preden se v razred vključi takšen učenec, je zelo pomembno, da predstavimo ostalim učencem osnovne informacije o gluhoti in o rehabilitacijskih pripomočkih (slušni aparati, polžev vsadek….). Učencem je potrebno približati gluhoto, da bodo bolje razumeli in funkcionirali s svojim sošolcem ali sošolko, ki se bo vključila v njihov razred. Potrebno jim je razložiti, da ima otroci z okvaro sluha:

- Enak odnos do posameznih stvari kot drugi.
- Imajo enake občutke kot ostali otroci. Tudi oni so veseli, žalostni, osamljeni, jezni…
- Da so ravno tako bistri, kot otroci, ki slišijo. Njihovi možgani niso nič drugačni od možganov polnočutnih otrok. Da če je njihov govor nejasen, to še ne pomeni, da je tak otrok neumen.
- Da lahko prav tako komunicirajo preko telefonov, če imajo v telefonski aparat vgrajen poseben ojačevalec ali pa preko kamere, če so uporabniki znakovnega jezika.
- Učencem razložimo, da gluha oseba ne more povsem zaznati zvonjenja telefona, zvonca ali budilke. Povemo jim, da se zvočni signal nadomesti s svetlobnim.
- Povemo jim, da ti ljudje so lahko pravtako uspešni na mnogih področjih in poklicih, ko odrastejo.

Pomembno je, da damo učencem zaupanje v njihove sposobnosti sodelovanja z otrokom, ki je naglušen ali gluh. Takšnega učenca poskusimo sprejeti na pozitiven način. Vedeti moramo, da stališče učitelja vpliva na stališče ostalih učencev v razredu. Kljub temu, pa moramo paziti, da učenca, ki je gluh ne razvajamo in mu ne posvečamo veliko več pozornosti kot ostalim otrokom v razredu. Celo s skrbno pripravo in pozitivnimi stališči, se lahko pojavijo določene težave. Učenci pogosto dražijo učenca z okvaro sluha, zaradi njegovega načina govora ali pa se norčujejo iz njega, ker nosi slušne aparate. Ko se pojavijo takšne težave v razredu, je pomembno, da učitelj čim prej začne reševati situacijo, da se problemi ne razširijo preveč. V takšnih situacijah, je zaželeno, da se vključi tudi svetovalna služba. Kot učitelji, pa spremljajmo napredek učenca z okvaro sluha, sproti in nenehno. Svoja opažanja je potrebno sproti sporočati tudi vsem članom v timu (logopedinji, svetovalni službi, staršem).

3. Učitelj kot komunikacijski most med slišečimi in neslišečimi učenci

Ena izmed najpomembnejših, je komunikacija v razredu. Opozoriti moramo ostale učence, naj ne govorijo vsi hkrati. Če je le mogoče, naj učenci sedijo v krogu. Ponoviti moramo glavne točke diskusije, če govori učenec, ki je oddaljen od sošolca z okvaro sluha, ali če ga ne more odgledovati. Dobro je, če pokažemo na učenca, ki bo govoril, da bo lahko učenec z okvaro sluha usmeril pogled vanj. Ti učenci naj ves čas dobro vidijo obraz učitelja in ostalih učencev. Bodimo pozorni, da ne govorimo pretirano preglasno in pretirano počasi, ker je s tem oteženo odčitavanje iz ustnic. Glasno govorjenje ne bo pomagalo. Ostalim učencem je potrebno razložiti, da slušni pripomočki dovolj ojačajo zvok in da lahko preglasen govor popači sporočilo. Spodbujajmo učence, da vztrajajo pri komunikaciji z naglušnim, gluhim sošolcem, tudi če ni takoj razumel njihovega sporočila in obratno. Pomembno je tudi, da ne spreminjamo prehitro predmeta pogovora, ne da bi predhodno opozorili na spremembo teme. Če je gluh učenec uporabnik znakovnega jezika, je prav, da bi se tudi učitelj naučil le-tega in da ga približa tudi ostalim učencem. Lahko se na šoli izvaja učenje slovenskega znakovnega jezika, v okviru interesnih dejavnosti. Poslušanje, odgledovanje in sodelovanje pri frontalnem pouku je za gluhega zelo težavno in utrujajoče. Podobno je gledanju televizije z zelo popačenim zvokom, ki je včasih glasen, včasih pa komaj slišen. Enako se dogaja gluhemu otroku ob koncu ali v zadnjih urah pouka. So zelo utrujeni. Zato jim dajmo tudi možnost umika v kakšen tih in miren prostor.

4. Zakaj vključevati gibanje v proces poučevanja gluhih in naglušnih učencev?

Gibalni razvoj se začenja z refleksnim spontanim gibanjem novorojenčkov, nato pa ko refleksi začnejo počasi izzvenevati, se pojavijo prve samostojne hotne oblike gibanja (igra z rokami in nogami, dviganje glavice). Sledi sedenje, kobacanje, usklajevanje gibov z željami otroka, učenje hoje. Ko otrok že hodi se začnejo razvijati sestavljene oblike gibanja (metanje, brcanje…). Gibalni razvoj pri gluhih in naglušnih poteka po enakih zakonitostih kot pri slišečih otrocih. Se pa pri gluhih in naglušnih pogosteje srečamo s težavami v gibalnem razvoju, ker so vzroki za slabši sluh ponavadi podobni slabšemu gibalnemu razvoju. Gre za težave na področju ravnotežja, koordinacije, levoročnosti. Pogostejše so tudi grafomotorične težave in disleksija. Otroci z motnjami sluha imajo več težav na motoričnem področju , saj je sluh pomemben pri kontroli in regulaciji, sinhronizaciji in ritmizaciji gibanja. Imajo tudi več težav v z ravnotežjem, saj obstaja tesna povezava sluha s čutilom za ravnotežje in ravnotežnostnimi jedri v možganskem deblu. Zato je pomembno, da imajo ti otroci temeljno gibalno vzgojo že v zgodnjem razvojnem obdobju. Hitrejši gibalni razvoj pa nudi otroku boljše možnosti za komunikacijo z okoljem, osnovo za uspešen čustveni, socialni in intelektualni razvoj, saj otrok

pridobi večino informacij z zaznavanjem in gibanjem. Pri delu z otroki z motnjo sluha nam gibanje služi kot terapevtsko in učno sredstvo. Gibanje in motorika sta ob sluhu pomembna pogoja za pridobivanje vrednosti normalnega govora, zaradi tega je gibanju pri našem delu posvečena velika pozornost.

5. Prilagoditve pri pouku za otroke z okvaro sluha

Čeprav osebe z okvaro sluha uporabljajo tehnične pripomočke za poslušanje, to še ne pomeni, da so lahko v pogovoru in sledenju govorjenim sporočilom enakovredni slišečim. Posebej med poukom, predavanji in podobnimi aktivnostmi je treba poskrbeti za prilagoditve, ki bodo gluhemu in naglušnemu omogočile najboljše možno sledenje vsebini posredovanega.

5.1 Časovne prilagoditve

Pri posredovanju novih vsebin gluhi ali naglušni otrok potrebuje več časa za razumevanje, sprejem in predvsem predelavo informacij. Potrebuje ponovitev novih in manj znanih informacij, vsebin, dejavnosti na različne načine (z govorom, kretnjo, pisanjem, risanjem, slikovnimi aplikacijami, prstno abecedo, igranjem vlog) in sprotno preverjanje razumevanja. To zahteva veliko dodatnega časa in iznajdljivosti odraslih v komunikaciji.

5.2 Prostorske prilagoditve

Otrok z motnjo sluha posluša s pomočjo tehničnih pomagal. To pomeni, da ne sliši le slabše, ampak sliši predvsem drugače. Poslušanja se mora naučiti. Ta proces se nikoli ne neha. Za dobro poslušanje s slušnim aparatom so pomembne akustične razmere v prostoru v katerem se otrok nahaja. Igralnica v vrtcu ali učilnica v razredu in velikost skupine, morata ustrezati temu pogoju.

Pomembno je mesto, kjer otrok sedi. Glasnost zvoka upada z razdaljo. Zato otroci z okvaro sluha najlažje poslušajo v neposredni bližini govorca. Takrat je tudi manjši vpliv hrupa okolja. Z bližino omogočimo tudi dobro odgledovanje obraza govorca, učitelj pa lahko najlažje preverja, ali otrok še sledi razlagi. Tako hrup kot svetloba vplivata na zmožnost otroka z okvaro sluha, da sledi informacijam. Pri določanju sedežnega reda upoštevajmo, da otrok sedi v bližini učitelja. Otrok naj sedi s hrbtom proti svetlobi, saj je drugače težko brati z ustnic ali slediti drugim vizualnim podporam. Učitelj naj bo pri posredovanju informacij z obrazom neposredno obrnjen proti otroku z okvaro sluha. V šoli naj zraven otroka z okvaro sluha sedi zanesljiv sošolec, ki mu bo pomagal pri sledenju navodilom. Pri skupinskem delu poskrbimo, da bo otrok z okvaro sluha imel pregled nad vsemi udeleženci skupine. Primerna je namestitev v krogu ali v obliki črke U.

5.3 Prilagoditve pri preverjanju znanja

Uporabljajmo znane, vedno enake besede pri vprašanjih in navodilih. Navodila naj vsebujejo tudi vizualni prikaz, kaj je treba narediti. Pisni preizkusi znanja in ustno ocenjevanje naj bosta v takšni obliki, kot je potekalo preverjanje oz. vaja. Pisni preizkus znanja naj bo tematsko enovit. Če ocenjujemo več tem, naj bodo jasno ločene, npr. vsaka na svoji strani. Pazimo, da se v nalogo ne prikrade tiskarski škrat. Zaradi jezikovne šibkosti gluhi oz. naglušni učenci ne ugotovijo, da gre za tiskarsko napako, da zato ne razumejo.

5.4 Prilagoditve pri komunikaciji

Gluh ali naglušen otrok vedno »posluša« tudi z očmi. Odrasli naj govori z normalnim ritmom, tempom in normalno glasnostjo. Ust si ne sme zakrivati. Njegov obraz naj bo primerno osvetljen. Pri tem mora paziti, da ne stoji pred izvirom svetlobe (npr. pred oknom), ker to zmanjša vidljivost in razločnost obraza. Uporablja naj veliko vizualnih in drugih didaktičnih pripomočkov. Seznanjen mora biti tudi z osnovami delovanja otrokovega slušnega aparata, ki mora delovati brezhibno. Zavedati se moramo, da otrok mora sprejeti besedo zelo velikokrat, da jo lahko razume in uporablja glede na svoje komunikacijske sposobnosti in zmožnosti (otroci, ki slišijo, pravilno uporabijo besedo, ko jo v povprečju slišijo najmanj 10 000 krat). Gluhi ali naglušni otrok bo besede lahko razumel in pravilno uporabljal le, če jih bo pogosto srečeval v optimalnih situacijah in pogojih. Zato morajo odrasli pri svojem delu uporabljati ustrezne pristope in metode dela. Pri posredovanju informacij in navodil moramo imeti z otrokom očesni kontakt. Obliko komunikacije prilagodimo otrokovim sposobnostim in zmožnostim. Neizogibna je uporaba velikega števila vizualnih pripomočkov (naravni material, lutke, slike, fotografije, slikanice, avdiovizualne medije, računalnik …).

6. Najpogostejše napake, ki jih delamo pri komunikaciji z otrokom z okvaro sluha:

- Povemo vse namesto otroka.
- Nekaj vprašamo in takoj odgovorimo.
- Otrokovo pozornost skušamo neprestano pritegniti z novimi besedami ali temo.
- Odrasli se z otrokom igramo le neverbalne igre.
- Otroka kar naprej opozarjamo, kako naj govori.

7. Zaključek

Odraščati pomeni razvijati se v vedno bolj samostojno in izoblikovano osebnost, hkrati pa iskanje prostora v socialnem svetu. Gonilna sila odraščanja so izkušnje. Izkustveni svet gluhih in naglušnih otrok pa se v marsičem razlikuje od njihovih slišečih vrstnikov. Čeprav je gluhota težek problem, pa ni nujno, da pomeni nesrečo. V gluhega otroka je potrebno vložiti več truda in dela, hkrati pa se učitelj ali starš ob poučevanju gluhega ali naglušnega otroka tudi sam nauči mnogo stvari, ki mu lahko popestrijo življenje. Gluhota ne sme biti ovira za normalno in koristno življenje otroka. Otrok se lahko nauči govora in ga tudi razume, čeprav je gluh. Ob pravilni vzgoji se lahko razvije in napreduje enako uspešno kot slišeči otrok in se v celoti usposobi za samostojno življenje. Za uspešno integracijo otroka v šolo, je pomembna predvsem ugodna klima na šoli in primerne osebnostne lastnosti učitelja. Učitelj naj bo pripravljen na dodatna izobraževanja, dodatno delo z učencem z okvaro sluha in na sodelovanje s člani tima. Ves čas integracije, mora biti otrok intenzivno obravnavan pri logopedu. Le-ta naj tesno sodeluje z vsemi člani tima na šoli. Spremljanje integracije je ravno tako pomembno kot obravnava sama. Podatki, ki jih zbiramo, nam olajšajo odločitve, dajejo vpogled v postopek integracije, nakazujejo probleme in nas usmerjajo še na druga področja otrokovega razvoja in njegovih potreb, ki so v težnji po čim boljši šolski učinkovitosti.

8. Viri

Clark, E. V. (2003). First Language Aqusition. Cambridge: Standford University, University Press.

Gavrilović, Z. in Jukić, B. (2006). Verbotonalni model: Program za predškolsku djecu s umjetnom pužnicom.

Hernja, N. (2012). Rehabilitacija gluhih in naglušnih včeraj, danes in jutri.

Hernja, N., Werdonig, A., Brumec, M., Groegl, S., Ropert, D. in Varžič, I. (2010).

Priročnik za delo z gluhimi in naglušnimi otroki. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Živana Rusić, zaposlena na Centru za sluh in govor v Mariboru. Njeni začetki poučevanja segajo v redno osnovno šolo. Že več kot desetletje poučuje otroke s posebnimi potrebami. Kot profesorica razrednega pouka je zato dokončala in dograjevala svoje znanje in se strokovno izpopolnjevala na različnih področjih dela z otroki s posebnimi potrebami. Sprva je poučevala otroke z avtistično motnjo. Prav poseben izziv pa ji predstavlja delo z naglušnimi in gluhimi učenci ter z učenci z govorno jezikovnimi motnjami. Zato se je odločila, da vam v tokratnem članku predstavi prepoznavanje stisk in iskanje rešitev svojih kolegov, ko se prvič podajo v poučevanje otrok z motnjami sluha. Ker ima zelo rada svoj poklic in delo s temi našimi » ne slišečimi čudeži«, ki so pogostokrat tudi neslišani, si želi, da nas bi bilo čim več takšnih in nam težave, s katerimi se srečujemo ob delu z njimi, ne bi povzročale prevelikih preglavic, temveč zgolj nova spoznanja in možnost naše notranje rasti in nadgrajevanje znanja.

Izzivi pri vključevanju terapevtskega psa v učno-vzgojni proces učencev z avtističnimi motnjami

Challenges in Involving a Therapeutic Dog in the Learning and Educational Process of Students with Authistic Disorders

Gaja Gantar

Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava
gaja.gantar@cirius-vipava.si

Povzetek

Avtizem je vseživljenjska razvojna motnja, ki se pojavlja v različnih stopnjah težavnosti. Avtistične motnje (AM) oz. motnje avtističnega spektra se kažejo kot kakovostno spremenjeno vedenje na področju socialne interakcije, besedne in nebesedne komunikacije ter omejen, ponavljajoč se in stereotipen vzorec vedenj, interesov in dejavnosti. Aktivnosti in terapija s pomočjo živali so tako v svetu kot tudi pri nas vedno bolj uveljavljeni pri različnih ranljivih skupinah. V aktivnosti kot tudi terapijo se vključujejo živali različnih bioloških vrst, največje zasluge pri simbiozi s človekom pa še vedno pripisujemo psu. V prispevku je predstavljeno vključevanje terapevtskega psa v vzgojno-izobraževalni proces učencev z avtističnimi motnjami.

Ključne besede: aktivnosti s psom, avtistične motnje, avtizem, otroci s posebnimi potrebami, terapija s psom, vzgoja in izobraževanje.

Abstract

Autism is a lifelong developmental disability that occurs in different degrees of difficulty. Autistic disorders or autistic spectrum disorders (ASD) respectively are manifested as qualitatively altered behaviour in social interaction, verbal and non-verbal communication, and limited and repetitive stereotyped pattern of behaviours, interests and activities. Animal assisted activities and therapy are becoming increasingly established both in the world and in Slovenia for various vulnerable groups. Animals of various biological species are included in the activity as well as therapy, but the greatest merit in symbiosis with humans is still attributed to the dog. The article describes the involvement of a therapy dog in the educational process of students with autistic disorders.

Keywords: autism, autistic disorders, children with special needs, dog-assisted activities, dog-assisted therapy, education.

1. Uvod

Avtizem je kompleksna razvojna motnja z zelo heterogeno etiologijo in opredeljena z določenimi vedenjskimi značilnostmi. Kaže se kot kakovostno spremenjeno vedenje na področju socialne interakcije, besedne in nebesedne komunikacije ter omejen, ponavljajoč se in stereotipen vzorec vedenj, interesov in dejavnosti. Skozi človeško zgodovino so bile živali neposredno vključene v človeško življenje z različnimi vlogami. Pes je prilagodljiv, ustrežljiv in zvest prijatelj, ki se je čez čas izkazal kot odličen terapevt pri zdravljenju fizičnih, psihičnih in socialnih primanjkljajev. Prav zato smo se odločili, da poskusimo načrtno in premišljeno vključiti terapevtskega psa v učno-vzgojni proces učencev z avtističnimi motnjami.

2. Otroci z avtističnimi motnjami (AM)

»Otroci z AM imajo težave na treh glavnih področjih svojega razvoja (po navadi govorimo o triadi motenj): socialna interakcija in razumevanje, vsi vidiki komunikacije, fleksibilnost mišljenja in adaptivno vedenje, vključno s težavami s predstavo. Stopnja vsake od teh težav se občutno razlikuje od otroka do otroka. Prav tako obstajajo velike razlike v načinih, kako se težave kažejo na zunaj in kako vplivajo na vsakodnevno življenje. Vsak otrok ima svoj profil veščin in sposobnosti ter svojo edinstveno osebnost.« (Whitaker, 2018, str. 9).

Težave pri socialni interakciji večinoma vključujejo odsotnost želje po interakciji z drugimi ljudmi ter zanimanje za druge le s ciljem zadovoljiti svoje potrebe. Otroci z AM imajo pogosto težave pri vzpostavljanju odnosov, njihove socialne interakcije so pogosto omejene in rigidne. Zaradi težav s procesiranjem govora in nebesedno komunikacijo pogosto ne razumejo socialnih okoliščin, pri prilagajanju socialni interakciji pa pogosto uporabljajo neprimerna vedenja. Težave pri komunikaciji lahko vključujejo govorne motnje ali zapoznel razvoj govora, pomanjkanje želje po komunikaciji, slabo neverbalno komunikacijo – vključno z očesnim stikom, kretnjami, govorico telesa. Težave s pomanjkanjem domišljije in prilagodljivostjo mišljenja se lahko kažejo kot ozko usmerjeni interesi in nefleksibilno upoštevanje nefunkcionalne rutine, stereotipno motorično gibanje, navdušenje nad gibanjem, upiranje spremembam, nesposobnost igranja z uporabo domišljije, uporaba igrač v neskladju z njihovim namenom, zelo omejena sposobnost predvidevanja. Pri svojem delu z otroki z AM pa zaznavamo še senzorne težave, motnje pozornosti, težave na področju motorike, težave s spanjem, težave na področju prehranjevanja, obsedenost z določenimi rituali, strahove in fobije, pogosto odsotnost občutka za nevarnost.

Avtistične motnje so skupina razvojnih motenj, ki trajajo vse življenje. »Uporabljamo tudi izraz spekter avtističnih motenj ali motnje avtističnega spektra – to pomeni, da imajo osebe z avtizmom mnogo skupnih značilnosti, hkrati pa so med njimi velike razlike glede na pojavnost in intenzivnost. Gre za vseprežemajoče značilnosti posameznikovega dejanja v vseh okoliščinah.« (Jurišić, 2016, str. 20).

Učenci z AM potrebujejo različne oblike pomoči, specifične oblike dela na področju učenja akademskih znanj, zaznavanja in razumevanja okolja, sporazumevanja z ljudmi ter pri izbiri ustreznih oblik vedenja. Delo z njimi je zahtevno, ker se med seboj zelo razlikujejo. Od nas zahtevajo doslednost, rutinskost, jasnost, popolno sprejetost, veliko mero iznajdljivosti in nenehno miselno pripravljenost pri iskanju ustreznih rešitev. Učitelj mora poznati in upoštevati smernice dela z učenci z AM, biti pozitivno čustveno naravnan do dela z otroki z AM, poskrbeti za mirno in otroku prijazno okolje, upoštevati otrokove posebnosti in zanimanja ter se stalno strokovno usposabljati in seznanjati z novostmi in strategijami dela. Vsak otrok je drugačen in ima različne potrebe. Za otrokov napredek je ključno nudenje ustrezne pomoči in razumevanje posameznega otroka.

3. Pes kot prijatelj, učitelj, sopotnik

Od udomačitve volkov pa vse do prevzgoje domačih psov je stik z živalmi in naravo pripomogel k razvoju in uspešnosti človeka. Pes je priznan kot človekov najboljši prijatelj, prilagodljiv, ustrežljiv in zvest sopotnik. Tample Grandin (2009) je v svoji knjigi Živali nas človečijo izpostavila, da poleg tega, da so psi izredno družabni in občutljivi za vse, kar počnejo ljudje okrog njih, so edina žival, ki s pogledom sledijo človekovemu pogledu ali prstu. Očesnega stika in sledenja prstu niso sposobni niti pasji predniki, volkovi. Ta način komunikacije je torej psu podarila evolucija, kar olajša sporazumevanje s človekom.

Psi so izredno dojemljiva bitja. Številnih dejanj se učijo že zgolj iz našega socialnega odziva. Zelo dojemljivi so za človeško govorico telesa, prepoznavanje človeškega razpoloženja, saj imajo izvrstna čutila, ki zaznajo vsako najmanjšo spremembo v vedenju. Poleg tega pes razume tudi številne besede (prav tako barvo glasu in način govora) in ima odličen spomin, kar pripomore k hitremu učenju.

Vse našteto podpira dejstvo, da so psi tako socialno kot tudi emocionalno zelo blizu človeku in njegovemu čustvenemu in socialnemu razvoju. To lahko koristno uporabimo pri aktivnostih in terapiji s psom.

Psi že s svojo navzočnostjo, socialnim instinktom in naučenimi socialnimi odzivi ljudem nudijo različne koristi. Pogosto je težko določiti, kako je pes dejansko pomagal, koristi pa so različno naštete in opisane v številni literaturi. Določene opredelitve smo povzeli po Katy Dimon Davis (2002) in gradivu Slovenskega društva za terapijo s pomočjo živali Ambasadorji nasmeha (2015).

Človeško pozornost pritegne žival veliko bolj kot katerikoli drug dražljaj. Ljudje smo na prisotnost psa hitro pozorni, kar koristi vsem, ki se zaradi različnih težav težko zberejo in ostanejo zbrani. Za vse miselne procese potrebujemo pozornost in koncentracijo. V tem primeru je pasja prisotnost sama po sebi koristna, saj se otrok usmeri na psa in nalogo, ki psa obdaja. Lahko pa psa uporabimo tudi kot motivacijo oziroma nagrado ob zaključeni nalogi. Prisotnost psa osebo pripravi do tega, da svet okrog sebe opazi in se nanj odzove, izrazi sebe in postopoma pridobiva samozavest. Poleg tega prisotnost psa pomembno vpliva na povečevanje komunikacije, interakcije in sodelovanja med ljudmi, tako v času, ko psa pričakujejo, ko je ta prisoten v ustanovi in ko se obisk psa že zaključi.

Pasja telesna mimika privabi otroke v preproste aktivnosti, ki ne zahtevajo socialne interpretacije in temeljijo na zabavnih aktivnostih z močnimi senzornimi dražljaji, gibanjem in socialnimi temelji. Pozabiti pa ne smemo tudi na fiziološke prednosti aktivnosti in terapije s psom v obliki motivacije in želje po fizičnem stiku, ki je za zdrav razvoj zelo pomemben, a imajo lahko ljudje z njim pogosto veliko težav. Preko stika s psom osebe dobijo tako zelo potreben socialni stik, ki si ga z drugimi ljudmi iz različnih vzrokov ne želijo ali ne zmorejo.

Eden od razlogov, zakaj se otroci in odrasli z avtizmom res dobro razumejo s pomočjo živali, je teorija, ki temelji na senzornih informacijah. Živali verjetno ne razmišljajo v besedah. Njihovi spomini in izkušnje so sestavljeni iz podobnih senzoričnih informacij. Pasji svet je poln slik, vonjev, zvokov in fizičnih občutkov v primerjavi s človeškim, ki je poln besed. Ljudje z avtizmom imajo veliko težav pri razumevanju stališča ali misli in občutja nekoga drugega. To je morda ključni element, zakaj se osebe z avtizmom lažje razumejo s pomočjo živali (Fine, 2010).

4. Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava - CIRIUS Vipava

V Posebni program vzgoje in izobraževanja – oddelek za učence z avtističnimi motnjami CIRIUS Vipava – so vključeni učenci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in pridruženo avtistično motnjo. Ti učenci imajo poleg navadno pomembno znižanih kognitivnih sposobnosti tudi specifične razvojne zaostanke na področju govora in jezika, zato je delo prilagojeno posamezniku, s ciljem učenja veščin in znanj za čim bolj samostojno življenje. Učenci so med seboj zelo različni, tako po vedenju in čustvovanju kot po spretnostih, močnih in šibkih področjih in seveda tudi po svojih interesih ter predhodnih izkušnjah s psom.

V CIRIUS Vipava je terapija z živalmi prisotna že vrsto let. Prve terapije so se začele v obliki hipoterapije, kot del fizioterapevtske dejavnosti s konjem in na konju. Našo skupino

učencev z AM je obiskoval terapevtski par s certifikatom društva Ambasadorji nasmeha: spec. in rehab. pedagoginja, zaposlena kot učiteljica v CIRIUS Vipava, in psička Roli. Obiski so potekali v času pouka celo šolsko leto, vsakih 14 dni in trajali eno šolsko uro.

5. Izzivi pri vključevanju terapevtskega psa v učno-vzgojni proces

Vključevanje terapevtskega psa je za nas predstavljalo velik izziv. Nekateri učenci so k psu pristopili z zanimanjem, veseljem, drugim pa je zgolj prisotnost psa na začetku predstavljala strah, izziv, občasno odpor. Potrebovali so fleksibilno vodenje, usmerjanje, podajanje konkretnih navodil, potrebni so bili večkratni odmori in veliko pozitivne krepitve.

Pri delu z učenci z AM se je bilo pri vključevanju terapevtskega psa v učno-vzgojni proces treba prilagoditi posamezniku, kar je na neki način tudi značilno za terapijo s pomočjo psa. Pred poučevanjem je bilo treba preveriti učenčevo pripravljenost za učenje in mu na njemu prilagojen način razložiti potek dejavnosti. Prilagajati je bilo treba način učenja dejavnosti. Pri poučevanju smo morali biti zelo fleksibilni, potrpežljivi in vztrajni. Nekateri učenci so potrebovali umirjeno predstavljene dejavnosti s psom, spet druge pa je bilo treba spodbuditi, zato smo morali občasno za intenzivnejšo izkušnjo in učenje uporabljati močnejše učinke.

Pri vključevanju terapevtskega psa v učno-vzgojni proces učencev z AM lahko govorimo o večplastnosti. Za učence z AM so značilne motnje v socialnem funkcioniranju, zato jih preko skupinskih dejavnosti učimo zavedanja, da niso sami. Učenci so se med učnim procesom učili vzpostavljati stike in komunicirati ob vrstnikih ter krepiti socialno prilagodljiva vedenja, zato lahko rečemo, da je učenje ob vrstnikih pomembna opora. S skupinskim delom smo prispevali k socializaciji, vendar je bilo za to potrebno veliko usmerjene koncentracije. Učenci so bili vključeni v vodeno dejavnost, s katero smo jih med drugim učili veščin medsebojnega povezovanja, opazovanja, potrebno je bilo usmerjanje in vzdrževanje koncentracije, interakcije in usmerjene pozornosti. Aktivno so morali slediti dejavnosti, hkrati pa je zaznavanje in spremljanje dejavnosti za učence z AM tudi izjemno naporno in moteče. Učenci z AM drugače predelujejo čutne oz. senzorne informacije iz okolja – težko uravnavajo in oblikujejo ustrezne odzive na dražljaje. To se med drugim kaže kot težave pri zaznavanju dotikov, sluha, vida, telesne koordinacije, gibanja ... Učenci lahko preveč ali premalo reagirajo na vse senzorne dražljaje, torej so hipersenzibilni, hiposenzibilni ali oboje. Pri nekaterih so se pojavili trma, vedenjski izbruhi in agresivnost. Pri drugih pa so se zaradi premajhne količine senzornih informacij pojavili senzorna neodzivnost, nezanimanje, utrujenost ... In ravno zato je bila že sama prisotnost psa pomembna, ker predstavlja močne multisenzorne dražljaje, ki jih otroci z AM, ki imajo nizke ravni vzburjenja, lažje razberejo.

Strukturirano poučevanje zmanjšuje strah in izboljšuje pozornost in motivacijo. Naloge in dejavnosti s terapevtskim psom so bile zasnovane glede na učenčeve sposobnosti in potrebe, učenec pa se jih uči postopoma. Poučevanje, ki je strukturirano, poteka s ciljem, da učenec točno ve, kaj je naloga, kaj sledi, ko jo opravi. Veliko učencev z AM mora vedeti, kaj se dogaja v tem trenutku in kaj sledi. Takšni učenci se hitro vznemirijo zaradi nepričakovanih dogodkov. Morebitne spremembe v dejavnostih mora učitelj pravočasno nakazati in pojasniti, hkrati pa učenca navajati na sprejemanje sprememb. Nepredvidene spremembe dnevnega ritma pogosto izzovejo izbruhe nekontroliranega vedenja.

Cilji so bili zastavljeni splošno, v smislu, da učenci s psom ustvarijo fizični stik, da se vzpostavijo komunikacija, interakcija in sodelovanje, da sta med učno-vzgojnim procesom pozitivno vzdušje in počutje, da se izboljšajo pozornost in koncentracija ter samozavest. Vsebinsko usmerjeni cilji pa so vključevali spoznavanje psa po velikosti in obliki, spoznavanje

pasjih delov telesa in primerjavo z lastnimi, spoznavanje načina nege in skrbi za psa, spoznavanje raznolikih dejavnosti, ki jih lahko s psom počnemo, in učenje, kako se v bližini psa ustrezno obnašajo.

6. Dejavnosti

6.1 Pozdrav psički Roli

Na samem začetku je bil glavni cilj, da so učenci ob psu sproščeni in da iščejo stik z njim, kot ga sami želijo oz. ob čim manjšem vodenju, usmerjanju in podpori. Dejavnosti smo vedno začeli z uvodnim krogom, kjer je psička Roli vsakega učenca pozdravila s svojim prihodom in se usedla poleg njega. Takrat je imel učenec čas, da se je sprostil in si vzel čas za pozdrav – božanje. Že takoj na začetku so se pokazale razlike med učenci. Nekateri so brez težav psičko božali, se ob tem smejali in uživali, spet drugim sta sama prisotnost in bližina psa predstavljali nelagodje in željo po umiku. Vsak učenec je imel na voljo veliko prostora in časa, da sprejme prisotnost psa. Dejavnost je potekala s ciljem, da učenec psa pokliče po imenu, ko se mu pes približa, pa z roko poseže proti psu, mu dovoli, da ga povoha, nato pa psa pobože v smeri dlake od glave proti repu. To poskuša z obema rokama izmenično in nato istočasno. Za učence, ki so imeli več težav, smo božanje prilagodili z vodenjem roke in nato s polaganjem in podaljševanjem zadrževanja dlani.

6.2 Dajanje priboljškov

Dajanje priboljškov je bila zanimiva dejavnost, katere cilj je bil, da učenec dovoli, da mu pes z dlani poliže pasji priboljšek. Najprej so se naučili razlikovati med pasjim piškotom in piškotom za ljudi ter se naučili, da je pasji piškot namenjen samo psu. Psu so začeli dajati pasji piškot s čevlja ali kolena, sledilo je dajanje piškota z dlani strokovne delavke (med tem je dlan učenca pod dlanjo strokovne delavke), nato pa so psu ponudili piškot iz samostojno razprte dlani s pridržanjem roke. Ta dejavnost je bila za učence, ki so hipersenzibilni, še posebej zahtevna. V dejavnosti so razvijali tudi zavedanje, da je treba psa nagraditi in nahraniti.

6.3 Podajanje navodila: »Glas«

V tej dejavnosti so se učenci preizkusili v podajanju ukaza za lajanje: »Glas.« Učenec je najprej poklical psa glasno in razločno po imenu, ko se mu je pes približal, pa mu verbalno podal ukaz: »Glas!« Podajanje navodil je bilo za učence, ki imajo slabo razvito artikulacijo glasov, velik izziv. Potrebovali so veliko truda in vztrajnosti, da so poklicali psa po imenu in mu jasno in glasno v časovno ustreznem času (ko imamo njegovo pozornost) podali navodilo. Ta dejavnost je bila za vse učence najbolj zahtevna, nekateri so se, četudi so pričakovali lajež, zelo ustrašili, veliko je bilo neustreznih vedenj.

6.4 Spoznavanje skrbi za psa

Z učenci smo se pogovorili o skrbi za psa. Naučili so se, da se ob psu pogovarjamo umirjeno in z ustrezno glasnostjo, da psa lahko pobožamo, ga ne grabimo in ščipamo. Cilj te dejavnosti je bil, da učenec samostojno počeše psa tako, da ena roka češe, druga roka sloni na psu. Učenci so se učili, kako držijo krtačo in s pomočjo vodenja roke krtačijo psa, vedno od glave proti repu. Naučili so se razlikovati med različnimi vrstami pripomočkov za nego psov in jih ustrezno poimenovali.

6.5 Spoznavanje pasjih delov telesa

V tej dejavnosti so najprej prepoznali in poimenovali pasje dele telesa. Primerjali so človeško in pasje telo, prešteli pasje okončine in ugotavljali pomembne razlike. Učenec se je najprej umirjeno ulegel ob psa in največkrat je bilo za to potrebno veliko časa. Ko so bili učenci poleg psa sproščeni, je bil naslednji cilj, da položijo glavo na psa in občutijo dihanje in bitje srca ter ob tem mirno ležijo z zaprtimi očmi. Z dlanmi in stopali so občutili mehkobo dlake, ostrost krempljev in strukturo pasjih blazinic, najtežje za vse pa je bilo občutiti mokroto pasjega smrčka in jezika.

6.6 Igra s psom

V tej dejavnosti so učenci najbolj uživali in se tudi najbolj sprostili. Učenec je psički v prostoru skril igračo, ji dal ustrezno navodilo (verbalno ali gestualno), kdaj naj počaka, in nato verbalno navodilo, naj igračo išče. Ko je pes igračo našel, so se učenci z njim zabavali – razvijali občutek vlečenja igrače in draženja psa med igro. Urili so se v jasno podanem verbalnem navodilu, kdaj naj psička igračo spusti. Senzorno občutljivi so imeli v tej igri veliko težav, ko je igrača postala umazana/mokra, saj je bil izziv mokro/umazano igračo prijeti in nadaljevati igro.

6.7 Sprehod

V to dejavnost je bilo vključeno veliko ciljev, ki so se med seboj prepletali. Najprej je moral učenec psa poklicati in mu podati ukaz: »Sedi.« Nato je moral povodec psu pripeti in držati povodec v rokah ves čas sprehoda, uril se je občutiti, kdaj se pes ustavi in kdaj se premika, ter mu slediti. Čeprav je ta dejavnost kompleksna in je bila za določene učence zahtevna, je bila hkrati zelo motivacijska.

6.8 Zaključna dejavnost

Vsakokrat smo, ne glede na težave med vključevanjem psa v učno-vzgojni proces, uro zaključili na enak način. Usedli smo se v krog, vsak učenec je psičko poklical k sebi in jo pobožal. Nato smo v krogu skupaj zapeli pesem in mu zaigrali z malimi instrumenti. Zanimivo je bilo spremljati določene učence, kako so se od psičke poslavljali, ko je bilo vključevanje psa v učni proces že ustaljeno. Prav vsakokrat se je dejavnost zaključila s prošnjo po ponovni vrnitvi.

7. Zaključek

Vključevanje terapevtskega psa v učno-vzgojni proces pri učencih z AM se je po našem mnenju izkazalo kot zelo koristno in dosega vidne rezultate v napredku posameznikov. Vključevanje terapevtskega psa v učno-vzgojni proces pripomore k povečani socialni interakciji, komunikaciji, boljšemu razpoloženju, vidne so izboljšave na področju vedenja. Obenem dejavnosti s psom pomagajo pri premagovanju senzornih motenj, med dejavnostmi se je povečal očesni stik. Posebej lahko izpostavimo napredek na področju komunikacije. S tem ko učenec z AM vzpostavi stik s psom in se z njim pogovarja ali sodeluje v dejavnosti, spodbujamo njegovo verbalno komunikacijo in njeno smiselnost, kar je pri otrocih z AM zelo pomembno. Vsi učenci so aktivno sodelovali v dejavnostih, povečalo se je število poskusov verbalnih interakcij, saj je za pravilen odziv psa potrebno jasno verbalno sporočanje.

Med vključevanjem terapevtskega psa v učno-vzgojni proces učencev z AM je bilo še toliko bolj razvidno, da je vsak učenec drugačen in ima različne potrebe, zato je bilo za doseganje ciljev nujno razumevanje posameznega otroka in biti fleksibilen pri strategijah učenja. Pes na vsakega posameznika drugače deluje – nekatere spodbuja k aktivnosti, samostojnosti, odločnosti, spet drugega umirja, sprošča in mu pomaga, da se osredotoči.

Terapija s pomočjo psa nudi bogato paleto fizičnih, psihičnih in socialnih izkušenj, ki mu bogatijo vsakdanje življenje. Izkušnja, ki samo z enim pristopom dopolnjuje veliko število drugih primanjkljajev, s katerimi se mora učenec dnevno soočati, mu zagotovi izboljšanje življenjske kakovosti.

8. Literatura

Davis, K. D. (2002). *Therapy dogs; Training your dog to reach others* 2nd ed. Washington: Dogwise publishing.

Fine, A. H. (2010). *Animal-assisted therapy*. London: Elsevier Inc.

Grandin, T. in Catherine J. (2009). *Živali nas človečijo; Kako živalim zagotoviti vredno življenje*. Ljubljana: Modrijan.

Jurišić, B. D. (2016). *Otroci z avtizmom – Priročnik za učitelje in starše.* Ljubljana: Izobraževalni center Pika.

Slovensko društvo za terapijo s pomočjo živali Ambasadorji nasmeha. (2015). *Seminar o terapiji in aktivnostih s pomočjo živali.* https://issuu.com/ambasadorjinasmeha/docs/skripta_seminar_jesen_2015#google_vignette

Whitaker, P. (2018). *Težavno vedenje in avtizem: Razumevanje je edina pot do napredka.* Ljubljana: Center za avtizem.

Kratka predstavitev avtorja

Gaja Gantar je po izobrazbi mag. prof. inkluzivne pedagogike, že vrsto let poučuje v oddelkih posebnega programa za učence z avtističnimi motnjami. Že od nekdaj jo zanima, kako otroci doživljajo svet, navdušujejo jo spoznanja o čustvih, odnosih in delovanju možganov ... Intenzivno se izobražuje na področju avtizma in skozi različna strokovna izobraževanja pridobiva barvite izkušnje o strategijah dela otrok z avtističnimi motnjami. Vodi jo misel, da se vsak otrok z avtističnimi motnjami razlikuje od drugega, prav tako kot se med seboj razlikujejo socialno tipični otroci, in da je vsak otrok svet zase.

Čarobna soba – čarobna izkušnja za udeležence in prostovoljce

Magical Room – a Magical Experience for Users and Volunteers

Irma Prevc

Osnovna šola Železniki
irma.prevc@os-zelezniki.si

Povzetek

Na osnovni šoli Železniki se od šolskega leta 2011/2012 za učence razredne stopnje na vsaka štiri leta v decembrskem času pripravi čutilna soba, v kateri učenci ob spremljanju starejših učencev izkusijo dinamično raziskovanje čutil in umirjanje. Z dejavnostjo imajo priložnost pridobiti popolnoma novo nekoliko nenavadno, a prijetno izkušnjo čutnega zaznavanja. Učenci so skozi dejavnost vodeni z zavezanimi očmi, ob tem pa tipajo, vonjajo, okušajo, poslušajo, se gibajo skozi prostor, ki je opremljen v skladu z vnaprej skrbno načrtovano tematiko. V samo pripravo in izvajanje se poleg mentoric – učiteljic dodatne strokovne pomoči vključi starejše učence in učenke z dodatno strokovno pomočjo in druge učence, ki so pripravljeni aktivno sodelovati. Vključeni so v vse korake načrtovanja, od zasnove ideje do zaključnega praznovanja, zato se jim tekom priprav razvija tudi soodgovornost in čut pripadnosti projektu kot tudi skupnosti. Skozi dejavnost je vsak učenec voden individualno, zato mora s starejšim učencem vzpostaviti zaupen odnos, skupaj morata sodelovati in komunicirati. Spremljevalec mora biti skrben in čuteč, da je dejavnost za učenca čim prijetnejša. Vsakič znova je to tako za udeležence kot tudi spremljevalce nepozabna izkušnja, ki jim ostane v lepem spominu.

Ključne besede: čutilna soba, dodatna strokovna pomoč, socialne veščine, sproščanje, učenci z učnimi težavami.

Abstract

Since the 2011/2012 school year, Železniki Primary School has been organizing a sensory room called the "Magical Room." It takes place every four years in December in a specially arranged classroom where students can dynamically explore their senses and relax, accompanied by older students. This activity offers them the opportunity to have a completely new, somewhat unusual, but enjoyable sensory experience. The students are guided through the activity blindfolded, engaging in touching, smelling, tasting, listening, and moving through a space furnished according to a carefully pre-planned theme. In addition to the mentor teachers, older students, students with extra educational support, and any other willing pupils are involved in the preparation and implementation of the activity. They participate in all planning steps, from the conception of the idea to the final celebration, developing a sense of ownership and belonging to the project and the community. Throughout the activity, each student is guided individually, requiring them to establish a trusting relationship with the older student, working and communicating together. The guide student must be caring and sensitive to make the activity as enjoyable as possible for the participating student. It is an unforgettable experience for both the participants and their student guides.

Keywords: extra educational support, relaxation, sensory room, social skills, students with learning disabilities.

1. Uvod

Ideja za izvedbo čutilne sobe kot jo izvajamo na naši šoli, je prišla iz časa študija socialne pedagogike. Takrat smo študentke podoben projekt izvajale na eni izmed ljubljanskih osnovnih šol na dnevu odprtih vrat in je vsakič znova požel veliko zanimanja. Kot primer dobre prakse smo jo na naši šoli prvič izvedli decembra 2011 in jo ponudili vsem učencem razredne stopnje. V izvedbo in načrtovanje smo vključili takratne devetošolce, ki so obiskovali program MEPI – Mednarodno priznanje za mlade. Odziv je bil zelo dober tako s strani učencev, izvajalcev, pa tudi učiteljev, ki so izkusili to dejavnost. Izvedba projekta je organizacijsko dokaj zahtevna, saj je potrebno vložiti veliko dodatnega časa, truda in idej, prilagoditi izvajanje pouka za učence spremljevalce ter se dogovarjati z učitelji. Potrebno pa je izvesti še mnogo drugih komaj opaznih sprotnih dejanj. Vendar smo izvajalke – učiteljice dodatne strokovne pomoči vedele, da želimo projekt ohraniti, hkrati pa smo se zavedale, da lahko s prepogostim izvajanjem izgubi svojo čarobnost in navdušenje, ki so ga izražali učenci. Tako je prišel dogovor, da se projekt izvede na približno vsaka štiri leta. Tako lahko vsi učenci razredne stopnje izkusijo to dejavnost v času osnovnošolskega izobraževanja, manjša skupina teh učencev in učenci z dodatno strokovno pomočjo pa se lahko kasneje preizkusi tudi v vlogi načrtovalcev in spremljevalcev. Tekom let se je s pomočjo dveh raziskovalnih nalog projekt razvil do te mere, da smo v kletnih prostorih šole namenili in skoraj že v celoti opremili prostor za izvajanje tovrstne, pa tudi drugih (sprostitvenih) dejavnosti za manjše skupine.

Izvedba projekta, ki smo ga poimenovali Čarobna soba, od učitelja zahteva precej dodatnega časa in energije. Vendar predstavlja veliko dodano vrednost tako za učence razredne stopnje kot tudi starejše učence, ki so vključeni v načrtovanje in izvedbo, saj je to zanje dragocena izkušnja zaznavanja svojih čutov, učenja odgovornosti, vodenja in drugih veščin, ki jih potrebujemo v vsakodnevnem življenju.

2. Opredelitev pojma čutilna soba

Čutilna soba je posebna vrsta sobe, ki je oblikovana tako, da spodbuja čutila, po navadi s pomočjo glasbe, luči in posebnih predmetov. Običajno se uporablja pri otrocih s posebnimi potrebami in omejenimi komunikacijskimi sposobnostmi. Nekatere čutilne sobe uporabljajo vsa čutila, druga pa kakšnega izpustijo (največkrat vid). Čutilne sobe so različnih oblik in velikosti, zato za samo izvedbo ne potrebujemo velikega prostora. Ko govorimo o čutilni sobi, govorimo o posebnem prostoru, v katerem lahko razvijamo svoja čutila.

Snoezelen je zloženka dveh nizozemskih besed in sicer »snuffelen«, kar pomeni vohati, ter »doezelen«, kar pomeni dremati. Gre torej za vodeno terapijo, ki hkrati omogoča dinamično raziskovanje in umiranje.

Podoben pomen ima tudi izraz multisenzorna soba. To je prostor, ki vsebuje pripomočke za spodbujanje in razvijanje vseh senzornih poti. Pri izvajanju terapij se uporabljajo različni pripomočki od zvočnih posnetkov do različnih materialov, ki spodbujajo taktilne zaznave (Mohorič Bonča idr., 2016).

Pomembno je, da se udeleženec po lastni volji odloči za sprostitev in da se mu pri tem ni potrebno dokazovati. To pomeni: narediti ni potrebno prav ničesar, prav tako je vse dovoljeno.

Obstaja le eno in edino pravilo: da lahko vsi v sobi najdejo svojo sprostitev, se ne sme motiti drugih. Dejavnost se pripravi in izvaja glede na starost in potrebe obiskovalcev. Prav tako je pomembno, da spremljevalec (v našem primeru je to starejši učenec) pozna lastnosti tehničnih naprav kot tudi vpliv posameznih materialov. Pri tem je velikega pomena opazovanje vsakega posameznega obiskovalca in vpliva posameznih materialov na njih (Mohorič Bonča idr., 2016).

Ugotavljamo, da so pojmi čutilna soba, *snoezeln* tudi multisenzorna soba sopomenke, ki bi jim lahko pridružili tudi pojem čarobna soba, ki ga navadno uporabimo pri delu z mlajšimi otroki, saj jim obisk te sobe načeloma predstavlja pravljično, čarobno izkušnjo.

Glede na naš način izvajanja pa kot projekt Čarobna soba poimenujemo kratkotrajno pripravljen prostor, v katerega vstopaš z zavezanimi očmi, pri tem pa te spremlja druga, starejša oseba in te vodi skozi dejavnost, ki je namenjena zaznavanju ostalih čutil (sluh, voh, tip, okus). Učenec glede na izbrano tematiko skuša s pomočjo določenega čutila ugotoviti, kaj je občutil. V prostoru naj bi bilo čimbolj umirjeno ozračje. Spremljevalec se mu posveti, ga opazuje in se trudi, da mu je prijetno. Ob koncu, ko z dejavnostjo zaključita, učenec s pomočjo pogovora ali didaktičnih pripomočkov izrazi svoje počutje, kaj mu je bilo najbolj všeč, ali mu je bilo morda kaj neprijetno ter se tako uči tudi zavedanja lastnih občutij.

Namen čutilne sobe je:
- pridobivanje novih spoznanj,
- spoznavanje prostora in orientacija v prostoru,
- spodbujanje izražanja čustev,
- učenje razumevanja različnih čutov (vid, sluh, dotik, vonj),
- izvajati aktivnosti, ki spodbujajo delovanje posameznih senzornih sistemov,
- zavedanje položaja telesa (gibanje, ravnotežje),
- razvijanje sposobnosti koncentracije,
- omogočanje prehoda od vsakodnevne rutine, k sprostitvenim dejavnostim,
- spodbujanje veselja, ugodja, zabava otrok ob igri oz. izkušnjah, ki so drugačne od vsakodnevnih aktivnosti,
- pomoč otrokom z vedenjskimi težavami (Brecelj Črnič, 2020).

Ljudje svoje okolje, druge ljudi in različne stvari, torej okolje okoli sebe spoznavamo s pomočjo čutov. Osnovni čuti so vid, sluh, okus, voh in tip. Omogočajo nam, da vidimo, slišimo, vohamo, okušamo in tipamo svet okrog nas ter množico reči in pojavov v njem, hkrati pa bogatijo naše življenje. Čuti bogatijo naše izkušnje in dajejo barvo našim življenjem.

Temelj našega zaznavanja sveta so čutila, organi, ki nam omogočajo sprejemanje neznanske množice najrazličnejših dražljajev iz okolja. Dražljaji so različni vplivi in spremembe v okolju, ki jih zaznajo naša čutila, na primer dotiki, svetloba, zvoki, razne kemične snovi, temperatura in drugi. Različne vrste dražljajev sprejemajo različna čutila: svetlobo zaznavamo z očesom, zvoki učinkujejo na uho; vonji učinkujejo na sluznico v nosu; okusi na čutnice na jeziku; čutila za dotik, temperaturo in bolečino pa imamo razporejena pa vsej površini kože. Naša čutila so zapleteni organi, v katerih opravljajo nalogo zaznavanja posebne celice – čutne celice ali čutnice – ki so občutljive za določene dražljaje. Informacije o dražljajih, ki jih zaznajo čutnice, potujejo iz čutil po živcih v možgane – ko jih ti obdelajo, se zavedamo, kaj se dogaja okoli nas (Lešnik Musek in Musek Lešnik, 2007).

S čutilno sobo je dodatna priložnost za razvijanje vseh čutil in opolnomočenje na področju čutnega zaznavanja, ki je bistveno za razvijanje višjih miselnih procesov in zato tudi zelo pomembno za uspešno funkcioniranje na šolskem področju (Maretič Paulus, 2018).

3. Izvedba čutilne sobe

Projekt Čarobna soba se izvaja v decembru, ko je že splošno na šoli kot tudi v okolju nekoliko bolj sproščeno vzdušje. Zaradi velikega števila vključenih učencev se z izvajanjem prične v sredini decembra in zaključi v zadnjih dneh pred božično-novoletnimi počitnicami.

Dejavnost je namenjena učencem razredne stopnje in otrokom v najstarejših skupinah vrtca, ki gredo v jeseni v šolo. Tako skozi dejavnost spremljevalci vodijo vse otroke razredne stopnje vseh oddelkov, to je približno 300 otrok. Za izvedbo pa se potrebuje vsaj 10 učencev – spremljevalcev, saj dejavnost poteka v dopoldanskem času in se skuša zagotoviti čim manjšo odsotnost od pouka. Hkrati pa je vodenje mlajših učencev po prostoru tudi fizično naporno. Več kot dve šolski uri aktivnega vodenja je bilo že zahtevno in spremljevalci so bili utrujeni.

Za vodenje enega učenca skozi dejavnost je potrebnih približno deset minut.

V predprostoru so si obiskovalci ogledali dva posnetka (tokrat vodni svet živali z umirjeno glasbo in spust deskarja s hriba). Nato je spremljevalec učencu zavezal oči in ga vodil po čutilni sobi, kot je tudi prikazano na sliki 1. Tema letošnje Čarobne sobe so bili prazniki po letnih časih. Spremljevalec je sproti preverjal, če je učenec prepoznal, kaj naj bi mu predstavil posamezni dražljaj. Hkrati pa je opazoval njegovo počutje in prilagajal dejavnost tako, da mu je bilo prijetno.

Najprej so poslušali božično glasbo, okusili piškot in mandarino, tipali vejico božičnega drevesca z okraskom, vonjali cimet. Nato so splezali po vseh štirih na »goro« in se spustili po toboganu. Nadaljevali so s poslušanjem velikonočnih zvonov, tipanjem pirhov in vohanjem hrena. Nato so z lopatko posadili v zemljo fižol in ga improvizirano zalili z zalivalko. Spremljevalec je pri tej aktivnosti vodili učenčevo roko in ga besedno usmerjal. Potem so tipali slovensko zastavo in poslušali slovensko himno, nadeli so si rokavčke in potapljaško masko, vonjali sončno kremo. Ob koncu so učenci v roke dobili staro knjigo, jo prelistali in tudi vonjali. Poslušali so pridigo v stari slovenščini. Čarobno pot so zaključili s hojo po suhem listju.

Ko so se vrnili v predprostor, so učencu odvezali prevezo čez oči, nato pa je zunaj prostora na velik plakat še narisal in zapisal svoja občutja ter doživljanje, po čem si bo zapomnil Čarobno sobo.

Slika 1

Vodenje skozi Čarobno sobo



Učenci so prostor v veliki večini zapustili umirjeni, navdušeni, nekoliko presenečeni nad zanje popolnoma novo izkušnjo. Večina bi čarobno sobo z veseljem ponovno obiskala. Redkim učencem pa je bilo nekoliko neprijetno, saj niso ničesar videli in so se zato težko sprostili ali pa ne marajo nepredvidljivih situacij. Takšna oblika dela je zelo dobro vplivala tudi na otroke z vedenjskimi težavami, saj so bili zelo vodljivi in manj problematični.

V vmesnem času, ko so učenci čakali, da pridejo na vrsto, je bilo poskrbljeno za dodatne dejavnosti. V teh letih so učenci izdelovali marsikaj, od velikanskega Božička iz krep kroglic, ogromne naravne mandale do blazinic za sedenje iz odsluženih bombažnih majic, kot je prikazano na sliki 2, ali pa so preprosto igrali didaktične oziroma družabne igre.

Slika 2

Izdelovanje blazinic iz majic



3.1 Priprave

V pripravo projekta so vključene učiteljice dodatne strokovne pomoči in starejši učenci, ki se prostovoljno pridružijo. Priprava na izvedbo se začne novembra, po novem letu pa se projekt zaključi z evalvacijo in praznovanjem.

Za vsako dobro izvedbo programa so potrebni osnovni koraki načrtovanja:

1. izbira teme in oblikovanje ciljev,
2. izbira in zasnova poteka,
3. priprava pripomočkov in učil,

4. izvajanje dogovorjenega,
5. evalvacija izvedbe (Polak, 2007).

Pri izvajanju čarobne sobe so učenci skupaj z mentoricami vključeni v vse korake načrtovanja, kar je zanje pomembna izkušnja. Začutijo odgovornost za celotno dogajanje in zato z vsakim korakom bolj zavzeto sodelujejo in se trudijo po svojih zmožnostih. Predlagajo ideje, izrazijo svoje mnenje ter prispevajo svoje pripomočke.

Prav s timskim sodelovanjem se učenci neposredno učijo soodvisnosti in medsebojne povezanosti različnih tem in življenjskih izkušenj. Učenci razvijajo komunikacijske spretnosti, saj so deležni nenehne izmenjave idej in komunikacijskih vlog. Tako učitelji kot učenci se učijo aktivno poslušati. Tim učiteljev z različnimi pogledi na temo, z različnim glasom in ritmom govora, z različnim stilom poučevanja in osebnostmi značilnostmi deluje na učence spodbudno ter vzdržuje višjo raven pozornosti (Polak, 2007).

3.2 Vključevanje učencev z dodatno strokovno pomočjo

Dodatno se k aktivni udeležbi spodbudi učence z dodatno strokovno pomočjo, saj imajo prav s takimi dejavnostmi priložnost, da se izkažejo na drugih področjih, ki tekom pouka niso opazne. Takrat niso obremenjeni z učno snovjo, vzdušje je sproščeno in delovno pozitivno naravnano. Več je smeha in spontanih pogovorov. Učenci sooblikujejo dejavnost, imajo možnost predlagati svoje ideje in zamisli. Musek Lešnik (2021)meni, da ko začnemo na šolah sistematično skrbeti za počutje in notranje blagostanje učiteljev in učencev, je najpomembnejši stranski učinek boljšega počutja in odnosov izboljšanje učnih rezultatov. Tako ravno aktivna vključitev v načrtovanje in tudi izvedbo dejavnosti čarobne sobe lahko pomembno vpliva na učenčevo dobro počutje, prispeva k večjemu občutku pripadnosti šolski skupnosti in posledično k večji zavzetosti za šolske obveznosti.

Peklaj (2015, v Magajna idr. 2008) so ugotavljali socialno prilagojenost učencev z učnimi težavami preko socialne vključenosti le-teh v oddelčno skupnost. Ugotovili so, da so ti učenci relativno dobro vključeni v oddelčno skupnost, saj jih sošolci vedno oziroma pogosto spodbujajo in podpirajo, redko oziroma nikoli pa jih ne ignorirajo ali izključujejo. V tej isti raziskavi so tudi ugotovili, da lahko socialna vključenost deluje kot pomemben varovalni dejavnik. Učenci z učnimi težavami so kot drugo najmočnejše področje pri sebi prepoznali lastno učinkovitost v socialnih spretnostih. Starši pa so socialno kompetentnost otrok, ki se kaže kot sposobnost hitrega navezovanja stikov z drugimi in dobrega razumevanja z mlajšimi, vrstniki in odraslimi, prepoznali celo kot najmočnejše močno področje. Zato je zelo pomembno, da strokovni delavci na šoli (po)iščejo različne možnosti za vključevanje teh učencev v oddelčno skupnost.

Učitelji lahko pomagajo prezrtim in zavrnjenim učencem pri oblikovanju takih preventivnih dejavnosti v oddelku, ki povečujejo socialno kompetentnost učencev (še posebej tistih z učnimi težavami) in povezujejo učence v oddelčni skupnosti med seboj.

Učitelj lahko prilagodi svoje poučevanje glede na učne stile učencev, z veččutnim poučevanjem, z izbiranjem različnih aktivnosti in uporabe pripomočkov ter različnih načinov preverjanja znanja. Veččutno poučevanje vključuje tudi omogočanje interakcije med učenci, učenje v parih in skupinah. Pri tem lahko učitelj spodbuja različne vrste interakcije (poučevanje

vrstnikov- tutorstvo, sodelovalno učenje, vzajemno učenje). Kadar učitelj uporablja sodelovalno učenje oz. skupinsko delo, mora zagotoviti nekaj osnovnih pogojev, da bo to delo res uspešno. Ti pogoji so: oblikovanje spodbudne interakcije v skupini, skupinske soodvisnosti in posameznikove odgovornosti, razvijanje potrebnih veščin za delo v skupini pri učencih in oblikovanje smiselne, relevantne in dobro strukturirane naloge (Peklaj, 2016).

Vključevanje učencev z dodatno strokovno pomočjo v pripravo in izvedbo Čarobne sobe se je vsakič znova zanje izkazalo za pozitivno izkušnjo. S strani mentoric so sicer morali biti deležni nekoliko več spremljanja, spodbujati jih je bilo treba k odgovornemu ravnanju. V odnosu z mlajšimi otroki pa so bili spoštljivi in so znali hitro navezati stik. V vlogi spremljevalcev so zelo uživali. Bili so zadovoljni, navdušeni, dobrovoljni, čutili so se uspešne.

4. Razvijanje socialnih veščin

Rozman (2006) pravi, da so socialne veščine kot k cilju naravnana vedenja, da je to sposobnost prepoznavanja različnih možnosti dojemanja in odzivanja, ko se znajdemo v različnih situacijah. So veščine, katerih obvladovanje in uporaba je ob pravem času ter na pravem mestu nujno potrebne za kakovostno (so)bivanje in za ohranjanje duševnega zdravja vseh, tako nas kot drugih. Socialne veščine se nanašajo na empatijo, sodelovanje, dogovarjanje, poslušanje, izražanje, reševanje konfliktov, upoštevanje sebe in drugih, zmožnost uporabljanja notranjih virov posameznika.

Mnogo teh vedenj so izkusili učenci, ki so sodelovali pri Čarobni sobi. Najbolj izstopajoče je bilo sodelovanje, saj so se morali dogovarjati med seboj, da je vse potekalo gladko in umirjeno, hkrati pa intenzivno sodelovati z učencem, ki so ga spremljali skozi dejavnost. Starejši učenec je bil mlajšemu pravzaprav neke vrste tutor.

4.1 Tutorstvo

Medvrstniško tutorstvo je opredeljeno kot tutorstvo med različno starima učencema. Ta oblika tutorstva je manj strukturirana in zanjo niso bili razviti nobeni strogi postopki za potek oz. izvajanje, čeprav večino tutorjev vključijo v neko vrsto izobraževanja. Medvrstniško tutortvo združuje učence različnih starosti in potreb, pri čemer so starejši učenci tisti, ki nudijo pomoč, mlajši pa jo prejemajo (Jereb, 2011).

Raziskovalci ugotavljajo, da sta vrstniško in medvrstniško tutorstvo ključni komponenti inkluzivnega sistema poučevanja. Obe obliki tutorstva nudita učencem s težavami podporo v okolju. Učenci tutorji postanejo strpnejši, izboljša se njihovo sprejemanje in razumevanje različnosti (Bond in Castagnera, 2006).

S tutorstvom učenec tutor razvija zaupanje v lastne sposobnosti, odgovornost ter pozitiven odnos do dela in izobraževanja. Oblikuje kulturo govora in medsebojno spoštovanje. Pridobi nova znanja, razvijajo vrednote, ki jim dajo pozitivno usmeritev. Učenec nadgrajuje, dopolnjuje in poglablja svoje znanje in znanje drugih učencev.

4.2 Empatija

Spremljevalci v čarobni sobi morajo opazovati vrstnike in soljudi ter se odzvati nanje, s tem pa razvijajo empatijo (Musek Lešnik, 2021). Za dobro vodenje je namreč pomembno, da spremljevalec natančno opazuje učenca, prepozna njegova čustva in ga tudi vpraša po počutju. Skuša najti ustrezne besede v danem trenutku in ga vodi tako, da se učenec počuti varno in prijetno. Prav tako spremljevalci z mentoricami vsakodnevno evalvirajo dogajanje, sproti izražajo svoje občutke, izkušnje in predlagajo izboljšave.

4.3 Čuječnost

Zavedanje čustev je zmožnost zaznavanja, prepoznavanja in poimenovanja lastnih in tujih čustev. 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, ne da bi se poskušali doživljanju izogniti ali ga spreminjati (Bajt, 2022).

Življenje vse prepogosto teče brez zavedanja in ob šolskem tempu in obremenjenosti z učnimi načrti si premalokrat vzamemo čas za premor in umiritev misli. Tako kot bi morali k čuječnosti učitelji spodbujati sebe, bi bilo k zavedanju lastnega doživljanja potrebno večkrat usmerjati tudi učence.

Preko različnih dejavnosti in iger lahko pri otrocih krepimo pozornost in sprejemajoče zavedanje lastnega doživljanja – samozavedanja (kaj in kako občutim?). Učimo jih spretnosti za spoprijemanje z doživljajsko močnimi in neprijetnimi občutji in razpoloženjskimi stanji (samokontrola, samoobvladovanje, uravnavanje čustev). Z vajami si prizadevamo k zmanjšanemu doživljanju napetosti, tesnobnosti in impulzivnosti in večjemu občutku mirnosti. Posledično pa se tako doseže bolj prijazen odnos do sebe in drugih – več sočutja in empatije (Bajt, 2022).

Idealen prostor za izvedbo takšnih dejavnosti je čutilna soba. To ni učilnica polna stolov, miz in učbenikov, ampak oblazinjen prostor, z umirjeno glasbo, z vodnim stolpcem ali lučkami, za katerega učenci pravijo, da se v njem čas ustavi. Prostor, ki nudi idealno priložnost, da se umirijo tako učitelji kot učenci ter se posvetijo zavedanju lastnega doživljanja.

5. Zaključek

V današnjem šolskem tempu in obremenjenostjo s šolskimi ocenami se mi zdijo takšni projekti, kot je Čarobna soba, nujno potrebni. Za učence z dodatno strokovno pomočjo je to priložnost, da pokažejo svojo močna področja, ki med poukom niso opazna. To so priložnosti za pozitivne potrditve, dvig samozavesti, kar jim da motivacijo tudi za drugo šolsko delo.

Pomembno se mi zdi spodbujanje otrok k medvrstniškemu sodelovanju, učencem dati možnost, da so ustvarjalni, da izrazijo svoje ideje in jih sooblikujejo, a da to ni pogojeno z ocenami. Menim, da bi učenci morali biti čim pogosteje soustvarjalci dejavnosti in šolskih prostorov, rekvizitov, saj se tako čutijo bolj pripadni šolski skupnosti, se v njej bolje počutijo in do nje razvijajo pozitiven odnos.

Čutilna soba kot prostor ponuja številne možnosti za obogatitev pouka vsem učencem. Je idealen kraj za sprostitev, umiritev, zaznavanje čustev ali izvajanje pogovorov z učenci. Ta prostor je izjemno koristen tudi za izvajanje dodatne strokovne pomoči. V njem vidim velik potencial, ki ga morda drugi učitelji na naši šoli še niso v celoti prepoznali, zato bi ga lahko bolj izkoristili. Naj zaključim z mislijo cenjenega psihologa:

»Ko začnemo na šolah sistematično skrbeti za počutje in notranje blagostanje učiteljev in učencev, je najpomembnejši stranski učinek boljšega počutja in odnosov izboljšanje učnih rezultatov« (Musek Lešnik, 2021, str. 22).

6. Viri

Bajt, M. (2022). *Razvijanje čuječnosti pri otrocih.* NIJZ. https://nijz.si/wpcontent/uploads/2022/12/razvijanje_cujecnosti_pri_otrocih_-_mag._maja_bajt_univ._dipl._psih.pdf.

Brecelj Črnič, V. (2020). *Čarobna soba.* https://vrtec-postojna.si/wp-content/uploads/2020/09/PUBLIKACIJA-ZA-2020-21.pdf

Bond, R., Castagnera, E. (2006). Peer Support and Inclusive Education: An Underutilized Resource. *Theory into Practice, 45(3), 224-229.*

Jereb, A. (2011). Strategije vrstniške pomoči za učence z učnimi težavami. V Pulec Lah S. (ur.), *Učenci z učnimi težavami – izbrane teme* (str. 94109). Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Maretič Paulus, M. (2018). 3,2,1 čarobno s čutilno sobo na osnovni šoli. V Križnar, S. (ur.), *Pomoč učencem z učnimi težavami.* (str. 330-335). Supra.

Mohorič Bonča, L., Ozebek, V., Dauti, J., Pečnik, S., Janc, J., Maretič Paulus, M., (2016). *Čutilna soba v osnovni šoli* (raziskovalna naloga). Interno gradivo OŠ Železniki.

Musek Lešnik, K., Lešnik Musek, P. (2007). *Mi, čuti, čutila.* IPSOS.

Musek Lešnik, K. (2021). *Pozitivna psihologija za vrtce, šole in starše.* Mladinska knjiga.

Peklaj, C. (2016). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Filozofska fakulteta.

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

Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju.* Modrijan.

Rozman, U. (2006). *Trening socialnih veščin.* Educa.

Kratka predstavitev avtorja

Irma Prevc je univerzitetna diplomirana socialna pedagoginja. Zaposlena je na Osnovni šoli Železniki kot učiteljica dodatne strokovne pomoči. Poleg opravljanja rednega dela se rada vključuje v dodatne dejavnosti ali projekte v šoli in skuša k dejavnostim vključevati tudi učence z dodatno strokovno pomočjo. Tako je leta 2011 skupaj s sodelavkami na šoli zasnovala projekt Čarobna soba, ki se še naprej redno izvaja in razvija. Namen tega projekta je medvrstniško povezovanje otrok, učenje razumevanja lastnega doživljanja, razvijanje vseh čutil in priložnost za sprostitev.

Spremljanje učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pri urah dodatne strokovne pomoči

Monitoring Students with Deficits in Individual Areas of Learning during Hours of Additional Professional Help

Urška Ponikvar

Osnovna šola Louisa Adamiča Grosuplje
urska.ponikvar@gmail.com

Povzetek

V prispevku predstavljamo napredek treh učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pri urah dodatne strokovne pomoči skozi celotno šolsko leto. Gre za učence šestega razreda osnovne šole, ki obiskujejo izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Prikažemo problematiko učencev s posebnimi potrebami, s poudarkom na posebnostih učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. S pomočjo spremljanja in opazovanja ur dodatne strokovne pomoči smo ugotavljali, s kakšnimi težavami se soočajo pri učenju, kako sodelujejo pri urah dodatne strokovne pomoči ter spremljali njihov napredek. Ugotovili smo, da učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja zaradi primanjkljajev, ovir oziroma motenj pri šolskem delu izkazujejo podobne težave. Te se kažejo predvsem na področju branja in pisanja ter bralnega razumevanja. Proti koncu šolskega leta je bil opazen napredek v smislu večje samostojnosti pri branju in pisanju ter pri samostojnejši obnovi besedila. Le-ta je bil posledica sprotnega dajanja povratnih informacij učiteljice in v manjši meri samokorekcije učencev. Naše ugotovitve se skladajo z drugimi raziskavami.

Ključne besede: branje, dodatna strokovna pomoč, pisanje, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, učenci s posebnimi potrebami.

Abstract

In this article, we monitor the progress of three students with deficits in individual areas of learning during hours of additional professional help throughout the school year. It concerns sixth-grade elementary school students who attend an educational program with customized implementation and additional professional help. We present the problem of students with special needs, with an emphasis on the peculiarities of students with deficits in individual areas of learning. By monitoring and observing the hours of additional professional help, we determined what problems they face in learning, how they participate in the hours of additional professional help, and monitored their progress. We found that students with deficits in individual learning areas due to deficits, obstacles or disturbances in school work show similar problems. These are manifested mainly in the area of reading and writing and reading comprehension. Towards the end of the school year, there was noticeable progress in terms of greater independence in reading and writing and in more independent summary of the text. This was the result of the teacher's real-time feedback and, to a lesser extent, the students' self-correction. Our findings are consistent with other research.

Keywords: additional professional help, reading, students with deficits in individual areas of learning, students with special needs, writing.

1. Uvod

V današnjem času so otroci s posebnimi potrebami večinoma vključeni v redne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Vsako leto opažamo, da je teh otrok več. Med njimi so tudi učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki predstavljajo najštevilčnejšo skupino otrok s posebnimi potrebami. Od opredelitve njihovega primanjkljaja, ovire oziroma motnje je odvisna oblika pomoči v osnovni šoli, ki jo izvajajo učitelji, svetovalni delavci ter zunanje strokovne ustanove. Zadnja faza, ko otrok prejme odločbo o usmeritvi, je pomoč v obliki dodatne strokovne pomoči, ki se izvaja individualno ali skupinsko v oddelku ali izven oddelka v redni osnovni šoli.

Osrednji namen je bil spremljati napredek učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pri urah dodatne strokovne pomoči ter izpostaviti morebitne razlike med njimi. Zanimalo nas je, koliko so učenci tekom šolskega leta napredovali na področju branja in pisanja ter bralnega razumevanja. Cilji, ki smo si jih zastavili, so bili povezani predvsem z njihovo samostojnostjo pri teh treh kriterijih oz. področjih učenja.

V nadaljevanju bomo predstavili otroke s posebnimi potrebami, ki se usmerjajo v različne izobraževalne programe, ter orisali 5-stopenjski model pomoči. Opredelili bomo skupino učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter izpostavili njihove bistvene značilnosti. Nadalje bomo navedli pet kriterijev, ki so potrebni za identifikacijo učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ter predstavili, na katerih področjih se kažejo njihove največje težave. Navezali se bomo tudi na dodatno strokovno pomoč, ki se po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami izvaja za otroke s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, in se lahko izvaja kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, svetovalna storitev ali učna pomoč. Praktična uporabnost obravnavane problematike je predvsem v tem, da lahko spremljamo napredek učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter ga primerjamo z drugimi skupinami otrok s posebnimi potrebami. Hkrati lahko opažamo tudi razlike med učenci z različnimi posebnimi potrebami.

2. Otroci s posebnimi potrebami

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 oziroma

motenj se usmerjajo v različne programe vzgoje in izobraževanja ter imajo pravico do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Kadar učitelj v razredu pri nekem učencu sumi, da gre za primanjkljaj, oviro oziroma motnjo, skupaj s šolsko svetovalno službo učencu organizira pomoč v obliki 5-stopenjskega modela pomoči (Magajna idr., 2008):

1. pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku in v okviru podaljšanega bivanja: več prilagoditev in pomoči, individualizacija in diferenciacija učnih zahtev, načinov pridobivanja, utrjevanja in preverjanja znanja, priprava učnih pripomočkov, upoštevanje časovnih prilagoditev, načrtovanje, dokumentiranje in evalviranje dela.
2. pomoč šolske svetovalne službe: če s prejšnjo pomočjo učenec ne napreduje, začne obiskovati svetovalno službo, ki dopolni opredelitev učenčevih primanjkljajev oziroma ovir, ki izhajajo iz okolja, ter odkriva njegova močna področja.
3. individualna in skupinska pomoč: če se težave pri učencu nadaljujejo, se učencu organizira pomoč v obliki specifičnih treningov ali sodelovalnega učenja, ki jo izvaja šolska svetovalna služba ali usposobljen učitelj.
4. vključitev zunanje strokovne ustanove: pripravi bolj kakovostno in kompleksno oceno, svetuje staršem in učiteljem ter po potrebi organizira bolj specifično strokovno pomoč.
5. program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo: šolski tim na osnovi zbranih mnenj začne postopek usmerjanja učenca.

Postopek usmerjanja učenca s posebnimi potrebami se začne s pisno zahtevo staršev ali vzgojno-izobraževalnega zavoda. Zavod Republike Slovenije za šolstvo izda odločbo o usmeritvi, s katero odloči o usmeritvi otroka s posebnimi potrebami v program vzgoje in izobraževanja. Magajna idr. (2015) ugotavljajo, da mora šola skladno z odločbo o usmeritvi otroku zagotoviti možnosti za doseganje optimalnega razvoja. Za uspešno interdisciplinarno delo na vseh stopnjah procesa načrtovanja, izvajanja in evalvacije programa za otroka se morajo strokovni delavci stalno strokovno izpopolnjevati. Tukaj je pomembno predvsem pridobivanje in poglabljanje znanja s področja posebnih potreb, komunikacija, timski pristop in delo s starši. Strokovni delavci šole naj bi pri tem sodelovali z izvajalcem dodatne strokovne pomoči. Habjan (2012) poudarja, da je pomembno čim prejšnje prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami ter ugotavlja, da najštevilčnejšo skupino predstavljajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

3. Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so otroci s težjo obliko specifičnih učnih težav, pri katerih se pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in/ali računanju. Pojavljajo se tudi zaostanki v razvoju in/ali motnje pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, socialnih sposobnosti in/ali emocionalnega dozorevanja. Primanjkljaji vplivajo na kognitivno predelovanje besednih in nebesednih informacij, ovirajo usvajanje in avtomatizacijo šolskih veščin ter vse življenje vplivajo na učenje in vedenje. So notranje narave in niso primarno pogojeni z neustreznim poučevanjem in drugimi okoljskimi dejavniki, vidnimi, slušnimi ali motoričnimi okvarami, nevrološkimi motnjami in motnjami v duševnem razvoju ter vedenjskimi in čustvenimi težavami ali motnjami, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi (Vovk Ornik, 2015).

Izraz primanjkljaji na posameznih področjih učenja označuje zelo raznoliko skupino primanjkljajev (motenj), ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in/ali v izrazitih težavah na katerem koli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje. Primanjkljaji vplivajo na posameznikovo sposobnost interpretiranja zaznanih informacij in/ali povezovanja informacij ter tako ovirajo učenje šolskih veščin (branja, pisanja, pravopisa, računanja) (Vovk Ornik, 2015).

Za identifikacijo otroka s primanjkljaji na posameznih področjih učenja je potrebno izpolnjevanje (vseh) naslednjih petih kriterijev**:**

- dokazano neskladje med strokovno določenimi in utemeljenimi pokazatelji globalnih intelektualnih sposobnosti in dejansko uspešnostjo pri branju, pisanju, računanju in pravopisu;
- obsežne, izrazite težave na enem ali več izmed štirih področij šolskih veščin (branje, pisanje, pravopis, računanje), ki vztrajajo in so izražene do te mere, da otroku izrazito otežujejo napredovanje v procesu učenja;
- slabša učinkovitost učenja zaradi pomanjkljivih in/ali motenih kognitivnih in metakognitivnih strategij (sposobnosti organiziranja in strukturiranja učnih zahtev) in/ali motenega tempa učenja (hitrost predelovanja informacij);
- dokazana motenost enega ali več psiholoških procesov, kot so pozornost, spomin, jezikovno procesiranje, socialna kognicija, percepcija, koordinacija, časovna in prostorska orientacija, organizacija informacij itd.;
- izključitev senzorne okvare, motnje v duševnem razvoju, druge duševne in nevrološke motnje, čustvene in vedenjske motnje, kulturno in jezikovno različnost ter psihosocialno neugodne okoliščine in neustrezno poučevanje kot glavnih povzročiteljev primanjkljajev na posameznih področjih učenja, čeprav se lahko pojavljajo tudi skupaj z njimi (Vovk Ornik, 2015).

Vsebina opredelitve in dodatna strokovna razlaga zgoraj navedenih kriterijev je lahko v pomoč strokovnim delavcem pri svetovalnem in vzgojno-izobraževalnem delu z otroki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Vovk Ornik, 2014).

Vovk Ornik (2015, str. 24) zapiše, da je skupina motenj »heterogena in vključuje specifične motnje branja (disleksijo), pravopisne težave (disortografijo), specifične motnje računanja (specifične aritmetične učne težave in diskalkulijo), motnje pisanja (npr. disgrafijo) in primanjkljaje na področju praktičnih ter socialnih veščin (neverbalne motnje učenja in dispraksija).«

Največje težave se pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja kažejo na naslednjih področjih učenja (Nagode, 2008, str. 17–19):

- *»Težave pri branju:* počasnost, slabo razumevanje, slabo dekodiranje novih besed, izgovarjava prebranih besed, hitrost in tekočnost, pomnjenje podrobnosti, pozornost in zbranost, zmožnost ohranjanja pozornosti na prebrano med samim branjem, hitrost in jasnost pisave,
- *težave pri pisanju:* slaba pisava, pravopisne napake, težave pri pravilnem zapisu in tehniki pisanja, slaba struktura povedi, hitrost/jasnost, zamenjave črk, zamenjave vrstnega reda, težave pri kreativnem pisanju,

- *težave pri komunikaciji:* težave z izražanjem, slabo razumevanje jezika, iskanje besed za ustno ali pisno izražanje, splošno jezikovno razumevanje, daljši čas odzivanja, počasen premišljen govor, težave pri iskanju besed itd.«

4. Dodatna strokovna pomoč

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) določa, da se dodatna strokovna pomoč izvaja za otroke s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, izjemoma pa tudi v drugih programih vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami. Dodatna strokovna pomoč se lahko izvaja kot:

- pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj,
- svetovalna storitev ali
- učna pomoč.

Ura dodatne strokovne pomoči traja 45 minut in jo izvajajo strokovni delavci, ki izpolnjujejo s predpisi določene pogoje. Dodatna strokovna pomoč se izvaja kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj ali kot učna pomoč. Izvaja se individualno ali skupinsko v oddelku ali izven oddelka v vzgojno-izobraževalnem ali socialnovarstvenem zavodu. Dodatna strokovna pomoč kot svetovalna storitev pa se izvaja v okviru celostne obravnave otroka, ki je opredeljena v individualiziranem programu otroka (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami, 2013).

Če dodatne strokovne pomoči ni mogoče zagotoviti v skladu s prejšnjim odstavkom, se dodatna strokovna pomoč lahko nudi otroku tudi na domu. Praviloma se dodatna strokovna pomoč izvaja tedensko. Če je strokovno utemeljeno, se lahko izvaja tudi v strnjeni obliki in občasno pod pogoji, ki jih določi minister, pristojen za šolstvo. Skupno število ur dodatne strokovne pomoči ne sme presegati pet ur tedensko, od tega mora biti vsaj ena ura svetovalnih storitev. Obseg, oblika ter izvajalec dodatne strokovne pomoči se določi z odločbo o usmeritvi v skladu s pravilnikom, ki ga sprejme minister, podrobneje pa se način izvajanja dodatne strokovne pomoči opredeli z individualiziranim programom vzgoje in izobraževanja (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami, 2013).

Dodatna strokovna pomoč kot učna pomoč se lahko določi največ dve uri tedensko. Dodatna strokovna pomoč kot svetovalna storitev pa se lahko določi največ eno uro na teden. S svetovalno storitvijo se zagotavlja podporno okolje za uspešnejše vključevanje otroka s posebnimi potrebami, zato je namenjena družinam otroka s posebnimi potrebami, strokovnim delavcem, ki vzgajajo in poučujejo otroka s posebnimi potrebami ter drugim otrokom, učencem oziroma dijakom iz skupine oziroma oddelka, v katerega je otrok s posebnimi potrebami vključen. Svetovalno storitev izvajajo strokovni delavci šole, ki delajo z otrokom (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami, 2013).

5. Predstavitev primera iz prakse

Skozi celotno šolsko leto 2023/2024 smo pri dodatni strokovni pomoči spremljali tri učence 6. razreda s posebnimi potrebami, ki so bili opredeljeni kot učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Med njimi sta bili dve dekleti in en fant. Vsi učenci so bili vključeni v vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno

pomočjo. Tedensko so vsi učenci imeli dve uri dodatne strokovne pomoči, hkrati pa so bili vključeni tudi k učni pomoči. Osredotočili smo se na področje branja, pisanja in bralnega razumevanja ter spremljali njihov napredek, učence pa smo poimenovali s kraticami.

Učenec A je imel povprečne intelektualne sposobnosti ter specifične učne težave na področju branja in pisanja. Njegovo močno področje je bilo besedno razumevanje, na račun dobrega besednega zaklada, slabše pa tvorjenje samostojnih zapisov. Imel je težave na področju branja in črkovanja, specifične motnje razumevanja, njegov rokopis je bil občasno manj urejen. Pri delu ga je dodatno ovirala hitrost procesiranja in priklica informacij. Imel je težave s pozornostjo in hiperaktivnostjo, kar se je kazalo predvsem na področju njegove impulzivnosti. Po drugi strani pa je bil učenec zelo ambiciozen, zato je ob neuspehih občasno doživljal stiske. Med sošolci se je večinoma dobro počutil in je bil dobro socialno sprejet, imel je ustrezno socialno samopodobo. Uspešen je bil predvsem na področju športa. Pri urah dodatne strokovne pomoči je učenec lepo sodeloval in bil motiviran za delo. Domače naloge je opravljal redno. Največ težav je imel pri branju, ki ni bilo tekoče. Med glasnim branjem se mu je pogosto zatikalo, večinoma je bral brez poudarkov in ločil. Pogosto je besede prebral po posluhu in prehitro ter zaradi tega napačno. Največ težav mu je povzročalo zamenjevanje črk b in d. Pri pisanju je izpuščal posamezne črke in strešice. Pri delu ga je bilo potrebno usmerjati, kadar česa ni razumel, je potreboval dodatno razlago. Prebrano besedilo je dokaj dobro razumel in ga samostojno obnovil. V primerjavi z začetkom je bilo proti koncu šolskega leta pri učencu opaziti večji trud in napredek, predvsem pri samostojnosti reševanja nalog ter pri boljšem razumevanju daljših besedil. Kadar sem ga opozarjala na napake pri branju ali pisanju, jih je sprotno popravljal, kasneje je že sam vedel, kje mora bolj paziti.

Učenka B je kazala izrazite težave na področju branja in pisanja, grafomotorike in finomotorike, pozornosti in koncentracije, številskih in količinskih predstav. Pri šolskem delu je bila počasnejša, največji primanjkljaj pa se je kazal na področju branja in pisanja. Imela je željo po uspehu, vendar je zavedanje njenih primanjkljajev slabše vplivalo na njeno samopodobo. Njeno močno področje je bil šport, uspešna je bila pri gimnastiki. Učenka je bila socialno dobro vključena in sprejeta s strani sošolcev. Pri urah dodatne strokovne pomoči je lepo sodelovala in upoštevala navodila učiteljice. Domače naloge je redno opravljala. Pri slovenščini je imela največ težav z branjem in pisanjem, bralno razumevanje je bilo dokaj dobro. Pri branju je bila opazno površna, izpuščala je besede, črke, strešice in zamenjevala črki b in d. Besede je velikokrat prebrala po posluhu, še posebno se je to opazilo pri daljših besedah. Pri delu je bila kar samostojna, snov je večinoma razumela in utrdila. Pisala je zelo počasi in natančno, vendar dokaj čitljivo, saj je želela imeti urejene zapiske. Pri zapisu je izpuščala določene črke, besede. Tempo branja je bil srednje hiter. Intonacija branja ob končnih ločilih je bila primerna. Proti koncu leta je napredovala pri obnovi besedila s svojimi besedami, zato ni več potrebovala vodenja in usmerjanja. Še vedno pa je bilo razumevanje prebranega boljše pri tihem kot pri glasnem branju. Nekatere pravopisne napake je tekom leta izboljšala, b in d je že bolje razločevala, bralno razumevanje je bilo še nekoliko boljše.

Učenka C je imela visoke intelektualne sposobnosti na besednem in povprečne na nebesednem področju. Več težav je izkazovala na področju pozornosti, koncentracije, organizacije in načrtovanja, zaporedij in spomina. Pri dodatni strokovni pomoči so jo ovirale predvsem težave na področju branja, zapisovanja in samostojnega oblikovanja besedila. Usvojeno znanje je težko prenašala v nove situacije. Brala je počasi in brez poudarkov, uporabljala mašila, težje besede je ugibala, ni upoštevala ločil. Pri pisanju je menjavala črke b in d, u in v, a in o, posledično je bilo bralno razumevanje slabše. Pri samostojnem zapisu je rabila več pomoči, drugače je lepo pisala. Ni upoštevala končnih ločil, z učbenika je povedi občasno napačno prepisala, kar je ob opozorilu s težavo popravila. Prav tako je težje samostojno oblikovala povedi, zato je potrebovala vodenje in usmerjanje. Grafomotorično področje je bilo

precej šibko. Izpustila je tudi celo besedo ali ločilo. Njena pozornost je bila slaba, boljše so bile njene motorične spretnosti in socialne veščine. Med urami dodatne strokovne pomoči je učenka veliko govorila in bila nemotivirana. Pri delu je bila zelo počasna, pogosto je z mislimi odplavala drugam, zato je bilo treba usmerjati njeno pozornost. Večinoma je bila slabo motivirana za šolsko delo, saj je bila mnenja, da jo šola omejuje in snovi ne bo potrebovala kasneje v življenju. Pomoč je potrebovala predvsem pri razlagi navodil. Njena pozornost je bila odkrenljiva, koncentracija slaba, saj jo je zmotila vsaka najmanjša stvar v okolici. Domače naloge je sicer opravljala, vendar pogosto nepravilno, saj ni razumela navodil. Pri reševanju nalog je tudi sicer potrebovala veliko pomoči in konkretnih zgledov; samostojno jih ni zmogla rešiti.

Vsi trije učenci so imeli podobne metodično-didaktične prilagoditve, ki so vključevale predvsem kratka in jasna navodila, pomoč pri razumevanju navodil, sprotne povratne informacije, spodbujanje k uporabi različnih pomagal ter pomoč pri urejanju zapisov. Splošni cilj dela z učenci je bil vezan na izboljšanje bralne tehnike in bralnega razumevanja ter samostojni zapis. Vsi trije so bili v razredu dobro sprejeti in socialno vključeni. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja so imeli različne prilagoditve, kot na primer: napovedano preverjanje in ocenjevanje znanja, podaljšan čas pisanja testov, dovolj časa za razmislek pri ustnem ocenjevanju, toleranco specifičnih napak pri zapisu, vizualno prilagojene pisne preizkuse znanja, pomoč pri razumevanju navodil, sprotno preverjanje razumevanja navodil ter povečan tisk z dovolj prostora med nalogami.

Ugotovili smo, da so vsem trem učencem prilagoditve ustrezale in jim pomagale pri pridobivanju minimalnih standardov znanja. Prav tako so bili vsi uspešni na področju športa in dobro socialno sprejeti v razredu. Najbolj koristne za vse tri so bile predvsem sprotne povratne informacije, na osnovi katerih so svoje delo in reševanje nalog lahko popravljali in dopolnjevali. Čeprav so bili pri dodatni strokovni pomoči bolj počasni, so vsi tekom šolskega leta počasi napredovali. To se je še posebej pokazalo pri večji samostojnosti v smislu reševanja nalog in obnove besedila. Tekom spremljanja učencev skozi šolsko leto smo opazili tudi določene razlike med njimi. Ta se je na primer pokazala pri učenki C, ki je bila v primerjavi z ostalima učencema od druge polovice šolskega leta naprej bolj nemirna, ni imela dobre koncentracije pri pouku ter se je nasploh manj trudila pri branju in pisanju. Opaziti je bilo popuščanje in večjo nemotiviranost v smislu dela za šolo.

6. Zaključek

Zaključimo lahko, da so spremljani učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja proti koncu šolskega leta večinoma napredovali pri branju in pisanju ter bralnem razumevanju. To se je pokazalo predvsem na področju samostojnosti branja in obnove besedila. Njihovi primanjkljaji, ovire in motnje so jih še vedno v veliki meri ovirali pri urah dodatne strokovne pomoči. Vendar se je s pomočjo dajanja sprotnih povratnih informacij in samokorekcije branje in pisanje postopno izboljševalo. Še vedno lahko ugotovimo, da je bilo bralno razumevanje pri vseh treh učencih boljše pri tihem branju, pri glasnem pa slabše zaradi pogostega zatikanja, napačno prebranih besed in menjavanja črk.

Pomanjkljivost vidimo predvsem v premajhnem vzorcu sodelujočih učencev, ki smo jih zajeli v članku. Če bi sodelovalo več učencev, bi morda prišlo do odstopanja v napredku učencev s primanjkljaji na posameznih področja učenja. Prav tako bi tudi spremljanje učencev z različnimi posebnimi potrebami pripomoglo k morda drugačni interpretaciji rezultatov in osvetlilo učence s posebnimi potrebami v drugi luči. Kot ugotavljata Vovk Ornik (2014) in

Nagode (2008) pa imajo vsi ti učenci največje težave ravno na področju branja, pisanja in komunikacije.

7. Viri

Habjan, E. (2012). *Usmerjanje učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Diplomsko delo. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S. in Bregar - Golobič, K. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Magajna, L., Kavkler, M., Košak Babuder, M., Zupančič Danko, A., Seršen Fras, A. in Rošer, A. (2015). *Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.* V: Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 23-31.

Nagode, A. (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami. (2013). Uradni list RS, 88/2013. https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV11835

Vovk Ornik, N. (2014). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. *Šolsko svetovalno delo*, *18*(3/4), 4-8.

Vovk Ornik, N. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17 – ZOPOPP. https://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896#

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 in učno pomoč učencem s posebnimi potrebami.

Izziv izvajanja praktičnih vaj in ocenjevanja dijakov s posebnimi potrebami v modulih RPT

The Challenge of Performing Practical Exercises and Assessing Students with Special Needs in RPT Modules

Boštjan Golob

Tehniški šolski center Maribor
bostjan.golob@tscmb.si

Povzetek

Prispevek predstavi izzive pri izvajanju praktičnih vaj in ocenjevanja dijakov s posebnimi potrebami. Opisani so načini, s katerimi se v čim večji meri trudimo, da se pomaga posameznemu dijaku. Osredotočenost je na modulu računalniško podprtih tehnologij, in sicer na računalniško podprti (CNC) obdelavi. Predstavljenih je nekaj orodij informacijsko komunikacijske tehnologije s katerimi se da prilagoditi način izvedbe posameznim dijakom. Povzete pa so tudi težave pri izdelavi izdelkov na računalniško krmiljenem (CNC) stroju. Na kratko je povzetih nekaj posebnih potreb, ki se pojavljajo pri dijakih. Predstavljenih pa je tudi nekaj primerov, ki smo jih izvedli pri izvedbi pouka in ocenjevanju.

Ključne besede: izziv, ocenjevanje, posebne potrebe, praktične vaje, računalniško podprte tehnologije.

Abstract

The paper presents challenges in the implementation of practical exercises and assessment of students with special needs. The ways in which we try as much as possible to help individual students are described. The focus is on the computer-aided technologies module, namely on computer-aided (CNC) processing. Some information and communication technology tools are presented, which can be used to adapt the method of implementation to individual students. The problems in manufacturing products on a computer–aided (CNC) machine are also summarized. A few problems that occur in students due to individual deficits are briefly summarized. A few examples are also presented, which we carried out during the implementation of lessons and evaluation.

Keywords: assessmen, challenge, computer-aided tehnologies, practical exercises, special needs.

1. Uvod

Tehnološki razvoj obdelovalnih CNC-strojev in informacijske tehnologije je v zadnjem desetletju zelo dinamičen. Vzporedno z njim pa se razvijajo tudi nove programske opreme, ki prispevajo k zvišanju kakovosti izdelkov ter avtomatizaciji procesov in proizvodnje. Le-ta prispeva k izboljšanju tehnoloških značilnosti in organizacije dela v proizvodnji, kar pa pozitivno vpliva na povečanje produktivnosti. Tako je za doseganje konkurenčnosti na sodobnem trgu uporaba CNC-strojev v proizvodnji postala nepogrešljiva (Balažic 2022).

V sled tega je potrebno tudi v sklopu izobraževanja slediti tem trendom. Pri samem izobraževanju pa se pogosto srečujem tudi z dijaki, ki imajo kakšne posebne potrebe. Tako da je potrebno tudi tem dijakom omogočiti kvalitetno izobraževanje z prilagoditvami, ki jih potrebujejo. Seveda pa je to lahko velik izziv.

Računalniško podprte tehnologije predstavljajo znanja s katerimi smo sposobni razviti in izdelati izdelke. Osrednji del prispevka se nanaša na prilagoditve, ki so potrebne pri izvedbi pouka CNC-obdelave in tudi pri ocenjevanju znanja s tega področja. Poudarek pa bo na načinu dela, ki je potreben pri dijakih s posebnimi potrebami.

V Tehniškem šolskem centru Maribor se trudimo v čim večji meri prilagoditi pouk dijakom, ki imajo posebne potrebe. To seveda predstavlja velik izziv v izvedbi rednega pouka. V sam proces poučevanja se prenašajo izkušnje in dobre prakse iz preteklega obdobja.

2. Otroci s posebnimi potrebami

Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, gluhi in naglušni otroci, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dolgotrajno bolni otroci, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in otroci z avtističnimi motnjami (Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, 2024) .

2.1 Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami

Pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami kot temeljno vrednoto postavljamo posameznega otroka in mladostnika ter njegov razvoj. Otroku in mladostniku, ki to potrebuje, prilagajamo organizacijo in oblike vzgojno izobraževalnega dela, dodatne oblike pomoči pa vsakemu otroku in mladostniku posebej zagotavljamo z odločbo o usmeritvi, pri čemer upoštevamo tudi njegove posebnosti. Nadzor izvaja Inšpektorat za šolstvo in šport.

Zavedamo se, da je primanjkljaj, ovira oziroma motnja le določena značilnost otrok s posebnimi potrebami, ki pa imajo, tako kot vsi drugi, mnogo talentov in potencialov. Zato podpiramo in razvijamo enake možnosti za vzgojo, izobraževanje in poklicno usposabljanje vseh otrok z različnimi vrstami posebnih potreb.

Pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami so cilji in načela postavljeni širše kot pri splošnem izobraževanjem. Trudimo se za:

- zagotavljanje največje koristi otroka,
- celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja,
- enake možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok,
- vključevanje staršev, posvojiteljev, rejnikov in skrbnikov v postopek usmerjanja in oblike pomoči,
- individualiziran pristop,
- interdisciplinarnost,
- ohranjanje ravnotežja med različnimi področji otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
- čim prejšnjo usmeritev v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,
- takojšnjo in kontinuirano podporo in strokovno pomoč v programih vzgoje in izobraževanja,
- vertikalno prehodnost in povezanost programov,
- organizacijo vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja,
- zagotavljanje ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka.

(Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, 2024)

2.2 Srednješolsko izobraževanje za dijake s posebnimi potrebami

Dijaki s posebnimi potrebami se v srednjih šolah izobražujejo v izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki jih izvajajo redne srednje šole ali v prilagojenih izobraževalnih programih, ki jih izvajajo zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Strokovna skupina na šoli za dijaka v skladu z odločbo o usmeritvi pripravi individualiziran program, v katerem opredeli način in organizacijo izvajanja dodatne strokovne pomoči, cilje in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih, strategije vključevanja dijaka s posebnimi potrebami v skupino, potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju, uporabo prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije, izvajanje fizične pomoči, izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, časovno razporeditev pouka, veščine za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti) in načrt vključitve v zaposlitev. V pripravo in spremljanje individualiziranega programa morajo biti vključeni starši in dijak s posebnimi potrebami, pri čemer je treba upoštevati njegovo zrelost in starost. (Izobraževanje za otroke s posebnimi potrebami, 2024)

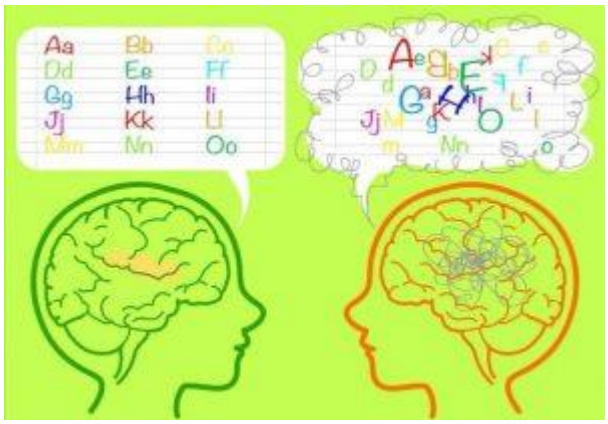
Ker sem pri pouku CNC programiranja imel največ dijakov, ki so imeli težave zaradi disleksije, sem se na to osredotočil v samem prispevku

3. Disleksija

Disleksija spada med specifične učne težave in je genetsko pogojena. Zanjo so značilni specifični nevrofiziološko pogojeni primanjkljaji na ravni slušno-vizualnih procesov, ki povzročajo motnje branja. V domači in tuji literaturi jo včasih navajajo tudi pod izrazom "legastenija". Povzroča številne dolgotrajne težave in je po pojavnosti najbolj razširjena specifična bralno-zapisovalna motnja. Pojavlja se pri približno 10 % svetovnega prebivalstva. Čim bolj zgodaj je disleksija odkrita in čim hitrejša je obravnava, tem boljši so rezultati, zato je pomembno poznavanje ključnih značilnosti disleksije.

Slika 1

Disleksija (Značilnosti disleksije, 2024)



3.1 Značilnosti disleksije

Otrok:

- deluje bister, vendar ima v primerjavi z vrstniki bistveno več težav na področju usvajanja branja, pisanja in pravopisa
- pri pisanju naredi veliko specifičnih napak, kot so zamenjava črk, izpuščanje/dodajanje črk ipd.
- je pogosto opisan kot »len« ali »nezrel« (zlasti učitelji imajo o učencih z disleksijo pogosto izoblikovano napačno mnenje, češ da se pri šolskem delu ne potrudijo dovolj)
- dosega visoke dosežke na ustnem preverjanju znanja, medtem ko so na pisnem preverjanju znanja njegovi dosežki občutno slabši
- ima težave s prepisom učne snovi s table v zvezek
- zamenjuje levo in desno stran
- stavke pri samostojnem zapisu pogosto nepravilno strukturira, zapisi so skopi in vsebinsko nepopolni
- ima težave pri razumevanju prebranega in pri samostojni obnovi zapisanega
- ima pri matematiki težave s predstavljivostjo številske vrste, bralnim razumevanjem navodil pri besedilnih nalogah in učenjem poštevanke; pogosto menja mestne vrednosti števil (npr. 79=97, 69=96)
- se lažje uči preko preizkusov in opazovanja, učenja na primerih ipd.
- je pri učenju manj učinkovit; težave so očitnejše zlasti pri učenju iz daljših zapisov in pri iskanju informacij v besedilu
- ima težave z organizacijo delovnega prostora, urejanjem zvezkov in zapiskov, puščice, svoje sobe ipd.
- ima težave s časovno orientacijo in predstavljivostjo
- se pogosto zasanja; ima težave z ohranjanjem pozornosti in koncentracije.

Pri disleksiji je pomembno, da jo po začetnih sumih staršev ali drugih odraslih čim bolj zgodaj prepoznamo in na podlagi tega nudimo ustrezno pomoč.
(https://www.center-motus.si/kaj-je-disleksija/)

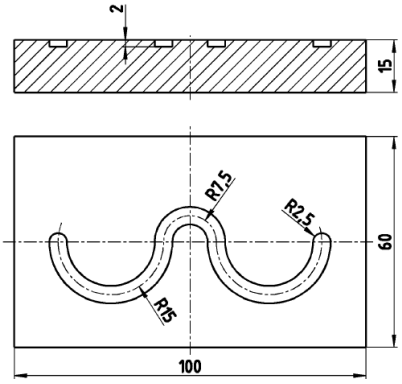
4. Prilagoditve pri izvajanju pouka in ocenjevanja znanja CNC-programiranja

4.1 Kaj je CNC-program

CNC-programje zaporedje geometrijskih in tehnoloških ukazov, napisanih v obliki, ki jo razume krmilna enota posameznega stroja. Program je sestavljen iz programskih stavkov, ki so sestavljeni v kombinaciji črk in številk s predznakom. Program lahko napišemo na več načinov. Poznamo ročno programiranje, grafično programiranje in programiranje s pomočjo Računalnika (CAM). V nadaljevanju prikazan program za ročno programiranje.

Slika 2

Primer napisanega programa (Balažic, 2022)




```
PRIMER_2F.MPF
N05 G54
N10 TRANS X50 Y-30 Z10
N15 T="Steblasto 5" D1 M6; Steblasto frezalo Ø5
N20 S3200 F200 M3
N25 G0 X-37.5 Y0 Z5
N30 G1 Z-2
N35 G3 X-7.5 Y0 CR=15
N40 G2 X7.5 Y0 CR=7.5
N45 G3 X37.5 Y0 CR=15
N50 G0 Z30
N55 X0 Y60
N60 M30
```

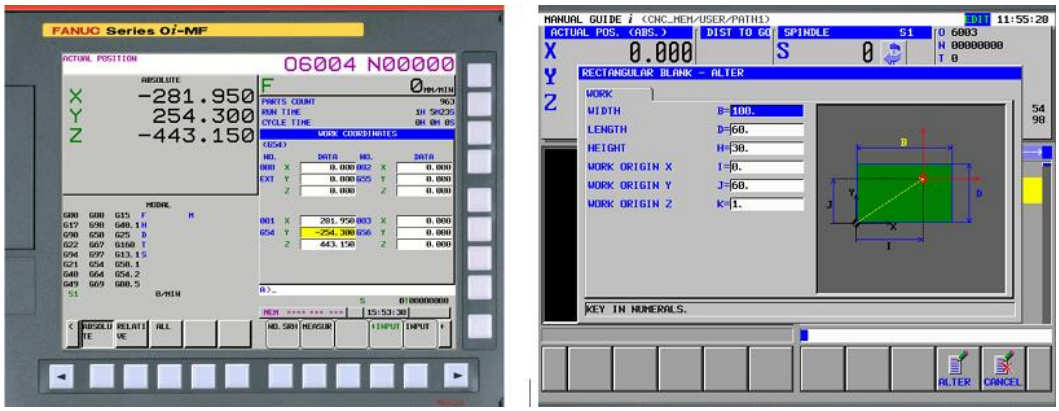
4.2 Težave pri izvajanju vaj

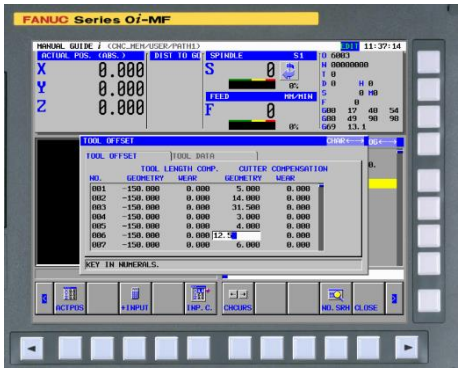
Pri samem praktičnem delu se dijaki srečujejo z generiranjem oziroma vnašanjem posameznih tekstovnih in številskih ukazov. Pri tem pa je potrebno dodati še pravilne predznake in ločila, saj to bistveno vpliva na gibanje stroja pri obdelavi Pri programiranju pa z kombinacijo vsega prej naštetega.

Glede na težave, ki jih imajo ti dijaki je to zelo zahteven proces za njih in tudi za učitelja. Saj lahko zaradi ene napake pride do zelo velike škode pri delo na stroju. Torej dijaki celoten čas pouka vnašajo črke in številke. Težave nastanejo pri nepravilnem vrstnem redu črk, številk, decimalnih pik. Ker stroj upošteva to kar mu vnesemo. Pri nekaterih dijakih, ki imajo disleksijo je to zelo velik problem. Na naslednjih slikah so prikazana vnosna polja v katera morajo dijaki vnašati podatke. Prilagoditve se lahko najbolj upoštevajo pri pisanju programa za obdelavo. Saj ga lahko napišejo na več načinov. Torej jim je potrebno omogočit način, ki jih najmanj omejuje. Ko pa pridemo do izdelave na stroju pa je samo en način. Tam pa jim moramo nuditi podporo, da ne pride do težav.

Slika 3

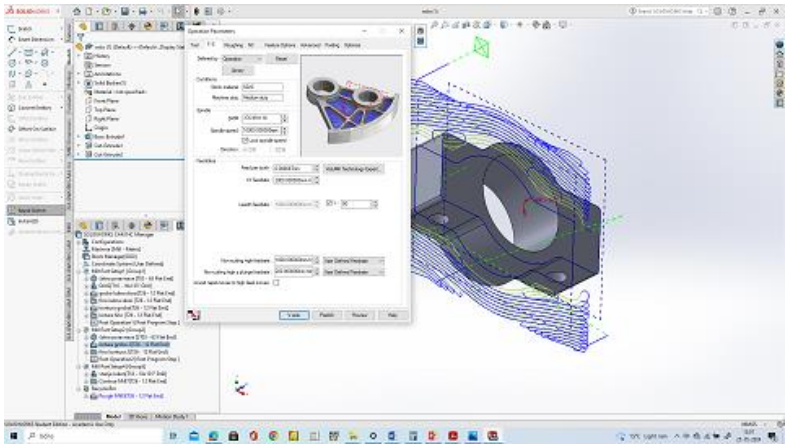
Vnosna polja na Stroju DNM 4500





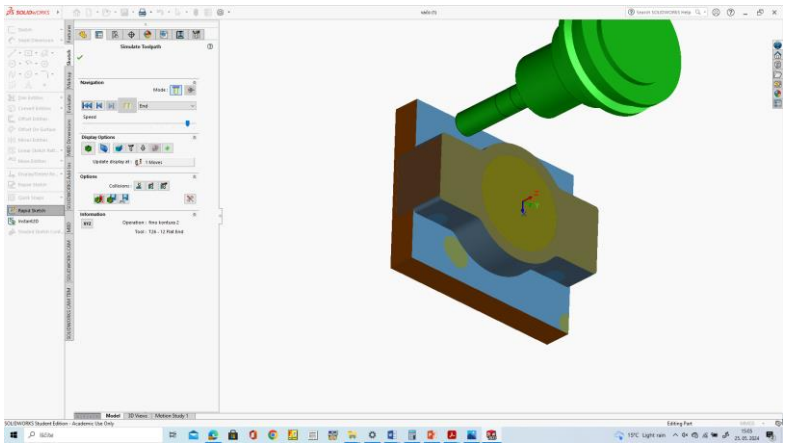
Slika 4

Vnosno polje Solid Works CAM



Slika 5

Simulacija Solid Works CAM



5. Zaključek

Ker je vsak dijak z disleksijo drugačen, se je potrebno vsakemu posebej prilagoditi. To je zelo zahteven proces, ki zahteva dobro poznavanje dijaka in medsebojno zaupanje med dijakom in učiteljem. Le tako lahko pri pregledu vaj ob morebitnih napakah upoštevamo učni

primanjkljaj. Seveda pa je zelo težko ločiti napake zaradi neznanje in pa napake zaradi zdravstvenih težav. Tako je glede na izkušnje najboljše neko daljše obdobje in ocenjevanje po delih. Saj tako z razgovorom ugotovi,a kaj je dijak želel vnesti in kaj dejansko je. Seveda pa je pri tem potrebno biti zelo pazljiv, da s tem ne oškodujemo dijakov, ki nimajo odločb. Torej je potrebno celostno spremljanje dijakov in iskanje ter spodbujanje njihovi nadarjenosti. Saj bomo le tako iz njih izvabili tisto najboljše.

6. Viri

Balažic, R. (2022). *Grafično programiranje CNC-stroj*

Center Motus, (2024). *Kaj je disleksija – ključni znaki, po katerih jo prepoznamo*. https://www.center-motus.si/kaj-je-disleksija/

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, (2024). *Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami*. https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, (2024). *Srednješolsko izobraževanje za otroke s posebnimi potrebami.* https://www.gov.si/teme/srednjesolsko-izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/

Zavod RS za šolstvo, (2024). *Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami.* https://www.zrss.si/usmerjanje-otrok-posebne-potrebe/

Kratka predstavitev avtorja

Boštjan Golob je po izobrazbi diplomirani inženir strojništva. Na Tehniškem šolskem centru Maribor je zaposlen kot učitelj strokovno teoretičnih predmetov in praktičnega pouka.

Odmor za dojenje in psihološko blagostanje na delovnem mestu v šolstvu po vrnitvi s porodniškega dopusta

Brestfeeding Break and Psychological Well-being at Workplace in Education after Maternity Leave

Maja Tartara

Osnovna šola Toma Brejca
maja.tartara@guest.arnes.si

Povzetek

Vrnitev na delovno mesto (v šolstvu ali drugje) po porodniškem dopustu za številne mame (in otroke) predstavlja veliko prelomnico. V prispevku bomo predstavili osebno izkušnjo koriščenja odmora za dojenje v obdobju vračanja na delovno mesto svetovalne delavke in učiteljice dodatne strokovne pomoči v osnovni šoli po porodniškem dopustu. Z vrnitvijo na delovno mesto se osredotočenost mame na otroka in njegove potrebe močno spremeni, kar vpliva ne le na otroka in mamo temveč na dinamiko cele družine. Ker smo želeli, da bi ta prehod tako za otroka kot za nas in posledično za celo družino potekal čim manj stresno, smo se ob vrnitvi na delovno mesto v šol. letu 2021/22 odločili za koriščenje omenjene pravice. Pred tem smo o nameri pravočasno obvestili vodstvo šolo in v dogovoru z ravnateljico oddali vlogo za koriščenje omenjenega odmora na Center za socialno delo ter pridobili odločbo. V praksi se nam je odmor za dojenje izkazal kot odlična rešitev za bolj postopen prehod k polni delovni obvezi in kot pomemben dejavnik ohranjanja psihološkega blagostanja ob vrnitvi na delovno mesto, saj je prispeval k višjemu psihološkemu blagostanju zaposlene. Z osebno izkušnjo želimo informirati strokovne delavke, zaposlene v šolstvu, o tej možnosti ter spodbuditi bodoče mame h koriščenju le-te možnosti, v kolikor menijo, da bi ta olajšala vrnitev na delovno mesto v šolstvu s porodniškega dopusta. Odmor za dojenje tako lahko predstavlja tudi olajševalno okoliščino pri vzdrževanju dojenja do otrokovega 2. leta starosti, kot to v svojih smernicah priporoča Svetovna zdravstvena organizacija.

Ključne besede: delovno mesto v šolstvu, duševno zdravje na delovnem mestu, odmor za dojenje, psihološko blagostanje, vrnitev na delovno mesto po porodniškem dopustu.

Abstract

Returning to work (in education or elsewhere) after maternity leave represents a major turning point for many mothers (and children). In this paper, we will present the personal experience of using breastfeeding break during the period of return to the workplace of a consultant worker and teacher of special educational needs and disabilities in an elementary school after maternity leave. With the return to the workplace, the focus of the mother on the child and its needs changes significantly, which affects not only the child and the mother, but also the dynamics of the entire family. Because we wanted this transition to be as smooth as possible and as less stressful as possible for both the child and us, and consequently for the whole family, we decided to use the mentioned right in the school year 2021/22. Before that, we informed the school management of our intention in time and, in agreement with the principal, submitted an application for using the mentioned break to the Center for Social Work and obtained an order. In practice, the breastfeeding break proved to be an excellent solution for a more gradual transition to full-time work and as an important factor in maintaining psychological well-being upon returning to the workplace, as it contributed to a higher psychological well-being of the employee. With personal experience, we want to inform professional workers employed in education about this option and encourage future mothers to use this option, if they believe that it would make it easier to return to work in education after maternity leave. Breastfeeding break can also represent a mitigating

circumstance in maintaining breastfeeding until the child is two years old, as recommended by the World Health Organization in its guidelines.

Keywords: brestfeeding break, mental health in workplace, psychological well-being, returning to work after maternity leave, workplace in education.

1. Uvod

V tem prispevku bi vam radi prestavili osebno izkušnjo koriščenja odmora za dojenje, ki je pomembno vplival na ohranjanje psihološkega blagostanja po vrnitvi s porodniškega dopusta na delovno mesto v šolstvu. Natančneje gre za pravico do koriščenja nadomestila v času odmora za dojenje.

V času porodniškega dopusta je mamica v največji možni meri osredotočena na svojega otroka in zadovoljevanje njegovih potreb. Z vrnitvijo na delovno mesto se osredotočenost mame na otroka in njegove potrebe močno spremeni, kar vpliva ne le na otroka in mamo temveč na dinamiko cele družine. Ozaveščenost o prednostih dojenja otroka prvih 1000 dni oz. po priporočilih Svetovne zdravstvene organizacije do drugega leta otrokove starosti je vse večja, zato mnogo mam nadaljuje z dojenjem tudi po vrnitvi na delovno mesto. Ključnega pomena za uspešno vrnitev na delovno mesto in nadaljevanje dojenja je poznavanje svojih pravic, zgoden dogovor z delodajalcem in želja v zvezi z dojenjem otroka. Doječe mame v Sloveniji uživajo v precej visoki ravni pravic in varstva, kar omogoča, da nadaljujejo z dojenjem po priporočilih strokovnjakov (Pavel, 2016).

1.1 Pravice ob rojstvu otroka v Sloveniji

V Sloveniji se med pravice ob rojstvu otroka uvrščajo naslednje pravice: materinski dopust, očetovski dopust, starševski dopust, materinsko, očetovsko in starševsko nadomestilo, starševski dodatek, pomoč ob rojstvu otroka, pravica do nadomestila v času odmora za dojenje, plačilo prispevkov za socialno varnost zaradi dela s krajšim delovnim časom zaradi starševstva in plačilo prispevkov za socialno varnost od minimalne plače v primeru štirih ali več otrok. Omenjene pravice so opredeljene v Zakonu o starševskem varstvu in družinskih prejemkih (ZSDP-1, 2014) in Zakonu o usklajevanju transferjev posameznikom in gospodinjstvom v Republiki Sloveniji (ZUTPG, 2006). Omenjena pravica je v Sloveniji na voljo od leta 2014.

1.2 Pravica do nadomestila v času odmora za dojenje

Nadomestilo v času odmora za dojenje je opredeljeno v 49. členu Zakonu o starševskem varstvu in družinskih prejemkih (ZSDP-1) in se glasi:

(1) Materi, zaposleni za polni delovni čas pripada v času odmora za dojenje, na podlagi potrdila specialista pediatra, do 18. meseca starosti otroka, nadomestilo za eno uro dnevno, in sicer v višini sorazmernega dela osnove iz prvega, drugega ali tretjega odstavka 43. člena in 46. člena tega zakona.

(2) Mati nima pravice do nadomestila v času odmora za dojenje, če je upravičena do nadomestila po tem zakonu ali do delnega plačila za izgubljeni dohodek po tem zakonu za istega otroka.

Nadomestilo v času odmora za dojenje je izplačano preko nakazila Centra za socialno delo.

1.3 Kdaj se odmor za dojenje lahko koristi

Odmor za dojenje se v praksi lahko koristi kadarkoli med delovnim časom, saj v Zakonu o starševskem varstvu in družinskih prejemkih (ZSDP-1) ni nikjer navedeno, da bi se moral koristiti v sredini delovnega časa. Največja ovira za koriščenje odmora za dojenje v sredini delovnega časa je predvsem logistične narave, saj oddaljenost delodajalca od lokacije, kjer je v varstvu otrok, pogosto predstavlja oviro zaradi prevelike oddaljenosti in posledično preširokega časovnega okvirja. Način koriščenja odmora je torej odvisen od oddaljenosti delodajalca, predvsem pa od potreb otroka, tako da je možno odmor koristiti tudi tako, da zaposlena pride na delovno mesto eno uro kasneje ali z dela odide eno uro prej.

Možna ovira pri koriščenju bi lahko bila napačna interpretacija odmora med delovnim časom, ki je opredeljen v 4. odstavku 154. člena določa Zakona o delovnih razmerjih:

(1) Med dnevnim delom ima delavec, ki dela polni delovni čas, pravico do odmora, ki traja 30 minut.

(2) Delavec, ki dela krajši delovni čas v skladu s 64. ali 66. členom tega zakona, vendar najmanj štiri ure na dan, ima pravico do odmora med dnevnim delovnim časom v sorazmerju s časom, prebitim na delu.

(3) Dolžina odmora se v primeru neenakomerne razporeditve ali začasne prerazporeditve delovnega časa določi sorazmerno dolžini dnevnega delovnega časa.

(4) Odmor se lahko določi šele po eni uri dela in najkasneje eno uro pred koncem delovnega časa.

(5) Čas odmora med dnevnim delom se všteva v delovni čas.

Odmor za dojenje je namreč posebnost, za katero ne velja, da se lahko določi šele po eni uri dela in najkasneje eno uro pred koncem delovnega časa (data.si, 2022).

2. Dojenje in njegove prednosti

Prednosti dojenja so v današnji družbi splošno poznane in so številne, nanašajo se tako na otroka, mamo, družino, širše pa tudi na družbo in okolje (Vetorazzi in Hoyer, 2021). Prehrana otroka v prvih 1000 dneh življenja ima temeljno vlogo pri njegovem razvoju, vpliva pa tudi na nagnjenost k boleznim pozneje v življenju. To je obdobje od spočetja do otrokovega drugega leta starosti. Učinki slabe prehrane in neugodnih izkušenj v zgodnjem življenju na zdravje se lahko prenašajo iz ene generacije na drugo (Stanek Zidarič, 2016).

2.1 Prednosti dojenja za otroke

Med prednosti dojenja za otroke sodijo naslednje dokazane prednosti: dojeni otroci so bolj zdravi, so bolj umirjeni in zadovoljni, njihove ustne mišice in čeljust se bolje razvijejo, imajo manj okužb dihal in prebavil, imajo manj vnetij srednjega ušesa, njihovi možgani, oči in imunski sistem se bolje razvijejo, imajo manj obremenjene ledvice, lažje prebavijo in izkoristijo materino mleko, imajo manj alergij, so manj podvrženi debelosti in nastanku sladkorne bolezni, od rojstva dalje spoznavajo svojo mater in se navezujejo nanjo, razvijajo občutke varnosti, sprejetosti, pripadnosti in ugodja. Zaradi številnih prednosti Svetovna zdravstvena organizacija (SZO) v svojih smernicah materam svetuje, da se otrok prvih 6. mesecev izključno doji. Po

dopolnjenem šestem mesecu pa ob ustrezni dopolnilni prehrani SZO priporoča dojenje do starosti dveh let; in še dlje, če mati in otrok tako želita (Stanek Zidarič, 2016).

Številne matere dojenje otroka opustijo tudi zaradi vrnitve na delovno mesto, v Sloveniji je to ob otrokovem dopolnjenem 11. mesecu, pa naj bo to v šolstvu ali v drugem sektorju. V skladu s smernicami SZO to ni priporočljivo (Stanek Zidarič, 2016).

Dojenje v prvih šestih mesecih otrokovega življenja zagotavlja vse hranilne snovi, ki so popolnoma prilagojene otrokovim potrebam za zdravo rast in razvoj ter sposobnosti prebave. Poleg same sestave materinega mleka ima velik vpliv na otrokovo zdravje sam akt hranjenja na materinih prsih, torej dojenje. Ker dojenje vključuje veliko dotikov med materjo in otrokom, je izredno pomembno tudi za motorični, senzorni, kognitivni in družbeno-čustveni razvoj otroka (Vetorazzi in Hoyer, 2021).

Nekje od šestega meseca starosti materino mleko ne zadošča več vsem otrokovim potrebam. Pri otroku začnemo uvajati primerno dopolnilno hrano, pri čemer je materino mleko še vedno pomemben vir energije, hranil in zaščitnih snovi. Ob dopolnilni prehrani se dojenje priporoča do dopolnjenega drugega leta starosti otroka ali dlje, oziroma dokler ustreza materi in otroku (Vetorazzi in Hoyer, 2021).

2.2 Prednosti dojenja za matere

Prednosti dojenja so številne tudi za matere, med njimi so naslednje: lažja vzpostavitev navezanosti med materjo in otrokom, lažji in hitrejši razvoj občutka materinstva, hitrejše krčenje maternice po porodu in manjša izguba krvi, manj rakavih obolenj na dojkah in rodilih, manj osteoporoze, dojenje omogoča daljši razmik med posameznimi nosečnostmi, hitrejša izguba telesne teže (ob sicer zdravi prehrani), materino mleko je vedno na voljo in je cenejše kot mlečna formula (Vetorazzi in Hoyer, 2021).

2.3 Prednosti dojenja za družino

Med prednosti dojenja za družino uvrščamo naslednje prednosti: ni stroškov, ki so povezani z uporabo mlečne formule in pripomočkov za hranjenje, prihranjen čas, ki je potreben za pripravo mlečne formule in vzdrževanje pripomočkov, družina ima manj čustvenih izzivov, saj so dojeni otroci manj nagnjeni k obolevanju (Vetorazzi in Hoyer, 2021).

2.4 Prednosti dojenja za družbo

Prednosti dojenja za družbo so naslednje: bolj zdrava družba, nižji stroški zdravstvenega varstva, manj odsotnosti staršev v službi zaradi bolezni otroka in lažje doseganje enakih možnosti (Vetorazzi in Hoyer, 2021).

2.5 Prednosti dojenja za okolje

Med prednosti dojenja za okolje umeščamo naslednje: dojenje zmanjšuje globalno onesnaževanje z zmanjšanjem porabe virov in energije, ki so potrebni za proizvodnjo, predelavo, pakiranje, distribucijo, promocijo in odstranjevanje materialov, ustvarjenih s proizvodnjo in uporabo mlečne formule za dojenčke. Na ta račun se zmanjša količina odpadkov in embalaže, v kateri je shranjena mlečna formula, ki bi končali na odlagališčih za smeti (Vetorazzi in Hoyer, 2021).

Kljub splošno znanim koristim dojenja, le-to ni norma v številnih družbah. Raziskave so pokazale, da je potrebna podpora dojenju na številnih ravneh, od zakonsko urejenih možnosti, odnosa in vrednot v družbi, delovnih in zaposlitvenih pogojev, kakovostnih zdravstvenih storitev, ki pripomorejo k temu, da ženske dojimo. Ko vse navedene ravni omogočajo podporno okolje, se dojenje v družbi lahko izboljša. Dojenje prinaša kratkotrajne in dolgotrajne zdravstvene, ekonomske in okoljske prednosti za otroke, ženske in družbo, zato je pomembno, da se temu nameni tako politično kot finančno pomoč z namenom zaščititi, spodbujati in podpirati dojenje (Rollins idr., 2016).

3. Psihološko blagostanje

Model psihološkega blagostanja, ki ga je l. 1989 opredelila Carol Ryff, vsebuje šest dimenzij, ki vplivajo tudi na delovanje zaposlenega v delovnem okolju in na njegovo učinkovitost. Te so: smisel življenja, pozitivni medosebni odnosi, sprejemanje samega sebe, avtonomija, obvladovanje okolja in osebna rast. Smisel življenja se nanaša na doživljanje smiselnosti lastnega življenja in dela, kar vodi v zvečanje notranje motiviranosti, zadovoljstva in predanosti delu in organizaciji (Bedene, 2021, May idr., 2004). Pozitivni medosebni odnosi so temelj dobrega počutja pri zaposlenih, saj zagotavljajo občutek povezanosti, sprejemanja, pripadnosti in tako pozitivno vplivajo na motivacijo in delovno uspešnost (Den Hartog idr., 2007). Sprejemanje samega sebe se navezuje na pozitivno lastno zaznavo, samospoštovanje ter samozavest, ki pri posamezniku ohranjata občutek lastne vrednosti tudi takrat, ko naleti na oviro, napake in kritike (Ryff, 1989). Ta komponenta psihološkega blagostanja se močno povezuje z osebnim razvojem zaposlenega, iskrenostjo in transparentnostjo pri delu (Sean idr., 2020). Avtonomija osebe je dimenzija, ki se nanaša na ravnovesje med ohranjanjem pozitivnih odnosov in nadzorom nad lastno situacijo. Močno se povezuje z notranjim lokusom kontrole, proaktivnostjo in notranjo motiviranostjo posameznika (Ryff, 1989). Obvladovanje okolja je dimenzija, ki posamezniku omogoča oblikovanje lastnega okolja, ki je skladno z zastavljenimi cilji (Ryff, 1989). Od zaposlenega v delovnem okolju zahteva psihološko prožnost, sposobnost spopadanja in reševanja problemov ter določeno mero samozaupanja (Tasa idr., 2007), kar izboljša sposobnost prilagajanja na delovnem mestu (Sean idr., 2020). Osebna rast posamezniku omogoča neprestan razvoj, željo po učenju in nadgrajevanju, da bi tako izpolnil lastne potenciale (Ryff, 1989). Težnja po osebni rasti je za organizacijska okolja ključna, saj omogoča razvoj zaposlenih in delovno uspešnost kadra ter neprestano težnjo po inovativnosti (Sean idr., 2020).

4. Osebna izkušnja koriščenja odmora za dojenje

Ker smo želeli, da bi prehod na delovno mesto po porodniškem dopustu tako za otroka kot za nas potekal čim manj stresno, smo se ob vrnitvi na delovno mesto v šolskem letu 2021/22 odločili za koriščenje omenjene pravice. V našem primeru je šlo za vrnitev na delovno mesto svetovalne delavke in učiteljice dodatne strokovne pomoči. V nadaljevanju bo na kratko predstavljen postopek pridobitve omenjene pravice.

4.1 Pridobitev pravice do nadomestila v času odmora za dojenje

O nameri koriščenja le-te smo pravočasno (cca. 3 mesece pred vrnitvijo na delovno mesto) obvestili vodstvo šole. Vodstvo šole do tedaj s koriščenjem te pravice ni imelo izkušenj. V zadnjem mesecu pred vrnitvijo na delovno mesto smo s strani pediatra pridobili potrdilo, da se

otrok še doji. Dne 20. 8. 2021 oddali vlogo za koriščenje omenjene pravice na Center za socialno delo. Le-to je po obravnavi zadeve 24. 8. 2021 izdalo odločbo, v kateri je bilo navedeno, da smo upravičeni do nadomestila za dojenje za eno uro dnevno v obdobju do otrokove starosti 18. mesecev od 24. 8. 2021 do 21. 3. 2022 ter višina nadomestila. Z vodstvom smo se dogovorili glede načina koriščenja odmora v skladu s potrebami otroka in glede na to, da lokacija zaposlitve in naslov bivališča nista omogočala koriščenja odmora. V našem primeru smo odmor koristili tako, da smo z dela odhajali eno uro predčasno. Tako smo zagotovili, da je bil otrok krajši čas ločen od mame.

4.2 Prednosti odmora za dojenje - osebna izkušnja

Iz osebne izkušnje lahko potrdimo, da je koriščenje odmora za dojenje pozitivno vplivalo na vseh šest dimenzij omenjenega modela psihološkega blagostanja. Zaposlena je v večji meri doživljala smiselnost lastnega življenja in dela; uspešneje sklepala pozitivne medosebne odnose, izkazovala večjo mero sprejemanja same sebe, občutila večjo mero lastne avtonomije, čutila bolj pozitiven vpliv na obvladovanje okolja, pozitivno je vplivalo tudi na osebno rast zaposlene. V praksi se nam je odmor za dojenje izkazal kot pomemben dejavnik ohranjanja psihološkega blagostanja ob vrnitvi na delovno mesto.

Hkrati nam je odmor za dojenje omogočil postopno vračanje na delovno mesto po 12-mesečni odsotnosti do polne obremenitve, posledično delovne zahteve niso bile prezahtevne. Zaposlena se je tako uspešneje soočala tudi s stresnimi situacijami na delovnem mestu. Posledično je uspešneje usklajevala zahteve delovnega mesta z zahtevami otroka in drugih družinskih članov.

Prednosti pa odmor za dojenje ni imel le za zaposleno mamo temveč tudi za otroka, saj se je sproščena in zadovoljna mama bolj uglašeno odzivala na otrokove potrebe. Posledično je cela družina doživljala nižjo raven stresa ob pomembni spremembi družinske dinamike oz. veliki prelomnici za otroka – vključitvi v vrtec. Otrok se je uspešneje prilagodil na prehod v vrtec ter sprejel novo rutino, saj tam ni ostajal predolgo, tudi proces separacije je bil uspešno izpeljan.

Prednost koriščenja odmora za dojenje vidimo tudi v tem, da olajša vrnitev na delovno mesto, saj so delovne zahteve vsaj delno prilagojene oz. zmanjšane, hkrati pa v primeru koriščenja te pravice nismo finančno prikrajšani. Za razliko od pravice do plačila prispevkov za socialno varnost zaradi dela s krajšim delovnim časom zaradi starševstva, ki je prav tako ena od pravic ob rojstvu otroka, v primeru koriščenja odmora za dojenje mame nismo upravičene le do plačila prispevkov, temveč se odmor za dojenje všteva v delovni čas. Posledično pri tej pravici ne gre za finančno prikrajšanost zaposlene, ki pravico koristi, medtem ko je v primeru koriščenja skrajšanega delovnega časa zaposlena posledično do določene mere finančno prikrajšana.

4.3 Morebitne težave pri koriščenju odmora za dojenje

Iz osebne izkušnje ne moremo podati prav nobene težave glede koriščenja pravice do odmora za dojenje. Vodstvo je kljub temu, da do tedaj ni imelo izkušenj s koriščenjem te pravice, bilo podporno do zaposlene. S strani sodelavcev v kolektivu prav tako ni bilo zaznati težav. V našem primeru je šlo za koriščenje odmora za dojenje na delovnem mestu svetovalne delavke in učiteljice dodatne strokovne pomoči. Posledično ni bilo potrebno zagotoviti nadomeščanja. V primeru, da bi odmor koristila učiteljica razrednega ali predmetnega pouka, je o namenu koriščenja pravice pomembno pravočasno obvestiti vodstvo, da le-to lahko ustrezno načrtuje obremenitve delavcev.

Predvidevamo pa, da je odločitev za koriščenje te pravice odvisna tudi od informiranosti zaposlene in podpore vodstva šole. V primeru nepodpornega vodstva bi lahko imela zaposlena več težav pri samem dogovarjanju za koriščenje pravice. Pa vendar se je potrebno zavedati, da za koriščenje ne potrebujemo odobritve vodstva, temveč pravica zaposleni pripada na podlagi izdane odločbe Centra za socialno delo.

5. Zaključek

S pozitivno izkušnjo glede koriščenje odmora za dojenje želimo informirati strokovne delavke, zaposlene v šolstvu, o tej možnosti ter spodbuditi bodoče mame h koriščenju le-te možnosti, v kolikor ocenijo, da bi ta olajšala vrnitev na delovno mesto v šolstvu s porodniškega dopusta. V našem primeru je koriščenje odmora za dojenje prispevalo k višji ravni vseh šestih dimenzij psihološkega blagostanja na delovnem mestu; višjemu občutju smisla življenja, pozitivnejšim medosebnim odnosom, višjemu sprejemanju samega sebe, višji avtonomiji, uspešnejšemu obvladovanju okolja in osebni rasti. Odmor za dojenje tako lahko predstavlja tudi olajševalno okoliščino pri vzdrževanju dojenja do otrokovega 2. leta starosti, kot to v svojih smernicah priporoča Svetovna zdravstvena organizacija. Pričujoči prispevek smo pripravili z željo, da o naši pozitivni izkušnji seznanimo strokovne delavke v šolstvu, ki bi jih morda zanimalo koriščenje te pravice v prihodnosti. Ob tem bi radi še izpostavili, da prispevek v nobenem primeru ni namenjen kritiki zaposlenih oz. mam, ki se ne odločijo za dojenje svojega otroka po dopolnjenem prvem letu starosti oz. vrnitvi na delovno mesto.

6. Viri

Data.si (4. 8. 2022). *Odmor med delovnim časom – se ga lahko izkoristi v več delih?* https://data.si/blog/odmor-med-delovnim-casom/

Den Hartog, D. N., De Hough, A. H. B. in Keegan, A. E. (2007). The interactive effects of belongingness and charisma on helping behavior and compliance. *Journal of Applied Psychology, 92*(4), 1131–1139.

May, D. R., Gilson, R. L. in Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*(1), 11–37.

Pavel, N. (2016). *Dojenje po 1. letu otrokove starosti.* https://mojababica.si/dojenje-po-1-letu-otrokove-starosti/

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069–1081.

Rollins, N. C., Bhandari, N., Haeebhov, N., Horton, S., Lutter C. K. in Martines, J. C. (2016). Why invest and what it will take to improve breastfeeding practices? *The Lancet, 387*(10017), 491-504.

Sean, T. H., Perez, A. L. U., Lester, P. B. in Campbell Quick, J. (2020). Bolstering Workplace Psychological Well-Being Through Transactional and Transformational Leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 27*(3), 222–240.

Stanek Zidarič, T. (2016). *Priprava na porod in starševstvo.* https://nijz.si/wp-content/uploads/2016/07/dojenje_kratko_informativno_gradivo.pdf

Tasa, K., Taggar, S. in Seijts, G. H. (2007). The development of collective efficacy in teams: A multilevel and longitudinal perspective. *Journal of Applied Psychology, 92*(1), 17–27.

Vettorazzi, R. in Hoyer, S. (2021). *Prednosti dojenja.* https://dojenje.unicef.si/prednosti-dojenja/

Zakon o starševskem varstvu in družinskih prejemkih (ZSDP-1), Uradni list RS, št. 26/14, 90/15, 75/17-ZUPJS-G, 14/18, 81/19, 158/20, 92/21 in 153/22, 2014

Zakon o usklajevanju transferjev posameznikom in gospodinjstvom v Republiki Sloveniji (ZUTPG), Uradni list RS, št. 114/06, 59/07-ZŠtip, 10/08-ZVarDod, 71/08, 98/09-ZIUZGK, 62/10-ZUPJS, 85/10, 94/10-ZIU, 110/11-ZDIU12, 40/12-ZUJF, 96/12-ZPIZ-2, 59/19, 81/19-ZSDP-1C, 92/21-ZSDP-1E in 153/22-ZSDP-1F, 2006

Kratka predstavitev avtorja

Maja Tartara je univerzitetna diplomirana psihologinja, ki je kot svetovalna delavka in učiteljica dodatne strokovne pomoči zaposlena na OŠ Toma Brejca v Kamniku. Pri svojem delu se srečuje z otroki s posebnimi potrebami in otroki, ki doživljajo različne stiske; se soočajo s težkimi družinskimi razmerami, žalovanjem zaradi izgube starša, odklanjanje šole, imajo izrazitejše težave v medvrstniških odnosih ipd. Posledično ji je zaradi narave tovrstnega dela pri skrbi za duševno zdravje pomembna tudi skrb za psihološko blagostanje na delovnem mestu.

Vpliv uporabe tehnologije na spanje

The Impact of Technology Use on Sleep

mag. Petra Vačovnik

Šolski center Ravne na Koroškem, Srednja šola Ravne
vacovnik.petra@gmail.com

Povzetek

V adolescenci se pogosto pojavi pomanjkanje spanja, kar negativno vpliva na dnevne aktivnosti in zdravje mladostnikov. Članek prikazuje vpliv uporabe računalniške tehnologije na spanje mladostnikov ter posledice pomanjkanja spanja na šolsko delo. Najprej smo osvetlili potrebo po spanju med mladostniki ter njegov pomen za kognitivne procese, kot sta spomin in učenje. Poudarek je na vplivu pametnih naprav, ki so postale osrednji del njihovega vsakdana, na spalne vzorce. Izpostavili smo tudi vpliv ekranov na izločanje melatonina, hormona spanja. Glavni cilj članka je prikazati, kako sodobne tehnologije vplivajo na spalne navade mladostnikov ter kako ta vpliv posledično vpliva na njihovo zbranost v šoli. Za dosego tega cilja smo uporabili deskriptivno metodo dela. Podatke so bili zbrali z anonimnim anketnim vprašalnikom med dijaki. S analizo rezultatov lahko prispevamo k boljšemu razumevanju teh vidikov in hkrati omogočimo razvoj ukrepov za izboljšanje spanja ter splošnega blagostanja mladostnikov v sodobni družbi.

Ključne besede: melatonin, mladostniki, računalniške tehnologije, spanje.

Abstract

During adolescence, sleep deprivation frequently occurs, negatively affecting daily activities and the health of teenagers. This article examines the impact of computer technology use on adolescents' sleep and the consequences of sleep deprivation on school performance. First, we highlight the need for sleep among adolescents and its importance for cognitive processes such as memory and learning. The focus is on the influence of smart devices, which have become a central part of their daily lives, on sleep patterns. We also emphasize the impact of screens on the secretion of melatonin, the sleep hormone. The main aim of the article is to demonstrate how modern technologies affect adolescents' sleep habits and how this influence subsequently impacts their concentration in school. To achieve this goal, we used a descriptive research method. Data were collected through an anonymous survey questionnaire among high school students. By analyzing the results, we can contribute to a better understanding of these aspects and simultaneously enable the development of measures to improve sleep and the overall well-being of adolescents in modern society.

Keywords: computer technology, melatonin, sleep, teenagers.

1. Uvod

Dandanes se nenehno soočamo s tehnološkimi inovacijami, ki so postale osnovni del našega vsakdana. Od jutra do večera nas spremljajo pametni telefoni, tablice in druge naprave, zato ni presenetljivo, da se pojavlja vedno več primerov zasvojenosti. V šolskem okolju opazimo dijake, ki med poukom ne morejo brez mobilnih telefonov, pogosto pa trpijo zaradi pomanjkanja spanca in nezbranosti. Ker so pametni telefoni tako razširjeni, smo se odločili raziskati, kako njihova uporaba vpliva na spanec, še posebej pri mladostnikih.

Članek zajema pomen kakovostnega spanja za zdrav razvoj ter vpliv sodobnih tehnologij na spanec, škodljive učinke prekomerne uporabe elektronskih naprav pred spanjem na zdravje mladostnikov. Polos (2015) že dlje časa opozarja na negativne učinke uporabe sodobnih komunikacijskih tehnologij med mladostniki, zlasti v večernih urah. Dokazi kažejo, da to vpliva na krajši in manj kakovosten spanec ter lahko ima dolgoročne posledice na njihovo zdravje in šolsko uspešnost.

Zato smo se v okviru članka želeli osredotočiti na to, ali se s podobnimi težavami soočajo tudi mladostniki v našem okolju. Namen prispevka je bil ugotoviti, ali uporaba sodobnih komunikacijskih tehnologij pred spanjem vpliva na spalne navade in počutje mladostnikov, koliko časa mladostniki porabijo za te tehnologije pred spanjem, ali to vpliva na dolžino njihovega spanca ter kako se to odraža na njihovo počutje in aktivnost v šoli.

Postavili smo več raziskovalnih hipotez o uporabi mobilnih naprav pred spanjem, času spanja, počutju naslednji dan. Naša pričakovanja, izražena skozi hipoteze, so se nanašala na trajanje spanja, šolsko uspešnost ter pogostost in vpliv uporabe mobilnih naprav pred spanjem. S pomočjo statističnih analiz smo nameravali preveriti, ali naše hipoteze držijo ali ne.

- **Hipoteza 1**: Mladostniki zaradi uporabe modernih tehnologij v večernih urah spijo manj časa kot narekujejo smernice za zdrav razvoj.
- **Hipoteza 2**: Mladostniki, ki spijo manj časa, težje sledijo pouku in se težje učijo.
- **Hipoteza 3**: Večina mladostnikov je zjutraj nenaspanih.

2. Spanje

Kaj točno je spanje? Gre za stanje, v katerem se znajdemo, ko zaspimo. Ko pomislimo na spanje, si običajno predstavljamo osebo, ki leži z zaprtimi očmi. Vendar pa je vprašanje, kaj se v resnici dogaja med spanjem. Najbolj preprosta razlaga je, da se naše telo med spanjem obnavlja in »popravlja«, medtem ko si naš um odpočije. Spanje je nepogrešljiv del vsakodnevnega življenja, še posebej pomembno pa je za mladostnike, ki potrebujejo kakovosten počitek za normalno delovanje.

Sama beseda »spanje« v nas vzbudi številna vprašanja. Zakaj čutimo tako močno potrebo po počitku? Kaj natanko se dogaja, ko zaspimo? Zakaj nas včasih preplavi občutek, da smo padli v neko stanje nezavesti, iz katerega se ne moremo prebuditi?

Obstaja več definicij spanja, ki skušajo pojasniti to kompleksno stanje. Motivala in Irwin (2007) pojasnjujeta, da se telo v spanju umiri, dihanje se upočasni telo postane manj odzivno na dražljaje iz okolice in dihanje postane počasnejše. Spanje vpliva na različne vidike našega zdravja, vključno z rastjo, delovanjem imunskega sistema ter pravilnim delovanjem možganov

in telesa. Kljub temu, da običajno poteka v ležečem položaju z zaprtimi očmi, se včasih v spanju pojavijo tudi neobičajni pojavi, kot so hoja, govorjenje ali škrtanje z zobmi. Skratka, spanje ima ključno vlogo pri ohranjanju zdravja in normalnem delovanju telesa.

Spanje je ključen fiziološki proces, ki omogoča telesu počitek in obnovo. Zagotavljanje zadostne količine zdravega spanja je nujno za normalno delovanje v vsakdanjem življenju. Spanje pomembno vpliva na zdrav razvoj otroka ter ohranjanje in utrjevanje spomina (Bedenik 2019).

3. Spanje v obdobju adolescence

Mladostništvo, obdobje med otroštvom in odraslostjo, je zaznamovano s fizičnimi in psihičnimi spremembami, ki jih ni enostavno natančno opredeliti, saj se razlikujejo glede na posameznika. Začetek tega obdobja je biološko povezan z razvojem sekundarnih spolnih značilnosti, pri deklicah običajno pri približno 11 letih, pri fantih pa nekoliko pozneje. Mladostništvo se običajno zaključi med 20. in 24. letom, ko posameznik postane sposoben samostojnega preživljanja in skrbi za družino.

V tem obdobju se odvija tako fizični kot psihični razvoj, pri čemer je ključen razvoj socialnih veščin in odnosov z vrstniki. Vse večji poudarek se daje socializaciji in čustvenim stikom, tudi preko različnih spletnih omrežij, ki postajajo pomemben del življenja mladih. Vendar pa uporaba spletnih omrežij prinaša tudi nevarnosti, kot so izključevanje in izolacija posameznikov ter porast časa, namenjenega virtualnemu svetu, kar lahko vodi v težave s samopodobo in socialnimi interakcijami.

Spanje je za najstnike poseben izziv, saj se njihove spalne navade bistveno razlikujejo od otrok in odraslih. Običajno mladi zaspijo kasneje in dlje spijo, kar je povezano z biološkimi spremembami imenovanimi »zamik faze«. Kljub temu, da njihov naravni ritem narekuje poznejše vstajanje, družba od njih pričakuje zgodnje jutranje aktivnosti, kar lahko vodi v kronično pomanjkanje spanja. Nerazumevanje spalnih potreb mladostnikov s strani staršev in širše družbe lahko privede do zdravstvenih težav in težav v šolskem okolju.

4. Faze spanja

Poznamo dve osnovni fazi spanja: fazo hitrega očesnega premikanja (REM) in fazo počasnega očesnega premikanja (NREM). Med 8-urnim spancem se ti dve fazi izmenjujeta v približno 4-ih do 5-ih ločenih ciklih na vsakih 90 do 110 oziroma 120 minut. Intervali spanja NREM so proti jutru vse krajši, intervali spanja REM pa vse daljši. (Bedenik 2019)

Faza NREM (nehitrega očesnega premikanja) zajema štiri stopnje. Za kakovosten spanec so pomembne vse faze. Prva stopnja je stopnja dremavosti, ko telo preide iz budnosti v spanje. Možganski valovi se upočasnijo, mišična dejavnost se zmanjša, opazni so mišični krči in občutek padanja. Druga stopnja predstavlja obdobje rahlega spanca, kjer se očesno gibanje ustavi, možganski valovi se upočasnijo, čeprav lahko pride do občasnih izbruhov hitrega valovanja, imenovanih tudi spalni vrtinci. V tej fazi se izmenjujejo napetost in sproščenost mišic, srčni utrip se upočasni, temperatura telesa pa se zniža. Sledita tretja in četrta stopnja globokega spanca, v katerih se krvni tlak zniža, dihanje upočasni, telesna temperatura se zniža, in pride do nezavedanja ter možnosti hoje v spanju. Če se posameznik zbudi v tej fazi, je

običajno zmeden ali celo omotičen. To je tudi obdobje, ko se telo regenerira, zato premalo spanja v tej fazi povzroča zaspanost in utrujenost.

Fazi NREM sledi faza REM (hitrega očesnega premikanja), za katero je značilna intenzivna možganska aktivnost. V tem obdobju so značilni hitro premikanje oči, neusklajenost možganskih valov, pospešeno in plitko dihanje ter pospešen srčni utrip. Med REM-fazo sanjamo večino svojih sanj, pri čemer so sanje izmišljeno doživetje zvokov, slik ali tudi drugih občutkov med spanjem. Ljudje sanj ne moremo nadzorovati, razen lucidnih sanj, v katerih vemo, da gre le za sanje. Mišice okončin so ohromljene, da se med intenzivnimi sanjami ne bi poškodovali. V tem obdobju možgani kažejo enako aktivnost kot v budnem stanju.

5. Potreba po spanju

Normalen ritem spanja je, da se zvečer uspavamo in zaspimo v desetih do petnajstih minutah. Občutek zaspanosti je povezan z izločanjem melatonina, hormona, ki se izloča predvsem ponoči, medtem ko se zjutraj ob sončni svetlobi njegova količina začne zmanjševati.

Spanje je ena izmed najpomembnejših dejavnosti organizma in je nujno potrebna za normalno delovanje živčevja, ki preko različnih povezav in mehanizmov uravnava delovanje celega telesa, vključno s telesno temperaturo, izločanjem hormonov ter imunskim sistemom. Telo potrebuje spanje za obnovo in regeneracijo, saj se med spanjem celice v telesu obnavljajo, spajajo se beljakovine, tkiva rastejo, sproščajo se pomembni hormoni. Spanje omogoča tudi konsolidacijo spomina in učenje ter ima ključno vlogo pri ohranjanju telesnega in duševnega zdravja. (Bedenik 2019)

Količina in kakovost spanja sta pomembni za vsako življenjsko obdobje. Optimalno spanje otrokom omogoči aktivno udeležbo v vsakodnevnih aktivnostih, spodbuja njihov razvoj in krepi imunski sistem. Pri odraslih pa zadostna količina spanja podpira delovanje možganov, telesno regeneracijo ter zmanjšuje tveganje za različne zdravstvene težave, kot so srčno-žilne bolezni, debelost, sladkorna bolezen in depresija.

Vsak človek ima svoje individualne potrebe po spanju, ki so genetsko in fiziološko določene. Kljub splošnim priporočilom, ki navajajo, da odrasli potrebujejo 7 do 8 ur spanja na noč, se te potrebe lahko razlikujejo. Otroci in mladostniki na primer potrebujejo več spanja kot odrasli, medtem ko starejši odrasli morda potrebujejo manj. Pomembno je, da posameznik posluša svoje telo in poskrbi za zadostno količino spanja, ki mu omogoča počutje in dobro funkcioniranje v vsakdanjem življenju.

Potrebe po spanju pri otrocih se razlikujejo glede na starost, zato je pomembno, da starši zagotovijo ustrezno količino spanja glede na otrokovo starost.

- Otroci stari 1–3 leta naj bi spali med 12 in 14 ur na dan.
- Otroci stari 3–5 let naj bi spali med 11 in 13 ur na dan.
- Otroci stari 6–12 let naj bi spali med 9 in 11 ur na dan.
- Mladostniki stari 12–15 let naj bi spali med 8 in 9 ur na dan.

Spanje ima pomemben vpliv na delovanje možganov, presnovo, apetit ter na različne telesne sisteme, kot so imunski, hormonski in kardiovaskularni sistem. Premajhna količina spanja se lahko kaže kot dnevna utrujenost, kar lahko oteži izvajanje dnevnih aktivnosti in ogrozi varnost

posameznika. Poleg tega lahko premalo spanja vpliva na učinkovitost kratkoročnega delovnega spomina, zmanjša sposobnost učenja ter omeji kreativno razmišljanje. Kljub temu lahko že kratek počitek, dolg od 20 do 30 minut, zmanjša občutek utrujenosti in izboljša izvedbo dnevnih aktivnosti.

Med spanjem posameznik sprejema različne spalne položaje, ki se lahko med spanjem tudi spreminjajo. Različni dejavniki, kot so položaj telesa in vzmetnica, lahko vplivajo na kakovost spanja, pri čemer pa ima pomembno vlogo tudi psihološko stanje posameznika.

6. Spalne navade

Rutina pred spanjem in ustrezna higiena spanja imata ključno vlogo pri zagotavljanju kakovostnega spanja in splošnega dobrega počutja. Priporočila strokovnjakov zajemajo številne vidike, ki lahko vplivajo na kakovost spanja. Spanje čez dan ni priporočljivo, saj se s tem ne ohranja naravni ritem spanja, spanje hišnimi ljubljenčki moti spanec, hrana pred spanjem lahko povzroča težave s prebavo, telesna aktivnost, elektronske naprave, poživila kot kava, alkohol, nikotin so odsvetovana pozno zvečer, okolje naj bo mirno in udobno, temperatura med 17 in 19 stopinj. Pred spanjem so željene mirne dejavnosti, kot so branje, umirjeni pogovori ali poslušanje umirjene glasbe.

Za otroke je še posebej pomembno, da imajo ustrezne spalne navade, saj lahko to vpliva na njihovo rast, razvoj, učenje in splošno dobro počutje, mentalno zdravje, optimalno fizično rast, obnavljanje telesa, spomin, pozornost, delovanje srca in ožilja, zaščito pred resnejšimi boleznimi. Starši imajo ključno vlogo pri vzpostavljanju teh rutin in zagotavljanju, da otroci dobijo potreben spanec za svojo starostno skupino.

7. Melatonin

Melatonin je ključni naravni hormon, ki uravnava naš notranji biološki ritem. Izloča se iz epifize, ki se nahaja v možganih, in njegova koncentracija v telesu se spreminja skozi dan. Najvišja koncentracija melatonina se pojavi sredi noči, medtem ko se v drugi polovici noči začne zmanjševati. Ta ciklična proizvodnja se ponavlja vsak dan in je ključna za uravnavanje našega spanja in budnosti.

Izpostavljenost umetni svetlobi v nočnem času zavira nastajanje melatonina, kar lahko vpliva na motnje v našem cirkadianem ritmu. To lahko privede do različnih zdravstvenih težav, vključno z oslabljenim imunskim sistemom, metabolnim sindromom, debelostjo, srčno-žilnimi boleznimi in celo tveganjem za razvoj raka. Melatonin deluje tudi kot močan antioksidant in ima pozitivne učinke na imunski sistem, poleg tega pa lahko upočasni proces staranja.

Čez dan prevladuje v naši krvi hormon adrenalina, ki nam pomaga pri premagovanju vsakodnevnih izzivov. Ko pa se približuje čas spanja, se količina melatonina poveča, kar nas dela zaspane. Med spanjem pa se izloča največ hormona somatotrofina, ki spodbuja telesno obnovo in gradnjo telesa, hkrati pa povzroča izgubo telesne toplote ter zmanjšuje telesno dejavnost in vzdražljivost.

8. Vpliv sodobne tehnologije na spanec

Sodobne digitalne tehnologije, kot so internet, računalniki, tablice in pametni telefoni, so postale nepogrešljiv del našega vsakdana. Njihova uporaba ima številne pozitivne učinke, kot so hiter dostop do informacij, socializacija, ustvarjanje vsebin in olajšanje vsakodnevnih opravkov, kot so nakupovanje in komunikacija. Kljub temu pa so s seboj prinesle tudi številne pasti, kot so težave pri preverjanju verodostojnosti informacij in varstvo osebnih podatkov.

Posebej pri mladih se pojavljajo tveganja, kot so odvisnost od interneta in računalniških iger ter izpostavljenost nasilju, ustrahovanju in pornografiji. Vendar pa je izpostavljenost svetlobi digitalnih naprav, kot so mobilni telefoni, prav tako pomembna, če ne celo bolj splošna težava. Mobilni telefoni so najbolj priljubljene naprave za dostop do interneta, pri čemer ima večina mladostnikov pametni telefon. Ti pametni telefoni so postali funkcionalni žepni računalniki, ki jih mladi uporabljajo za dostop do interneta, klice, sporočila in druge dejavnosti. Poleg tega običajni računalniki še vedno igrajo pomembno vlogo, medtem ko se uporaba tablic vedno bolj razširja.

Pri tem ima zelo velik vpliv na spanje svetloba, saj usmerja našo biološko uro preko izločanja hormona melatonina. Različne vrste svetlobe lahko močno vplivajo na naše izločanje melatonina, pri čemer je pomembna tudi jakost svetlobe. Modra svetloba, ki jo oddajajo elektronske naprave, je še posebej problematična, saj je v barvnem spektru zelo blizu sončni svetlobi in zato bolj zavira sproščanje melatonina kot na primer rumena svetloba.

Vse večja prisotnost digitalnih naprav v spalnicah otrok in mladostnikov je glavni vzrok za njihovo izpostavljenost svetlobi v večernih urah. To negativno vpliva na dolžino in kakovost spanja ponoči ter budnost podnevi. Televizija, računalnik in mobilni telefoni, ki oddajajo modro svetlobo, so glavni krivci. Poleg zabave in komunikacije z vrstniki se veliko otrok mora tudi učiti v večernih urah, kar vključuje uporabo računalnika. To povečuje izpostavljenost modri svetlobi, kar lahko moti njihov naravni biološki ritem in spanje. (Blume 2019)

Aktivnosti na digitalnih napravah lahko motijo spanje, ga prekinjajo, povzročajo nespečnost in lahko vodijo v zdravstvene težave, kot sta debelost in depresija. Najstniki so še posebej občutljivi na modro svetlobo, ki jo oddajajo digitalne naprave, saj se njihov biološki ritem spreminja, zaradi česar se ponoči počutijo bolj budne.

Uporaba mobilnih naprav je postala tako razširjena, da večina ljudi pred spanjem uporablja neko elektronsko napravo - gledajo televizijo, delajo za računalnikom ali brskajo po pametnem telefonu. Nekateri celo ostanejo »povezani« med spanjem, tako da imajo mobilni telefon pri sebi v spalnici, da se lahko odzovejo na klice ali preverjajo sporočila ponoči. Tudi omejena uporaba, kot je uporaba mobilnega telefona samo kot budilke, lahko povzroči motnje spanja, saj lahko modra svetloba, ki jo oddajajo te naprave, vpliva na biološki ritem telesa in otežuje zaspanost.

Več raziskav je potrdilo povezavo med uporabo računalnika, količino spanja in določenimi zdravstvenimi težavami. Raziskava med mladostniki je pokazala, da se simptomi, kot so slabo počutje, razdražljivost, glavoboli in bolečine v hrbtu, pogosteje pojavljajo pri tistih, ki več časa preživijo za računalnikom in posledično manj spijo. Podobne ugotovitve so bile dosežene tudi v drugih raziskavah med mladimi, ki kažejo, da večja uporaba digitalnih naprav pogosto vodi v manj spanja in s tem povezane zdravstvene težave.

9. Vpliv računalniških naprav na spanec dijakov Srednje šole Ravne

9.1 Metodologije dela

Podatki so bili pridobljeni anonimno s spletnim vprašalnikom, ki ga je rešilo 200 dijakov srednje strokovnega izobraževanja.

Pridobljenih rezultatov ni primerno posploševati na širšo populacijo mladostnikov. So pa bili rezultati dovolj uporabni za pridobitev vpogleda v specifične izzive, s katerimi se soočajo dijaki na tej šoli glede spanja in uporabe tehnologije.

9.2 Raziskovalni vzorec

Spletno anketo je izpolnilo 200 dijakov in dijakinj od prvega do tretjega letnika srednje strokovnega izobraževanja v program elektrotehnike, računalništva in strojništva.

9.3 Rezultati

Največ dijakov, kar 180, ima v svoji sobi prenosni telefon, kar predstavlja 95 % vseh dijakov. 120 dijakov (60 %) ima v sobi računalnik, 18 dijakov (9 %) ima v sobi televizijo. 42 dijakov ima v svoji sobi tablične računalnike (21 %) in 56 (28 %) jih ima igralne konzole.

Glede spanja med tednom 32 anketirancev (16 %) hodi spat po polnoči, 30 (15 %) med 23.00 in 00.00, 118 dijakov (59%) jih gre spat med 22.00 in 23.00 uro, 20 anketirancev (10 %) med 21. in 22. uro, prej ne gre spat nihče.

Za konec tedna jih 70 (35 %) hodi spat po polnoči, 116 (58 %) med 23.00 in 00.00, 14 dijakov (7 %) jih gre spat med 22.00 in 23.00 uro, prej ne gre spat nihče.

Nihče od anketiranih ne vstane pred 4.00 uro zjutraj, 30 anketiranih (15 %) vstane med 4.00 in 5.00 uro zjutraj, 136 anketiranih (68 %) vstane med 5.00 in 6.00 uro, 34 anketiranih (17%) vstane med 6.00 in 7.00 uro.

Čez vikend samo 28 dijakov (14 %) vstaja pred 8.00 zjutraj. Med 8.00 in 9.00 uro vstaja 40 anketiranih dijakov (20 %). 76 dijakov (38%) vstaja med 9.00 in 10.00 uro. 34 dijakov (17 %) vstaja med 10.00 in 11.00 uro, 22 anketiranih dijakov (11%) vstaja po 11.00 uri.

Uporaba sodobne tehnologije pred spanjem je bila sledeča: le 4 dijaki (2 %) se ne poslužujejo sodobne tehnologije, medtem ko 196 anketiranih (98 %) pred spanjem vedno uporablja sodobno tehnologijo.

30 anketiranih (15 %) uporablja sodobno tehnologijo pred spanjem pol ure ali manj, 60 anketiranih (30 %) jo uporablja nekje eno uro, 44 anketiranih (22 %) eno do dve uri, 66 anketiranih (33 %) pa celo več kot dve uri.

Pred spanjem redno gleda televizijo le 6 dijakov (3 %), 20 dijakov (10 %) jo gleda pogosto, 44 dijakov (22 %) občasno, 60 dijakov (30 %) redko, 70 dijakov (35 %) pa televizije skoraj nikoli ne gleda.

12 dijakov se zjutraj (9 %) zbudi spočito, 110 dijakov (55 %) se počuti delno spočito, nenaspanih oziroma utrujenih pa je 78 dijakov (39 %).

18 dijakov (9 %) ni čez dan nikoli zaspanih, 116 dijakov (58%) je zaspanih samo včasih, 66 dijakov (33%) pa je vedno zaspanih.

Med poukom večinoma zbrano sodeluje 56 dijakov (28 %), 92 (46 %) jih občasno sodeluje, nikoli pa zbrano ne sodeluje 52 anketiranih dijakov (26 %).

10. Diskusija

Večina dijakov ima v svoji sobi prenosni telefon in računalnik. Manjši delež jih ima tudi tablične računalnike, televizijo in igralne konzole. Večina dijakov gre spat med 22.00 in 23.00 uro, vendar pa je opazen trend poznejšega spanca, saj gre kar tretjina dijakov spat po 23 uri. Med tednom večina dijakov vstaja med 5. in 6. uro, za konec tedna pa je presenetljivo to, da se kar tretjina dijakov zbudi ob 10.uri. Pred spanjem skoraj vsi dijaki uporabljajo sodobno tehnologijo, kot so pametni telefoni, tablice ali računalniki. Časovni razpon je od ene ure do dveh ur ali več. Zjutraj se le manjši delež dijakov počuti spočito, večina pa se počuti delno spočito ali nenaspano. Glede sodelovanja med poukom je večina dijakov dejavna, vendar pa obstaja tudi skupina, ki se ne sodeluje vedno zbrano.

Prva hipoteza, ki trdi, da mladostniki zaradi uporabe sodobnih tehnologij pozno zvečer spijo manj, kot je priporočljivo za zdrav spanec, je bila potrjena. Rezultati ankete so jasno pokazali, da mladi namenjajo veliko časa uporabi tehnologije tik pred spanjem, kar vodi v krajši spanec.

Druga hipoteza, ki navaja, da mladostniki, ki spijo manj, težje sledijo pouku,je prav tako potrjena. Odgovori dijakov v anketi kažejo, da tisti, ki spijo manj, pogosteje poročajo o težavah pri sodelovanju in učenju med poukom, saj so zaspani.

Tretja hipoteza, ki trdi, da je večina mladostnikov zjutraj nenaspanih, ovržena. Večina anketiranih je navedla, da se počuti vsaj delno spočite zjutraj, kar nasprotuje našim pričakovanjem. Kljub temu pa je bilo le nekaj dijakov, ki so napisali, da se zjutraj počutijo popolnoma spočiti, kar predstavlja majhen delež vprašanih.

11. Zaključek

Moderna tehnologija nam je odprla vrata v svet informacij, povezovanja in družbenega aktivizma, vendar z njo prihajajo tudi odgovornost in izzivi. Eden ključnih problemov, ki jih prinaša uporaba digitalnih naprav, je pomanjkanje časa, ki ga mladi namenjajo spanju. Ta pojav lahko negativno vpliva na njihovo zdravje, delovanje in vsakodnevno življenje.

Družbena odgovornost se začne pri posamezniku, ki bi moral skrbeti za svoje zdravje in dobro počutje. Le tako lahko v polnosti izkoristi svoj potencial in prispeva k gradnji bolj vključujoče in enakopravne družbe. Čeprav nove tehnologije obetajo napredek, moramo biti pozorni tudi na morebitne negativne posledice prekomerne uporabe.

Kakovosten spanec je ključen za dobro zdravje in dobro počutje, zato je nujno, da se mladi seznanijo s posledicami pretirane uporabe sodobnih tehnologij. Za to ni odgovoren le posameznik, temveč tudi družba, ki spodbuja nenehno uporabo digitalnih naprav. Pomembno je, da mladi poleg prednosti spoznajo tudi negativne učinke sodobne tehnologije ter se naučijo kvalitetno preživljati čas tudi brez nje.

Prispevek jasno kaže, da je problem pretirane uporabe sodobne tehnologije med mladimi zelo resen. Vendar pa ni samo odgovornost mladih, da se zavedajo posledic, temveč tudi družbe kot celote. V današnjem času, kjer je uporaba digitalnih naprav vse bolj pogosta tudi pri delu in učenju, družba spodbuja nenehno uporabo teh tehnologij.

Za mladostnike je ključno, da razumejo tako pozitivne kot negativne strani sodobne tehnologije. Pomembno je, da se zavedajo, kako lahko pretirana uporaba teh naprav vpliva na njihovo spanje, šolsko uspešnost in splošno dobro počutje. Poleg tega je pomembno, da se naučijo, kako preživljati kakovosten čas tudi brez digitalnih naprav.

12. Viri

Bedenik, K. (2019*) Pomen spanja za otrokov razvoj* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Zdravstvena fakulteta]. PeFprints. http://pefprints.pef.uni-lj.si/110268

Blume, C. (2019). Effects of light on human circadian rhythms, sleep and mood. Somnologie. *Schlafforschung und Schlafmedizin = Somnology : sleep research and sleep medicine*, 23(3), 147–156. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31534436/

Motivala, S. J., Irwin, M. R. (2007). Sleep and Immunity: Cytokine Pathways Linking Sleep and Health Outcomes. *Current Directions in Psychological Science, 16*(1), 21–25. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00468.x

Polos, P. G. (2015). The impact of Sleep Time-Related Information and Communication Technology (STRICT) on sleep patterns and daytime functioning in American adolescents.Journal of Adolescence, 44, 232-244. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0140197115001931

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Petra Vačovnik, univerzitetna diplomirana prevajalka angleškega in nemškega jezika, magistrica angleških znanosti poučuje tuji jezik na Srednji šola Ravne. Izkušnje poučevanja različnih skupin, od predšolskih otrok, srednješolske mladine, do udeležencev poslovnih tečajev, so jo privedle do spoznanja, da je angažiranost ključ do uspeha. Ker pri svojem delu vidi dobre in slabe lastnosti in vpliv uporabe tehnologije na zbranost in sodelovanje, je začela raziskovati tudi področja, na katera in tehnologija slabši vpliv.

II

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES IN TEACHING

SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI V POUČEVANJU



Personalizacija učnih vsebin v okviru e-pouka

Personalization of Learning Content in the Context of E-Learning

Klemen Stepišnik

OŠ Venclja Perka
klemen.stepisnik@guest.arnes.si

Povzetek

V zadnjem desetletju so digitalne tehnologije bistveno spremenile način izvajanja in doživljanja učenja. Tradicionalne učne metode se vedno bolj dopolnjujejo in nadomeščajo s spletnim učenjem, kar omogoča prilagajanje učnega procesa individualnim potrebam učencev. Personalizacija učnih vsebin temelji na prilagajanju materialov, učnih načrtov in metod učencem glede na njihove potrebe in interese. Tehnologije, kot so umetna inteligenca, strojno učenje in analitika učenja, omogočajo učinkovito zbiranje in analizo podatkov za prilagajanje učnih poti. Prednosti personalizacije vključujejo izboljšano učne rezultate, večjo angažiranost učencev ter večjo dostopnost in vključenost. Kljub temu se pri implementaciji pojavljajo izzivi, kot so tehnične ovire in vprašanja zasebnosti. Spletni gradniki H5P omogočajo ustvarjanje interaktivnih in prilagodljivih vsebin, kar prispeva k boljši učni izkušnji. Personalizacija učnih vsebin bo ključnega pomena za prihodnost izobraževanja, saj omogoča bolj prilagojene učne pristope za vsakega učenca.

Ključne besede: adaptivno učenje, e-pouk, interaktivne vsebine, personalizacija učenja.

Abstract

Over the past decade, digital technologies have significantly transformed the way learning is conducted and experienced. Traditional teaching methods are increasingly being supplemented and replaced by online learning, which allows the educational process to be tailored to individual student needs. The personalization of learning content involves adapting materials, curricula, and methods to meet students' needs and interests. Technologies such as artificial intelligence, machine learning, and learning analytics enable effective data collection and analysis for customizing learning paths. The advantages of personalization include improved learning outcomes, increased student engagement, and greater accessibility and inclusiveness. However, implementation faces challenges such as technical barriers and privacy concerns. H5P online tools enable the creation of interactive and adaptive content, contributing to a better learning experience. The personalization of learning content will be crucial for the future of education, allowing for more tailored learning approaches for each student.
Keywords: adaptive learning, e-learning, interactive content, personalized learning.

1. Uvod

Digitalne tehnologije so prelomno spremenile način izvajanja in doživljanja učenja. Tradicionalne učne metode se vedno bolj dopolnjujejo in nadomeščajo s spletnim učenjem, kar omogoča prilagajanje učnega procesa individualnim potrebam učencev. Ena najučinkovitejših metod v tem kontekstu je personalizacija učenja. Ta pristop uporablja tehnologijo za dinamično prilagajanje učnih vsebin glede na napredek, znanje in učne potrebe posameznika. V tem strokovnem članku se osredotočamo na prilagajanje digitalnih učnih vsebin, preučujemo različne pristope, tehnologije, prednosti in izzive, ter predstavljamo konkretne primere uporabe

spletnih gradnikov H5P. Spletna izobraževalna skupnost pogosto uporablja te gradnike kot brezplačno orodje za ustvarjanje interaktivnih in prilagodljivih vsebin.

2. Kaj je personalizacija učnih vsebin?

2.1 Osnovna načela

Personalizacija učnih vsebin pomeni prilagoditev učnega procesa in materialov individualnim potrebam, interesom in učnim stilom učencev. Ta pristop temelji na prepričanju, da vsak učenec napreduje na svoj način in potrebuje prilagojene vsebine za optimalno učenje. Personalizacija lahko vključuje prilagoditev učnega načrta, uporaba različnih multimedijskih virov, prilagodljive naloge in interaktivne elemente (Wolf, 2010).

2.2 Procesi v ozadju

Procesi, ki omogočajo personalizacijo učnih vsebin, vključujejo umetno inteligenco, strojno učenje in analitiko učenja. Te tehnologije omogočajo zbiranje in analizo podatkov o učencih, na podlagi katerih se prilagajajo učne poti in vsebine. Priporočilni sistemi, prilagodljivi učni programi in platforme za e-učenje so ključna orodja za implementacijo personalizacije.

- Priporočila za naslednje korake v učnem procesu.
- Analitiko učenja, ki spremlja in analizira vedenje učencev.
- Prilagodljive preizkuse in kvize, ki se spreminjajo glede na dosežke učenca (Durlach in Lesgold, 2012).

Za izvedbo tovrstnega učenja moramo dodati še predpogoje kot so strokovno znanje ustvarjalca učnih vsebin, vložen čas za izdelavo ter gostovanje izdelanih aplikacij.

3. Prednosti personalizacije pri e-pouku

3.1 Izboljšana učna izkušnja

Personalizacija učnih vsebin omogoča učencem, da napredujejo v lastnem tempu in se osredotočijo na področja, kjer potrebujejo več pomoči. To povečuje angažiranost in motivacijo učencev, saj so učne vsebine bolj relevantne in zanimive. Raziskave kažejo, da personalizacija vodi do boljših učnih rezultatov in višje stopnje zadovoljstva učencev.

Učencem omogoča tudi prilagodljivost glede na trenutno počutje, zmožnosti, notranjo motivacijo. Hkrati jim ponudimo dostop do vsebin, ki so najbolj relevantne in zanimive za posameznika, zaradi česar posledično hitreje prepoznamo in rešujemo težavna področja (Kalyuga, 2009).

3.2 Večja dostopnost in vključenost

E-pouk omogoča dostop do izobraževanja širšemu krogu učencev, ne glede na njihovo lokacijo ali socialno-ekonomski status. Personalizacija učnih vsebin zagotavlja, da vsak učenec prejme prilagojeno podporo in vire, kar prispeva k večji vključenosti in enakim možnostim za vse. Interaktivne in prilagodljive vsebine povečujejo angažiranost učencev. Študije so pokazale,

da prilagodljive učne poti povečujejo zadovoljstvo učencev in zmanjšujejo stopnjo občutka izločenosti oz. nemoči (Graf in Kinshuk, 2009).

V personalizaciji se odraža več etap učnega procesa, ki so med sabo tesno povezane in se nato kažejo v več ravneh. Avtorica Meilleur (2021) navaja, da je potrebna asimilacija znanja, utrditev in nato uporaba v praksi.

4. Izzivi in omejitve personalizacije učenja

Hkrati s prednostmi se pojavljajo tudi omejitve, ki jih lahko strukturiramo v več sklopov. Uporaba personalizacije učnih vsebin v praksi zahteva napredne tehnologije in ustrezno infrastrukturo, kar lahko predstavlja izziv za šole in izobraževalne ustanove. Potrebno je tudi usposabljanje učiteljev za učinkovito uporabo teh tehnologij in prilagajanje učnega načrta.

4.1 Tehnične in organizacijske ovire

Med najpomembnejše tehnične oz. organizacijske izzive lahko uvrstimo sledeče možnosti:

- Visoki stroški razvoja in vzdrževanja.

Programska oprema za prodorne inovativne rešitve običajno ni splošno dostopna. Na trgu je vrsta plačljivih ponudnikov didaktičnih aplikacij, ki so na voljo v zameno za mesečno naročnino. Če najdemo brezplačno alternativo, se je pogosto potrebno soočiti s stroški gostovanja in vzdrževanja naših vsebin.

- Potreba po stalnem posodabljanju vsebin in tehnologij.

Ko ustvarimo primeren gradnik za adaptivno učenje, se izzivi še ne končajo. Spletni in oblikovni standardi se namreč skozi čas spreminjajo, kar posledično povleče za sabo pogosto posodabljanje vsebin, to pa terja čas in nadgrajevanje znanja.

- Tehnična zahtevnost ustvarjanja in upravljanja teh sistemov.

S tem imamo v mislih, da mora ustvarjalec vsebin poleg osnovne računalniške pismenosti dobro poznati specifično programsko opremo, s katero je mogoče pripraviti adaptivno učenje. Hkrati mora imeti tudi znanja, kje in kako objaviti vsebine, da bodo dostopne učencem in bodo omogočale tako analizo podatkov kot povratno informacijo učencem (Kay in Kummerfeld, 2019).

4.2 Zasebnost in etika

Zbiranje in analiza podatkov o učencih za namen personalizacije odpira vprašanja glede zasebnosti in etike. Pomembno je zagotoviti, da se podatki uporabljajo odgovorno in transparentno ter da so učenci in njihovi starši ustrezno obveščeni o načinu uporabe teh podatkov. Prav tako je ključnega pomena, da se učenci in njihovi starši zavedajo svojih pravic in možnosti v zvezi z zasebnostjo (Pardo in Siemens, 2014).

Zbiranje podatkov o učencih odpira torej vprašanja zasebnosti in etike. Pomembno je zagotoviti varno in odgovorno ravnanje s podatki ter transparentnost glede uporabe teh podatkov.

5. Gradniki H5P kot sredstvo za personalizacijo e-pouka

5.1 Kaj je H5P?

H5P je odprtokodna platforma za ustvarjanje, deljenje in ponovno uporabo interaktivnih HTML5 vsebin. Omogoča enostavno integracijo različnih multimedijskih elementov v spletna učna okolja, kar je idealno za adaptivno učenje. H5P podpira širok nabor gradnikov, kot so interaktivni videi, kvizi, predstavitve, igre in drugo (H5P, b. d.).

5.2 Primeri H5P gradnikov

- Game Map

Game Map je brezplačen spletni gradnik, ki temelji na HTML5. Sestavljen je iz stopenj, ki jih lahko razporedimo na sliko ozadja. Vsaka stopnja je povezana z eno ali več stopnjami in lahko vsebuje drugo vrsto H5P kot je denimo interaktivni video, ki si jo lahko uporabnik ogleda ali dokonča. Določimo lahko pravila, ki bodo določala, na katero stopnjo se lahko uporabnik premakne, s tem pa ustvarimo izkušnjo, podobno igri.

Slika 1

Izsek iz gradnika Game Map



Stepišnik, 2024.

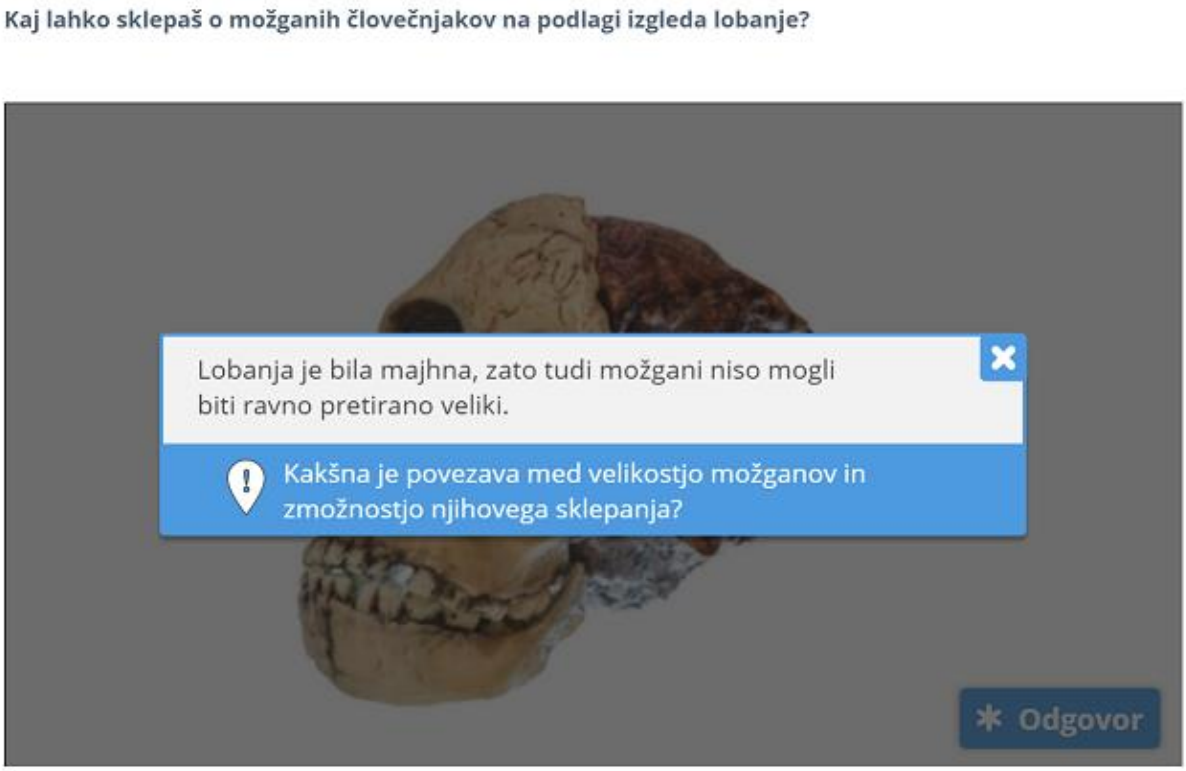
S sliko 1 lahko ponazorimo izsek iz gradnika Game map. Ko učenec pride do določenega dela aplikacije, se multimedijska vsebina ustavi, pojavi pa se predhodno določena vrsta vsebine, npr. vprašanje, sličica, kviz ali kaj podobnega. Od odziva uporabnika je nato odvisno, ali se bo vsebina nadaljevala ali vrnila nazaj na predhodno določeno vsebino, ki omogoča iskanje odgovora.

- Dialog Cards

S pomočjo H5P lahko ustvarimo interaktivne kartice, ki jih obogatimo s slikami, besedilom, zvokom ali videom. Učenci poskušajo napovedati vsebino še preden se kartica obrne, to pa povečuje njihovo angažiranost in razumevanje.

Slika 2

Primer interaktivnih kartic



Stepišnik 2, 2024.

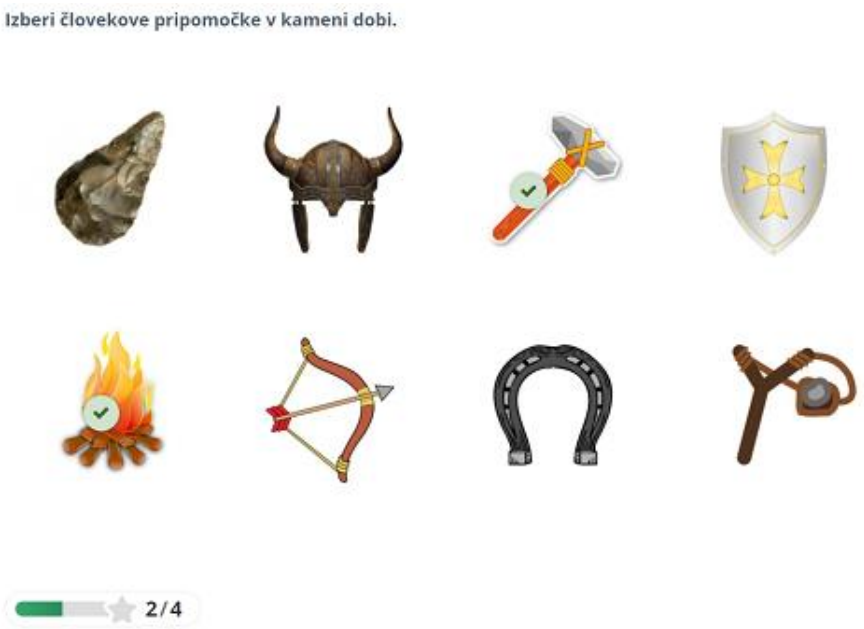
Kot vidimo na sliki 2, je lahko interaktivna kartica vizualno zasnovana kot aplikacija. V primeru pravilnega odgovora lahko nadaljuje, v nasprotnem primeru pa dobi navodila za ponovno reševanje.

- Find Multiple Hotspots

H5P omogoča ustvarjanje prilagodljivih kvizov in testov, ki se spreminjajo glede na uspešnost učencev. To omogoča sprotno prilagajanje težavnosti vprašanj in boljšo samoevalvacijo znanja. Z raznolikostjo in vključevanjem multimedijskih vsebin, lahko namreč dosežemo učečo populacijo z različnimi zaznavnimi stili. Hkrati lahko vsebine tudi diferenciramo, naredimo nelinearne in poskrbimo za analitiko podatkov v ozadju. Find Multiple Hotspots je H5P gradnik v obliki prilagojenega kviza, ki učencu omogoča, da izbere del slike ali več slik, po katerih povprašujemo.

Slika 16

Primer gradnika



Stepišnik 3, 2024.

Za ponazoritev si pobliže poglejmo sliko 5, ki predstavlja primer tovrstnega gradnika. besedila z nekaterimi manjkajočimi pojmi in spremljajočo fotografijo. Ko udeleženec izbere ustrezne sličice, sproti prejema vizualno in zvočno povratno informacijo o svoji uspešnosti. Če zbere dovolj točk, lahko napreduje na naslednjo stopnjo, v nasprotnem primeru pa se pojavi stran z možnostjo ponovnega reševanja, ki učenca usmeri na stran z gradivom za reševanje.

6. Zaključek

Personalizacija učnih vsebin v okviru e-pouka predstavlja pomemben korak naprej v izobraževanju, saj omogoča prilagajanje učnega procesa individualnim potrebam učencev. Kljub številnim prednostim, kot so izboljšana učna izkušnja, večja dostopnost in vključenost, se sooča tudi z izzivi, kot so tehnične ovire in vprašanja zasebnosti. Uporaba spletnih gradnikov, kot je H5P, omogoča enostavno in učinkovito implementacijo interaktivnih in prilagodljivih vsebin, kar prispeva k izboljšanju učnih izkušenj. Personalizacija bo ključno vplivala na prihodnost izobraževanja, saj bo omogočila boljše in bolj prilagojene učne pristope za vsakega učenca.

7. Viri

Durlach, P. J. in Lesgold, A. M. (2012). *Adaptive Technologies for Training and Education*. Cambridge University Press.

Graf, S. in Kinshuk, T. C. (2009). Adaptive Learning Systems: Framework and Trends. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology.*

H5P. (b. d.). https://h5p.org/

H5P Group 3. (24. 4. 2013). Fill in the Blanks. H5p.org.

https://h5p.org/fill-in-the-blanks#example=611

Kalyuga, S. (2009). *Managing Cognitive Load in Adaptive Multimedia Learning*. IGI Global.

Kay, J. in Kummerfeld, B. (2019). Scrutable Adaptation: Because We Can and Must. *In New Directions in Behavioral Intervention Development. Springer.*

Meilleur, C. (3. 3. 2021). Intelligent Adaptive Learning at a Glance. Knowledgeone.ca. https://knowledgeone.ca/intelligent-adaptive-learning-at-a-glance/

Pardo, A. in Siemens, G. (2014). Ethical and Privacy Principles for Learning Analytics. *British Journal of Educational Technology.*

Stepišnik, K. (2024). Širjenje množične kulture. Lanovsvet.si. https://lanovsvet.si/courses/mnozicna-kultura/9978/

Stepišnik, K. 2 (2024). Pojav sodobnega človeka. Lanovsvet.si. https://lanovsvet.si/courses/pojav-sodobnega-cloveka/16/

Stepišnik, K. 3 (2024). Pojav sodobnega človeka. Lanovsvet.si. https://lanovsvet.si/courses/pojav-sodobnega-cloveka/16/

Wolf, B. P. (2010). *Building Intelligent Interactive Tutors: Student-Centered Strategies for Revolutionizing E-Learning*. Morgan Kaufmann.

Kratka predstavitev avtorja

Klemen Stepišnik je univerzitetno diplomirani profesor zgodovine in geografije. Poučuje na osnovni šoli. Učencem in učenkam od 6. do 9. razreda poskuša približati učne vsebine tudi z rabo najnovejših učnih pristopov in tehnologij.

Japonski šolski sistem in judo: inovativni pristopi za slovenske šole in družbo

The Japanese School System and Judo: Innovative Approaches for Slovenian Schools and Society

Simon Novak

Osnovna šola Prestranek
simonnovak22@gmail.com

Povzetek

V prispevku raziskujemo japonski šolski sistem, s posebnim poudarkom na integraciji juda kot dela športne vzgoje, in predlagamo, kako bi slovenske šole lahko sprejele podobne inovativne pristope. Judo v japonskih šolah pomaga pri celostnem razvoju učencev, izboljšuje telesno kondicijo, razvija socialne veščine in spodbuja moralne vrednote. Vključitev juda in drugih elementov japonskega šolskega sistema, kot sta disciplina in celostni razvoj, v slovenski šolski sistem bi lahko prispevala k bolj celovitemu izobraževanju in osebnostni rasti učencev.

Ključne besede: celostni razvoj, disciplina, inovativni pristopi, japonski šolski sistem, judo, slovenske šole, športna vzgoja.

Abstract

This article explores the Japanese school system, with a special focus on the integration of judo as part of physical education, and suggests how Slovenian schools could adopt similar innovative approaches. Judo in Japanese schools aids in the holistic development of students, improving physical fitness, developing social skills, and promoting moral values. The Slovenian education system could benefit from incorporating judo and other elements of the Japanese school system, such as discipline and holistic development, which would contribute to a more comprehensive education and personal growth of students.

Keywords: discipline, holistic development, innovative approaches, japanese school system, judo, physical education, slovenian schools.

1. Uvod

Japonski šolski sistem je znan po svoji strukturiranosti, disciplini in visokih standardih izobraževanja. Medtem ko druge šole posvečajo veliko pozornosti akademskim dosežkom, japonske šole dajejo velik poudarek tudi telesni vzgoji, ki vključuje različne športne dejavnosti. Ena izmed teh je judo, ki ni le šport, ampak tudi pomemben del japonske kulturne dediščine. Judo učencem pomaga razvijati telesne in duševne sposobnosti ter spodbuja vrednote, kot so spoštovanje, samodisciplina in vzajemna pomoč.

V tem prispevku bomo raziskali, kako je judo integriran v japonski šolski sistem in kakšne pozitivne učinke ima na učence. Poleg tega bomo preučili, kako bi lahko slovenski šolski sistem sprejel podobne inovativne pristope, da bi izboljšal celostni razvoj učencev. Razpravljali bomo o potencialnih koristih, ki bi jih takšna integracija prinesla slovenskim šolam in družbi kot celoti.

2. Japonski šolski sistem: temelji in prakse

2.1 Zgodovinski razvoj

Japonski šolski sistem ima bogato zgodovino, ki sega nazaj v obdobje cesarja Meidžija (1868–1912), ko so bile uvedene prve velike reforme. Da bi Japonska modernizirala svojo družbo, je v tem obdobju sprejela zahodni model izobraževanja. Kasneje, po drugi svetovni vojni, je bila pod vplivom zavezniških sil uvedena še ena pomembna reforma, kar je pripeljalo do oblikovanja sedanjega sistema.

2.2 Struktura šolskega sistema

Japonski šolski sistem je razdeljen na več stopenj:

- **predšolska vzgoja** (yōchien) za otroke od 3. do 6. leta,
- **osnovna šola** (shōgakkō) traja 6 let, običajno za otroke od 6. do 12. leta,
- **nižja srednja šola** (chūgakkō) traja 3 leta, za otroke od 12. do 15. leta,
- **višja srednja šola** (kōtōgakkō) traja 3 leta, za najstnike od 15. do 18. leta, in
- **univerza** (daigaku) ponuja dodiplomske in podiplomske programe.

Obvezno izobraževanje traja 9 let in vključuje osnovno in nižjo srednjo šolo.

2.3 Kurikulum

Kurikulum v japonskih šolah je nacionalno določen, vendar omogoča tudi lokalne prilagoditve. Predmeti vključujejo Japonščino, matematiko, naravoslovje, družboslovje, glasbo, umetnost, telesno vzgojo in moralno vzgojo. Angleščina se začnejo učiti že v osnovni šoli. Poudarek je na celostnem razvoju učencev, vključno s tehničnimi in praktičnimi veščinami.

2.4 Izobraževalne metode in prakse

V japonskih šolah se uporablja kombinacija tradicionalnih in sodobnih pedagoških metod:

- poudarek je na sodelovalnem učenju, kjer učenci delajo v skupinah;
- veljata stroga disciplina in spoštovanje avtoritete učiteljev ter
- izvajajo se redni testi in ocenjevanja za spremljanje napredka.

2.5 Vrednote in cilji

Japonski šolski sistem spodbuja vrednote, kot so

- spoštovanje do drugih, timsko delo in odgovornost,

- trdo delo in vztrajnost kot ključa do uspeha ter
- osebnostni razvoj in družbeni prispevek.

2.6 Učitelji in njihova vloga

Učitelji v japonskih šolah igrajo ključno vlogo in so visoko cenjeni. Izobraževanje zanje je strogo in vključuje obvezno usposabljanje. Njihov družbeni status je visok in z velikimi *pričakovanji glede njihovega dela.*

2.7 Šolska kultura in dnevna rutina

Šolska kultura je v japonskih šolah zelo pomembna. Tipičen šolski dan vključuje pouk, obroke in obšolske dejavnosti. Šolske uniforme so obvezne in spodbujajo občutek pripadnosti. Imajo stroga šolska pravila, ki pomagajo vzdrževati red in disciplino.

2.8 Ocenjevanje

Sistemi ocenjevanja so temeljiti in vključujejo:

- redne teste, ki merijo znanje učencev, in
- standardizirane teste za prehode med različnimi ravnmi izobraževanja, vključno s sprejemnimi izpiti za višje srednje šole in univerze.

2.9 Dodatne dejavnosti

Obšolske dejavnosti so integralni del japonskega šolskega sistema:

- Klubi in športne aktivnosti so zelo priljubljeni ter spodbujajo socialne veščine in telesno kondicijo.
- Prostovoljno delo in druge zunajšolske dejavnosti pa prispevajo k celostnemu razvoju učencev.

2.10 Zanimivosti o japonskih šolah

Japonski šolski sistem se sooča z različnimi izzivi:

- **Čiščenje šol:** V japonskih šolah ni čistilk. Učenci so odgovorni za čiščenje svojih učilnic in šolskih prostorov, kar spodbuja občutek odgovornosti in skupnosti.
- **Šolska kosila:** Kosila v šoli so običajno zelo zdrava in jih pripravlja šolska kuhinja. Učenci pomagajo pri razdeljevanju obrokov in pospravljanju po obroku.
- **Jutranji sestanki:** Šolski dan pogosto začnejo z jutranjim sestankom, kjer razpravljajo o dnevnem urniku in drugih pomembnih temah.
- **Šolske uniforme:** Šolske uniforme so v nekaterih osnovnih šolah obvezne, vendar to ni univerzalno pravilo. Variirajo glede na šolo in regijo.
- **Točnost:** Učenci ne zamujajo v šolo in ne izostajajo od pouka.
- **Koncentracija:** Okoli 91% učencev je izjavilo, da pri pouku posluša učitelja.

- **Ponavljanje razreda:** Učenci na Japonskem v osnovni, nižji srednji ali višji srednji šoli skoraj nikoli ne ponavljajo razreda.
- **Sodelovanje učencev pri pouku:** Pri pouku matematike učenec, ki prvi pravilno reši nalogo, sam uči drugega učenca, kako naj jo tudi on reši.
- **Obiski doma:** Učitelji pogosto obiščejo domove učencev, da bi se bolje spoznali z družinskim okoljem in se posvetovali s starši.
- **Šolski klubi:** Skoraj vsi učenci se vključijo v različne šolske klube, ki pokrivajo širok spekter interesov, vključno s športom, umetnostjo, glasbo, znanostjo in družbenimi dejavnostmi.

3. Judo

Judo, kar v prevodu pomeni "nežna pot", je borilna veščina, ki izvira iz Japonske in ima korenine v večstoletni tradiciji borilnih veščin. Ustanovitelj juda, Jigoro Kano, je v 19. stoletju združil elemente različnih japonskih borilnih veščin in jih sistematično organiziral v celovit sistem borilne veščine, ki se osredotoča na tehniko metanja ter na bojevanje na tleh in na nadzor nasprotnika. Telovadnica, kjer se vadi judo, se imenuje dojo.

Judo se od drugih borilnih športov razlikuje po svoji filozofiji, ki poudarja načeli, kot sta "ju" (prilagajanje) in "seiryoku zenyo" (največja učinkovitost pri minimalnem naporu). To pomeni, da se judoisti naučijo uporabljati nasprotnikovo moč in gibanje v svojo korist ter dosežejo zmago z minimalno uporabo lastne sile. Poleg tehnik metanja in nadzora na tleh judoisti razvijajo tudi sposobnosti samoobrambe, reakcije in hitrega odločanja.

Poleg svojih športnih in borilnih vidikov judo predstavlja tudi filozofijo življenja, ki spodbuja razvoj osebnostnih lastnosti, kot so samodisciplina, vztrajnost, spoštovanje, skromnost in poštenje. Te vrednote se ne uporabljajo le na tatamiju (borilni blazini), temveč tudi v vsakdanjem življenju, kar judoiste spodbuja k razvoju celostne osebnosti in kultiviranju dobrega značaja.

Danes je judo priljubljen po vsem svetu in ima številne pozitivne učinke na telesno, čustveno in socialno dobrobit posameznika. Vključen je v šolske programe kot sredstvo za spodbujanje zdravega življenjskega sloga, razvoja samozavesti in vztrajnosti ter kot orodje za učenje vrednot spoštovanja, poštenja in medsebojne pomoči.

3.1 Zanimivosti juda

- **Čiščenje blazin:** Judoisti pred treningom blazine pometejo in jih nato še očistijo s krpico.
- **Pranje kimona:** Po navadi judoisti kimono operejo po vsakem drugem treningu. V deželi juda, na Japonskem, ga operejo po vsakem treningu.
- **Pozdrav:** Na pozdrav, ki izhaja iz japonske kulture, judoisti nikoli ne pozabijo.
- **Pasovi:** Judoisti poznajo beli, rumeni, oranžni, zeleni, modri, rjavi in črni pas.
- **Olimpijski šport:** Judo je eden izmed redkih borilnih športov, ki je postal del olimpijskih iger leta 1964.

- **Različne starostne skupine:** Judo je šport, ki ga lahko izvajajo ljudje vseh starosti. Obstajajo tekmovanja za otroke, mladostnike, odrasle in celo za veterane, kar omogoča, da judo postane dejavnost za vso družino.
- **Sodelovanje in vztrajnost:** Judo poudarja pomembnost sodelovanja in vztrajnosti.
- **Poučevanje etike:** Poleg fizičnega treninga se judo osredotoča tudi na poučevanje etičnih vrednot, kot so spoštovanje, vljudnost, poštenje in samodisciplina, kar prispeva k oblikovanju posameznikovega značaja.
- **Priljubljenost po vsem svetu:** Judo je ena izmed najbolj priljubljenih borilnih veščin po vsem svetu in je prisoten v več kot 200 državah. Številni klubi in šole po vsem svetu ponujajo treninge za vse starostne skupine.

4. Integracija juda v japonski šolski sistem

V tej točki bomo raziskali integracijo juda v japonski šolski sistem ter pomen te borilne veščine za vzgojo in izobraževanje japonskih otrok.

Zgodovina in tradicija: Zgodovina juda je globoko zakoreninjena v japonski kulturi in tradiciji. Kot del japonske dediščine in nacionalnega ponosa judo igra pomembno vlogo v japonskem šolskem sistemu, kjer se spoštuje in promovira kot način razvoja telesa, uma in duha.

Učni načrti in programi: Judo je vključen v šolske učne načrte in programe po vsej Japonski. Študentje imajo redne ure juda, kjer se učijo osnovnih tehnik, vrednot in moralnih načel te borilne veščine. Poleg telesnih spretnosti judo spodbuja tudi k razvoju etičnih vrednot, kot so spoštovanje, samodisciplina in vztrajnost.

Šolska tekmovanja in klubi: V japonskih šolah se redno organizirajo šolska tekmovanja v judu, kjer učenci lahko pokažejo svoje spretnosti, in tekmovanja na lokalni, regionalni in nacionalni ravni. Poleg tega imajo številne šole judo klube in ekipe, v katerih se študentje lahko dodatno izpopolnjujejo in sodelujejo na tekmovanjih.

Vloga učiteljev in trenerjev: Usposobljeni učitelji in trenerji juda igrajo ključno vlogo pri poučevanju in usmerjanju študentov. Poleg poučevanja tehničnih veščin juda imajo tudi pomembno vlogo pri vzgoji učencev v duhu športnih vrednot, kot so poštenost, požrtvovalnost in medsebojno spoštovanje.

Celostni razvoj učencev: Integracija juda v japonski šolski sistem prispeva k celostnemu razvoju učencev. Poleg telesnega razvoja spodbuja tudi razvoj duševnih in moralnih lastnosti, ki so ključne za uspeh v šoli in življenju.

Integracija juda v japonski šolski sistem predstavlja pomembno komponento vzgoje in izobraževanja ter prispeva k oblikovanju zdravih, odgovornih in samozavestnih posameznikov v japonski družbi.

5. Integracija japonskih pedagoških pristopov in filozofije juda v slovenski šolski sistem

V tej točki bomo preučili možnosti za integracijo japonskih pedagoških pristopov in filozofije juda v slovenski šolski sistem.

5.1 Učenje skozi izkušnje

Vključitev pristopov japonskega pedagoškega sistema, ki poudarja učenje prek izkušenj, lahko omogoči bolj interaktivno in angažirano učenje v slovenskih šolah. Na primer namesto tradicionalnega poučevanja matematike iz učbenikov bi učitelji lahko organizirali učne dejavnosti, kjer bi učenci reševali probleme v skupinah ali uporabljali praktične primere iz vsakdanjega življenja.

Praktični primer: Učitelj matematike lahko organizira delavnico, kjer učenci v skupinah načrtujejo proračun za izmišljeno potovanje. Skupine bi morale uporabiti osnovne matematične koncepte, kot so seštevanje, odštevanje, množenje in deljenje, da bi izračunale stroške prevoza, namestitve, hrane itd.

5.2 Spoštovanje in samodisciplina

Vzgoja vrednot, kot sta spoštovanje do učiteljev in samodisciplina, je temeljna za vzpostavitev pozitivnega učnega okolja. Na primer učitelji bi lahko uvedli prakso, kjer učenci pred začetkom pouka pozdravijo učitelja z japonskim nizkim poklonom (reji), kar spodbuja spoštovanje in vljudnost v razredu.

Praktični primer: Pred začetkom pouka lahko učitelj izvede kratko vajo pozdravljanja, kjer učenci vstanejo in naredijo nizek poklon učitelju ter tako izrazijo spoštovanje do njega.

5.3 Filozofija juda

Načela juda, ki vključujejo medsebojno spoštovanje, poštenost, samodisciplino in vztrajnost, bi lahko služila kot temelj za moralno vzgojo učencev v slovenskih šolah. Na primer učitelji bi lahko uporabili zgodbe o slavnih judoistih, ki so presegali ovire in dosegli uspeh s poštenim in vztrajnim delom, da bi učence spodbudili k razvijanju teh vrednot v svojem življenju.

Praktični primer: Šolski projekt o zgodovini juda lahko vključuje raziskovanje življenjskih zgodb znanih judoistov, kot je Jigoro Kano, ustanovitelj juda, ali sodobnih olimpijskih zmagovalcev. Učenci bi lahko pripravili predstavitev ali napisali eseje o pomenu teh judoistov in kako so načela juda vplivala na njihovo življenje.

5.4 Telesna aktivnost in zdravje

Integracija juda v šolski program bi lahko prispevala k večji telesni aktivnosti med učenci in spodbujala zdrav način življenja. Na primer šole bi lahko organizirale dodatne vadbe juda po pouku ali pa vključile judo kot eno izmed obveznih športnih aktivnosti v šolskem programu.

Praktični primer: Šolska telovadba bi lahko vključevala učne ure juda, kjer bi učenci vadili osnovne tehnike juda in se učili o pomenu telesne vadbe za zdravje in dobro počutje.

5.5 Celostni razvoj učencev

Združevanje japonskih pedagoških pristopov in filozofije juda bi lahko prispevalo k celostnemu razvoju učencev v Sloveniji, ne le v akademskem smislu, temveč tudi v socialnem, čustvenem in moralnem vidiku. Na primer organizacija šolskih projektov ali dejavnosti, ki

temeljijo na načelih juda, kot so ekipno delo, vztrajnost in spoštovanje, bi lahko spodbujala njihov razvoj pri učencih.

Praktični primer: Šolski projekt, kjer bi učenci skupaj z učitelji izvedli humanitarno akcijo, bi bil odlična priložnost za integracijo japonskih pedagoških pristopov in filozofije juda. Na primer organizacija dobrodelnega dogodka za zbiranje sredstev za pomoč socialno ogroženim družinam bi lahko učence naučila pomena sočutja, skupinskega dela in odgovornosti. Prek takega projekta bi učenci pridobili praktične izkušnje, ki bi jim pomagale razvijati svoje socialne, čustvene in moralne spretnosti, hkrati pa bi pomagali pomoči potrebnim v njihovi skupnosti.

6. Zaključek

V času, ko se izobraževalni sistemi po vsem svetu soočajo z različnimi izzivi, je pomembno preučiti in sprejeti inovativne pristope, ki bi lahko izboljšali kakovost izobraževanja in celostni razvoj učencev. Japonski šolski sistem s svojo strukturirano in disciplinirano naravo ter poudarkom na telesni in moralni vzgoji predstavlja vzor, ki ga je vredno raziskati in uporabiti tudi v drugih državah, kot je Slovenija. Integracija juda v japonski šolski sistem ponuja dragocene lekcije o tem, kako lahko borilne veščine ne le izboljšajo telesno zdravje in samozavest učencev, temveč tudi spodbujajo razvoj moralnih vrednot, kot so spoštovanje, poštenje in vztrajnost. Z združevanjem japonskih pedagoških pristopov in filozofije juda v slovenski šolski sistem bi lahko ustvarili bolj celovito in učinkovito izobraževalno okolje, ki bi spodbujalo razvoj zdravih, odgovornih in samozavestnih posameznikov, pripravljenih na izzive sodobnega sveta.

7. Viri in literatura

D'Aquino, M. in Brown, C. (2020). *History of Judo for Kids: 1.* Independently published.

Fabjan, M. (2018). *Zmagovita pot juda*. Okaši.

Mandrapa, N. *Zakaj je šolski sistem na Japonskem eden najboljših na svetu?* Pridobljeno iz https://zastarse.si/otroci/sola/zakaj-je-solski-sistem-na-japonskem-eden-najboljsih-na-svetu/ (Dostopano dne 23. 5. 2024).

Sankaku Klub. *O judu.* Pridobljeno iz https://sankaku-klub.si/o-judu/ (Dostopano dne 23. 5. 2024).

White, M. (1987). *Japan's educational challenge.* Free Press.

Kratka predstavitev avtorja

Simon Novak je učitelj glasbene umetnosti na OŠ Prestranek. Poleg tega zasebno poučuje tudi šah, petje in klavir. Rad se tudi ukvarja s športom in ga spremlja.

S kakovostno povratno informacijo do učinkovitejšega procesa učenja

With Quality Feedback to a more Effective Learning Process

Tjaša Bevc

Osnovna šola Janka Glazerja Ruše
tjasa.bevc@glazer.si

Povzetek

Pri raziskovanju lastne pedagoške prakse se srečamo s številnimi novimi izzivi. V šolskem letu 2023/24 je bi eden izmed njih kako spodbujati, podpirati, izvajati in vrednotiti povratne informacije v funkciji usmerjevalca procesov učenja in njihovega vpliva na stopnjo motiviranosti za učenje. V predstavljeni pedagoški praksi se je kot učinkovit pristop izkazala uporaba grafično, slikovno, tekstovno, … oblikovanih načrtov učenja, ki so jih izdelali učenci po predhodno preverjenem razumevanju ciljev učenja, po sooblikovanih kriterijih uspešnosti in predvsem po od učitelja pridobljeni povratni informaciji o ustreznosti načrtov učenja, oziroma poti učenja. Omenjeni načrti učenja so v predstavljeni pedagoški praksi v funkciji stalnega pripomočka in usmerjevalca pri medvrstniških povratnih informacijah in tudi pri povratnih informacijah med učiteljem in učencem.

Ključne besede: načrt učenja, povratna informacija, raziskovanje lastne pedagoške prakse.

Abstract

When researching our own pedagogical practice, we encounter many new challenges. In the school year 2023/24, one of them would be how to encourage, support, implement and evaluate feedback in the function of directing learning processes and their influence on the level of motivation to learn. In the pedagogical practice presented, the use of graphical, pictorial, textual,... designed learning plans, created by the students after a prior understanding of the learning goals, according to co-created performance criteria, and above all after receiving feedback from the teacher on the adequacy of the learning plans, proved to be an effective approach, or learning paths. In the presented pedagogical practice, the aforementioned learning plans serve as a permanent aid and guide for peer feedback and also for feedback between teacher and student.

Keywords: feedback, learning plan, research of own pedagogical practice.

1. Uvod

Vstop v čas osebnega profesionalnega razvoja je temeljil na teoretičnem znanju o formativnem spremljanju, o najsodobnejših pristopih v procesih učenja in poučevanja in kaj kmalu tudi z dejstvom, da je je to šele začetek nikoli zaključenega procesa stalnega strokovnega in profesionalnega izpopolnjevanja, ki zahteva nenehno raziskovanje, spremljanje in vrednotenje lastne pedagoške prakse. V pedagoški praksi je bila med ostalimi vprašanji stalnica iskanje odgovorov na vprašanja:

- v koliki meri je načrtovanje in prilagajanje procesov učenja in poučevanja vezano na povratne informacije učencev, kako se upošteva njihov glas,

- kateri so učinkoviti pristopi in pripomočki za posredovanje PI, ki podpirajo nadaljnje procese učenja
- v koliki meri in kako so zagotovljene ustrezne povratne informacije učencem, med učenci in povratne informacije učitelju od učencev (Hattie, 2012).

Povratna informacija je izredno pomemben dejavnik procesa učenja zato je v predstavljeni praksi nismo vezali le na zaključek procesa učenja in poučevanja (povratna informacija je bila redno prisotna pri preverjanju predznanja učencev, pri predstavitvi in razumevanju ciljev učenja, pri postavljanju osebnih ciljev učenja, pri sooblikovanju kriterijev uspešnosti…), ker bi s tem kršili osnovno pravilo učinkovite povratne informacije (Wiliam, 2013). Zaradi tega bo v prispevku podrobneje predstavljeno le področje vpliva povratne informacije na procese uečnja, vključno s vplivom na stopnjo motivacije za učenje.

Ker učne ure, ki temeljijo izključno na podajanju znanja ne nudijo dovolj prostora za sodobne koncepte učenja in poučevanja, ker ne omogočajo pretoka PI v funkciji usmerjanja procesa učenja, ker ne spodbujajo sodelovanja, dialoga je njihov delež v pedagoški praksi prikazanega primera minimalen. Učenci, ki so v predstavljeni praksi vključeni v proces soustvarjanja učnega procesa, ki tudi z PI učitelju vplivajo na načrtovanje novi učnih aktivnosti so bolj motivirani za delo, kar se kaže v vseh naslednjih fazah procesa učenja.

Kljub prizadevanjem za aktivno vključitev učencev v vse faze učenja, pa so ostajali tudi v predstavljeni pedagoški praksi redki, posamezni učenci pasivni, se niso vključevali v procese načrtovanja učenja, sooblikovanja kriterijev uspešnosti, njihove povratne informacije so bile neučinkovite, … oziroma je bila njihova vključitev v procese učenja na nivoju neprekinjene pomoči učitelja ali pa sošolcev. Zaradi tega je bil pomemben pedagoški izziv prav iskanje pristopov in pripomočkov za dvig ravni motivacije, ter posledično za postopno vključevanje v vse faze procesa učenja prav za pasivnejše učence, ki so pričakovali in želeli učni proces, ki bi temeljil izključno na učiteljevem podajanju znanja. Ob iskanju rešitev omenjenega pedagoškega izziva se je porodila ideja o »učencem zanimivejših, prijaznejših« načrtih učenja, ki bi lahko prispevali tudi h kakovostnejši povratni informaciji med učencem in učiteljem in pri medvrstniških povratnih informacijah. V nadaljevanju prispevka bo prikazano, kako nam je uspelo z po izjavah učencev »drugačnimi načrti učenja« prispevati h kakovostnejši povratni informaciji, k učinkovitejšemu procesu učenja, z višjo stopnjo motivacije, tudi pri pasivnejših učencih.

Med pomembnejše ugotovitve raziskovanja lastne pedagoške prakse sodi spoznanje, da je pogoj za učinkovito Pi polno razumevanje ciljev učenja, z učenci sooblikovanih KU in izdelani pripomočki s prikazom načrta učenja, oziroma poti učenja, kot to imenujejo nekateri učenci. Konkretni primeri povratnih informacij z zgoraj omenjenimi pripomočki bodo predstavljeni v nadaljevanju prispevka.

2. Povratna informacija v funkciji usmerjevalca procesov učenja in motiviranja učencev za učenje

Grant Wiggins (2012) povratno informacijo opredeljuje kot informacijo o tem, kako napredujemo v prizadevanjih, da bi dosegli cilj. Proces učenja poteka v več fazah: pred učenjem, med učenjem in po njem. Oblikovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti praviloma spada v obdobje pred učenjem (tudi kasneje se nanje vračamo), povratna informacija pa je ključna za uspešno učenje v vseh njegovih fazah. Sproža konstruktiven dialog in z njeno pomočjo ima vsak učenec možnost doseči cilje, ki si jih je zastavil. Spodbuja učenčevo

razmišljanje o vprašanju, kje sem v tem trenutku in svoji poti do cilja in kaj moram napraviti, da ga bom dosege.

Izpolnjuje tri temeljne naloge (Razdevšek Pučko, 2004):

- Učencu pove, do kod je prišel in katere stopnje znanja je že dosegel,
- Spodbudi ga k iskanju pomanjkljivosti,
- Ponudi mu možnost in pot za njihovo odpravljanje (Holcar Brunauer in drugi, 2017).

V prispevku ne bo govora o povratnih informacijah pri preverjanju predznanja učencev, pri razumevanju ciljev učenja, v procesu sooblikovanja kriterijev… temveč bodo prikazani primeri dajanja povratne informacije med učenci, med učiteljem in učenci v procesu oblikovanja načrtov učenja in v posameznih fazah poteka učenja po oblikovanem načrtu učenja.

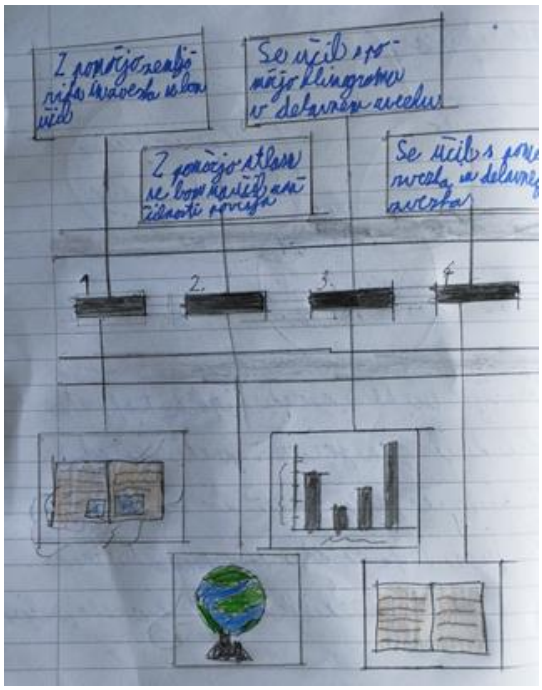
2.1 Primeri načrtov učenja (poti učenja) in povratnih informacij učitelja in sošolcev

Prikazani primeri načrtov učenja so nastali po predhodnem preverjanju predznanja učencev, poznavanju in razumevanju ciljev učenja, po sooblikovanih kriterijih uspešnosti.

Vse v nadaljevanju prikazane načrte učenja so oblikovali učenci, ki pred dogovorom, da bomo oblikovali »drugačne načrte učenja« (stripe, grafične prikaze…)le teh niso oblikovali, oziroma so bili njihovi načrti učenja zapisi brez funkcije. Oblikovali so jih ob uporabi zapisanih ciljev in sooblikovanih kriterijev uspešnosti. Zato ima vse v nadaljevanju prikazano v procesu učenja še toliko večjo vrednost. V prispevku so prikazani tudi nekateri primeri povratnih informacij sošolcev o izdelanih »drugačnih načrtih učenja«, ki se po kvaliteti precej razlikujejo od predhodnih, saj mnogo bolj sledijo kriterijem uspešnosti pri dajanju povratnih informacij. Prikazane so tudi povratne informacije učitelja o izdelanih načrtih učenja ter tudi evalvacija povratnih informacij, ki so jih dobili učenci. Povratno informacijo so učenci podali na izstopnih listkih. Nekaj primerov je predstavljenih v nadaljevanju.

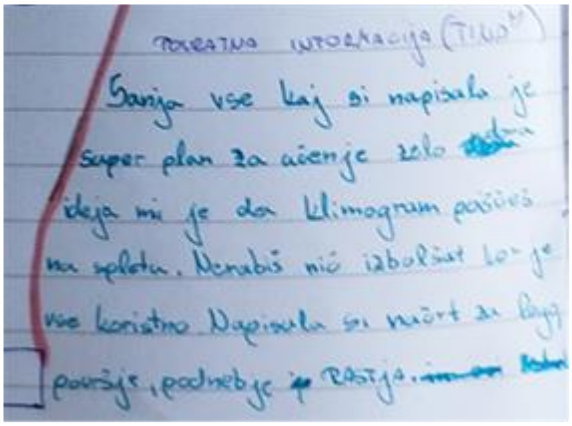
Slika 1

Načrt učenja 1



Slika 2

Povratna informacija učenca na načrt učenja 1



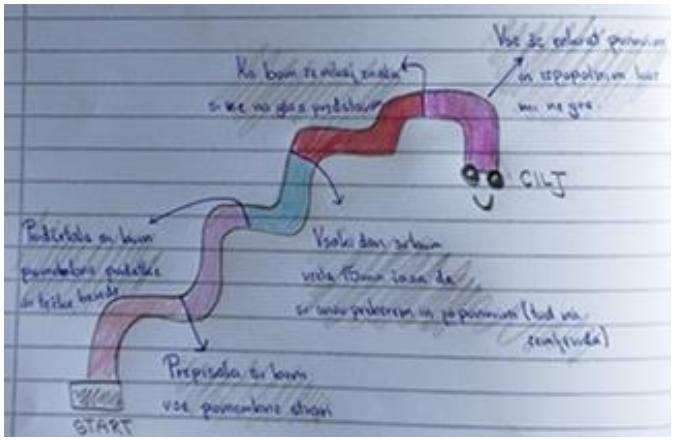
Povratna informacija učitelja na načrt učenja 1

V tvojem načrtu učenja imaš dobro opredeljene različne vire učenja. Zelo dobro je tudi načrtovanje učenja ob uporabi zemljevida. Koga boš prosil za pomoč, če jo boš potreboval?

Predlagam, da v načrtu opredeliš tudi čas učenja.

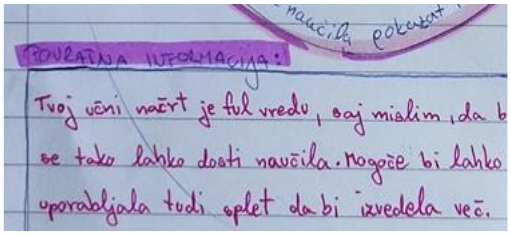
Slika 3

Načrt učenja 2



Slika 4

Povratna informacija učenca na načrt učenja 2

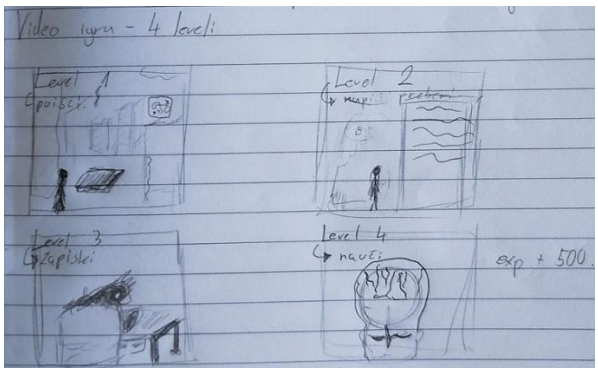


Povratna informacija učitelja na načrt učenja 2

V tvojem načrtu učenja si zelo dobro načrtovala čas za utrjevanje in ponavljanje znanja, izpis pomembnih stvari in označitev pomembnih in težkih besed. Zelo dobro je tudi, da načrtuješ učenje in ponavljanje ob zemljevidu. Poznavanje pomena neznanih in težkih besed je pomembna za učenje. Koga boš prosila za pomoč, če morda ne boš poznala pomena posameznih besed v besedilu? Poskusi s SSKJ, vprašaj sošolce ali mene. Katere vire učenja

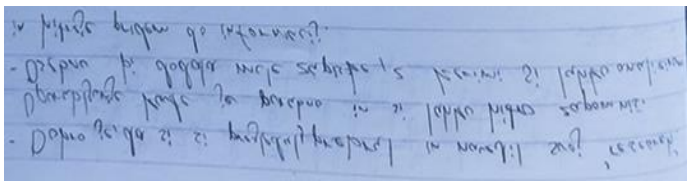
Slika 5

Načrt učenja 3



Slika 6

Povratna informacija učenca na načrt učenja 3

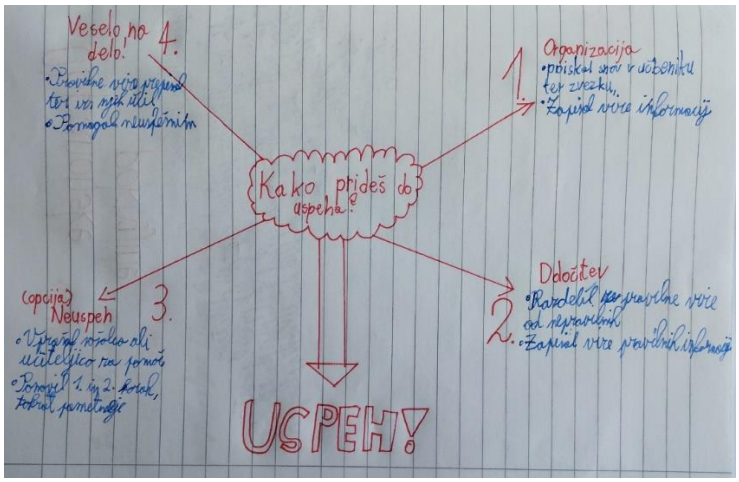


Povratna informacija učitelja na načrt učenja 3

Prikaz tvojega načrta učenja je zelo zanimiv in pregleden. V njem si zelo dobro opredelil fazo (level 1) iskanja informacij, tvoj grafični prikaz kaže na uporabo različnih virov učenja, kar ti bo v pomoč v drugi fazi (level 2), ko načrtuješ branje v različnih virih in literaturi, saj boš lahko izbral tisto besedilo, ki ti najbolj ustreza. Predlagam, da v tretji fazi (level 3) zapišeš samo izvlečke, najpomembnejše informacije, neznane besede, katerim poišči pomen. Koga boš prosil za pomoč, če jo boš potreboval?

Slika 7

Načrt učenja 4

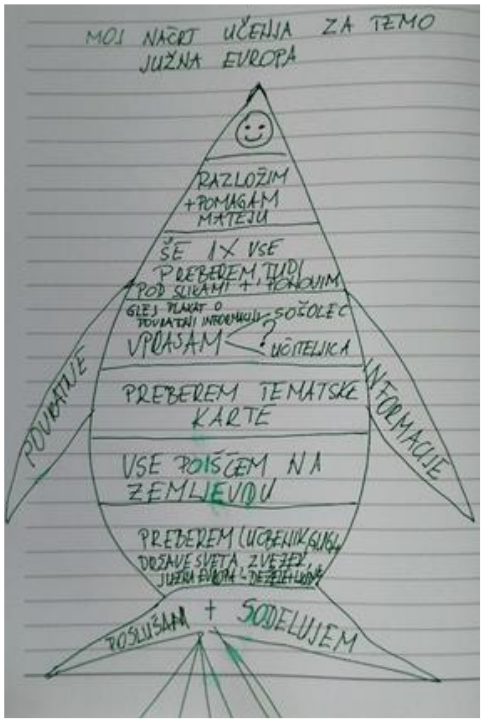


Povratna informacija učitelja na načrt učenja 4

V tvojem načrtu učenja si zelo dobro opredelil korake učenja, vključno z organizacijo, kjer načrtuješ iskanje informacij v učbeniku, zvezku in tudi zapis drugih virov informacij, ki pa jih nameravaš v drugem koraku razdeliti med ustrezne in neustrezne. Kako boš vedel, kateri so neustrezni? Iz tvojega načrta je razvidno, da tudi veš koga lahko prosiš za pomoč v procesu učenja (»več glav več ve«) in da si pripravljen pomagati pomoči potrebnim sošolcem.

Slika 8

Načrt učenja 5

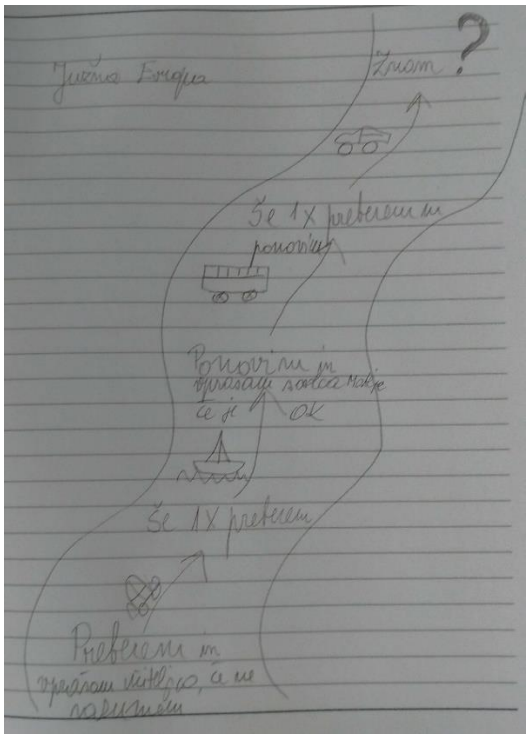


Povratna informacija učitelja na načrt učenja 5

Tvoj načrt učenja, ki si ga poimenoval Raketa do znanja, je zelo dobro usklajen s cilji in kriteriji uspešnosti. Načrtovanje poslušanja in sodelovanja pri pouku je odraz tvoje zrelosti v načrtovanju in hkrati zagotovilo uspeha. Zelo dobro je tudi, da načrtuješ uporabo različnih virov učenja, vključno z zemljevidi, tudi tematskimi. Če boš sledil tvojemu načrtu učenja je uspeh zagotovljen.

Slika 9

Načrt učenja 6



Povratna informacija učitelja načrt učenja 6
V tvojem načrtu učenja si zelo dobro zapisal in narisal posamezne korake (prevozil jih boš z različnimi prevoznimi sredstvi – zelo domiselno) učenja. Dobro in prav je tudi, da si načrtoval vključitev sošolca ali pa mene v primeru nerazumevanja zapisanega. Iz katerih virov učenja se nameravaš učiti? Priporočam, da za začetek uporabiš zapise v zvezku, učbeniku in na zemljevidu.

2.2 Izstopni listki s povratnimi informacijami o uporabni vrednosti povratnih informacij o predstavljenih načrtih učenja

Na osnovi pridobljenih povratnih informacij o uporabni vrednosti povratnih informacij predstavljenih načrtov učenja ugotavljamo, da so povratne informacije tudi za učence pomemben element v procesu učenja. V nadaljevanju je predstavljenih nekaj primerov mnenj učencev o pomenu učinkovitih povratnih informacij.

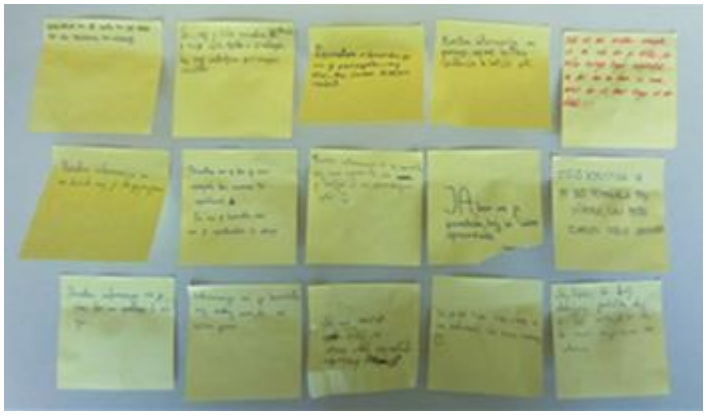
Slika 10

Zbiranje mnenj o uporabnosti povratne informacije



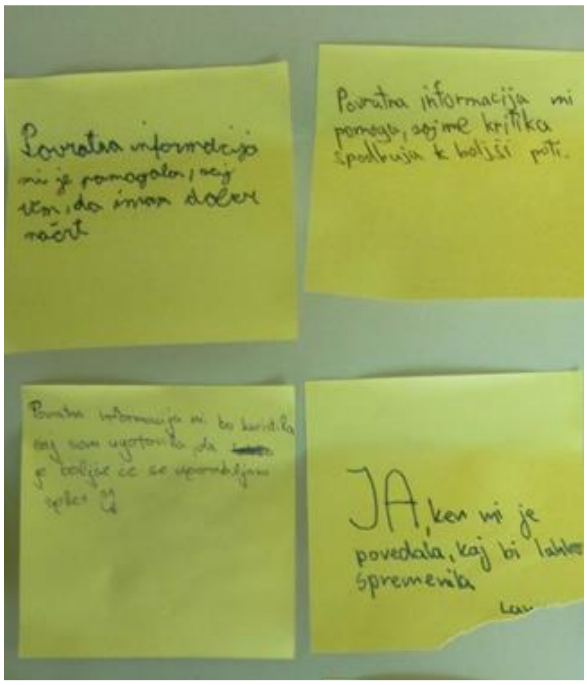
Slika 11

Mnenja učencev o povratni informaciji



Slika 12

Mnenja učencev o uporabnosti povratne informacije



3. Zaključek

Samoevalvacija in evalvacija učinkovitosti povratnih informacij je pokazala, da uporaba pripomočkov učencev, tako imenovanih drugačnih načrtov učenja v obliki grafičnih prikazov, miselnih vzorcev, stripovskih prikazov, pomembno pripomore k aktivnejši vključitvi sicer pasivnejših učencev. To se je pokazalo predvsem pri povratnih informacijah, ki so jih učenci posredovali učitelju in mu s tem omogočili nadaljnjo podpiranje in usmerjanje učencev.

Med pomembnejše ugotovitve raziskovanja lastne prakse sodi tudi spoznanje, da je pogoj za učinkovito povratno informacijo polno razumevanje ciljev učenja pri vseh učencih, z učenci sooblikovani kriteriji uspešnosti in izdelani pripomočki s prikazom načrta učenja oziroma poti učenja, kot to imenujejo nekateri učenci.

V prikazani pedagoški praksi je bila pokazana visoka stopnja korelacije med vsemi zgoraj naštetimi dejavniki učenja.

4. Viri in literatura

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers maximizing impact on learning. London Routledge.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C. (2017). Formativno spremljanje v podporo učenju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V H. Dumont, D. Instance in F. Benavides (ur.), O naravi učenja – uporaba raziskav za navdih prakse. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Tjaša Bevc je učiteljica geografije na osnovni šoli Janka Glazerja Ruše. Po zaključku študija je prejela naziv magistrica profesorica geografije in sociologije. Ukvarja se z udejanjanjem formativnega spremljanja v pouk geografije.

Učitelj kot motivator

Teacher as Motivator

Boštjan Lubej

Šolski center Celje
bostjan.lubej@sc-celje.si

Povzetek

Tema "Prisotnost učitelja pri motivaciji dijakov" raziskuje pomembnost vloge učiteljev pri oblikovanju in vplivanju na razvoj mladostnikov, vključno z njihovim akademskim uspehom, samopodobo, motivacijo in socialno-čustvenim razvojem. Učitelji s svojimi metodami, interakcijami in odnosi pomembno prispevajo k pozitivnemu razvoju dijakov ter spodbujajo njihovo zanimanje za učenje. Svoje pedagoške prakse lahko prilagodijo za vzpostavitev spodbudnega učnega okolja, kjer dijaki rastejo in se učijo. Razredno mikro okolje vključuje spoštljiv odnos učitelja do dijakov, uporaba interaktivnih pedagoških metod, aktivno sodelovanje dijakov ter fizična ureditev razreda, kar vse prispeva k pozitivnemu učnemu okolju. Mezo okolje šole vključuje sodelovanje staršev, lokalne skupnosti in izobraževalnih ustanov ter reševanje izzivov, kot so kulturna raznolikost in pomanjkanje virov. Eksoterično okolje družine se osredotoča na družinsko strukturo, socialni status in zunanje odnose, medtem ko makro okolje družbe obravnava širši družbeni kontekst, kot so globalni trendi, družbene norme in gospodarske spremembe. Praktično delo v razredu temelji na teoretičnih vidikih, kot so inkluzivno razredno okolje, aktivno sodelovanje pri šolskih dejavnostih, redna komunikacija s starši in povezovanje učnih vsebin s širšimi družbenimi konteksti. Učitelji se soočajo z izzivi, kot sta prevelik poudarek na akademskih dosežkih in enotnost v pristopih, zato je pomembno prilagajanje metod individualnim potrebam dijakov ter vključevanje programov za razvijanje čustvene inteligence in reševanje konfliktov. V prihodnosti bo vloga učiteljev ostala ključna, s poudarkom na tehnoloških rešitvah, ustvarjalnosti, kritičnem razmišljanju in večjem sodelovanju med učitelji, starši ter drugimi deležniki v izobraževanju. Nenehno izboljševanje pedagoških praks in usposabljanje učiteljev bo omogočilo boljši vpliv na razvoj mladostnikov.

Ključne besede: motivacija, okolje, praksa, razvoj, samozavest, učitelj.

Abstract

The theme "Teacher's role in student motivation" explores the importance of teachers' role in shaping and influencing adolescents' development, including their academic achievement, self-image, motivation and socio-emotional development. Teachers, through their methods, interactions and attitudes, make an important contribution to the positive development of students and stimulate their interest in learning. They can adapt their teaching practices to create a stimulating learning environment where students grow and learn. The classroom micro-environment includes a respectful teacher-student relationship, the use of interactive teaching methods, active student participation and the physical layout of the classroom, all of which contribute to a positive learning environment. The meso environment of the school includes the involvement of parents, the local community and educational institutions, and addressing challenges such as cultural diversity and resource scarcity. The exoteric environment of the family focuses on family structure, social status and external relations, while the macro environment of society addresses the broader social context, such as global trends, societal norms and economic change. Practical work in the classroom is based on theoretical aspects such as an inclusive classroom environment, active participation in school activities, regular communication with parents and linking learning content to wider

social contexts. Teachers face challenges such as an overemphasis on academic achievement and uniformity in approaches, so it is important to adapt methods to the individual needs of students and to include programmes to develop emotional intelligence and conflict resolution. In the future, the role of teachers will remain crucial, with an emphasis on technological solutions, creativity, critical thinking and greater collaboration between teachers, parents and other stakeholders in education. Continuous improvement of pedagogical practices and teacher training will enable a better impact on adolescents' development.

Key words: environment, development, motivation, practice, self-confidence, teacher.

1. Uvod

Tema "Prisotnost učitelja pri motivaciji dijakov" se osredotoča na raziskovanje in razumevanje pomembnosti vloge učiteljev pri oblikovanju in vplivanju na razvoj mladostnikov. Preučeno je bilo, kako učiteljeve metode, interakcije in odnosi vplivajo na akademski uspeh, samopodobo, motivacijo ter socialno-čustveni razvoj dijakov. Raziskano je bilo, kako učitelji s svojim vedenjem, podporo in mentorstvom prispevajo k pozitivnemu razvoju dijakov ter spodbujajo njihovo zanimanje za učenje.

Vpliv učiteljev na dijake je izjemno pomemben, saj imajo ključno vlogo pri oblikovanju učnega okolja, kjer dijaki rastejo in se učijo. S svojimi pedagoškimi praksami in medosebnimi odnosi lahko učitelji bodisi spodbujajo bodisi ovirajo dijaško motivacijo, samopodobo, interes za učenje ter odnose z vrstniki.

Poleg tega je učiteljev vpliv na dijake pomemben tako za pedagoške strategije kot tudi za oblikovanje programov izobraževanja. Znanje o učiteljskih praksah, ki spodbujajo pozitivne učne izkušnje, lahko prispeva k izboljšanju učnih rezultatov in celostnega razvoja dijakov. Spodaj je nekaj primerov dobre prakse, ki poudarjajo vpliv različnih kontekstov na razvoj posameznika, vključno s šolo in učitelji. V skladu s to teorijo ima učitelj ključno vlogo kot del sistema, ki neposredno vpliva na razvoj dijakov (Kovač, 2018).

2. Okolja

Stile vodenja lahko opredelimo kot nekakšne vzorce, s katerimi vplivamo na druge. Uporabljamo lahko različne stile vodenja, najbolj pa se to kaže v vsakdanjem življenju, ko lahko prepoznavamo, kako določene osebe manipulirajo z drugimi. V razredu lahko stile vodenja kombiniramo, ampak smiselno je, da se držimo tistega, ki smo si ga izbrali. Na splošno to pomeni, da lahko vsak posameznik pomembno vpliva na drugo osebo.

Vpliv učitelja ima veliko težo na posameznega učenca, oziroma oddelek kot celoto. Vloga učitelja je zelo pomembna, saj predstavlja vzor učencem. S tem pojmom ne zajamemo samo ustreznega vedenja učencev pri pouku, ampak mislimo tudi na učinkovito izrabljen čas za poučevanje, oblikovanje dobrega vzdušja za učenje, doseganje ciljev, ki so nam zadani v kurikulu.

Med učenci in učiteljem morajo potekati dobri, spodbudni odnosi, učitelj pa mora biti do dijakov, učencev iskren. Drug do drugega je potrebno biti spoštljiv, učitelj pa mora stati za svojimi besedami. Lahko se zgodi, da se pri kakšni stvari zmoti, vendar mora napako priznati. Ne sme biti krivičen in mora svoja dejanja tudi podkrepiti. Učencem naj učitelj tudi jasno sporoča svoja pričakovanja. V praksi se nam naše vedenje do učencev običajno vrača v enaki

meri in na enak način. Obstaja tudi več teorij o vodenju razreda, razni avtorji pa stile tudi različno poimenujejo.

2.1 Mikro okolje razreda

Mikro okolje razreda je izjemno pomembno v izobraževalnem procesu, saj ima neposreden vpliv na učenje in razvoj dijakov. Gre za specifično učno okolje, kjer učitelj in dijaki vzpostavijo kompleksne odnose, ki oblikujejo izkušnje dijakov in vplivajo na njihovo motivacijo, samozavest in uspešnost. Ključni dejavniki, ki vplivajo na mikro okolje razreda, so zapisani spodaj (Kroflič, 2018).

Odnos med učiteljem in dijaki igra ključno vlogo pri oblikovanju tega okolja. Pozitiven in spoštljiv odnos učitelja do dijakov spodbuja njihovo zaupanje, motivacijo in željo po učenju. Dijaki, ki se počutijo cenjene in spoštovane, so bolj pripravljeni sodelovati in se učiti (Kroflič, 2018).

Pedagoške metode, ki jih uporablja učitelj, so prav tako ključne. Interaktivno poučevanje, uporaba različnih didaktičnih orodij in pristopi k prilagajanju poučevanja posameznim potrebam dijakov lahko izboljšajo učno izkušnjo in spodbujajo učenje (Kroflič, 2018).

Aktivno sodelovanje dijakov pri pouku in odprta komunikacija z učiteljem in med seboj spodbujata pozitivno mikro okolje razreda. Sodelovalno učenje, razprave in razmišljanje na višjih ravneh spodbujajo razvoj kritičnega mišljenja in odnosov med učenci (Kroflič, 2018).

Fizična ureditev razreda ima svojo vlogo. Razporeditev stolov in miz, uporaba vizualnih pripomočkov ter prostor za sodelovalno delo prispevajo k pozitivni učni izkušnji (Kroflič, 2018).

Nenazadnje pa ima pomembno vlogo tudi učna klima, ki vključuje pravila in pričakovanja v razredu. Jasna in dosledna pravila ter vzpostavljena pričakovanja za obnašanje dijakov spodbujajo pozitivno učno okolje (Kroflič, 2018). Vse to skupaj tvori mikro okolje razreda, ki ima neprecenljiv vpliv na uspešnost učenja in razvoj dijakov.

2.2 Mezo okolje šole

Mezo okolje šole, širši družbeni in organizacijski kontekst izobraževanja, ima bistveno vlogo pri oblikovanju izkušenj učencev in šolskih pravil. V poglavju primer dobre prakse bomo zapisali, kako to okolje vpliva na izobraževanje, oblikovanje odnosov med različnimi deležniki ter kakšni izzivi in priložnosti so povezani s tem kontekstom (Kroflič, 2018).

Mezo okolje šole sestavljajo številni ključni deležniki (Kovač, 2018):

- **Starši** so ključni partnerji v izobraževanju svojih otrok in lahko z aktivno vključitvijo močno vplivajo na uspeh učencev.
- **Lokalna skupnost** je pomemben podpornik šole, saj lahko prispeva finančne vire, infrastrukturo in izobraževalne priložnosti.
- **Izobraževalne ustanove** kot so knjižnice, izobraževalni centri in muzeji, obogatijo učno izkušnjo učencev.
- **Socialne in inšpekcijske službe** lahko nudijo podporo in varstvo učencem, ki potrebujejo dodatno pomoč.

Odnosi med temi deležniki so ključnega pomena in temeljijo na odprti komunikaciji, zaupanju in medsebojnem spoštovanju.

- **Sodelovanje s starši** vključuje redne sestanke, elektronsko komunikacijo in dogodke, ki staršem omogočajo aktivno podporo učenju svojih otrok.
- **Povezava s skupnostjo** pa se kaže v sodelovanju s podjetji, strokovnjaki in organizacijami iz lokalnega okolja, kar razširi izobraževalne priložnosti. Ob tem pa se pojavljajo tudi izzivi (Kovač, 2018):
- **Neravnovesje v sodelovanju** med različnimi deležniki lahko vodi v neenakost izkušenj dijakov, saj so nekateri starši bolj vključeni kot drugi.
- **Kulturna raznolikost** zahteva od šol, da ustvarijo inkluzivno okolje, ki spoštuje različne kulture, jezike in ozadja učencev.
- **Pomanjkanje virov** lahko omejuje izobraževalne priložnosti, zlasti v šolah s finančnimi omejitvami.

Mezo okolje šole ima ključno vlogo v izobraževanju in njegovo pozitivno oblikovanje je odgovornost učiteljev, ravnateljev in staršev, saj neposredno vpliva na učenje in razvoj dijakov (Kovač, 2018).

2.3 Eksoterično okolje družine

Eksoterično okolje družine se nanaša na zunanji vidik družinskega življenja, ki ga je mogoče opaziti in razumeti brez poglobljenega vpogleda v notranje odnose. V tem poglavju bomo raziskali, kako to eksoterično okolje oblikuje družinsko dinamiko, kako se odnosi družine manifestirajo navzven ter kako lahko razumevanje tega vidika pripomore k boljši medsebojni interakciji v družini (Kovač, 2016).

Eksoterično okolje družine vključuje vidike družinskega življenja, ki so opazljivi za zunanje opazovalce. Sem spadajo družinska struktura, geografska lokacija, socialni status, finančno stanje in zunanji odnosi družine z drugimi ljudmi in institucijami. To okolje je pogosto odsev notranjih dinamik družine ter hkrati vpliva na te dinamike (Kovač, 2016).

Družinska struktura, kot na primer jedro družine, razširjena družina ali enostarševska družina, vpliva na dinamiko med družinskimi člani. Vsaka družinska struktura ima svoje specifične vloge in odgovornosti, ki oblikujejo odnose znotraj družine. Razumevanje teh vlog in njihovih pričakovanj lahko pomaga pri obvladovanju konfliktov in izboljšanju komunikacije (Kovač, 2016).

Lokacija, kjer družina živi, ima pomemben vpliv na njihovo eksoterično okolje. Urbano in podeželsko okolje, dostopnost do storitev, šolskih ustanov in zaposlitve ter kakovost bivanja so dejavniki, ki vplivajo na kakovost življenja družine. Te okoliščine vplivajo na njihovo vsakodnevno rutino, življenjski slog in družbene interakcije (Kovač, 2016).

Poleg tega socialni status in finančno stanje družine vplivata na njihovo eksoterično okolje. Višji socialni status lahko prinese boljše izobraževalne in zaposlitvene priložnosti, medtem ko se družine z nižjim socialnim statusom soočajo z drugačnimi izzivi (Kovač, 2016).

Odnosi družine z zunanjimi deležniki, kot so prijatelji, sosedi, šola in druge institucije, prav tako oblikujejo eksoterično okolje. Te interakcije lahko vplivajo na socialno omrežje družine, podpirajo ali izzivajo njihove vrednote ter prispevajo k različnim izkušnjam otrok in odraslih v družini (Kovač, 2016).

Eksoterično okolje družine je kompleksno in raznoliko, vpliva na njihovo vsakdanje življenje ter se odraža v njihovih odnosih z okolico. Razumevanje teh zunanjih dejavnikov je

ključno za oblikovanje uspešnih programov podpore družinam in za izboljšanje družinske dinamike (Kovač, 2016).

2.4 Makro okolje družbe

Makro okolje družbe predstavlja širši družbeni kontekst, v katerem se družina znajde in živi svoje vsakdanje življenje. V tem poglavju bomo raziskali, kako makro okolje oblikuje družinsko dinamiko in vpliva na družine na globalni ravni, ter kako se te družbene spremembe odražajo na posameznih družinah (Kovač, 2018).

Globalni družbeni trendi, kot so urbanizacija, migracije, tehnološki napredek in ekonomske spremembe, imajo neposreden vpliv na družine. Urbanizacija in selitve ljudi v večja mesta lahko vplivajo na družinske odnose, ko se člani družine selijo za zaposlitvijo ali izobraževanjem. Hkrati tehnološki napredek prinaša nove izzive, saj se družinski člani soočajo z uporabo pametnih naprav in družbenih omrežij (Kovač, 2018).

Družbene norme in vrednote se spreminjajo skozi čas ter vplivajo na družinske odnose. Spremembe v družbenih stališčih do tem, kot so enakopravnost spolov, zakonska zveza in vzgoja otrok, se odražajo v družinskih odnosih. Družine se prilagajajo novim družbenim pričakovanjem in iščejo nove načine za izražanje svojih vrednot (Kovač, 2018).

Gospodarske spremembe, kot so recesije in gospodarska rast, vplivajo na družinsko finančno stabilnost. Brezposelnost in ekonomske težave lahko ustvarjajo stres v družini, medtem ko ekonomska rast in dostop do boljših zaposlitvenih priložnosti lahko krepijo družinsko blaginjo (Kovač, 2018).

Kulturna raznolikost in multikulturne družine so postale pogostejše in prinašajo nove izzive in priložnosti za družinske odnose. Družine se lahko znajdejo v okolju s različnimi kulturami, jeziki in tradicijami, kar zahteva strpnost, razumevanje in prilagodljivost (Kovač, 2018).

Makro okolje družbe igra pomembno vlogo pri oblikovanju družinskih odnosov in izkušenj. Družine se nenehno prilagajajo globalnim družbenim spremembam in iščejo načine, kako ohranjati svojo enotnost ter hkrati slediti spremembam v družbi.

3. Teoretično izhodišče

Učiteljska predanost in inovativni pedagoški pristopi so ključni elementi v šolskem okolju. Razumevanje različnih ravni okolja, v katerem dijaki živijo in se učijo, je bistveno za oblikovanje učinkovitih interakcij med učitelji in dijaki. V tem poglavju se osredotočamo na teoretično izhodišče, ki podpira pristope učiteljev pri ustvarjanju podpornega učnega okolja.

Mikro-okolje razreda: Učitelji si prizadevajo za vzpostavitev inkluzivnega in spoštljivega razrednega okolja, kjer vsak dijak čuti, da je cenjen in viden. S tem se spodbujajo pozitivni medosebni odnosi med dijaki ter jim daje občutek pripadnosti skupnosti (ZRSS, 2024).

Mezo-okolje šole: Aktivno sodelovanje učiteljev v različnih šolskih dejavnostih, ki niso neposredno povezane s poukom, omogoča dodatne priložnosti za povezovanje z dijaki izven učilnice. To vključuje sodelovanje pri raziskovalnih nalogah, tekmovanjih, individualni pomoči ter interesnih skupinah (Rutar, 2024).

Eksoterično okolje družine: Učitelji prepoznavajo vpliv družinskih odnosov na razvoj dijakov. Redna komunikacija s starši, bodisi preko elektronske pošte ali telefona, ter povabila na razgovore ob morebitnih težavah, omogočajo transparentno komunikacijo o učnih ciljih, napredku dijakov ter morebitnih izzivih (Kovač, 2016).

Makro-okolje družbe: Povezovanje učnih vsebin s širšimi družbenimi konteksti v razredu spodbuja razmišljanje o družbenih izzivih in priložnostih. Na primer, pri pouku računalništva se lahko vključijo aktualne teme, kot so kripto valute in podjetništvo, kar dodatno poudari povezavo med učenjem in realnim svetom (Kovač, 2018).

4. Praktično delo v razredu

V šoli smo učitelji znani po svoji predanosti in inovativnih pedagoških pristopih. Razumevanje zgoraj omenjenih poglavij je pomemben vidik pri oblikovanju svoji interakcij z dijaki na globok in pozitiven način. Prepoznali smo, da okolje, v katerem dijaki živijo, igra ključno vlogo pri njihovem razvoju, zato smo si prizadevali ustvariti podporno učno okolje, ki vključuje naslednje teoretične vidike:

Mikro-okolje razreda: Kot učitelji smo vzpostavili inkluzivno in spoštljivo razredno okolje, kjer vsak dijak čuti, da je cenjen in viden. S tem smo spodbudili pozitivne medosebne odnose med dijaki in jim dali občutek pripadnosti skupnosti.

Mezo-okolje šole: Aktivno smo se vključevali v dejavnosti šole, ki niso bile neposredno povezane s poukom. Sodelovali smo pri dodatnih obšolskih dejavnostih, kot so raziskovalne naloge, tekmovanja, individualna pomoč in interesnih skupinah. Tako smo vzpostavili dodatne priložnosti za povezovanje z dijaki izven učilnice.

Eksoterično okolje družine: Zavedali smo se, da imajo družinski odnosi pomemben vpliv na razvoj dijakov. Redno smo komunicirali s starši prek e-pošte in telefona, večkrat pa jih ob manjših težavah povabili tudi na razgovor. Skrbeli smo za transparentno komunikacijo o učnih ciljih, napredku dijakov in morebitnih izzivih.

Makro-okolje družbe: Kot učitelji smo v razredu poskušali povezati učne vsebine s širšimi družbenimi konteksti. Pri pouku računalništva smo vključevali aktualne teme, kot so kripto valute, podjetništvo. Tako smo spodbujali razmišljanje o drugačnih izzivih in priložnostih.

Rezultati te prakse so bili izjemno pozitivni. Dijaki so izkazali večjo motivacijo za učenje, saj so se počutili podprte in spoštovane. Njihova vključenost v šolske dejavnosti se je povečala, medosebni odnosi so se izboljšali, starši pa so poročali o večji povezanosti s šolo in učitelji. Primer kaže, kako lahko razumevanje omenjenih teoretičnih poglavij vpliva na pedagoške prakse in prispeva k celostnemu razvoju dijakov.

5. Zaključek

Čeprav je jasno, da učitelji igrajo ključno vlogo pri razvoju mladostnikov, obstajajo nekatere pasti in izzivi, na katere moramo biti pozorni. Prva past je prevelik poudarek na akademskih dosežkih, kar lahko vodi v zanemarjanje razvoja socialnih in čustvenih veščin mladostnikov. Zato je pomembno, da učitelji ustvarijo celostno učno okolje, ki podpira celosten razvoj vsakega posameznika.

Druga past je enotnost v pristopih učiteljev. Vsak mladostnik je edinstven in ima svoje potrebe in interese. Učitelji bi morali imeti možnost prilagajanja svojih metod in pristopov

glede na individualne potrebe mladostnikov, da bi spodbujali njihovo motivacijo in zanimanje za učenje.

Poleg tega bi se učitelji morali bolj usposobiti za razumevanje in podporo mladostnikom v njihovem socialno-čustvenem razvoju. Vključitev programov za razvijanje čustvene inteligence in reševanje konfliktov v šolske okolje bi lahko prispevala k boljšemu počutju mladostnikov in kakovosti medosebnih odnosov med učitelji in mladostniki.

Glede na prihodnost obravnavane teme verjamemo, da bo vloga učiteljev še naprej ključna. Spreminjajoči se konteksti in izzivi, kot so tehnološki napredek in raznolikost učencev, zahtevajo prilagodljivost in inovativne pristope pri poučevanju. Učitelji bi morali izkoristiti tehnološke rešitve za bolj interaktivno učenje ter spodbujati ustvarjalnost in kritično razmišljanje pri mladostnikih.

V prihodnosti lahko pričakujemo tudi večje sodelovanje med učitelji, starši in drugimi deležniki v izobraževanju. Takšno sodelovanje lahko okrepi podporo mladostnikom in omogoči bolj celovit razvoj.

Na koncu je ključno nenehno izboljševanje pedagoških praks, usposabljanje učiteljev in povezovanje z raziskovalci za boljše razumevanje vpliva učiteljev na mladostnike. Le z aktivnim delom in sodelovanjem lahko bistveno prispevamo k ustvarjanju boljše prihodnosti.

6. **Viri in literatura**

Kovač, N. (2016). *Razred kot socialna skupina in vodenje razreda.* Ljubljana. Pridobljeno iz http://pefprints.pef.uni-lj.si

Kovač, Š. (2018). *Vzgojna zasnova javne šole.* Ljubljana.

Kroflič, R. (2018). *Pedagogika za učitelje.* Ljubljana.

Rutar, Z. (17. 06 2024). *ZRSS.* Pridobljeno iz www.zrss.si: https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/03/2019-05-10-vkljucujoca-sola_3-zvezek.pdf

ZRSS. (17. 06 2024). Pridobljeno iz www.zrss.si: https://www.zrss.si/stiki-s-prakso/aktualno/varno-spodbudno-ucno-okolje/

Predstavitev avtorja

Boštjan Lubej je zaposlen na Šolskem centru Celje, v Celju. Po poklicu je učitelj teorije računalništva. Srednjo šolo je zaključil na Šolskem centru Celje, Srednji šoli za kemijo, elektrotehniko in računalništvo. Šolanje je nadaljeval na Univerzi v Mariboru, in sicer na Fakulteti za elektrotehniko, računalništvo in informatiko, kjer je diplomiral. Po izobrazbi je diplomiran inženir informatike in tehnologije komuniciranja. S svojim poklicem je zelo zadovoljen. Sam pravi, da je našel dejavnost, ki ga res veseli. Svoj poklic obožuje in rad sodeluje v raznih projektih, izobraževanjih, delavnicah. Njegovo največje veselje pa je strast do raziskovalcev, saj mu uspeh dijakov na tovrstnih dogodkih, vliva dodatno samozavest za delo, zato se občasno vključuje tudi na druga področja, poleg računalništva.

Motivacijski pristopi in kamni spotike pri tem skozi čas

Motivational Approaches and Stumbling Blocks over Time

Alenka Brumec

Srednja šola za gostinstvo in turizem Maribor
alenka.brumec@gmail.com

Povzetek

Poučevanje in motivacijski pristopi pri tem so se skozi čas zelo spremenili. Šolski sistem, zakonodaja, vladajoči režim, sprememba načina našega življenja v zadnjih letih, uvedba digitalne tehnologije, drugače misleče in vzgojene generacije mladih. Vse to postavlja učiteljevo delo v nenehno izboljševanje, spreminjanje, animiranje, motiviranje učencev – kot nekdo, ki se na odru nenehno trudi za svoje občinstvo. V prispevku iščemo odgovore na različna vprašanja. Zakaj je bilo nekoč drugače? Kaj je tisto, kar vpliva na (de)motiviranost učenca danes? Pomen notranje in zunanje motivacije. Katere motivacijske spremembe bi se morale uvesti v šolskem sistemu? Katere sodobne motivacijske oblike že uporabljamo sodobni učitelji?

Ključne besede: cona udobja, digitalna tehnologija, motivacija, poučevanje, šolski sistem.

Abstract

Teaching and motivational approaches have changed a lot over time.The school system, legislation, the rulling regime, the change in the way we live in the recent years, the introduction of digital technology, a different-minded and educated generation of young people. All of this puts teachers' work into continuous improvement, changing, animating, motivating of students – as someone on the stage constantly striving for their audience. In my work, I this article we are looking for answers to various questions. Why was ist different once? What is the reason why students are (dis)motivated today? The importance of internal and external motivation. What motivational changes should be introduced in the school system? What kind of motivational methods do modern teachers use?

Keywords: comfort zone, digital technology, motivation, school system, teaching.

1. Uvod - Poučevanje skozi čas

Znano je, da so bile metode poučevanja nekoč popolnoma drugačne kakor danes. Pred stoletjem je stala pred tablo stroga učiteljica s palico v rokah. V klopeh so sedeli otroci, ki so prihajali razcapani v šolo in to le takrat, kadar doma ni bilo veliko dela na polju.

Skromne zapiske, največkrat pisavo in osnove računanja, so pisali na leseno tablico, ki so jo, ko je bila polna, obrisali. Še štirideset let nazaj je v strogem režimu veljala beseda oblasti in tistih, ki jih je oblast postavila.

Zoper to oblast ugovor ni bil možen.In ker je šolstvo ena izmed vej oblasti, se je to odražalo tudi v samem poučevanju. Slušatelji so negibno sedeli, poslušali in se hočeš nočeš strinjali s povedanim.V obeh primerih je bilo poučevanje enostransko podajanje snovi. Sprejem in razumevanje na nasprotni strani ni bilo del pedagoškega dela. Prav tako motivacija ni bila vprašaj v totalitarni družbi.

Z »ohlajanjem« socialističnega režima so se sproščali tudi odnosi med ljudmi. Postali so bolj sproščeni in to se je odsevalo tudi v šolstvu. Učenci so postali živahni, včasih poredni, nagajivi, razposajeni, upali so si tudi ugovarjati, a še vedno motivirani, da uspešno zaključijo šolanje.

Danes je učitelj v prvi vrsti animator nemotiviranih, in v zadnjem času še huje, celo apatičnih in miselno odsotnih otrok. Današnji učitelj bi si želel tiste živahne, igrive otroke, saj so bili ti tudi bistri in, seveda, brez pomisleka motivirani.

2. Stanje današnje družbe

Apatičnost in odsotnost sta odraz strašnega stanja naše družbe, kjer znanje ni vrednota, kjer je pomembna le cona udobja, materializem in ni želje po osebnostni rasti in napredku. In, kjer je tudi fizično delo pridobilo prizvok nečesa negativnega. Vedno manj ljudi opravlja, želi ali zna opravljati nekoč osnovna dela, ki so se opravljala v gospodinjstvu in nasploh doma.

2.1 Pomen samomotivacije

Vemo, da fizično delo sprošča dopamin, živčni prenašalec, ki vpliva med drugim tudi na motivacijo. Tega se danes zaveda le malo ljudi, saj se v glavnem pustijo animirati zunanjemu svetu in velikokrat potožijo, da ni npr. prazničnega vzdušja.

Otroke že v vrtcu učimo, da si igračko naredijo sami prav s tem namenom.

Seveda pa obstajajo ljudje, ki se zavedajo, da npr. z ustvarjanjem dajejo svojemu življenju smisel, voljo, ubijajo apatičnost in prižigajo »lučke« v očeh. Sreča je srečati takšnega človeka in vsak učitelj, ki to delo opravlja s srcem, bi si želel takšne, motivirane učence, ki bi z radovednostjo sodelovali pri pouku in bili željni novih znanj.

Prava motiviranost, namreč, prihaja od znotraj.

2.1 Položaj učitelja danes

Žal pa je učitelj dandanes največkrat zabavna maskota pred tablo, ki si mora pridobiti pozornost slušateljev in hkrati doseči razumevanje snovi ter uporabo tega znanja.

Učenci se ne borijo za znanje, ampak šole za učence, saj jim to omogoča njihov obstoj.

Varstvo podatkov, omogočanje, da lahko vsak doseže vsako stopnjo izobrazbe, pravice, statusi, birokracija, zelo glasni starši, vpis v šolo zaradi vize oz. statusa, poučevanje v nacionalno, kulturno, jezikovno in versko različnih razredih in poučevanje »manj priljubljenih« predmetov pa učitelja postavlja danes v približno takšno pozicijo, kot so bili slušatelji v prejšnjem režimu. Brez možnosti ugovora.

3. Kaj sploh je učna motivacija in kakšno poznamo?

Motivacija je sila, ki nas žene, da dosežemo tisto, kar si zares želimo (Jurišević, 2012). Je ključni dejavnik učnega procesa. Le motivirani učenci, namreč, učenje začnejo, se učijo, sprašujejo, razmišljajo, ustvarjajo.

Učna motivacija je tudi psihološki proces, ki uravnava in spodbuja učenje. Je psihološki proces v obliki različnih motivacijskih sestavin, kot so npr.: interesi, cilji, vrednote, samopodoba in zunanje vzpodbude (Weiner, 1992).

Tako ločimo **zunanjo in notranjo motivacijo.**

Zunanja motivacija je povezana z nagradami, ki izhajajo iz zunanjega sveta, npr. slava, denar, plača, položaj,… Posamezniki po njih hrepenijo, čeprav v njih niti ne uživajo niti niso prijetne.

Hkrati pa z zunanjimi motivatorji dosežemo, da lažje opravimo neke manj zanimive naloge (Jurišević, 2012).

Zunanja motivacija je po navadi kratkotrajnejša kakor notranja, ki izvira iz nas, naših vrednot, vzgoje, pogledov na svet, naše družine.

Notranja motivacija je povezana z »nagradami«, ki prihajajo iz nas samih, dober občutek, sreča, osebnostna rast, ko npr. nekomu pomagamo, ko smo prijazni,… Predvsem pa predstavlja interes in cilje posameznika ter vrednostno stopnja, na kateri je pri dijaku posamezno znanje oz. predmet.

Notranja motivacija je tesno prepletena z našimi interesi in je tudi trajnejša ter močnejša kakor zunanja. Če se nekaj opravi z veseljem, bo to opravljeno dobro, z manj energije in bo prineslo resnično zadovoljstvo (Križaj Gruškovnik, 2022).

Potrebno je povedati, da motivacija ne vpliva direktno na učne dosežke, ampak na kognitivne in meta kognitivne procese, ki pri tem potekajo in vplivajo na višji nivo učenja in kvaliteto samega usvojenega znanja.

Poudarimo, da se prava motivacija dogaja vedno v samem učencu, in, da mu je ne moremo podariti ali celo vsiliti.

Če so mu v družini privzgojili naklonjenost do učenja, branja, če je znanje vrednota, potem bo tak učenec vedno motiviran za učenje (Musek Lešnik, 2020).

Lahko pa, seveda, z majhnimi motivacijskimi spodbudami motivacijo krepimo, negujemo, vzdržujemo ali pa s svojim pristopom, odnosom in delom celo demotiviramo učenca.

3.1 Vpliv na učenčevo (de)motivacijo

3.1.1 Šola

Šola predstavlja zelo pomemben dijakov mikro sistem, celo takoj za družinskim in prijateljskim. In v tem mikro sistemu je zelo pomembna njegova interakcija z učiteljem, zato da se v njem dobro počuti, čeprav otrok ne preživi ravno prostovoljno veliko svojega časa s to osebo (Križaj Grušovnik, 2022).

Ima pa učitelj pomembno socializacijsko vlogo pri posamezniku, saj lahko vpliva celo na njegove učne dosežke. Konflikten odnos z učiteljem vpliva tudi na dijakov negativen uspeh pri predmetu.

Prav tako že v osnovi predstavlja šola večini posameznikov stres, nezaupanje, strah in namesto, da bi se s problemi spopadli, krivijo za njih vse druge iz okolja, npr. šolo, starše, učitelje, prezahteven učni načrt in podobno.

Pri vsakem učencu se, namreč, na podlagi izkušenj, ki jih od rojstva pridobiva med učenjem, oblikujejo v njemu lasten sistem – v njegovo motivacijsko strukturo (Bizjak, 2022).

Šele ko otrok spozna, da je za svoje težave sam odgovoren, ko vzpostavi stik s samim seboj, potem lahko uspešno komunicira z okoljem. Učitelji tukaj odigrajo zelo pomembno vlogo pri razvijanju in ozaveščanju čutnih zaznav in čustev (Križaj Grušovnik, 2022).

Med drugim dosežemo s tem tudi večjo motiviranost za učenje, večjo zaupljivost, sproščenost in ustvarjalnost.

Učitelj to dosega s psihološkimi in didaktičnimi metodami, kot so npr. organizacija dela, izbira metod, povratna informacija, učna metoda in psihološka vzpodbuda (Zbornik, 2017).

3.1.2 Spopadanje s cono udobja, v kateri se nahaja današnja mladina

Pri opazovanju današnje mladine opazimo, da so materialno preskrbljeni, vse je dogovorjeno, preživljanje aktivnosti je omogočeno, opravljajo svoje dolžnosti v šoli, njihovi odnosi so normalni. Sami se odločajo, s kom in kako bodo preživeli svoj prosti čas.

Zdi se, da živijo srečno življenje. Toda v življenju se hitro zgodi, da doživijo situacijo, na katero niso pripravljeni. Morda šele takrat spoznajo, da v življenju ni vse samo po sebi umevno. Nehati morajo kriviti vse druge in okolje za svoje spodrsljaje in sprejeti odgovornost sami.

Komaj takrat začnemo opazovati, se zanimati, učiti. Prisiljeni smo izstopiti iz sigurnosti in začeti na novo. In le to je pot k napredku. Izstopiti moramo iz cone udobja (Boštjančič, 2019).

Le tisti mladi posameznik, ki bo pogumen, drzen in seveda predvsem motiviran, le tisti, ki bo prepoznal, da v coni udobja ne »rastejo rožice«, ter da postopanje na mestu ne prinaša ne samopotrditve ne večje samozavesti in ne bogastva, bo lahko stopil tri dolge korake naprej. Le tako si bo lahko samozavestno postavljal nove osebne ali karierne cilje, živel svoje sanje, uspešno iskal pomen svojega bivanja ter osvajal nepoznano (Boštjančič, 2019).

Biti v coni udobja je tako, kot bi sedeli na kavču in po televiziji spremljali amaterske tekače – maratonce ter jim zavidali njihovo energijo, zavzetost, vztrajnost ter na koncu uspešen tek proti cilju.

Je prostor, kjer ni tveganja, pa tudi ne rasti in napredka, le stopicanje na mestu. A najlepše stvari se dogajajo izven tega varnega mehurčka.

3.1.3 Strah

Je eden izmed pomembnejših ovir na poti izstopa iz cone udobja, saj nas je strah, da nam ne bo uspelo, da bomo izgubili dosedanjo sigurnost. Spremembe so edina stalnica našega življenja in ne bojimo se sprememb samih, ampak posledic, ki sledijo. Če so spremembe pozitivne, jih z veseljem sprejmemo (npr. zvišanje plače). Če pa govorimo o menjavi službe oz. uvajanju novosti na delovnem mestu, pa bi vsi raje ostali v coni udobja. Zato je potreben pogum. Pogum nam pomaga premagati strahove in stopiti iz področja udobja naproti neznanemu. Šole bi morale biti prostori radovednosti, raziskovanja in poguma. Namesto tega v njih velikokrat čutimo strah. Strah pred napakami. Strah pred ocenami, spraševanji, preverjanji, inšpekcijami. Strah pred neuspehom (Musek Lešnik, 2020).

Strah je eno od najmočnejših in najstarejših čustev. Pojavlja se v številnih oblikah. V veliki meri nas oblikuje in vpliva na naš razvoj. Njegova evolucijska naloga je varovanje pred

nevarnostmi, v skrajnih okoliščinah nam pomaga preživeti. A kadar se naučimo videti grožnjo tam, kjer bi bilo smiselno videti priložnosti, lahko postane težka ovira na poti k pomembnim življenjskim ciljem.

Eden od strahov, ki lahko globoko usmerja naše odločitve, je strah pred neuspehom. Pojavi se tam, kjer se neuspeh razume kot nekaj slabega, sramotnega. Živimo v družbi, ki poudarja rezultate, standarde, pričakovanja. S tem je povezano prepričanje, da je izobraževanje namenjeno zbiranju priznanj, diplom in nazivov. Okolje, v katerem otroci zbirajo točke, na podlagi katerih se jim odpirajo ali zapirajo vrata v prihodnost, vzpostavlja naravno gojišče za strah pred neuspehom.

Zaradi vsega tega marsikdo raje ostaja v coni udobja (Musek Lešnik, 2020).

Radovednost je otrokom prirojena. Kam in kako se bo razvijala, je v veliki meri odvisno od odraslih v otrokovem okolju in od njihovih odzivov. Otroci, katerih osnovni motiv je ugajati odraslim (staršem, vzgojiteljem, učiteljem), iščejo občutek, da so uspešni, sprejeti in priznani. Skrb, da bi razočarali starše in učitelje, spodbuja in krepi njihov strah pred neuspehom. V šoli se ne trudijo zase, trudijo se, da bi odrasli ostali zadovoljni z njimi. Ne hrepenijo po učenju, pač pa po uspehih, nagradah in občudovanju. Ne žene jih radovednost, pač pa težnja po ugajanju. Ne žene jih pogum, pač pa težnja po ostajanju v varnem področju (coni udobja).

Pomemben korak iz te cone udobja se lahko zgodi, ko (če) začne mlad človek sprejemati sebe v celoti, z vsemi svojimi talenti, zmožnostmi, pa tudi pomanjkljivostmi (Musek Lešnik, 2020).

3.1.4 Učencem je dolgčas v zastarelem šolskem sistemu

Eden najpogostejših razlogov, zakaj imajo učenci v starostni skupini od 7 do 14 let težave z motivacijo, je ta, da **v tem, kar se učijo, ne vidijo smisla** in se jim zdi dolgočasno. Tradicionalne metode poučevanja, ki temeljijo na pomnjenju in ponavljanju, hitro postanejo dolgočasne, zlasti za učence, ki imajo raje bolj aktivne in interaktivne učne pristope in živijo v digitalni dobi (Yuno, 2023).

Učenci, ki imajo težave s šolskim delom, zlasti tisti s posebnimi potrebami, pogosto postanejo frustrirani, se počutijo nerazumljene in vse to vodi v razočaranje in pomanjkanje motivacije. Ti učenci še posebej potrebujejo dodatno podporo in vire, da bi jim pomagali premagati težave in jim omogočili, da bi se počutili bolj vključene v učni proces.

Družbeno okolje, tako znotraj kot zunaj razreda, prav tako igra pomembno vlogo pri motiviranju učencev. Negativen pritisk vrstnikov, ustrahovanje in pomanjkanje socialne podpore pomembno prispevajo k pomanjkanju motivacije in odklonilnega odnosa do učenja.

Na drugi strani spektra pa se z motivacijo spopadajo tudi nadarjeni otroci, ki pri učenju nimajo dovolj izzivov. Jim je dolgčas, s svojo nadarjenostjo ne želijo izstopati, saj tudi to vodi v socialno izključenost. Ti učenci potrebujejo priložnosti za napredno učenje, ki jih lahko ohranja angažirane in motivirane (Yuno, 2023).

Kristjan Musek Lešnik (Strokovni svet RS za splošno izobraževanje) navaja pomembne zadeve, ki bi jih moral uvesti v slovenski šolski sistem:

- **iskanje močnih področij in strasti otrok,**
- **debirokratizacija**, ker so učitelji tako obremenjeni s predpisi, pravilniki, papirji, ki narekujejo šolske procese in dušijo njihovo pedagoško avtonomijo, da to resno vpliva na kakovost pouka in omejujejo učitelje, da bi lahko svojim učencem dali vse, kar bi jim lahko ponudili v manj togem okolju,

- **premislek o poslanstvu šole**, ker je v tem trenutku šolski sistem fokusiran na učenje jezikov, matematike, zgodovine, kemije, umetnosti in vseh drugih razdrobljenih predmetov, obenem pa vemo, da bodo življenja naših otrok v veliki meri odvisna od njihovih socialnih veščin, vztrajnosti, poguma, empatije, sodelovalnosti, podjetnosti, kritičnega mišljenja – pa nekatere od teh življenjskih veščin šolski sistem zanemarja,
- **kako zaščititi žrtve nasilja**, ker je strašljiv občutek, da so v šolskem sistemu žrtve nasilja manj zaščitene od storilcev,
- **kako preusmeriti sistem od izključevalne tekmovalnosti**, zaradi katere za nekatere otroke učilnice postajajo prostor v katerem se ne počutijo prijetno in varno, **proti sodelovanju** (Rogliču in Pogačarju),
- **skrb za duševno zdravje otrok in mladostnikov**, ker bi nas moralo močno skrbeti že pred desetletjem, ko je postalo očitno, da v Sloveniji bolj in hitreje kot drugje narašča delež otrok z znaki depresivnosti in anksioznosti,
- **odmik od prepričanja, da je treba otroka po dolgem in počez izmeriti z ocenami**, ker šolski sistem spodbuja pehanje za ocenami,
- **pravičnost ne glede na biološke danosti**, ker imajo v tem trenutku v našem šolskem sistemu fantje manj možnosti za vpis na želene srednje šole in fakultete kot dekleta,
- **odpraviti zablodo, da je šola edina pomembna stvar v otrokovem življenju, s katero se mora ves čas ukvarjati vsa družina,**
- **prevetritev učnih načrtov,**
- **odpravljanje zablode, da je memoriranje edina pot do znanja**
- **odpravljanje zablode**, da se mora šola tako zelo ukvarjati z razvijanjem **kognitivnih** zmožnosti otroka (spomin, znanje), da lahko ob tem zanemari vse druge pomembne plati človeka (**čustveno, socialno, telesno, duhovno**),
- **spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti,**

4. Konkretni primeri sodobnih motivacijskih pristopov k poučevanju

Kljub temu, da v teoriji piše, da je notranja motivacija najpomembnejša in jo je zelo težko privzgojiti v šoli, imamo kljub temu čisto malo manevrskega prostora, da učencem približamo nek predmet ali ga vsaj naredimo zanimivega. Navedenih je nekaj primerov, ki so danes primerni za motivacijo učencev.

4.1 Pozitivna klima na celotni ravni (organizacija – razrednik – učitelj)

Za uspeh podjetja, učni uspeh učencev, dober glas šole, je med drugim zelo pomembna pozitivna klima na vseh ravneh in v vseh odnosih. Tako odnos vodstva do uslužbencev, učencev, odnos v kolektivu in odnosi v razredni skupnosti sami. Posameznik se mora počutiti sprejetega, spoštovanega. Skupaj sodelujemo za skupno dobro in vsak ima od tega korist.

4.2 Sodoben učitelj, ki motivira

Učitelj mora znati vzpostaviti zanimanje za snov tudi pri učencih, ki sprva za to sploh niso kazali zanimanja.

V prvi vrsti mora učitelj izbrati aktivnosti, ki učencem predstavljajo izziv in so hkrati prilagojene njihovim sposobnostim. In če že koristimo zunanjo motivacijo, kot npr. pohvalo,

mora biti le-ta upravičena in usmerjena na konkretno aktivnost. Če pa želimo razviti notranjo motivacijo, pa moramo uvesti novosti, raznolikost in presenečenja. Učencem je potrebno nenehno dajati povratno informacijo in jim dajati možnost, da naredijo izdelek, na katerega bodo ponosni. Učencem je potrebno zmanjšati strah pred neuspehom, razviti medsebojno učenje in jim povedati, kaj od njih pričakujemo na pozitiven način. Vse to lahko dosežemo z različnimi metodami in učitelj lahko motivira še najmanj motivirane učence. Zavedati se moramo, da so zelo pomembne tudi njegove osebnostne lastnosti, kot so ekstrovertnost, empatija, socialna inteligenca, osebna zrelost in stabilnost, fleksibilnost in pozitivna slika o sebi. Na motivacijo in uspeh učenja zelo vplivajo smisel za humor, poštenje, doslednost, zaupanje, primerna stopnja zahtevnosti in topline. Učitelj na učence deluje celovito, s celo svojo osebnostjo, česar se kot učitelj moramo zavedati (Križaj Grušovnik, 2022).

Se pa tudi zgodi, da imamo preveč motivirane dijake, ki so mnenja, da že vse znajo. Te je potrebno znati presenetit z novo metodo. Učitelj mora biti res dober motivator, kot nastopajoči na odru, ki se nenehno trudi navdušit svoje občinstvo (Zbornik, 2017).

Učitelj si mora zadati dva pomembna cilja. Prvi je, da ustvari razmere, ki spodbujajo motivacijo za učenje, da učence plodno vpne v delo v razredu. Drugi cilj pa je, da pri učencih razvije vrlino motiviranosti za učenje, da bi se bili sposobni samostojno učiti vse življenje.

Učna motivacija je spodbujanje, izzivanje in usmerjanje dejavnosti k cilju. Če želi posameznik doseči cilj, pri tej dejavnosti zbere svojo energijo in uporabi sposobnosti.

Vizije, ki motivirajo posameznike pri doseganju zadanih ciljev, se pojavljajo ne glede na družbeno okolje in življenjski slog. Marsikdo ni nikoli obiskoval šole, a je vseeno postal vodja ali celo predsednik, ker je imel vizijo, ki ga je gnala naprej. Včasih ima posameznik tako močno vizijo, da zato lahko vodi vse ljudi okrog sebe (Macuh, 2009).

4.3 Čas digitalne dobe

Zastarel šolski sistem je zagotovo pomemben dejavnik pri pomanjkanju motivacije za učenje. Tradicionalne metode poučevanja in učni načrti zagotovo več ne izpolnjujejo potreb današnjih učencev, ki odraščajo v digitalni dobi.

Za odpravo pomanjkanja motivacije med učenci te starostne skupine je potreben nov pristop k šoli. Ta pristop mora temeljiti na aktivnem, izkustvenem učenju, ki je relevantno, privlačno in interaktivno. Učitelji bi morali v svoje poučevanje čim pogosteje vključevati digitalna orodja in tehnologijo, saj s tem postane poučevanje in učenje bolj interaktivno in privlačno (Musek Lešnik, 2020).

Uporaba digitalnih orodij in tehnologije naredi učenje bolj dostopno in zanimivo, zlasti za učence, ki tehnologijo že aktivno uporabljajo v vsakdanjem življenju (Yuno, 2023).

Pri svojem delu učitelji opažamo, da učenci ne poslušajo več zbrano in si ne delajo zapiskov, kot so si generacije poprej. Na vprašanje: «Ali ste prepisali?«, me začudeno vprašajo: «A to smo morali prepisati?«

Sama sem se v času epidemije Covid 19 naučila ogromno s področja tehnike, kar uporabljam še danes (spletne učilnice, spletni kvizi kot vaja za ponavljanje, oddaja nalog, ustno ocenjevanje preko videokonference za dijake, ki se šolajo na daljavo iz različnih razlogov in, seveda, ogled videoposnetkov, ki so pri poučevanju tujega jezika zelo pomembni).

V zadnjem času je zelo konfliktno vprašanje: «Ali dopustimo uporabo telefona pri pouku?«, odgovor pa je: »Da.«

Že zdavnaj smo globoko v digitalni dobi. Samih sporočil ne prebiramo več na oglasni deski, otroci ne nesejo več sporočila staršem podpisat, imamo elektronski dnevnik itd.

Zato dovoljujemo telefon za uporabo slovarja pri pouku tujih jezikov, pri praktičnem pouku turizma npr. za izračun cene turističnih paketov, na katero vpliva veliko dejavnikov, itn. Včasih rešijo tudi spletni kviz, ki smo jim ga poslali za utrjevanje znanja.

5. Poučevanje tujih jezikov

V zadnjih dvajsetih letih se je naše življenje spremenilo na vseh področjih in vse, kar prihaja novega v naše življenje, se pojavi tudi v jeziku, saj je potrebno neko stvar poimenovat. Hkrati pa nekatere zadeve odhajajo iz uporabe. Zato smo jezikoslovci eni izmed tistih učiteljev, ki smo se primorani nenehno posodabljat, ne samo zaradi spreminjajočih se generacij, ampak tudi zaradi spreminjajočega se življenja.

V poslovnem svetu se skoraj ne daje več vizitke, zaradi elektronske oblike se je spremenila oblika uradnih pisem. Opis poti učimo dijake še samo npr. na primeru kakšne večje poslovne stavbe: «Oprostite, kje je tu tajništvo?« »Prvo nadstropje, druga vrata levo.« Zaradi uporabe telefona skoraj nihče dandanes na ulici več ne vpraša npr. po kakšni dobri restavraciji oziroma kje v bližini se nahaja kakšna znana stavba.

V hotelirstvu se izpušča uporaba hotelskega telefona, gostje se pozanimajo o trenutnem vremenskem stanju na spletu. Dialogi na okencu za nakup vozovnice so prav tako zastareli.

Na področju bivanja se je zelo povečalo število raznih stanovanjskih prostorov, gospodinjskih aparatov, načinov ogrevanja. Prav tako sanjska hiša danes za mlade ni več enaka, kot je bila pred nekaj leti.

Zelo priljubljen pa je »hotel mama«, ki ga še pred nekaj leti nismo omenjali.

Vse to so razlogi, zakaj se moramo učitelji nenehno posodabljat, pojavlja pa se tudi zelo hitra zastarelost učbenikov, ki včasih ne sledijo več temu hitremu tempu razvoja življenja.

5.1 Jezik stroke

Za uspešno samoizobraževanje ali sodelovanje s tujimi partnerji je pomembno, da poznamo poleg splošnega tujega jezika tudi jezik stroke, torej tistega besednega zaklada, ki je tipičen za našo poklicno smer.

V šolstvu je to del odprtega kurikula posameznih šolskih programov, kar pomeni, da šola sama izbere, če in koliko ur tedensko se bo tega jezika učilo. Seveda se stroka od šole do šole tudi razlikuje. In vse to so razlogi, da za to področje tudi ni ustreznih učbenikov.

Vendar pa je jezik stroke v precejšnjem delu zastopan na ustnem delu poklicne mature, zato ga je potrebno predelati.

Učitelj postane tako, če je veliko let zaposlen na isti strokovni šoli, pravi strokovnjak za to področje. Prisiljen si je sam pridobiti gradivo ter podrobneje spoznavati jezik stroke. V poštev pride uporaba tujih učbenikov za to področje, a seveda ne v celoti, saj učbenik ni prilagojen v celoti našemu učnemu načrtu.

Tako velikokrat ustvarjamo lastna gradiva, ki jih naložimo tudi v spletne učilnice.

5.2 Struktura učbenikov nekoč in danes

Nekoč so bila besedila v učbenikih napisana prav z namenom predelovanja v razredu, zraven pa razložena nova slovnična oblika. Danes so v učbenikih avtentična besedila, vzeta iz življenja, ki učencem tako pokažejo bolj realno sliko. Slovnične strukture so dodane v manjšem obsegu, poudarek je na zanimivih, avtentičnih besedilih in situacijah.

5.3 Šolanje na daljavo

To je danes zelo pogosta oblika šolanja. Razlogi so različni. Sama sem razrednik učencu, ki trenira in živi v Italiji in našo šolo opravlja na daljavo. Digitalna tehnologija nam je tu spet v veliko pomoč. Dijak je v nenehnem stiku z učitelji in tudi sošolci, ki mu pri tem pomagajo z zapiski ipd.

5.4 Motivacijski pristopi na nivoju šole

Kot že rečeno, je zelo pomembna pozitivna klima tudi na nivoju šola – učenci. Učenci se morajo na šoli počutiti dobro, sprejeto, vedeti morajo, da se lahko vedno na nekoga obrnejo. In, ker v šoli preživijo veliko časa, se jim ponudijo tudi določene malenkosti, kot npr. sadje, udobne klopce, glasba med odmori.

Pozitivno klimo pa predstavljajo tudi resnični šolski projekti, v katerih se učenci počutijo sprejeti, pomembni, hkrati pa pridobijo neprecenljive izkušnje iz resničnega življenja.

Tak primer na naši šoli je organizacija Operne noči v mestnem parku, kjer se celotno dogajanje izvede v živo pred resničnim občinstvom izven šolskega prostora.

Drug podoben primer je tudi popolnoma samostojna organizacija maturantskega plesa: plesne vaje, najem in dekoracija prostora, priprava, prevoz in postrežba hrane, program plesa in na koncu, seveda, pospravljanje. V veliki meri je tu pomembna tudi udeležba učiteljev. A najpomembnejše je, da je to za učence neprecenljiva izkušnja.

5.5 Poučevanje v versko, kulturno in narodnostno mešanih razredih

Poučevanje v versko, kulturno in narodnostno mešanih razredih je prav tako velik izziv dandanes. Res je, da je učni načrt za vse enak, vendar se je na nekaterih šolah v zadnjih letih zelo spremenila tudi struktura učencev, ki se nanjo vpišejo. Ti učenci npr. ne poznajo nekih običajev, jedi, praznujejo druge praznike. Seveda sprejemamo vso raznolikost, vendar jih moramo pripravit na njihov bodoči poklic v našem kulturnem prostoru. V naši stroki, gostinstvo in turizem, ter pri ohranjanju kulturne dediščine, se to zelo prepleta. Tako mora biti poučevanje tudi iz tega vidika zelo sodobno.

6. Zaključek

Poučevanje danes zahteva sodobne pristope, ki uspešno motivirajo ter izobražujejo mladino. Čeprav je notranja motivacija pridobljena skozi vrednote, vzgojo, poglede na svet že od doma in jo lahko le delno nadgradimo, čeprav ima šolski sistem svoje omejitve in živijo mladi v coni udobja, mora sodoben učitelj znati z zunanjo motivacijo motivirati dijake tako, da dosežejo vsaj zastavljene cilje, če že ne vzbudi zanimanja pri njih za neko določeno snov. Zato se mora

nenehno posodabljati in spreminjati svoje načine poučevanja ter prilagajati generacijam digitalne dobe z drugačnimi vrednotami.

7. Viri in literatura

Boštjančič, E. (16. avgust 2019). *Psihologija dela: Ven iz cone udobja, prosim.* https://psihologijadela.com/2019/08/16/ven-iz-cone-udobja-prosim/

Jurišević, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli: Sodobni psihološki poudarki pri razumevanju koncentracije.* http://pefprints.pef.unilj.si/1184/1/Jurišević_Ucbenik_Motiviranje.pdf

Križaj Grušovnik, J. (2022). *Motivacija učenika*. https://hrcak.srce.hr/file/387402

Macuh, B. (20. 8. 2009). Kako motivirati sebe in učence za aktiven pouk. *Šolski razgledi*. https://www.solski-razgledi.com/e-sr-prispevek.asp?ID=177

Musek Lešnik, K. (15.1.2020). *Pozitivna psihologija in pozitivna edukacija: O radovednosti, pogumu in strahu v šolah*. https://www.abced.si/post/o-radovednosti-pogumu-in-strahu-v-%C5%A1olah

Musek Lešnik, K. (21. 9. 2020). *Žrtve slovenskega šolskega sistema.* https://publikacije.wixsite.com/kristijanmuseklesnik/post/%C5%BErtve-slovenskega-%C5%A1olskega-sistema

Yuno, A. (27. 2. 2023). *Motivacija za učenje pri učencih med 7 in 14 let.* https://yuno.si/blog-zapis/motivacija-za-ucenje-pri-ucencih-med-7-14-let

Zbornik (2017). Učna motivacija. *Zbornik III. mednarodne strokovne konference o didaktiki in metodiki 2017.* ISBN 978-961-7040-00-5. Ljubljana, 2017. 262 strani. https://books.mib.si/media/filer_public/2e/f2/2ef23128-b565-4410-8ffd-4c0322db6144/dm2017.pdf

O avtorici

Alenka Brumec je profesorica nemščine. Naklonjenost do nemškega jezika ji je bila dana preko vse njene širše družine. Študirala je na Pedagoški fakulteti v Mariboru in en semester obiskovala predavanja na Univerzi Karla in Franca v Gradcu. Po zaključku študija, leta 2002, se je zaposlila na Srednji šoli za gostinstvo in turizem Maribor, kjer še vedno poučuje. Je razredničarka in ureja administrativna dela izpitnih rokov. Obvezo je dopolnjevala na Srednji ekonomski šoli in gimnaziji Maribor, trenutno pa na Srednji šoli za trženje in dizajn Maribor in povsod opaža, skozi dolgoletno kariero, spreminjanje generacij, ki jih poučuje. V tem članku želi omeniti nekatere kamne spotike, ki demotivirajo današnje slušatelje.

Izziv današnjega časa – motivacija učencev za učenje

The Challenge of Today's Teachers – Motivating Students for Learning

Staša Kobe

Osnovna šola Stopiče
stasa.kobe@osstopice.si

Povzetek

V današnjem času je vedno več učencev, ki jih je težko motivirati za učenje. Učitelj mora razmišljati, kako jih bo pritegnil, da bodo sodelovali pri pouku in se naučili predstavljeno snov. Prispevek predstavlja aktivne metode poučevanja in učenja učne snovi. Še vedno se bodo določene snovi poučevale na tradicionalen način, zato je dobro, da ima otrok vsaj delno razvito tudi notranjo motivacijo za učenje, da bo lahko sledil snovi do konca. V ta namen prispevek predstavlja tudi načine za vzpostavitev in ohranjanje notranje motivacije za učenje pri učencih, kar se začne že v predšolskem obdobju, za kar so odgovorni tudi starši in domače okolje. S starostjo imajo vedno večjo odgovornost s svojo aktivno vlogo pri motivaciji za učenje tudi učenci. Le če si bodo vsi udeleženci učnega procesa prizadevali, da dajo od sebe največ, kar lahko, lahko dosežejo največji možni razvoj potencialov.

Ključne besede: aktivne metode učenja, cilji, načrt dela, notranja motivacija, radovednost.

Abstract

Nowadays, there are more and more students who are difficult to motivate to learn. Teachers have to think about how to engage them so that they participate in class and learn the presented material. This article introduces active methods of teaching and learning the subject matter. However, certain topics will still be taught in the traditional way, so it is beneficial for a child to have at least partially developed intrinsic motivation for learning, enabling them to make progress and achieve the goals. To this end, the article also presents ways to establish and maintain intrinsic motivation for learning in students, which begins in the preschool period, making it also the responsibility of parents and the home environment. As they are getting older, the students themselves are taking on more responsibility based on their active part in the motivation for learning. Only if all participants in the learning process do their best, can we achieve the highest possible degree in terms of developing the students' potentials.

Keywords: active learning methods, curiosity, goals, intrinsic motivation, planning.

1. Uvod

V zadnjih letih je pri poučevanju v osnovnih šolah opaziti upad motivacije učencev za učenje. To me je vodilo v uporabo različnih aktivnih metod učenja. Skrb za primerno motiviranost učencev je tako na strani učiteljev kot staršev in učencev. Ker je otrok po naravi radoveden, v prispevku predstavljam najprej načine za doseganje notranje motivacije učencev, potem pa še različne pristope učitelja za motivacijo učencev. Vse prikazano je praktično uporabno za starše, učence in učitelje.

2. Motivacija za učenje

V splošnem se motivacija nanaša na usmerjeno vedenje oz. obnašanje (Kobal Grum in Musek, 2009).

Različne smeri in raziskovalni pristopi se ne glede na različne razlage motivacije skladajo v opredelitvi, da je motivacija (Kobal Grum in Musek, 2009, str. 15, 16) :

a) občutena napetost, ki je usmerjena k ali proti nekemu ciljnemu objektu,
b) notranji proces, ki vpliva na smer, vztrajnost in intenzivnost k cilju usmerjenega vedenja,
c) specifična potreba, želja ali hotenje, kot npr. lakota, žeja ali dosežek, ki vzpodbuja k cilju usmerjeno vedenje.

V učno motivacijo se štejejo vsi spodbujevalni dejavniki in procesi, ki vplivajo na učenčevo izbiro in načrtovanje učenja, spremljajo, usmerjajo in vrednotijo učenje od začetka do cilja (Pečjak in Gradišar, 2012).

Poznamo notranjo in zunanjo učno motivacijo. Pri notranji motivaciji je vir podkrepitve v nas, cilj delovanja pa je v dejavnosti sami. Želimo razviti svoje sposobnosti ali nekaj novega spoznati. Proces je pomembnejši od rezultata in je sam po sebi vir zadovoljstva. Njena prednost je v tem, da je dolgotrajna, izvedena dejavnost bolj kakovostna, rezultati pa boljši. Izvira iz radovednosti, iz želje po spoznavanju ali iz interesa za določeno področje. Spodbujajo jo občutek samostojnosti, kontrole oz. nadzora nad situacijo in prepričanje v svoje sposobnosti. Pri zunanji motivaciji je nasprotno. Učimo se zaradi zunanjih posledic, cilj je zunaj nje (v oceni, pohvali …) (Marentič Požarnik, 2019). Če se starši ne morejo izogniti takšni obliki motivacije, morajo skrbno razmisliti, kakšna le-ta bo. Izberejo naj nekaj, kar razvija otrokove pozitivne spretnosti ali veščine. Otrok, ki rad igra nogomet, na primer dobi ob koncu šolskega leta žogo.

Zaradi prednosti notranje motivacije je smiselno vzpodbujati radovednost pri otroku, kar velja za vse, ki smo v stiku z otroki.

2.1 Kaj lahko starši storijo za vzpodbujanje naravne radovednosti otrok?

Starši lahko že pred vstopom v šolo veliko naredijo, da bo otrok naravno radovednost ohranil. Pri tem je ključnega pomena naslednje:

- Ohranjanje in vzpodbujanje radovednosti otroka: Z odgovarjanjem na vprašanja lahko starši ohranjajo njegovo radovednost, z ignoriranjem vprašanj pa jo zatirajo. Nekateri otroci radi delajo na vrtu, a jih zanima ozadje, zakaj in kako nekaj raste in podobno; prav je, da jim to razložimo. Psiholog Darko Hederich pravi, naj na neposredna vprašanja dajemo otroku posredne odgovore, mu odgovorimo z vprašanjem, da sam poišče odgovor (Teran Košir, 2015).
- Vzpostavljanje primernega odnosa do šole: Pomembno je, da starši šolo otroku predstavijo predvsem kot izobraževalno ustanovo, kjer se bo veliko novega naučil. Ni primerno, da ga vnaprej zastrašujejo pred njo kot ustanovo, ki bo popravila njegove napake. Tako bi otrok o šoli dobil napačno predstavo in razvil odpor do nje.
- Bralne minute za skupno branje: Če bo otrok v domačem okolju videl, da je branje vrednota, bo tudi sam z večjo motivacijo vadil branje in rad posegal po knjigah. Najbolje je, da je to del družinske rutine (npr. branje ene zgodbice pred spanjem).

- Potruditi se po najboljših močeh: Starši naj otroka usmerjajo v to, da se za vsako delo, ki ga opravlja, potrudi, kot se najbolj lahko. Starši so mu pri tem vzor. To bo dobra osnova za opravljanje šolskih obveznosti.

V šolskem obdobju pa je za vzpostavitev primerne motivacije za šolo pomembno, da otrok vzpostavi določen sistem dela za šolo. Pomembno je naslednje:

- Vzpostavitev rutine za šolske obveznosti**,** ki sledi določenemu urniku: krajši čas za sprostitev po šoli, čas za opravljanje šolskih obveznosti in prosti čas, v katerem naj spodbujajo njegovo aktivno preživljanje zunaj, v naravi, z vrstniki in gibanjem.
- Postavitev jasnega in konkretnega cilja: Če starši z otrokom najdejo jasen in konkreten cilj, bo otrokova motivacija za šolo veliko večja. Najbolje je, če cilj izvira iz njega samega, zato je potrebno, da starši otroka dobro opazujejo, se z njim veliko pogovarjajo, vidijo, kaj si želi, kakšni so njegovi interesi, kaj bi rad postal, ko bo odrastel. Potem pa te ugotovitve lahko povežejo z veščinami in znanjem, ki jih bo s prizadevnim delom pridobil v šoli. Tako lahko postavijo nekaj ciljev.
- Strategije hotenja (Boekaerts, 2013) oz. načrt, ki vodi do cilja: Zastavljeni cilj pri večini otrok ni dovolj, da bi otrok sam od sebe opravil šolske zadolžitve. Potrebuje konkreten načrt, ki ga bo vodil do cilja. V načrtu starši skupaj z otrokom določijo, kdaj in kje bo opravljal svoje naloge. Od 15.00 do 16.00 bo na primer v svoji sobi delal domače naloge, vadil branje in kar bo še potrebno (npr. pripravil puščico, torbo in rumeno rutico).
- Vizualni opomnik za opravljanje šolskih obveznosti v podporo načrtu dela: Predstavljen je na sliki 1. Po njem lahko otrok samostojno in odgovorno opravi obveznosti (npr. naredi domačo nalogo pripravi peresnico in torbo). Starši samo pregledajo, ali in kako je delo opravil.

Slika 1

Vizualni opomnik za opravljanje šolskih obveznosti



Slika 1 prikazuje vizualni opomnik za opravljanje šolskih obveznosti (npr. priprava rumene rutice, peresnice, šolske torbe, knjige za v knjižnico in opravljanje domače naloge).

- Opravljanje šolskih obveznosti: Če se bo otrok že v 1. r navadil na vsakodnevno pripravo peresnice in šolske torbe, opravljanje domačih nalog in vsakodnevno branje, mu ne bo težko v vsakem naslednjem razredu opraviti še pripadajoče dodatne obveznosti (npr. učenje, priprava plakatov, govornih nastopov in druge obveznosti). Tako bo ohranil primerno motivacijo, sicer se bo znižala.
- Vrednota je znanje, ne ocene in točke: Otroka je že od začetka šolanja dobro usmerjati v znanje, ki se ga je naučil, in ne kakšno oceno je dobil. Bolj kot ocena je pomembno to, ali je dal vse od sebe in se potrudil, kolikor se je lahko, četudi je dobil za to samo zadostno oceno. Veliko otrok in staršev pa gleda pridobivanje znanja preveč skozi ocene, zato se pogosto zgodi, da jim ocene zmanjšujejo motivacijo za učenje, jih obremenjujejo in jim znižujejo samopodobo.
- Omejena in nadzorovana uporaba naprav kot so mobiteli, računalniki, tablice. Tovrstne naprave v veliki meri zmanjšujejo motivacijo otrok za učenje in druge obveznosti. Za starše je zelo priporočljivo, da razmislijo, kdaj bodo otroku dovolili uporabo naprave in v kateri starosti mu omogočili svojo ter v slednjem primeru jasno postavili okvirje uporabe (prostor in čas).

Za vzpodbujanje radovednosti otrok psiholog Darko Hederich staršem svetuje še:

- spodbujanje otrokove neodvisnosti, aktivno zanimanje za šolo in otrokov napredek,
- postopno prenašanje odgovornosti na otroka (od tega, da so poleg, ko rešuje domačo nalogo, do tega, da samo preverijo, ali je vse opravil tako, kot je potrebno),
- realna pričakovanja (da ne pričakujejo niti preveč niti premalo),
- zanimanje za otrokove interese (Teran Košir, 2015).

Na tak način bo otrok do konca razredne stopnje pridobil dobre učne navade in razvil potrebne spretnosti za nadaljevanje šolanja (branje, pisanje, računanje, primerno besedišče). To mu bo pomagalo, da bo ohranjal primerno motivacijo pri šolanju na predmetni stopnji. Brez teh spretnosti bo skozi vedno težje vsebine kljub učiteljevim sodobnim pristopom k poučevanju izgubil motivacijo za šolsko delo.

2.2 Kaj lahko učitelj naredi za večjo učno motivacijo učencev?

»S šolanjem spontana radovednost v večini primerov postopno usahne. Zunanji znak je že to, da je vprašanj s strani učencev vedno manj. Spontana težnja po razumevanju pojavov se umakne težnji po ocenah ali želji izogniti se negativnim posledicam – graji, slabi oceni.« (Marentič Požarnik, 2019, str. 202, 203). Zato je tudi naloga učitelja, da ohranja in vzpodbuja naravno radovednost učencev.

»Radovednost se zbudi ob novih, nenavadnih dogodkih, ob neskladjih s pričakovanim, ob presenečenjih. Še globlja radovednost pa se vzpodbudi v problemski situaciji.« (Marentič Požarnik, 2019, str. 203).

Tudi Darko Hederich poudarja, da lahko učitelj veliko pripomore k radovednosti učencev z vnašanjem novosti, dinamike, dvoumnosti v pouk in razbijanjem monotonije. Konkretno to pomeni, da pripravi različne oblike dela. Za ponovitev snovi lahko uporabi kviz, igranje vlog, igro za in proti in podobno (Teran Košir, 2015).

Učitelj lahko uporablja različne aktivne metode poučevanja. Sama pri urah dodatne strokovne pomoči, individualne in skupinske pomoči, v oddelku podaljšanega bivanja in pri občasnih nadomeščanjih uporabljam naslednje aktivne metode. Razdelim jih lahko v tri večje skupine:

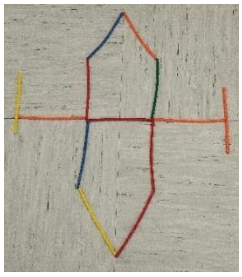
- učenje v gibanju,
- učenje z vključevanjem iger ali igrač v učenje,
- učenje z uporabo moderne tehnologije.

Drugačnost od tradicionalnih metod razbije monotonost učenja, kar motivira učence za delo. Učenci jih imajo radi; učijo se mimogrede preko igre. Uporabljajo jih lahko tudi za domače ponavljanje in utrjevanje snovi. To so naslednje metode:

- Kviz po stopnicah: Učenci odgovarjajo na vprašanja iz učne snovi za ponavljanje, utrjevanje ali preverjanje znanja. Z vsakim pravilnim odgovorom se premaknejo stopnico višje. Zmaga tisti, ki prvi pride na zgornjo stopnico. Kviz je oblika tekmovanja in je zelo motivacijsko sredstvo za tekmovalne učence.
- Uporaba naučene teorije v igri s konkretnimi materiali: To metodo prikazuje slika 2. Učenci se pri matematiki učijo o simetriji. V podaljšanem bivanju to znanje praktično utrdijo tako, da iz slamic sestavljajo simetrične oblike.

Slika 2

Simetrija



Slika 2 prikazuje simetrično obliko iz slamic.

- Vrtenje krošnje drevesa: Učenec z vrtenjem krošnje določa vrstni red reševanja nalog. Krošnjo tega drevesa prikazuje slika 3.

Slika 3

Drevo



Slika 3 prikazuje drevo, katere krošnjo vrti učenec, in s tem določa vrstni red nalog.

- Premikanje po poljih na šolskih tleh: Pri učenju branja v vsako polje damo črko določene besede. S premikanjem od črke do črke učenci vlečejo glasove in se tako učijo vezanega branja (npr. k-o-š). Za nadgradnjo so v poljih zlogi (npr. šo-la), v nadaljevanju pa besede. Tako otrok bere povedi (npr. Šola je velika.).

- Aplikacija Kobi v šoli: Motivirajoče je že to, da deluje na tablici. Učencem je zanimiva in uporabna individualna prilagoditev bralnega besedila njemu samemu (prilagoditev velikosti črk, pisave, razmakov med vrsticami, barve ozadja). Aplikacija šteje prebrane besede in tako učencu, učitelju in staršem omogoča spremljanje bralnega napredka. S tem je učenec motiviran, da prebere vedno več besed. Tako izboljšuje tehniko in razumevanje branja.

- Ponavljanje poštevanke pred odhodom na malico: v koloni za malico vsak učenec dobi en račun poštevanke. Za pravilen odgovor lahko odide na malico. Če ni odgovoril pravilno, odgovori naslednji v koloni, on pa dobi nov račun. Ker so motivirani, da čimprej pridejo na malico, so motivirani tudi za učenje poštevanke.

- Premikanje za ločevanje podatkov med seboj: Lističe s števili, ki jim je potrebno določiti ali so soda ali liha, pritrdimo na navpične dele predmeta (npr. radiatorja). Potem pa damo učencu navodilo, da soda števila premakne višje po radiatorju ali ograji. Motivira ga premikanje in magneti v obliki živali, s katerimi so lističi pritrjeni. Metodo prikazuje slika 4.

Slika 4

Ločevanje sodih in lihih števil



Slika 4 prikazuje, da je učenec ločil liha in soda števila tako, da je soda števila premaknil višje po radiatorju.

- Hoja ob številih na stopnišču za utrjevanje številskih predstav: Učenci pri hoji po stopnišču gledajo vizualne podobe za števila in hkrati štejejo (prvotno pike potem številke števila): najprej hodijo naprej in štejejo, potem nazaj, v nadaljevanju štejejo vsako drugo stopnico ali vsako tretjo, ravno tako naprej in nazaj. S slednjim vadijo zaporedja števil. Števila lahko nastavimo do vrha šolskega stopnišča. Za vzpodbujanje razmišljanja smo mi na mestu desetice dali prazno rožico; desetico so morali ugotoviti sami. Od deset naprej smo napisali samo enice števil; celotno število so morali ugotoviti sami. Metoda je prenosljiva tudi na druge vsebine, na primer učenje poštevanke. Učenec ob številu počepne in pove ustrezne faktorje števil.

Slika 5

Števila ob stopnicah



Slika 5 prikazuje metodo za urjenje številskih predstav. Vsaka stopnica pomeni eno številko. Pri urjenju zaporedij je vsaka druga številka je obrnjena navzdol, da jih učenec ugotavlja in govori.

- Karte Enka za urjenje pozornosti: V igro so vključene le karte s števili. Učenec dobi kupček desetih kart. Za vsako karto mora čim hitreje povedati barvo karte in številko na karti ter karto položiti na kupček ustrezne barve (npr. rdečo karto s številko tri na kupček rdeče barve). Tako naredi za vseh 10 kart. Učitelj meri čas in mu pove, kako je bil hiter. Učenec hoče izboljšati svoj čas ali biti boljši od sošolcev, zato igro večkrat ponavlja in tako izboljšuje svojo pozornost.
- Karte Enka za urjenje spomina: V igro so vključene le karte s števili. Učencu pokažemo prvo karto, za katero si mora zapomniti barvo in številko. Karto obrnemo navzdol, da je ne vidi. Tudi za drugo pokazano karto si zapomni enake podatke. Potem ga vprašamo, kakšna je bila prva karta. Postopek vsaj še enkrat ponovimo. Igro otežimo tako, da si zapomni podatke za tri karte; po tretji karti ga vprašamo, kakšna je bila prva karta.
- Metanje kocke za sestavljanje zgodbe: Z metanjem kocke učenci določijo glavnega junaka zgodbe, kraj dogajanja in glavni dogodek v zgodbi. Potem zgodbo napišejo po pravilih, ki so se jih učili pri pouku.

2.3 Kaj lahko učenec naredi za večjo učno motivacijo?

Učenci veliko prostega časa preživijo pred raznovrstnimi ekrani. Zato velja spregovoriti tudi o vlogi učenca za učno motivacijo.

S starostjo ima vedno večjo vlogo pri učni motivaciji otrok sam. Vloga staršev je posredna, tako da usmerjajo otrokove aktivnosti v pozitivno smer. S svojo aktivnostjo v smer znanja lahko otrok zelo veliko naredi za učno motivacijo (ukvarjanje z dejavnostmi, v katerih nabira znanje: branje, razni krožki, tabori, šport …); z aktivnostjo v nasprotno smer bo njegova motivacija za šolo močno upadla (preživljanje prostega časa pretežno pred telefoni, računalniškimi igricami …). V tem primeru ne bo pomagala niti najbolj aktivna, sodobna poučevalna praksa ali metoda učenja.

3. Zaključek

Za uspešno učenje mora biti učenec primerno motiviran. Učenje najbolj steče, če je učenec notranje motiviran. Na srečo je otrok radoveden že po naravi. Radovednost pa lahko ohranjamo in spodbujamo tudi na različne načine preko posrednih vprašanj, učenja z gibanjem ali preko igre. Večji kot je učenec, bolj je tudi sam odgovoren zato, kako se zaposli in s tem pozitivno ali negativno vpliva na motivacijo za učenje. Žal opažamo, da je veliko učencev, ki obilico časa preživlja pred raznovrstnimi ekrani in tem zmanjšuje svojo naravno radovednost. Starši ta proces različno uspešno zavirajo, nekateri žal neuspešno. Vsi učenci in starši se ne zavedajo svojega vpliva na učno motivacijo, zato je velika verjetnost, da bodo v prihodnosti v šolah še vedno prisotni nemotivirani učenci. Kot učiteljica bom morala še naprej iskati načine za večjo motivacijo učencev. Za primerno učno motivacijo mora vsak del pedagoškega trikotnika, učenec, učitelj in starši, opraviti svojo nalogo. Le s skupnim prizadevanjem lahko dosežemo primerno učno motivacijo in največji možni razvoj potencialov današnje mladine ter tako pozitivno vplivamo na prihodnost izobraževanja.

4. Viri

Boekaerts, M. (2013). Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju. V *O naravi učenja, Uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 83-101), Zavod RS za šolstvo.

Kobal Grum, D. in Musek, J. (2009). *Perspektive motivacije.* Znanstvena založba Filozofske Fakultete Univerze v Ljubljani.

Marentič Požarnik, B. (2019). *Psihologija učenja in pouka.* DZS.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije.* Zavod RS za šolstvo

Teran Košir, A. (3.1.2015). *Citiranje in navajanje virov po 7. verziji APA standardov.* https://siol.net/trendi/odnosi/kako-otroka-motivirati-za-ucenje-ni-lahko-je-pa-izvedljivo-51430

Kratka predstavitev avtorja

Staša Kobe je diplomirana pedagoginja, zaposlena na OŠ Stopiče kot učiteljica dodatne strokovne pomoči, individualne in skupinske pomoči in učiteljica v oddelku podaljšanega bivanja. Pri svojem delu išče načine za igrivo učenje. Učence vzpodbuja k vključenosti v učni proces in hkrati k odgovornosti za lasten napredek. Še posebej se ukvarja z učenci z bralnimi težavami, o čemer se dodatno izobražuje ter tem učencem omogoča pestro paleto bralnih izkušenj.

Radovednost in vedoželjnost, sta še tu?

Curiosity, are you still Here?

Tatjana Cevec Drolc

Osnovna šola Mengeš
tatjanacevdro@gmail.com

Povzetek

Učitelji učencem pogosto očitamo pomanjkanje radovednosti, vedoželjnosti in motivacije za šolsko delo. Izražamo zaskrbljenost, da učencev nič ne zanima. Upad radovednosti in motivacije za učenje je opazen, ko učenci prehajajo v najstniška leta. Z namenom preveriti, ali tudi učenci tako zaznavajo omenjeno problematiko ter zakaj do tega prihaja oziroma kako to preprečiti, je bila izvedena anketa pri učencih 6. in 8. razreda. Analiza ankete je pokazala, da se učenci tako 6. kot 8. razreda samoocenjujejo kot radovedne in jim je znanje pomembna vrednota. Hkrati je potrdila upad motiviranosti za šolsko delo učencev 8. razreda v primerjavi s šestošolci. Radovednost je del človekove narave, je njegova osebnostna lastnost in potreba, ki se ves čas končuje in ponovno pojavlja. Zato je temeljno učiteljevo močno orodje za motivacijo učencev in njihovo poglobljeno ter dolgotrajno znanje. Učitelj s premišljenimi pristopi in aktivnostmi vedno znova spodbuja in ohranja učenčevo radovednost. Ohranjanje radovednosti učencev je ključno za uspešno učiteljevo delovanje in za ustvarjalno učenje.

Ključne besede: anketiranje učencev, motivacija, radovednost, ustvarjalno učenje, znanje.

Abstract

As teachers, we often criticize students for a lack of curiosity and motivation for school work. We express our concern that students are not interested in anything. A decline in curiosity and motivation to learn is noticeable as students move into their teenage years. In order to check whether students also perceive the mentioned problem in this way and why it happens or how to prevent it, a survey was conducted among students of the 6th and 8th grades. The analysis of the survey showed that both 6th and 8th grade students self-assess themselves as curious and knowledge is an important value for them. At the same time, it confirmed the decline in motivation for school work among 8th graders compared to 6th graders. Curiosity is a part of human nature, it is his personality trait and need, which ends and reappears all the time. Therefore, it is a fundamental and powerful teacher's tool for motivating students and their in-depth and long-term knowledge. With thoughtful approaches and activities, the teacher constantly encourages and maintains the student's curiosity. Maintaining students' curiosity is key to successful teacher performance and creative learning.

Keywords: creative learning, curiosity, knowledge, motivation, surveying students.

1. Uvod

Učitelji si želimo učence, ki jih zanima znanje, ki jim ga želimo posredovati, učence, ki so radovedni, vedoželjni, ki naloge sprejmejo kot izziv. Učitelji opažamo vedno večjo odsotnost radovednosti in motiviranosti. Vedno težje ju je vzbuditi tako pri pouku kot učenju doma oz. domačih nalogah. Istočasno je opazen upad splošne razgledanosti in bralne pismenosti učencev. Pa je res tako? V prispevku bom poskušala ugotoviti, ali ta opažanja dejansko držijo oz. kako

lahko učitelji ohranjamo radovednost učencev in s tem njihovo motivacijo za šolsko delo. S tem namenom sem v oddelkih 6. in 8. razreda izvedla anketo. Predstavila bom rezultate in nekaj primerov dobre prakse oz. aktivnosti, s katerimi sem želela pri pouku in izven njega vzpodbuditi radovednost in vedoželjnost učencev na družboslovnem področju.

2. Radovednost je …

Kaj radovednost sploh je? V Franu, slovenskem spletnem jezikovnem portalu (*Fran,* b. d.), je zapisano, da je radovednost želja izvedeti, vedeti, kar ni nujno potrebno izvedeti. Sinonim za radovednost je zvedavost. V Pravilniku o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (Pravilnik o pravicah in dolžnostih učenca v osnovni šoli, 2004, čl. 2) je radovednost opredeljena kot pravica učenca, ki se jo mora upoštevati pri pouku.

V vsakem oddelku je nekaj učencev, ki jih določen učni predmet ali vsebina zanima bolj, druge manj, nekatere čisto nič. Več je učencev z zanimanjem za vsebino in delo, lažje učitelj vodi pouk, ki je tudi bolj dinamičen, manj je težav z nemirom v razredu, delovna učinkovitost je večja. Kako to doseči? Učitelji posegamo po različnih metodah in oblikah t. i. zunanje motivacije, s katerimi želimo prebuditi notranjo motivacijo, torej zanimanje, zvedavost učencev za snov. A ne samo za učno snov. Ohraniti želimo njihovo splošno radovednost, razvijati želimo njihovo kritično razmišljanje, širiti njihovo razgledanost. Učitelji in drugi strokovnjaki opažamo, da učenci s prehodom v adolescenco izgubljajo zanimanje za šolsko delo, še posebej za dodatno šolsko delo.

Občutek radovednosti nas aktivira, da začnemo raziskovati tisto, kar nas zanima. Kdaj oz. zakaj postanemo radovedni? Psihologi na to vprašanje ponujajo različne odgovore oziroma teorije. Radovednost je po Maslowu človekova kognitivna potreba (*Hiearhija potreb po Maslowu,* b. d.; Lovšin Ž., 2010). Radovednosti se ljudje ne naučimo, pač pa je del nas, saj imamo potrebo po razumevanju celosti življenja, po neznanem in neodkritem. Nekateri psihologi radovednost navezujejo na neprijetno stanje negotovosti, ko ljudje o nečem nimamo dovolj podatkov. To odstopanje med našim vedenjem in zaznavanjem sveta nas spodbudi k iskanju novih informacij, da bomo lahko spet uskladili svoj miselni tok ter s tem zmanjšali negotovost. In s tem se naša radovednost konča.

Torej je radovednost naravna lastnost in potreba človeka, ki se vedno znova končuje in ponovno vzpostavlja. Običajno je koristna ne glede na to, ali izvira iz naše notranjosti ali jo spodbudijo zunanji dejavniki. Pomaga nam raziskovati in razumeti svet, pomaga nam premagati dolgčas. Radovednost je orodje, s katerim širimo svoje znanje, gradimo svojo osebnost in identiteto ter vzpostavljamo medosebne odnose, je zapisano na spletni strani ISA Instituta (*ISAinstitut,* b. d.). Seveda ob tem ne gre pozabiti, da je radovednost lahko tudi nevarna, ko želimo preveriti oziroma raziskati situacijo, ki lahko ogroža naše zdravje ali življenje. Na spletni platformi Socratest (*SoCraTests,* b. d.) so intelektualno radovednost opredelili kot splošen interes in gibalo učenja, kot osebnostno lastnost, ki vodi do znanja. Radovednost je zato ključna za motivacijo učencev za učenje in šolsko delo. Motivacija lahko izvira iz nas samih ali pa je posledica zunanje spodbude, ki prihaja iz okolja. Notranja in zunanja motivacija sta in morata biti povezani, vplivata druga na drugo in tako povečujeta svoj učinek.

Marentič Požarnikova (2000) zunanjo motivacijo razloži kot učenje zaradi zunanjih posledic, ki niso nujen sestavni del dejavnosti same. Gre torej za učenje zgolj zaradi pohvale, graje ali najpogosteje ocene. Ista avtorica pri opredelitvi notranje motivacije navaja kot cilj te motivacije dejavnost samo. Rezultat ni toliko pomemben, pomembnejša je sama pot do cilja, ki je že sama po sebi v zadovoljstvo. Radovednost nas motivira, da iščemo odgovore, in

zadovoljstvo nam prinaša že samo iskanje raziskovanje določene teme ne glede na to, ali imamo na koncu vse odgovore ali pa celo več novih vprašanj.

Ko Marentič Požarnikova primerja obe motivaciji, pri zunanji poudari, da je praviloma kratkotrajna, da izgine, ko izgine zunanja spodbuda, notranja motivacija pa je trajna, spodbudi kakovostnejšo dejavnost in boljše rezultate, ker je osnovana na spontanosti, ustvarjalnosti in zanimanju. Ponovno, vir te oblike motivacije so radovednost, želja po spoznavanju, zanimanje za določeno področje, težnja po doseganju potencialov. Spodbuja jo tudi občutek samostojnosti, nadzora nad situacijo, prepričanje v svoje sposobnosti. Notranja motivacija je torej tista, h kateri učitelji stremimo, zunanja pa je naše orodje do tega cilja.

2.1 Radovednost da, motivacija ne?

Opažanja o radovednosti in motiviranosti učencev za delo pri pouku smo preverili s krajšo anketo. Reševali so jo učenci 6. a in 6. č ter 8. a in 8. č razreda. Oddelki za anketiranje so bili skrbno izbrani. V obeh primerih učenci a oddelka v povprečju dosegajo slabše učne rezultate, pogosteje so brez domačih nalog. Učenci v obeh č oddelkih dosegajo boljše učne rezultate, pouk v obliki razgovora poteka na zahtevnejšem nivoju, naloge v obliki samostojnega dela so v povprečju rešene bolje. Zahtevnost vodenja pouka je v vseh štirih oddelkih podobna, učenci so radoživi, glasni, klepetavi in radovedni.

V prvem delu ankete so bili učenci povprašani po njihovi radovednosti in pomembnosti znanja zanje – ali jim je znanje vrednota. Kot je razvidno iz Preglednice 1, so se tako šestošolci kot osmošolci v veliki meri ocenili kot radovedne, vendar je bilo pri odgovorih zaznati očiten upad radovednosti pri učencih 8. razreda.

Preglednica 1

Samoocena radovednosti učencev

Kako bi sebe ocenil/-a glede radovednosti – te zanima veliko stvari, rad/-a raziskuješ in spoznavaš svet okoli sebe? Obkroži številko od 1 do 5 (1 – nisem radoveden/-a, 5 – zelo sem radoveden/-a).

ocena radovednosti	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
število učencev v 6. razredu	2	2	15	18	9
število učencev v 8. razredu	0	8	13	21	6

Pri samooceni znanja kot vrednote so (glej Preglednico 2) tako šestošolci kot osmošolci izpostavili znanje kot pomembno vrednoto zanje, a ponovno je zaznati očiten upad znanja kot vrednote pri učencih 8. razreda.

Preglednica 2

Samoocena znanja kot vrednote

Kako pomembna vrednota je zate znanje? Obkroži na lestvici od 1 do 5 (1 – ni pomembno, samo da naredim OŠ; 5 – zelo pomembno, znanje mi širi obzorja, ponuja nove priložnosti).

ocena znanja kot vrednote	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
število učencev v 6. razredu	1	0	6	19	20
število učencev v 8. razredu	1	4	11	25	6

Učenci so v anketi razvrščali različna učna področja glede na to, koliko jih določeno področje zanima. Rezultati so pričakovano pokazali, da je raznolikost interesov med učenci kot

posamezniki izjemno velika, hkrati pa je izražena tako med posameznimi oddelki kot tudi razredi. Glede na podatke v Preglednici 3, učence 6. a oddelka bolj zanimata matematika in naravoslovje ter najmanj tehnika in tuji jeziki, medtem ko učence 6. č najbolj pritegnejo ravno tuji jeziki, umetnost in tehnika, najmanj pa naravoslovje in matematika.

Preglednica 3

Interes šestošolcev po učnih področjih

Katero področje te najbolj zanima, katero najmanj? Razvrsti po pomembnosti tako, da na črte vstaviš ustrezno številko (1 – najmanj me zanima, 6 – najbolj me zanima).

	tehnika	matematika	tuji jeziki	umetnost	družboslovje	naravoslovje
6. a	2,95	4	3,1	4,3	3,5	3,2
6. č	4	2,5	4,5	4,4	3,2	2,8

Tudi primerjava med učenci 8. a in 8. č (glej Preglednico 4) je potrdila raznolikost interesov, vendar je pri obeh oddelkih izrazito najmanjše zanimanje za področje matematike.

Preglednica 4

Interes osmošolcev po učnih področjih

Katero področje te najbolj zanima, katero najmanj? Razvrsti po pomembnosti tako, da na črte vstaviš ustrezno številko (1 – najmanj me zanima, 6 – najbolj me zanima).

	tehnika	matematika	tuji jeziki	umetnost	družboslovje	naravoslovje
8. a	2,7	2	3,9	4,2	3,7	3,95
8. č	3,7	2,6	3,8	3,6	4,2	3,4

Primerjava interesa šestošolcev in osmošolcev pokaže manj raznoliko sliko (glej Preglednico 5). Učence 6. razredov najbolj zanimajo umetnost, tuji jeziki in tehnika, nato sledijo družboslovje, matematika in naravoslovje. Učence 8. razredov najbolj pritegnejo družboslovje, umetnost ter tuji jeziki, sledijo naravoslovje, tehnika in matematika. Odstopanja v posamezni oceni so sicer velika, a vseeno se med vsemi anketiranimi učenci izraža večji interes za tuje jezike, umetnost in družboslovje, najmanjši interes pa je za matematiko in naravoslovje.

Preglednica 5

Primerjava interesa šestošolcev in osmošolcev po učnih področjih

Katero področje te najbolj zanima, katero najmanj? Razvrsti po pomembnosti tako, da na črte vstaviš ustrezno številko (1 – najmanj me zanima, 6 – najbolj me zanima).

	tehnika	matematika	tuji jeziki	umetnost	družboslovje	naravoslovje
6. razred	3,5	3,3	3,8	4,4	3,35	3
8. razred	3,2	2,3	4,85	3,9	3,95	3,7

Znotraj družboslovnega področja je glede na odgovore v anketi tako v 6. kot 8. razredu učencem izrazito bolj zanimiva zgodovina. Učenci, ki so kot zanimivejšo izpostavili geografijo, ta predmet povezujejo predvsem z željo po potovanjih, zgodovina pa je večini razumljivejša, z manj učenja na pamet, predvsem pa zabavnejša zaradi različnih anekdot in opisov dogajanja, ki v njih vzbujajo predvsem čustva čudenja oz. smeha.

V drugem delu ankete so učenci odgovarjali na vprašanja o njim najučinkovitejših metodah in oblikah pouka ter ali znanje iščejo tudi izven pouka. Učenci so z znanjem, ki ga pridobijo pri pouku, večinoma zadovoljni. Med šestošolci je le 13 % učencev zapisalo, da ne dobijo dovolj informacij, med osmošolci pa je bil ta delež 16-odstoten. Šolske vsebine učence le malokrat spodbudijo k samostojnemu iskanju dodatnih informacij, torej imajo v večini primerov potrebo po radovednosti o teh temah že zadovoljeno. Podatki v Preglednici 6 kažejo, da učenci 8. razreda izkazujejo še manjši interes za iskanje dodatnih informacij na šolske vsebine kot učenci 6. razreda.

Preglednica 6

Primerjava interesa šestošolcev in osmošolcev po učnih področjih

Ali v prostem času poiščeš dodatne informacije o pri pouku obravnavani temi?

	ne	redko	občasno	pogosto
število učencev v 6. razredu	8	23	13	2
število učencev v 8. razredu	18	16	11	2

Ker radovednost spodbujamo in ohranjamo ne samo z vsebino, pač pa tudi s samim načinom učenja in pridobivanja znanja, sem z anketo preverila, katera oblika pouka se zdi učencem najučinkovitejša. Če v 6. razredu ni velikih odstopanj med posameznimi oblikami pouka, pa učencem v 8. razredu najbolj ustreza frontalni pouk z razgovorom in razlago (glej Preglednico 7).

Preglednica 7

Primerjava interesa šestošolcev in osmošolcev po učnih področjih

Kakšen način pouka ti najbolj ustreza ali je po tvojem mnenju najbolj učinkovit? Na črto zapiši številko od 1 do 5, pri čemer je 1 – od takšnega pouka ne pridobim veliko znanja in veščin, 5 – tako izvem največ in si tudi največ zapomnim).

	individualno	frontalno	v paru ali skupini
ocena učinkovitosti pouka učencev 6. razreda	2,6	3,2	3,3
ocena učinkovitosti pouka učencev 6. razreda	2,8	4,1	3,4

Na tem mestu se je smiselno vprašati, zakaj je temu tako. Je to za učence najlažji način pridobivanja znanja? Najlažji, ker zahteva najmanj napora in ustvarjalnosti? Ker se tako lažje skrijejo v množici, če jim vsebina ni zanimiva ali če ne želijo sodelovati ali celo ne razumejo snovi? Delo v paru ali skupini povezujejo hkrati z aktivnostjo druženja kot zavestjo, da si odgovornost za opravljeno delo delijo s sošolci. Posledično jim najmanj ustreza individualno raziskovalno delo.

Učence sem povprašala tudi, kateri drugi pristopi se jim zdijo učinkoviti oz. si jih želijo pogosteje vključiti v pouk. Učenci so sicer navedli zelo raznolike odgovore. Večino odgovorov sta zapisala le eden ali dva učenca, več kot petkrat pa so tako šestošolci kot osmošolci navajali kvize, ogled videoposnetkov oz. dokumentarnih filmov, delo v paru ali skupini ter pouk zunaj.

Ogromno znanja lahko učenci pridobijo preko branja najrazličnejše literature. Tudi želja po branju v 8. razredu upade. Med šestošolci je 64 % učencev odgovorilo, da radi berejo, med osmošolci je ta delež padel na 45 %. Pri vprašanju, zakaj ne berejo, so učenci največkrat navajali, da ne najdejo zanimivih knjig oz. da jim primanjkuje časa.

Na šoli za učence že več let organiziramo veliko dodatnih aktivnosti pod naslovom Obogatitvene dejavnosti. To so različne aktivnosti, namenjene učencem, ki želijo nekaj več.

Nabor aktivnosti je zelo raznolik in pokriva vsa področja. Dejavnosti se odvijajo ob popoldnevih, sobotah oz. ob koncu tedna. V anketi sem preverjala zainteresiranost učencev za sodelovanje na tovrstnih dejavnostih. Udeležba osmošolcev (glej Preglednico 8) na obogatitvenih dejavnostih je v primerjavi s šestošolci opazno manjša.

Preglednica 8

Udeležba na obogatitvenih dejavnostih

Ali se udeležuješ obogatitvenih dejavnosti?

	da	pogosto	občasno	ne
število učencev v 6. razredu	14	9	12	10
število učencev v 8. razredu	7	7	16	15

Nabor aktivnosti, ki pritegnejo šestošolce, je širši. Zanimajo jih športne aktivnosti, delavnice kuhanja in peke, likovne delavnice, ekskurzije po Sloveniji ali tujini, astronomija in naravoslovno popoldne. Učence 8. razreda zanimajo različni tabori (likovni, športni), ki potekajo ob vikendih, in ekskurzije v tujino, kot je npr. štiridnevna ekskurzija v London ali v Barcelono.

Rezultati celotne ankete so potrdili moja opažanja. Zanimanje za najrazličnejše vsebine in dejavnosti je v 6. razredu bistveno večje, nato prične upadati. Zato je ključno, da pri šestošolcih še bolj intenzivno delamo na njihovi radovednosti, da bi bil ta upad kasneje v 8. razredu manjši, saj bi učenci tovrstne aktivnosti zaznali oz. jih imeli v spominu kot nekaj pozitivnega. Anketa je hkrati podala tudi nekaj odgovorov, kako učencem prilagoditi pouk, da ohranjamo njihovo zanimanje. Zanimajo jih aktivnosti, ki vključujejo druženje, IKT, gibanje, veliko jim pomenita sproščenost in prijaznost učitelja.

2.2 Radovednost in ustvarjalno učenje

Radovednost je tesno povezana z ustvarjalnostjo, ki je gonilo napredka v družbi. Pečjak in Štrukelj v knjigi Ustvarjam, torej sem izpostavljata problematiko kratkotrajnosti znanja, ki ga učenci v času šolanja pridobijo, a tudi kmalu pozabijo. Raziskave so pokazale, da je osvojeno znanje bistveno dolgotrajnejše, če je pridobljeno z ustvarjalnim učenjem. Značilnosti neustvarjalnega, tradicionalnega učenja so pasivnost učencev, poslušanje, sprejemanje informacij, ponavljanje, pomnjenje in obnavljanje. Seveda brez tega ne gre, vendar je ključna nadgradnja z ustvarjalnim učenjem, torej učenjem, pri katerem so učenci dejavni, morajo iskati, zbirati potrebne podatke, razmišljati, postavljati vprašanja, primerjati, povezovati, sodelovati, biti radovedni in osredotočeni (Pečjak in Štrukelj, 2013). Tudi odgovori učencev v anketi so pričakovano potrdili, da jih ustvarjali pouk bolj pritegne. Torej je ustvarjalno učenje cilj vsakega učitelja. Radovednost, motivacija in ustvarjalno učenje so tesno povezani in prepleteni. V nadaljevanju bom zato predstavila nekaj projektov, katerih cilj je bil spodbujati radovednost in ustvarjalno učenje. Projekti so ali sestavni del pouka ali pa dodatne aktivnosti za učence, ki jih zanima neka določena tema ali aktivnost.

2.2.1 Zgodovinsko-geografske novice

Na hodniku pred zgodovinsko in geografsko učilnico sta na steni nameščena dva velika panoja. Običajno so bila tam izobešena razna vabila in obvestila za učence ter plakati učencev.

Da bi prostoru dali dodatno vsebino, smo v aktivu družboslovja učencem ponudili izziv: učenec naj v medijih poišče novico s področja geografije ali zgodovine. Učenec je nato novico pri pouku na kratko predstavil sošolcem in pripravil zapis, članek, ki smo ga izobesili na pano, tako da so novico lahko prebrali tudi ostali učenci šole. Dejansko se je za tovrstno sodelovanje v vsakem oddelku odločilo nekaj učencev, ki so tako popestrili pouk. Njihov članek je bil pogosto izhodišče za razgovor o neki aktualni temi, npr. o ogroženosti orangutanov zaradi izsekavanja gozda. S to aktivnostjo smo sledili splošnim ciljem, zapisanim v učnem načrtu za zgodovino in geografijo, predvsem pa je bil namen učence spodbuditi k spremljanju aktualnih dogodkov, bralni pismenosti in h kritičnemu razmišljanju. Med odmori je bilo pogosto opaziti, kako se učenci zadržujejo pred panojem in prebirajo novice.

2.2.2 Zgodovinska bralna značka

V anketi so učenci, ki radi berejo, navajali, da z branjem premagujejo dolgčas oz. da tako izvedo ogromno novega. Hkrati so kot glavni razlog, zakaj ne berejo, navajali, da ne najdejo zanimivih knjig. Z namenom, da učence spodbudimo k branju knjig z zgodovinsko oz. geografsko vsebino, smo v družboslovnem aktivu učence povabili k sodelovanju pri zgodovinski bralni znački. Za učence smo pripravili seznam knjig. Ta seznam ni bil zavezujoč, pač pa bolj kot pomoč oziroma usmeritev. V šolskem letu so morali prebrati vsaj tri knjige, seveda to niso smele biti knjige, ki so jih brali v okviru domačega branja pri pouku slovenščine. Prebrane knjige so pogosto postale izhodišče za razgovor o različnih pogledih na svet in življenje ter aktualnih problemih po svetu in Sloveniji.

2.2.3 Gibljivo v pouk

Učenci se načeloma radi gibljejo, pouk pa vse prepogosto poteka statično. Iz zavedanja o pozitivnem vplivu gibanja na učenje smo so na šoli odločili, da bomo v izvedbo pouka načrtno vključevali več gibanja. Poleg že utečenih praks, kot je bila npr. minutka za zdravje, smo učitelji učence med učno uro pogosteje aktivirali z različnimi enostavnimi in kratkotrajnimi dejavnostmi. Za preverjanje predznanja ali osvojenega znanja je zanimiva igra dan – noč. Ob pravilni trditvi, ki jo učitelj prebere ali se izpiše na projekciji, učenci vstanejo, ob napačni sedijo, in če se ob tem zmotijo, so iz igre izločeni. Za utrjevanje znanja je primerna aktivnost iskanje para (učenec ima na kartončku zapisano razlago pojma in med sošolci poišče tistega, ki ima zapisan opisani pojem) oziroma iskanje skupin (učenec izvleče listek s fotografijo/z risbo gradbenega dosežka v preteklosti, nato učenci iščejo sošolce z gradbenimi dosežki iz istega zgodovinskega obdobja ter nato skupaj ugotovijo, za katero obdobje gre – učenci s fotografijo amfiteatra, akropole, akvadukta, rimske ceste in grškega gledališča se zberejo v svojo skupino in ugotovijo, da njihove zgradbe sodijo v antiko oz. stari vek). Takšne kratke aktivnosti ne potrebujejo posebne učiteljeve priprave, popestrijo pouk in aktivirajo učence. Povratna informacija s strani učencev je pozitivna, res pa je, da to pomeni tudi več ustvarjalnega nemira in hrupa v učilnici.

2.2.4 Iskanje informacij na spletu

Učitelji imamo večkrat občutek, da učenci zelo dobro obvladajo računalniška znanja in uporabo svetovnega spleta, vendar se vedno znova izkaže, da je to omejeno na področje zabave in sprostitve, torej igranja računalniških iger, spremljanja in ogledovanja različnih posnetkov. Ko pa gre za iskanje različnih informacij in odgovorov, veliko učencev naleti na težave. Pri pouku je pogosto vir informacij učbenik. Da bi pouk popestrila oz. naredila učencem

privlačnejšega, za določene teme, ki so vsebinsko manj zahtevne, učencem pripravim učne liste, ki jih rešujejo v računalniški učilnici s pomočjo računalnikov ali prenosnega kompleta tablic. Odziv učencev je bil vedno pozitiven, delovni listi večinoma v celoti rešeni, kar ne velja za delovne liste, ki jih rešujejo s pomočjo učbenika. V tem primeru vedno več učencev delovne liste rešuje delno, niti ne iščejo odgovorov oz. rešitev, raje počakajo na to, da se učne liste pregleda, in takrat zapišejo pravilne rešitve. Brskanje po spletu pa jim je (zaenkrat še) v izziv in zato so pri tem načinu običajno uspešnejši.

2.2.5 Aktivnosti v okviru obogatitvenih dejavnosti

Kot je že bilo omenjeno, za nadarjene učence oz. učence, ki želijo več, pripravljamo dodatne aktivnosti, zato sem več let organizirala potopisna predavanja pod naslovom Popotniki pripovedujejo.

3. Zaključek

Radovednost je človekova naravna potreba in lastnost. Učiteljeva naloga je, da prepoznamo ter spodbujamo radovednost učencev. Učenčevo radovednost ohranjamo s strukturirano učno uro, med katero je učenec aktiven in osredotočen, išče informacije in rešuje problemsko zastavljene naloge. Tako pridobljeno znanje je trajnejše, ohrani pa se učenčeva radovednost, ki preganja občutek dolgčasa in apatije. Čeprav je zaznati upad angažiranosti učencev v najstniških letih za aktivno šolsko delo, učenci sebe še vedno prepoznajo kot radovedne in znanje jim je še vedno pomembna vrednota. Zato je pomembno, da učitelji na čim več različnih načinov in s čim več različnimi dejavnostmi učence spodbujamo, jim omogočamo različne priložnosti za spoznavanje sebe in sveta okrog sebe.

Radovednost in vedoželjnost sta torej še tu. Sta učiteljevo močno orodje pri motiviranju učencev, le najti moramo veliko različnih načinov za njuno spodbujanje.

4. Viri in literatura

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

Pečjak, V. in Štrukelj, M. (2013). *Ustvarjam, torej sem*. Celovec: Mohorjeva založba.

SoCraTest (b. d.). https://tools.socratest.eu/library/skill.php?cluster=creativity&skill=1_4&localize=sl

ISAinstitut (b. d.). https://isainstitut.si/isa/radovednost/

Fran (b. d.). https://fran.si/iskanje?View=1&Query=radovednost

Pravilnik o pravicah in dolžnostih učenca v osnovni šoli. (2004). *Uradni list RS*, št. 12/96, 33/97, 59/01 in 71/04. https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2004-01-3333?sop=2004-01-3333

Hiearhija potreb po Maslowu (b. d.). https://sl.wikipedia.org/wiki/Hierarhija_potreb_po_M aslowu

Lovšin Ž. (2010). *Motivacijske teorije v učbenikih trženja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta. http://www.cek.ef.uni-lj.si/u_diplome/lovsin4184.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Tatjana Cevec Drolc je profesorica zgodovine in geografije ter že vrsto let zaposlena na OŠ Mengeš. Na tem delovnem mestu je opravljala naloge razrednika, organizirala interdisciplinarne ekskurzije, bila vodja aktiva, sodelovala oz. vodila različne projekte, preteklih petih letih pa je bila pomočnica ravnatelja na omenjeni šoli. Stalno se je izobraževala na različnih področjih, tako na družboslovnem področju (nova dognanja na področju zgodovine, geografije), pedagoškega dela (motivacija, mediacija) kot vodstvenih znanj (šola za ravnatelje).

Spodbudno učno okolje v 1. razredu na OŠ Beltinci

Stimulating Learning Environment in Grade 1 at Beltinci Basic School

Janja Horvat Roškar

Osnovna šola Beltinci
janja.horvat@osbeltinci.si

Povzetek

V tem članku je predstavljeno spodbudno učno okolje, kjer je učenec aktiven, lahko rešuje probleme, razvija stališča in je vključen pri načrtovanju učnega procesa. Učitelj mora imeti pozitivna stališča za sprejemanje novosti v sam učni proces, je sposoben prilagajati se, učiti, izobraževati in spodbujati vsakega učenca k napredku na njegovi poti. Učitelj naj bi bil spodbujevalec znanj, idej, spretnosti, vrednot, ki naj bi jih učenci pridobili. Prav tako omogoča učencem, da preverjajo primernost svojega razumevanja v različnih kontekstih. Zavedati se mora svojega razvojnega obdobja ter nenehno skrbeti za lasten osebni in profesionalni razvoj. Kakovostna šola temelji na kakovostnih učiteljih, ki znajo biti samozavestni, kompetentni, avtonomni, trdni, empatični, kritični, znajo ocenjevati svoje dosežke ter svoje izkušnje predajati vsem ostalim udeleženim v vzgoji in izobraževanju. Od njih se pričakuje tudi ustrezno sodelovanje s starši, ki jim je največ do tega, da bi njihovi otroci čas v šoli preživeli kvalitetno in so, nenazadnje, plačniki učiteljevega dela« (Pergar Kuščer, 1999).

Ključne besede: aktivni učenci, kakovostni učitelj, kakovostna šola, spodbudno učno okolje, ustvarjalen učitelj.

Abstract

This article presents a stimulating learning environment where the learner is active, able to solve problems, develop attitudes and participate in the planning of the learning process. The teacher must have positive attitudes to accept novelties in the learning process itself, be able to adapt, learn, educate and encourage each student to progress along his or her path. The teacher should be the promoter of the knowledge, ideas, skills and values that students should acquire. It also allows students to check the appropriateness of their understanding in different contexts. They must be aware of their own developmental period and constantly take care of their own personal and professional development. A quality school is based on quality teachers who are able to be self-confident, competent, autonomous, solid, empathetic, critical, able to evaluate their achievements and pass on their experience to all other participants in education and training. They are also expected to cooperate with parents, who are most interested in their children spending quality time at school and are, after all, the ones who pay the teacher's work (Pergar Kuščer, 1999).

Keywords: active learners, creative teacher, quality school, quality teacher, stimulating learning environment.

1. Učitelj v spodbudnem učnem okolju

»Učiteljeva vloga v spodbudnem učnem okolju postaja večdimenzionalni pojav« (Kramar, 2004, str. 121). Med temeljnimi sestavinami učiteljevega delovanja še vedno najdemo poučevanje, ki je najstarejša, kompleksna, najobsežnejša in najpomembnejša učiteljeva dejavnost, najtesneje povezana z učenjem, s pridobivanjem znanja, z razvijanjem sposobnosti in razvojem učencev. Pevec Semec (2009) trdi, da se učitelj mora zavedati svojega razvojnega obdobja in skrbeti za lasten osebnostni in poklicni razvoj. Nadalje trdi, da je pomembno razvijanje zaupanja vase, medosebnih odnosov, neodvisnosti ter soodvisnosti od kolegov in prijateljev.

Day (v Razdevšek Pučko, 2004) navaja vloge, ki so pomembne za vizijo učitelja enaindvajsetega stoletja. Učitelj naj bi bil avtoriteta, spodbujevalec znanja, idej, spretnosti, vrednot, ki naj bi jih učenci pridobili, poznavalec spektra učnih metod, ki jih je sposoben uporabljati ob primernih stilih organizacije in vodenja ter ob upoštevanju pogojev in zmožnosti.

Učiteljeva vloga je usmerjena v učenčevo pridobivanje znanja, razvijanje sposobnosti razumevanja, delovanja, vrednotenja in opredelitve. Pevec Semčeva (2009) navaja, da kakovostni medosebni odnosi z didaktično komunikacijo in interakcijo z učenci ter s posredno vodeno samostojno aktivnostjo učencev.

Uspešen učitelj zna biti samozavesten, kompetenten, avtonomen, trden, kritičen, zna ocenjevati in analizirati svoje dosežke ter svoje izkušnje predajati vsem ostalim udeleženim v vzgoji in izobraževanju (Reynolds in Teddlie, 2001, v Kos Kecojević in Gaber, 2011). Vloga učitelja v spodbudnem učnem okolju se mora sčasoma razvijati tako, da bodo učenci vedno manj potrebovali. V tem se kaže tudi dialektika učiteljeve vloge v izobraževalnem procesu, kar ne pomeni konca poučevanja, temveč spreminjanje te pomembne dejavnosti in učiteljeve vloge (Kramar, 2004).

Marentič Požarnik (2000) razlaga, da so subjektivna ali osebna pojmovanja »naše osebne ideje, ki jih imamo o nekem pojavu in nam pomagajo razložiti svet ter se v njem znajti. Pogosto so čustveno in vrednostno obarvane, ne povsem zavestne in logične. V subjektivni teoriji je zajet sistem več med seboj povezanih sorodnih pojmovanj« (Marentič Požarnik, 2000, str. 8).

Polak (1997) meni, da »pedagoški delavci v procesu pridobivanja znanja in izkušenj, oblikovanja vrednot in izgrajevanja osebnosti formirajo osebna pojmovanja o posameznih pojmih v pedagoški praksi. Osebna pojmovanja se med seboj združujejo v relativno nespremenljive zveze pojmovanj, imenovane subjektivne teorije, ki so se deloma že oblikovale pred vstopom v formalno izobraževanje« (Polak, 1997, str.491).

Pevec Semčeva (2009) pravi, da se od učitelja pričakujejo tudi pobude in ustvarjalnost pri zagotovitvi razmer za delo vseh.

Govorimo lahko o »empatičnih učiteljih, ki svoj poklic razumejo kot visoko profesionalno in odgovorno delo in ki bodo za vsakega otroka našli možnost, da se razvija po svojih zmožnostih. Od njih se pričakuje tudi ustrezno sodelovanje s starši, ki jim je največ do tega, da bi njihovi otroci čas v šoli preživeli kvalitetno in so, nenazadnje, plačniki učiteljevega dela« (Pergar Kuščer, 1999).

Empatični učitelji sprejemajo vsakega otroka takšnega, kot je, odkrivanje in prepoznavanje pri otrocih emocionalno motivacijske dejavnike njihovega vedenja, izbiranje ustreznih vzgojnih sredstev in postopkov ter prilagajanje komunikacije vsakemu otroku« (Lepičnik Vodopivec, 2004).

Peklajeva (2012) opozarja na število učencev, ki imajo vzporedno z učnimi težavami tudi čustveno-vedenjske težave. Le učitelj, ki pozna učenca, njegova močna področja in njegove težave ter načine dela, bo učencu z učnimi težavami lahko pomagal na njegovi vse prej kot lahki poti in mu omogočil ustrezno učno okolje. Učenec mora imeti podporo v učitelju. Za dobrega učitelja velja, da stremi k študiju lastne prakse in k vedno novim izboljšavam, pri čemer si mora pridobiti ustrezne veščine in spretnosti, ki bi mu omogočile kakovostno samoevalvacijo (Kelly, 1989; v Semec Pevec, 2009).

Učinkoviti sistemi podpore temeljijo na integriranem, sistemskem pristopu, ki predpostavlja razumevanje in odzivanje vseh pomembnih elementov vzgojno-izobraževalnega prostora na raznolikosti učencev ter prepoznavanju in odstranjevanju možnih ovir za učinkovito učenje, poučevanje in razvoj vseh učencev (Engelbrecht idr., 2001, v Pulec Lah, 2009).

Za dobrega učitelja velja, da stremi k študiju lastne prakse in k vedno novim izboljšavam, pri čemer si mora pridobiti ustrezne veščine in spretnosti, ki bi mu omogočile kakovostno samoevalvacijo (Kelly, 1989, str. 138).

»Delo učitelja je poučevati in se učiti. Odpravljati raziskave tako resno, kot zahteva predmet, sprejemati kritike in delovati odprto, si zanje prizadevati, dvomiti o lastnem zdravem razumu in ga ponovno premisliti tako, kot to zahtevamo od drugih (Apple, 1992; Pevec Semec, 2009).

Učitelj se mora zavedati svojega razvojnega obdobja ter nenehno skrbeti za lasten osebni in profesionalni razvoj. Heargreaves (2000) meni, da je pogoj za profesionalizacijo poučevanja, da učitelji svoj profesionalni razvoj razumejo kot vseživljenjski proces in prevzamejo odgovornost. Po Fullanu (2000) naj bi mu pri tem pomagale štiri ključne zmožnosti: oblikovanje osebne vizije, raziskovanje, mojstrstvo in sodelovanje.

Rutar (2002) pravi, da pri profesionalnih kvalitetah gre za »spretnosti, povezane z miselnimi, besednimi in socialnim aktivnostmi, in sicer: komunikacijske, številčne, vizualne in opazovalne učne in organizacijske, telesne in praktične, spretnosti reševanja problemov in ustvarjalne spretnosti. Nenazadnje tudi učitelji ne morejo biti izjema v času uvajanja ključnih kompetenc, »ki se nanašajo na zmožnost posameznika, da povezuje dinamične veščine in znajdenje, informacijske veščine, sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, uporabo novih tehnologij, socialne veščine, podjetnostne veščine in kulturno ozaveščenost« (Pevec Semec, 2009, str. 21).

Na ravni uporabe didaktičnega sklopa se skriva odgovor na vprašanje, kakšna naj bi bila pouk ter vloga učitelja in učenca v njem. Govorimo lahko o dveh pristopih: v učitelja in učno snov naravnan pouk ter v učenca in proces učenja usmerjeno pojmovanje pouka (Valenčič Zuljan, 2004).

»Pri profesionalnih kvalitetah gre za spretnosti, povezane z miselnimi, besednimi in s socialnimi aktivnostmi, in sicer: komunikacijske, številčne, vizualne in opazovalne, učne in organizacijske, telesne in praktične, spretnosti reševanja problemov in ustvarjalne spretnosti« (Rutar, 2002). Učitelj se mora zavedati svojega razvojnega obdobja ter nenehno skrbeti za lasten osebni in profesionalni razvoj. Heargreaves (2000) meni, da je pogoj za profesionalizacijo poučevanja, da učitelji svoj profesionalni razvoj razumejo kot vseživljenjski proces in prevzamejo odgovornost. Učiteljev poklicni razvoj poteka na dveh ravneh: na ravni pojmovanj in na ravni ravnanj, pri čemer gre za pridobivanje in izpopolnjevanje profesionalne spretnosti, ki sta v procesu refleksije med seboj najtesneje povezani (raven gotovosti in rutine). Valenčič Zuljanova (2004) opredeljuje učiteljev poklic kot proces signifikantnega in vseživljenjskega, izkustvenega učenja, pri katerem spreminjajo svojo prakso poučevanja: gre

za poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega in odgovornega odločanja in ravnanja.

Učitelj naj bi postopno prevzemal vlogo kritičnega, refleksivnega preučevalca svoje prakse (Pevec Semec, 2009).

2. Učenec v spodbudnem učnem okolju

Sodobna didaktika poudarja vlogo in pomen učenčeve aktivnosti v izobraževalnem procesu, s spreminjanjem didaktične paradigme. Učenec konstruira znanje in ga ne sprejema le mehansko. Učencem omogoča, da preverjajo primernost svojega razumevanja v različnih kontekstih. Pri tem je proces ravno tako pomemben kot produkt. Pri razumevanju znanja gre za dinamičen in spreminjajoč se pogled na svet in sposobnost razvijanja tega pogleda.

Če želimo, da bi se učenci nenehno razvijali v avtonomno, kritično osebnost, moramo izhajati iz učenca. Zagotoviti moramo njegovo aktivno vlogo v učnem procesu (razumevanje nove učne materije, reševanje problemov, razvijanje stališč in kompleksnejših kognitivnih stilov) in ga postopoma vključevati tudi kot enakovrednejše člene pri samem načrtovanju kurikuluma. Pevec Semčeva omenja raziskave, ki so pokazale, da utegne biti trajnost in uporabnost znanj, pridobljenih na aktiven način in v procesu, večja, kot če so znanja le privzeta. Znanja, pridobljena na aktivni način, omogočajo znanja na višjih taksonomskih ravneh. Aktivno delo učencev ne sme biti samo sebi namen, ampak mora biti smiselno strukturirano in po potrebi vodeno, saj se utegne zgoditi, da prav tako privede do nepovezanega znanja (Pevec Semec, 2009).

Barbara Šteh (2004) opozarja na nevarnost zamenjave aktivnega učenja s pestrostjo dogajanj pri učni uri, uporabo učne tehnologije, zaposlenostjo učencev. Logično je, da nihče ne more biti popolnoma pasiven, ko se uči, vendar pa obstajajo znatne razlike v aktivnosti učencev, ki kažejo na učenčevo vpetost v učni proces.

Vloga učenca v spodbudnem učnem okolju je, da pri povečani aktivnosti pridobiva kakovostno znanje. Aktivna vloga učenca zahteva aktivnega in angažiranega učitelja. Spodbujati je potrebno, da učenci prevzemajo odgovornost za lastno učenje, si postavljajo cilje, načrtujejo dejavnosti, oblikujejo časovni okvir in skrbijo za avtorefleksijo in samoocenjevanje.

3. Aktivna vloga učenca in aktivno učenje

Huber (1997) razlikuje dva pogleda na aktivno učenje. Pri prvem, dokaj radikalnem gre za spodbujanje učencev, da v čim večji meri prevzemajo odgovornost za lastno učenje: si postavljajo cilje, načrtujejo dejavnosti za njihovo uresničevanje, oblikujejo časovni razpored in skrbijo za avtorefleksijo in samoocenjevanje.

Če učenci prihajajo do znanj v procesu lastnega odkrivanja in izgrajevanja z različnimi dejavnostmi in miselnimi procesi, imajo več priložnosti za ponotranjanje pojmov, načel in zakonitosti, s tem pa se povečata tudi trajnost in transferna vrednost znanja (Rutar Ilc, 2004). Usmerjenost k procesnemu pristopu se navezuje na sodobna pojmovanja znanja, pri čemer je, kot smo že omenili, v ospredju izgrajevanje znanja z lastno aktivnostjo, torej skozi proces. Zato govorimo o tako imenovanem procesnem pristopu, pri katerem učitelj namenja posebno skrb temu, da učenci v procesu, s pomočjo različnih dejavnosti in postopkov, razvijajo oz. izgrajujejo spoznanja.

Grahova (2010) meni, da skupno delo ter sodelovanje med učitelji, starši in učenci postaja najuspešnejši način nudenja pomoči in možnost za razvoj kakovostnih programov za učence s posebnimi potrebami. Sodelovalna kultura se mora razvijati iz vrednot in prepričanj o pomembnosti sodelovanja. Glavni oblikovalec šolske kulture je vodstvo šole, oblikujejo in vzdržujejo pa jo učitelji in učenci (Polak, 2007; v Grah, 2010).

4. Didaktični pristopi v spodbudnem učnem okolju

Procesno didaktični pristop ima različne poudarke:

- Spodbuja razvoj veščin in procesov. Največkrat je povezan z jasno strukturiranimi dejavnostmi. Učence spodbuja k takšnim dejavnostim, v katerih sistematično in načrtno razvijajo različne veščine in procese.
- Spodbuja raziskovanje, učenje z odkrivanjem in izkustveno učenje. Temelji na pripravi takšnih situacij in gradiv ter pripomočkov, ki učence spodbujajo k čim bolj samostojnemu odkrivanju in raziskovanju in pri katerih so dejavnosti in navodila manj strukturirani.
- Procesni pristop lahko vodimo tudi z metodo razlage in pogovora, ki mora biti zasnovana premišljeno, z upoštevanjem razumevanja učencev, z njihovim aktivnim vključevanjem in s spodbujanjem njihovih miselnih procesov oziroma spoznavnih postopkov. Metoda razlage s pogovorom predstavlja most k metodi reševanja problemov in k učenju z odkrivanjem.

Razlika med posameznimi pristopi je v stopnji odprtosti situacije, od natančnosti vodenja po vnaprej pripravljenih fazah, prek deloma strukturiranega poteka do povsem odprtega izkušenjskega učenja. Učitelj strategijo prilagaja ciljem in temi.

»Procesna strategija predpostavlja nekatere konkretne pedagoške prijeme, in sicer:

- individualizacijo in diferenciacijo programa,
- načrtovano izbirnost učnih vsebin,
- velika pozornost je namenjena razvijanju kompleksnih kognitivnih stilov ter razvijanju kritičnosti, samostojnosti in aktivnega ter ustvarjalnega odnosa do stroke in življenja nasploh,
- nujnost sprotnega vrednotenja (evalvacije) kakovostnega učnega procesa« (Kroflič, 2002, str. 159).

Zato lahko o aktivnem učenju govorimo, kadar večji del učnih aktivnosti izvajajo in uravnavajo učenci sami (Vermuntov, 1989; v Šteh Kure, 2004). Huber tak pristop imenuje neodvisno oz. samoregulativno učenje (prav tam, str. 26-32). Pri drugem pogledu pa gre za to, kar smo tudi mi izpostavili: da se učence sistematično spodbuja, da med učenjem uporabljajo raznovrstne miselne procese, veščine in spretnosti. Poudarek je na kakovosti miselnih procesov oz. mišljenja. Učence učimo razmišljati in tega, da pridejo do lastnih sklepov in spoznanj. Motivacija, ki je sicer psihološki proces (Juriševič, 2006), v obliki različnih motivacijskih sestavin – to so na primer interesi, atribucije, samopodoba, cilji, zunanje spodbude, vrednote – energetizira učni proces tako, da ga najprej aktivira, nato pa bolj ali manj zavestno usmerja do zaključka učne naloge oziroma učnega cilja (Juriševič, 2006).

5. Kakovostna šola

Kakovostna šola temelji na kakovostnih učiteljih, ki znajo biti samozavestni, kompetentni, avtonomni, trdni, kritični, znajo ocenjevati svoje dosežke ter svoje izkušnje predajati vsem ostalim udeleženim v vzgoji in izobraževanju (Reynolds in Teddlie, 2001, v Kos Kecojević in Gaber, 2011). Prav tam menijo, da ima kakovostna šola učitelje, ki jim je poučevanje pomembno za vse učence. Učitelji vložijo več napora v poučevanje vseh učencev. Kakovostna šola je vključujoča šola, ki spodbuja vse učence ne glede na njihovo odlično predznanje, pomanjkljivo predznanje, nezainteresiranost, nemotiviranost, zdolgočasenost …

6. Zaključek

Spodbudno učno okolje je sodobni pristop. Pevec Semec (2009), trdi, da se učitelj mora zavedati svojega razvojnega obdobja in skrbeti za lasten osebnostni in poklicni razvoj. Pomembno je razvijanje zaupanja vase, medosebnih odnosov, neodvisnosti in soodvisnosti od kolegov in prijateljev. Učitelj naj bi bil avtoriteta, spodbujevalec znanja, idej, spretnosti, vrednot, ki naj bi jih učenci pridobili, poznavalec spektra učnih metod ter naj bi upošteval pogoje in zmožnosti (Day, v Razdevšek Pučko, 2004). Učenčeve interese, nadarjenosti, močna področja je potrebno spodbujati in jih razvijati (Magajna idr., 2008). Če učenci prihajajo do znanj v procesu lastnega odkrivanja in izgrajevanja z različnimi dejavnostmi in miselnimi procesi, imajo več priložnosti za ponotranjanje pojmov, načel in zakonitosti (Rutar Ilc, 2004). Usmerjenost k procesnemu pristopu se navezuje na sodobna pojmovanja znanja, pri čemer je, kot smo že omenili, v ospredju izgrajevanje znanja z lastno aktivnostjo, torej skozi proces. Pri tem učitelj namenja posebno skrb temu, da učenci v procesu, s pomočjo različnih dejavnosti in postopkov, razvijajo ter izgrajujejo spoznanja. Hiter tempo v življenju se prenaša tudi v prostore šole, kjer je potrebno veliko sprememb v kratkem času. Nujno je, da učitelji uporabljajo sodobne učinkovite učne pristope, se dodatno izobražujejo in udeležujejo praktičnih delavnic ter se zavedajo, da morajo biti pri svojem poučevanju spodbudni. Zelo pomembno je, da imajo učitelji pozitivna stališča do novosti, so se sposobni prilagajati, na drugačen način poučevati, individualizirati, diferencirati, spodbujati radovednost, kreativne ideje, spretnosti, vrednote in predvsem skrbeti za svoj osebni in profesionalni razvoj.

7. Literatura

Apple, M. (1992). Šola, učitelj in oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče Ljubljana. V: Pevec Semec, K. (2009). *Spodbudno učno okolje v kurikularni prenovi.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije.

Fullan, M., Heargreaves, A. (2000). Zakaj se je vredno boriti v naši šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. V: Pevec Semec, K. (2009). *Spodbudno učno okolje v kurikularni prenovi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije.

Grah, J. (2010). Timsko soustvarjanje v sodelovanju inkluzivnih in šolskih timov. V: Adlešič, 1. (ur.). *Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 16–34.

Heargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Berkshiere,* England: Open University Press, McGraw-Hill Education.

Huber G. (1997). Active learning for students and teachers. Frankfurt am Main: P. Lang. V: Pevec Semec, K. (2009). *Spodbudno učno okolje v kurikularni prenovi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije.

Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci.* Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kos Kecojević, Ž. in Gaber, S. (2011). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kramar, M. (2004). Konstruktivizem in učiteljeva vloga v izobraževalnem procesu. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev.* Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje na Filozofski fakulteti, str. 13–123.

Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. V: Pevec Semec, K. (2009). *Spodbudno učno okolje v kurikularni prenovi.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije.

Lepičnik Vodopivec, J. (2004). Empatija vzgojiteljic kot element skritega kurikuluma. *Sodobna pedagogika,* 2, 140–152.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela.* Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Peklaj, C. (2012). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje.

Pevec Semec, K. (2009). *Spodbudno učno okolje v kurikularni prenovi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije.

Pergar, Kuščer, M. (1999). *Šola in otrokov razvoj. Mlajši otrok v šoli.* Ljubljana: Univerza v Ljubljani.

Polak, A. (1997). *Izobraževanje učiteljev v smeri razvijanje višjih ravni subjektivnih teorij. V: Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.

Pulec Lah, S. (2009). Podpora učitelju za učinkovito poučevanje in pomoč učencem z učnimi težavami. V: Hočevar, A. (2009). *Zbornik prispevkov*. str. 358–366. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Razdevšek Pučko, C. (2013). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje današnja in jutrišnja) šola? *Didakta*, let. 22 (162), 8–10.

Rutar, D. (2002). *Učitelj kot intelektualec*. Radovljica: Didakta.

Rutar Ilc, Z. (2004). Učno ciljni pristop: ovira ali spodbuda za konstruktivistični način poučevanja. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli izobraževanju učiteljev.* Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje na Filozofski fakulteti, str. 149–156.

Šteh Kure, B. (2004). Koncept aktivnega in konstruktivnega učenja. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev.* Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje na Filozofski fakulteti, str. 149–156.

Vermunt, J. D. H. M. (1989). The interplay between Internal and External Regulation of Learning. And the Design of Process-oriented Instruction. V: *Paper presented at the third Conference of the EuropeanAssociation of Reserch on Learning and Instruction*, Madrid.

Valenčič Zuljan, M. (2004). Pojmovanje učiteljeve in učenčeve vloge pri pouku kot del učiteljeve profesionalne opreme. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev.* Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje na Filozofski fakulteti, str. 527–535.

Kratka predstavitev avtorja

Janja Horvat Roškar je učiteljica razrednega pouka na OŠ Beltinci. Je aktivna članica šolskega tima v projektu Eko šola, Inovativna pedagogika. V septembru 2016 je postala magistrica znanosti s področja pedagoških znanosti. Velik pomen daje izobraževanju in nenehnemu strokovnemu usposabljanju, saj meni, da če se učitelj izobražuje, ima širši pogled in to prenese v svojo učilnico.

Namizna igra kot motivacija

The Board Game as Motivation

Špela Jenko

OŠ Šenčur
Spela.jenko@os-sencur.si

Povzetek

Namizna igra predstavlja inovativno in učinkovito metodo za motivacijo učencev pri utrjevanju učne snovi. V prispevku bomo predstavili didaktično igro, uporabljeno pri ponavljanju in utrjevanju sklopa "Potenciranje in korenjenje" pri matematiki v 8. razredu. Namen igre je spodbujati aktivno sodelovanje, izboljšati razumevanje snovi in povečati motivacijo učencev skozi interaktivno in tekmovalno učno okolje. Opisali bomo pravila igre, način izvedbe ter rezultate, ki kažejo na povečano angažiranost in boljše učne dosežke. Ugotovili smo, da igra ne samo povečuje motivacijo, temveč tudi izboljšuje medosebne odnose in sodelovanje med učenci. Poleg tega bomo predstavili, kako se lahko takšna igra prilagodi in uporablja za utrjevanje različnih učnih snovi v različnih razredih in predmetih. Uporaba namizne igre kot didaktičnega pripomočka ponuja tudi možnost za boljše socialne interakcije med učenci, kar pripomore k celostnemu razvoju učencev.

Ključne besede: didaktične metode, inovativnost, interaktivno poučevanje, matematične naloge, motivacija pri učenju, socialne veščine, učne igre.

Abstract

A board game represents an innovative and effective method for motivating students in reinforcing learning material. In this article, we will present a didactic game used for revising and reinforcing the topic of "Exponentiation and Root Extraction" in mathematics for the 8th grade. The purpose of the game is to encourage active participation, improve understanding of the material, and increase student motivation through an interactive and competitive learning environment. We will describe the rules of the game, the implementation method, and the results that show increased engagement and better academic achievements. We found that the game not only increases motivation but also improves interpersonal relationships and cooperation among students. Additionally, we will demonstrate how such a game can be adapted and used for reinforcing various learning materials in different grades and subjects. The use of a board game as a didactic tool also offers the possibility for better social interactions among students, contributing to their overall development.

Keywords: didactic methods, educational games, innovation, interactive teaching, learning motivation, mathematical tasks, social skills.

1. Uvod

V izobraževalnem procesu je motivacija ključnega pomena za dosego učnih ciljev. Sodobni pedagoški pristopi poudarjajo pomembnost aktivnega učenja, ki vključuje sodelovanje, reševanje problemov in tekmovalnost. Motivacija je definirana kot proces, ki sproži, vodi in vzdržuje ciljno usmerjeno vedenje (Peklaj, 2010; Juriševič, 2012). Raziskave kažejo, da

motivirani učenci dosegajo boljše učne rezultate, saj se bolj trudijo in so bolj vztrajni pri učenju (Peklaj, 2010; Juriševič, 2012).

Didaktične igre združujejo elemente igre in učenja, kar učencem omogoča, da se učijo skozi zabavne in interaktivne aktivnosti (Čotar-Konrad, 2017). Po mnenju Valenčič-Zuljan (2004) igre nudijo takojšnjo povratno informacijo, kar učencem omogoča, da takoj preverijo svoje razumevanje snovi. Poleg tega igre spodbujajo sodelovanje med učenci, kar prispeva k boljšemu socialnemu vzdušju v razredu (Čotar-Konrad, 2017).

Uporaba igrifikacije v izobraževanju, kot je opredeljeno v članku Dichev in Dicheva (2017), vključuje uporabo elementov igre, kot so točke, značke in lestvice, za povečanje angažiranosti in motivacije učencev. Igrifikacija ustvarja kontekstualizirano učno okolje, ki spodbuja učence skozi simulacijo resničnih scenarijev in situacij, kar vodi k globljemu učenju (Dichev in Dicheva, 2017). Marentič Požarnik (2011) poudarja, da kakovostno znanje vključuje ne le osvojitev informacij, temveč tudi razvoj veščin, kritičnega mišljenja in sposobnosti za reševanje problemov.

Motivacija v izobraževanju vključuje različne vidike, kot so notranja in zunanja motivacija, cilji učenja, samoregulacija in emocionalni dejavniki (Peklaj, 2010). Tradicionalne metode poučevanja lahko hitro postanejo monotone in izgubijo svoj stimulativni učinek, zato je ključnega pomena vključevanje inovativnih pristopov, kot so didaktične igre in igrifikacija, ki ponujajo sveže in zanimive načine učenja (Dichev in Dicheva, 2017; Čotar-Konrad, 2017).

V tem prispevku bomo predstavili učno uro, kjer smo uporabili didaktično igro za ponavljanje in utrjevanje učne snovi o potenciranju in korenjenju. Učna ura je bila namenjena ponavljanju in utrjevanju znanja z namenom povečanja aktivnosti in motivacije učencev. Poleg tega bomo razpravljali o prednostih in izzivih uporabe didaktičnih iger ter o možnosti prilagoditve igre za druge predmete in starostne skupine (Čotar-Konrad, 2017; Valenčič-Zuljan, 2004).

2. Metoda

2.1 Ciljna skupina

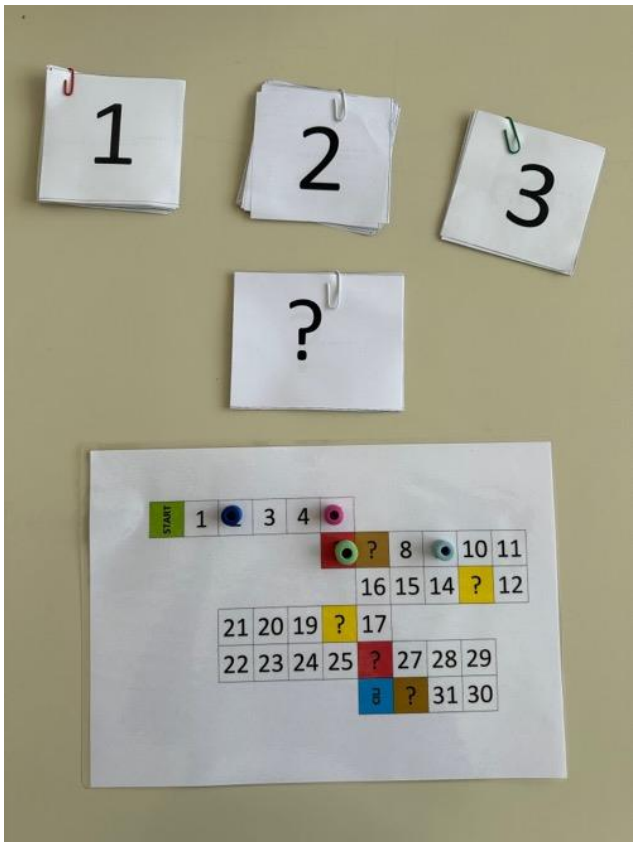
V učni uri je sodelovalo 20 učencev 8. razreda osnovne šole. Učenci so bili razdeljeni v 5 skupin po štiri, kar je omogočilo boljše sodelovanje in večjo vključenost vsakega posameznika.

2.2 Pripomočki

Za izvajanje igre smo uporabili igralno ploščo, kartice z nalogami različnih težavnostnih stopenj (lahke, srednje zahtevne in zahtevne), pisala, liste A4 in igralne figurice (slika 1). Učenci so rešene naloge preverjali s pomočjo QR kod in aplikacije Photomath. Kartice so bile natisnjene z obeh strani: na eni strani je bila številka, ki je označevala težavnost naloge, na drugi strani pa naloga in QR koda z rešitvijo.

Slika 1

Igralna plošča, kartice z nalogami in kartice zoznako "?"



2.3 Potek učne ure

Ura je bila razdeljena na uvodni del, kjer so bila predstavljena pravila igre, ter glavni del, kjer so učenci v skupinah reševali naloge. Učenci so se prostovoljno odločili za težavnost nalog, napredovali po igralni plošči glede na pravilnost rešitev in prejeli dodatni izziv na cilju.

3. Pravila igre

Namizna igra je bila zasnovana tako, da združuje učenje in zabavo. Pravila igre so bila oblikovana tako, da spodbujajo sodelovanje in zdravo tekmovalnost med učenci. Vsaka skupina je prejela didaktičen komplet, ki je vključeval igralno ploščo, kartice z nalogami in figurice.

3.1 Razdelitev v skupine

Učenci so bili razdeljeni v skupine s pomočjo žreba. Vsaka skupina je prejela didaktičen komplet, ki je vseboval:

- Igralno ploščo
- Kartice z nalogami treh težavnostnih stopenj (1 - lahke, 2 - srednje zahtevne, 3 - zahtevne)
- Kartice z vprašanji (označene z ?)
- Liste z rešitvami

- Pisala in liste A4
- Igralne figurice

3.2 Potek igre

Igra se je začela z učiteljevim znakom. Vsak učenec je izbral kartico z nalogo in se odločil za težavnostno stopnjo. Nalogo je rešil na listu A4, nato pa rezultat preveril s pomočjo QR kode ali lista z rešitvami. Če je bila naloga pravilno rešena, je učenec premaknil svojo figurico naprej na igralni plošči. Če je bila naloga napačno rešena, je učenec moral prečrtati rezultat in zapisati pravilnega, pri čemer ni napredoval na plošči.

Vsaka naloga je bila ovrednotena glede na težavnost. Učenci so lahko izbirali med lahkimi, srednje težkimi in težkimi nalogami, kar jim je omogočilo, da so se sami odločili, koliko tvegajo in kakšne naloge so pripravljeni rešiti. Težke naloge so prinašale večji napredek na igralni plošči, vendar so bile tudi zahtevnejše in so terjale več znanja in razmišljanja.

3.3 Kartice z oznako "?"

Kartice z oznako "?" so bile posebne kartice, ki so igri dodale element presenečenja in dodatno motivacijo za učence. Na teh karticah so bili različni izzivi, ovire in nagrade, ki so vplivali na napredek učencev na igralni plošči. Primeri vsebin na teh karticah vključujejo:

- Če sta sotekmovalca pred tabo, se premakni za dve polji naprej.
- Če sotekmovalca zaostajata, pojdi za eno polje nazaj.
- Reši nalogo za 3 točke.
- Soigralcu reši nalogo za 2 točki.
- Reši nalogo za 1 točko.
- 1 minuto ne rešuj nalog.
- Izberi sotekmovalca, ki mu želiš pomagati, in njegovo figuro prestavi za dve polji naprej.
- Pojdi eno polje nazaj.
- Pojdi dve polji nazaj.
- Sestavi nalogo in jo pokaži učiteljici, ki ti bo povedala, za koliko polj se premakni naprej.
- Izberi sotekmovalca, ki mu želiš pomagati, in njegovo figuro prestavi za eno polje naprej.

Te kartice so igri dodale dinamičnost in nepričakovane preobrate, kar je učence dodatno motiviralo in angažiralo.

3.4 Priznavanje napredka

Napredek učencev je bil odvisen od pravilnosti reševanja nalog. Če je učenec nalogo rešil pravilno, je lahko premaknil svojo figurico naprej na igralni plošči. Če je nalogo rešil napačno, ni napredoval in je moral nalogo popraviti. Tako so učenci dobili takojšnjo povratno informacijo o svojih rezultatih in se naučili iz svojih napak.

3.5 Zmagovalec igre

Zmagovalec igre je bil učenec, ki je prvi dosegel cilj na igralni plošči. Ko je učenec dosegel cilj, je moral k meni prinesti list z rešenimi nalogami, da sem preverila pravilnost reševanja. Če so bile vse naloge pravilno rešene, je učenec prejel dodatni izziv, ki je določil končnega zmagovalca celotnega razreda. Končni izziv je bil naslednji:

Izračunaj vrednost izraza: $\frac{3\sqrt{18}-5\sqrt{2}}{\sqrt{2}} =$

Končni zmagovalec je bil učenec, ki je prvi pravilno rešil dodatni izziv.

4. Analiza nalog in njihov vpliv na učence

Naloge so bile oblikovane tako, da so pokrivale različne ravni zahtevnosti in različne matematične koncepte. Učenci so se morali soočiti z nalogami, ki so zahtevale tako osnovno razumevanje kot tudi poglobljeno znanje in sposobnost uporabe matematičnih zakonitosti.

4.1 Naloge prve stopnje (lahke)

Naloge prve stopnje so bile zasnovane tako, da so utrdile osnovno znanje in veščine učencev. Primer naloge prve stopnje:

- Izračunaj: $\frac{6^5 \cdot 6^3}{6^8} =$
- Preprosta naloga, ki zahteva uporabo pravila za množenje in deljenje potenc z enako osnovo.

4.2 Naloge druge stopnje (srednje zahtevne)

Naloge druge stopnje so bile nekoliko zahtevnejše in so zahtevale bolj poglobljeno razumevanje snovi. Primer naloge druge stopnje:

- Izračunaj vrednost izraza: $\left(\left(-\frac{1}{4}\right) \cdot \left(-\frac{8}{9}\right) \cdot \left(-\frac{3}{2}\right)\right)^3 =$
- Naloga, ki zahteva več korakov in razumevanje potenciranje produkta.

4.3 Naloge tretje stopnje (zahtevne)

Naloge tretje stopnje so bile najzahtevnejše in so vključevale kompleksne probleme, ki so zahtevali napredno razmišljanje in uporabo več matematičnih konceptov. Primer naloge tretje stopnje:

- Poenostavi: $\sqrt{1 \cdot 6^2 + 3 \cdot \sqrt{25^2 - 20^2}} =$
- Naloga, ki zahteva razumevanje in uporabo večih pravil za potenciranje in korenjenje v bolj komplesnih primerih.

5. Evalvacija učne ure

Rezultati učne ure so pokazali, da so učenci pokazali višjo raven motivacije in angažiranosti pri učenju, ko so uporabljali didaktično igro. Učenci so bili bolj motivirani za reševanje nalog in so pokazali izboljšanje pri razumevanju in uporabi konceptov potenciranja in korenjenja.

Anketiranje učencev je pokazalo, da jih je igra motivirala k bolj aktivnemu sodelovanju pri učenju in ponavljanju snovi. Učenci so izpostavili, da so med igro bolje sodelovali s sošolci in izboljšali svoje socialne veščine. Prav tako so poročali, da jim je igra pomagala pri boljšem razumevanju matematike in da so se med igro tudi zabavali.

Nekateri učenci so izrazili, da so med igro pridobili več samozavesti pri reševanju težjih nalog, kar jih je spodbudilo k nadaljnjemu učenju in raziskovanju matematičnih konceptov. Učenci so med igro uporabljali tudi tehnologijo, kot je aplikacija Photomath, za razlago primerov, ki jih niso znali pravilno rešiti. To je omogočilo takojšnjo povratno informacijo in dodatno pojasnilo postopkov, kar je pripomoglo k boljšemu razumevanju snovi.

6. Diskusija in zaključki

Uporaba didaktičnih iger v učnem procesu predstavlja učinkovito metodo za motivacijo učencev in izboljšanje učnih dosežkov. Naši rezultati kažejo, da igra ne samo izboljšuje znanje in veščine, temveč tudi spodbuja socialno interakcijo in sodelovanje med učenci.

6.1 Prednosti

Prednosti uporabe didaktičnih iger vključujejo povečano motivacijo, boljšo angažiranost učencev in izboljšanje medosebnih odnosov. Učenci so bolj pripravljeni sodelovati in reševati naloge, ko je učni proces interaktiven in zabaven. Igra tudi omogoča, da učenci takoj vidijo rezultate svojega dela, kar jih dodatno motivira za napredek.

6.2 Pomanjkljivosti

Ena izmed pomanjkljivosti je, da je priprava in izvedba didaktične igre časovno zahtevna. Prav tako lahko nekateri učenci naletijo na težave pri uporabi tehnologije za preverjanje rezultatov. Učitelji morajo biti pripravljeni nuditi podporo in pomoč učencem, ki se soočajo s temi težavami.

6.3 Priporočila za prihodnje raziskave

V prihodnje stremimo k osredotočenju na dolgoročne učinke uporabe didaktičnih iger v izobraževalnem procesu. Prav tako bi bilo koristno raziskati vpliv takšnih iger na različne starostne skupine in učne predmete. Ugotovitve bi lahko pripomogle k boljšemu razumevanju, kako integrirati didaktične igre v učne načrte in izboljšati učne metode.

7. Zaključek

Namizna igra kot motivacija se je izkazala za učinkovito metodo za povečanje motivacije in učnih dosežkov učencev. Rezultati raziskave kažejo, da takšne igre spodbujajo aktivno sodelovanje, izboljšujejo razumevanje snovi in krepijo medosebne odnose med učenci. Priporočamo, da se didaktične igre redno vključujejo v učni proces kot metoda za ponavljanje in utrjevanje učne snovi.

Igralni pristop k učenju omogoča učencem, da se učijo skozi izkušnje in sodelovanje, kar vodi do boljših učnih izidov. Učitelji lahko prilagodijo igre specifičnim učnim ciljem in potrebam svojih učencev, kar dodatno poveča učinkovitost tega pristopa. Takšno igro lahko uporabimo za utrjevanje in ponavljanje katere koli snovi pri matematiki v 7., 8. in 9. razredu, pa tudi pri drugih predmetih.

Sprva smo želeli uporabiti aplikacijo Quizlet, vendar se nam je z vidika vzgoje in socialne interakcije zdelo bolje, da je igra namizna, ne pa na telefonu oz. na iPadu.Vsi učenci so imeli pri sebi telefone ali pa šolske iPade. Aplikacijo Photomath smo uporabljali za razlago primerov, ki jih učenci niso znali pravilno rešiti. To je omogočilo takojšnjo povratno informacijo in dodatno pojasnilo postopkov, kar je pripomoglo k boljšemu razumevanju snovi.

Uporaba didaktičnih iger in igrifikacije v izobraževalnem procesu predstavlja učinkovito metodo za motivacijo učencev in izboljšanje učnih dosežkov (Čotar-Konrad, 2017; Dichev in Dicheva, 2017). Naši rezultati kažejo, da igrifikacija in didaktične igre ne samo izboljšujejo znanje in veščine, temveč tudi spodbujajo socialno interakcijo in sodelovanje med učenci (Čotar-Konrad, 2017; Marentič Požarnik, 2011).

8. Viri

Čotar-Konrad, S. (2017). *Didaktične igre pri pouku matematike*. Matematika v šoli, 23(2), 10-16.

Dichev, C. & Dicheva, D. (2017). *The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits.* Smart Learning Environments, 4(1).

Juriševič, M. (2012). *Motivacija učencev v šoli: analize in strategije.* Didakta, 22(4), 18-25.

Marentič Požarnik, B. (2011). *Kaj je kakovostno znanje in kako do njega?* Sodobna pedagogika, 62(2), 244-261.

Peklaj, C. (2010). *Motivacija učencev za učenje: teorija in empirične raziskave*. Sodobna pedagogika, 61(2), 42-61.

Valenčič-Zuljan, M. (2004). Pojmovanje učiteljeve in učenčeve vloge pri pouku kot del učiteljeve profesionalne opreme. V B. Marentič-Požarnik (ur.), Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev (str. 113–127). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Kratka predstavitev avtorja

Špela Jenko je učiteljica matematike in tehnike na osnovni šoli Šenčur. Poleg matematike in tehnike na šoli poučuje tudi robotiko in izbirna predmeta risanje v geometriji in tehniki ter obdelavo gradiv. Poučevanju je zapisana že 23 let.

Motivacija dijakov z nivojskimi praktičnimi vajami

Motivating Students with Level-Based Practical Exercises

Franc Jus

ŠC Ptuj, Višja strokovna šola
franc.jus@scptuj,si

Povzetek

V članku smo raziskali sodobne pristope k poučevanju in vrednotenju znanja na Elektro in računalniški šoli Šolskega centra Ptuj, pri čemer smo se osredotočili na strokovni modul Regulacije in avtomatizirani postroji v programu Elektrotehnik. Dijakom smo skozi štiri nivoje vaj omogočili pridobivanje in uporabo znanja z naprednimi industrijskimi komponentami, kot so programirljivi logični krmilniki (PLK), frekvenčni pretvorniki (FP), trifazni elektromotorji in zasloni na dotik (HMI). Vsak nivo vaj je stopnjeval zahtevnost: od osnovnega krmiljenja motorja preko Intelligent Operation panel (IOP) modula, uporabe Totally Integrated Automation (TIA) Portala, integracije PLK-ja v TIA Portal, do nadzora preko HMI. V vseh nivojih smo ocenjevali natančnost konfiguracij, pravilnost izvedbe nalog, sposobnost reševanja težav, uporabo spletnih virov in hitrost realizacije nalog. Poseben poudarek smo namenili vprašanju, kako motivirati dijake za učenje. Ugotovili smo, da vključevanje praktičnih vaj, ki so neposredno povezane s sodobno industrijsko prakso, bistveno poveča motivacijo dijakov. S tem pristopom dijaki vidijo neposredno uporabnost svojega znanja, kar jih spodbuja k aktivnemu sodelovanju in večjemu zanimanju za predmet. Rezultati kažejo, da takšen stopnjevan pristop bistveno izboljša razumevanje in praktično uporabo znanja ter pripravlja dijake na uspešno delo v sodobnem industrijskem okolju.

Ključne besede: frekvenčni pretvornik (FP), zasloni na dotik (HMI), nivojsko učenje, programirljivi logični krmilnik (PLK), Totally Integrated Automation (TIA) Portal.

Abstract

In this paper we investigated modern approaches to teaching and evaluation of knowledge at the School of Electrical and Computer Engineering of the Ptuj School Centre, focusing on the professional module Controls and Automated Machines in the Electrical Engineering programme. Through four levels of exercises, students were given the opportunity to acquire and apply knowledge with advanced industrial components such as programmable logic controllers (PLCs), frequency converters, three-phase electric motors and touchscreens (HMIs). Each level of the tutorials increased in complexity: from basic motor control via the Intelligent Operation Panel (IOP) module, to the use of the Totally Integrated Automation (TIA) Portal, to the integration of the PLK into the TIA Portal, to control via the HMI. Across all levels, we assessed the accuracy of configurations, correctness of task execution, problem solving capability, use of online resources and speed of task execution. We paid special attention to the question of how to motivate students to learn. We found that including practical exercises directly related to modern industrial practice significantly increases students' motivation. This approach helps students to see the direct applicability of their knowledge, which encourages them to participate actively and to take a greater interest in the subject. The results show that this graded approach significantly improves the understanding and practical application of knowledge and prepares students to work successfully in a modern industrial environment.

Keywords: frequency converter (FP), Human Machine Interface (HMI), Programmable Logic Controller (PLC), Totally Integrated Automation (TIA) Portal, tiered learning.

1. Uvod

V dobi umetne inteligence se hitrost tehnoloških sprememb neustavljivo povečuje, kar postavlja nove zahteve pred izobraževalne sisteme po vsem svetu. Klasično znanje postaja hitro zastarelo, zato je ključnega pomena, da dijaki pridobijo veščine kreativnega učenja in hitrega prilagajanja novim okoliščinam. S tem pristopom ne le krepijo svoje akademske sposobnosti, temveč tudi pripravljajo temelje za uspešno doseganje poklicnih kompetenc v sodobnih poklicih. V tem kontekstu je izbira ustreznega načina prenašanja znanja ključnega pomena, saj so primeri dobre prakse tisti, ki ponujajo vpogled v uspešne strategije povezovanja šolskega znanja s potrebami trga dela. Na Šolskem centru Ptuj smo v poklicno-tehničnem izobraževanju v programu Elektrotehnik, pri strokovnem modulu Regulacije in avtomatizirani postroji pripravili sklop vaj, ki je vključeval PLK-je, frekvenčni pretvornik, trifazni elektromotor s kratkostično kletko in zaslon na dotik HMI. Ta strokovni modul izvajamo v petem letniku, zato smo želeli, da so vaje pripravljene tako, da bi vključevale pridobljeno strokovno znanje skozi celoten izobraževalni proces v petletnem obdobju. Poudarek je na strokovnih modulih Elektromotorski pogoni, Prenos podatkov in Programirljivi sistemi. Vaje smo izvedli v dveh terminih tako, da smo stopnjevali nivo zahtevnosti. V tem prispevku se ne bomo podrobno posvetili vsakemu koraku, ki so ga dijaki izvedli pri določeni vaji, temveč bom osredotočil pozornost na bistvene elemente. Cilj je zagotoviti vpoglede v različne stopnje zahtevnosti, ki smiselno sledijo druga drugi med izvajanjem vaj. Posamezne nivoje bomo ocenjevali na osnovi Bloomove taksonomije. Udeleženci bodo morali uporabiti TIA Portal za pripravo programa za vodenje elektromotorja. Nato bodo morali prek vmesnika izvesti zagon in nadzor elektromotorja ter izvesti različne operacije, kot so sprememba hitrosti, zagon in ustavitev. TIA Portal je inženirska programska oprema za industrijsko avtomatizacijo. Vsebuje program SINAMICS Startdrive za intuitivno integracijo pogonov SINAMICS v avtomatizacijo. Enak koncept upravljanja operaterja, odprava vmesnikov in visoka stopnja prijaznosti do uporabnika.

2. Teoretična izhodišča za ocenjevanje po Bloomovi taksonomiji

2.1 Izvirna Bloomova taksonomija

Leta 1956 je Benjamin Bloom s sodelavci Maxom Englehartom, Edwardom Furstom, Walterjem Hillom in Davidom Krathwohlom objavil okvir za razvrščanje izobraževalnih ciljev: Taksonomija izobraževalnih ciljev. To ogrodje, znano kot Bloomova taksonomija, so pri poučevanju uporabljale generacije učiteljev K-12 in visokošolskih učiteljev. Okvir, ki sta ga oblikovala Bloom in njegovi sodelavci, je bil sestavljen iz šestih glavnih kategorij: znanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza in vrednotenje. Kategorije po znanju so bile predstavljene kot "spretnosti in sposobnosti", pri čemer je bilo razumevanje, da je znanje nujen pogoj za izvajanje teh spretnosti in sposobnosti v praksi. Čeprav je vsaka kategorija vsebovala podkategorije, ki so vse ležale na kontinuumu od enostavnega do kompleksnega in od konkretnega do abstraktnega, si taksonomijo popularno zapomnimo po šestih glavnih kategorijah. (Armstrong, 2010)

2.2 Spremenjena taksonomija (2001)

Skupina kognitivnih psihologov, teoretikov učnih načrtov in raziskovalcev poučevanja ter strokovnjakov za preverjanje in ocenjevanje je leta 2001 objavila revizijo Bloomove taksonomije z naslovom A Taxonomy for Teaching, Learning, and Assessment. Ta naslov odvrača pozornost od nekoliko statičnega pojma "izobraževalnih ciljev" (v Bloomovem

prvotnem naslovu) in opozarja na bolj dinamično pojmovanje klasifikacije. Avtorji revidirane taksonomije poudarjajo to dinamičnost z uporabo glagolov in samostalnikov za označevanje kategorij in podkategorij (namesto samostalnikov iz prvotne taksonomije). Te "besede dejanj" opisujejo kognitivne procese, s katerimi se misleci srečujejo z znanjem in delajo z njim. (Armstrong, 2010)

Revidirana Bloomova taksonomija, ki za razliko od osnovne enodimenzionalne Bloomove taksonomije obravnava dve dimenziji: dimenzijo kognitivnih procesov, ki ji doda še dimenzijo znanja. (Anderson 2016)

V svojem prispevku se bom osredotočil na revidirano Bloomovo taksonomijo in sicer ocenjevanje znanja bo temeljilo le na dimenziji spoznavnih (kognitivnih) procesov, pri čemer bom vključil tudi časovno dimenzijo, ki bo vplivala na dodatno motivacijo dijakov.

2.3 Opis posamezne taksonomske stopnje

Poznavanje (Remembering): Na tej ravni dijak prepozna in prikliče osnovne informacije, dejstva in pojme. Pomembno je za pridobitev osnovnih znanj, ki služijo kot temelj za višje ravni učenja.

Razumevanje (Understanding): Razumevanje vključuje sposobnost razlage idej ali konceptov. Dijak lahko povzame informacije, pojasni pomen in interpretira podatke.

Uporaba (Applying): Uporaba pomeni uporabo pridobljenega znanja v novih situacijah. Dijak uporablja, izvaja ali izvaja naloge s pomočjo pridobljenega znanja.

Analiza (Analyzing): Analiza vključuje razčlenjevanje informacij v dele in razumevanje njihove strukture. Dijak prepozna vzorce, ugotavlja vzročno-posledične povezave in razume delovanje celotnega sistema.

Vrednotenje (Evaluating): Vrednotenje pomeni oceno učinkovitosti in pravilnosti delovanja sistema. Dijak kritično oceni delovanje sistema in podaja ustrezne predloge za optimizacijo.

Ustvarjanje (Creating): Ustvarjanje vključuje združevanje elementov v novo celoto ali prestrukturiranje obstoječih elementov v nekaj novega. Dijak načrtuje, programira in testira kompleksne logične funkcije za napredne aplikacije.

2.4 Učenje po Bloomu

Ko se profesorji prvič seznanijo z Bloomovo taksonomijo, jim pomaga, da na svoje poučevanje gledajo drugače. V kratkem času jim pomaga tudi drugače poučevati. "Zaradi narave Bloomove taksonomije, ki se giblje od nižjih k višjim stopnjam učenja, je lahko zelo dobro orodje za oblikovanje predmetov," pravi Tony Erben, predstojnik katedre za izobraževanje na Univerzi v Tampi in strokovnjak za izobraževanje na področju drugega jezika. "To je dobra hevristika tudi za ljudi, ki nimajo veliko izkušenj s poučevanjem ali izobraževanjem." John Redden, docent na oddelku za fiziologijo in nevrobiologijo na Univerzi v Connecticutu, je že pet let privrženec Bloomove taksonomije pri pouku. Svojim študentom anatomije in fiziologije pa metakognicijo razlaga z metaforo. "Povem jim, da vsi vedo, kaj je kladivo, kaj je les, kaj so žeblji, vendar to še ne pomeni, da vedo, kako zgraditi hišo," pravi. "In rečem jim, da bi do konca tega predmeta morali biti sposobni zgraditi hišo. To je cilj, ki si ga morajo zastaviti: znati razložiti, kako se vsi deli sestavljajo in delujejo skupaj. (The Professor's Guide To Using Bloom's Taxonomy, 2023)

3. Ocenjevanje in cilji praktičnih vaj

Dijaki so morali programirati PLK za nadzor delovanja elektromotorja v skladu z določenimi zahtevami, pri čemer je bilo ključno tudi timsko delo. Nato so morali preveriti delovanje sistema in izvesti različne ukaze, kot so zagon, ustavitev, sprememba hitrosti, zaznavanje napak itd. Ocenjevali smo pravilnost programiranja, zanesljivost delovanja sistema in sposobnost udeležencev pri reševanju morebitnih težav na osnovi kriterijev, ki smo jih določili glede na Bloomovo taksonomijo. Kriteriji so temeljili na formativnih ciljih izbranega strokovnega modula, ki so določeni v katalogu znanj. Vsako ocenjevanje je vključevalo tudi možnost ocenjevanja razumevanja konceptov in procesov, ki so se izvajali, ne samo tehnične izvedbe. Poleg tega smo v ocenjevanje vključili tudi hitrost realizacije celotne naloge.

4. Izvedba praktičnih vaj

4.1 ***NIVO 1****: Nastavitev iz krmiljenje vrtljajev trifaznega asinhronskega motorja preko IOP uporabniškega vmesnika:*

Na sliki 1 je prikazana povezava frekvenčnega pretvornika in trifaznega indukcijskega elektromotorja.

Slika 17

Uporaba IOP-ja



Dijak:

Na tem nivoju mora dijak izvesti osnovni zagon trifaznega asinhronskega motorja s frekvenčnim pretvornikom. Parametre krmiljenje in podatke o elektromotorju vnese preko grafičnega vmesnika IOP.

Navodila za delo

Pred vklopom frekvenčnega pretvornika dijak preveri, ali je nanj priključen elektromotor ter preveri podatke o moči elektromotorja. Po vklopu frekvenčnega pretvornika počaka, da se izvede osnovni zagon, nato na meniju IOP-ja izbere osnovnega čarovnika za zagon *(Basic Commissioning Wizard).* Sledi ponastavitev naprave na tovarniške nastavitve *(Factory Reset),* ki se izvede pri vsakem novem vnosu parametrov. Nato dijak izbere nivo krmiljenja, in sicer standardni način krmiljenja *(Standard Drive Control),* ki omogoča realizacijo standardnih aplikacij. V nadaljevanju vnese nazivne podatke elektromotorja, kot so frekvenca, tip motorja, napetost, tok, hitrost in moč, ki so zapisani na tablici motorja. To je potrebno le, če elektromotorja ni na spustnem seznamu. Nato izbere karakteristiko bremena *(Technology*

Application), način izvedbe meritve elektromotorja *(Motor Data ID)* in makro za izbran način vodenja *(Macro Source*). Sledi izbira časa zagona in ustavljanja *(Ramp Up/Down)* ter shranjevanje parametrov. Ko se parametri shranijo iz IOP-ja na uporabniško krmilno enoto, se samodejno izvede meritev elektromotorja. Funkcija identifikacije motorja *(Motor ID)* po osnovnem zagonu ob prvem vklopu v obdobju od 8 do 30 sekund samodejno pospeši motor na nastavljeno hitrost. Po izvedeni meritvi je frekvenčni pretvornik pripravljen za zagon in nastavitev želenih vrtljajev. Tipke za vklop in izklop, ter izbira želene hitrosti z drsnim potenciometrom prikazuje slika 2.

Slika 18

Nadzorna plošča IOP-ja

Nastavite želene hitrosti	***VKLOP***	***IZKLOP***
		

4.1.1 Ocenjevanje znanja

Poznavanje (Remembering):

- Dijaki morajo prepoznati in zapomniti ključne parametre elektromotorja in frekvenčnega pretvornika (npr. frekvenca, napetost, tok).
- Ocenjevanje: Pravilnost vnosa osnovnih parametrov (do 3 točk).

Razumevanje (Understanding):

- Dijaki morajo razumeti osnovne funkcije IOP in kako te funkcije vplivajo na zagon in delovanje elektromotorja.
- Ocenjevanje: Sposobnost uporabe osnovnega čarovnika za zagon (do 4 točk).

Uporaba (Applying):

- Dijaki morajo uporabiti znanje za praktično izvedbo zagona elektromotorja in prilagoditev nastavitev.
- Ocenjevanje: Sposobnost reševanja težav med postopkom (do 5 točk).

Skupno število točk: 12 točk.

4.2 ***NIVO 2:*** *Uporaba programskega vmesnika TIA Portal za vodenje elektromotorja*

Slika 19

Uporaba TIA portala



Dijak: Na tem nivoju mora dijak izvesti zagon trifaznega asinhronskega motorja preko krmilnega panela, ki je integriran v programski opremi TIA portal.

Navodila za delo

Dijak namesti ustrezen programski paket *SINAMICS StartDrive* za krmiljenje elektromotorja preko grafičnega vmesnika v TIA portalu. Z ethernet kablom (Profinet) poveže osebni računalnik in frekvenčni pretvornik Sinamics G120 (Slika 3). Sledi kreiranje novega projekta v TIA portalu z imenom »*SinamicsG120_ImePriimek_Datum_v1*«. Nato preveri povezane naprave na mrežno kartico z uporabo funkcije »*Online Access*«. IP naslov naprav mora biti 192.168.0.X, maska podomrežja pa 255.255.0.0. V primeru, da ni določen IP naslov krmilne naprave, ga je potrebno nastaviti. Ko je določen mrežni naslov naprave, doda frekvenčni pretvornik v hardversko konfiguracijo - najprej krmilno napravo in nato še močnostno enoto. Pri vnosu je potrebno izbrati oznake, ki so izpisane na tablicah frekvenčnega pretvornika in v izbrano napravo vnesti IP naslov, ki je bil predhodno določen kot mrežni naslov naprave. Po zasnovi hardverske konfiguracije zažene čarovnika za vodenje »*Commissioning Wizard«.* Najprej izbere standardni načrt krmiljenja *(Standard Drive Control*) in nato način izbire reference »*SetPoint Configuration*«, kjer izbere hitrosti preko analognega vhoda »*Standard IO with Analog input«*. Vse ostale nastavitve so enake kot pri uporabi IOP-ja. Po zaključku offline nastavitev parametrov krmilne naprave se konfiguracija prenese na frekvenčni pretvornik. Po uspešnem prenosu se v nadzorni plošči *»Control Panel«* najprej aktivira sama nadzorna plošča in nato omogoči vodenje preko te plošče. Pri vklopu zagona se najprej izvede meritev elektromotorja, katere stanje je prikazano v polju na nadzorni plošči. Po končani meritvi dijak izvede izklop in ponovni vklop za uporabo funkcij za nadzor elektromotorja. Za nastavitev se uporabi pomoč na spletni povezavi:
https://www.youtube.com/watch?v=hNS5yZ35SPA.

4.2.1 Ocenjevanje znanja

Poznavanje (Remembering):

- Dijaki morajo prepoznati potrebne komponente in orodja v TIA Portalu.
- Ocenjevanje: Ustreznost in pravilnost IP naslovov ter omrežnih nastavitev (do 3 točk).

Razumevanje (Understanding):

- Dijaki morajo razumeti logično strukturo hardverske konfiguracije in osnovne koncepte mrežnih povezav.

- Ocenjevanje: Pravilnost in natančnost hardverske konfiguracije sistema v TIA Portalu (do 4 točk).

Uporaba (Applying):

- Dijaki morajo uporabiti TIA Portal za konfiguriranje in zagon elektromotorja.
- Ocenjevanje: Aktiviranje krmilnega panela, izvedba meritev in zagona (do 5 točk).

Analiza (Analyzing):

- Dijaki morajo analizirati sistemske informacije in izvesti odpravljanje napak.
- Ocenjevanje: Sposobnost reševanja težav in uporaba spletnih vsebin za pomoč pri izvedbi naloge (do 6 točk).

Skupno število točk: 18 točk

*4.3 NIVO 3: **Uporaba** programskega vmesnika TIA portal in PLK-ja za vodenje indukcijskega elektromotorja*

Slika 20

Uporaba TIA portala



***Dijak**:* Izvede postopek vodenja zagona indukcijskega 3f elektromotorja s funkcijskim blokom »SINASPEED« v TIA portalu.

Navodila za delo

Najprej je bilo potrebno vse uporabljene naprave povezati preko mrežnega stikala (Slika 4). Po končanem povezovanju smo zagnali čarovnika za vodenje in izbiro naprav za izmenjavo podatkov. V specifikaciji za nastavitev želene vrednosti »*SetPoint specification«* smo izbrali možnost za izmenjavo podatkov »*PLC to DRIVE*«. Nato smo izbrali IO konfiguracijo, in sicer »*Fieldbus with data set changeover«.* Ostali parametri so bili identični kot pri predhodnih konfiguracijah. Po končani »offline« konfiguraciji frekvenčnega pretvornika smo prenesli konfiguracijo na napravo. Sledilo je dodajanje PLK-ja v hardversko konfiguracijo, pri čemer je bilo potrebno nastaviti identičen IP naslov, kot ga ima PLK v online načinu. Ko smo nastavili ustrezen IP naslov naprave, smo naprave povezali v mrežo »*Network view*« in nato prenesli konfiguracijo na PLK. V programski blok smo dodali iz nabora knjižnic za frekvenčni pretvornik funkcijo *»SINA_SPEED*«, ki omogoča prenos parametrov med PLK-jem in frekvenčnim pretvornikom. V tabeli spremenljivk smo določili vhodne in izhodne spremenljivke ter v funkcijskem bloku izbrali ustrezne spremenljivke za vodenje in zagon

trifaznega elektromotorja s pomočjo frekvenčnega pretvornika. Za vnos želenih parametrov in spremljanje stanja elektromotorja smo generirali nadzorno tabelo »*watch and force tables*«. Po zaključku smo prenesli program na PLK in izvedli online zagon. Za nastavitev smo uporabili pomoč na spletni povezavi: https://www.youtube.com/watch?v=m4ujGyIyOJs.

4.3.1 Ocenjevanje znanja

Poznavanje (Remembering):

- Dijaki morajo prepoznati potrebne komponente za dodajanje PLK-ja v TIA Portal.
- Ocenjevanje: Pravilnost in natančnost hardverske konfiguracije sistema v TIA Portalu, vključno z dodajanjem PLK-ja in nastavitvijo omrežja (do 3 točk).

Razumevanje (Understanding):

- Dijaki morajo razumeti funkcijo SINA_SPEED in njeno vlogo pri prenosu parametrov med PLK-jem in frekvenčnim pretvornikom.
- Ocenjevanje: Pravilnost programiranja PLK-ja (dodajanje knjižnice SINA_SPEED in določanje spremenljivk), (do 4 točk).

Uporaba (Applying):

- Dijaki morajo uporabiti PLK za konfiguriranje in nadzor elektromotorja.
- Ocenjevanje: Pravilnost uporabe konfiguracije PLK-ja in frekvenčnega pretvornika (do 5 točk).

Analiza (Analyzing):

- Dijaki morajo analizirati podatke, pridobljene iz sistema, in identificirati morebitne težave.
- Ocenjevanje: Pravilnost analize komunikacijskih in krmilnih signalov, diagnosticiranje in odpravljanje napak (do 6 točk).

Vrednotenje (Evaluating):

- Dijaki morajo vrednotiti učinkovitost in pravilnost delovanja sistema ter predlagati izboljšave.
- Ocenjevanje: Sposobnost kritične ocene delovanja sistema in podajanja ustreznih predlogov za optimizacijo (do 7 točk).

Skupno število točk: 25 točk

*4.4 **NIVO 4:** Vodenje indukcijskega motorja z vmesnikom človek-stroj (HMI)*

Slika 21

Uporaba vmesnik človek-stroj



Dijak: Na tem nivoju dijak izvede zagon krmiljenje indukcijskega motorja preko HMI-ja

Dijak naj v projekt doda HMI (Slika 5), na katerem bo stikalo za omogočanje pogona *»ENABLE«*, tipka za potrjevanje napake *»AknError«* in vnosno polje za želeno hitrost »SetPoint«. Na zaslonu naj bo izpisno polje o dejanski hitrosti *»ActualSpeed«* in signalni prikaz stanja napake *»AknErrorON«.* Poleg naj bo tudi signalna lučka o stanju elektromotorja, ki prikazuje stanje ON (deluje) in OFF (ne deluje). V hardversko konfiguracijo doda ustrezen HMI in mu vpiše IP naslov, ki je enak tistemu, ki ga ima v online načinu. Ko je HMI izbran, doda nov zaslon. Na ta nov zaslon postavi zahtevane elemente iz knjižnice, jim določi lastnosti ter jih poveže z izbranimi spremenljivkami.

4.4.1 Ocenjevanje znanja

Poznavanje (Remembering):

- Dijaki morajo dodati ustrezen HMI v hardversko konfiguracijo sistema.
- Ocenjevanje: Pravilnost konfiguracije HMI-ja v TIA portalu (do 3 točk).

Razumevanje (Understanding):

- Dijaki morajo razumeti funkcije in medsebojne povezave HMI komponent ter njihovo vlogo pri krmiljenju motorja.
- Ocenjevanje: Razumevanje namena vsakega elementa na HMI zaslonu (do 4 točk).

Uporaba (Applying):

- Dijaki morajo povezovanja elementov na zaslonu z ustreznimi spremenljivkami v programu.
- Ocenjevanje: Pravilnost povezovanja elementov na zaslonu HMI-ja z spremenljivkami v programu (do 5 točk).

Analiza (Analyzing):

- Dijaki morajo analizirati povezave in odzive med HMI- jem in PLK-jem ter preveriti, ali pravilno delujejo.
- Ocenjevanje: Pravilnost delovanja elementov v HMI-ju (do 6 točk).

Vrednotenje (Evaluating):

- Dijaki morajo oceniti funkcionalnost HMI elementov in preveriti njihovo delovanje v realnem okolju.
- Ocenjevanje: Ustreznost funkcionalnosti HMI elementov med dejanskim delovanjem (do 7 točk).

Ustvarjanje (Creating):

- Dijaki morajo ustvariti celovit in funkcionalen HMI vmesnik, ki omogoča učinkovito vizualizacijo celotnega sistema za nadzor in vodenje indukcijskega motorja.
- Ocenjevanje: Sposobnost reševanja morebitnih težav pri vizualizaciji in uporabi HMI-ja ter uporaba spletnih vsebin za izboljšanje razumevanja in izvajanja nalog (do 8 točk).

Skupno število točk: **33** točk

Tabela 1 prikazuje zbirno število točk, Kriteriji ocenjevanja pa so določeni s potrditvijo na strokovnem aktivu in se lahko iz leta v leto razlikujejo. Točke za hitrost izvedbe se prilagodijo glede na število timov pri samih vajah.

Tabela 3

Zbirno število točk

NIVO VAJ	ŠT: TOČK
NIVO 1	12 T
NIVO 2	18 T
NIVO 3	25 T
NIVO 4	33 T
HITROST IZVEDBE	12 T
SKUPAJ:	100 T

5. Zaključek

V tem članku smo predstavili sodobne pristope k poučevanju in vrednotenju znanja v modulu regulacije in avtomatiziranih postrojev na elektro in računalniški šoli ŠC Ptuj. Vaje z uporabo programirljivih logičnih krmilnikov, frekvenčnih pretvornikov, trifaznih elektromotorjev in zaslonov na dotik smo zasnovali tako, da stopnjujejo nivo zahtevnosti. Na prvem nivoju so dijaki upravljali trifazni asinhronski motor preko IOP modula, pri čemer so pokazali svoje znanje pri nastavitvi parametrov, zagonu in ustavitvi motorja ter reševanju težav. Drugi nivo je vključeval uporabo TIA Portala za vodenje elektromotorja, kjer so dijaki dokazali svoje sposobnosti pri konfiguraciji, programiranju in zagonu sistema. Tretji nivo je razširil uporabo TIA Portala z dodajanjem PLK-ja, kar je zahtevalo natančnost pri konfiguraciji in integraciji sistemov. Dijaki so pokazali svoje spretnosti pri prenosu parametrov med PLK-jem in frekvenčnim pretvornikom ter reševanju kompleksnejših težav. Četrti nivo je uvedel uporabo HMI za nadzor elektromotorja, kjer so dijaki razvili napredne uporabniške vmesnike in omogočili celovit nadzor in spremljanje sistema.

V okviru našega raziskovanja smo ocenjevali vse nivoje po Bloomovi taksonomiji, pri čemer smo se osredotočili na pravilnost konfiguracij, natančnost izvedbe, sposobnost reševanja težav, uporabo spletnih virov in hitrost realizacije nalog. S stopnjevanjem zahtevnosti vaj ter vključevanjem sodobnih tehnologij in metod poučevanja smo dosegli bistven napredek pri razumevanju in obvladovanju kompleksnih sistemov avtomatizacije. Tako dijakom omogočamo pridobitev ključnih kompetenc, ki so potrebne za uspešno delo v industriji. Na podlagi teh ugotovitev bomo nadaljevali z implementacijo tovrstnih pristopov, da bi se učinkovito prilagajali spremembam in zahtevam sodobne industrije. Naša vizija je ustvariti dinamično učno okolje, ki dijakom omogoča razvoj veščin, potrebnih za uspešno kariero v hitro razvijajočem se industrijskem okolju

6. Viri

Anderson, L. W. in Krathwohl D. R. (2016). *Taksonomija za učenje, poučevanje in vrednotenje znanja.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Armstrong, P. (2010). *Bloom's Taxonomy*. Vanderbilt University Center for Teaching. https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/

SINAMICS G120C Converter, Tutorial Part 3 (15. 12. 2018). [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=hNS5yZ35SPA

SINAMICS G120C Converter, Tutorial Part 4 (15. 12. 2018). [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=m4ujGyIyOJs

The Professor's Guide To Using Bloom's Taxonomy (2023). chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tophat.com/wp-content/uploads/Bloom's%20Taxonomy_2023.pdf?_gl=1*1nsxfeg*_gcl_au*MTYwNzUzOTYwNS4xNzE5MTMxOTU2LjE0NTQwODk5NTQuMTcxOTEzMjA5My4xNzE5MTMyMDkz*_ga*MTkxNjY5MTY5OC4xNzE5MTMxOTU2*_ga_VKYNX9HS33*MTcxOTE0OTAxMy41LjAuMTcxOTE0OTAxMy42MC4wLjA

Kratka predstavitev avtorja

Franc Jus, univ. dipl. gosp. inž. s področja elektrotehnike, je zaposlen kot inštruktor na višji šoli, kjer svoje znanje in izkušnje prenaša na študente in dijake. Njegovo delo obsega področja osnov elektrotehnike, tehniških meritev in predpisov ter projektiranja. S svojo strokovnostjo in izkušnjami prispeva k razvoju znanja in veščin na področju elektrotehnike ter pripravlja študente na izzive in priložnosti v tehničnem svetu.

Mnemotehnike – strategije za krepitev priklica

Mnemonic Devices – Strategies for Better Recall

Blanka Jerman

OŠ Hinka Smrekarja
blanka.jerman@guest.arnes.si

Povzetek

Tehnike pomnjenja nam pomagajo, da se učimo hitreje in učinkoviteje. V šoli moramo učence seznaniti tudi s tehnikami učenja oziroma jim pokazati, kako se učinkovito učiti. Tehnike oziroma triki pomnjenja so različni. Naša naloga pa je, da skupaj z učencem poiščemo zanj najučinkovitejšo metodo. Učenec pri iskanju ustrezne tehnike pomnjenja sodeluje in si tehniko doživeto predstavlja. Več domišljije, kot je učenec pri tem uporabi, boljše je pomnjenje. V prispevku bomo predstavili najpogostejše mnemotehnike: učenje z akronimi, učenje z asociacijami, drobljenje, palača spomina in učenje s pesmijo in rimami.

Ključne besede: akronimi, asociacije, drobljenje, palača spomina, rime.

Abstract

Memorization techniques help us learn faster and more efficiently. In school, we must familiarize students with learning techniques, and teach them how to learn effectively. There are various memorization techniques or tricks. Our task is to find the most effective method together with the student. The student participates in the search for a suitable memorization technique and imagines the technique through experience. The more imagination the student uses in this, the better the memorization. In this article, we will present the most common mnemonics: learning with acronyms, learning with associations, crushing, memory palace and learning with songs and rhymes.

Keywords: acronyms, associations, crushing, memory palace, rhymes.

1. Uvod

Ljudje se učimo vse življenje. Učimo se tako v šoli kot izven nje. Učimo se splesti kito na francoski način, učimo se voziti avto, zavezati kravato itn. Pri procesu učenja pa je pomembno učinkovito pomnjenje. Slabega spomina ni, so le slabe tehnike pomnjenja oziroma premalo utrjevanja. Namen članka je predstaviti najučinkovitejše strategije za krepitev pomnjenja ter poiskati raziskave in predstaviti razloge za njihovo uporabo.

2. Kaj so mnemotehnike?

Mnemotehnike so strategije oziroma načini za učinkovitejše pomnjenje. Omogočajo nam, da iz dolgoročnega spomina hitreje in natančneje prikličemo ustrezne podatke. Krajlah (2021) pravi, da pri tvorjenju mnemotehnik uporabljamo obe možganski polobli. Nekatere mnemotehnike so izredno preproste za uporabo, druge pa so namenjene pomnjenju večje količine podatkov. Radović in Manzey (2019) sta dokazala, da je naše pomnjenje boljše, ko uporabljamo mnemotehnike.

2.1. Učenje z akronimi

Akronimi so besede, sestavljene iz prvih črk besednih zvez ali imen. Pogosto uporabljana akronima sta na primer NATO (North Atlantic Treaty Organization) in NASA (National Aeronautics and Space Administration). Akronimi so lahko daljši od ene besede, saj lahko z njimi sestavimo tudi celo poved (Pedersen, 2022).

V slovenščini bi si lahko pomagali z naslednjim akronimom: Moj veliki zaspani maček je skoraj ujel našega ptiča. Prva črka v vsaki besedi predstavlja prvo črko planeta. V besedi »moj« je prva črka »m«, kar nas asociira na planet Merkur. V besedi »veliki« je prva črka »v«. Povežemo jo s planetom Venera. Sledijo še preostali planeti: Zemlja, Mars, Jupiter, Saturn, Neptun, Pluton.

2.2. Učenje z asociacijami

Krajlah (2021) navaja, kako si lahko z asociacijami zapomnimo število pi do osem decimalk natančno. Predlaga, da si predstavljamo, kako vstopimo v kavarno in natakarju naročimo: »May I have a large container of coffee?« Omenjeno poved nekajkrat ponovimo, da se nam vtisne v spomin, nato preštejemo število črk v prvi besedi. Prva beseda ima tri črke. Preštejemo število črk v drugi besedi. Druga beseda ima štiri črke. Sledi beseda z eno črko, nato pa besede s petimi, devetimi, dvema in šestimi črkami. Nato zapišemo število pi: 3,1215926. Laže in prej si bomo število pi priklicali, če si bomo živo predstavljali, kako v Angliji naročamo kavo, kot če bomo skušali le priklicati suhoparna števila.

Asociacije nam lahko pomagajo tudi hitreje ugotoviti, kolikšno je število dni v mesecu. Naučili so nas, naj roko stisnemo v pest. Prvi členek predstavlja mesec januar, ki ima 31 dni. Dolinica pred drugim členkom je namenjena februarju, ki ima manj dni, drugi členek predstavlja marec z 31 dnevi, potem spet april s 30 in tako naprej do junija. Krajlah (2021) navaja, da imamo znanje o številu dni v mesecu ves čas na razpolago, saj ga lahko prikličemo z ustvarjalnostjo, torej desnega dela možganov.

2.3. Učenje z drobljenjem

Pedersen (2022) opisuje strategijo drobljenja kot tehniko pomnjenja, pri kateri informacijo »zdrobimo na manjše dele«. Pogost primer uporabe te tehnike je pomnjenje telefonskih številk. Večina ljudi si telefonsko številko namreč razdeli na tri dele.

Drobljenje informacij nam omogoča, da si zapomnimo več, kot bi si sicer. V kratkotrajnem spominu večina ljudi zadrži sedem informacij. Nekateri obdržijo dve več, drugi dve manj. Razpon kratkoročnega pomnjenja je torej od pet do devet informacij.

Strategija drobljenja je priročna tudi pri pomnjenju gesel. Za primer: pomnjenje P3850tf21 bi večini povzročalo težave. Pomnjenje bi si olajšali, če bi dano geslo razdelili na več manjših delov: P 38 50 tf 21 (Pedersen, 2022).

2.4. Palača spomina

Palači spomina pravimo tudi tehnika loci (v latinščini izrazi loci označuje lokacijo), pa tudi rimska soba ali rimska palača, saj naj bi to metodo pomnjenja uporabljali že stari Rimljani. Bistvo te metode je, da uporabimo že obstoječi spomin in nanj vežemo novega, torej tisto, česar bi se radi naučili. Za primer lahko vzamemo svojo sobo, stanovanje, avto, vrt, kar koli že dobro poznamo in imamo posledično shranjeno v svojem dolgoročnem spominu. Na izbrani lokaciji opredelimo glavne točke. Običajno so glavne točke večji predmeti v prostoru (na primer predalnik, pisalna miza, postelja). Vse te točke v prostoru si jasno predstavljamo, saj jih dobro poznamo.

V nadaljevanju natančno določimo pot, po kateri se bomo sprehodili. Če je izbrani prostor spalnica, si v mislih določimo večje kose pohištva v spalnici in se po njej miselno sprehodimo. Po prostoru se moramo vedno sprehoditi po isti poti in v isti smeri. V začetni fazi lahko fizično vstopimo v prostor in si ogledujemo svoje točke. Nadaljujemo tako, da že določenim točkam začnemo dodajati nove informacije. Na ta način ustvarimo vizualno podobo tega, kar si želimo zapomniti. Dobra vizualna podoba je pri tej strategiji pomnjenja poglavitna.

Ko smo te tehnike vešči, jo lahko nadgradimo. To naredimo tako, da za krepitev pomnjenja uporabimo več prostorov. Lahko se miselno sprehodimo po celotnem stanovanju ali po celotni palači. V nadaljevanju lahko vsakemu predmetu damo svojo številko, da bomo na primer vedeli, kaj je druga stvar v tretji sobi, ne da bi se do nje sprehodili po celotni poti (Krajlah, 2021).

Krajlah (2021) navaja primer pomnjenja zaporedja števil. Vstopimo v svojo palačo in si na mestu, kjer je mačja posoda, čim bolj doživeto predstavljamo štiri mlade mačke. Bolj ko bodo zanimive in nelogične podobe v naši domišljiji, bolje si jih bomo zapomnili. Mačke pobožamo. Nato vstopimo v predsobo, kjer opazimo, da na omarici za ključe ni nobenih ključev. Vprašamo se, ali jih je morda kdo ukradel. Nadaljujemo v smeri proti kuhinji. V kuhinji vidimo sedem majhnih stolov za veliko jedilno mizo. Vprašamo se, ali bodo na večerjo prišli palčki. Odpravimo se v dnevno sobo. Na kavču ležita dve ogromni debeli mravlji. Zgroženo se vprašamo, kakšna vrsta mravelj je to. Na vsaki točki si torej ustvarimo neko podobo, v mislih pa se nato sprehodimo po celotni poti. Najprej smo videli štiri muce, nič ključev, sedem stolov, dve mravlji itn.

»Palače spomina delujejo na vizualnih podobah, kar ni čudno, saj prefrontalni korteks, tisti del možganov, ki je tudi sicer najbolj razvit, najbolje deluje prav na podlagi podob. In čim bolj nore, nelogične in barvne so (večjo vlogo bo imela naša desna polovica), bolj si jih bomo zapomnili« (Krajlah, 2021, str. 78).

2.5. Učenje s pesmijo in rimami

Večina mlajših otrok se nauči zaporedja 25 črk v slovenski abecedi z ritmom. Zaporedja 26 črk v angleški abecedi se naučimo ob znani pesmi, katere besedilo in melodijo si lahko prikličemo v spomin še več let po učenju.

Raziskava iz leta 2014 (Ludke, Ferreira in Overy, 2014) pravi, da je učenje tujih jezikov učinkovitejše, ko se učimo ob pesmi.

Horsley (2021) je predstavil rimano ponovitveno metodo. Pri tej metodi rime delujejo podobno kot ščipalke za perilo, saj ob rimah »pripenjamo« informacije v svoj dolgoročni spomin. Tudi s to metodo bomo povezovali nove informacije z informacijami v dolgoročnem spominu. Rime bodo v tem primeru postale »zemljevidi« za naše nove zamisli.

»Ena se rima z žena,
dve – gospe,
tri – noči,
štiri – vznemiri,
pet – spet,
šest – prest,
sedem – (jih) posedem,
osem – kosem (snega),
devet – atlet,
deset – internet.

Zdaj lahko vsaka od teh rim postane pomnilnik za nove informacije. Besede, ki si jih želite zapomniti, samo rimate z drugimi.« (Horsley, 2021, str. 62)

3. Zaključek

Dokazano je, da uporaba mnemotehnik omogoča učinkovitejše pomnjenje. Ključ do učinkovitega pomnjenja ni v tem, da se rodimo z dobrim spominom, temveč da spomin urimo. Podatke lahko shranimo v dolgoročni spomin, tako da jih »obtežimo« s čustvi, asociacijami, domišljijskimi podobami ali čim drugim iz zakladnice naše desne možganske polovice. Z učenjem mnemotehnik učence opolnomočimo, saj jih učimo, kako se lahko – s priročno tehniko pomnjenja – zanesejo nase in na svoj spomin.

4. Literatura

Horsley, K. (2021). *Neomejen spomin: Kako uporabljati višjestopenjske učne prijeme, da bi se učili hitreje, si zapomnili več in bili učinkovitejši*. V. B. Z. Ljubljana.

Krajlah, D. (2021). *Praktično učenje: Kako se z manj učenja naučiti več in z lahkoto opraviti vsak izpit.* Založba 5ka.

Ludke, K. M., Ferreira, F. in Overy, K. Singing can facilitate foreign language learning. *Mem Cogn, 42*, 41–52 (2014). https://doi.org/10.3758/s13421-013-0342-5

Pedersen, T. (2022). Memory and Mnemonic Devices. Psych Central. https://psychcentral.com/lib/memory-and-mnemonic-devices

Radović, T. in Manzey, D. (2019). The Impact of a Mnemonic Acronym on Learning and Performing a Procedural Task and Its Resilience Toward Interruptions. *Front. Psychol.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02522

Kratka predstavitev avtorice

Blanka Jerman je magistrica profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike. Zaposlena je na OŠ Hinka Smrekarja v Ljubljani. Izvaja dodatno strokovno pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj. Dela predvsem z učenci z bralno-napisovalnimi težavami, govorno-jezikovno motnjo in učenci z avtizmom. Pri svojem delu proaktivno išče strategije za kompenziranje učenčevih šibkejših področij z močnejšimi.

Medkulturna delavnica dopolnjevanja stripov

Intercultural Comic Workshop

mag. Uršula Kastelic Vukadinović

Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana
ursa.kastelic@gjp.si

Povzetek

Prispevek opisuje medkulturno delavnico dopolnjevanja stripov Mikija Mustra in Francisca Ibáñeza, ki smo jo izvedli v okviru slovenskega dela mednarodne izmenjave s špansko šolo IES Alhakén II iz Kordove. Dijakom smo predstavili stripe Mikija Mustra in Francisca Ibáñeza ter osnovne značilnosti zapisa govora v govornih oblačkih v stripu. Nato so španski dijaki po svojem navdihu dopolnili govorne oblačke v izbrano stran stripa *Zvitorepec* v španščini, slovenski dijaki pa so govorne oblačke zapolnili z govorom v slovenščini v izbrano stran stripa *Mortadelo y Filemón* (v slovenskem prevodu *Mortadelc pa File*). Prispevek poudarja pomembnost spodbujanja ustvarjalnosti pri dijakih in uporabo medkulturnih vsebin v okviru mednarodne izmenjave.

Ključne besede: Francisco Ibáñez, govor v stripu, medkulturnost, Miki Muster, strip, ustvarjalnost.

Abstract

This article presents an intercultural workshop where high school students were asked to use their imagination to fill in comics by Miki Muster and Francisco Ibáñez. The exercise was conducted during the Slovene part of the international exchange with the Spanish school IES Alhakén II from Córdoba. Students were introduced to the comics of Miki Muster and Francisco Ibáñez and familiarized with the fundamentals of speech bubble writing in comics. The Spanish students then used their own inspiration to fill in the speech bubbles on a selected page from the comic *Zvitorepec* in Spanish, while the Slovenian students filled in the speech bubbles with Slovenian speech on a selected page from the comic *Mortadelo y Filemón*. The paper highlights the importance of fostering creativity in students and exemplifies the use of intercultural content in the context of an international exchange.

Keywords: comics, creativity, Francisco Ibáñez, interculturality, Miki Muster, speech in comics.

1. Uvod

V okviru mednarodne izmenjave s špansko šolo IES Alhakén II iz Kordove smo izvedli delavnico dopolnjevanja stripov. V program smo želeli vnesti medkulturno vsebino, s katero bi spodbudili dijake k ustvarjanju in jih seznanili z dvema primerljivima avtorjema. Odločili smo se za avtorja stripa, literarno zvrst, ki je v šoli morda nekoliko prezrta, hkrati pa v zadnjem času v slovenskem prostoru lahko opazimo porast novih stripovskih izdaj, med katerimi zasledimo tudi stripe o življenju znanih Slovencev (o Jožetu Plečniku, Karlu Destovniku Kajuhu, Ivanu Cankarju, slovenskih reformatorjih ...) in nekaj temeljnih del iz slovenske književnosti v stripu (Hlapci, Nekropola, Butalci, Pod svobodnim soncem ...). Za strip smo se odločili tudi zato, ker je zaradi likovne komponente zelo privlačen in prav ta likovnost je "brezjezikovna" – sličice lahko "berejo" slovenski in španski dijaki in lahko jim dodajo svojo (novo) vsebino.

Španskim dijakom smo predstavili stripe in nekaj risanih televizijskih oglasov Mikija Mustra, španski mentor pa je slovenskim dijakom predstavil stripe Francisca Ibáñeza. V nadaljevanju smo dijakom na kratko predstavili značilnosti govora, ki ga bodo kasneje po svojem navdihu zapisovali v govorne oblačke. Besedila iz izvirnikov smo predhodno odstranili, tako da so dijaki dobili strani iz stripov z belimi oblački. Na koncu smo dijake povabili k ustvarjanju.

V nadaljevanju bomo izpostavili pomen medkulturnega dialoga, predstavili oba avtorja stripov, Mikija Mustra in Francisca Ibáñeza, nekaj osnovnih značilnosti zapisa govora v govorne oblačke stripa in nekaj konkretnih primerov izdelkov dijakov.

2. Medkulturni dialog

Po opisu Evropske komisije sporazumevanje v tujih jezikih vključuje tudi spoštovanje kulturne raznovrstnosti in sposobnost medkulturnega razumevanja (Uradni list Evropske unije, 2006, 394/14, 394/15). Medkulturna kompetenca je omenjena kot del socialne in državljanske kompetence (Uradni list Evropske unije, 2006, 394/16). Posameznik mora spoštovati različnost in soljudi ter biti pripravljen premagovati predsodke in sklepati kompromise (Uradni list Evropske unije, 2006, 394/17). In ravno mednarodne izmenjave dijakov so eno izmed ključnih območij vzgoje in izobraževanja za medkulturni dialog v gimnazijskem izobraževanju (Bahovec idr., 2011, str. 4, 5).

Klemenčič in Štremfel (2011, str. 16, 17) poudarjata pomen izobraževanja mladih generacij z namenom, da razvijejo znanje, vedenje in veščine, ki jim omogočajo vzpostaviti kulturni dialog in delovati v sodobni globalni multikulturni družbi. Prav tako je pomembno, da dijak razvija pozitivna čustva do lastne domovine ter ljubezen do njene naravne in kulturne dediščine.

Mednarodne izmenjave so priložnost, da dijak spoznava novo kulturo, hkrati pa v procesu predstavljanja lastne kulture vrstniku iz tujine le-to bolje spozna in uzavesti njen pomen v svoji domovini in v mednarodnem kontekstu.

3. Miki Muster

Miki Muster (1925–2018) je slovenski ilustrator, kipar, karikaturist, novinar in filmski režiser. Danes velja za pionirja slovenskega stripa in animacije ter enega najuspešnejših slovenskih avtorjev risank in stripov. Ko je začel delati za slovensko televizijo, je ustvarjal televizijske oglase. Med letoma 1967 in 1990 je posnel približno 380 televizijskih oglasov (npr. za Kolinsko (Viki krema, Čunga Lunga), Šumi (bomboni Visoki C), Jelovico) in nekaj generacij se spominja večerne rutine, ki so jo narekovali Mustrovi Cikcak zajčki. Poleg naštetega je Muster ilustriral okoli štirideset slikanic.

Mustrova dolga in izredno bogata zavezanost stripu se je začela leta 1952, ko je začel izhajati prvi povojni slovenski tednik *PPP* (*Poletove podobe in povesti*), v katerem bi moral iziti Disneyjev strip, ki pa ni prišel pravočasno, zato ga je narisal Muster (P. G. in M. K., 2018).

Med letoma 1952 in 1973 je Muster narisal in napisal svoje najbolj znane stripe *Zvitorepec*, ki so več kot 20 let tedensko izhajali v nekaterih slovenskih časopisih. Zamisel je bila napisati zabaven in zanimiv strip za otroke, zato je Muster uporabil živali s človeškimi lastnostmi, ki se uspešno spopadajo z najrazličnejšimi pustolovščinami. Prvi lik v njegovih stripih je bil

Zvitorepec – premeteni lisjak –, kmalu pa je dodal še dva lika: Lakotnika – volka, ki je bil vedno lačen – in Trdonjo – zelo pametno želvo.

Kasneje so Zvitorepčevi stripi izšli v knjižnih izdajah in so še vedno priljubljeni tako pri otrocih kot pri odraslih. To dejstvo potrjujejo tudi nove izdaje Mustrovih stripov v barvah. Prej so bili ti stripi črno-beli. Miki Muster je barval le naslovnice.

4. Francisco Ibáñez

Francisco Ibáñez (1936–2023) je španski avtor stripov *Mortadelo y Filemón*, ki so začeli izhajati leta 1958 in so zabavali na milijone španskih otrok in odraslih. Leta 2003 so po njegovih stripih posneli film *Velika avantura Mortadela in Filemona*, ki je bil tako velika uspešnica kot stripi.

Ibáñez je izjemno pomemben za špansko popularno kulturo. Njegovi stripi so v Španiji tako priljubljeni kot Asterix v Franciji, Tintin v Belgiji ali Miki Muster v Sloveniji. Generacije so se učile brati njegove zgodbe in se smejale njegovim stripom, polnim absurdnega humorja (Burgen, 2023), ki zrcali razmere v povojni Španiji (spletke, tiranski šefi, slabo plačano delo, vse vrste prevar ipd.).

Svoja najslavnejša in najbolj priljubljena lika, Mortadela in Filemona, je Ibáñez ustvaril leta 1958. Gagi in šaljivi humor so izhajali iz osebnosti obeh likov – Filemona, nejevoljnega šefa, in Mortadela, njegovega nerodnega pomočnika, ki je bil nagnjen k nesrečam, vendar se je lahko na ukaz svojega šefa preoblekel v katero koli preobleko.

V letih od 2005 do 2007 je v slovenskem prevodu izšlo nekaj Ibáñezovih stripov v osmih zvezkih. Mojstrsko jih je prevedla Marjeta Drobnič, ki je uspela ohraniti jezikovne posebnosti (besedne igre, pogovorni jezik ...). Podomačila je tudi imeni naslovnih likov (*Mortadelc pa File*) in ju tako še bolj približala slovenskim bralcem. Omenjenih izdaj v slovenščini se ne da več kupiti, dostopne pa so v nekaterih splošnih knjižnicah. Za potrebe delavnice smo uporabili tri zvezke *Mortadelca* v slovenskem prevodu in enega v izvirniku.

5. Zapis govora v stripu

Dijakom smo predstavili nekaj osnovnih zakonitosti zapisovanja govora v stripu. Dijaki so v delavnici večinoma dopolnjevali govor oseb v govorne oblačke, v nekaterih primerih tudi v miselne oblačke in v uokvirjen prostor ob risbah, ki je namenjen spremnemu besedilu in ne zapisu dejanskega govora. V stripu so zvoki v obliki najrazličnejših medmetov zapisani tudi zunaj govornega oblačka, torej kot del risbe ter s tem tudi bolj kot del vizualnega in ne verbalnega jezika (Bogataj, 2022, str. 105). V gradivu, ki smo ga pripravili za delavnico, teh zapisov nismo odstranili.

Bogataj (str. 100) strip označi kot multimodalni medij, ki z upodobitvijo lahko prikaže celotno govorno situacijo, v kateri je bilo nekaj izrečeno. Omogoča izražanje govora tako z verbalnimi kot vizualnimi sredstvi (upodobitev govorca in njegove obrazne mimike, kretenj rok, položaj telesa ipd.). Vidne govorne prvine imajo pomembno vlogo pri razumevanju pripovedi in predstavljajo tudi sredstvo za karakterizacijo lika, njegovo osebnost in njegovo čustveno stanje (jezo, presenečenje, zmedenost, opitost, premraženost, negotovost, navdušenost ipd.) (str. 103).

Najbolj ustaljeno obliko za izražanje govora v stripu predstavlja govorni oblaček, ki je vizualna entiteta (Štesl, 2023, str. 22), ki v likovnem prostoru stripa ustvarja prostor za zapis govorjenega jezika (Bogataj, str. 100, 103). Poleg govornih je treba omeniti tudi miselne oblačke, ki jih od govornih ločimo po obliki – majhni krožci, ki miselni oblaček povezujejo s stripovskim likom, bralcu sporočajo, da gre za razmišljanje tega lika.

Govor, ki ga v stripu zapišemo v govorni oblaček, ima v stripu podobno funkcijo kot narekovaji v zapisanih besedilih (kot dobesedni navedek) (Bogataj, str. 99). Besedilo, ki je zapisano v govornem oblačku, torej posnema govorjeni jezik, zato se včasih oddalji od knjižnega jezika. V njem zasledimo narečne in pogovorne izraze, nižje pogovorne izraze, tudi kletvice. Pogosto so uporabljeni medmeti, ki omogočajo izraziti razpoloženje govorcev, ter onomatopeje in drugi zvoki (zvoki kolcanja, vzdihovanja, vohanja itd.).

Pomembna je tudi vizualna podoba črk, s katerimi je zapisan govor, saj lahko izraža občutje govorca. Za zapis lahko uporabimo različne velikosti črk, lahko jih bolj odebelimo. Z odebeljeno pisavo, velikimi tiskanimi črkami ali večjo pisavo izrazimo večjo glasnost ali jakost povedanega.

Glede na to, da je prostor v govornem oblačku zelo omejen, mora biti govor v njem izražen čim bolj ekonomično, zato je govor občasno izražen le z ločili, s simboli ali z likovno upodobitvijo nečesa (klicaj, vprašaj, žarnica za domislico, nota za petje ...) (Bogataj, str. 107, 108), a o teh opcijah dijakom na delavnici nismo spregovorili, ker smo jih želeli spodbuditi k zapisu govora.

6. Delavnica dopolnjevanja stripov

Dijaki so se v delavnici razdelili v pare ali skupine. Na voljo so imeli 11 različnih strani (vsako v dveh kopijah) iz stripov *Zvitorepec*, ki smo jih ponudili na izbiro španskim dijakom in jih pozvali, da jih dopolnijo z govorom v španščini. Slovenskim dijakom smo ponudili 11 strani (vsako v 2 kopijah) iz različnih stripov *Mortadelca pa Fileja* in jih povabili, da govorne oblačke dopolnijo z govorom v slovenščini.

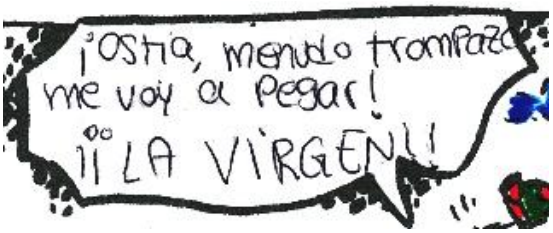
Vse skupine so bile pri zapisu govora v govorne oblačke zelo sproščene in ustvarjalne. V zapisu govora so dijaki uporabljali medmete (sliki 10 in 11, slika 3 celo izven govornega oblačka), pogovorne izraze (slike 1, 2 in 8), nižje pogovorne izraze (sliki 5 in 9), kletvice (sliki 3 in 4), sleng (slika 11), žargonske izraze (slika 7), tujke (slika 12), besedila iz angleških skladb (slika 13). Ker so bili Zvitorepčevi stripi črno-beli, so jih nekateri španski dijaki tudi pobarvali ali barvno osenčili.

Najbolj pomembno je bilo, da so bili ustvarjalni in da so se pri ustvarjanju zabavali. Glavno dodano vrednost pa vidimo v tem, da smo v program mednarodne izmenjavi vnesli medkulturno vsebino na dijakom privlačen način.

Nekaj primerov besedil iz govornih oblačkov, ki so nastali v medkulturni delavnici:

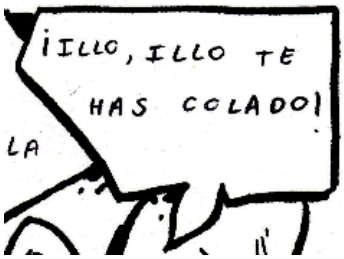
Slika 1

Primer dopolnitve govornega oblačka v stripu Zvitorepec 1



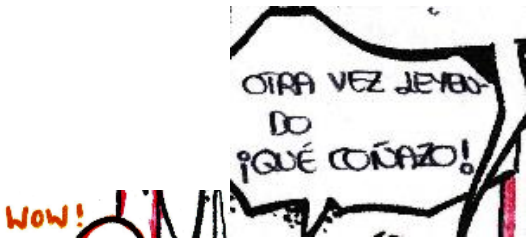
Slika 2

Primer dopolnitve govornega oblačka v stripu Zvitorepec 2



Slika 3

Primer dopolnitve govornega oblačka in zapis medmeta izven njega v stripu Zvitorepec 3



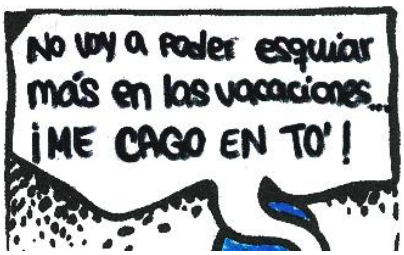
Slika 4

Primer dopolnitve govornega oblačka v stripu Zvitorepec 4



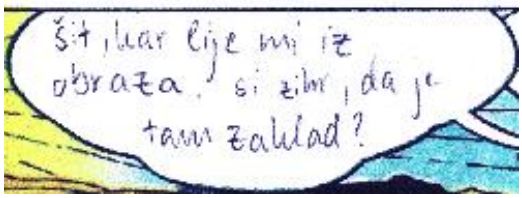
Slika 5

Primer dopolnitve govornega oblačka v stripu Zvitorepec 5



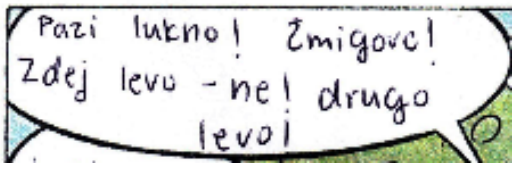
Slika 6

Primer dopolnitve govornega oblačka v stripu Mortadelc pa File 1



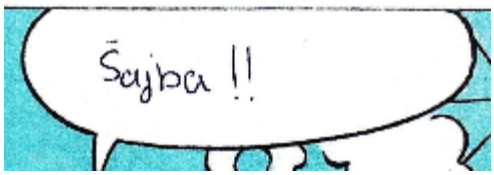
Slika 7

Primer dopolnitve govornega oblačka v stripu Mortadelc pa File 2



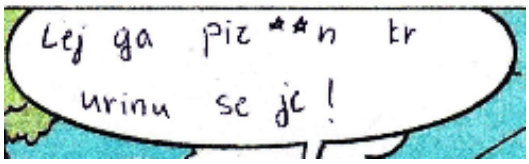
Slika 8

Primer dopolnitve govornega oblačka v stripu Mortadelc pa File 3



Slika 9

Primer dopolnitve govornega oblačka v stripu Mortadelc pa File 4



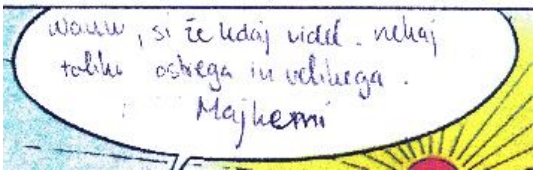
Slika 10

Primer dopolnitve govornega oblačka v stripu Mortadelc pa File 5



Slika 11

Primer dopolnitve govornega oblačka v stripu Mortadelc pa File 6



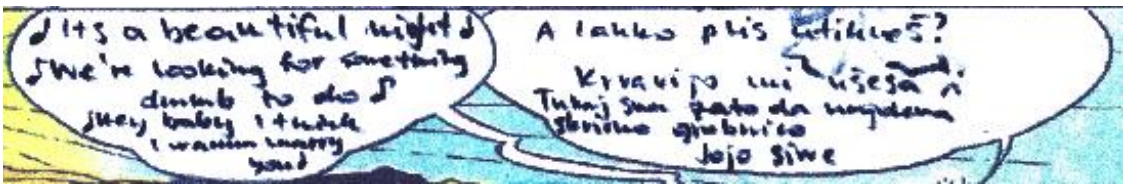
Slika 12

Primer dopolnitve govornega oblačka v stripu Mortadelc pa File 7



Slika 13

Primer dopolnitve govornega oblačka v stripu Mortadelc pa File 8



7. Zaključek

Menimo, da je v šolskem prostoru potrebno izkoristiti vsako priložnost za razvoj ustvarjalnosti, vzbujanje želje po branju, vnašanje medkulturnih tem ter medjezikovnih in medpredmetnih povezav. Zato nameravamo podobno delavnico v prihodnje izvesti v okviru projektnega dneva ali pri rednem pouku ob koncu šolskega leta. Želimo si medpredmetno sodelovati s profesoricama likovne umetnosti, ki bi dijakom lahko razložili kaj več o likovni upodobitvi. V tem primeru bi v gradivu za delavnico odstranili zadnjo sličico in dijake pozvali, da narišejo nadaljevanje oziroma zaključek sekvence po svoje.

8. Viri

Bahovec, I., Adam, F., Potočnik, V., Bogataj, N. in Virk Rode, J.: *Vzgoja in izobraževanje za medkulturni dialog*: Raziskovalno poročilo CRP "Konkurenčnost Slovenije" 2006–2013, projekt V5-0422). https://www.yumpu.com/xx/document/read/8834713/vzgoja-in-izobrazevanje-za-medkulturni-dialog

Bogataj, A. (2022). Govor v likovnem prostoru stripa. V K. Podbevšek in N. Žavbi (ur.), *Govor in prostor* (str. 99–111). Založba Univerze v Ljubljani. https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/book/362

Burgen. S. (18. 7. 2023). Tributes pour in after Spanish cartoonist Francisco Ibáñez Talavera dies aged 87. *The Guardian*. https://www.theguardian.com/books/2023/jul/18/tributes-pour-in-after-spanish-cartoonist-francisco-ibanez-talavera-dies-aged-87-mortadelo-and-filemon

Ibáñez, F. (2004). *Mortadelo y Filemón: El jurado popular*. Ediciones B, S.A.

Ibáñez, F. (2005). *Mortadelc pa File: Don Mortadelc iz Manče*. Chargonet.

Ibáñez, F. (2006). *Mortadelc pa File: Svetovno 2006.* Chargonet.

Ibáñez, F. (2007). *Mortadelc pa File: Kandidat.* Chargonet.

Klemenčič, E. in Štremfel, U. (2011). *Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi.* Založba ZRC.

Muster, M. (2022). *Miki: zbirka Miki Muster. 10, 1972–2005*. Buch [Zavod Strip art].

P. G., M. K. (8. 5. 2018). Umrl je Miki Muster, pionir slovenskega stripa. *MMC RTV SLO*. https://www.rtvslo.si/kultura/drugo/umrl-je-miki-muster-pionir-slovenskega-stripa/454282

Štesl, K. (2023): Značilnosti vizualnega jezika v stripih. *Vzgoja in izobraževanje, 54*(3), 18–24.

Uradni list Evropske unije (UL L 394, 30. 12. 2006): Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sl:PDF

Kratka predstavitev avtorice

Mag. **Uršula Kastelic Vukadinović** je magistrica španskega jezika, profesorica slovenščine in diplomirana sociologinja kulture. Na Gimnaziji Jožeta Plečnika Ljubljana poučuje španščino. Svoje pedagoško delo dopolnjuje z delom v šolski knjižnici, kjer se trudi spodbujati dijake k branju v prostem času.

Karikatura

Caricature

mag. Manca Herlec

Osnovna šola Šenčur
manca.herlec@os-sencur.si

Povzetek

Predmet likovna umetnost je skupek dejavnikov, kjer se prepletajo ustvarjalnost, komunikacija in sodelovanje. S pomočjo sodobnih naprav ter primerne motivacije lahko učenje postane igra. V prispevku je predstavljena ena od možnosti, kako na nevsiljiv način spoznati bistvo karikature. Delo v skupinah je potekalo v likovni učilnici. V delo so bili vključeni učenci sedmega razreda predmetne stopnje. Kot uvodno motivacijo smo uporabili aplikacijo na telefonu. Na ta način so se učenci lahko preizkusili v vlogi fotografa, ustvarjalca in portretiranca. Delo smo zaključili na klasičen način s pomočjo likovne tehnike kolaža. S takim načinom dela učencem omogočimo občutek sprejetosti, širjenje socialnih omrežij ter večji pretok znanja, ki je pridobljeno na izkustveni način in je trajnostno.

Ključne besede: igra, karikatura, likovne tehnike, likovna umetnost, medsebojno sodelovanje.

Abstract

The subject of visual arts encompasses a range of factors where creativity, communication, and collaboration intersect. With the aid of modern devices and appropriate motivation, learning can become a playful experience. This paper presents one of the ways to unobtrusively introduce the essence of caricature. The group work took place in the art classroom and involved seventh-grade students from the lower secondary level. As an initial motivation, we used applications on smartphones. This allowed students to experiment in the roles of photographer, creator, and portrait subject. We concluded the activity using the traditional collage technique. This approach provides students with a sense of acceptance, the inclusion of social networks in a creative setting, and a greater flow of knowledge, which is acquired experientially and is sustainable.

Keywords: art techniques, caricature, collaboration, fine art, play, Snapchat.

1. Uvod

V današnjem času se področje likovne umetnosti hitro razvija in spreminja. Sodobne aplikacije so postale nepogrešljivo orodje, ki umetnikom in učiteljem ponuja širok spekter možnosti za ustvarjanje in poučevanje. Tehnološki napredek omogoča nove pristope k umetniškemu izražanju, kar spodbuja večjo kreativnost in inovativnost. Digitalna orodja niso le pripomoček, ampak tudi vir navdiha, ki dopolnjuje tradicionalne učne strategije in omogoča hitrejši ter bolj učinkovit dosežek ciljev. V tem kontekstu se odpirajo nove poti za raziskovanje in eksperimentiranje, kar obogati umetniško prakso in izobraževalne procese.

V okviru enega izmed projektov so bili v učni proces vključeni učenci sedmega razreda predmetne stopnje. Delo je potekalo v likovni učilnici. Kot uvodno motivacijo smo uporabili aplikacijo Snapchat.

Ker je karikatura precej kompleksna zvrst likovne umetnosti z mnogimi uporabnimi aplikacijami(kot so ilustracija literarne smešnice, politične satire ali reklame), je delo potekalo v skupini, kjer so si učenci razdelili različne vloge, kot so fotograf, karikaturist in portretiranec.

Učenci so na igriv način obnovili znanje o barvnem krogu in kontrastu. V fazi ustvarjanja smo si zastavljali vprašanja tipa kdo je upodobljen? Katere so prevladujoče barve? Kaj je bistvo kompozicije? Katere materiale bomo uporabili, da bo karikatura čimbolj zanimiva? S pomočjo medsebojnega sodelovanje in v sproščenem vzdušju smo izdelek nenehno nadgrajevali.

Brez otroške risbe so šolske stene puste in prazne. S svojimi živahnimi barvami in domišljijskimi motivi obogatijo prostor, pripovedujejo zgodbo o kreativnosti in individualnosti vsakega otroka, ki je tega živahnega mozaika. V tem okolju so sodobne digitalne naprave odveč oziroma jih moramo uporabljati zmerno. sodeloval pri ustvarjanju.

Inovativen pristop je pri učencih krepil ustvarjalnost, olajšal nadgradnjo znanja in omogočal izmenjavo izkušenj. Vse aktivnosti so potekale na način, ki je spodbujal individualno angažiranost preko unikatnosti doprinosa vsakega posameznika.

2. Snapchat

Zaradi svoje popularnosti in drugačnega pristopa k deljenju vsebin je Snapchat priljubljena aplikacija predvsem med mlajšimi uporabniki. Spodbuja neformalno in spontano komunikacijo ter vključuje tudi asistenta z umetno inteligenco, kar jo ločuje od drugih družbenih omrežij. Prav tako nam omogoča deljenje trenutkov iz vsakdanjega življenja.

Raziskali smo funkcije, ki jih Snapchat ponuja. Snap je izraz, ki se uporablja za fotografije in videoposnetke, ki jih uporabniki delijo s svojimi prijatelji preko aplikacije. Lahko jih delimo oziroma pošljemo neposredno določenim prijateljem, lahko pa jih tudi objavimo kot del uporabnikove zgodbe, kjer so na voljo za ogled 24 ur. Uporabniki jih lahko shranijo v spomine, kar omogoča dostop in deljenje tudi po tem, ko je originalni snap izginil. Uporabniki lahko pošiljajo tudi kratke videoposnetke, ki trajajo do 60 sekund. Ti videoposnetki se lahko razdelijo na več snap-ov, če so daljši. Ena od funkcij je tudi začasnost, kjer vsebine izginejo po ogledu, čeprav prejemnik lahko naredi posnetek zaslona, kar pošiljatelj prejme kot obvestilo. Snap lahko vsebuje besedilo, risbe, nalepke, filtre in leče, kar omogoča uporabnikom, da jih prilagodijo in se ustvarjalno izražajo.

Stories (zgodbe) na Snapchatu so zbirke fotografij in videoposnetkov (snap-ov), ki jih uporabniki lahko objavijo in delijo s svojimi prijatelji ali širšo javnostjo. Za razliko od Facebooka je vsak posamezen snap, dodan v zgodbo, viden le 24 ur od trenutka objave, nato pa izgine. Uporabniki lahko s funkcijo Stories ustvarijo kronološko zaporedje dogodkov ali trenutkov iz svojega dneva, ki jih prijatelji ali sledilci lahko vidijo večkrat v tem časovnem obdobju.

Za podlago oziroma motivacijo likovnega izdelka karikature smo izbrali lečo in filter. Ti dve priljubljeni funkciji omogočata dodajanje različnih vizualnih učinkov svojim videoposnetkom in fotografijam. Končni produkti so bolj zanimivi in zabavni snap-i. Prav tako omogočajo uporabnikom, da svoje posnetke obogatijo s kreativnimi in zabavnimi učinki, s

čimer je njihova vsebina bolj privlačna in unikatna. Te funkcije so ključne za popularnost Snapchata, saj omogočajo nenehno inovacijo in izražanje na nove načine.

Na sliki 1 je popačena slika, ki je nastala s pomočjo aplikacije Snapchat.

Slika1

Fotografija



Leče so interaktivni učinki in animacije, ki se v realnem času uporabljajo na obrazu ali okolici uporabnika med snemanjem videoposnetkov ali fotografij. Snapchat uporablja tehnologijo obogatene resničnosti za prepoznavanje okolice in obraza, kar omogoča dodajanje dinamičnih elementov. Na voljo imamo več možnosti.

Obrazne leče prepoznajo obraz uporabnika in dodajo učinke ali animacije, kot so smešni izrazi, lahko spremenijo celoten videz obraza, dodajo živalska ušesa, predmete kot so očala, klobuk... Okoljske leče uporabljajo razširjeno resničnost za dodajanje animacij in vizualnih elementov v okolje uporabnika. S pomočjo okoljskih leč lahko prikažemo animirane učinke, kot so na primer padajoče snežinke ali dež. Nekatere leče so interaktivne, kar pomeni, da se uporabniki lahko premikajo ali izgovarjajo določene besede, da sprožijo različne animacije in učinke.

Filtri so grafični sloji, ki se uporabljajo na videoposnetkih ali fotografijah po tem, ko so posneti. Filtri lahko dodajo posebne grafike, barvne učinke, informacije o lokaciji ali nalepke. Izbiramo lahko med različnimi filtri. Barvni filtri nam omogočajo spreminjanje barvne palete ali tona posnetka. Na ta način lahko izboljšamo ali spremenimo razpoloženje slike. Geofiltri so specifični za določeno lokacijo in se pojavijo, ko se uporabnik nahaja na določenem mestu. Vsebujejo grafike ali informacije, povezane z mestom, dogodkom ali lokalno znamenitostjo. Prav tako bi lahko uporabili vremenski filter s pomočjo katerega dodamo informacije, kot so trenutni čas, datum ali vremenski pogoji na posnetku.

3. Karikatura

Karikatura temelji na portretu, ki je upodobitev določene osebe. Umetnik skuša s različnimi slikarskimi in risarskimi potezami upodobiti posebnosti portretiranca, na primer fizični videz, držo, gesto, izraz in obleko. Poleg osebe so na sliki upodobljeni tudi predmeti in živali, ki doprinesejo k željeni atmosferi. Učenci so izbirali med portretom glave, doprsnim portretom in avtoportretom (Tavčar, 1995).

Na sliki 2 je prikazana karikatura izredno talentirane učenke, ki je nastala s pomočjo svinčnika.

Slika 2

Risba karikature



Karikature imajo dolgo zgodovino in so bile vedno pomembno orodje umetniškega izražanja in družbene kritike. Njihova moč leži v sposobnosti, da na humoren, kritičen in pogosto satiričen način prikažejo in izpostavijo značilnosti, vedenje ali slabosti posameznikov, lahko pa tudi skupin in družbenih pojavov. Karikatura uporablja pretiravanje, izkrivljanje in poenostavljanje, da bi poudarila določene lastnosti subjekta, s čimer doseže močan vizualni in čustveni učinek na gledalca, zaradi česar se nam podoba(in z njo ideja, ki jo predstavlja) bolje vtisne v spomin (Bučar, 2013).

Uspešna karikatura mora ohranjati prepoznavnost subjekta, kljub pretiravanju in poenostavitvi; gledalci morajo hitro ugotoviti, koga ali kaj predstavlja. Ena izmed glavnih tehnik, ki jih uporablja, je pretiravanje določenih osebnih in fizičnih značilnosti: na primer igralec klavirja s prevelikimi prsti, uradnik z ogromnimi očali… Karikature pa lahko utrjujejo ali širijo negativne stereotipe, če pretiravajo značilnosti, ki so povezane s raso, spolom, narodnostjo ali drugimi družbenimi skupinami. Še posebej pri otrocih lahko zaradi svojega poenostavljenega in pretiravanega pristopa izkrivljajo resničnost in prispevajo k napačnim ali škodljivim predstavam. Karikature, ki se dotikajo občutljivih tem, kot so vera, invalidnost ali smrt, lahko prestopijo meje dobrega okusa in etike. Osredotočajo se na fizične značilnosti, kar lahko vodi do preveč površnega prikaza posameznika ali situacije, zato lahko pripeljejo tudi do stigmatizacije določenih sicer običajnih lastnosti, kar lahko škoduje samopodobi. Paziti moramo, da jih uporabljamo zmerno in z dobrim namenom, najbolje kot orodje za politično in družbeno kritiko. Umetniki jih uporabljajo za izražanje svojega mnenja in opozarjanje na nepravice, korupcijo ali druge družbene probleme. Pogosto uporabljajo satiro in humor, da prikažejo resne teme na lahek in dostopen način. S tem lahko učinkovito komunicirajo kritiko oseb, družbenih pojavov ali splošnih človeških napak (Cvetko, 2018).

Zaradi svoje vizualne narave so dostopne širokemu občinstvu, ne glede na jezik ali kulturno ozadje. Najpogosteje jih najdemo v revijah, časopisih, na spletu in drugih medijih,

kjer služijo kot komentar aktualnih dogodkov. Lahko spremljajo časopisne članke ali stojijo samostojno. Dejstvo je, da so karikature zelo močno vizualno orodje, ki so danes nepogrešljiv del kritike in nekaterih humornih vsebin.

4. Igra

Temelj vseh dejavnosti je igra, ki jo opredeljujemo kot dejavnost, ki se izvaja zaradi nje same. Igra spremeni učenčev odnos do realnosti in zaželeno je, da je notranje motivirana, svobodna, odprta ter za učenca prijetna. Igra je kompleksna dejavnost, katere osnovne značilnosti so: namernost, usmerjenost na predmete, odsotnost posledic, notranja motivacija in alternative stvarnosti (Marjanovič Umek in Kavčič, 2001).

V starosti od enajst do trinajst let začnejo učenci ustvarjati na temeljih trdnih, jasno premišljenih kriterijev, pridobljenih vizualno in z abstrakcijo. To je čas upodobitev. Spontanega likovnega izražanja ni več, učenci preidejo k reševanju likovnih problemov z materialom, perceptivnim pristopom. Likovno izražanje je namerno, cilj je že likovni. Učenci uživajo v zvestem upodabljanju in preslikavanju.. »Ustvarijo si nov svet, ki je po vizualni plati najbližji podobi sveta, ki nas obdaja, saj se v enotnih načelih srečajo vse prvine likovne umetnosti (Tacol, 2011).

Sodelovalno učenje ni le učinkovito orodje za pridobivanje znanja, temveč tudi ključna metoda za osebnostni in socialni razvoj otrok. Učna strategija nam omogoča reševanje nesoglasij in konfliktov, kar krepi sposobnosti za reševanje problemov in izboljšuje skupinsko delo. Uspešno sodelovanje v skupini povečuje samospoštovanje in samozavest posameznikov. Učenci se naučijo sprejemati različne pristope in poglede, kar krepi empatijo in strpnost. S pomočjo sodelovalnega učenja spodbujamo tudi razvoj pozitivnih socialnih interakcij in prijateljstev med vrstniki (Peklaj, 2001).

Ugotovili smo, da so nekateri učenci bolj vešči v fotografiranju, drugi se radi fotografirajo, tretji se ne želijo izpostavljati, nekateri so pravi mojstri risanja, spet drugi obvladajo aplikacijo. Telefoni so v času pouka sicer prepovedani, ampak glede na likovno nalogo sem dovolila, da vsaka skupina uporablja po en telefon. Navodili likovne naloge, kjer smo uporabili aplikacijo Snapchat, sta bili naslednji:

- v skupini izbrati nekoga, ki se želi fotografirati
- uporabiti aplikacijo Snapchat in s pomočjo filtra in leče spremeniti fotografijo

Kako nekomu razložiti oz. opisati, kaj je umetnost, je zelo težka naloga, kajti ta je lahko marsikaj. Lahko rečemo, da ni samo risba, ampak tudi kolaž, mozaik, grafika, fotografija, video, slika, skulptura. Prikazuje nam določena čustva, kot so na primer jeza, veselje, žalost ali začudenje. Ne najdemo je samo v galerijah, ampak je navzoča tudi v cerkvah, javnih stavbah, parkih in na ulicah - skratka vsepovsod. Umetnostna zgodovina nam pripoveduje zgodbe iz preteklosti in ni le podoba. Po svojem značaju ni vselej sprejemljiva, ampak je lahko tudi uporniška, sporna, dramatična ali poduhovljena. Prav tako je lahko srhljiva, škandalozna in izzivalna, skratka ne najbolj ljubka. S svojo pojavnostjo zaznamuje minljiv trenutek v času in je abstraktna, simbolična in domišljijska in ni vedno samo realistična. In na koncu bi lahko dejali, da ni namenjena samo ljubiteljem umetnosti, ampak vsem ljudem različnih starost (Lock. 2010).

Tehnika kolaža se je uveljavila v začetku 20. stoletja. Uporabljali so jo umetniki avantgardnih gibanj, kot sta kubizem in dadizem. Znani umetniki, ki so uporabljali kolaž, so med drugimi Pablo Picasso, Georges Braque in Henri Matisse. Kolaž se uporablja tudi v

sodobni umetnosti, oblikovanju, ilustraciji in celo pri ustvarjanju digitalnih del, kjer umetniki združujejo različne digitalne elemente v nove kompozicije (Palffy in Atkinson, 2020).

Najbolj pogosta likovna tehnika je risanje oziroma svinčnik. Tehnika je sicer precej preprosta, vendar ni primerna za vse učence, zato med njimi izberemo posameznike, ki so sposobni nalogo na ta način realizirati, jim določimo pripadajoče skupine, nato pa njihove izdelke uporabimo kot osnovo za kolaž, ki ga naredijo ostali člani skupine.

Na slikah 3 in 4 je prikazana risba karikature, ki je narisana s pomočjo svinčnika po predlogi slike 1.

Slika 3

Karikatura



Slika 4

Karikatura



Tehnika kolaža nam omogoča veliko svobode pri izražanju. Učenec lahko kombinira različne materiale: vrvico, alu folijo, suhe barvice, tempere, pastele, blago… Na ta način lahko ustvari edinstveno likovno delo.

Na slikah 5 in 6 sta prikazana končna izdelka skupinskega dela v tehniki kolaž.

Slika 5

Karikatura



Slika 6

Karikatura



5. Zaključek

Ugotovili smo, da se je likovna umetnost skozi zgodovino razvijala in spreminjala, od prazgodovine do sodobnosti, vsako obdobje je prineslo svoje edinstvene tehnike, materiale in stile. Rdeča nit pri razumevanju likovne umetnosti je še vedno poznavanje osnovnih likovnih pojmov, kot so kompozicija, kontrast in barvni odnosi.

Spoznali smo, da nam karikatura nudi umetniško svobodo. Umetnik ima veliko svobode pri izbiri, katere značilnosti bo poudaril in kako jih bo pretiraval. Vsak karikaturist ima svoj slog, ki se lahko močno razlikuje od drugih, kar omogoča širok razpon umetniških izrazov. Navkljub svojim številnim pozitivnim lastnostim in vlogam ima karikatura tudi nekaj slabih strani, zato moramo biti pri njeni uporabi pazljivi.

Ugotovili smo, da je risanje karikature zelo zapleten likovni motiv, ki temelji na predhodnem poznavanju portreta. Biti moramo zelo dobri opazovalci, da najdemo in tudi narišemo določene detajle, ki jo zaznamuje.

Menim, da vsak otrok nosi v sebi nek potencial. Naša naloga kot družba je, da ustvarimo okolje, kjer se lahko ta potencial izrazi in razvije v vsej svoji veličini. Nekateri so dobri risarji, drugi dobri pripovedovalci, medtem ko so tretji odlični in hvaležni gledalci oziroma poslušalci. V tem primeru nam je bilo skupinsko delo v veliko pomoč. Vsak učenec je bil namreč slišan in je bistveno pripomogel k nastanku končnega izdelka.

Sodobna tehnologija je postala nepogrešljiv del našega življenja, saj omogoča večjo učinkovitost, povezljivost in dostop do informacij ter storitev, ki prej niso obstajale. Izkazalo se je, da je lahko aplikacija, kot je Snapchat, tudi odlično orodje, ki spodbuja umetniško izražanje.

Likovna umetnost in digitalizacija se razvijata in dopolnjujeta, kar odpira nove perspektive in izkušnje za ustvarjalce in občinstvo. Ta sinergija spodbuja inovacije in omogoča raziskovanje neomejenih možnosti v umetniškem svetu.

Ker otroška domišljija nima meja, me ne skrbi, da bi zaloga novih ilustracij in zgodb pošla. Zavedati pa se je treba, da je učitelj v tem procesu usmerjevalec, ki je dolžan poskrbeti, da so učne vsebine, pripomočki za dosego učnih ciljev in likovni izdelki skrbno izbrani ter v skladu z cilji, ki smo si jih zadali na začetku učnega procesa.

6. Literatura

Bučar, D. (2013). Likovna satira. Ljubljana: Revija srp.

Cvetko, I. (2018). Karikatura. Pridobljeno s https://wikipedia.org/wiki/Karikatura.

Lock, D. (2010). Likovna umetnost. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Marjanovič Umek, L. in Kavčič, T. (2001). Otroška igra: Psihologija otroške igre od rojstva do vstopa v šolo. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Palffy, G. in Atkinson, S. (2020). Likovna umetnost jasno in jedrnato. Ljubljana: Mladinska knjiga, d.d.

Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.

Tacol, T. (2011). Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog. Ljubljana: Debora.

Tavčar, L. (1995). Galerija v vrtcu, v šoli in doma. Ljubljana: Narodna galerija.

Predstavitev avtorja

Mag. Manca Herlec poučuje likovno umetnost na Osnovni šoli Šenčur že sedemindvajseto leto. Leta 2015 je na Pedagoški fakulteti pridobila znanstveni naziv magistra znanosti, in sicer na podlagi dela z naslovom Likovni pojmi. V sklopu svojega dela sodeluje oziroma se medpredmetno povezuje z učitelji tako na razredni kot tudi predmetni stopnji. Pri poučevanju skuša na različne načine podajati predpisano učno snov in se z likovno nadarjenimi učenci udeležuje likovnih natečajev. Prav tako sodeluje pri oblikovanju šolskega časopisa Žarki.. V letošnjem šolskem letu se je pridružila projektu inovativna pedagogika in digitrajni učitelj.

Osveščanje o diskriminaciji žensk na primeru svetovne likovne dediščine

Raising Awareness of Discrimination against Women through the Example of World Art Heritage

dr. Jure Vuga

Srednja trgovska in aranžerska šola v Ljubljani
jurevug@yahoo.com

Povzetek

Če je za preteklo dobo veljala ugotovitev Linde Nochlin (Nochlin, 1971), da zgodovina ni »porodila« velikih ženskih umetnic, ki bi se lahko suvereno postavile ob bok slavnim moškim ustvarjalcem, pa to za našo dobo na srečo več ne drži. V pričujočem prispevku smo v kronološkem zaporedju skušali opredeliti status ženskih umetnic od obdobja renesanse do današnje feministične umetnosti. Namen raziskave je podati strnjen pregled ustvarjalnosti ženskih umetnic v novem veku s poudarkom na ideoloških preprekah (družbenih, socialnih, izobraževalnih, institucionalnih), ki so pogojevale njihovo možnost likovnega snovanja. Metodološko smo se osredotočili predvsem na vsebinsko analizo izbranih likovnih del, ki omogočajo branje oziroma interpretacijo likovne vsebine in biografij umetnic v feminističnem ključu. Na ta način učence in dijake na atraktiven način – z navezovanjem na resnične zgodbe ženskih umetnic – spodbudimo k lastnemu premisleku in opozarjamo, da vsebuje družbeno konstruirana stvarnost ideološke predznake, ki omejujejo posameznike in določene skupine ljudi. Prispevek ponuja temeljit, a dovolj obče zastavljen in poljudno predstavljen kompendij, ki je lahko strokovnim delavcem v šolah v oporo pri predstavitvi problematike diskriminacije, s posebnim poudarkom na diskriminaciji žensk, ki jo pojmujemo kot nepravičnost, izključevanje ali zapostavljenost.

Ključne besede: diskriminacija žensk, diskriminatorna obravnava ženskih umetnic pri dostopu do akademske izobrazbe, feministična likovna kritika, feministična umetnost, osveščanje o diskriminaciji, ženske umetnice.

Abstract

If Linda Nochlin's observation (Nochlin, 1971) that history has not "produced" great female artists who could be equated to famous male artists was true for a bygone era, it is fortunately no longer true for our time. In this paper, we have tried to define the status of women artists in chronological order, from the Renaissance to the feminist art of today. The aim of the research is to give a concise overview of the creativity of women artists in the modern era, focusing on the ideological barriers (social, educational, institutional) that conditioned their artistic creativity. Methodologically, we focused mainly on the content analysis of selected artworks, which allow reading or interpreting the visual content and the biography of the artists in a feminist key. In this way – by referring to the real stories of female artists – pupils and students are encouraged to reflect on their worldviews and are reminded that socially constructed reality contains ideological preconceptions that limit individuals and certain groups of people. The article offers a thorough but sufficiently general compendium that can support school personal in presenting the issue of discrimination, with a particular focus on discrimination of women, which is understood as injustice, exclusion or disadvantage.

Keywords: discrimination against women, discriminatory treatment of women artists in their pursuit of academic education, feminist art criticism, feminist art, women artists.

1. Uvod

V pričujočem prispevku Osveščanje o diskriminaciji žensk na primeru svetovne likovne dediščine smo zbrali in v kronološkem zaporedju skušali opredeliti status ženskih umetnic od obdobja renesanse do današnje feministične umetnosti. Izpostavili smo izstopajoče ustvarjalke v zgodovini likovne umetnosti ter nekatera ključna dela in diskurze, ki so se vzpostavili kot osrednji toposi feminističnega diskurza o umetnosti. Namen raziskave je podati strnjen pregled ustvarjalnosti ženskih umetnic v novem veku s poudarkom na ideoloških preprekah (družbenih, socialnih, izobraževalnih, institucionalnih), ki so pogojevale njihovo možnost likovnega snovanja in hromile njihov prodor v javno sfero. Na ta način bralca skušamo osveščati o diskriminatornih praksah, ki krojijo usodo ustvarjalk. Prispevek ponuja temeljit, a dovolj obče zastavljen in poljudno predstavljen kompendij, ki je lahko strokovnim delavcem v šolah v oporo pri predstavitvi problematike diskriminacije, s posebnim poudarkom na diskriminaciji žensk, ki jo pojmujemo kot nepravičnost, izključevanje ali zapostavljenost. Ena izmed funkcij likovne umetnosti je tudi reflektiranje družbene stvarnosti, ki je s sodobnimi trendi konceptualne, multimedijske in performativne umetnosti čedalje bolj angažirano, aktivistično in družbenokritično obarvano. Metodološko smo se osredotočili predvsem na vsebinsko analizo izbranih likovnih del, ki omogočajo branje oziroma interpretacijo likovne ali biografske vsebine v feminističnem ključu. Učenci in dijaki ob predstavljenem gradivu lahko razmišljajo o možnih vidikih in področjih diskriminacije, iščejo primere iz lastnih izkušenj in razmišljajo o angažirani umetnosti oziroma družbenokritičnih umetnikih in njihovem delu. Na ta način učence in dijake na atraktiven način – z referiranjem na resnične zgodbe ženskih umetnic – spodbudimo k lastnemu premisleku, jih senzibiliziramo za perečo problematiko diskriminacije in jih nagovarjamo k inkluzivni drži.

2. Zakaj v zgodovini ni bilo velikih ženskih umetnic?

Linda Nochlin je leta 1971 predstavila študijo problemov ženske umetnosti in ustvarjalnosti: Why Have There Been No Great Women Artists? (Nochlin, 1971; Harris in Nochlin, 1976). »Nochlinova najprej prizna, da v zgodovini ni bilo umetnic, ki bi bile tako pomembne kot Michelangelo, Rembrandt, Delacroix, Cézanne, Picasso ali Matisse. Razlog za to pa ni biološka konstitucija žensk niti pomanjkanje talenta, temveč ustanove in simbolni jeziki, ki so jih ustvarili in jih obvladovali moški, in čeprav so se v teku zgodovine spreminjali, so vedno nosili pečat moških interesov.« (Spickernagel, 1998, str. 323) Nochlinova opozarja na materialne pogoje, denimo organiziranost delavnic in akademij. »Če ženska ni imela možnosti za izobraževanje in delo, kako naj bi dosegla enak položaj kot moški?« (Spickernagel, 1998, str. 323) Poklic umetnice ni ustrezal prevladujočemu razumevanju ženske vloge v gospodinjstvu in družini. »V rokodelskih družinah, iz katerih je izhajala večina umetnikov, so morale ženske v predindustrijski dobi skrbeti za veliko družino in opravljati vrsto gospodinjskih in obrtniških del«. (Spickernagel, 1998, str. 324) »Ženske so se (v srednjem veku) ukvarjale predvsem s tekstilno umetnostjo (oblačila, cerkvene tkanine); redovnice pa so se posvečale slikanju knjig.« (Spickernagel, 1998, str. 324)

3. Kodiranje ženskega telesa preko mode

Ker mladostnike zelo zanimajo vprašanja mode in oblačenja, se je v pedagoški praksi izkazalo, da je zelo učinkovit način vstopa v temo diskriminacije žensk prav vprašanje praks, ki jih različne kulture izvajajo za doseganje ženskega lepotnega ideala in so danes prisotne v

obliki raznovrstnih posegov lepotne kirurgije, ki postajajo širše dostopni. Korzet je bil v 18. in 19. stoletju v zahodni kulturi obvezen modni rekvizit. Nekatere ženske so se tako ozko prepasale, da so lahko dihale le z gornjim delom pljuč in si na dolgi rok lahko nakopale zdravstvene težave.

Emblem represije in nasilja nad žensko, ki se manifestira v modnih zapovedih, je v kitajski kulturi in tradiciji trdovratno zakoreninjena praksa prevezovanja stopal. Znaten delež kitajskih žensk in domala vse aristokratinje so še v 19. stoletju imele deformirana stopala kot posledico prevladujočega lepotnega kanona drobcenih ženskih nožic ali t. i. zlatih lotosovih stopal. Kljub številnim poskusom in prepovedim oblasti so lotosove čevlje prenehali uporabljati šele v začetku 20. stoletja (Vernon, 2018).[2] Spodaj vidimo fotografijo kitajskega dekleta z lotosovimi čevlji.

Slika 1

Kitajsko dekle z lotosovimi čevlji.



4. Ženske moralne vrednote: krepost, ponižnost in vdanost družini

V renesančnih Firencah so premožne družine za okras mestnih palač naročale različne tipe poslikanega lesenega pohištva, ki so ga z moraličnimi zgodbami (povzetimi po antičnih mitih, biblijskih zgodbah ali literarnih delih) opremili tudi nekateri vidnejši renesančni umetniki. To so bile predvsem poslikane lesene skrinje (namenjene zaročenkini doti), vzglavja postelj in veliki dekorativni leseni krožniki: t. i. porodni krožnik ali »desco da parto« so svojci prinesli v

[2] Povezovanje stopal se je verjetno razvilo na kitajskem dvoru v 10. stoletju; majhne noge so postale temeljni standard ženske lepote in statusni simbol. Ženske s povezanimi stopali so veljale za bolj privlačne. Modni trend se je hitro razširil po cesarstvu, sprva so ga privzele ženske višjih razredov, kasneje pa se je praksa razširila na vso žensko populacijo. Dekleta z manjšimi stopali so imela boljše možnosti za poroko. Boleč postopek povezovanja stopal se je začel pri štirih ali petih letih, zaključen pa je bil pri starosti devetih let. Vse prste razen palca so zlomili in jih povezali v trikotno obliko, da so se tiščali podplata. Lok stopala so ukrivili in povezali s svilenim trakom. Stopala so preoblikovali tako, da so bila podobna kopitom. Pri tem je lahko prišlo do številnih zapletov, kot so okužba, gangrena, vseživljenjska invalidnost ali smrt. Najidealnejša velikost stopala je bila tri palce, znana kot "zlati lotos".

dar porodnici.[3] Na pohištvu upodobljene zgodbe so imele simbolno funkcijo posredovanja oziroma utrjevanja normativnih kulturnih vzorcev in vrlin (*virtus*). Soprog se je moral zavedati svojih dolžnosti,[4] medtem ko se je od žene terjalo, da ohranja lastno in družinsko čast, skladno s kodeksom obnašanja, ki je privilegiral vrednote moralnega reda, kot je čistost oziroma spolna vzdržnost (*castitas*). Med ženskimi junakijami, ki ponavzočajo normativne primere sramežljivosti (*exempla pudicitiae*), so na poslikanem pohištvu največkrat upodobljene Psiha, Lukrecija, Virginija in Judita (Virtù d'amore, 2010). Sandro Botticelli je okoli leta 1500 upodobil zgodbe Virginije in Lukrecije na dveh lesenih tablah, ki sta, glede na motiv triumfa ženskih vrlin, verjetno bili namenjeni stranicam lesene skrinje, izdelane za poroko (Landoni, 2018).[5] Rimsko aristokratinjo Virginijo sta njen lastni oče in mož ubila, da bi ohranila družinsko čast,[6] medtem ko je Lukrecija storila samomor, potem ko jo je posilil Sekst Tarkvinij, sin poslednjega rimskega kralja Tarkvinija Ošabnega.

Slika 2

Sandro Botticelli, Lukrecijina zgodba



Četudi je moralni poduk teh zgodb neizprosen in terja popolno predanost ženske možu in družini, tudi na račun lastnega življenja, na renesančnem poslikanem pohištvu najdemo tudi ženskam prijaznejše zgodbe, kot sta tisti o Griseldi in Alatriel iz Boccacciovega *Dekamerona* (Boccaccio, 2004, II dan, VII novela; povzeto po Landoni, 2018).[7]

[3] Na porodnem krožniku (desco da parto) svojci porodnici prinesejo sadje. Porod predstavlja zmagoslavje ženske in utrditev njenega dinastičnega statusa, ki ga svojci ovenčajo z dragocenimi darili.

[4] Vrline in dolžnosti renesančnih moških naj bi poosebljale osebnosti in junaki, kot so denimo Tiberij Grakh, Orfej, Enej, Heraklej, Tezej in biblijski David.

[5] Morda je poslikana skrinja nastala kot dar za poroko Giovannija Vespuccija z Namicino Nerli leta 1500.

[6] Osrednja tema prizorov je onečaščenje dostojanstvene ženske, skladno z zgodbo Tita Livija: Virginijo, ki jo je ugrabil Mark Klavdij (prizor na levi), decemviri razglasijo za sužnjo Apija Klavdija (prizor v sredini). Ženin oče in mož najprej prosita za pomilostitev, nato pa jo, da bi ohranila družinsko čast, ubijeta (prizor na desni), kar sproži upor Rimljanov (prizor v ospredju). Ta motiv je bil običajno namenjen zasebnim ženskim prostorom, kot so spalnice.

[7] Hči babilonskega sultana Alatriel je poročila kralja Garba, vendar je bila po ugrabitvi onečaščena. Ko se je vrnila k ljubljenemu, jo je ta sprejel, rekoč: »Poljubljena usta ne izgubijo svežine, temveč se obnovijo kot luna« (*Bocca baciata non perde ventura. Anzi rinnova come fa la luna*.)

5. Renesančne slikarke in kiparke

Če so slikarke le redko uspele udejanjiti svoje talente, to še toliko bolj drži za kiparke, saj je zaradi fizične zahtevnosti kiparstvo veljalo za izključno moški poklic. Renesančna Bologna je bila posebej spodbudno emancipatorno okolje, ki je pripomoglo, da so svoje umetniške talente v tej sredini razvile številne ženske umetnice. Med njimi je potrebno izpostaviti Lavinio Fontana (1552–1614) in uveljavljeno baročno slikarko Elisabetto Sirani (1638–1665). Edina znana italijanska renesančna kiparka je bila Properzia de'Rossi (približno 1490–1530) iz Bologne, ki je tudi edina kiparka, ki jo v svojem temeljnem delu *Življenja umetnikov* omenja Giorgio Vasari. »Oče umetnostne zgodovine« omenja še tri umetnice (Vasari and Female Artists, 2009).[8] Relief Properzie de'Rossi s prizorom Jožefa in Putifarjeve žene je Vasari, za razliko od komentarjev, s katerimi je pospremil dela moških umetnikov, povezal z umetničinim osebnim življenjem in čustvovanjem. Tema reliefa naj bi bila neuslišana ljubezen, ki jo je kiparka čutila do nekega mladega plemiča in bila zavrnjena.

Slika 3

Properzia de Rossi, Jožef in Putifarjeva žena



Anekdota odraža Vasarijeve poglede na ženske in žensko naravo, saj si avtor ni mogel zamisliti ženske, ki ustvari umetniško delo brez sentimentalnega ali romantičnega navdiha, kaj šele, da bi kot veliki umetniki ustvarjala iz čiste notranje nuje (Chernick 2018, glej tudi: Pietrantonio 2008).

6. Emblematični primer italijanske baročne slikarke Artemisie Gentileschi v diskurzu feministične kritike

Zaradi njenih osebnih preizkušenj kot tudi zavoljo tematike njenih del je Artemisia Gentileschi (1593–1656) v zadnjih desetletjih postala ikona feministične umetnosti, njeno delo pa predmet študij in feministične kritike. Kot hči slikarja Orazia Gentileschija (1563–1639) se

[8] Vasari poleg Properzie de Rossi v svojem delu omenja še tri umetnice: Sestro Pautillo (Plautilla Nelli), ki so ji pripisana le tri dela, čeprav naj bi bila zelo plodovita slikarka, Madonno Lucrezio, ki nima znanih pripisanih del in Sofonisbo Anguissola.

je zgodaj izučila za slikarski poklic in postala ena redkih mednarodno priznanih ženskih slikark svoje dobe in prva slikarka, ki so jo sprejeli na Akademijo lepih umetnosti (Accademia delle Arti del Disegno) v Firencah. V njenih delih pogosto nastopajo ženske figure, vključno z žrtvami, samomorilkami in junakinjami. Pri devetnajstih letih je bila žrtev spolnega nasilja. Na sojenju leta 1611 je pričala proti svojemu bivšemu učitelju in posiljevalcu Agostinu Tassiju, potem ko ga je oblastem prijavil njen oče (Britannica, 2024).[9]

Njeno znano delo, ki ima vrednost terapevtskega sredstva, je upodobitev biblijske zgodbe Suzane in starcev iz leta 1610, v kateri dva poželjiva starca opazujeta lepotico Suzano pri kopeli in ji zagrozita, da bosta krivo pričala, da je prešuštvovala, če jima spolno ne ugodi. Za razliko od njenih slikarskih kolegov Artemisia Gentileschi Suzane ni upodobila kot objekta moškega poželenja, temveč je osvetlila psihološko dimenzijo biblijske prilike in jo ponazorila s stališča trpinčene ženske oziroma njene eksistencialne stiske (Spickernagel, 1998, str. 326).

Slika 4

Artemisi Gentileschi, Suzana in starca



Nemoralnega vedenja starcev nikakor ni olepšala in opravičila s prikazom Suzane kot poltene zapeljive in nečimrne lepotice, kot jo denimo vidimo na sliki Tintoretta iz leta 1555–1556. Narodna galerija v Londonu je leta 2018 pridobila njeno delo z naslovom Avtoportret kot Katarina Aleksandrijska. Artemisia Gentileschi je tako postala šele osma umetnica v zbirki londonske Narodne galerije, ki vsebuje dela več kot 700 umetnikov (Milijoni za delo pionirske slikarke, 2018).

Ameriška sodobna umetnica in restavratorka Kathleen Gilje (rojena leta 1945) je umetniško predelala radiografijo omenjene Artemisiine slike Suzane in starcev, na katero je v beli svinčeni

[9] Slikarko je posilil njen učitelj Agostino Tassi, ki je bil zaradi kaznivega dejanja obsojen pred sodiščem. Omenjena slika naj bi odražala Artemisiine izkušnje in njen odnos do moških in spolnosti. Primerjava z upodobitvami Suzane, ki so jih ustvarili Tizian, Tintoretto, Annibale Caracci, Rembrandt in Rubens, razgalja poistovetenje Artemisije s Suzano kot žrtvijo spolnega nasilja: govorica njenega telesa odseva strah, sram in odpor do sle starcev in ne le čutno erotično izžarevanje. Artemisia se je naslonila na svetopisemsko besedilo, kjer je Suzana opisana kot brezmadežna junakinja, ki brani svojo čast. Njen oče, slikar Orazio Gentileschi, je upodabljal predvsem idealizirane mitološke in biblične ženske, medtem ko je Artemisia v omenjenem delu Suzano upodobila naturalistično, ne da bi ustrezala kanonom konvencionalne lepote (Spickernagel, 1998, str. 326).

barvi doslikala bolj dramatično različico napada na žensko figuro. Na ta način je izpostavila, kako tesno Artemisiina biografija zrcali usodo biblične Suzane: za razliko od originalne kompozicije je Kathleen Gilje želela poudariti nasilje, jezo in vzkrik žrtve ter poskus, da bi se ubranila z nožem, ki ga stiska v levici. Avtorica je to fiktivno modifikacijo slike naslovila Restavrirana Suzana in starca (Kathleen Gilje, 1998).

Drugo znano delo Artemisie Gentileschi, v katerem se odraža njeno travmatično izkustvo in je bilo interpretirano kot umetniško maščevanje nad moškim, je platno Judita obglavi Holoferna iz leta 1612–1613, ki je nastalo kmalu po njenem posilstvu kot reinterpretacija slavne Caravaggiove slike z istim motivom iz leta 1599. Slika upodablja heroično neustrašno Judito ter njeno pomočnico in prikazuje fizični napor uboja z neolepšanimi detajli, ki vzbujajo odpor. Platno velja za eno njenih bolj prepoznavnih del (Camara, 2020).

7. Diskriminatorna obravnava slikark pri dostopu do akademske izobrazbe na primeru Ivane Kobilce

Slovenska slikarka Ivana Kobilca (1861–1926) se je izoblikovala v münchenski akademiji lepih umetnosti in v skoraj izključno moški družbi dosegla nekaj vrhuncev, ki ji jih upravičeno zavidajo slikarski kolegi. Ivana Kobilca je bila kot edina ženska upodobljena na bankovcu za pet tisoč tolarjev in po njej je imenovana ulica v prestolnici. Slika Poletje Ivane Kobilca je eno najbolj znanih del slovenske likovne dediščine. Možnost vpisa na likovno akademijo so ženske dobile šele leta 1896 v Parizu, pa še to le tiste, stare do 30 let, in s priporočilom uveljavljenega mojstra. Nemške akademije so pariški sledile leta 1914. Čeprav Ivana Kobilca ni imela akademske izobrazbe, je s sliko Poletje leta 1891 prepričala žirijo tedaj najprestižnejšega umetnostnega razstavišča na svetu – pariškega salona. Postala je pridružena članica francoskega nacionalnega društva lepih umetnosti in na salonu razstavljala še dvakrat (Mastnak, 2004).

8. Obsodba šovinizma v avantgardni umetnosti Méret Oppenheim

Švicarsko nadrealistično umetnico in fotografinjo Méret Oppenheim (1913–1985) so nadrealistični umetniki v pariških krogih, kjer se je gibala, sprejeli kot ideal "femme-enfant." Bila je ena redkih umetnic svoje generacije, ki je doživela mednarodno priznanje v času svojega življenja. Veliko njenih kosov je sestavljenih iz vsakodnevnih predmetov, ki so razporejen tako, da se referirajo na žensko spolnost ali izkoriščanje žensk s strani nasprotnega spola. Delo, naslovljeno Moja guvernanta, sestoji iz belih ženskih salonarjev, prevezanih z vrvico in »serviranih« na srebrnem pladnju kot pečena kokoš s papirnatimi kronicami, natakнjenimi na visoke pete.

Slika 5

Méret Oppenheim, Moja guvernanta



Z ironično gesto »nadrealističnega fetišizma« je umetnica prezentirala čevlje z visoko peto kot prispodobo ženske, ki se ponuja užitju kot »putka«. Nekateri umetnostni kritiki v delu vidijo simulacijo golega ženskega telesa z razširjenimi nogami (Keats, 2022). Njeno najbolj znano umetniško delo je Objekt iz leta 1936, v katerem so banalni predmeti vsakodnevne rabe pretvorjeni v umetniški objekt, ki naslavlja nezavedno dimenzijo z velikim psihološkim učinkom.

Slika 6

Méret Oppenheim, Objekt



Delo je sestavljeno iz čajne skodelice s krožničkom in žličko, oblečenih v krzno. Čajna skodelica je del stanovanjske opreme in ženske meščanske estetike. Krzno v kombinaciji s skodelico evocira presenetljivo mešanico sporočil. Čutno-taktilen objekt je obenem privlačen in vabi k dotiku, a je hkrati tudi odbojen; zbuja odpor in skomine (sploh če si predstavljamo, da bi iz njega srebali čaj). Kosmata skodelica je lahko referent vagine, saj votla in okrogla skodelica spominja na žensko spolovilo, medtem ko priložena žlica kompozicijo dodatno

erotizira. Njeno delo je leta 1936 povzročilo senzacijo na razstavi, ki jo je organiziral Andre Breton v Parizu, in ga je kmalu za tem odkupil Muzej moderne umetnosti – MoMa v New Yorku za svojo stalno zbirko (Méret Oppenheim, MoMa, 2024).

9. Likovne umetnice na Bauhausu

Umetnica tekstilov Otti Berger (1898–1944) je bila študentka in profesorica tkanja na nemški umetnoobrtni šoli Bauhaus v Weimarju. Rojena je bila judovskim staršem v kraju Zmajevac na Hrvaškem. Šolala se je na Dunaju in v Zagrebu, preden se je vpisala na Bauhaus. Razvila je eksperimentalni pristop do tekstilov in uvajala inovacije z materiali in tehnikami. Otti Berger je zaman skušala emigrirati v ZDA, leta 1944 je bila iz Zmajevca skupaj z družino deportirana v Aushwitz in tam umorjena. Bauhaus je veljal za progresivno akademsko institucijo, saj so njegovi predstavniki vsaj formalno zagovarjali enakost med spoloma, vendar statistika kaže drugačno sliko: le šest od petinštiridesetih profesorjev je bilo žensk. V času, ko so ženskam odrekli sprejem na umetniške akademije, so študentke tukaj imele možnost za izobraževanje in umetniški razvoj, četudi le na področju tkalstva in drugih panog, ki so takrat veljale kot primerne za ženske. Bauhausov arhiv v Berlinu se zapostavljenim umetnicam v zadnjih letih skuša oddolžiti z nizom razstav z naslovom "Ženski Bauhaus" (Gotthardt, 2017).

10. Guerilla Girls in angažirana feministična umetnost

Guerrilla Girls so anonimna skupina feminističnih umetnic, ki se posvečajo boju proti seksizmu in rasizmu znotraj umetniškega sveta. Skupina je nastala v New Yorku leta 1985 z misijo pripeljati neenakost spola in rase v fokus razprave. Guerilla Girls so aktivistke za enako zastopanost žensk v umetnostnih institucijah. Zbirke umetnin in galerije so namreč pogosto ustanovile in oblikovale elitne skupine belih moških, zaradi česar odražajo razmerja moči v družbi. Da bi članice skupine ostale anonimne, nosijo maske goril in uporabljajo psevdonime mrtvih umetnic. Z namenom osveščanja javnosti izdelujejo plakate in izdajajo knjige, kot je *Girl's Museum Activity Book*, ki otroke poučuje, kako ceniti in kritično vrednotiti muzejske zbirke, ter ponuja aktivnosti, ki razkrivajo problematične aspekte muzejske kulture. Njihovo najslavnejše delo je barvni plakat velikega formata iz leta 1989, ki je prvič na podlagi statističnih vrednosti razgalil porazno nizko zastopanost ženskih umetnic – ob hkratni prevladujoči motiviki golih ženskih aktov – v velikih umetnostnih zbirkah, kot je tista v Metropolitanskem muzeju v New Yorku. Podatki so pokazali, da so ženske umetnice proizvedle manj kot 5 % del, medtem ko je bilo 85 % aktov ženskih. Kot odgovor na veliko število ženskih aktov v zbirki prvi barvni plakat Guerilla girls iz leta 1989, ki ostaja tudi njihovo najbolj ikonično delo, zastavlja porogljivo vprašanje: »Ali morajo biti ženske gole, da lahko vstopijo v Metropolitanski muzej?« Poleg besedila je podoba slavnega ženskega akta z naslovom Velika odaliska (La Grande Odalisque), francoskega neoklasičnega slikarja Jeana Augusta Dominiqua Ingresa (1780–1867), z glavo gorile namesto izvirnega obraza.

Slika 7

Guerrilla Girls, plakat za Metropolitanski muzej



Pravkar omenjeno in druga provokativna dela skupine umetnic so postali zbirateljski kosi in bili vključeni v zbirke sodobne umetnosti, nemalokdaj v istih galerijah, katerih seksistično politiko so avtorice kritizirale (Brockes, 2015).

11. Objektivizacija in razvrednotenje ženskega telesa v performansu ritem 0 Marine Abramović

Moderna galerija v Ljubljani v svoji zbirki hrani rekvizite enega psihofizično najzahtevnejših in hkrati najslavnejših performansov srbske konceptualne umetnice Marine Abramović (rojena 1946) z naslovom Ritem 0. Marina Abramović, aktivna že štiri desetletja, se sama definira kot babica performativne umetnosti in je znana po tem, da je v svojih performansih spodbudila participacijo z gledalci. Delo Ritem 0 je izvedla leta 1974 v galeriji Studio Morra v Neaplju. Na mizi v galeriji je bilo gledalcem na razpolago 72 predmetov ter napotki za izvedbo performansa s pojasnilom, da lahko na njej poljubno uporabijo razstavljene rekvizite (od živil, kot so hlebec kruha, olje, moka in sol, do vrtnice, šminke, biča in orodij, kot so škarje, klešče, kladivo, klin, ter orožja, kot so noži in pištola z enim nabojem v cevi). Umetnica je nepremično sedela v pasivni vlogi in se za šest ur povsem izročila volji posameznikov v občinstvu. Ko je čas mineval in je umetnica ostajala nepremična, so gledalci opustili obzirnost. Nekaj moških je iniciralo ponižujoče in razčlovečujoče situacije s tendenco eksploatacije objektiviranega ženskega telesa. Nekdo je umetnici prerezal obleko in razgalil prsi. Namesto nevtralnih in pozitivnih rekvizitov, ki izražajo nežnost, so se pričeli pretežno posluževati predmetov, ki lahko prizadejejo bolečino, ne oziraje se na to, da so se njene oči orosile. Nekdo ji je na čelo napisal besedo »END« in v roko stisnil nabito pištolo. Ko se je čas iztekel, se je umetnica premaknila in se približala publiki: posamezniki konfrontacije niso zdržali in so se umikali. Kasneje je Marina Abramović performans Ritem 0 opisala z besedami: *Izkušnja, ki sem se jo naučila, je bila … da če prepustiš odločanje občinstvu, lahko umreš. Počutila sem se oskrunjena: rezali so mi obleko, mi v trebuh zabadali trne vrtnice, nekdo mi je naperil pištolo v glavo, nekdo drug pa mu jo je vzel iz rok. Vzdušje, ki je nastalo, je bilo nasilno. Kot sem načrtovala, sem po natanko šestih urah vstala in se napotila proti občinstvu. Vsi so pobegnili in se izognili pravemu soočenju*. (Beja, 2012).

Slika 8

Marina Abramović, Ritem 0.



12. Žensko telo v sodobni umetnosti

Leta 2008 je britanski kipar Jamie McCartney (rojen 1975) v svojem umetniškem delu Veliki zid vagine razstavil več kot štiristo mavčnih odlitkov spolovil žensk različnega porekla in starosti.

Slika 9

Jamie McCartney, Veliki zid vagine



Kiparja je k realizaciji tega dela izzval podatek o skokovitem porastu posegov lepotne kirurgije na ženskih spolovilih in ideologije, ki vsiljuje, kako naj ženska izgleda tudi v svoji najintimnejši samopercepciji, kar umetnik označuje za »telesni fašizem«. Številne ženske so mu zaupale, da so ob soočenju z naravno raznolikostjo oblik ženskih spolovil, katerih odlitki so na ogled na razstavi, doživele olajšanje in pomiritev (Munro, 2015). Velikanki železni lijak v obliki vagine je inštalacija slavnega britanskega konceptualnega umetnika indijskih korenin

Anisha Kapoorja (rojen 1954), postavljena v vrtovih francoskega kraljevega dvorca Versailles pri Parizu. Skulptura je povzročila vneto razpravo, saj je Kapoor delo z naslovom Umazani kotiček opisal kot »vagino kraljice«, ki prevzema oblast (Chrisafis, 2015).

Slika 10

Anish Kapoor, Umazani kotiček



13. Sodobna feministična umetnost v Sloveniji na primeru dela Olje Grubić

Delo slovenskih ženskih umetnic je nedavno doživelo pomembno afirmacijo z deklarativno intenco razširitve nacionalnega kanona, zgodovinjenja in muzealizacije, ki smo mu priča ob dveh nedavnih prelomnih razstavah v Mestnem muzeju v Ljubljani (MGML) in Moderni galeriji (MG+MSUM). Kustosinja in avtorica razstavnega projekta v MGML Barbara Savenc z naslovom Slovenske umetnice v obdobju 1850–1950, Slikarke in kiparke (12. oktober 2023–25. februar 2024), je v središče pozornosti postavila 22 slikark in kipark, ki so ustvarjale v prvi polovici 20. stoletja, medtem, ko so bile v Galeriji Jakopič predstavljene arhitektke in fotografinje. Skoraj sočasno je Moderna galerija lansirala razstavo kustosinje Martine Vovk in Kristjana Sedeja s provokativnim naslovom Vedno na voljo, Feministične pozicije v vizualni umetnosti iz Slovenije (27. oktober 2023–21. april 2024). Sam bi na tem mestu želel izpostaviti dve deli, ki emblematično pričata o aktivističnem angažmaju in statusu sodobne feministične umetnosti na Slovenskem. Olja Grubić je avtorica performansa Golo življenje, ki je bil premierno predstavljen 11. oktobra 2019 v Moderni galeriji v Ljubljani. Delo problematizira reduciranje ženske na spolni objekt, potisnjen v zasebnost. V performansu šest golih ženskih performerk pred občinstvom v različnih položajih riba zelenjavo. Korenje, bučke in kumarice drgnejo ob kovinski strgalnik, ki ga držijo v mednožju (kot referent »*vagine dentate*«), pri čemer udejanjajo masturbiranje in gospodinjsko opravilo.

Slika 11

Olja Grubić, performans Golo življenje



Performerke po vsakem nastopu zapisujejo tok misli, ki se poraja med akcijo ribanja zelenjave (Grubić, 2019). O percepciji tovrstne feministične umetnosti, vsaj v določenem segmentu družbe, pri zgovorno priča uničenje inštalacije avstrijske umetnice Katharine Cibulka. Kmalu po otvoritvi inštalacije na pročelju Palače Cukrarna v Ljubljani 30. aprila 2020 so neznanci napadli in zažgali napis s feministično vsebino. Vsebina dela z naslovom Solange (kar v nemščini pomeni »dokler«) je napis »*Dokler bo upanje, ki ga širimo, močnejše od strahu, s katerim se soočamo, bom feminist_ka*«.

Slika 12

Katharina Cibulka, Inštalacija



Poleg dunajskega muzeja Albertina so skoraj sočasno montirali nemško različico napisa, delo iste umetnice. Umetniška inštalacija opozarja na širok spekter na spol vezanih družbenih neenakosti, izkazuje dvome o obstoječih strukturah moči in zahteva krepitev vloge žensk. Blaž Peršin, direktor Muzeja in galerij mesta Ljubljana, je komentiral, da bo delo, ki so ga poškodovali nestrpneži, na pročelju Palače Cukrarna – kjer bo po obnovi zaživela rezidenca za begunske pisatelje kot zatočišče vsem preganjanim književnikom v Hiši literature Unesco – ostalo poškodovano na ogled »kot ogledalo vsem nam in kot opomin« (Rak, 2021).

14. Zaključek

Za našo dobo več ne drži trditev, da ženske ustvarjalke zaostajajo za moškimi kolegi. Ženske umetnice so danes enakovredno čislane in spoštovane, spomnimo se na Frido Kahlo, Georgio O'Keeffe, Louise Bourgeois, Marino Abramović, v našem prostoru Ivano Kobilca in Metko Krašovec. Iz česar sledi, da so tudi v preteklih dobah živele izjemno nadarjene umetnice, katerih ustvarjalnost ni bila podprta s strani njihovih primarnih družin, okolja ali ustanov, ki so dekletom prvenstveno namenili vlogo mater in družinskih skrbnic. Kljub naravnim darovom zato njihova umetnost ni mogla dozoreti in se izraziti drugače kakor v intimnih delih, vezanih na družinski krog. Tovrstna »minorna« dela so pogosto ostala anonimna, njihovim avtoricam pa je bilo odrečeno družbeno priznanje talenta in izjemnih dosežkov, ki bi jim omogočilo finančno podporo za nadaljevanje samostojne ustvarjalne poti. Izjeme, kot je bila francoska dvorna književnica Christine de Pizan (1364–1430) – ki je pričela intenzivno pisati avtorska besedila, potem ko sta ji umrla oče in v kužni epidemiji leta 1389 še mož – kvečjemu potrjujejo, da so bile prav socialne okoliščine tiste, ki so ženskam preprečevale, da bi delovale kot ustvarjalke. S kronološkim pregledom likovnih del ženskih umetnic in osvetljevanjem njihove samozavedajoče se pozicije kljubovanja obče privzetemu družbenemu stanju stvari, mladostnike opozarjamo, da vsebuje družbeno konstruirana stvarnost ideološke predznake, ki omejujejo posameznike in določene skupine ljudi. Šele z reflektiranjem in opozarjanjem na krivičen ustroj družbe lahko s skupnim delovanjem izpeljemo želene spremembe. Afirmacija ženskih umetnic je danes na zavidljivi ravni, glede na nespodbudne pogoje, s katerimi so se soočale v preteklosti, vendarle egalitarnost med spoloma – toliko bolj v nekaterih neevropskih kulturah – še zdaleč ni dosežena.

15. Literatura

Boccaccio, (2004). *Dekameron*. Delo.

Fortunati Pietrantonio, V. (2008). *Properzia de' Rossi: una scultrice a Bologna nell'età di Carlo V*. Ed. Compositori.

Mastnak, T. (2004). Ivana Kobilca in možnost likovnega izobraževanja za ženske v 19. stoletju. V *Časopis za kritiko znanosti*. Letnik 32. številka 215/216 (str. 93–107). Študentska založba.

Spickernagel, E. (1998). Zgodovina in spol, feministični pristop. V *Uvod v Umetnostno zgodovino*. Študentska založba.

Sutherland Harris, A. in Nochlin, L. (1976). *Women Artists: 1550-1950*. Los Angeles County Museum of Art. Knopf.

Virtù d'amore (2010). *Pittura nuziale nel Quattrocento fiorentino*. Giunti Editore.

Internetni viri

A. J. (9. 7. 2018). Milijoni za delo pionirske slikarke. Londonska Nacionalna galerija pridobila sliko italijanske baročne slikarke Artemisie Gentileschi. V *RTVSlo.si* https://www.rtvslo.si/kultura/razstave/milijoni-za-delo-pionirske-slikarke/460221

Artemisia Gentileschi, Italian painter. V *Encyclopedia Britannica.com.* (24. 5. 2024). https://www.britannica.com/biography/Artemisia-Gentileschi

Beja B. (29. 11. 2012). Marina v Ritmu 0. V *Siol.net*. https://siol.net/trendi/svet-znanih/marina-v-ritmu-0-265714

Brockes, E. (29. 4. 2015). The Guerrilla Girls: 30 years of punking art world sexism. V *The Guardian.com.* https://www.theguardian.com/artanddesign/2015/apr/29/the-guerrilla-girls-interview-art-world-sexism

Camara, E. (16. 5. 2024). Artemisia Gentileschi, Judith Slaying Holofernes. V *Smart History.org.* https://smarthistory.org/gentileschi-judith-slaying-holofernes/

Chernick, K. (14. 9. 2018). The Only Woman in the Renaissance's Most Famous Record of Art History. V *Artsy.net*. https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-woman-renaissances-famous-record-art-history

Chrisafis, A. (4. 6. 2015). Anish Kapoor's Versailles 'vagina' causes controversy in France. V *The Guardian.com.* https://www.theguardian.com/artanddesign/2015/jun/04/anish-kapoor-versailles-vagina-controversy-france

Gilje, K. (1998). Susanna and the Elders, Restored – X-Ray. V *Kathleengilje.com.* https://kathleengilje.com/artwork/1215171-Susanna%20and%20the%20Elders%2C%20Restored.html

Gotthardt A. (3. 4. 2017). The Women of the Bauhaus School. V *Artsy.net*. https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-women-bauhaus-school

Grubić, O. (2019). Golo življenje. V *VNTheatre.com.* https://www.vntheatre.com/sl/projekti/zadnji-projekti/golo-zivljenje/

Keats, J. (7. 4. 2022). This Retrospective Celebrates The Proto-Feminist Surrealist Who Trounced Her Male Competition. V *Forbes.com.* https://www.forbes.com/sites/jonathonkeats/2022/04/07/this-retrospective-celebrates-the-proto-feminist-surrealist-who-trounced-her-male-competition/?sh=6ffd892b5412

Landoni, D. (10. 11. 2018). Virginia e Lucrezia. Due donne per Botticelli: il dialogo delle storie ritrovate. A Bergamo. V *ArtsLife.com*. https://artslife.com/2018/10/11/due-donne-per-botticelli-il-dialogo-delle-storie-ritrovate-bergamo/

Munro, C. (3. 8. 2015). Meet Jamie McCartney, the Artist Who Wants to Cast Vaginas in Every Country in the World. V *News.Artnet.com.* https://news.artnet.com/market/jamie-mccartney-vagina-sculptures-321901

Nochlin, L. (30. 5. 2015). Why have there been no great women artists? ARTnews, januar 1971. V *ArtNews.com.* https://www.artnews.com/art-news/retrospective/why-have-there-been-no-great-women-artists-4201/

Oppenheim, M., 1913–1985. (16. 5. 2024). V *MoMa.org.* https://www.moma.org/artists/4416

Rak, P. (4. 5. 2021). Požig umetniškega objekta. V *Delo.si.* https://www.delo.si/kultura/razno/pozig-umetniskega-objekta/

Vasari and Female Artists (7. 12. 2009). V *Albertis window.com.* https://albertis-window.com/2009/12/vasari-and-female-artists-2/

Vernon, K. (11. 10. 2018). Chinese Foot Binding – The Excruciating and Dangerous Female Fashion Trend. V *TheVintageNews.com*. https://www.thevintagenews.com/2018/10/11/foot-binding-in-china/

Kratka predstavitev avtorja

Jure Vuga se je rodil leta 1983 v Kopru kjer je zaključil splošno gimnazijo. Diplomiral je iz umetnostne zgodovine in sociologije kulture na Filozofski fakulteti v Ljubljani. V sklopu programa študentskih izmenjav Erasmus je leta 2006/07 študiral v Firencah, kamor se je kasneje še vračal z raznimi štipendijami. Za diplomsko nalogo *Interpretacija Botticellijeve Pomladi v misterijskem kontekstu* je decembra 2010 prejel študentsko univerzitetno Prešernovo nagrado. Leta 2016 je na Oddelku za umetnostno zgodovino Filozofske fakultete v

Ljubljani uspešno zagovarjal disertacijo z naslovom *Vpliv Hypnerotomachie Poliphili na Giorgionejevo Nevihto*. Je avtor več znanstvenih in strokovnih umetnostnozgodovinskih člankov, objavljenih v revijah kot so Annales, Acta historiae artis Slovenica, Kronika, Umetnostna kronika in Likovne besede. Za krajši čas je sodeloval s Pokrajinskim muzejem v Kopru, delal v sekretariatu Zagovornika načela enakosti in Moderni galeriji v Ljubljani. Zaposlen je kot profesor umetnostne zgodovine na Srednji trgovski in aranžerski šoli v Ljubljani.

Spoprijemanje z govornimi nastopi skozi svet gledališča

Coping with Speaking Presentations through the World of Theatre

Tanja Miklavčič-Lukančič

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

Povzetek

Za učinkovito učenje je zelo pomembno, da pouk učence pritegne in da se v razredu dobro počutijo. Na učenčevo samopodobo vpliva, da učitelj z učenci vzpostavlja kakovosten odnos in da prevladuje v razredu pozitivna klima. Namen prispevka je prikazati različne oblike govornega nastopanja z namenom, da bi imeli učenci pri tem čim manj treme. Vpeljevanje različnih načinov dramskega nastopanja pokaže, kako učenci dojemajo nastopanje in kakšna predstavitev jim predstavlja manjši stres. Različne tehnike sproščanja pred učenčevimi nastopi pa nam tudi pokažejo izgubo treme pri nastopu. Predstavitev pokaže aktivno vključevanje vseh učencev pri dramatizaciji z različnimi besedili in vrstami lutk: lutke na palici, ročne lutke in gledališče kamišibaj. Pri nastopih učenci uporabijo svoje sposobnosti ter delo prilagodijo sebi. Cilj naloge je, da se z vpeljevanjem zanimivejšega in bogatejšega nastopanja bolj približamo učencu, zmanjšamo njegovo stisko pred nastopom in ga poskušamo razumeti in izboljšati njegovo samopodobo.

Ključne besede: govorni nastop, kamišibaj, lutka, učenec, težave, trema.

Abstract

For effective learning, it is very important that the lessons attract the students' attention and that they feel good in class. The student's self-esteem is influenced by the teacher who establishes a quality relationship with the student so that a positive climate prevails in the class. The purpose of this paper is to show different forms of speech presentations with the aim of making students feel as little nerves as possible while performing. Introducing different ways of dramatic performance shows how students perceive performing itself and what kind of presentation presents them with less stress. Different relaxation techniques used before the student's performances also show us the loss of nerves during the performance. This paper presents active involvement of all students in the dramatization with different texts and types of puppets: stick puppets, hand puppets and kamishibai theater. During the performances, the students use their skills and adapt the work to themselves. The aim of the task is to introduce a more interesting and richer performance to get closer to the student, reduce his distress before the performance and try to understand him and improve his self-image.

Keywords: jitters, kamishibai, problems, puppet, spoken presentation, student.

1. Uvod

Govor je pomembno sredstvo komunikacije, s katerim izražamo svoje misli, potrebe, želje, čustva ter tudi življenjske izkušnje (Žnidaršič, 1993). Razvijemo ga v zelo zgodnjem obdobju svojega življenja. Sposobnost učinkovitega sporazumevanja je tudi govorno nastopanje.

Pripovedovanje je namreč naravna in vsakdanja oblika govornega nastopanja. Govorni nastop zahteva že večje znanje in spretnosti. To je že retorika, veščina govorništva, česar se je potrebno posebej naučiti (Grabnar, 1999).

Ko razmišljamo o gledališču v povezavi s poukom, se nam odpre zelo bogato in široko področje. Otroci se z gledališčem ne srečajo šele ob vstopu v prvi razred, ampak že veliko prej, ko se pogovarjajo s svojimi plišastimi igračkami ali pa ko z njimi svoje vsakodnevno doživljanje (še posebno tista, ki se jih bolj dotaknejo) uprizorijo zgolj zase ali za družinske člane. To je ustvarjalna igra, v kateri je otrok avtor, igralec in režiser. Kot predšolski otrok in kasneje kot šolar pa se otrok ob ogledu lutkovne predstave sreča s pravim gledališčem. Spozna gledališče, kot kulturno ustanovo, kamor zahaja kot gledalec ter vidi gledališke prostore in spozna tudi njihov namen. Učitelji učenca v govorno nastopanje začnejo usmerjeno vključevati v skladu z učnim načrtom že od prvega razreda dalje. Učitelj podaja besedila tako učencem, staršem, sodelavcem. Ker so v ta trikotnik komunikacije v največjem delu vključeni učenci, jih moramo naučiti dobrega govornega nastopanja.

Skozi spontano igro nastopanja učenec spoznava dele gledališča, ko se postavlja v različne vloge, s čimer uri svojo domišljijo in podoživlja trenutke. Učenca lahko v šoli na veliko načinov in z raznimi dejavnosti pritegnemo v svet domišljije. Čim več se učitelj poslužuje vključevati dramsko nastopanje v pedagoški proces, tem kvalitetnejše lahko vpliva na otrokov govorni razvoj.

Vsak govorec že na začetku, predno spregovori prvo besedo, govori s svojim telesom, z očmi in rokami. (Zidar Gale, 1996). Za uspešno izveden govorni nastop je zelo pomemben razumljiv, prepričljiv in samozavesten govorni nastop, ki mora temeljiti na ustrezni vsebini in zgradbi besedila, pri čimer mora upoštevati načela ter pravila dobrega govornega nastopanja. Cilj govornih nastopov je, da učenci nastopajo čim bolj zborno in naravno ter pri tem upoštevajo jezikovno pravilnost. Seveda moramo učence opozoriti na vse sestavine, in sicer na razumljivost ter smiselnost besedila, uporabo knjižnega govora, vključevanje načel govornega nastopanja, na očesni stik, prosto govorjenje in nazorno ponazoritev povedanega.

Spontana otroška igra je namreč dober temelj, iz katerega lahko gradimo in oblikujemo kvalitetno gledališko igro. Gledališče se izraža v mnogih oblikah; lahko je takrat, ko se igramo neverbalno (npr. pantomimo) in verbalno sporočanje; lahko si gledališče ustvarimo z izdelavo lutke, ki jo nato s svojim glasom oživimo ali ko si izmišljamo razne situacije iz realnega ali domišljijskega sveta in jih nato uprizorimo.

Učenci radi med sabo sodelujejo in se medsebojno podpirajo, a se kljub temu v dramsko dejavnost vsi ne vključujejo v enaki meri, saj nekatere ta privlači druge pa niti ne. Učenci se pri tem spoprijemajo z različnimi težavami; nekateri učenci imajo pri nastopanju težave pri vsebini, drugi pri izvedbi igre, nekaj pa je tudi učencev, ki nimajo nikakršnih težav in komaj čakajo nastopanja ter vključevanja v gledališke naloge, s katerim je prepleten pouk.

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju učenec v govornem nastopu že predstavi svoje razumevanje deloma že obravnavanega umetnostnega besedila ali pa v poustvarjalnem govornem nastopu predstavi svoje razumevanje v šoli še ne obravnavanega umetnostnega besedila. (UN SLJ, str. 31)

Zavedati se moramo, da se veščin govornega nastopanja učimo vse življenje in da ima šola nalogo, da učencem nastopanje čim bolj približa in da učenci svoje nastope sistematično izpopolnjujejo. Na začetku nastopanja naj bi to pomenilo več svobode in možnosti izbire. Šele kasneje v naslednjih letih pa naj bi se bolj osredotočilo na posamezne vidike nastopanja.

V dramatizacijo je bilo v petem razredu aktivno vključenih 16 učencev, 10 dečkov in 6 deklic. Klima v razredu je bila pozitivna, učenci so se pri delu trudili in bili zelo ustvarjalni. Govorni nastopi so potekali na treh nivojih, z lutko na palici, ročnimi lutkami in kamišibajem. Z vpeljevanjem za učence bolj zanimivega govornega nastopanja kot je predstavitev s PPT in plakatom ali pa s klasičnim govornim nastopom z naučenim besedilom, je pouk postal bolj pester in s tem tudi nastopanje zanimivejše, kar je vplivalo na učence, saj se je njihova stiska pred javnim nastopanjem zmanjšala.

2. Osrednji del besedila

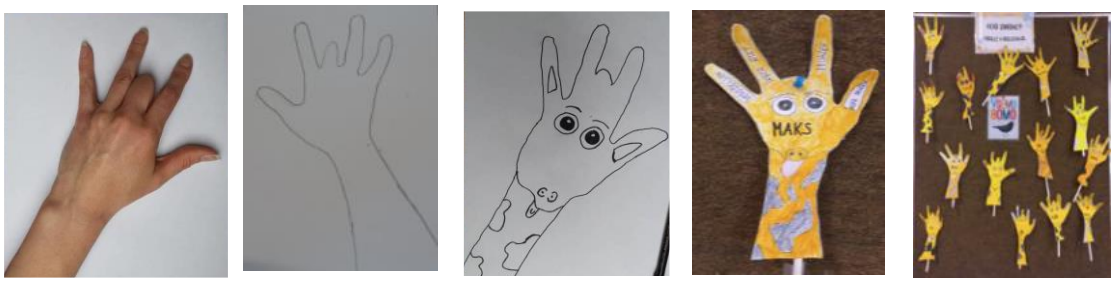
2.1 S pomočjo žirafe se predstavim svojim sošolcem

Predstavljanje drug drugemu na prvi šolski dan, ko je v razred prišel nov učenec, je potekalo malo drugače. Učitelj poda kratke, osnovne informacije o lutkovnem gledališču, kjer nastopajo lutke. Lutka je lahko najrazličnejša figura, ki je izdelana iz papirja, blaga, lesa,… a oživi šele takrat, ko ji damo svoj glas ali pa jo premikamo. Lutke so lahko najrazličnejše, od ročnih, prstnih, senčnih lutk, do marionet, mimičnih lutk in lutk na palici.

Govorno nastopanje pričnemo s predstavitvijo lutke na palici, ki je ena najpreprostejših lutk tako za izdelavo kot tudi za animacijo. Uspešno jo lahko ustvari vsak učenec, saj je lutka na palici lahko vsak predmet, ki jo nataknemo na lesen količek. S pomočjo te palice, lutko premikamo oz. jo animiramo. Učenci dobijo navodilo, da se drug drugemu predstavijo z lutko na palici, ki ponazarja žirafo. S pomočjo črnega flomastra na belem listu naredijo obris svoje leve roke, nato pokrčijo sredinski prst leve roke in naredijo še obris sredinskega prsta. Na obris dorišejo še oči, nosnice, jeziček in lise. Žirafo nato še pobarvajo, jo izstrižejo in prilepijo na palčko. Na obraz zapišejo še svoje ime, na rožičke in ušesa nato dopišejo še svoje dobre lastnosti in lutka je pripravljena za predstavitev učitelju in sošolcem (Slika 1).

Slika 1

Potek izdelave lutke



Nato učenci naštejejo svoje slabe lastnosti, česa ne znajo, ne zmorejo. Lahko omenijo trmo, počasnost, nerodnost, vzkipljivost, zamerljivost, nezmožnost dobrega branja, hitro govorjenje, kričanje, nenatančnost, sramežljivost ... Z iskanjem svojih dobrih lastnosti pa imajo učenci lahko več težav, saj so potrebovali več časa, da so jih zapisali. Lahko izpostavijo, da so dobri športniki, igralci, nori na knjige, vztrajni, radovedni, ustvarjalni, natančni, veseli, zabavni, dobri glasbeniki, poslušalci, radi pomagajo,..

Svoja močna področja učenci težko izpostavijo, saj se ne želijo hvaliti pred sošolci, pa tudi težko jim je zapisati, kaj dobro znajo in kje imajo močna področja, saj niso dovolj samozavestni in si ne upajo priznati, da so nekje dobri in to tudi povedati na glas.

Prvo govorno nastopanje z lutko na palici se lahko zaključi s tem, da imamo vsi dobra oz. močna, a tudi šibkejša področja. Kar nekaj učencev ima lahko velike težave tudi s tremo pri nastopanju, pri čimer jim pomaga narejena lutka. Govorno nastopanje je za vsakega posameznika v življenju zelo pomembno in zato namenimo več časa in vaje, da izboljšamo samopodobo, se naučimo boljše izražati ter premagati strah in tremo. Utrjevati je potrebno šibkejša področja in jih z večjo aktivnostjo načrtno razvijati ter strmeti k temu, da postanejo močnejša in s tem uspešnejša. Naš moto naj postane trditev, da smo vsemu kos in da v to ne podvomimo, a če se to zgodi, se pogledamo v ogledalo in si rečemo, da zmoremo.

2.2 Predstavim svojo pravljico s kamišibajem

Kamišibaj je posebna umetniška tehnika, ki povezuje besedno in likovno umetnost. Prihaja iz Japonske in je umetnost pripovedovanja zgodb ob slikah. Japonsko *kami* pomeni papir, *šibaj* pa gledališče. Kamišibaj je namizno gledališče, ki poteka tako, da pripovedovalec pripoveduje zgodbico ob slikah in menja slike, ki prikazujejo dogajanje v zgodbi. Slike so vložene v lesen oderček, ki ga imenujemo *butaj* (Sitar, 2018). Slike bistvenih prizorov pripovedi pripovedovalec dopolni z vizualno vsebino, kar zelo popestri pripovedovalčev nastop. Kamišibaj je dober pripomoček za spodbujanje in razvijanje otroške domišljije pa tudi govornih, likovnih in ročnih spretnosti**,** kjer lahko ob slikah, ki so vložene v mali leseni oder, pripovedujemo tako pravljice, zgodbe, pripovedke, pesmi, razne vzgojne teme ali pa se lotimo tudi učnih vsebin obravnavanih pri šolskih predmetih. Skratka zgodbe, ki jih ustvarjalec kamišibaja pripoveduje, so zelo različne in odvisne od nas samih.

Ker pa je pravljica odlična motivacija za učence in dobro učno sredstvo, se z učenci lahko lotevamo predstavitve pravljic s kamišibajem. Učenci imajo radi pravljice in nekatere so jim še posebej blizu, veliko pa jih poznajo že iz preteklih leti šolanja. Naslove pravljic učitelj strne v skupen seznam, iz katerega si vsak učenec po dobrem premisleku izbere pravljico, ki mu najbolj ustreza. Izbirajo med Grdim račkom, Rdečo kapico, Muco copatarico, Tremi prašički, Pepelko in drugimi. Izbrano pravljico učenci doma natančno preberejo. Razmisliti morajo, kako bi dramsko zgodbo predstavili oz. izbrali šest prizorov, ki najbolj natančno prikazujejo pomembne ključne dogodke v zgodbi.

Spodbujamo jih h kreativnemu razmišljanju in poudarimo, da je razdelitev ključnih dogodkov v zgodbi na scene zelo pomembna, saj s tem podamo celotno vsebino pravljice. Vseh šest nizov dogodkov naj skicirajo na list in pregledajo, če vsebina izbrane pravljice natančno deluje skupaj. Ob težavah jim učitelj pomaga z različnimi namigi in spodbudami. Ko učenci določijo izbrane prizore, vsakega ilustrirajo. Liste oštevilčijo, dodajo še uvodni list z naslovom pravljice in zadnji list z zapisanim koncem. Uporabijo likovni tehniki slikanje (tempera) ali risanje (flomaster ali barvice). Ob likovnem ustvarjanju učence vzpodbujamo in jih usmerjamo v njihovo doživljanja pravljice. Sledi temeljita priprava besedila za pripovedovanje. Dogovorimo se, da besedila ne berejo, temveč zgodbo pripovedujejo ob slikah. Pripovedovanje pravljice se učijo pri pouku, je pa seveda potrebna tudi domača priprava na predstavitev. Poudarek pripovedovanja je na sosledju sličic in na soodvisnosti besedila in nastalih risbic, ki morajo biti v takem odnosu, da tvorijo zaokroženo zgodbo. Ko učenec pripoveduje pravljico,

hkrati pogleda tudi na sličice, ki jih ima narisane in ga vodijo naprej. Učenec se ob slikah nauči prosto pripovedovati in vse narisane slike mu služijo kot slikovna podpora oz. asociacija. S svojo predstavitvijo sličic pravljice pa učenec vzpostavi neko energijo med sabo, odrčkom in gledalci. Tako se vsebina zgodbe učencu skoraj nikoli ne zatakne, saj nima take treme in ob pogledu na sličico zgodbo samostojno nadaljuje. Ob govornem nastopu učenec dobi informacijo, da besedilo zmore natančno in bogato pripovedovati in tako pridobi tudi na samozavesti.

Slika 2

Nastajanje kamišibaja Volk in sedem kozličkov



V predpripravi na predstavitev kamišibaja se učenec uri tako v poslušanju kot tudi branju, ko pa ga izdeluje, pa se nadgradi še na sporazumevalni zmožnosti, to je s pisanjem in govorom. Utrjuje pa se tudi na likovnem področju, saj je potrebno gradivo pripraviti. Učenec je ustvarjalec pri pripravi, izvedbi gradiva, pri interpretaciji pravljice in nastopu. Učenec k delu pristopi ustvarjalno in njegov osnutek je v vseh fazah nastajanja izrazito avtorski, tako v sliki kot pripovedi. (Slika 2). Otroci imajo pravljice radi, iz njih se učijo premagovati težave in reševati probleme. Navezanost na pravljično bitje pa je lahko močna motivacijska sila, ki usmerja učenčevo pozornost pri poslušanju. Učenci so bolj sposobni dolgotrajne pozornosti, če so aktivnosti zanimive in jih motivirajo. Pri nastopanju ob sličicah so imeli manj treme kot pri navadnem govornem nastopu. Zanimivo je bilo, da so poznano pravljico doživeli na svoj malo drugačen način. Pripomnili so, da jim je priprava vzela precej časa in da je bila pri delu pomembna vztrajnost in natančnost, saj drugače pravljice ne bi uspeli dokončati.

2.3 Namizno gledališče - prizori iz življenja stvari



2.3.1 Uvod v čudežni svet predmetov

V pravljicah lahko predmeti oživijo in se obnašajo in govorijo kot ljudje. Ko učenci razmišljajo o tem, kaj bi o čudežnem svetu povedale njihove igrače in predmeti v njihovih sobah, lahko poročajo o neredu, ki vlada v njihovih sobah, o budilki, ki zjutraj noče utihniti, o nenavadnih nočnih obiskih v sanjah, o skrivnostnih pogovorih z medvedki, o premetavanju v nočeh, ko spanca kljub štetju ovčk ni, o tem, da spustijo v sobo premalo svežega zraka, se premalo učijo in počnejo stvari, ki jih ne bi smeli ter da so kljub prepovedi staršev preveč na računalniku …in pa seveda o skrivnostih, ki jih delijo le s svojimi igračami in predmeti v sobi.

2.3.2 Besedilo Prizori iz življenja stvari

Besedilo, namenjeno uprizoritvi lutkovne predstave, je lahko knjiga Borisa A. Novaka, Prizori iz življenja stvari. V tem delu je dramsko besedilo sestavljeno iz govora dramskih oseb, avtor pa bralcem tudi poda navodilo, kako naj se igralec giblje ter na kakšen način naj poteka

govor. Podane so tudi smernice glede scene, kostumov, kraja in časa dogajanja. Z učenci nato sledi natančno branje oddlomka in analiza besedila.

2.3.3 Razdelitev v skupine

Sestavljene štiri fotografije lutk ima učitelj projecirane na tabli, ki jih ob poimenovanju natančno predstavi: naprstne lutke, lutke na palici, marijonete in senčne lutke. Vsako posamezno fotografijo lutke ima učitelj tudi v škatlici, kjer je razrezana na štiri dele. Učenci iz škatle izberejo kartonček in poiščejo svoje tri manjkajoče delčke fotografije lutke med sošolci tako, da lahko ponovno sestavijo celoto, s čimer se hkrati razdelijo v štiri skupine s po 4 člani.

2.3.4 Načrtovanje lutkovne predstave in izdelovanje namiznega gledališča

V dramski igri se prelevijo v nekoga drugega in se morajo zato znotraj skupine dogovoriti, katera oseba bo igrala določeno vlogo ter zapisati opombe za igro ter načrtovati na kakšen način predstavijo lutke in pripomočke v dramski igri (Slika 3, 4, 5). Vloge so vsakdanji predmeti, Rokavica, Rokavičnik, Nogavičnik in Nogavica. Vsaka skupina si izmislil svoj konec zgodbe in vključi dodatne prizore in določi, kdo bo za kaj odgovoren. Delo po skupinah učitelj spremlja, opazuje pomaga z nasveti in učence spodbuja z raznimi namigi. Pri likovni umetnosti učenci izdelajo ročne lutke in pripomočke za igro.

Slike 3, 4, 5

Načrtovanje dramske igre, izdelovanje pripomočkov in lutk ter vaja





2.3.5 Dejavnosti za umirjanje in sproščanje

Veliko učencev ima tremo pred govornim nastopanjem. Nekateri jo lahko skrijejo, druge učence pa izdajo zunanji znaki kot so zardevanje, tresenje, potenje, razbijanje srca ... Najboljši način za premagovanje treme je sproščanje. V veliko pomoč nam je, da besedilo učenci vadijo doma, pred starši ali prijatelji. Z urjenjem besedila pridobijo na samozavesti in izkušnjah. Pri premagovanju strahu pa si lahko pomagamo tudi z dihalnimi in sprostitvenimi tehnikami. Pred pričetkom nastopov učitelj učence povabi, da si poiščejo prostor v učilnici in se uležejo na tla. Z navodili jih s pomočjo umirjene glasbe usmerimo k umiritvi z zgodbico ter gibalnimi vajami, da umirijo vse dele telesa in na koncu tudi glasba v ozadju pojenja.

V razredu imamo za ta namen lahko tudi mizo za umirjanje s petimi sprostitvenimi dihalnimi vajami za učence (Slika 7), kamor se zatečejo, da se sprostijo, umirijo in se osredotočijo samo na svoje dihanje. Namen vseh vaj je da, globoko vdihnejo, pravilno izdihnejo ter ob tem začutijo, kako ob njihovem vdihu trebuh raste in kako se z izdihom telo popolnoma sprosti.

Sprostijo se lahko že z antistresnimi in mehkimi žogicami (Slika 8,9), plastelinom … Gibalne vaje (Slika 10) na različne načine vključujemo pri vseh predmetih v vse didaktične etape učne ure, predvsem takrat, ko začutimo, da so učenci nemirni. Otrok preko gibanj izraža in uravnava svoja čustva, gibanje pa lahko prispeva k boljšemu razpoloženju in lažjemu osvajanju učne snovi. Pokažejo se namreč pozitivni učinki tako na kognitivnem socialnem, motoričnem in čustvenem področju (Geršak , 216,b).

Slike 7, 8, 9, 10

Pripomočki za sprostitvene dihalne vaje



2.3.6 Uprizoritev dramskega besedila Prizori iz življenja stvari

Lutke v predstavi oživijo in s svojo predstavitvijo jim učenci dajo svojo dušo. Skozi igranje pa učenci uspešno premagujejo strah in razvijajo samozavest. Ena skupina igro odigra, druge tri pa jo natančno spremljajo. Vse komponente morajo biti vnaprej skrbno pripravljene, saj lahko zgolj tako nastanejo štiri bogate predstave.

Namen naloge je prikazati uporabo ročne lutke pri delu v razredu in na ta način popestriti delo v razredu. Ob pripravi igrice so se učenci učili branja, govora in premagovanja strahu pred nastopanjem. Učenci spoznajo, da s tem, ko prevzamejo vlogo v gledališki predstavi, prevzamejo tudi odgovornost za izvajanje, s čimer pridobijo občutek pripadnosti za doseganje končnega cilja, kar je uspešnost predstave. Pri predstavitvi učenci razvijajo tudi kreativnost, kritično mišljenje, komunikacijske sposobnosti ter zavedanje samega sebe. Lutka jim služi pri sproščanju občutij, prepoznavanju in razumevanju dramske situacije, ki jo pripravijo. Pri tem učenci eksperimentirajo v različnih situacijah igranja in se z igro oddaljujejo od realnosti ter si ustvarjajo svoj domišljijski svet, a hkrati ko postanejo igralci, svoja občutja razvijajo z empatijo vživljanja v drugo osebo (Slika 10,11).

Za uspešno zaključeno dramsko besedilo pa so morali sodelovati med sabo, biti strpni in upoštevati drug drugega. Pri načrtovanju igre jim je izdelovanje in neusmerjeno vodenje prineslo pozitivno izkušnjo, hkrati pa jim je skupinsko delo nudilo tudi prijateljsko druženje. Način izdelovanja scene, lutk in nadaljevanje dramskega besedila je bilo v njihovih rokah. Pri nekaterih učencih je na začetku prisotna trema in strah, a je ta z začetkom nastopa izginil, saj govorni nastop poteka v skupini, kar pripomore k temu, da je bila prisotna manjša trema, saj takšno nastopanje učencem pomeni manjši stres kot predstavitev s plakatom. K zmanjšanju treme pripomore tudi lutka, ki so jo držali v rokah. Zelo pozitiven odziv dobijo skupine, ki vključijo smešne prizore. Naključne skupine učencem predstavljajo izziv, saj so se na tak način primorani družiti z vsemi.

Sliki 10, 11

Dramska igra Prizori iz življenja stvari





3. Zaključek

Z nazorno opisanimi načini, s katerimi se učenci pripravljajo na govorni nastop, si učenci krepijo različne veščine in se ob tem pripravljajo na obvladovanje komunikacije, ki je pomemben del življenja.

Ob zaključku govornih nastopov smo izvedli še anketo, v kateri je sodelovalo 16 učencev. Učencem zastavimo vprašanja o tem, če radi nastopajo in s kakšno temo, zakaj se na govorno nastopanje dobro pripravijo, kako močna je trema pred nastopom in s kom ga vadijo, se pred nastopom sprostijo z vajo ali v razrednem kotičku, kaj jim predstavlja največ težav pri nastopanju, katero govorno nastopanje jim je všeč,…

Ugotavljamo, da ima ena tretjina učencev probleme z govornim nastopanjem in pripovedovanjem. Pri njih je prisotna velika trema in strah ter dodajajo, da jim priprava govornega nastopa vzame veliko časa, saj se morajo nanj natančno in temeljito pripraviti. Učencem pri govornem nastopu povzroča najmanj težav učenje besedila, saj večina učencev nameni učenju besedila dovolj časa in ga dobro predstavi. Seveda pa se zgodi, da kljub skrbni pripravi doma, v šoli potem ne gre tako kot so si želeli predvsem zaradi treme, strahu ali nesigurnosti v samega sebe.

Učence je tudi skrbelo, da bi se pri predstavitvi zmotili in zato raje ne nastopajo pred občinstvom. Ugotavljamo, da je večkrat ta odpor do nastopanja povezan tudi s samim pisanjem besedila in branjem knjig. Ti učenci velikokrat nimajo bogatega besednega zaklada, zelo neradi prebirajo knjige in tudi njihov zapis besedila je skromen in poln pravopisnih napak. Nekaj je takih učencev, ki imajo stisko pred govornim nastopanjem, imajo premalo izkušenj in se nekako ne znajo izražati. Petina učencev treme pred nastopanjem nima ali pa je zelo majhna. Ti učenci radi govorno nastopajo in pri tem izžarevajo pozitivno energijo in prav blestijo pred publiko. Le-ti imajo pogosto bogat besedni zaklad in radi berejo. Pri pripovedovanju pokažejo veliko mero samostojnosti in domišljije, njihov zapis besedila je bogat, natančen in pravopisno pravilen. Govorno nastopanje pred sošolci jim predstavlja prijetno druženje. Na govorni nastop se dobro pripravijo zaradi gledalcev, dobre ocene in boljšega znanja.

Polovica učencev pravi, da se govorno lažje pripravi, če si temo izberejo sami. Le trem učencem pa je vseeno, kdo izbere temo govornega nastopa. Pogosto izbiro teme prepuščamo učencem, da lahko dodajo kaj svojega, saj jih potem nastopanje bolj pritegne. Spodbujamo jih k uporabi različnih virov in k obiskom knjižnic. Na govorno nastopanje pa se radi pripravljajo skupaj s starši, včasih pa tudi sami.

Govorno nastopanje je za učence zelo pomembno. Pri nastopanju si širijo besedni zaklad, premagujejo strah, pridobijo samozavest, so bolj komunikativni, se urijo v nastopanju. Z veliko

vaje in pogostejšimi govornimi nastopi imajo učenci dolgoročno boljšo samopodobo in se boljše izražajo. Sama izkušnja jim da tudi veliko novega znanja. Mini govorne nastope izvajamo z učenci večkrat, pri vseh predmetih in raznih dejavnostih, pa tudi pri razrednih urah.

Ob nastopih smo ugotovili, da je le malo učencev takih, ki jim ni problem javno nastopiti pred občinstvom. Veliko učencev je sramežljivih in pri nastopanju doživijo stisko, tremo, strah, začnejo se tresti in ob tem doživljajo tudi neuspeh, ker ne morejo pokazati vsega znanja. Učenci navajajo, da jim pomagajo vaje sproščanja, gibalne vaje pred nastopanjem in miza s barvnimi sprostilnimi vajami. Med nastopi jih spodbujamo, se jim nasmehnemo, pokimamo z glavo, … z govorico telesa jih poskušamo spodbuditi, če imajo težave. Seveda se učenci med seboj zelo razlikujejo. Ugotavljamo, da je velikokrat pri učencih, ki nimajo težav, prav nastopanje njihovo močno področje. Enotni pa so, da je njihovo najljubše nastopanje predstavitev s kamišibajem. Nastopanje z lesnim odrčkom je zanje novost, ker pravljico izberejo sami pa so še bolj motivirani in ustvarjalni, tudi na področju likovnega ustvarjanja. Likovni prizori pravljice, ki jih narišejo, jim pri predstavitvi predstavlja oporo in pomoč in tako imajo pri predstavitvi manj treme kot pri ostalih govornih nastopih. Pripovedujejo v lastnem tempu in kljub izpuščenemu stavku ali delčku zgodbe pravljico pripeljejo do konca. Kljub temu, da je bila priprava zahtevna, so se ob ustvarjalnem sproščenem druženju naučili veliko novega.

Pouk brez igre bi bil v razredu osiromašen pri doživljanju notranjega sveta in zreduciran na suho objektivnost. Učitelji v osnovni šoli moramo spodbujati govorno nastopanje učencev, saj s tem omogočamo učencem uspešnejše nadaljnjo govorno ustvarjanje. Učenci z lutko lažje razumejo medčloveške odnose, se vživijo v življenja drugih ljudi ter izboljšujejo svojo samopodobo. S pogostejšim vključevanjem govornih nastopov v učni proces, učenci vadijo in s tem postanejo pogumnejši in spretnejši govorci pri predstavitvah. S kontinuiranim delom v šoli pa učenci sčasoma izgubljajo tudi strah, tremo oz. njihova notranja stiska, ki jo doživljajo pred nastopanjem bo manjša. Učitelji moramo biti zadovoljni z majhnimi koraki, ki jih dosežemo pri učencih, zato smo z drugačnim, bolj zanimivimi pristopi k govornim nastopanjem vsaj malo zmanjšali stisko učencev pred nastopom. Tudi samopodoba se vsaj minimalno izboljša tudi pri tistih učencih, ki imajo o sebi slabše mnenje ali so učno slabši, saj ko dosežejo dober nastop, dobijo potrditev in vero vase, da tudi oni to zmorejo.

4. Viri

Dolgan, M. (1996). *Govorno ustvarjanje*. Založba Rokus.

Edwards, N. P. (2004). *How to Give an Academic Talk.* University of Michigan.

Geršak, V. (2016). Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli*: doktorska disertacija*. Doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta Ljubljana.

Golob, B. Kordigel Aberšek, M. Saksida, I. (2015). *Na krilih besed, berilo za 5.razred.* Mladinska knjiga.

Grabnar, B.(1999). *Zgodovina retorike.* Šola retorike Ljubljana.

Majaron, E. (2002). *Lutka, naša vsakodnevna pomočnica* (59-63). Pedagoška fakulteta Ljubljana.

Sitar, J. (2018). *Umetnost kamišibaja: priročnik za ustvarjanje.* Založba Aristej.

Učni načrt (2018). Program osnovnošolskega izobraževanja, slovenščina. Ljubljana

Zagorec, M. Milavec, U. (2018). *Sprostitev v šoli: interno gradivo za slušatelje seminarja.* Center za vseživljenjsko učenje Fakultete za šport.

Zidar Gale, T.(1996). *Retorika: moč besed in argumentov.* Gospodarski vestnik.

Žnidaršič, D.(1993). *Otrokov govor.* Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.

Kratka predstavitev avtorja

Tanja Miklavčič-Lukančič je učiteljica razrednega pouka. Končala je Pedagoško fakulteto v Ljubljani, poučuje na Osnovni šoli Staneta Žagarja Lipnica in ima že 31 let delovnih izkušenj na področju razrednega pouka. Svoje delo opravlja predano in strokovno, rada uporablja nove učne tehnologije in se loti tudi inovativnih učnih pristopov tako do učencev kot do staršev.

Uporaba igranega filma pri pouku zgodovine

Using Feature Films in History Lessons

Viktorija Mrzelj

Srednja frizerska šola Ljubljana
viktorija.mrzelj@frizerska.si

Povzetek

V članku sta predstavljena način in pomen uporabe igranega zgodovinskega filma kot učnega pripomočka pri pouku. Filmi so lahko privlačen in učinkovit pripomoček za poučevanje zgodovine, saj omogočajo vizualizacijo preteklosti, spodbujajo kritično razmišljanje, razumevanje perspektiv ter razvijajo empatijo. Članek opozarja na potencialne pasti uporabe filma pri pouku, kot so pomanjkljiva zgodovinska natančnost, dramatizacija in komercialni interesi ustvarjalcev filmov. Kljub temu lahko učitelji z ustrezno pripravo in analizo izkoristimo pedagoški potencial filmov. Pomembno je, da izberemo take, ki so zgodovinsko natančni, vsebinsko relevantni in vezani na učni načrt. Pri uporabi filma pri pouku je ključno, da učitelji vodimo učence k razumevanju zgodovinskih kontekstov ter spodbujamo kritično analizo in debato. V prispevku so predstavljeni praktični nasvete za učitelje, kako izbrati primerne filme, kako načrtovati njihovo uporabo ter vključiti filmsko gradivo v učni proces. Med ogledom filma priporočamo aktivno sodelovanje dijakov ter analizo in razpravo po ogledu. Na konkretnem primeru pokažemo uporabo igranega filma v učnem procesu, pri čemer izpostavljamo povezavo s cilji predmeta in splošnimi cilji poučevanja družboslovnih vsebin.

Ključne besede: igrani film, kritično razmišljanje, praktični primer, vizualizacija preteklosti, zgodovina.

Abstract

The article introduces the method and meaning of using historical feature films as a learning tool in the classroom. Films can be an engaging and effective tool for teaching history, as they allow the visualization of the past, encourage critical thinking, understanding of different perspectives and develop empathy. The article points out potential pitfalls of using film in teaching, such as lack of historical accuracy, dramatization, and the commercial interests of filmmakers. With appropriate preparation and analysis, teachers can harness the educational potential of films. It is important to choose those that are historically accurate, content-relevant and correlate with the curriculum. When using films in the classroom it is crucial that teachers guide students to understand historical contexts and encourage critical analysis and debate. The article provides practical tips for teachers on how to choose films, plan their use, and incorporate film material into the teaching process. During the film viewing, we recommend active student participation, followed by analysis and discussion afterward. Using a concrete example, we demonstrate the use of feature films in the teaching process, highlighting the connection with subject objectives and the general goals of teaching social studies content.

Keywords: critical thinking, feature film, history, practical example, visualization of the past.

1. Uvod

Alan S. Metzger (2006) v svoji doktorski disertaciji povzema izjavo zgodovinarja Roberta Rosenstona, ki pravi, da je vizualni medij postal glavni nosilec zgodovinskega sporočila in da zgodovinski filmi igrajo veliko vlogo pri tem, kakšno predstavo imamo ljudje o preteklosti.

Današnji izobraževalni sistem je bolj kot kdaj koli prej vpleten v kulturno okolje in ne moremo kar prezreti razširjenosti elektronskih medijev in njihovega vpliva na mlade. Igrani filmi lahko zagotavljajo privlačne vire, ki mladim ponujajo edinstvene poglede in interpretacije zgodovinskih dogodkov. Moč vizualnega medija odpira možnosti za občutek empatije in zavedanja zgodovinske perspektive (Marcus, 2005).

Na žalost so igrani filmi pri pouku pogosto uporabljeni kot mašila, zapolnitev časa, kot primerna rešitev za nadomeščanje. Tudi učenci ogled filma pri pouku razumejo kot oddih, sprostitev, ne jemljejo ga kot resen učni pripomoček. Filmski medij razumejo kot prostočasno dejavnost, s katero se zapolni čas. Ravno zato, ker mladi gledajo filme tudi v prostem času, je vključitev igranega filma kot zgodovinskega vira in ob ustrezni pripravi in analizi dobrodošel pripomoček ne le za popestritev pouka, pač pa tudi za povečanje zanimanja učencev za šolski predmet. Tako jim lahko pomaga usvojiti veščine, kot so ohranjanje in pomnjenje informacij, razumevanje, utemeljevanje, razumevanje vzročno posledičnih razmerij v zgodovini, povezovanje dogodkov in kritično razmišljanje. Učiteljeva naloga je učencem pokazati, da je film enakovreden ostalim učnim pripomočkom.

S prispevkom želimo pokazati primer uporabe igranega zgodovinskega filma pri pouku družboslovja v srednjem poklicnem izobraževanju. Izpostavimo tako dobre kot manj dobre strani uporabe filma pri pouku, predvsem pa spodbujamo učitelje k analitičnemu pristopu k poučevanju z igranim zgodovinskim filmom.

2. Film kot učni pripomoček

Ko govorimo o uporabi avdio-vizualnih virov pri pouku zgodovine, pogosto najprej pomislimo na dokumentarni film. Različni dokumentarni kanali in založbe snemajo dokumentarne filme, ki so pogosto že narejeni z mislijo na njihovo izobraževalno vlogo, zato jih učitelji uporabljamo brez večjih pomislekov. Igrane filme pa razumemo kot komercialne produkte, posnete z namenom privabiti veliko število gledalcev. Pri tem pogosto pozabljamo, da so lahko tudi dokumentarni filmi, čeprav se prikazujejo kot objektivni, plod ustvarjalcev in njihovih osebnih prepričanj, kar sicer očitamo igranim zgodovinskim filmom (Marcus idr. 2010). Podobno ugotavlja tudi Donnelly (2014), da je sama narava komercialne filmske produkcije pri uporabi filma v izobraževanju lahko problematična, saj gre za podjetja, ki služijo denar in kot taka morajo pritegniti občinstvo. Pogosto se zgodi, da ustvarjalci opuščajo zgodovinske dokaze, vsebina je v imenu razvedrila popačena, zgodba je zaradi gledljivosti dodatno dramatizirana, dodani so izmišljeni dodatki, ne opirajo se nujno na zgodovinske dokaze, prikazujejo eno plat zgodbe, pogosto celo domišljijsko, hkrati je film časovno omejen.

Zgodovinski filmi so tako mešanica zgodovinskih zapisov, fikcije in perspektive filmskih ustvarjalcev. Vendar lahko učitelj uporabi film kot pedagoško orodje, spodbudi raziskovanje, kritično razmišljanje in medijsko pismenost (Marcus, 2005).

Ne igrani ne dokumentarni film ne moreta ponuditi učencem povsem pristne izkušnje preteklih svetov, lahko pa jih, ob strokovni presoji in vodenju učitelja, uporabimo kot orodje za razumevanje, raziskovanje, razvoj empatije, razvoj kritičnega presojanja in za odvračanje od

brezpogojnega sprejemanja prikazanih interpretacij zgodovinskega dogajanja. Z uporabo filma pri pouku učitelji pripravljajo učence, da postajajo aktivni, odgovorni in razgledani državljani v demokratičnih družbah (Woelders, 2007).

3. Igrani film kot avdio vizualni vir

Zgodovinski viri kot učni pripomočki so že dolgo prisotni v učnih načrtih. Uporaba igranega zgodovinskega filma omogoča večjo nazornost in razumevanje zgodovinskega časa pri obravnavi zgodovinskega dogajanja. Učencem pomaga vizualizirati preteklost, kar pomaga pri rekonstrukciji preteklih dogodkov. Pomembno je, da na ogled filma oz. posameznih prizorov navežemo različne dejavnosti, ki učence usmerjajo v razmišljanje ter tako omogočijo globlji uvid v neko zgodovinsko dogajanje, s tem je znanje pri učencih trajnejše (Brodnik, 2009).

S filmom učitelj pokaže podrobnosti vsakdanjega življenja v nekem zgodovinskem obdobju bolje, kot to lahko naredi s tekstom ter poveča pozornost in motivacijo učencev za predmet. Marcus in soavtorji (2010) ugotavljajo, da uporaba filma zato, ker je sporočilo avdio-vizualno in ne natisnjeno, še ne pomeni, da nima sporočila s socialnimi, kulturnimi in političnimi informacijami, ki jih lahko gledalci interpretiramo. Pismenost pri zgodovinskem filmu pa je odvisna od tega, kako je učitelj sposoben in pripravljen skupaj z učenci film analizirati na takšen način, da učenci prepoznajo, opišejo in debatirajo o sporočilu filma.

Filmi imajo potencial, da ustvarijo močne čustvene izkušnje. S tem dobijo orodje za razumevanje ljudi in družbenih odnosov v preteklosti in sedanjosti. Dramaturgija omogoča učencem, da se povežejo z liki v filmu in tako na nek način občutijo, doživljajo zgodovino (Marcus, 2005).

Polni učni potencial filma kot učnega pripomočka je lahko dosežen le, če učitelj učence pripravi na aktivnost in če ob koncu skupaj z učenci identificira, analizira in integrira izobraževalne elemente iz filma ter z njimi doseže specifične cilje, ki si jih je zadal ob načrtovanju. Učitelj mora tako pri izbiri filma in pri načrtovanju pouka točno vedeti, kako se bo vsebina filma skladala s preostalim učnim načrtom (Marcus idr., 2010).

4. Izbira igranega filma za uporabo pri pouku

V učnem načrtu za družboslovje na srednjih poklicnih šolah se obravnava zgodovina 19. in 20. stoletja. O tem zgodovinskem obdobju je posneto veliko zgodovinskih filmov in serij, ki so, ob ustrezni analizi in vodenju, primerne za ogled v razredu. Pomembno je tudi, da je film, ki ga izberemo za dijake, zanimiv, hkrati pa na dokaj relevanten način prikazuje zgodovinsko dogajanje in problematiko, ki jo želimo prikazati.

Kljub časovnim omejitvam si film večinoma pogledamo v celoti. V primeru ogleda posameznih izsekov bi več časa porabili za predstavitev zgodbe, likov in konteksta. Prav tako nismo tako zelo zanimivi pripovedovalci, kot znajo zgodbo predstaviti filmski ustvarjalci.

4.1 Osnovni kriteriji za izbiro

- Dostopnost: vedno izbiramo filme, ki so javno dostopni in imajo slovenske podnapise.
- Vsebinska natančnost: filmi, ki so posneti po resničnih dogodkih. Tu ne iščemo zgolj resničnih zgodb, pozorni smo tudi na realno kostumografijo in scenografijo.

- Družbeno sporočilo: način prikaza odnosov med posameznimi družbenimi skupinami v preteklosti. Pri samem pouku zgodovine naj se dijaki vsaj načeloma poistovetijo z načinom življenja in družbenimi odnosi v preteklosti. S tem pridobivajo veščino razumevanja socialnih odnosov v sedanjosti, hkrati pa dobijo uvid, kako preteklo dogajanje vpliva na sodobne razmere (Metzger, 2006).
- Možnost povezovanja učnih vsebin in ciljev glede na katalog znanja: povezave iščemo predvsem s sociološkimi temami.

4.2 Splošni cilji predmeta

Katalog znanja za družboslovje v srednjem poklicnem izobraževanju (Dimnik idr., 2021) se redno posodablja zaradi novosti na temeljnih področjih stroke, novosti v smernicah sodobnega poučevanja družboslovnih vsebin ter zaradi ključnih kompetenc, potrebnih za orientacijo dijakov v sodobnem svetu. Katalog delno izhaja iz evropskega referenčnega okvirja o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Iz priporočil in smernic lahko izluščimo tri pomembne veščine, ki jih želimo privzgojiti mladim.

Razvijanje empatije preko razumevanja različnih perspektiv: igrani filmi postavljajo v zgodbo lik junaka oz. antijunaka, s katerimi se gledalec poistoveti oz. jim nasprotuje. Z ustrezno analizo filmskega dogajanja lahko učitelj pomaga dijakom razvijati različne perspektive in poglede tako na preteklost kot na sedanjost (Metzger, 2006). Marcus s soavtorji (2010) razlikuje empatijo, kot skrb za drugega, pri čemer izpostavlja sočutje in skrb do marginaliziranih družbenih skupin in posameznikov; ter kot odnos do drugačnih kultur in drugačnega načina razmišljanja v določenem zgodovinskem kontekstu. Kar je pomembno za razumevanje odločitve, čeprav se danes z njo ne strinjamo ali jo celo obsojamo.

Razvijanje kritičnega razmišljanja: s postavljanjem v simulirano dogajanje iz preteklosti lahko učitelj vodi dijaka h kritičnemu razmišljanju glede odločitev junakov/antijunakov in razbije jasno moralno sodbo, ki jo sicer sporočajo avtorji filma. Razvoj kritičnega razmišljanja je proces, v katerem se učimo opredeliti problem tako, da si zastavimo ustrezna vprašanja, se učimo sistematično opazovati, analizirati in vrednotiti in se preko tega učimo razlikovati dejstva od interpretacij in mnenj (Vec Rupnik, 2018). Z dobro pripravljenim načrtom in učnimi strategijami je igrani zgodovinski film ravno tisti vir, s katerim lahko te procese uresničujemo. Pri delu z zgodovinskimi viri, tudi pri delu z igranim filmom, so v ospredju veščine kritičnega razmišljanja, kot so: razlikovanje dejstev od mnenj, oblikovanje, analiza in vrednotenje argumentov, vrednotenje in odločanje (Brodnik, 2018). Marcus in soavtorji (2010) menijo, da lahko igrani film pri pouku uporabimo kot avdio-vizualna »besedilo«, ki ga ovrednotimo v primerjavi z drugimi viri (teksti, fotografije, učbenik). Filmi lahko odražajo različne vrednote, odvisno tudi od tega, kdaj so nastali: zgodovinski okvir same zgodbe in interpretacija dogajanja glede na čas nastanka filma. Filmi odražajo prevladujoče vrednote in norme družbe časa, v katerem so ustvarjeni.

Aktualizacijo povežemo z zgodovinsko distanco, ki jo navežemo na razmišljanje o ljudeh, družbi, kulturi v preteklosti. Ta distanca nam omogoča, da bolje razumemo, kako so se stvari razvijale in kako so vplivale na sedanje razmere. Ko se poglobimo v zgodovinsko dogajanje, se moramo zavedati, da so bile življenjske okoliščine drugačne, z drugačnimi vrednotami in znanjem. Naša sodobna perspektiva se lahko razlikuje od njihovega razumevanja sveta. Pomembno je, da ohranjamo kritično razmišljanje in se zavedamo, da naš pogled na preteklost ni vedno objektiven. Zgodovinska distanca nam omogoča, da se izognemo anahronizmom in bolje razumemo kontekst dogodkov.

4.3 Operativni cilji in izbira didaktičnih metod

Katalog znanja (Dimnik idr., 2021) predvideva dokaj splošne operativne cilje in omogoča učiteljem avtonomijo tako pri izbiri didaktičnih metod kot pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Učiteljem priporoča usmerjanje dijakov v samostojno delo in reševanje problemov, skupinsko učenje, učenje z delovanjem, strategije za spodbujanje kritičnega mišljenja in druge metode, ki prispevajo k osebnostnemu razvoju dijakov ter k razvoju demokratične skupnosti. Spodbuja naj jih k spremljanju aktualnega dogajanja v družbi, krepi veščine sodelovanja in sposobnost komuniciranja.

Operativne cilje, ki se nanašajo na konkreten primer (film Vesel božič), smo oblikovali v aktivu družboslovja in povezujejo dve učni enoti: 1. svetovna vojna in Svet med svetovnima vojnama. Prvo enoto ponovimo, za drugo je ogled filma izhodišče in motivacija.

Za pripravo, ogled in analizo lahko uporabimo različne didaktične metode. Učitelj, ki pozna razrede, se bo znal prilagoditi in voditi dijake v različnih situacijah oz. iz različnih izhodišč. Prav posebej je to pomembno pri izbiri razprave in razgovora, saj dijaki včasih izpostavijo stvari ali mnenja, ki jih učitelj ni opazil oziroma jih ni predvidel.

5. Načrtovanje

Pri uporabi filma pri pouku upoštevamo učne cilje in vsebino filma, ter čas, ki ga imamo na voljo. Film si pogledamo po obravnavani snovi, tako da postane del zgodovinske sestavljanke, torej v povezavi s fotografijami, pisnimi viri, učbenikom. Na ta način poudarimo, da film ni verodostojen zgodovinski dokument, ker predstavlja zgodbo z ene strani, je podvržen dramaturgiji, ker mora ugajati potencialni publiki, prav tako predstavlja tudi subjektivno stališče ustvarjalcev. Dijake napeljemo na učenje kritičnega razmišljanja, uporabo zgodovinske distance in aktualizacije zgodbe ter sporočila filma.

Načrtovanje ur z ogledom in analizo igranega filma razdelimo v štiri faze:

- Priprava učitelja: najprej si film ogledamo in identificiramo izseke, ki sovpadajo s cilji, ter razmislimo o učni aktivnosti, ki bi bila najustreznejša za doseganje ciljev.
- Priprava dijakov: pred ogledom filma z dijaki predebatiramo cilje, na kratko ponovimo učno snov, kaj bodo z ogledom pridobili, podamo konkretna navodila za delo in delovne liste. S tem sprožimo aktivacijo in zanimanje za ogled.
- Ogled filma z usmerjenimi dejavnostmi: film si (običajno) ogledamo v celoti. Glede na vnaprejšnjo pripravo ob določeni sekvenci ogled prekinemo in dijaki sproti naredijo predvideno nalogo. Ker dijaki svoje naloge in obveznosti poznajo vnaprej, prekinitve navadno ne motijo rdeče niti zgodbe v filmu. Celo nasprotno, zaradi tega, ker so jim po razlagi in analizi podrobnosti bolj razumljive, v njih to zbudi radovednost in s tem fokus za naprej.
- Analiza ob zaključku: na koncu ogleda dokončamo aktivnosti in z vprašanji razvijemo razredno debato o filmu.

6. Primer: Vesel božič

Vesel božič (Joyeux Noël) je protivojni film iz leta 2005, postavljen na bojna polja zahodne fronte 1. svetovne vojne. Zgodba je spletena okrog neuradnega božičnega premirja, ki so ga povsem spontano organizirali britanski (škotski), francoski in nemški vojaki za božič leta 1914. Sloviti pevec berlinske opere sovojakom poje božične pesni, Škoti se mu pridružijo z dudami in ko se povzpne na nikogaršnje ozemlje, nihče ne strelja. Sicer sovražniki, pozabijo na vojno, izmenjujejo si hrano in pijačo, fotografije in spomine, pripravijo celo nogometno tekmo ter se dogovorijo, da bo vsaka stran v miru pokopala svoje mrtve. Skupne točke, ki so jih našli vojaki na fronti, pa se njihovim nadrejenim zdijo popolnoma nesprejemljive.

S filmom ponovimo in utrdimo znanje iz snovi 1. svetovne vojne in nakažemo problematiko naraščanja nacionalizma v obdobju med obema vojnama. Tako je to hkrati ponavljanje, kot uvodna motivacija. Z vsemi dejavnostmi med in po koncu ogleda ter veliko fleksibilnosti in prilagajanja odzivu dijakov načrtovana dejavnost poteka 4 šolske ure.

6.1 Potek dejavnosti in delovni list

Dijakom na kratko razložimo vsebino filma, potek dela v naslednjih urah ter razdelimo delovne liste.

Pregledamo cilje prve učne enote in dijaki na delovnem listu označijo, koliko že znajo.

Preglednica 1

Cilji

	Zdaj	Konec
Poznam vzroke za izbruh prve vojne.		
Vzročno-posledično opišem politično situacijo v svetu, ki vodi do 1. svetovne vojne.		
Na kratko opišem potek vojne (zavezništva, glavne fronte).		
Opišem način vojskovanja in uporabo tehničnih sredstev v 1. in 2. svetovni vojni.		
Naštejem in razumem posledice 1. vojne.		
Ovrednotim posledice 1. vojne za njihov vpliv na nadaljnji razvoj Evrope.		
Naštejem družbene in kulturne tokove, ki jih je sprožila/spodbujala vojna.		
Na primerih razložim družbene spremembe, ki so posledica 1. svetovne vojne, in ovrednotim posledice le-teh.		

Dijake pred predvajanjem opozorimo, naj bodo pozorni na besede in kontekste, ki so prikazani v filmu. Po vsaki dejavnosti preverimo odgovore dijakov ter po potrebi dodatno pojasnimo in razložimo temo.

Prvi kader filma: trije šolarji treh različnih narodnosti (Francoz, Anglež in Nemec) v šoli recitirajo propagandna sporočila proti Nemčiji oz. Angliji, ki so se jih naučili v šoli (do 2.55).

Dejavnost dijakov:

- Iz posnetka razberite zavezništva v vojni, pomagajte si z zvezkom.
- Kaj je propaganda, čemu je namenjena?
- Iz katerih besed se razbere nacionalizem?
- Ali se danes še kje v svetu uporablja propaganda, povezana z nacionalizmom proti drugemu narodu? Kje? Na kakšen način?
- Ali so se nacionalna vprašanja po vojni rešila (snov prejšnje ure)? Kaj mislite, da bi se (oziroma se je) potem zgodilo, glede na to, da prva vojna ni rešila niti imperialističnih niti nacionalnih vprašanj?

Pred predvajanjem drugega kadra dijake opozorimo na to, naj bodo pozorni na uporabo različnih jezikov in podrobnosti na uniformah vojakov, saj bodo tako ločili vpletene strani v vojni. Izpostavimo, da je naslednji del filma (do 31.45) pomemben za razumevanje predstave in vizualizacijo pozicijske vojne. Odlomek filma je prikaz tehnik vojskovanja iz 1. svetovne vojne. Izpostavlja probleme, ki jih predstavlja pozicijsko bojevanje, strah vojakov, življenje med bitkami, težave s higieno …

Dejavnost dijakov:

- Dopolnite zapis v zvezku: Pozicijska vojna. V gradivu (zvezek, učbenik) preverite, če so podatki v filmu točni.
- Kako so se počutili vojaki, na kakšen način so si krajšali čas?
- Ali ustvarjalci filma izpostavljajo katero od vojskujočih se držav v pozitivnem ali negativnem smislu? Zakaj mislite, da so se tako odločili?
- Primerjamo zapise dijakov in ugotavljamo, zakaj so le-ti različni.

Nadaljujemo z ogledom (do 1.30.00), prej dijake opozorimo na nalogo, ki bo sledila daljši projekciji. Dijaki si preberejo vprašanja vnaprej in samostojno označijo, na kaj morajo biti posebej pozorni. Odlomek govori o skupnem praznovanju božiča, kot je opisan v začetku poglavja.

Dejavnost dijakov:

- Kaj je vojake najbolj zanimalo, ko so se med seboj srečali in si izmenjali darila?
- Katere skupne točke vojakov, ne glede na politično stran, so izpostavili ustvarjalci filma? Kaj so želeli s tem povedati?
- Primerjajte svoje odgovore v paru in poiščite enake odgovore. Potem se pogovorite še s sosednjim parom. Katere vrednote, želje ste največkrat izpostavili? Ali lahko vaše ugotovitve razširimo na želje in vrednote večine sveta?
- Ali skupne točke in želje navadnih ljudi lahko vplivajo na politično-vojaške odločitve? Zakaj mislite, da ja oz. ne? Utemeljite svoje mnenje.
- Razgovor o odlomku, njihovih odgovorih, ugotovitvah in mnenjih.

Nadaljujemo z ogledom filma do konca in opozorimo dijake na prizor, ko cerkveni dostojanstvenik grobo kritizira vojaškega kurata zaradi podpore in miroljubne drže v vojni, kasneje pa nagovori vojake in jih v zelo sovražnem tonu do Nemcev pošlje v nove bitke.

Dejavnost dijakov:

- Kaj spodbuja škof v nagovoru? Kaj lahko sklepamo iz njegovega govora? Kaj se je zgodilo v Nemčiji v času med obema vojnama (osnovna šola)?

- Ali se na tak način, s takimi nagovori lahko sovražnost zares konča? Utemeljite. Je to, kar pravi, dejstvo ali mnenje? Kakšna je razlika med dejstvom in mnenjem?
- Kakšno vlogo ima religija v družbi (1. letnik)? Ali se lahko vero zlorabi kot ideologijo? Poznamo v sodobnem svetu take primere?

Vprašanja ob koncu, ki niso del delovnega lista, pač pa služijo kot debata in izmenjava mnenj:

- Kaj so želeli sporočiti ustvarjalci filma? Ali jim je uspelo?
- Film je bil nominiran za Oskarja, torej si ga je ogledalo veliko ljudi. Je njegovo protivojno sporočilo prišlo do odločevalcev?
- Imamo mi kakšno možnost, da spremenimo odnose? Kako to lahko naredimo?

7. Zaključek

V svetu, v katerem smo obkroženi z mediji, je pomembno, da se izobraževanje prilagodi tehnološkemu napredku in kritično izkoristi možnosti, ki se ponujajo. Tehnologija učiteljem omogoča, da pri pouku povečajo uporabo medijev in s tem mladostnikom ponudijo možnost razvijanja veščin, ki jih potrebujemo tudi v vsakdanjem življenju. Življenje aktivnega posameznika zahteva medijsko pismenost, razumevanje drugače mislečih in kritični pristop. Tega se lahko naučijo z analitično in kritično obdelavo igranega zgodovinskega filma.

Ker je film del mladinske kulture in jim je tako bližje kot pisni viri, lahko učitelj ta učni pripomoček uporabi za motivacijo, za več sodelovanja in več aktivnega učenja. Ker so ure ob filmski predstavi bolj sproščene, si dijaki lažje zapomnijo informacije. To seveda ne pomeni, da moramo delo z drugimi zgodovinskimi viri zanemariti. Raziskave kažejo, da je najučinkovitejši način učenja kombiniranje različnih virov. Ogled igranega filma tako lahko uporabimo kot dodatno razlago snovi, ki jo podkrepimo s filmskim materialom, za vizualizacijo zgodovinskega dogajanja, za ponovitev, kot uvodno motivacijo. Pomembno je, da se učitelji na delo z video gradivom dobro pripravimo, da ure in aktivnosti dobro načrtujemo in na koncu dejavnost ustrezno analiziramo in evalviramo.

Pomisleki o umetniški interpretaciji in dramatizaciji zgodovine, ki jo izpostavljajo kritiki dela z igranim filmom pri pouku, so utemeljeni. Učitelji pa zmoremo in znamo nenatančnosti v filmu obrniti v prid učenju.

8. Viri in literatura

Brodnik, V. (2009). Filmi pri pouku zgodovine v gimnaziji: Utrip srednjeveške Škofje Loke in Nebeško kraljestvo pri obravnavi tem iz srednjeveške zgodovine. *Zgodovina v šoli, 18(1-2),* 67-76.

Brodnik, V. (2018). Spodbujanje kritičnega mišljenja pri delu z zgodovinskimi viri. *Zgodovina v šoli, 26(1),* 18-38.

Dimnik, Z., Gramc J., Ilc Klun, M., Kos, Ž., Kunaver, V., Ogorelc, M., Popit, T. in Stojilković, B. (2021). *Katalog znanja Družboslovje SPI. druzboslovje.pdf (edus.si)*

Donnelly, D. (2014). Using Feature Film in the Teaching of History: The Practitioner Decision-Making Dynamic. *Journal of International Social Studies, 4(1),* 17-27.

https://www.academia.edu/10007316/Using_feature_film_in_the_teaching_of_history_The_practitioner_decision_making_dynamic

Marcus, A. (2005). It Is as It Was: Feature Film in History Classroom. *The Social Studies, marc/april 2005*, 61-67. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/It%20Is%20as%20It%20Was--Feature%20Film%20in%20the%20Classroom.pdf

Marcus, A. S., Metzger, S. A., Paxton, R. J. in Stoddard, J. D. (2010). *Teaching History With Film: Strategies for Secondary Social Studies.* https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203862995/teaching-history-film-alan-marcus-richard-paxton-scott-alan-metzger-jeremy-stoddard

Metzger, S. A. (2006). *When Hollywood Comes to the History Classroom: The Educational Uses of History Feature Films* (Doktorska disertacija, East Lansing: Michigan State University). https://www.researchgate.net/publication/34659996_When_Hollywood_comes_to_the_history_classroom_microform_the_educational_uses_of_history_feature_films

Rupnik Vec, T. (2018). Učenje veščin kritičnega mišljenja - ne le vzgojno-izobraževalna možnost, temveč temeljna pravica vsakega učenca. *Zgodovina v šoli, 26(1),* 3-17.

Woelders, A. (2007). Using Film to Conduct Historical Inquiry with Middle School Students. *History Teacher, 40(3),* 363-396. https://www.jstor.org/stable/30036830?read-now=1#page_scan_tab_contents

Kratka predstavitev avtorice

Viktorija Mrzelj je po izobrazbi univerzitetna diplomirana zgodovinarka; poklicna pot jo je odnesla v pedagoške vode. Dijaki so tako postali center njenega poklicnega udejstvovanja in glavna točka njenega raziskovanja. Ko se je na različnih nivojih poučevanja soočala z nizko motivacijo učencev, nezadovoljstvom, odporom, vedenjskimi težavami, učenjem na pamet, je povsem instinktivno začela iskati pot, kako v takih razmerah preživeti hkrati pa ostati avtentična.

Zavestno poučevanje s pomočjo Alexandrove tehnike

Conscious teaching with Alexander technique

Žiga Repanšek

Gimnazija in srednja šola Rudolfa Maistra Kamnik
alexandrovatehnika@gmail.com

Povzetek

Poučevanje v šoli zahteva številne privajene drže. Vsak učitelj najde z leti svoj slog poučevanja in sčasoma se vzpostavijo različne navade in privajene drže. Številne navade delo olajšajo, nekatere pa pričnejo povzročati težave. Slabe navade z leti poučevanja privedejo do različnih stanj, kot so: bolečine v križu ali vratu, migrene, težave z glasom, bolečine v sklepih, utrujenost ipd. V članku so opisani nekateri principi Alexandrove tehnike, ki poudarjajo pomen učiteljevega zavedanja sebe med poučevanjem. Predstavljeni so praktični primeri ozaveščanja škodljivih navad, ki se jih največkrat ne zavedamo. V prispevku so izpostavljene navade pri poučevanju, ki velikemu številu učiteljev povzročajo težave, bolečine ali stres. Opisane so tudi osnove aktivnega počitka, ki omogoča sprostitev odvečne napetosti v hrbtenici ali sklepih in ga lahko vsakodnevno izvajamo na delu ali doma.

Ključne besede: Alexandrova tehnika, bolečine v križu, navade poučevanja, samozavedanje, stres.

Abstract

Teaching at school requires a number of habitual postures. Every teacher finds his own teaching style over the years, and over time different habits and habitual postures are established. Many habits make work easier, but some start to cause problems. Bad habits over years of teaching lead to various conditions such as: back or neck pain, migraines, voice problems, joint pain, fatigue, etc. The article describes some principles of the Alexander technique, which emphasize the importance of the teacher's self-awareness during teaching. Practical examples of raising awareness of harmful habits, which we are often unaware of, are presented. The article highlights teaching habits that cause problems, pain or stress for a large number of teachers. The basics of active rest are also described, which allows the relaxation of excess tension in the spine or joints and can be practiced daily at work or at home.

Keywords: Alexander technique, low back pain, self-awareness, stress, teaching habits.

1. Uvod

Učiteljski poklic v veliki meri temelji na podajanju informacij učencem. Ob tem je najpomembnejše, da so v določenem časovnem obdobju predelane vsebine iz učnega načrta, učenci pa usvojijo predpisano snov. Ker so pri marsikaterem predmetu učne vsebine (pre)obsežne, morajo številni učitelji, če želijo doseči zastavljene cilje, pri podajanju informacij hiteti. Njihova pozornost je velikokrat usmerjena le na snov, ki jo razlagajo, praktično nič pozornosti pa ne namenijo sebi - ne zavedajo se svojih navad med poučevanjem.

Nekatere navade poučevanja so učinkovite, druge pa nam povzročajo težave. Številne težave, bolečine in druge psihosomatske motnje so velikokrat posledica škodljivih navad, ki se jih ne zavedamo in jih pri sebi ne prepoznamo. Namen prispevka je prikazati, kako si lahko

učitelji in vzgojitelji s pomočjo Alexandrove tehnike pomagajo pri prepoznavanju škodljivih navad in kako lahko takšne navade spreminjajo.

Ker učitelji pogosto delujejo v stresnih okoliščinah, je ob koncu prispevka predstavljena tudi blagodejna vaja umirjanja in popuščanja napetosti s pomočjo aktivnega počitka.

2. Kaj je Alexandrova tehnika

Alexandrova tehnika je izobraževalni proces, ki omogoča pogoje za bolj zavestno uporabo samega sebe. Izjemno učinkovita je pri prepoznavanju in odpravi škodljivih navad kot so različne privajene drže in neučinkoviti gibalni vzorci. Ne spreminja pa samo načina našega gibanja, ampak tudi naše vedenje. Uči nas namreč drugačnega razmišljanja, ki nam omogoča, da se na dražljaje ne odzovemo iz navade in avtomatsko. S prakticiranjem principov Alexandrove tehnike postanemo bolj pozorni in se naučimo boljše uporabljati sebe, ne glede na to, s čim se ukvarjamo.

Alexandrova tehnika ponuja številna orodja tudi v poučevanju. Ta omogočajo, da učitelj ne izgublja energije zaradi škodljivih privajenih drž in neučinkovite rabe glasilk ter da po nepotrebnem ne napenja mišic po vsem telesu, medtem ko razlaga snov.

Moč Alexandrove tehnike dobro razloži zgodba dramatika in pisatelja Georga Bernarda Shawa (Brennan, 2020):

Ko je bil George Bernard Shaw star 80 let je imel številne zdravstvene težave. Spopadal se je z bolečinami v ramah in rokah, v vratu in hrbtenici ter v nogah. Najhujše pa so bile težave s srcem. Zdravniki mu niso mogli več pomagati in so napovedali, da bo živel še največ mesec dni. Njegov prijatelj Aldoux Huxley je slišal za njegove zdravstvene težave in mu predlagal, da obišče Fredericka Matthiasa Alexandra. Po lekciji je F. M. Alexander dejal, da ni prepričan, če mu bo lahko pomagal, razen če obljubi, da bo naslednje tri tedne vsak dan prišel k njemu na lekcijo. G. B. Shaw mu je odgovoril, da zdravniki predvidevajo, da bo živel le še nekaj tednov in da mu kaj drugega kot, da tri tedne vsak dan pride na lekcijo, niti ne preostane.

Po treh tednih je G. B. Shaw napisal pismo F. M. Alexandru in se mu zahvalil za vso pomoč. Bolečine v ramah, rokah, vratu, hrbtenici in nogah so izginile, zdravniki pa na srcu niso več našli nobenih težav. G. B. Shaw je bil po dolgem času spet gibalno aktiven, zopet je hodil na daljše sprehode in plaval vsako jutro. Ker je spremenil način drže, se je njegovo telo podaljšalo za 8 centimetrov.

G. B. Shaw je na lekcijah, ki mu jih je nudil F. M. Alexander, začetnik Alexandrove tehnike, prepoznal, kaj nezavedno počne, ko piše. Zaradi dolgih ur pisanja pred pisalnim strojem, je razvil škodljivo navado sključenosti nad pisalnim strojem, zaradi česar je prsnica neprestano pritiskala na srce in onemogočala srcu normalno delovanje. Z lekcijami Alexandrove tehnike je uspel navado spremeniti in s tem so izginile vse njegove težave in bolečine.

G. B. Shaw ni živel le še nekaj tednov, kot je napovedal, ampak je umrl šele 14 let kasneje, star 94 let, medtem ko je obiral jabolka in padel z drevesa.

3. Navada je železna srajca

Vsak učitelj pri poučevanju vzpostavi določene navade in privajene drže. Številne navade so učinkovite in nam olajšujejo poučevanje, nekatere pa nam lahko povzročajo težave (npr.

hitenje, povečana glasnost govorjenja, prisilna dolgotrajna stoja ali sedenje ipd.). Škodljive navade, ki se jih največkrat ne zavedamo, sčasoma privedejo do različnih težav, kot so bolečine v hrbtu in sklepih, migrene, težave z glasom, splošna utrujenost ipd.

Med poučevanjem se izmenjujeta sedeče in stoječe delo. Stoječe delo je največkrat povezano z razlago snovi in govorom. Načina, kako uporabljamo svoje glasilke in katere mišice napenjamo pri govorjenju, se večinoma ne zavedamo. Z leti postane način podajanja informacij navada, prav tako kot postane navada način sedenja ali način, kako reagiramo v stresni situaciji.

Bolečine in težave, kot posledica škodljivih navad prav zares postanejo naša železna srajca, ki jo nevede nosimo naokoli. Cel dan in tudi ponoči, vse to pa lahko traja leta in leta.

4. Primeri prepoznavanja in spreminjanja navad

Pri poučevanju je najbolj pogosto dolgotrajno sedenje in/ali stanje/hoja. Zato je v nadaljevanju podrobneje predstavljen fizični vidik prepoznavanja navad sedenja in stanja.

4.1. Sedenje

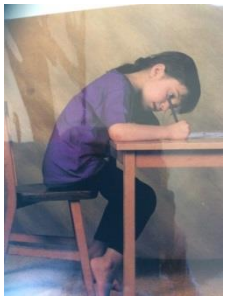
Sedenje na splošno ne povzroča težav. Problem pa nastane, če med delom veliko časa sedimo in ob tem nikoli ne pomislimo, kako sedimo. Če nismo pozorni nase in se vedno znova usedemo na enak način ter tako sedimo vsak dan več ur, več let, desetletij. Ni čudno, da se sčasoma pričnejo pojavljati težave in bolečine.

Samo v šoli je do konca srednje šole vsak od nas presedel vsaj 15000 ur in to v času, ko človek formira svoje navade. Človek ni ustvarjen za 5, 6, 7 ali več urno sedenje na stolih, ki imajo sedalo stola nagnjeno rahlo nazaj. To povzroči, da se celotna medenica zakotali v smeri nazaj. Medenica pa nudi podporo hrbtenici in če želimo ohraniti ravnovesje na takšnem stolu, moramo napeti številne mišice v telesu, ki v osnovi niso namenjene ohranjanju drže. Ker se z leti sedenja za šolskimi klopmi navadimo, da so te mišice neprestano napete, jih kasneje ne znamo več sprostiti. To pa na dolgi rok povzroča številne težave, tudi sključeno držo. Takšen način sedenja postane naša navada in z našo navado sedenja gremo v življenje, v službo, kjer ponovno sedimo po več ur na dan.

Če se v mladosti naučimo sključene drže, potem nam takšna drža lahko postane naša navada oz. način, kako mi sedimo.

Slika 1

Prikaz tipičnega sedenja učenca v šoli.



(Brennan, R. (2020). *Interno gradivo študentov Alexandrove tehnike v Alexander Technique Center Ireland*. Galway, Irska).

Kot je razvidno iz slike 1, učenka piše v sključenem položaju. Učenci na tak način forrmairajo slabe navade sedenja, ki jih prenašajo v odraslo dobo.

Slika 2

Prikaz poskusa uravnovešenja svojega telesa med sedenjem v šoli.



(Brennan, R. (2020). *Interno gradivo študentov Alexandrove tehnike v Alexander Technique Center Ireland*. Galway, Irska)

Kot je razvidno iz slike 2, je učenka našla bolj optimalen položaj sedenja z naravno dolžino hrbtenice. Da bi našli boljše ravnovesje, otroci velikokrat preizkušajo različne položaje sedenja.

Način sedenja lahko spreminjamo na več načinov. Eden izmed njih je s prilagoditvijo stola, s pripomočki (klinasta blazina) ali pa s pomočjo zavedanja usmerjamo sebe v drugačne položaje in načine sedenja.

4.1.1. Vaja zaznavanja sedenja

Trenutno najverjetneje sedite pred računalnikom. Ne spreminjajte položaja v katerem ste trenutno in opazujte vaše sedenje. Samo opazujte, kako sedite. Kje se nahajata vaši stopali? Sta usmerjeni naravnost ali ne? Kakšen je kot v kolenih? Ste s trupom nagnjeni nazaj ali naprej?

4.2. Stoja

Naše telo je izjemno nestabilen mehanizem, ki neprestano lovi ravnotežje. Tudi takrat , ko samo stojimo na mestu in razlagamo snov. Ljudje se ne zavedamo, kako stojimo. Nekateri imajo navado prenašati težo telesa bolj na eno nogo, drugi nevede dvigajo rame ali krčijo kolena, ko govorijo ali pa se prekomerno nagibajo naprej ali nazaj, medtem ko samo stojijo. Vse to pa povzroča nepotrebno napetost v telesu, ki se izraža v bolečini. Pri stanju je zelo pomembno, da se teža telesa enakomerno razporedi na obe nogi. Če le dopustimo popuščanje mišične napetosti, nam Alexandrova tehnika pokaže pot, kako lahko telesni refleksi učinkovito uredijo človeško držo praktično brez našega truda.

4.2.1. Vaja zaznavanja sebe v prostoru

Stojimo na dveh nogah kot smo navajeni in zaznavajmo. Smo statični ali dinamični? Kje je več teže? Na desni ali levi nogi? Ali morda stojimo bolj na eni nogi? Je več teže na zunanjem ali notranjem robu stopala? So boki in medenica pred težiščem telesa ali za njem? Opazujemo, ali uspemo prepoznati svoje navade?

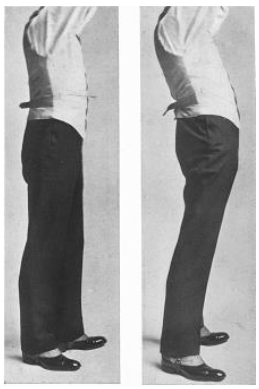
4.2.2. Vaja eksperimentiranja z načinom stoje

Stojte na obeh nogah tako, kot vam je udobno. Prenesite težo rahlo na eno nogo oz. več teže telesa prenesite na en kolk. Ali se vam tak način stoje zdi udoben in ste navajeni na tak način predavati pred razredom, ali običajno tako stojite, ko se pogovarjate s sodelavko v zbornici, ali največkrat na tak način stojite v vrsti, ko plačujete v trgovini? Če ste odgovorili z »da«, potem vas bo zelo verjetno najprej pričel boleti kolk, na katerega običajno prenašate več teže. Drugače povedano, to bo zelo verjetno kolk, ki bo najprej potreboval operacijo.

Če imate navado, da težo telesa velikokrat prenašate le na eno nogo ali se prekomerno nagibate z medenico naprej ali nazaj, potem lahko poizkusite mehanično bolj optimalen način stoje na nogah. Tak način stoje je zelo uporaben za učitelje, ki med predavanji večinoma stojijo: Stopali naj bosta vzporedni, približno v širini vaših ramen, torej cca. 30 centimetrov narazen. Stopite z desnim stopalom rahlo nazaj. Ob tem naj bo desno stopalo obrnjeno navzven približno pod kotom 45 stopinj. Teža telesa je razporejena približno 60 % na zadnji nogi in 40 % na sprednji nogi. Sedaj ste bolje uravnoteženi, saj stojite na širši podlagi, ki pomaga ohranjati pokončno držo z manj truda, teža telesa pa tako bolje razporejena in omogoča učinkovitejše gibanje. Tak način stoje vam omogoča tudi možnost lahkotnejšega premikanja v smeri naprej in nazaj. Raziskujte in opazujte, kako se počutite in po nekaj minutah zamenjajte nogi.

Slika 3

Primerjava optimalne postavitve stopal in stoja z naprej potisnjeno medenico.



(Alexander, F. M. (2012). *Conscious control in relation to human evolution in civilization*. Methuen & Co. LTD, London)

Iz slike 3 je razvidno, da so stopala na levem delu slike postavljena v idealen položaj za popolno psihofizično ravnotežje človeka, ki omogoča optimalno delovanja celotnega organizma. Stoja na desni strani prikazuje neoptimalno postavitev stopal, saj so v položaju, ki prisili organizem v škodljivo prilagoditev celotnega sistema, da bi zagotovil še vedno nepopolno ravnovesje. Posledica tega položaja je nepotrebna mišična napetost in številni kompenzatorni mehanizmi, ki se vključujejo, da vsaj približno ohranijo ravnovesje. Vse to se odraža v slabšem delovanju vseh psihofizičnih mehanizmov v telesu.

5. S pomočjo inhibicije oz. ustavljanja do bolj zavestnega poučevanja

»Če se za trenutek ustavimo, še preden izvedemo dejanje, si podarimo čas, da zavestno razmislimo in izberemo, kateri je najprimernejši način za izvedbo takšnega dejanja.« (Brennan, 2017)

Morda najpomembnejše in najuporabnejše načelo Alexandrove tehnike je inhibicija oz. ustavitev. Inhibicija je izraz, s katerim opisujemo trenutek zavestne ustavitve. Na ta način ustvarjamo priložnost za zavestno odločitev, kaj je najbolj primerno dejanje v danem trenutku. Omogoča nam, da nismo usmerjeni le na cilj, ki ga imamo v mislih, ampak se lahko osredotočimo tudi na proces, ki vodi do cilja. Inhibicija nam omogoča, da ne pozabimo nase.

Inhibicija ali ustavljanje pred izvedbo dejanja je priložnost, da se na dražljaj ne odzovemo iz navade. Tako lahko izvedemo drugačen gib kot običajno ali izberemo vedenje, ki ni avtomatsko.

Ljudje se vsakodnevno znajdemo v različnih situacijah, tudi učitelji in vzgojitelji pri tem nismo izjeme, ko se na dražljaj iz okolja odzovemo iz navade. Npr. ko se v šoli znajdemo v konfliktni situaciji, reagiramo avtomatsko. Prav tako se ne zavedamo, kako se pričnemo gibati ali kako razlagamo snov. V tistem kratkem trenutku, med pojavom dražljaja in našim odzivom na ta dražljaj, se skriva moč, da spremenimo svoje življenje na boljše. In prav to nam omogoči inhibicija. Če se znamo za trenutek ustaviti in prepoznamo časovni interval med dražljajem in svojim odzivom, potem lahko zavestno izbiramo svoje odzive med poučevanjem ali med vsakdanjimi opravili in dejavnostmi ter nismo več samo sužnji naših navad.

Sposobnost inhibicije odzivov iz navade je morda edina pot do opuščanja slabih privajenih drž, neučinkovitih gibalnih navad in neustreznih odzivov na dražljaje, ki se pojavljajo neprestano, ob vseh dejavnostih, ki jih opravljamo.

5.1. Moč ustavljanja med poučevanjem

Učitelji pogosto tarnamo, da imamo vedno premalo časa. Hitimo, ko razlagamo snov, hitimo na pomemben sestanek, hitimo v razred ob zvonjenju šolskega zvonca. Hitenje povzroča stres in neprestano hitenje povzroča neprestano izločanje stresnih hormonov. Hitenje, tudi kadar ni razloga za to, lahko postane navada. S prakticiranjem ustavljanja v šoli bi pridobili tako učitelji kot učenci. Učitelji bi poučevali z manj stresa in bi svoje delo lahko opravljali bolj natančno, učenci pa bi se v bolj mirnem okolju lažje učili. Ena najbolj znanih učiteljic Alexandrove tehnike, Marjory Barlow, je ob lekcijah pogosto dejala: »Med lekcijo Alexandrove tehnike je moj edini cilj, da vam pomagam najti vaš notranji tempo, da ne izgubite vašega ritma.« (Barlow in Davies, 2002).

5.2. Vaja inhibicije med poučevanjem

1. Razložite snov v nekaj stavkih.
2. Ponovite prejšnje dejanje, le da se tokrat pred začetkom razlage za trenutek ustavite in zavestno razmislite, kako bi snov razložili drugače - na bolj učinkovit način, pri čemer naj ima učitelj pozornost usmerjeno nase in ne na različne metode podajanja vsebine.
3. Primer: Preden pričnite z razlago se odločite, da ne boste hiteli. Ko med razlago zaznate, da vam bom zmanjkalo zraka v pljučih zavestno zaprite usta in dopustite, da samodejno vdihnete zrak skozi nos ter občutite, kako se prsni koš napolni z zrakom ter šele nato nadaljujete z razlago.

Ali ste opazili razliko? Če ste, kakšno?

6. Umirjanje in popuščanje napetosti s pomočjo aktivnega počitka

»Namen aktivnega počitka je zaznavanje in sproščanje čezmerne mišične napetosti v telesu. Napetost je lažje spustiti v ležečem položaju, saj težnost deluje na telo drugače kot takrat, ko sedimo ali stojimo, med telesom in tlemi pa je veliko več stičnih točk.« (Brennan, 2023).

Lezite na podlogo ali preprogo tako, da sta stopali v stiku s podlago, koleni pa usmerjenimi proti stropu. Pod glavo pa dajte nekaj mehko vezanih knjig. Knjige podstavimo pod glavo zato, da bi spodbudili odmik glave od hrbtenice. Podaljšana hrbtenica je na splošno precej bolj zdrava kot skrajšana, saj so medvretenčne ploščice manj obremenjene.

Kolena so skrčena zato, da se lahko mišice v križu pričnejo mehčati in sproščati ter se prične večja površina križa stikati s tlemi. Učenje sproščanja napetosti v hrbtnih mišicah lahko traja nekaj časa. Pomembno je, da dopustite hrbtu, da se postopoma zravna s tlemi, ampak tega procesa ne pospešujete z napenjanjem mišic in potiskanjem hrbta v tla, saj ne boste tako dosegli nič drugega kot še večjo napetost in še več bolečin v hrbtu.

Redno, vsaj enkrat dnevno izvajanje položaja za aktivni počitek sprošča mišično napetost po vsem telesu, še zlasti v hrbtnih mišicah, izboljšuje dihanje in zmanjšuje stres.

6.1.Navodila za položaj aktivnega počitka

Medtem ko ležite na tleh z zadostno podporo pod glavo naj bodo vaša kolena usmerjena proti stropu. Stopala naj bodo v stiku s tlemi in razmaknjeni približno za širino ramen. Peti naj bosta približno 40 centimetrov oddaljeni od medenice. Pazite, da mišice nog niso napete. Roke naj bodo ob strani z dlanmi, obrnjenimi navzdol, ali pa naj vam počivajo na trebuhu z navzdol obrnjenimi dlanmi. Oči naj bodo odprte. Sedaj lahko pričnete misliti spodaj navedene misli, pri čemer bodite popolnoma prepričani, da si dejanja samo predstavljate in fizično ničesar ne počnete.

Usmeritve, ki si jih ponavljate, medtem ko aktivno počivate

- Dopuščam, da se vrat mehča in se celotna hrbtenica podaljšuje kot teleskop.
- Predstavljam si, da se zadnji del vratu podaljšuje tako, da je vrat svoboden in prost.
- Dopuščam, da se križ razleze po tleh – kot se maslo raztopi v vroči ponvi.
- Predstavljam si, da se ramena razmikajo.

»Ko končate, vstanite počasi in zbrano. Ne skušajte dvigniti glave s knjig in takoj vstati, temveč se najprej zakotalite na bok in se šele potem dvignite. Ko se začnete vračati v stoječ položaj, skušajte misliti na to, kako se vse vaše bitje podaljšuje. Če pa vam bo med ležanjem začelo postajati neudobno, ne nadaljujte, temveč preprosto vstanite in lezite spet pozneje. Če se neprijeten občutek ponavlja, se posvetujte z učiteljem Alexandrove tehnike.« (Brennan, 2023).

Slika 4

Aktivni počitek



(Brennan, 2023)

Iz slike 4 je razviden način ležanja v aktivnem počitku, ki je optimalen za popuščanje napetosti v telesu in je primeren za tiste, ki jih boli hrbet.

7. Zaključek

V članku predstavljeni praktični primeri uporabe Alexandrove tehnike pri poučevanju so takoj prenosljivi v prakso. Vsak učitelj lahko svojo pozornost večkrat na dan usmeri nase in na to, kako uporablja svoje telo med poučevanjem in kako reagira na različne dražljaje. Proces prepoznavanja in spreminjanja navad se seveda ne zgodi v enem dnevu in zahteva vztrajnost ter disciplino.

V slovenskem okolju se z Alexandrovo tehniko ni spoznalo še veliko šol, v primerjavi s šolami v anglosaškem območju, ki uvajajo principe Alexandrove tehnike v učenje in poučevanje že več kot sto let. Smiselno je, da se tudi v Sloveniji čim več šol odpre za znanje, ki ga ponuja Alexandrova tehnika in ki v veliki meri – v nasprotju s klasičnim pridobivanjem znanja – temelji na tem, kako se neke navade lahko znebimo in se s tem nečesa od-učimo.

8. Viri in literatura

Alexander, F. M. (2012). *Conscious control in relation to human evolution in civilization*. Methuen & Co. LTD, London.

Barlow, M. in Davies, T.A. (2002). *An Examined Life: Marjory Barlow and the Alexander Technique*. Mornum time press, United States of America.

Brennan, R. (2017). *The Alexander technique Manual.* Eddison Books, Great Britain.

Brennan, R. (2020). *Interno gradivo študentov Alexandrove tehnike v Alexander Technique Center Ireland*. Galway, Irska.

Brennan, R. (2023). *Znova v ravnovesju: izkoristimo Alexandrovo tehniko v boji proti bolečinam v vratu, ramenih in hrbtu.* Založba Primus, Brežice.

Šolar na poti do sebe: Duhovni odziv

A Schoolboy on his Way to Himself: A Spiritual Response

Andraž Pahor

Osnovna šola Škofljica
andraz.pahor@os-skofljica.si

Povzetek

V članku je predstavljeno poglavje z naslovom Duhovni odziv iz knjige avtorja dr. Viljema Ščuke Šolar na poti do sebe. V začetku namenimo nekaj besed o avtorju, njegovem delu ter o sami knjigi. V nadaljevanju so napisani kratki povzetki vseh treh delov knjige, podrobneje je predstavljen drugi del Iskanje sebe, ki vsebuje tudi poglavje Duhovni odziv. Predstavitev problema vsebuje podrobnejši opis vseh podpoglavij obravnavanega dela. Avtor nam na zelo slikovit, malce filozofski način, predstavi povezanost med materialno in duhovno platjo osebnosti. Sam zagovarja, da ena brez druge ne moreta obstajati. To tezo v nadaljevanju poglavja preslika na samega šolarja. Človek je bitje, ki mu je bilo dano nekaj več kot ostalim prebivalcem Zemlje, in to je razum. Kako priti do te faze, da prične človek doživljati stvari in jih ne le videti, otipati ali slišati?

Ključne besede: človek, iskanje, povezanost, preslikava, šola.

Abstract

The article presents a chapter entitled "Spiritual Response" from the book by Dr. Viljem Ščuka A Student on the Way to Himself. We begin with a few words about the author, his work and the book itself. We proceed with brief summaries of all three parts of the book (that are written), the second part "Searching for Self", which also contains the Spiritual Response chapter, is presented in more detail. The presentation of the problem contains a more detailed description of all subsections of the considered work. The author presents us the connection between the material and spiritual side of the personality in a very picturesque, somewhat philosophical way. He himself advocates that one cannot exist without the other. In the rest of the chapter he applies this thesis to the schoolboy himself. Man is a creature that has been given something more than other inhabitants of the Earth, and that is reason. How to get to this stage where a person begins to experience things and not just see, touch or hear them?

Keywords: connection, human, schoolboy, search, transformation.

1. Uvod

Že sam naslov nam da vedeti, da gre za neko pot izpopolnjevanja oziroma neke vrste zorenje in bogatenje osebnosti tako na področju telesne, kot tudi duhovne plati. Ustvarjalec knjige dr. Viljem Ščuka, priznani zdravnik in psihoterapevt iz Nove Gorice, je na osnovi strokovnih zanj iz psihologije, pediatrije, medicine, znanj iz Gestalt terapije, katoliškega prepričanja in norm iz vsakdanjega življenja pripravil zajeten priročnik za starše in strokovne delavce na šolah. Predmet njegove knjige so otroci, šolarji in mladostniki sodobnega časa. Velikokrat se znajdejo sami, brez notranje motivacije, polni stisk in frustracij, obdani z materialnimi dobrinami in s prezaposlenimi starši. Čestokrat so pričakovanja staršev previsoka, merilo so jim drugi in zunanji pokazatelji (uspeh, rezultati), za osebne kvalitete pa jim je prav malo mar.

Knjigo je razdelil na tri celote. V prvem delu, ki ga je naslovil Iskanje poti, nam predstavi celostni pristop po Gestaltu, dojemanje in doživljanje okolja in sveta okoli nas, motivacijo in stik s seboj.

Drugi del, ki vsebuje poglavje duhovni odziv je avtor poimenoval Iskanje sebe. Trdi, da so telesni, čutni, čustveni, miselni, socialni in duhovni odziv človeka na okolje, na materialno, zelo pomembni pri razvoju vrednot, pri odnosu do soljudi, pri odnosu do sveta in pri vsem, kar človek dosega. Avtor na zanimiv način predstavi dejavnike, ki vplivajo na doseganje ciljev v življenju, športu ali poklicu. Samozavedanje, pozitivna samopodoba in življenjski optimizem so pomembna vodila za doseganje zastavljenega. Materialna in duhovna plat se močno prepletata in ena brez druge ne moreta obstajati. Obe plati vplivata na razvoj človekove osebnosti. Da pridemo do ciljev, je potrebna vizija, motivacija, strategija, načrtovanje in vztrajnost. Brezciljnost vodi v pogubo oziroma pasivno spremljanje tistega, kar se dogaja okoli nas. Izgorelost je posledica prevelikih vlaganj v neko stvar, brez rezultatov.

Z igro na poti do sebe je avtor poimenoval tretji del knjige, kjer je predstavljenih petdeset delavnic z elementi Gestalt pristopov. Posamezniki se lahko najdejo in spoznavajo pomen prepletanja telesnega, duševnega in čutnega.

2. Predstavitev problema

V prvem delu poglavja duhovni odziv se avtor teoretično loti povezav med materialnim in duhovnim razvojem in pomenom povezav med materialnim in duhovnim. Vsaka plat sama zase ne more obstajati. Duhovnost (ozaveščanje, doživljanje, vrednotenje in osmišljanje) je najvišje razvita vrednota, ki je edina najvišje razvitemu bitju - človeku. Od spodbud iz okolja je odvisno v kolikšni meri jih bo uspel razviti šolar, športnik, človek. Ljudem je dana sposobnost zavedanja od 3. meseca življenja dalje. Zavest o sebi človek razvije le v stiku z ljudmi in v spodbudnem ali manj spodbudnem okolju v katerem se nahaja. Za kakšnega se posameznik smatra oziroma obravnava je odvisno predvsem od tega, kako ga obravnavajo tisti ljudje, ki so z njim v neposrednem stiku.

Avtor navaja, da otroku oziroma mladostniku duhovnosti okolje ne more neposredno dati, lahko pa mu omogoči to, da sam prične razvijati to plat. Doživeti pomeni nekaj več kot le videti, otipati ali slišati. Je tisto, ki se v človeku zgodi ob opravljanju določene stvari. Šele preko doživljanja spoznamo, da smo več kot le telesna in razumska bitja.

Samozavedanje ali zavest o sebi se v prvem letu nanaša na telo, čustva in um. Zavest o sebi človek najbolje razvije v spodbudnem družbenem okolju, predvsem v stikih z ljudmi in preko negativnih telesnih in čustvenih odzivov (lakota, žeja, radovednost, osamljenost). Takšne vzpodbude je potrebno doživeti, da lahko potem bolj premišljeno sprejemamo ponujeno znanje in vzorce ter se odločamo med ponujenim iz okolja. Če spodbud iz okolja ne bi bilo, človek verjetno ne bi več obstajal. Samozavedanja otroku oz. mladostniku ne moremo dati. Ta se razvije sama po sebi, če dopustimo, da se razvije motivacijsko stanje. Če je deležen prevelikega števila kritik, začne dvomiti v svoje sposobnosti, spretnosti in čustvene odzive. Starši in odrasli so navadno preveč kritični zaradi previsokih pričakovanj, ki jih sami niso doživeli ali pa jih niso mogli uresničiti.

Samopodoba je predstava o sebi, ki vključuje samozavest in samospoštovanje, ki je lahko okrnjeno zaradi nevzpodbudnega okolja ob nepravem času – puberteti (Ščuka, 2007). Na začetku pubertete je predstava o sebi vezana predvsem na telo, kasneje tudi na duševne in socialne lastnosti. Na tem področju je bila opravljena raziskava, kjer so proučevali telesno

samopodobo otrok. Ugotovljeno je bilo, da so dečki bolj zadovoljni s svojim telesnim videzom kot deklice, na mnenja vrstnikov pa se manj odzivajo (Planinšec in Čagran, 2003).

V tem času potrebuje mladostnik več pozornosti in pozitivnih sporočil, saj ga najbolj skrbi ocena drugih. Odrasli so pri pohvalah navadno preveč skopi, saj premalokrat pomislimo na samozavest in ugodnejšo podobo o sebi pri mladostniku.

Vrednote so prepričanja o nekem najprimernejšem zaželenem stanju ali vedenju in naj bi posamezniku nakazale smer njegovega življenjskega sloga (Ščuka, 2007). Oblikujejo se počasi, v skladu z razvojem, saj so del vedenjskih vzorcev vseh, s katerimi ima posameznik stike. Na oblikovanje vrednot ima zelo velik, če ne največji vpliv ožje okolje, ki posameznika obdaja (sošolci, vrstniki, družina, šola). Osnova vrednot so motivi oz. ostanki nagonov.

Avtor ugotavlja, da so se vrednote mladih v zadnjem času zelo spremenile in so se menjale skladno z družbenim razvojem. Znano je dejstvo, da posamezniki podaljšujejo dobo mladostništva in odvisnost od staršev ter daljšajo čas odgovornosti pri oblikovanju družine. Največ težav imajo pri tem razvajeni mladostniki, ki so bili zaradi odvisnosti od staršev premalo ustvarjalni in premalo samostojni. Na starše se upirajo tudi takrat, ko so si že ustvarili družino. To ni več težavna generacija, ampak generacija, ki jo je strah samostojnosti in odgovornosti in ni pripravljena na soočenje s težavami realnega sveta.

Dandanes mladi v sistemu vrednot na prvo mesto postavljajo prijateljstvo. Raziskave so pokazale, da je velika večina mladih brez pravih prijateljev, ki bi jim resnično lahko zaupali, da so osamljeni in nerazumljeni. Na drugo mesto postavljajo dom in družino, na tretje mesto pa so še pred nekaj leti uvrščali mir na svetu, a se je to spremenilo zaradi odsotnosti vojn v neposredni bližini mladostnikov. Zadnja mesta zasedajo domovinska čustva, politika, vojska in vera. Religioznost pri mladih peša, čeprav so do religioznih bolj strpni kot odrasli. Značilno je, da se fantje bolj nagibajo na dejavnosti, ki zadovoljujejo njihove potrebe. To pomeni, da se bolj zanimajo za šport, tehniko in zabavo, dekleta pa bolj za modo, kino in umetnost.

Za uspešnost in smiselnost katere koli delovne ali učne dejavnosti je potrebnih pet faz, ki vodijo do uspeha posameznika. To so: Vizija, ki pomeni neko predstavo o prihodnosti oziroma tisto, česar si posameznik želi; motivacija ali hotenje, ki predstavlja hotenje, moč in hrepenenje po nečem; strategija ali načrtovanje neke dejavnosti; taktika oz. način izvedbe določene dejavnosti in pa akcija, ki predstavlja delovanje in vztrajnost v določeni dejavnosti. Vse faze so vezane na cilj.

Cilji so usmerjeni k učenju, v storilnost, v lenobo, v druženje. Pomembno je, da so cilji premišljeno in odgovorno izbrani in da verjamemo vanje. Če posameznik nima ciljev, je njegovo življenje pasivno in brez smisla. Če pa hoče zares živeti, pa mora stvari osmisliti in se potegovati za nekaj, kar mu daje voljo do vlaganja truda in ne nazadnje tudi do bivanja.

Avtor navaja pet smernic, na katere naj bi navajali šolarja oz. mladostnika, da bi ta našel pot do smisla:

- Ustvarjalna dejavnost: Pomeni, da neko delo opravi sam, brez pomoči ostalih, saj se na ta način največ naučil.
- Doživljanje dogajanja: Ko se usmerja v ozaveščeni in subjektivni odnos do sebe in okolja ter izgradi lastno zavest o sebi. Le na ta način bo sposoben sprejemati odločitve in bo zanje tudi odgovoren.
- Usmerjenost v okolje: Delovanje v okolju, kjer se nahaja na način, ki bo ustrezal drugim in njemu samemu.

- Sistem vrednot: Predstavlja mu nekakšen kažipot preko katerega uravnava svoje življenje in odnose z okoljem.
- Sposobnost ljubiti: Pomeni, da zna ljubiti sebe in druge ter ljubezen dajati in jo sprejemati.

Pomemben dejavnik duhovnih odzivov je ustvarjalnost. Ustvarjalnost je odvisna od umskih, doživljajskih in družbenih dejavnikov, ki jih oblikujejo razsežnosti osebnosti. To so telesna, duševna in duhovna razsežnost (Ščuka, 2007).

V zadnjem podpoglavju avtor obravnava izgorelost. Predvsem je zanimiva ugotovitev, da izgori le tisti, ki je pred tem gorel z vso močjo in vnemo, ki je bil kar naprej »prižgan« in se je potem izpraznil kot akumulator. Lenuhi pač ne morejo izgoreti, to pa zaradi tega, ker so pasivni, nimajo motivov in želja, ki bi jih gnale v bolj produktivno življenje. Bistvo izgorelosti ni v utrujenosti ali izčrpanosti, ampak v izgubi duhovne moči, ki je doslej dajala smisel in delovni zagon njegovemu delu (Ščuka, 2007). Razlog, da do tega pojava pride, je predvsem nenehen trud in veliko vloženega časa v neko stvar, a brez uspeha. Avtor ugotavlja, da je več izgorelosti prisotne med srednješolci kot osnovnošolci, predvsem zaradi slabše kvalitete medsebojnih odnosov in večje ranljivosti duha. Zdravil za izgorelost ni. Problem se da rešiti le s primernim pogovorom o doživljanju lastne osebnosti ter šolarjevim doživljanju drugih. Naučiti ga je potrebno ozaveščanja samega sebe. Izgorelost določajo telesni, čustveni, vedenjski in znaki na področju mišljenja oziroma duhovnosti.

3. Analiza problema z razpravo

Človek je najprej naravno bitje, se pravi, da je tudi telesno, živo, čutno in nagonsko bitje. Svoje naravne in življenjske moči, zmožnosti in sposobnosti ter ustrezno dejavnost mora uporabljati zato, da se ohrani pri življenju, da lahko zadovolji svoje življenjske potrebe (Jambrek, 1997). Ljudje imamo različne želje, potrebe in interese, vse to pa vpliva na posameznikov življenjski stil. Tako se ljudje razlikujemo po dejavnostih, ki jih počnemo v prostem času, času šolanja in poklica.

Šport je zagotovo sredstvo, ki človeka bogati tako na telesni, duševni kot tudi na duhovni ravni (Berčič idr., 2001). Prav to je razlog, da se ljudje ukvarjajo z vsemi možnimi oblikami športne vadbe, ker se zavedajo, da jim bo to pripomoglo k večji kvaliteti življenja. Na kvaliteto življenja ima velik vpliv družina, ki je predstavlja osnovno celico v kateri se oblikujejo posameznikove vrednote, norme, vedenjski in miselni vzorci, njegovo samovrednotenje in samopodoba. Prav tako na vse te dejavnike vpliva tudi okolje v katerem posameznik preživi večino svojega časa. V ožje okolje spada tudi šola in ljudje s katerimi se posameznik dnevno srečuje.

Športna vzgoja je nenehen proces bogatenja znanja, razvijanja sposobnosti in značilnosti ter pomembno sredstvo oblikovanja osebnosti in odnosov med posamezniki. V proces izobraževanja sta vključena tako šolar, kot učitelj, ki sta vseskozi v neposrednem stiku oz. interakciji. Pojem interakcije pa zajema vse procese, ki se dogajajo med dvema ali več ljudmi, pa tudi med posameznikom in skupino ali med skupinami (Nastran Ule, 2000). Cilj nas kot bodočih športnih pedagogov naj bi bil zagotavljanje razmer za delovanje vrtcev in šol, ki bodo s kakovostnim izobraževanjem in ustrezno vzgojo sooblikovale razvoj mlade osebnosti v samostojnega, odgovornega in samozavestnega državljana.

Duhovno plat šolarja je mogoče razviti le z učenjem ozaveščenosti sebe, z usmerjanjem v doživljanje dogajanj v sebi, da si bo šolar lažje izoblikoval lasten pogled na svet, sistem vrednot oz. stališča do doživetij. Prav gotovo je športna vzgoja eden tistih predmetov, ki lahko zelo

učinkovito pripomore k boljšemu doživljaju stvari pri otroku. Je dejavnost, pri kateri otrok doživlja radosti in užitke na produktiven način, poleg tega pa veliko stori tudi za svoje osebno zadovoljstvo. Otroci so dandanes prezaposleni z vsemi možnimi razvadami, ki jih tako telesno kot tudi duhovno slabijo. Lahko rečemo, da je stil življenja današnjih otrok veliko bolj pasiven kot nekoč. Eden glavnih krivcev so zagotovo starši, ki otroke razvajajo na vse možne načine, z mislijo, da so za njih storili vse, v resnici pa niso storili nič koristnega ne za njihovo telesno, kot tudi duhovno raven. Kot je znano, je družina sleherni družbeni skupnosti osnovna celica družbenega življenja in najmanjša ter hkrati najpomembnejša organska enota in oblikovalka otrokove celovite osebnosti. Je mikrokozmos človeškega mikrokozmosa (Tušak in Tušak, 2003). Velik vpliv na to ima tudi doba tehnološkega napredka. Računalniki, televizija, igrice, internet… vse to so razlogi, da mladi preživljajo prosti čas drugače in postajajo vse bolj izolirani od vrstnikov in ostale družbe. Če samo pomislimo, na kakšen način sem sam preživljali prosti čas s svojimi vrstniki, ugotovim, da dandanes ni več tako. V preteklosti smo se veliko več družili in večino prostega časa namenili igri ter športu. To je zelo pereč problem in potrebno bo postoriti marsikaj, da se stvari spremenijo. Zagotovo se da veliko storiti tudi na področju športne vzgoje. Tu igrajo veliko vlogo športni pedagogi, ki morajo poskrbeti, da bodo otroci zopet prosti čas posvečali športu, ga vzljubili in le tega sprejeli kot način življenja. Večji pomen morajo dati na samozavedanje otrok. Večina bi se jih ob tem vprašala, na kakšen način to doseči. Omenili smo že, da otroku samozavedanja ne moremo dati, lahko pa mu omogočimo, da bo sam pričel razmišljati o sebi. Otroku oz. šolarju je potrebno dati primeren in stvaren dražljaj, da bo razvil zavest o sebi. Ta je v njem samem, le prebuditi jo mora. Prej ko bo razvil sposobnost samozavedanja, prej bo postal samostojen.

Šport je sredstvo razvoja otroka, ki mu omogoča doživljanje dogajanja. Moje mnenje je, da današnja mladina ne doživlja športa na tak način, da bi tega lahko vgradili v njihovo vsakdanje življenje. Razlog vidim prav v tem, da so preveč okupirani z nepotrebnimi stvarmi, ki so plod modernega življenjskega stila. Športni pedagogi si morajo prizadevati za to, da bodo otroku športne dejavnosti predstavili na tak način, ki bo otrokom prijazen in domač. Le na ta način ga bodo začeli dojemati drugače in seveda tudi doživljati vse prijetne trenutke, ki le tega spremljajo.

Vrednote se oblikujejo počasi, v skladu z razvojem, saj so del vedenjskih vzorcev vseh, ki šolarja oz. mladostnika obdajajo. Najvišja človekova vrednota je zagotovo zdravje, na to pa ima zelo velik vpliv športna aktivnost. Tega bi se morali mladi veliko bolj zavedati, kot se po mojem mnenju v tem trenutku. Ljudje smo takšne narave, da damo stvarem pomen šele takrat, ko so te izgubljene. Enako je tudi z zdravjem. Takrat, ko nas doleti stanje, ki si ga nismo želeli smo pripravljeni narediti vse, da bi se to vrnilo na prvotno raven. In prav zaradi tega bi moral biti šport ena pomembnejših vrednot vseh ljudi, ne samo mladostnikov. Res pa je, da so mladi najbolj dovzetni za sprejemanje norm in vrednot in če te osvojijo v mladosti, jih bodo zagotovo prenesli tudi v starejše obdobje. K temu lahko športna vzgoja zelo veliko pripomore. Mlade bi bilo potrebno v večji meri ozaveščati o koristnosti športa, o tem kaj vse nam ta lahko nudi in pa seveda tudi o negativnih posledicah nezdravega načina življenja posameznika. Prepričana sem, da bi se zadeve korenito spremenile, če bi bilo tega v šolah prisotno več kot ga je sedaj.

Smisel življenja velja najprej iskati v vsakdanjem življenju in sicer najprej v povsem običajnih dogajanjih. S športom lahko posameznik zagotovo najde smisel in motiv, ki ga žene naprej in mu omogoča veliko pozitivnih stvari.

Smisel najdejo le tisti mladi, ki imajo oblikovano pozitivno samopodobo, k oblikovanju le te pa zagotovo v veliki meri pripomore tudi šport. Športni pedagogi lahko šolarju pomagajo na tak način, da ga usmerjajo v ustvarjalnost, da sam dela tisto, kar ga veseli in mu daje pozitivno energijo, na doživljanje dogajanja, ki je vezano na zavest o sebi in na usmerjenost v okolje, ki

mu bo omogočala korektno delovanje v odnosih z drugimi. Šport krepi socialne vezi med ljudmi, saj v nobenem primeru pri izvajanju določene aktivnosti nismo sami. Vedno so tudi drugi, ki se ukvarjajo z istim športom, posledično pa to pripelje do navezovanja novih stikov, sklepanja prijateljstev in na sploh za socializiranje osebnosti. Dejstvo je, da na področju športa niso uspešni vsi posamezniki. Ljudje smo si različni! Nekateri so bolj uspešni pri opravljanju ene, drugi pri opravljanju druge dejavnosti. Vsekakor bi bilo potrebno na področju športne vzgoje vsem učencem omogočiti enake možnosti za uspeh in pozitivno doživljanje športne dejavnosti.

Pedagogi bi morali več poudarka dajati na ocenjevanje otrokovega napredka v določeni dejavnosti, ne pa se omejevati le na standardizirane smernice. Prav to sta po mojem mnenju razloga, da so otroci slabo motivirani pri urah športne vzgoje.

Za otrokov uspeh na vseh področjih v šoli, vključno s športno vzgojo so pomembne že navedene smernice in sicer: Vizija, motivacija, strategija, taktika in akcija. Vizija je predstava o prihodnosti, ki je odvisna od osebne naravnanosti posameznika, ki ponujene vzorce vedenja sprejme ali odkloni. Če mu bo športni pedagog znal na pravilen način predstaviti namen in cilj dela, bo šolar tega zagotovo sprejel in bo pri svojem delu tudi uspešen.

Motivacija je zelo pomemben faktor, ki posamezniku omogoča oz. mu daje voljo do opravljanja neke dejavnosti. V najširšem smislu ta predstavlja usmerjeno in dinamično komponento vedenja, ki je značilna za vse organizme in vključuje spodbujanje aktivnosti ter njeno usmerjanje (Tušak, 2003). Mi smo tisti, ki bomo morali na tem področju postoriti marsikaj, saj nemotiviran šolar v nobenem primeru ne bo toliko napredoval, kot bi sicer lahko. Potrebno se je vprašati, kje konkretno so razlogi, poleg zgoraj navedenih, za takšno stanje in nato ukrepati na najboljši možen način, da se to izboljša.

Za uspešno delo, ki bo vodilo do napredka so pomembne tudi ostale tri smernice. Strategija oz. način kako do nečesa priti je povsem odvisna od motivacije in dela športnega pedagoga. Po mojem mnenju bi se na tem področju dalo še precej postoriti, saj le načrtno in dobro zasnovan program vodi do največjega napredka. To pomeni, da naj bi športni pedagogi delo načrtovali od začetka in vsebine ustrezno težavnostno nadgrajevali. Nobenega smisla nima, če šolarja začnemo učiti na primer salto naprej, če ta ne obvlada niti preval naprej. Pri tem s vsekakor zelo pomembni tudi postopki učenja oz. taktika, ki jo športni pedagog uporablja. Bolj kot bodo ti dovršeni, lažje in hitreje bo šolar osvojil določeno gibalno dejavnost. Pedagog si mora najprej postaviti izziv, nato tega na primeren način šolarju predstaviti (da ga bo ta razumel), šele nato sledi preoblikovanje določene vsebine in pa seveda razumevanje le te.

Kot zadnje dejanje pa je seveda akcija, ki predstavlja delovanje in vztrajnost. Pomembno je, da se vadba izvaja z dovolj veliko frekvenco, če hočemo doseči kar najboljše rezultate. Če imamo zastavljen nek cilj, moramo dejavnost izvajati toliko časa (vztrajati pri nečem) da bomo te cilje dosegli. V primeru da iz vlaka, ki pelje do končne postaje, izstopimo na prezgodnji postaji, ne moremo biti zadovoljni, saj zastavljenih ciljev nismo uspeli uresničili.

Pri delu moramo biti ustvarjalni, saj kot smo že omenili, le takšen način prinaša največji uspeh. Enako pomembna je ustvarjalnost šolarja, kot tudi ustvarjalnost samega pedagoga. Če je pedagog usmerjen v delovanje po nekih določenih standardiziranih smernicah, potem ni možnosti za ustvarjalno delo učenca. Prizadevati si moramo, da bomo odkrivali nove načine dela in ustvarjalnost vzbudili tudi pri otrocih samih.

Pustimo jim več svobode, naj razmišljajo, na kašen način priti do nekega zaključka, mi jim moramo dati le začetno vizijo, nato pa presodimo, ali so njihove ideje dovolj dobre, da bodo prinesle uspeh oz. napredek. Pri današnjih urah športne vzgoje je ustvarjalnosti zagotovo

premalo. Kot navaja avtor, je ustvarjalna šola vizija. To pa ne sme ostati večna in končna misel. Potrebno je storiti korak naprej, saj bo le na tak način dosežen večji napredek, poleg tega pa bodo tudi otroci bolj vzljubili športno vzgojo.

Ustvarjalnost dosežemo z domiselnostjo, prožnostjo, občutljivostjo, neobremenjenostjo in pa z nenavadnostjo. Dovzetni moramo biti za novosti, ki se nam ponujajo in jih vključevati v program predmeta.

Neizpodbitno je dejstvo, da se je življenjski slog mladine z leti zelo spremenil (razlogi so že bili navedeni). Avtor je posameznike po stilu življenja razvrstil v pet kategorij. Po mojem večina današnjih otrok spada v kategorijo žrtev. To pomeni, da neko dejavnost opravljajo pod prisilo in samo zato, ker jo pač morajo in ne zato, da bi se iz nje kaj novega naučili. Zelo malo je garačev. Po večini so to tisti otroci, ki se s športom ukvarjajo tudi v prostem času ali pa so že vključeni v proces športnega treniranja. Ti učenci se najbolj trudijo in si prizadevajo za to, da bi delo dobro opravili in se ob tem še kaj naučili. Veliko je tudi tistih, ki spadajo v kategorijo kritikov, ki delo opravijo po volji drugih in zaradi pripadnosti k določeni skupini. Zadnjo kategorijo pa predstavljajo saboterji, ki delo prelagajo z izgovorom, da bodo to opravili prihodnjič. Tem se dejavnost zdi odveč, zaradi česar jo tudi prelagajo iz dneva v dan.

Na področju prostega časa se da prav gotovo postoriti veliko tudi na področju športne vzgoje. Eden izmed njenih namenov je tudi privzgojiti posamezniku tako doživljanje športa tega, da ga bo sprejel kot način življenja in ga prenesel tudi v obdobje zrelosti. Zaskrbljujoče je dejstvo, da je mladimi vse več narkomanije, alkoholizma in nekoristnega preživljanja prostega časa (Berčič, 2003). To pa zaradi tega, ker so vpeti v spone današnjega časa, kar jih vodi v vse večjo odtujenost od družbe.

Ščuka je v zadnjem podpoglavju izpostavil tudi pojem izgorelosti. Ključni dejavnik za pojav izgorelosti naj bi bil motnja o samozavedanju. Pregorijo lahko torej le tisti, ki si veliko prizadevajo za dosego nekega cilja, ki ga ne dosežejo in se tudi ne zavedajo, da jih lahko to pelje v pogubo. Na področju športne vzgoje bi bil lahko primer za to učenec (garač), ki ni talentiran za določeno dejavnost, vendar si na vse načine prizadeva, da bi bil tako uspešen kot njegovi vrstniki pa mu na noben način ne uspe. To mu vzame energijo in vso voljo do nadaljnjega dela tudi pri ostalih dejavnostih, ki ga morda zanimajo, pa je tako izčrpan, da enostavno ne zmore več optimalno delovati. Na ta način se izčrpa, znaki pa se kažejo na več področjih. Pomembno je, da športni pedagog dobro pozna sposobnosti učencev, ki jih uči in ob taki situaciji tudi primerno reagira, da do pojava izgorelosti ne bi prišlo.

4. Zaključek

Vsekakor smo bodoči športni pedagogi zadolženi za to, da bodo otroci v športni dejavnosti uživali, jo sprejeli v svoj sistem vrednot in se s športom ukvarjali tudi v kasnejših letih. Potrebno je storiti korak naprej in poskrbeti, da bo v prihodnje program še bolj dovršen in bo tako športna vzgoja res lahko prispevala k skladnemu biopsihosocialnemu razvoju šolarja, ki bo v letih zrelosti bogatil svoj prosti čas tudi s športnimi vsebinami in z njimi uravnovesil negativne vplive poklicnega udejstvovanja. Z zdravim načinom življenja bo poskrbel za dobro počutje, zdravje, delovne sposobnosti, osebno zadovoljstvo in bo poln življenjskega optimizma.

5. Viri

Berčič, H. (2003). *Šport, droge in zdravje odvisnikov.* Ljubljana : Fakulteta za šport, Inštitut za Šport.

Berčič, H., Sila, B., Tušak, M. in Semolič, A. (2001*). Šport v obdobju zrelosti.* Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Nastran Ule, M. (2000). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Planinšec, J. in Čagran, B. (2003). *16. Zbornik strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije (str. 203 - 208).* Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.

Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe.* Radovljica: Založba Didakta.

Tušak, M. (2003). *Strategije motiviranje v športu.* Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

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

Kratka predstavitev avtorja

Andraž Pahor je profesor športne vzgoje. Poučuje šport na Osnovni šoli Škofljica. V svoji karieri je deloval pretežno kot trener v Atletskem klubu Postojna, ki ga sedaj kot predsednik uspešno vodi zadnjih deset let. Redno se udeležuje mednarodnih kongresov v tujini in svoje znanje prenaša na letnih atletskih kongresih.

Športna vzgoja za telo in dušo

Sports Education for Body and Soul

Špela Sešlar

Gimnazija Celje - Center
spela.seslar@gcc.si

Povzetek

Športna vzgoja vzgaja in uči otroke o športu. Dijaki spoznavajo, da gibalna aktivnost pozitivno vpliva na delovanje telesa. Če ob vsem tem poskrbimo še za pozornost uma, bo aktivnost še učinkovitejša in prijetnejša. Še več, osredotočenost na telo, na notranje dogajanje, opazovanje svojih misli in umirjanje teh je ključen za zdrav način življenja in kakovostno življenje. Vsakdo se mora tega ponovno naučiti, saj nas v tem okolica v otroštvu ni podprla in smo na poti odraščanja to pozabili. Nujno je, da vsebine vključimo v učni proces in dijake opremimo z znanjem, ki je ključen za zdravo in kakovostno življenje. Vaja dela mojstra, zato se je tudi v tem treba uriti. Šola za dijake predstavlja stres, in če se bodo v šoli naučili tehnik sprostitve in premagovanja stresa, bodo to uporabljali tudi kasneje v življenju. Stres v današnjem času povzroča veliko preglavic in je vzrok za marsikatero bolezen, zato je nujno, da se ga čim prej naučimo obvladovati. Meditacija, pravilno dihanje, masaža in zvočna kopel pomagajo pri zmanjševanju vplivov stresa.

Ključne besede: čuječnost, dihanje, joga, masaža, meditacija, športna vzgoja, zvočna kopel.

Abstract

Sports education includes both, educating and teaching children about sport. Students learn that physical activity has a positive effect on how the body functions. If we take care of the mind alongside everything else, the activity is even more effective and enjoyable. Moreover, focusing on the body, on what is going on inside, observing our thoughts and calming them down is the key to a healthy lifestyle and a good quality of life. Everyone needs to relearn this, because we were not supported in this by our childhood environment and forgot it as we grew up. It is imperative that we integrate the content into the learning process and equip students with the knowledge that is essential for a healthy and quality life. Practice makes perfect, so we need to practice this too. School is stressful for students, and if they learn relaxation and stress management techniques at school, they will use them later in life. Stress is a major cause of problems and health issues these days, so it is vital that we learn to manage it as soon as possible. Meditation, proper breathing, massage and sound baths help to reduce the effects of stress.

Keywords: breathing, massage, meditation, mindfulness, sound bath, sports education, yoga.

1. Uvod

Rek »Zdrav duh v zdravem telesu« je že zelo dolgo prisoten v našem pogovoru. Pa ga resnično razumemo in živimo? Potreba po gibanju je za človeka naravna. Današnji življenjski ritem pa poleg skrbi za svoje telo od človeka vse bolj zahteva še primeren odnos do svoje notranjosti. Vse premalo se zavedamo, da naše misli kreirajo naše življenje. Vse prevečkrat smo z mislimi v preteklosti ali prihodnosti in premalokrat tukaj in zdaj. To pa privede do tega, da živimo življenje na avtopilotu. Tako izgubimo priložnost, da bi resnično živeli. Žal se tega

zavemo šele takrat, ko gre v našem življenju kaj pošteno narobe, ko ne najdemo več izhoda. Šele ko pademo na dno, začnemo iskati rešitve. Takrat se po navadi prvič srečamo s čuječnostjo in z močjo naših misli. Čuječnost pomeni, da nismo odsotnega duha, ko se nekaj dogodi, temveč smo prisotni v danem trenutku (Škobalj, 2017). A zakaj bi moralo biti tako? Zakaj nas šele kriza prisili, da raziščemo področje, ki bi nam moralo biti znano že od rojstva? Zakaj nam nihče ne pove, da smo najpomembnejša oseba v svojem življenju? Zakaj nas že prej ne opolnomočijo z znanjem, kako se soočati s težavami, kako umiriti svoje misli in kreativno reševati težave? Zakaj ne bi učitelji v šoli nekaj časa namenili vsebinam, ki krepijo dušo in umirijo um?

Uspešna vzgoja se ne bo mogla izogniti kultiviranju uma in obvladovanju njegovih tokov. Misli so tiste, ki nam koristijo, in so tiste, ki nam škodijo. Najbrž nam nič ni bližje, kot so nam naše misli, a hkrati jih najmanj poznamo. Kako je to mogoče? Prav gotovo zato, ker se le redko ustavimo in preverimo njihovo kakovost in učinek, ki ga imajo na nas same in na okolico (Škobalj, 2017).

Četudi so misli neotipljive in očem nevidne, se njihov učinek odrazi v konkretnih dogodkih, ki so vsem vidni. Prav ti učinki oziroma konkretni rezultati naj bi bili naše vodilo, ki nam pove, kaj je modro misliti. Učinki naših misli niso nikakršno področje mistike, temveč gre za zelo praktične in vsakodnevne situacije. Spoznanje, da to, kar mislimo, naredi razliko in da vpliva tako na nas kot na druge, je prvi korak v procesu kultiviranja uma. Naslednji korak je, da vedenje postopoma prelijemo v prakso ter najdemo načine in tehnike, s katerimi dosežemo zastavljeni cilj (Škobalj, 2017).

Športna vzgoja vzgaja in uči otroke o športu. Uči osnov različnih športov, raznovrstnih gibalnih spretnosti, razvija gibalne sposobnosti, socializira in motivira za zdravo življenje. Otroci spoznavajo, da gibalna aktivnost vpliva na delovanje telesa. Ob tem se sproščajo hormoni sreče, ki pozitivno vplivajo na počutje, storilnost, radost in veselje. Če bomo ob vsem tem poskrbeli še za njihovo osredotočenost in pozornost uma, bo aktivnost še učinkovitejša in prijetnejša, saj bodo takrat pozabili na skrbi in težave. Takšna bi morala biti športna vzgoja. Krepiti mora telo in duha.

Obstaja vse več vsebin, ki jih lahko izvajamo pri urah športne vzgoje in imajo učinek tako na telo kot na um. V nadaljevanju bom predstavila aktivnosti, ki jih izvajamo pri urah športne vzgoje in so dijakom še posebej všeč. Pravzaprav se jih zelo veselijo in so velika popestritev športne vzgoje. Aktivnosti še posebej radi izvajajo, pred pisnimi preizkusi znanja ali kadar so doživeli druge stresne situacije, ki jih v obdobju odraščanja nikoli ne zmanjka.

Aktivnosti izvajamo v plesni dvorani, kjer zaradi prostorske stiske izvajamo tudi ure športne vzgoje. Dvorana je zelo primerna za izvajanje aktivnosti, ki zahtevajo povezavo telesa in duha, saj je v mirnejšem delu šole, odmaknjena od hrupa v športni dvorani. Opremljena je s projektorjem in ozvočena, tako da si lahko pomagamo tudi s spletnimi videoposnetki, saj je učiteljem težko slediti vsem trendom in se v kratkem času usposobiti za vse novosti. Zdi pa se mi pomembno, da pri uporabi vadb, ki jih najdemo na spletu, te izbiramo odgovorno, z jasnim ciljem in kritično, saj se vsi dobro zavedamo, da vse, kar se najde na spletu, ni dobro in primerno. Upoštevati je treba tudi potrebe, znanje in zmožnosti celotne skupine, ne le posameznikov.

2. Meditacija

Prvi cilj meditacije je, da smo sposobni umiriti svoj um. To pomeni, da se zmanjša količina vizualnega ali verbalnega razmišljanja, kot so načrtovanje, sanjarjenje, obujanje spominov in

podobno. To naš um utruja in izčrpava; če je um utrujen, se tako počutimo tudi mi. Le z umirjenim umom je možno jasno videti življenje, razlikovati med čustvi in odzivi, ki nam koristijo, ter tistimi, ki nam škodujejo (Škobalj, 2017).

Dijaki si na začetku ure namestijo merilnike srčnega utripa. Vsak si poišče svoj prostor v dvorani, pripravi blazino in se nanjo udobno namesti. V ozadju igra sproščujoča glasba z zvoki narave.

Prva naloga je, da dijaki na merilcu srčnega utripa spremljajo frekvenco srčnega utripa. V nadaljevanju z globokim dihanjem, meditacijo, usmerjanjem misli na prijeten dogodek ali kraj umirjajo srčni utrip. Opazujejo, kako različne misli in dihanje vplivajo na hitrost srčnega utripa. Ugotavljajo, kdaj se jim srčni utrip najbolj umiri, kakšne so takrat njihove misli, pozorni so na svoje dihanje. Spreminjajo tudi položaj telesa. Merilci srčnega utripa dijakom omogočajo takojšno povratno informacijo o frekvenci srčnega utripa. Na ta način tudi dijaki, ki so zgubili stik sami s seboj in so v stanju neprestanega stresa, spoznavajo možnosti za umiritev uma. Nekatere umiri že glasba, ki jo slišijo, druge globoko dihanje, spet tretje usmerjanje svojih misli. Občasno pri tej vaji prižgemo dišeče palčke, ki še dodatno poskrbijo za večjo zavedanje samega sebe.

3. Dihanje

Vse bolj se zavedamo, kako pomembno je pravilno dihanje in kako nujno je. Dihanje je edini ritem v telesu, ki smo ga zmožni zavestno kontrolirati. Preko sproščenega ritmičnega dihanja lahko zmanjšujemo vpliv stresa na telo. Poznamo dve vrsti dihanja: dihanje s prsnim košem in dihanje s trebušno prepono (trebušno dihanje). Slednjega uporabljamo vse manj, saj si je zanj treba vzeti nekoliko več časa, se umiriti, skoncentrirati in sprostiti mišice trebuha ter trebušno prepono. Trebušne mišice lahko zelo učinkovito sprostimo z masažo trebuha z manjšo mehko žogo.

Dijaki ležejo na blazino na hrbet in pokrčijo noge. Žogo položijo na vrh trebušne stene in jo z dlanmi zakotalijo proti sramni kosti in nazaj. Pritisk je nežen. Če so trebušne mišice zakrčene in napete, se na posameznem delu trebuha lahko pojavi bolečina. Takrat pritisk žoge na trebuh zmanjšajo. Gibanje žoge nekajkrat ponovijo. Žogo nato zadržijo na sredini trebuha in jo zakotalijo proti desni in levi strani trebuha. Pri tem prečkajo popek. Z masažo preverijo napetost stranskih trebušnih mišic. Masaža poteka med rebri in kolki. Ob bolečini pritisk žoge ponovno zmanjšajo. Gibanje nekajkrat ponovijo. Če se med masažo pojavi pretakanje tekočine ali »kruljenje« v želodcu, je to znak, da se trebušna stena sprošča. Vajo nadaljujemo s kroženjem žoge okrog popka. Ponovno preverjamo napetost trebušne stene. Če čutimo srčni utrip v sredini popka, je tudi to lahko znak napetosti trebušne stene. Dijaki vajo nadaljujejo z zadržanjem žoge na sredini trebuha. Dlani položijo na zgornji del žoge. Ob vdihu potisnejo žogo navzgor, ob izdihu pritisk na trebuh zgolj popuščajo. Žoga se ob vdihu dvigne, ob izdihu spusti. Dijaki naj bodo pozorni, da se ob vdihu in vdihu prsni koš ne dviguje in spušča. Za konec žogo prestavljajo na različne dele trebuha in ob izdihu nekoliko povečajo pritisk žoge na trebuh. S tem še dodatno sprostijo trebušno steno. To nekajkrat ponovijo. Žogo odložijo in nekajkrat ponovijo vdih in izdih v trebuh brez žoge. Vaje dihanja izvajajo ob prijetni in sproščujoči instrumentalni glasbi.

4. Zvočna kopel

Zvok je sestavni del življenja. V prvih dneh življenja, torej še pred rojstvom, smo slišali utripanje materinega srca in pridušene zvoke zunanjega sveta. Živimo v svetu zvokov. Slišnih

in neslišnih, glasbenih in neurejenih, ušesu domačih, stresnih in prijetnih; zvokov, ki uničujejo, in zvokov, ki zdravijo (Dewhurst-Maddock, 1999).

Zvok je gibanje. Natančneje, zvok je valovanje, ki nastane, kadar se telesa gibljejo sem in tja oziroma nihajo kot nihalo. Devetnajsto stoletje je znanstveno raziskovalo fiziološke učinke glasbe z merjenjem učinkov na dihanje, srčni utrip, ožilje in krvni pritisk. Postopoma so spoznali zdravilno vrednost zvoka in glasbe, še posebej na področju zdravljenja duševnih bolezni, psihološke rehabilitacije in delovne terapije. Znanstvene raziskave so podkrepile misel, da je osnova zdravljenja z zvokom in glasbo resonanca. Ko zvočni valovi vstopijo v telo, v celicah sprožijo tresljaje z isto frekvenco, kar pomaga obnoviti in okrepiti zdravje organizma. Velika količina vode, ki jo vsebujejo tkiva, pomaga pri prenašanju zvoka; celoten učinek je podoben globinski masaži na atomski in molekularni ravni (Dewhurst-Maddock, 1999).

Na šoli imamo veliko glasbenih inštrumentov, ki jih lahko uporabimo. Kadar izvajamo zvočno kopel v živo, nam na pomoč priskočijo učitelji, ki znajo igrati na te instrumente in so se ustrezno izobrazili. Kadar te možnosti ni, poiščemo glasbo na spletu in jo predvajamo.

Dijaki ležijo na blazinah. Učitelj igra na različne instrumente: tolkala, zvonce, gonge, glasbene vilice, tibetanske posode … Dijaki se prepustijo zvokom instrumentov, opazujejo spremembe, ki jih zvok povzroča v njihovem telesu, se poskušajo čim bolj prepustiti izkušnji in dovolijo čustvom, da privrejo na površje.

Po zvočni kopeli je treba čez dan piti veliko vode, saj se učinki zvoka nadaljujejo, tudi ko nismo neposredno izpostavljeni zvočni kopeli.

5. Masaža

Masaža je prijetno doživetje, ki sprošča telo. Na koži je največ receptorjev za hormon sreče serotonin. Z masažo sproščamo in raztegujemo mišice, blažimo bolečine in krče v mišicah, povečujemo obseg gibov, povečujemo kroženje krvi in limfe, sproščamo um in telo ter izboljšujemo čutenje telesa. Cilj masaže na urah športne vzgoje je ravno to slednje, sprostitev telesa in uma ter boljše zavedanje in čutenje telesa. Opažam, da dijaki niso vajeni dotikov in jim je ob tem celo neprijetno. Vse več je dijakov, ki so večino časa napeti in v stresu.

Pripravimo prostor. Če je možno, ga zatemnimo in zavrtimo sproščujočo instrumentalno glasbo. Za prijetnejše ozračje lahko prižgemo sveče ali dišeče palčke. Dijake razdelimo v pare. Prvi masira, drugi se uleže na blazino. Njegova naloga je, da se čim bolj sprosti in leži, kot da je »mrtev«. V celoti se mora prepusti tistemu, ki ga bo masiral. Oči ima zaprte, posluša glasbo in se osredotoča samo na dogajanje znotraj sebe. Naloga maserja je, da masažo izvaja na način, da bo ta prijetna in prijemi dovolj čvrsti, da mu bo dijak, ki je masiran, zaupal in se mu prepustil. Maser ves čas opazuje odzive na masažo in jo po potrebi prilagaja. Masažo z jasnimi navodili vodi učitelj.

Navodila za izvajanje masaže:

1. Primi desno roko za zapestje in jo rahlo stresaj v vse smeri. Opazuj, če so mišice sproščene.
2. Nežno odloži roko nazaj na blazino.
3. Ponovi vse z levo roko.
4. Primi desno nogo za gleženj in jo rahlo stresaj v vse smeri. Opazuj, če so mišice sproščene.

5. Nežno odloži nogo nazaj na blazino.
6. Ponovi vse z levo nogo.
7. Primi obe roki z rokama za tretji prst in jih dvigni od tal tako, da sta komolca 5 cm nad tlemi. Komolci naj potujejo nad tlemi proti glavi in nato proti trupu, kot bi imeli krila in bi mahali z njimi.
8. Roki nežno položi na blazino.
9. Stopi za glavo in poklekni. Z eno roko primi glavo v predelu zatilja, z drugo za čelo in narahlo povleci k sebi, da raztegnemo vratne mišice.
10. Primi spodnji del glave z obema rokama in jo nežno preprijemaj z rokama.
11. Spusti glavo na blazino in s prsti nežno masiraj lasišče.
12. Z rokama dvigni glavo od tal in nadaljuj z dvigom trupa skoraj do seda. Pri tem se s koleni približaj bokom in zgornji del telesa sovrstnika nasloni nase. Postani prijeten sedež. Njegove roke prekrižaj na telo in ga objemi. Rahlo se zibajta levo in desno.
13. Iz sedečega položaja telo masiranega rahlo potisni proti njegovim nogam in se z zgornjim delom telesa uleži čez njegov hrbet. Postani odeja. Nekajkrat nežno povečaj pritisk na njegov trup.
14. Nežno položi zgornji del telesa nazaj na blazino.
15. Prevrni ga na trebuh. Pokrči njegove noge in sedi na stopala z obrazom proti njegovi glavi. Primi ga za podlahti in mu dvigni trup od tal. Pozibavaj zgornji del telesa levo in desno.
16. Položi trup nazaj na blazino.
17. Z dlanmi in s podlahtmi pregneti telo od stopal do ramen, kot bi gnetel testo.
18. S hrbtno stranjo telesa leži na masiranega. Stopala položi na njegova »meča«. S svojimi dlanmi pokrij njegove. Uskladita dihanje.
19. Vlogi zamenjaj.

Po masaži dijaka v paru izmenjata svoje občutke in se zahvalita za masažo. Masažo je smiselno čez leto nekajkrat ponoviti, da se dijaki sprostijo in navadijo dotikov. Z vsako naslednjo masažo bodo samozavestnejši, masaže bodo učinkovitejše, prijemi čvrstejši in zaupanje med njimi bo rastlo. Ne bo jim več nerodno in smešno. Takrat bodo masaže dosegle svoj namen.

4. Zaključek

Kolikor več budnosti in notranje jasnine je v nas, toliko bolj uspešno, ustvarjalno in kakovostno življenje živimo. Nedvomno je čuječnost kvaliteta, ki jo je treba načrtno vzgajati v sebi. Zmotno je misliti, da se nam bo zgodila brez truda in vloženega dela. Gre za individualni proces rasti in spoznavanja, ki pa je vendarle neločljivo povezan z znanjem širše skupnosti. Pri tem ni toliko pomembno, česa vse še ne znamo in česa se še nismo zmožni naučiti. Pomembneje je, da smo se pripravljeni učiti in pridobivati znanje in izkušnje (Škobalj, 2017).

Dijake je treba v šoli opremiti tudi z znanjem, ki je povezano z zavedanjem samega sebe, z načini, kako premagovati stres in frustracije, s katerimi se soočajo, in kako umiriti svojo notranjost. Če bodo takšne aktivnosti spoznavali dovolj zgodaj, se bodo bolje soočali z življenjem in vsemi izzivi, ki jih to prinaša. Prihranili si bodo marsikatero bolečino.

V prispevku je predstavljenih nekaj aktivnosti, ki jih izvajamo pri urah športne vzgoje in krepijo telo in duha. Dijaki, ki bodo aktivnosti uporabljali tudi kasneje v življenju, lahko ključno vplivajo na kakovost svojega življenja in zmanjševanje stresa, ki je največja rana sodobnega časa. Vse več raziskav potrjuje, da je duševno zdravje enako, če ne celo pomembnejše kot fizično zdravje.

5. Literatura

Dewhurst-Maddock, O. (1999). *Zdravilna moč glasbe in zvoka: samozdravljenje z glasbo in glasom*, Ljubljana: Tangram.

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*, Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Kratka predstavitev avtorja

Špela Sešlar je profesorica športne vzgoje, zaposlena na Gimnaziji Celje – Center. Je tudi inštruktorica aerobike. Poleg poučevanja sodeluje s sodelavci v šolskem timu Zdrave šole. Zadnja leta se udeležuje različnih seminarjev o čuječnosti in jogi. Pridobljeno znanje širi med svoje dijake in sodelavce.

Organizacija športnih aktivnosti za otroke in mladostnike

Organization of Sports Activities for Children and Youngsters

Jožica Pavlovič

Strokovni izobraževalni center Ljubljana
jozica.pavlovic@siclj.si

Povzetek

Športne aktivnosti so pomembne za vsakega posameznika, saj z njim redno vzdržuje svoje zdravje. Pomembno je spodbujati mlajše, saj ukvarjanje otrok in mladostnikov s športom ugodno vpliva na njihov gibalni oziroma fizični in psihični razvoj. Otroci in mladostniki se pogosto ukvarjajo s športom tako, da se vpišejo v željeni klub in trenirajo svoj šport, ki ga imajo radi. Klubi se združujejo z različnimi športnimi organizacijami, kot na primer Zavod za šport Brežice. Te organizacije namreč oddajo svoje prostore tem klubom, da lahko njihovi člani nemoteno trenirajo. Namen organiziranja športnih aktivnosti za otroke in mladostnike je, da se jih spodbuja k športu, saj tako vzdržujejo svoje zdravje. V prispevku bo predstavljena organizacija športa in športni trg ter oglaševanje le-tega s pomočjo dijakov logistov. V praktičnem delu bodo predstavljene športne aktivnosti za otroke, kjer otroci in mladostniki preko organizirane vadbe trenerjev spoznajo različne športe.

Ključne besede: oglaševanje, športna organizacija, športne aktivnosti za otroke in mladostnike, športni trg, Zavod za šport Brežice.

Abstract

Sports activities are important for every individual to regularly maintain his/her health. It is important to encourage youngsters as their involvement in sports has a beneficial effect on their physical and mental development. Children and youngsters often get involved in sports by joining a club of their choice and practicing a sport they like. Clubs join forces with various sports organizations such as Zavod za šport Brežice. These organizations rent their premises to these clubs so their members can practise undisturbed. The purpose of organizing sports activities for children and youngsters is to encourage them to play sports as this is how they maintain their health. The paper presents organization of sports, sports market and its advertising with the help of logistics students. Practical part defines sports activities for children, where children and youngsters get to know different sports through organized regular exercise by coaches.

Keywords: marketing, sports organization, sports activities for children and young people, sports market, Zavod za šport Brežice.

1. Uvod

Športne aktivnosti so pomembne za vsakega posameznika, saj z njimi vzdržuje svoje zdravje. S tem namenom so dijaki logisti s pomočjo Zavoda za šport Brežice želeli spodbuditi vse generacije, posebej še mlajše, da se pričnejo ukvarjati s športnimi aktivnostmi. Ena izmed takih aktivnosti je Tabor aktivnih doživetij, v katerem preko igre otroci spoznajo različne športe.

Namen prispevka je predstavitev tržnih dejavnosti na področju športa, saj športno trženje v Občini Brežice, od kod prihajam, še ni razvito, kot bi lahko bilo.

Cilji prispevka so sledeči:

- razložiti pojem športne organizacije,
- opisati in razložiti športni trg ter športni marketing,
- podrobno opisati Tabor aktivnih doživetij, ki je namenjen otrokom.

Da so doseženi zastavljeni cilji, je prispevek razdeljen na dva dela, in sicer na teoretični in praktični del. V teoretičnem delu bo predstavljen športni menedžment oziroma trženje športnih aktivnosti.

Praktični del je osredotočen na dogodek, in sicer na Tabor športnih aktivnosti, kampa za otroke. Glavni namen tega tabora je, da otroci in mladostniki spoznajo, da je šport pomemben in da uživajo v športnih aktivnostih.

2. Upravljanje športnih organizacij in športni trg ter oglaševanje

Športne organizacije so organizacije, katerih primarni cilj je šport. Športne organizacije torej izvajajo šport kot športno dejavnost z vidika posameznih oblik športa ali z vidika skupinskih oblik športa (Šugman idr, 2006). Zanje je značilno, da upoštevajo potrebe potrošnikov, zato uporabljajo tehnike zadovoljevanja njihovih potreb.

Upravljanje športa je načrtovanje, vodenje in nadziranje poslovnih procesov ter upravljanje z vsemi ključnimi viri, ki so pomembni za uresničevanje poslovnih in športnih ciljev športne organizacije. Prepoznamo ga kot dinamično pridobivanje, organiziranje in upravljanje virov, pri čemer spremljamo odločitve in odgovornosti zanje. Šport je sestavni del kulture in izročila posameznika ter družbe, zato je pomembno poznati motive in odnose posameznika, ki vstopa v športno organizacijo, ter družbe, ki vpliva nanjo.

Športni trg je prostor, v katerem se izvaja trženje športa kot menjalni proces. Razumevanje tega procesa je prikazan kot model participacije v športu. V prvem delu se posameznik pripravi za porabo športne storitve. Najprej zbere informacije, oglase in sprejme odločitev. Nato si kupi športno in drugo potrebno opremo, se pripelje do športnega objekta, si rezervira športno storitev, se včlani v športni klub in podobno. V drugem delu porabi športno aktivnost tako, da jo ali aktivno izvaja ali pa jo konzumira kot pasivni gledalec. V zadnjem delu po porabi preide v fazo druženja oziroma uporabe drugih storitev po športni aktivnosti ali pa se model zaključi z vrnitvijo na izhodiščno točko.

Pogosto se zamenjuje športni marketing z oglaševanjem. Marketing je poslovna orientacija, ki se ukvarja s sedanjimi in potencialnimi kupci, ki so zainteresirani za ponudbo športnih organizacij kot tudi za šport z namenom uresničevanja lastnih ciljev (Marinčič idr., 2019). Bistvo marketinga je zadovoljiti potrebe kupca. Če zavod prepozna potrebe potencialne stranke, razvije storitev, ji določi ceno in storitev nato predstavi na trgu. To je oglaševanje, ki je element marketinga.

Oglaševanje je vsaka plačana oblika neosebne predstavitve in promocije izdelkov ali storitev, ki jo plača znani naročnik. (Kodrin, 2013 str. 185). *Na oglaševanje pa lahko gledamo tudi kot na plačano obliko neosebnega komuniciranja s pomočjo različnih medijev, preko katerih poteka oglaševanje* (Konečnik Ruzzier, 2001, str. 210).

Proces oglaševanja je treba pričeti z opredelitvijo cilja oglaševanja, ki se mora navezovati na izbrano ciljno skupino, ki ji bo oglaševanje namenjeno. Temeljni cilj oglaševanja je v seznanjanju potencialnih porabnikov o obstoju storitve, v vplivanju na pridobitev njihove naklonjenosti. Z oglaševanjem je potrebno doseči spoznavni, čustveni ali vedenjski odziv ciljnih porabnikov. Cilj oglaševanja mora biti opredeljen glede na ciljno skupino, ki ji je oglaševanje namenjeno.

Ko se določijo cilji oglaševanja, sledi oblikovanje oglaševalskih sporočil. Tu je potreben razmislek o vsebini sporočila, njegovi zgradbi in obliki ter kdo bo to sporočilo posredoval (Konečnik Ruzzier, 2011, str. 214).

3. Tabor aktivnih doživetij

Dijaki logisti so dobili nalogo, da organizirajo nek dogodek. Porodila se jim je ideja, da bi organizirali športni dogodek za otroke in mladostnike. Ker je to kar velik zalogaj, so se združili z Zavodom za šport Brežice, ki so z veseljem priskočili na pomoč. Ideja je bila, da bi dijaki v sodelovanju z Zavodom za šport Brežice organizirali športni teden za otroke in mladostnike, in sicer Tabor aktivnih doživetij, kjer bi otroci vsak dan spoznavali športne dejavnosti in bi spoznali čim več športov.

Glede na oblikovane ideje je Zavod za šport Brežice k sodelovanju pri projektu Tabor aktivnih doživetij povabil naslednje športne klube:

- Nogometni klub 1919,
- Atletski klub Brežice,
- Posavski alpinistični klub Posavje – Športno plezalni odsek Brežice,
- Namiznoteniški klub Dobova,
- Telovadno društvo Sokol Brežice,
- Kegljaški klub Brežice,
- Strelski klub Brežice,
- Turistična kmetija Zevnik,
- Orientacijski klub Brežice.

Vsi klubi so predstavljeno idejo pozitivno sprejeli in pokazali interes za sodelovanje. Z njimi so se dogovorili o poteku posameznih vadb in aktivnostih na kampu. Pripravili so urnik za ves teden.

Pred začetkom oglaševanja našega dogodka je bilo treba pripraviti propagandni material. Dijaki in Zavod so želeli, da so stroški izdelave čim nižji, zato so se odločili, da sami oblikujejo plakat. Na plakatu je bila tudi informacija o prijavi otroka na Tabor aktivnosti.

Plakate za promocijo so nato dijaki izobesili na vseh objektih Zavoda za šport Brežice, vseh osnovnih šolah v občini Brežice, javnih mestih, kjer se zbirajo mladi (Mladinski center Brežice, Knjižnica Brežice), turističnem središču v Termah Čatež, nekaterih avtobusnih postajah in v trgovinskem centru Intermarket Brežice.

Tabor aktivnih doživetij se je začel v ponedeljek in se je zaključil v petek. Dan na taboru se je začel ob 7.00 s prihodom udeležencev v športno dvorano. Sledila je jutranja telovadba ali igrica, ki je bila namenjena predvsem dokončnemu prebujanju in ogrevanju pred aktivnostmi.

Nato je sledila malica. Po malici so otroci odšli na vadbišče, na katerem je potekala dopoldanska vadba. Po vadbi so odšli proti menzi Splošne bolnišnice Brežice. Tam so imeli med 12.00 in 12.30 naročeno kosilo. Na kosilo so odšli vsi udeleženci in trenerji. Po kosilu je sledil krajši počitek, zatem pa ponovni odhod na vadbišče. Sledila je popoldanska vadba. Po vadbi so se vrnili pred športno dvorana Brežice in skupaj s trenerji, zaposlenimi na Zavodu za šport Brežice ter dijaki počakali starše. Sledil je odhod domov. Otroke so pri odhodu do vadbišč in kosila spremljali zaposleni Zavoda za šport Brežice, klubski trenerji in dijaki.

Ponedeljek

Po jutranjem spoznavanju so aktivnosti potekale na nogometnem stadionu, vodil pa jih je trener Nogometnega kluba Brežice 1919. Otroci so na dopoldanski vadbi spoznali osnove nogometa, se preizkusili v spretnostih z žogo in spoznali nogometno igrišče. Na popoldanskem delu vadbe so najprej preizkusili različne vaje na postavljenih poligonih, na koncu pa se tudi pomerili v igranju nogometa.

Torek

Dopoldne je vadba potekala na pokritem atletskem vadbišču »Balon«. Načrtovano je bilo, da bo vadba potekala na atletskem stadionu, vendar so zaradi napovedane vročine vadbo raje prestavili v »Balon«. Aktivnosti je vodil član Atletskega kluba Brežice. Otroci so skozi vadbo spoznali vaje, imenovane »Atletska abeceda«, se preizkusili v tekih, metanju votkesa, skoku v daljino in višino, na koncu pa so se preizkusili še v mini skoku s palico.

Popoldne je bila zaradi lažje organizacije vadba razdeljena na dva dela, vmes pa so otroci zamenjali vadbo. En del vadbe je potekal v avli drugega nadstropja športne dvorane Brežice, vodili pa so jo tekmovalci Namiznoteniškega kluba Dobova. Otroci so se naučili, kako se pravilno drži namiznoteniški lopar, pravilnih odbojev in servisa. Nato so se preizkusili tudi v igranju namiznega tenisa. Drugi del vadbe je potekal v športni dvorani na plezalni steni. Vadbo so vodili inštruktorji športnega plezanja v Posavskem alpinističnem klubu Posavje – Športno plezalni odsek Brežice. Otroci so se spoznali z vajami za ravnotežje na plezalni steni in se preizkusili v športnem plezanju na več delih plezalne stene.

Sreda

Aktivnosti so bile osredotočene na dvoranske športe. Zaradi lažje organizacije so ta dan razdelili otroke v tri skupine. Vadbe so potekale v športni dvorani na treh vadbiščih, in sicer v gimnastični dvorani, na kegljišču in strelišču. Vse skupine otrok so preizkusile vse vadbe. V gimnastični dvorani so vadbo vodili člani Telovadnega društva Sokol Brežice, od koder so prišli tudi trije demonstratorji, ki so otrokom predstavili vadbo. Otroci so se spoznali s prvinami gimnastike, preizkusili gimnastična orodja ter se naučili delati nekatere zahtevnejše gimnastične elemente (sveča, stoja, most itd.).

Drugi del vadbe je potekal na strelišču, vodil pa jo je trener ob pomoči treh vrhunskih tekmovalcev Strelskega kluba Brežice. Otroci so spoznali strelno orožje, s katerim se tekmuje v športnem strelstvu, se naučili pravilnega ravnanja z orožjem, varnostnih navodil, merjenja v tarčo, na koncu pa so sprožili tudi nekaj strelov in preverili svojo natančnost.

Tretji del aktivnosti je potekal na kegljišču. Vadbo kegljanja sta vodila člana Kegljaškega kluba Brežice. Otroci so spoznali kegljišče, keglje in različne krogle za podiranje kegljev. Naučili so se različnih načinov metanja krogel in se med seboj pomerili v kegljanju.

Četrtek

Ta dan so se otroci že zjutraj zbrali na Turistični kmetiji Zevnik na Čatežu. Dan je bil namenjen spoznavanju športnega konjeništva. Otroci so se razdelili v dve skupini. Ena skupina je odšla h konjem, za drugo skupino pa so bile pripravljene zanimive športne igre. Otroci so

najprej očistili konje, spoznali konjeniško opremo in osedlali konje. Nato je sledila ježa konj. Otroci so si nadeli čelado, nato pa so s konjem naredili nekaj krogov po jahalnem poligonu. Naučili so se pravilnega jezdenja in vodenja konj, skozi različne načine jezdenja pa so se naučili tudi vzdrževati ravnotežje na konjskem hrbtu. Vadbo so vodili trenerji konjeništva.

Petek

Petek je bil namenjen orientaciji. Aktivnost sta vodila člana Orientacijskega kluba Brežice. Dopoldne so se otroci v športni dvorani najprej spoznali z orientacijo in se naučili brati zemljevide. Razdelili so se v manjše skupine, 3−4 otroci v eni skupini, in risali zemljevide dvorane. Nato je eden iz skupine skril zastavico in to označil na zemljevidu, ostali iz skupine pa so jo morali poiskati. Popoldne so se s kombiji odpravili do Čateža, od tam pa peš na Šentvid. Pod vrhom je bilo izhodiščno mesto proge, po kateri so morali otroci sami priti do cilja, pri tem pa poiskati vse zastavice. Spoznali so, kako pomembna je orientacija in branje zemljevidov.

Ta dan, na zaključek tabora, so bili povabljeni tudi starši vseh udeleženih otrok. Narejena je bila kratka analiza dogajanja skozi ves teden. Na koncu so vsi otroci dobili priznanje za sodelovanje (Zavod za šport Brežice, b. d.).

4. Zaključek

V športnih organizacijah je trženje njihovih aktivnosti zelo pomembno. Z veseljem so se odzvali na prošnjo dijakov logistov, da pomagajo pri njihovi nalogi organiziranja Tabora aktivnih doživetij za otroke in mladostnike. Pri organizaciji so se osredotočili na otroke in izvajalce športnih aktivnosti, trenerje klubov, Zavod za šport je pa z veseljem ponudil svoje prostore za izvajanje aktivnosti. Da se je pridobilo čim več otrok, je bilo potrebno upoštevati načela oglaševanja, kjer se je oglaševalo predvsem preko Facebooka in plakatov.

Otroci, v starosti od 6 do 15 let, so v Taboru športnih aktivnosti spoznali različne športe. Zadnji dan so dobili priznanja za njihovo udeležbo. Pri podelitvi teh priznanj so bili prisotni tudi starši. Priznanja so delili dijaki logisti.

5. Viri

Kodrin, L. (2013). *Osnove trženja.* Celje: Fakulteta za komercialne in poslovne vede.

Konečnik Ruzzier, M. (2011). *Temelji trženja: Pristop k trženjskemu načinu razmišljanjav 21. stoletju.* Ljubljana: Meritum.

Marinčič, D., Vukovič, G., & Marič, M. (2019). *Marketing v športu.* Kranj.

Šugman, R. (2006). *Športni management.* Ljubljana: Fakulteta za šport.

Zavod za šport Brežice. (brez datuma). Pridobljeno 5. maj 2024 iz Zavod za šport Brežice: https://zsport-brezice.si/

Kratka predstavitev avtorja

Jožica Pavlovič je univerzitetna diplomirana inženirka logistike. Zaposlena je na Strokovnem izobraževalnem centru Ljubljana kot učiteljica teoretičnih modulov iz logistike. Za to konferenco je napisala članek z naslovom Organizacija športnih aktivnosti za otroke in mladostnike, kar sodi v Sodobni pristopi in izzivi poučevanja in vrednotenja znanja (razvijanje podjetnosti, inovativnosti, ustvarjalnosti).

Sladkorna bolezen pri otrocih in mladostnikih v vzgojno-izobraževalnih ustanovah

Diabetes Mellitus in Children and Adolescents in Educational Settings

Ana Turšič

Osnovna šola Venclja Perka Domžale
ana.tursic@guest.arnes.si

Povzetek

Sladkorna bolezen je v skokovitem porastu, zaradi česar jo imenujejo tudi epidemija sodobnega časa. Najbolj poznana je tako imenovana starostna sladkorna bolezen, na razvoj oz. na odložitev začetka katere lahko v veliki meri vplivamo sami. Na žalost pa opažamo, da je vse pogostejša tudi sladkorna bolezen tipa I, ki jo odkrijejo predvsem pri mlajših od 20 let in kjer gre za popoln propad celic, ki tvorijo inzulin. Avtomatično uravnavanje krvnega sladkorja je tako porušeno, s tem pa je oteženo tudi funkcioniranje posameznika. Ta se mora soočiti z novim načinom življenja, ki vključuje tudi apliciranje inzulina ter skrb za zdrav življenjski slog. Ker je skrbno in stalno uravnavanje glikemije nujna in hkrati edina pot do kvalitetnega življenja, je pomembno, da poznajo osnove diabetesa ter ukrepe tudi strokovni delavci vzgojno-izobraževalnih ustanov. V članku so tako predstavljene osnove sladkorne bolezni – definicija, vzroki, načini zdravljenja ter ukrepi ob različnih stanjih, pregled zakonskih okvirjev in nenazadnje vloga strokovnega delavca.

Ključne besede: izobraževanje kadra, odstopanja krvnega sladkorja, sladkorna bolezen, vloga strokovnega delavca, zakonski okviri

Abstract

Diabetes is on the rise and is therefore referred to as the epidemic of our time. The best known is the so-called adult-onset diabetes, the development or delay in onset of which is largely in our hands. Unfortunately, we are also dealing with an increase in type I diabetes, which is mainly diagnosed in people under the age of 20 and in which the cells that produce insulin break down completely. The automatic regulation of blood sugar levels is thus disrupted and with it the person's ability to function. The person affected has to adapt to a new way of life, which involves injecting insulin and maintaining a healthy lifestyle. Since careful and continuous control of blood glucose levels is the necessary and only way to achieve a good quality of life, it is important that professionals in educational institutions are familiar with the basics of diabetes and the measures to be taken. The article therefore presents the basics of diabetes - definition, causes, treatments and measures for different conditions, an overview of legal framework and, last but not least, the role of education professional.

Keywords: blood sugar abnormalities, diabetes, legal frameworks, staff education, the role of education professional

1. Uvod

V Sloveniji je vsako leto novo diagnosticiranih skoraj 90 otrok in mladostnikov z inzulinsko odvisno sladkorno boleznijo. Ta je navkljub številčnosti še vedno relativno slabo poznana med splošno populacijo in pogosto zamenjana oz. enačena s starostnim diabetesom, kljub temu da se stanji razlikujeta že v samem razvoju, začetnem zdravljenju in populaciji, pri kateri je diagnosticirana. Potreba po edukaciji kadra v vrtcih in šolah je tako nujno potrebna. Dober začetek je lahko udeležba na izobraževanju, ki ga vsako leto (včasih tudi večkrat letno) organizirajo na Pediatrični kliniki v Ljubljani (Bratina in Dovč, 2022). Vendar pa je pridobljeno znanje potrebno obnavljati, še bolj pa poglabljati. Seveda pa se konkretna vprašanja začnejo porajati večinoma šele, ko se srečamo iz oči v oči z življenjem z diabetesom. Takrat spoznamo, da je uravnavanje krvnega sladkorja nenehno žongliranje med vsemi dejavniki, ki vplivajo na glikemijo – aktivnost, stres, utrujenost, hrana, hormonsko stanje ... Kljub precej jasno začrtanim splošnim smernicam hitro ugotovimo, da se vsak posameznik nekoliko drugače odziva na določene dejavnike v različnih situacijah. Zato je izrednega pomena, da se vsak posameznik dobro (s)pozna oz. da ga spoznamo mi. Le z dobrim znanjem in (samo)poznavanjem lahko uspešno presodimo, kdaj lahko katero izmed žogic, s katerimi žongliramo, spustimo ter za katere je nujno, da jih še naprej uspešno balansiramo.

Laični javnosti je potrebno sladkorno bolezen približati, da pozna in razume osnovna dejstva ter ukrepe. Na ta način se bo posameznik počutil bolj suverenega, zaradi česar bo lahko nudil boljšo oporo osebam s sladkorno boleznijo.

2. Sladkorna bolezen

Sladkorna bolezen je kronična, torej doživljenjska, napredujoča bolezen. Gre za skupek presnovnih motenj, katerih posledica je trajno zvišana vrednost glukoze v krvi ali strokovno – hiperglikemija. Ta nastane zaradi pomanjkljivega izločanja inzulina, njegovega pomanjkljivega delovanja ali kombinacije obojega. Povečane vrednosti glukoze v krvi lahko poškodujejo številne organe in tkiva ter pri posamezniku povzročijo akutne in/ali kronične zaplete (Komel, 2022).

Inzulin je hormon (po zgradbi beljakovina), ki sodeluje pri presnovi glukoze. Je edini hormon, ki glukozo v krvi niža. Izloča se v betacelicah Langerhansovih otočkov v trebušni slinavki. Njegovo nasprotje je glukoza – eno izmed osnovnih hranil, s katerim se hranijo celice človeškega telesa in spada med ogljikove hidrate. Je hkrati tudi edina hrana za možgane, vendar pa je ti ne morejo skladiščiti, zaradi česar so odvisni od stalnega dovajanja zadostne koncentracije po krvi (Bratina idr., 2012; Komel, 2022). Za optimalno delovanje telesa, možganov in za preprečitev poznih posledic ter kroničnih zapletov je nujno, da je raven glukoze v krvi čim več časa v tako imenovanem stanju »time in range« (TIR) – tj. znotraj meja, ki so po najnovejših smernicah določene na 3'9 mmol/l in 10'0 mmol/l, kar je zgornja meja ledvičnega pragu za glukozno reabsorbcijo (Bratina idr., 2012). Glavna telesna sistema za uravnavanje glukoze v krvi sta živčni in hormonski sistem. Urejenost diabetesa spremljamo s pomočjo glikoziliranega hemoglobina (HbA_1c), ki nam poda oceno povprečne vrednosti sladkorja v krvi v daljšem časovnem obdobju (2–3 mesece). Ta bi naj bil po sprejetih smernicah ISPAD (International Society for Pediatric and Adolescent Diabetes) nižji kot 7'0 %; z uporabo moderne tehnologije pa lahko dosežemo tudi vrednosti, ki so nižje od 6'5 % (Logar idr., 2018), vendar pa se zaradi nevarnosti, da nam glikoziliran hemoglobin poda le aritmetično sredino, vse bolj osredotočamo na že prej omenjeni TIR, čas v idealnem območju, v katerem bi naj

posameznik imel sladkorje vsaj 70 % časa. Ob doseganju tega cilja so kronični zapleti sladkorne bolezni izjemno redki (Komel, 2022).

Poznamo več vrst diabetesa. Najbolj razširjena je sladkorna bolezen tipa II (v nadaljevanju SBT2), ki jo imenujemo tudi epidemija moderne dobe. Podatki iz leta 2021 govorijo, da je na svetu že več kot 537 milijonov oseb s SBT2. Njena pogostost najhitreje narašča v državah z nizkimi in srednje visokimi prihodki, v okoljih, kjer se prebivalstvo hitro redi. SBT2 je pogosto dedno pogojena, vendar pa lahko njen pojav preprečimo ali vsaj odložimo v pozno starost z zdravim načinom življenja, vzdrževanjem normalne telesne teže, rednim gibanjem in zdravo prehrano (Komel, 2022).

Ocenjujejo, da ima le 5–10% ljudi s sladkorno boleznijo sladkorno bolezen tipa I ali tako imenovani juvenilni diabetes (v nadaljevanju SBT1). Ta narašča z oddaljevanjem od ekvatorja. Z ozirom na epidemiološke raziskave SBT1 narašča za 4% letno tudi v Sloveniji. V Sloveniji hkrati ugotavljamo, da se je v zadnjih 15 letih starost otrok ob novoodkriti sladkorni bolezni znižala; ta je zdaj v povprečju nižja od 9 let, še leta 2000 pa je bila 12 (www.sladkorcki.si).

Poleg omenjenih dveh najpogostejših oblik poznamo še nekaj drugih. Te so praviloma prehodne oblike in so posledica zdravil, ki jih posameznik prejema, drugih vzrokov okvare betacelic trebušne slinavke ali (redko) genskih okvar (Bratina idr., 2012).

2.1 Sladkorna bolezen tipa I

V vzgojno-izobraževalnih ustanovah se najpogosteje srečamo s SBT1, za katero najpogosteje obolijo mlajši od 45 let, pretežno otroci. Najbolj kritična so obdobja ob vstopu v vrtec in šolo ter prehod v adolescenco. V Sloveniji zaznavamo skokovit porast diabetesa pri mlajših od 2 let.

Pri SBT1 gre za popolno pomanjkanje inzulina kot posledico avtoimunega propada betacelic. Vzroki za propad betacelic še niso povsem pojasnjeni; strokovnjaki sklepajo, da gre za kompleksno sodelovanje različnih dejavnikov (genetskih, epigenetskih in okoljskih). Švedi so raziskovali tudi vpliv psihološkega stresa v družinah in njihov vpliv na razvoj SBT1 (Bratina idr., 2012). Izsledki kažejo, da psihološki stres zmanjša občutljivost na inzulin, česar se je pomembno zavedati tudi ob uvajanju otrok v vrtec, vstopu v šolo ter ob doživljanju različnih tekmovanj, ocenjevanj in pričakovanj, ki jim je podvržen posameznik.

Zaradi popolne odsotnosti (ali manj kot 10 %) telesu lastnega inzulina je potrebno pri SBT1 tega vnašati v telo s pomočjo inzulinskih injektorjev ali inzulinske črpalke. Slednja vse bolj natančno ter vse bolj avtomatizirano imitira delovanje zdrave trebušne slinavke. Osebe z diabetesom si pri nadzoru krvnega sladkorja pomagajo tudi s tako imenovanimi senzorji za merjenje krvnega sladkorja; ta kontinuirano meri koncentracijo glukoze v krvi in pošilja vrednosti v inzulinsko črpalko. Prilagajanje odmerjanja inzulina je s pomočjo najsodobnejših črpalk in senzorjev za kontinuirano merjenje krvnega sladkorja že delno avtomatizirano.

2.2 Odstopanja v vrednostih krvnega sladkorja

Krvni sladkor se nenehno spreminja, saj nanj vpliva vrsta dejavnikov – hormonsko stanje, utrujenost, količina in vrsta zaužite hrane, intenzivnost in pogostost vadbe, trenutno počutje, čustva …

Hiperglikemija je strokovni izraz za previsoko raven glukoze v krvi. Ta se pojavi, kadar ima telo premalo inzulina ali kadar se ta ne more pravilno vključiti v presnovo (premajhen odmerek

inzulina, prevelik ali nenačrtovan obrok, izpuščena načrtovana gibalna aktivnost, stres, bolezen …). Pri ljudeh, ki nimajo sladkorne bolezni, je zgornja meja na tešče 6'1 mmol/l, po obroku pa do 7'8 mmol/l (Bratina idr., 2012). Kadar raven sladkorja v krvi preseže 10'0 mmol/l, se odvečni sladkor začne izločati iz telesa preko ledvic z urinom. Ob kratkotrajnem povišanju glikemije (ura od dve) posameznik ne razvije znakov hiperglikemije, zato je izredno pomembno redno preverjanje krvnega sladkorja in prilagajanje odmerkov inzulina (hrane in športne aktivnosti). Kadar povišan krvni sladkor vztraja več ur ali celo dni, se lahko razvije diabetična ketoacidoza – stanje, pri katerem začne telo zaradi kroničnega pomanjkanja energije (posledica neustreznega presnavljanja ogljikovih hidratov) razgrajevati maščobe in mišice. Stranski produkt slednjega so ketoni, kar v telesu povzroči kemijsko neravnovesje – telo zastruplja samo sebe, kar se kaže kot utrujenost, bolečine v trebuhu, slabost, bruhanje, glavobol, hitro in pospešeno dihanje. Na možnost ketoacidoze pomislimo, kadar krvni sladkor preseže 14 mmol/l (več kot dve uri po jedi). Previsok krvni sladkor znižamo z dodatki inzulina, ki so časovno in količinsko natančno odmerjeni glede na posameznika in splošna priporočila/usmeritve – odvisno od starosti posameznika, dnevne porabe inzulina, načina apliciranja inzulina … (Komel, 2022; Logar idr., 2018; Marcovecchio, 2017).

O hipoglikemiji ali prenizki vrednosti sladkorja v krvi (pogovorno »hipi«) govorimo takrat, ko so vrednosti glikemije pod 3'5 mmol/l; znaki hipoglikemije pa so lahko prisotni tudi pri višjih vrednostnih krvnega sladkorja, kadar je njegov padec hiter. Hipoglikemija je najpogostejši akutni zaplet sladkorne bolezni, do katerega pride zaradi prevelike količine inzulina – izpuščenega obroka, nenačrtovane telesne aktivnosti …. Lahko se pojavi tudi pri ljudeh brez diagnosticirane sladkorne bolezni (Komel, 2022).

Ločimo blago hipoglikemijo, pri kateri si zmore posameznik pomagati sam ter hudo hipoglikemijo, pri kateri potrebuje posameznik pomoč druge osebe. Pri blagi hipoglikemiji, ki je znatno pogostejša kot huda oblika, predvsem odkar so na tržišču (hibridne) črpalke ter merilci za kontinuirano merjenje krvnega sladkorja, si pomagamo z zaužitjem enostavnih ogljikovih hidratov (glukozne tablete, sok, med, namizni sladkor …). Koliko ogljikovih hidratov mora posameznik zaužiti, je ponovno odvisno od telesne teže, vrednosti krvnega sladkorja, aktivnosti pred in po hipoglikemiji, koliko časa je minilo oz. koliko časa je še do naslednjega obroka. Izboljšanje stanja pričakujemo v obdobju 15–20 minut.

Pri hudi hipoglikemiji ima lahko oseba težave s požiranjem, pogosta je tudi izguba zavesti, zato je ključno, da postavimo osebo v bočni položaj za nezavestnega ter ji ne dajemo ničesar v usta. Za dvig krvnega sladkorja v tem primeru v domačem/šolskem okolju uporabimo glukagon v obliki nosnega razpršila (Baqsimi). Včasih smo ga (glukagon) injicirali v podkožje, v primeru zdravstvene oskrbe pa dobi oseba intravensko injekcijo koncentrirane glukoze. Po hudi hipoglikemiji potrebuje oseba počitek, lahko tudi hospitalizacijo. Izrednega pomena je skrbno spremljanje krvnega sladkorja do stabilizacije. Posameznik s hipoglikemijo naj ne bo nikoli sam (Logar idr., 2018).

2.3 Podporni terapiji – prehrana in gibanje

Pri sladkorni bolezni stremimo k zdravemu življenjskemu slogu, ki zaobjema mediteranski način prehranjevanja v kombinaciji s primerno obliko in količino gibanja.

Osebe s sladkorno boleznijo lahko uživajo v hrani brez togih, restriktivnih pravil pri načrtovanju obrokov. Pomembno je, da načrtovanje prehrane temelji na oblikovanju osebnega prehranjevalnega sloga, ki je odvisen od posameznikovega načina življenjskega sloga (Širca Čampa, 2022).

Pri zdravem življenjskem slogu strokovnjaki za prehrano obujajo zlato pravilo »manj je več«. Zadnje smernice tako narekujejo 2–3 obroke pri odraslih ljudeh ter do 5 obrokov pri otrocih. Pomembna je primerna frekvenca dnevnih obrokov ter njihova ponovljivost. Obroki si naj, če je le mogoče, sledijo ob konstantnih časovnih intervalih vsak dan. Zajtrk je obvezen, zadnji obrok pa bi naj odrasli zaužili med 16.00 in 17.00, otroci pa do 19.00. Čas brez hrane v obdobju med večerjo in zajtrkom naj ne bi bil krajši od 12 ur. Svetuje se, da je energijski vnos porazdeljen med obroke, večji del energije pa naj bo zaužit v zgodnjem delu dneva. Obroki naj bodo bogati z beljakovinami.

Cilj opisanih smernic je dolgoročno ohranjanje zdravja, dober nadzor nad krvnim sladkorjem oz. minimaliziranje nihanj krvnega sladkorja, preprečevanje poznih zapletov SB ter normalna rast in razvoj pri otrocih in mladostnikih s SBT1.

Z gibanjem oz. s športnim udejstvovanjem si utrjujemo zdravje ter podaljšujemo življenje. Športna aktivnost omejuje nekatere negativne dejavnike sodobne družbe oz. sodobnega načina življenja. Kadar je vadba redna, ima pozitivne učinke na telo in psiho posameznika, iz vidika oseb s sladkorno boleznijo pa je pomembno predvsem zavedanje, da redna aktivnost manjša sindrom inzulinske rezistence, kar pomeni, da se občutljivost na inzulin veča. Vadba tako niža raven krvnega sladkorja, zato je pomembno, da je v naprej načrtovana in da se temu primerno prilagodi obroke ter odmerke inzulina. Med samo vadbo in/ali v času 12–14 ur po naporu obstaja večja verjetnost hipoglikemije. Fizična dejavnost pogosto zakrije hipoglikemijo oz. občutke ob njej. Pri vrednostih nad 15 mmol/l je telesna aktivnost kontraindicirana.

Za osebe s sladkorno boleznijo so priporočljive športne dejavnosti z enakomernim gibanjem, ki stopnjujejo dolžino treninga in zmogljivost kardiovaskularnega sistema, kot sta npr. tek in plavanje. Največjo občutljivost organizma na inzulin izzove vztrajnostni trening (Karpljuk, 2022).

2.4 Vloga strokovnega delavca, spremljevalci

Novo odkrita SBT1 je za celotno družino velik šok in prinese spremembe v načinu življenja. Izrednega pomena je, da starši vedo in zaupajo, da je otrok tudi v vrtcu/šoli varen in da njegovi vzgojitelji/učitelji znajo otroku pomagati ter po potrebi ustrezno ukrepati.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2011) določa devet skupin motenj oz. primanjkljajev, zaradi katerih imajo otroci (lahko) posebne potrebe. Ena izmed skupin so dolgotrajno bolni otroci, kamor sodijo tudi otroci z diabetesom. Kot lahko preberemo v Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (str. 21–22), »diagnoza sama po sebi še ni zadostno merilo, da ima otrok posebne vzgojno-izobraževalne potrebe in da zato posledično potrebuje usmeritev. Za usmeritev je potrebna ugotovitev, da bolezen, zdravljenje ali morebitne posledice obojega pomembno vplivajo na otrokovo funkcioniranje v vzgojno-izobraževalnem procesu, na njegovo uspešnost in učinkovitost.« Otrok s posebnimi zdravstvenimi potrebami, ki jih sam ne zmore zadovoljiti, ima pravico do začasnega spremljevalca vse od vrtca pa do konca druge triade osnovne šole. Sem sodijo tudi otroci z diabetesom, saj potrebujejo pomoč pri merjenju krvnega sladkorja, določanju odmerka inzulina, računanju ogljikovih hidratov, pri rokovanju z inzulinsko črpalko, ukrepanju ob hipoglikemiji in hiperglikemiji, predvidevanju ukrepov ob intenzivnejšem fizičnem naporu, stresu itd. Ker vse to zahteva od posameznika sposobnosti, ki jih otroci (vsaj do 12. leta) še nimajo razvitih, so torej upravičeni do začasnega spremljevalca, ki potrebuje ustrezno znanje in usposobljenost.

Spremljevalec je lahko kdorkoli, ki se je udeležil enodnevnega izobraževanja za pedagoške delavce vrtcev in šol, ki ga organizira PEK. Udeleženci se na izobraževanju seznanijo z

osnovami SB – zgodovino, vzroki, načini pomoči, apliciranjem inzulina, ukrepi pri različnih stanjih in pri športni vzgoji ter z načrtovanjem prehrane. Spremljevalec mora imeti razumevanje do otrokovega zdravstvenega stanja in posebnih potreb, ki so povezane s sladkorno boleznijo. Pomembno je, da se zaveda, kako lahko otroku nudi ustrezno podporo ter se odziva na morebitne zaplete in težave. Ključna je tudi sposobnost empatije, potrpežljivosti, razumevanja in prilagajanja otrokovim potrebam. Vendar pa mora pri tem paziti, da se s svojo pomočjo osredotoči na pomoč pri skrbi za urejen krvni sladkor ter hkrati otroka vodi v samostojnost – tako na področju skrbi za lastno zdravje kot siceršnjega razvoja. Spremljevalec mora spoštovati zaupnost in zasebnost otrokovih zdravstvenih podatkov ter delovati v skladu z veljavnimi predpisi o varovanju osebnih podatkov in zdravstvenih informacij.

Ker gre za začasne spremljevalce, je to lahko tudi nekdo od že zaposlenih v ustanovi, saj se napačno predvideva, da potrebuje posameznik s SBT1 pomoč le ob točno določenih urah v dnevu brez razumevanja, da gre pri SBT1 za nenehno iskanje ravnovesja pri uravnavanju krvnega sladkorja. Zaradi kompleksnosti skrbi za urejen krvni sladkor potrebujejo predvsem mlajši otroci – predšolski in v času prve triade – stalnega spremljevalca, kar pa za VIZ ustanovo predstavlja finančni izziv. Tu je ključno razumevanje, sodelovanje in podpora občine. Nekatere ustanove si pomagajo z zaposlitvijo spremljevalca preko javnih del, a so tovrstne rešitve nestabilne, saj otroku ne omogočajo istega spremljevalca tekom več let. Dobro poznavanje otroka je namreč ključno za uspešno nadzorovanje krvnega sladkorja (Turšič, 2015).

Stalnost spremljevalca je smiselna tudi ob različnih dnevih dejavnosti – posebej smo pozorni pri (daljših) sprehodih, šolah v naravi oz. taborih. Kadar otrokov spremljevalec ni dovolj suveren, da bi otroka spremljal cel dan oz. celo več dni, se je smiselno pravočasno obrniti na Društvo Sladkorčki, kjer vodijo evidenco (mladih) odraslih s SBT1, ki se pogosto udeležijo večdnevnih taborov z otroki in jim tako omogočijo udeležbo tudi na večdnevnih aktivnostih brez udeležbe staršev.

Seveda pa je poleg spremljevalca ključna vloga vsakega člena. Pomembno je, da so vsi strokovni delavci, ki prihajajo v stik z otrokom s SBT1, seznanjeni z osnovami diabetesa ter osnovnimi oz. kritičnimi stanji ter ustreznimi ukrepi. Dobrodošlo je, da znajo izmeriti krvni sladkor oz. da so vešči osnovnega rokovanja z inzulinsko črpalko. Pomembno je, da nudijo posamezniku oporo, mu zagotavljajo psihično podporo ter varno in sprejemajoče okolje ter pomagajo pri ozaveščanju vrstnikov.

V skupini/razredu oz. med aktivnostmi otroku dovolimo, da si po potrebi izmeri sladkor, zaužije obrok, da prepreči ali zdravi hipoglikemijo. Ob previsokem krvnem sladkorju dovolimo otroku pitje vode ter pogostejše odhode na stranišče in po potrebi telefonski posvet s starši ali medicinskim osebjem. Na krvni sladkor oz. na otrokovo funkcioniranje smo še posebej pozorni ob stresnih situacijah, kot so ocenjevanja znanja, všolanje, prepir s prijatelji … ter pri športnih aktivnostih.

2.5 Skrb za učence s SBT1 na OŠ Venclja Perka

Na OŠ Venclja Perka imamo trenutno 3 učence z diabetesom tipa I. Vsi trije uporabljajo inzulinsko črpalko (z delno zaprto zanko) ter senzor za kontinuirano merjenje krvnega sladkorja, SBT1 ima prav tako ena izmed šolskih specialnih pedagoginj.

Za vsakega učenca imamo pripravljen individualiziran program. Ta zajema posebnosti učenca, oceno sedanje ravni funkcioniranja z vidika samostojnosti in skrbi za krvni sladkor ter potrebne prilagoditve. Te zajemajo možnost napovedanega ocenjevanja znanja, kar lahko zmanjša nepotreben stres pred, »kdaj bom na vrsti«, po potrebi možnost podaljšanega časa

pisanja pisnih ocenjevanj znanja in pisanje izven razreda ter možnost odložitve ocenjevanja znanja v primeru prevelikih odstopanj krvnega sladkorja. Prav tako smo v prilagoditvah opredelili možnost rabe telefona za posvet s starši, odhode na WC ter uživanje hrane in pijače v razredu, kadar je to potrebno za stabilizacijo krvnega sladkorja.

S starši redno izvedemo timski sestanek ob začetku in koncu šolskega leta. Uvodnega timskega sestanka se udeležita tudi vodja prehrane ter glavni kuhar. Vodja prehrane staršem tedensko pošilja načrtovani jedilnik za prihodnji teden. Ti ga pregledajo ter podajo morebitne komentarje in pripombe, s čimer je poskrbljeno za čimbolj prilagojeno prehrano posamezniku. Med letom se s starši sestanemo ali slišimo po potrebi. Intenzivneje smo v stiku pred različnimi tabori, kjer podrobneje uskladimo predvsem jedilnik. Taborov se zadnja leta aktivno udeležuje omenjena specialna pedagoginja, saj to zagotavlja največji občutek varnosti tako ostalim učiteljem spremljevalcem kot tudi staršem učencev s SB. Cilj na taborih je, da je učenec čim bolj enakovredno udeležen pri vseh aktivnostih.

Velika večina naših učiteljev tako na razredni kot na predmetni stopnji se je (tekom let) udeležila izobraževanja na PEK, že večkrat pa smo imeli interno predavanje na temo sladkorne bolezni s poudarkom na praktičnem vidiku; slednjega izvaja specialna pedagoginja na podlagi lastnih izkušenj in pridobljenega znanja. Tako učenci, učitelji in tudi starši vedo, da se lahko nanjo vedno obrnejo po nasvet.

3. Zaključek

SBT1 je resno stanje, a ob dobrem nadzoru omogoča kvalitetno življenje. Napredek tehnologije na tem področju je izjemen, zaradi česar je obvladovanje krvnega sladkorja praviloma vse lažje. Vendar pa nam tehnologija hkrati nudi tudi »helikoptersko« spremljanje sladkorja na daljavo, kar izvajajo starši od doma ali iz službe. To je lahko doprinos, vendar pa lahko pretiran nadzor spremljevalca ali staršev preko telefona otroka psihično obremeni in/ali moti učni proces.

Pomembno je, da so strokovni delavci opremljeni z znanjem ter ga redno obnavljajo. Dobrodošlo je, da lahko dileme prediskutirajo z nekom, ki ima več znanja. Hkrati pa je pomembno tudi, da vzpostavimo dober dialog s starši in otrokom ter sooblikujemo vzajemno zaupanje.

Otrok s sladkorno boleznijo je v prvi vrsti še vedno »samo« otrok. Opremimo se s potrebnim znanjem, otroku pa ponudimo ustrezne prilagoditve – dodaten čas, dodatno osebo/spremljevalca, ustrezne obroke … vendar ga vključimo v vse aktivnosti. Iskanje ravnotežja pa je v vsakdanjem življenju s SBT1 ali brez največja umetnost življenja.

4. Viri

Bratina, N., Bratanič, N., Žerjav Tanšek, M., Kotnik, P., Avbelj Stefanija, M. in Battelino, T. (2012). Zakaj se razvije sladkorna bolezen. V Bratina, N. (ur.), *Sladkorčki: vse kar ste želeli vedeti o sladkorni bolezni* (str. 24–28). Društvo za pomoč otrokom s presnovnimi motnjami, Ljubljana.

Bratina, N. in Dovč, K. (2022). Izobraževanje na področju sladkorne bolezni, ki ga organizira KOEDB, PEK. V Zveza društev diabetikov Slovenije, *Gradivo – zbornik predavanj iz seminarja mentorjev za pripravo na tekmovanje v znanju o sladkorni bolezni 2022/2023* (str. 66). Zveza društev diabetikov Slovenije, Ljubljana.

Dovč, K. (2012). Sladkorna bolezen in človeško telo. V N. Bratina (ur.), *Sladkorčki: vse kar ste želeli vedeti o sladkorni bolezni* (str. 32–34). Društvo za pomoč otrokom s presnovnimi motnjami, Ljubljana.

Kaj je sladkorna bolezen. https://www.sladkorcki.si/o-sladkorni-bolezni/

Karpljuk, D. (2022). Sladkorna bolezen, telesna dejavnost in šport. V Zveza društev diabetikov Slovenije, *Gradivo – zbornik predavanj iz seminarja mentorjev za pripravo na tekmovanje v znanju o sladkorni bolezni 2022/2023* (str. 83–94). Zveza društev diabetikov Slovenije, Ljubljana.

Komel, J. (2022). Sladkorna bolezen – epidemija moderne dobe: definicija, razdelitev, razvoj. V Zveza društev diabetikov Slovenije, *Gradivo – zbornik predavanj iz seminarja mentorjev za pripravona tekmovanje v znanju o sladkorni bolezni 2022/2023* (str. 19–26). Zveza društev diabetikov Slovenije, Ljubljana.

Komel, J. (2022). Sladkorna bolezen ni blaga bolezen. V Zveza društev diabetikov Slovenije, *Gradivo - zbornik predavanj iz seminarja mentorjev za pripravo na tekmovanje v znanju o sladkorni bolezni 2022/2023* (str. 27–30). Zveza društev diabetikov Slovenije, Ljubljana.

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami - elektronski vir. (2015, str. 21–22). Vovk-Ornik, N. (ur.). Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Logar Dolinšek, T., Sever, U., Gianini, A., Bratina, N. in Murn Berkopec, B. (2018). Hipo- in hiperglikemija. V Bratina, N. (ur.), *Sladkorčki* (str. 30–37). Društvo za pomoč otrokom s presnovnimi motnjami, Ljubljana.

Marcovecchio, M. L. (2017). Complications of Acute and Chronic Hyperglycemia. https://www.touchendocrinology.com/diabetes/journal-articles/complications-of-acute-and-chronic-hyperglycemia/

Širca Čampa, A. (2022). Sodobna prehranska priporočila pri sladkorni bolezni. V Zveza društev diabetikov Slovenije, *Gradivo – zbornik predavanj iz seminarja mentorjev za pripravo na tekmovanje v znanju o sladkorni bolezni 2022/2023* (str. 67-82). Zveza društev diabetikov Slovenije, Ljubljana.

Treatment and care: Hyperglycemia (High Blood Glucose). https://diabetes.org/living-with-diabetes/treatment-care/hyperglycemia

Turšič, A. (2015). Spremljevalci za otroke s sladkorno boleznijo. V Bratina, N. (ur.), *Sladkorčki* (str. 46-47). Društvo za pomoč otrokom s presnovnimi motnjami, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Ana Turšič je profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike ter na OŠ Venclja Perka Domžale izvaja ure dodatne strokovne pomoči. Tudi sama ima od 13. leta diagnosticirano sladkorno bolezen tipa 1. Preden je postala mama, se je vrsto let udeleževala obnovitvene rehabilitacije otrok in mladostnikov z inzulinsko odvisno sladkorno boleznijo, ki vsako leto poteka na Debelem rtiču v okviru Pediatrične klinike in Društva za pomoč otrokom in mladostnikom s presnovnimi motnjami. Otroke s SBT1 je večkrat spremljala v šole v naravi. Za strokovni kader vzgojno-izobraževalnih ustanov izvaja predavanja o pedagoški podpori otrokom s sladkorno boleznijo.

III

CHALLENGES IN TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE

IZZIVI V POUČEVANJU JEZIKA IN KNJIŽEVNOSTI



Aplikacija slovenskih in ruskih ljudskih pravljic pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov

Application of Slovene and Russian Folk Tales in Teaching Slovenian and Russian as Foreign Languages

Teja Petrovčič[1], Hana Kuhar[2], Manca Perko[3]

[1] *Osnovna šola Škofja Loka-Mesto*
[2] *Fakulteta za turizem Univerze v Mariboru*
[3] *Osnovna šola Jakoba Aljaža Kranj*
teja.petrovcic@ossklm.si; hana.kuhar@um.si; manca.perko@os-jakobaaljaza.si

Povzetek

Ljudske pravljice predstavljajo bogat vir informacij o kulturi nekega naroda, njegovih običajih in jeziku, ukvarjanje z njimi pa na različne načine spodbuja razvoj otrok in mladostnikov tako na jezikovnem kot na čustvenem in spoznavnem področju. V prispevku smo predstavili splošno uporabo umetnostnih besedil pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov, podrobneje pa smo se osredotočili na uporabo ljudskih pravljic kot osnovnega pripomočka za učenje kulturnih vrednot naroda učenega tujega jezika v slovenskih šolah tudi znotraj učnih načrtov. Nadalje smo se usmerili v pomen in ustrezen izbor ljudskih pravljic pri pouku tujega jezika. Prisotnost in uporabo umetnostnih besedil in ljudskih pravljic pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov smo preverili s pomočjo majhnega namenskega vzorca med učitelji slovenščine in ruščine kot tujih jezikov na osnovnih in srednjih šolah ter jezikovnih tečajih. Ugotovili smo, da učitelji slovenščine in ruščine kot tujih jezikov v pouk vključujejo umetnostna besedila, med katerimi se najpogosteje pojavljajo pesmi in krajša prozna besedila, občasno tudi slovenske in ruske ljudske pravljice. Njihovo prednost v okviru pouka tujega jezika učitelji vidijo predvsem v tem, da učencem približajo kulturo in zgodovino naroda ter jih soočajo s kulturno drugačnostjo, vendar pa je njihova aplikacija pri pouku še vedno skromna.

Ključne besede: pouk tujega jezika, ruska ljudska pravljica, ruščina kot tuji jezik, slovenska ljudska pravljica, slovenščina kot tuji jezik, učenje kulturnih vrednot.

Abstract

Folk tales represent a rich source of information about the culture of a nation, its customs, and language. Engaging with them in various ways promotes the development of children and adolescents both in linguistic and emotional-cognitive domains. In the article, we presented the general use of literary texts in the teaching of Slovenian and Russian as foreign languages, focusing in detail on the use of folk tales as a fundamental tool for learning the cultural values of the nation whose language is being studied in Slovenian schools, within the curriculum. Furthermore, we delved into the significance and appropriate selection of folk tales in foreign language teaching. The presence and use of literary texts and folk tales in the teaching of Slovenian and Russian as foreign languages were examined through a small purposive sample among teachers of Slovenian and Russian as foreign languages in primary and secondary schools as well as language courses. We found that teachers of Slovenian and Russian as foreign languages include literary texts in their teaching, with poems and short prose texts being the

most common, occasionally also Slovenian and Russian folk tales. Teachers see their advantage in foreign language teaching primarily in bringing students closer to the culture and history of the nation and exposing them to cultural diversity, but they still apply them too infrequently in teaching.

Keywords: foreign language lessons, Russian as a foreign language, Russian folk tale, Slovenian as a foreign language, Slovenian folk tale, teaching cultural values.

1. Uvod

Pravljice so vedno zavzemale posebno mesto v literaturi, saj običajno predstavljajo otrokov prvi stik s književnostjo in svetom domišljije, v katerem je vse mogoče. Otroke vzgajajo, jih učijo o kulturi, običajih in navadah narodov, v katerih so nastale, s tem pa spodbujajo njihov razvoj v psihološkem, socialnem, jezikovnem, spoznavnem in socialnem smislu. Pravljice imajo torej s svojimi številnimi pozitivnimi lastnostmi velik psihološki vpliv na otroke, obenem pa zlasti ljudske pravljice predstavljajo bogat vir informacij o kulturi in zgodovini posameznih narodov ter na ta način otrokom posredujejo kulturno dediščino in prispevajo k njihovi moralni vzgoji (Bettleheim, 1999).

V zadnjih letih se pravljice vse bolj uveljavljajo tudi kot sredstvo za poučevanje tujih jezikov, saj so običajno napisane v preprostem jeziku, vsebujejo številna ponavljanja, so predvidljive in enostavne, kar učencem olajša razumevanje, obenem pa poleg usvajanja besedišča in slovničnih struktur v tujem jeziku učencem omogočajo tudi spoznavanje tujejezične kulture in predstavljajo dodatno motivacijo za učenje tujega jezika.

V prispevku v ospredje postavljamo slovenske in ruske ljudske pravljice, ki jih postavimo v kontekst poučevanja slovenščine in ruščine kot tujih jezikov, pri čemer predstavimo položaj slovenščine in ruščine kot tujih jezikov v slovenskem prostoru ter raziščemo, kakšno mesto zavzemajo umetnostna besedila in ljudske pravljice pri pouku slovenščine in ruščine kot tujega jezika.

Četudi je osnovni cilj pouka tujega jezika učence usposobiti za sporazumevanje v ciljnem jeziku in jih naučiti osnovnega besedišča ter slovničnih pravil, v zadnjih letih pri pouku tujih jezikov v ospredje vse bolj prihaja tudi obravnava umetnostnih besedil. Ta so namreč pogosto vir bogatega besedišča in številnih slovničnih struktur, obenem pa učence seznanjajo tudi s kulturo nekega naroda in pogosto služijo pogovoru o različnih temah, ki so lahko zelo pomembne za razvoj otrok in mladostnikov. Rezultati raziskave so omogočili vpogled v dejansko uporabo ljudskih pravljic pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov, obenem pa ponudili različne možnosti obravnave ljudskih pravljic in predstavili njihove prednosti v okviru pouka tujega jezika.

Osrednji raziskovalni del pričujočega prispevka je namenjen preverjanju dejanske uporabe slovenskih in ruskih ljudskih pravljic pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov v slovenskem prostoru. V ta namen je bil zasnovan anketni vprašalnik, s pomočjo katerega je 23 učiteljev slovenščine in ruščine kot tujega jezika poročalo o uporabi umetnostnih besedil in slovenskih ter ruskih ljudskih pravljic pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov, s čimer smo dobili konkreten vpogled v problematiko raziskovanja, potrdili vrednost ljudskih pravljic in njihovo uporabo pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov.

Namen prispevka je torej predstaviti pomen rabe ljudskih pravljic v kontekstu poučevanja slovenščine in ruščine kot tujih jezikov, obenem pa učiteljem slovenščine in ruščine osvetliti

nove možnosti poučevanja, s katerimi bodo lahko krepili kulturno zavedanje učencev o tujem jeziku, ki se ga učijo.

Preden smo izvedli raziskavo in oblikovali namenski vzorec, smo si zastavili hipoteze, ki temeljijo na predstavljenih teoretičnih izsledkih o uporabi umetnostnih besedil (s posebnim poudarkom na ljudskih pravljicah) pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov:

- **H1:** Učitelji slovenščine in ruščine kot tujih jezikov v pouk slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov vključujejo tudi obravnavo umetnostnih besedil.
- **H2:** Učitelji slovenščine in ruščine kot tujih jezikov pri pouku največkrat obravnavajo krajša prozna besedila, kot so pravljice, basni, anekdote.
- **H3:** Učitelji slovenščine in ruščine kot tujih jezikov za obravnavo pri pouku redko izbirajo slovenske oz. ruske ljudske pravljice.
- **H4:** Učitelji slovenščine in ruščine kot tujih jezikov menijo, da ljudske pravljice učencem približajo kulturo in zgodovino naroda, s čimer jih učijo kulturnih vrednot tujega jezika.

2. Raba umetnostnih besedil pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov v luči poučevanja kulturnih vrednot

Pezdirc Bartol (1998, str. 211) zapiše, da je temeljni cilj pouka tujega jezika to, da se učenci »naučijo uporabljati slovnična pravila ciljnega jezika in da znajo izbirati govornemu položaju odgovarjajočo obliko sporočila«. Po *Učnem načrtu za začetni pouk slovenščine za učence priseljence* in *Učnem načrtu za začetni pouk slovenščine za dijake tujce* je glavni cilj pouka učence čimprej usposobiti za začetno sporazumevanje v slovenščini. Poudarek je torej zlasti na sporazumevalni jezikovni zmožnosti učencev, ob tem pa pouk slovenščine vendarle predvideva tudi razvoj drugih splošnih zmožnosti. Podobno predvideva *Učni načrt za izbirni predmet devetletne osnovne šole Ruščina* (Urbas in Vozelj, 2009), ki kot glavni cilj navede usposobiti učence za tekoče sporazumevanje v ruščini z razvijanjem vseh jezikovnih sposobnosti, dodaja pa tudi spoznavanje socialnih in kulturoloških norm, avtentične podobe ruske zgodovine, ljudskega izročila, književnosti in načina življenja v Rusiji, *Učni načrt za ruščino v gimnaziji* pa med splošnimi cilji navaja »usposobiti dijake za učinkovito rabo ruščine v različnih življenjskih situacijah, vključujoč poznavanje in sprejemanje kulture dežele ciljnega jezika ter hkrati zavedanje pomena svoje lastne kulture« (Urbas in Vozelj, 2008, str. 4).

Poleg glavnega cilja pouka tujega jezika, ki je torej osredotočen na poznavanje osnovnih slovničnih pravil in sporazumevalnih vzorcev, učni načrti tudi z vidika učenja kulture prav tako predvidevajo vključevanje umetnostnih besedil. Pezdirc Bartol poudarja, da je »ukvarjanje z umetnostnimi besedili vse od začetkov nesporen del študijskega programa na univerzah in sestavina maturitetnega izpitnega kataloga na gimnazijah« (1998, str. 211), vedno več pa je tudi splošnih argumentov za uporabo umetnostnih besedil pri jezikovnem pouku. Nekaj glavnih v svojem delu po različnih teoretikih navaja Pezdirc Bartol (2003, str. 6–7):

- umetnostna besedila ponujajo možnost ponavljanja in utrjevanja znanja slovničnih pravil, hkrati pa učenci razvijajo svoj besedni zaklad;
- učenci se seznanijo z umetniško rabo jezika, ki razvija njihov jezikovni čut in uzaveščanje funkcijskih zvrsti jezika;
- učenci se ob branju/poslušanju besedil/pravljic sprostijo in pozabijo na slovnico, zaradi česar so na podlagi konteksta in asociacij zmožni razumeti precej več;

- uživanje ob literaturi premaguje jezikovne omejitve in spodbuja jezikovni razvoj;
- z branjem literature dobijo učenci vpogled v kulturo, mišljenje in način življenja ljudi, katerih jezika se učijo, hkrati pa spodbuja strpnost do tuje kulture;
- literatura nam ponuja v razmislek kompleksnejše probleme, ob katerih učenci razvijajo sposobnost kritike, izražajo mnenja in spodbujajo domišljijo.

Vodilni teoretiki na tem področju, ki jih v svojem članku izpostavlja Pezdirc Bartol, izpostavljajo tri glavne vidike uporabe književnih besedil pri pouku tujega jezika. Prvi je jezikovni vidik, v okviru katerega lahko izpostavimo, da »umetnostna besedila ponujajo nov kontekst, v katerem lahko ponovimo in utrdimo znanje slovničnih pravil« (1998, str. 212), učenci pa z branjem spoznajo tudi veliko novih besed, ki si jih zaradi konteksta, ki ga ponuja besedilo, lažje zapomnijo. Ob branju umetnostnih besedil učenci spoznajo tudi drugačno, umetniško rabo jezika, pri tem pa lahko »začutijo zvočnost in ritem besed, rimo, iščejo večpomenskost, figurativni pomen, sinonimijo, antonimijo, prepoznavajo ironijo, humor, liričnost ipd.« (prav tam). Drugi je kulturni vidik, ki poudarja, da dobijo učenci z branjem umetnostnih besedil »vpogled v dušo naroda« (prav tam). Z branjem literature tako med učenci »narašča razumevanje tuje kulture, kar spodbuja toleranco za kulturne in ideološke razlike med narodoma« (prav tam). Zadnji izpostavljen vidik je osebnostnorazvojni. Kot zapiše Pezdirc Bartol (1998, str. 213), literarnih besedil ne beremo zaradi pragmatičnega sporočila, ampak zaradi estetskega užitka. Ob branju namreč spoznamo nov domišljijski svet, povežemo se z literarnim junakom in se bolje zavedamo sveta okoli sebe. Literatura nam pomaga tudi pri kompleksnejših problemih, saj preko nje lažje govorimo o svojih čustvih, izražamo mnenja ipd.

Tudi ruski teoretiki trdijo, da se besedila pri pouku tujega jezika ne obravnava zgolj kot učni pripomoček, ampak tudi kot učno enoto, ki ima v jeziku pomembno vlogo. Jevtušenko zapiše, da besedilo vključuje vse učne funkcije: didaktično, spoznavno, izobraževalno, razvojno in komunikativno, poleg tega pa pri delu z besedilom pri učencih razvijamo jezikovno in govorno zmožnost. Delo z besedilom dobro služi tudi za znotrajpredmetno in medpredmetno povezovanje (2015, str. 479). V nadaljevanju Jevtušenko našteje nekaj razlogov, zaradi katerih so besedila odlično učno sredstvo pri učenju tujega jezika (str. 479):

- besedila predstavljajo osnovo za usvajanje jezikovnih pojmov,
- so konkreten prikaz govorne dejavnosti in sporočanja,
- v sebi združujejo vse jezikovne enote,
- pokažejo jezik v konkretni rabi,
- proučevanje besedil in besed je med seboj neločljivo povezano,
- pri delu z besedilom razvijamo jezikovno in govorno zmožnost učencev,
- z analizo besedil pri učencih razvijamo njihove zmožnosti tvorjenja in analiziranja besedil.

Mikeln (2008, str. 453) piše, da se med dejavniki poučevanja tujega jezika vedno bolj poudarja tudi kulturni kontekst, saj naj bi bil »jezik nekega naroda odraz kulture tega naroda«. Z branjem besedil v tujem jeziku »stopamo v stik s kulturo naroda, ki govori ta jezik, zaradi česar postaja branje vse pomembnejši dejavnik pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti ne le v maternem, ampak tudi v tujem jeziku« (prav tam). Pri tem so še posebej uporabna prav literarna besedila, saj »so v njih skoraj vedno obravnavani odnosi med ljudmi«, kar učencem pomaga pri odkrivanju vzorcev komuniciranja v tuji kulturi in vživljanju v druge ljudi, obenem pa jim daje tudi priložnost za razmislek o sebi (str. 461).

2.1 Umetnostna besedila pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov v učnih načrtih

Učni načrt za začetni pouk slovenščine za učence priseljence v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju predvideva osnovno branje preprostih umetnostnih besedil. V ospredju so sicer preprosta in zelo osnovna besedila, ki jih učenci slišijo vsak dan, branje pa je osredotočeno na razumevanje posameznih besed in besednih zvez v besedilih z znanimi temami, če so ta podprta s slikovnim gradivom. Na področje umetnostnih besedil bi na tej stopnji torej lahko uvrstili le zelo preproste slikanice. Na ravni 2 naj bi učenci denimo že razumeli posamezne besede in besedne zveze v preprostih zgodbah in pesmih, a spet ob slikovnem gradivu, ki jim pomaga sklepati o vsebini. Med didaktičnimi priporočili za to obdobje zasledimo, da so kljub začetni stopnji učenja jezika literarna besedila zelo pomembna. Za pouk naj bi bila zlasti primerna »taka izvirna besedila, ki so del splošne kulturno-jezikovne zavesti in so jezikovno primerna stopnji znanja jezika učencev. To so lažje otroške pesmi, izštevanke, rime, preproste in kratke zgodbe in pravljice« (Knez idr., 2020a, str. 32). Ob uporabi besedil je obvezna predpriprava na branje z obravnavo besedišča, predstavitvijo novih vzorcev, aktivacijo predhodnega znanja učencev ipd., ob literarnih besedilih pa naj učitelj načrtuje tudi druge dejavnosti, kot so npr. petje pesmi, uprizarjanje besedila z mimiko in kretnjami, ples, preprosta dramatizacija z lutkami … (str. 33).

Učni načrt za začetni pouk slovenščine za učence priseljence v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju glede uporabe umetnostnih besedil pri pouku predvideva zelo podobno kot tisti za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje. V ospredju so še vedno preprosta, zlasti pragmatična besedila, s katerimi se učenci srečujejo v svojem vsakdanu, na ravni 2 pa tudi že prilagojena strokovna učbeniška besedila. V didaktičnih priporočilih zasledimo napotek, da lahko učitelj za popestritev pouka »učence seznanja tudi z zelo enostavnimi in kratkimi umetnostnimi besedili (npr. s preprostimi pesmimi iz sodobne slovenske mladinske poezije, popevkami)« (Knez idr., 2020b, str. 33). Še vedno je zelo pomembno slikovno gradivo in dejavnosti pred, med in po branju, ki učencem olajšajo razumevanje besedila.

Tudi *Učni načrt za začetni pouk slovenščine za učence priseljence v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju* (Knez idr., 2020c) uporabo umetnostnih besedil narekuje zelo podobno. Večji poudarek je tu namenjen pragmatičnim besedilom, ki jih učenci uporabljajo v vsakdanjem življenju, pogosta so tudi publicistična in obveščevalna besedila ter druga neumetnostna besedila, ki se navezujejo na obravnavane teme. Tudi tu v didaktičnih priporočilih zasledimo predlog vključevanja enostavnih in kratkih umetnostnih besedil za popestritev pouka. Pri branju kakršnihkoli besedil so zelo pomembne dejavnosti, ki jih učitelj pripravi pred, med in po branju in s katerimi učencem pomaga pri razumevanju besedila.

Sledi še *Učni načrt za slovenščino za dijake tujce*, ki ob obravnavi posameznih vsebinskih sklopov predvideva, da učitelj ob temah »izbere ustrezna besedila, npr. krajša ali prirejena dialoška besedila, preprostejša ali prirejena besedila iz mladinske periodike, preprostejša funkcionalna besedila, na ravni 2 pa tudi preprostejša oziroma prirejena strokovna besedila« (Knez idr., 2010, str. 11). Razberemo lahko, da so tudi na tej stopnji veliko bolj v ospredju neumetnostna, zlasti publicistična, obveščevalna in uradovalna besedila, ki so povezana z obravnavanimi temami, medtem ko so umetnostna postavljena nekoliko v ozadje oziroma so namenjena popestritvi pouka. V didaktičnih priporočilih namreč ponovno zasledimo, da lahko učitelj v ta namen »dijake seznanja tudi z zelo preprostimi in kratkimi umetnostnimi besedili (npr. preprostimi pesmimi iz sodobne slovenske poezije)« (str. 38). Zaradi težav z razumevanjem besedišča in s tem tudi besedila je potrebno veliko časa nameniti dejavnostim pred, med in po obravnavi oziroma branju besedila.

Učni načrt za izbirni predmet devetletne osnovne šole Ruščina že predvideva tudi pouk književnosti. Po izboru učitelja naj bi namreč učenci spoznali odlomke iz pomembnejših literarnih del, kar jim bo kasneje v pomoč pri razumevanju ruske književnosti, s katero naj bi se seznanili v okviru srednješolskega programa. Učni načrt za ruščino v gimnaziji se na to opira in predvideva, da se dijaki pri pouku ruščine seznanijo z vrednostjo ruskega ljudskega izročila in pomenom ruskih klasikov v svetovnem merilu. Uporaba umetnostnih besedil je torej tu že pogostejša, pouk književnosti pa ima v učnem načrtu tudi svoje podpoglavje, saj velja za »sestavni del jezikovnega pouka. Dijakom omogoča razvijanje potrebnih bralnih spretnosti in jih uvaja v samostojno branje literarnih del v tujem jeziku« (Urbas in Vozelj, 2008, str. 14). Poleg tega omogoča neposredni stik z izvirnim tujim besedilom, spodbuja k spoznavanju ciljne kulture in obenem k premisleku o lastnem odnosu do prikazanega sveta. Ob tem je potrebno poudariti, da morajo biti književna besedila vedno primerna starosti in znanju jezika, pa tudi aktualna in zanimiva. Pri pouku ruščine v gimnaziji je že predvideno tudi razčlenjevanje literarnih sestavin besedil v tujem jeziku, pa tudi tvorjenje novih umetnostnih besedil glede na doseženo raven znanja. Pri obravnavi ruskih literarnih del učni načrt spodbuja medpredmetno povezavo s poukom materinščine, saj lahko dijaki le tako literarno delo spoznajo z več vidikov in dobijo »bolj zaokroženo podobo o izraznih možnostih ruskega jezika« (str. 15).

2.2 Vzgojno-izobraževalni pomen in ustrezen izbor ljudskih pravljic pri pouku tujega jezika za učenje kulturnih vrednot jezika

Ljudske pravljice so učinkovito sredstvo pri razvijanju jezikovnokulturnih, jezikovnosocialnih, frazeoloških in splošnih jezikovnih zmožnosti, še toliko bolj uporabne pa so v smislu primerjave, saj lahko preko pravljic učenci najdejo podobnosti in razlike med lastno kulturo in kulturo tujega naroda, katerega jezika se učijo. Na ta način lažje razumejo način življenja, vrednote in jezik naroda (Arzamasceva, 2019). Tako pravljice odražajo zgodovino in tradicijo nekega naroda, kar pomeni, da hkrati predstavljajo pripomoček in sredstvo za učenje jezika, pa tudi umetniško in estetsko predstavitev kulture. Ljudske pravljice so pomembno sredstvo pri oblikovanju jezikovnokulturnih zmožnosti učencev, saj omogočajo razumevanje tujejezične kulture. V pravljicah so namreč predstavljeni življenje junakov, državni prazniki, zgodovinski dogodki in dejanja junakov, kar učencem pomaga pri razumevanju tradicionalnih moralnih vrednot nekega naroda in narodnega značaja ter spodbuja medkulturni dialog (Nazarenko in Haljavina, 2016; Usatjuk in Mel'nik, 2017). V okviru učenja tujega jezika pravljice učence dodatno motivirajo za učenje jezika, zaradi preproste vsebine pa predstavljajo osnovo komunikacije in tako učence pripravljajo na aktivno in samostojno izražanje v tujem jeziku (Usatjuk in Mel'nik, 2017).

Kljub temu se v praksi poučevanja tujih jezikov še vedno pojavljajo določeni zadržki do uporabe pravljic v okviru pouka. Predvsem ljudske pravljice imajo namreč specifično obliko in strukturo, pogosto se jih težko prevede in zanje nimamo ustreznic v domačem jeziku, polne so ljudskih običajev, ki jih nepoznavalec včasih težko razume, pri analizi pa se pojavljajo tudi številne moralne razlike, ki otežujejo razumevanje pravljic. Poleg tega so pravljice običajno polne frazemov in stalnih besednih oblik, v njih pa se pojavljajo tudi nerazumljiva imena pravljičnih likov in posebni povezovalni elementi, ki jih je težko dobesedno prevesti (Arzamasceva, 2019, str. 172).

Zato Kobe (1987, prav tako v Šircelj idr., 1972) pri izbiri ustreznih pravljic opozarja, da moramo poskrbeti, da bo pravljica ustrezala starostni stopnji in literarnemu okusu poslušalcev, obenem pa bo pestra, živahna in zanimiva, ne pa dolgočasna ali statična. V nadaljevanju navede

tudi tri osnovne kriterije pri izboru zgodb, ki jih lahko uporabimo tudi pri izbiri ustreznih pravljic za pouk tujega jezika. Najbolje bo, da izberemo pravljice, ki (Ščircelj idr., 1972, str. 50):

- imajo nepretrgan potek dogodkov, nepretrgano dogajanje, brez preobsežnih opisov, premišljevanj in čustvovanj glavnih junakov;
- so sestavljene iz čim več otroku že znanih elementov (živali, ljudje, predmeti), ki pa lahko nastopajo v novih in neobičajnih zvezah;
- imajo določeno število ponavljanj, pri katerih lahko otrok spočije svojo domišljijo.

V nadaljevanju avtorici Ellis in Brewster (2002b) navedeta precej obsežen seznam kriterijev v obliki vprašanj, s katerimi si lahko pomagamo pri izbiri ustrezne pravljice za uporabo pri pouku tujega jezika. To so (str. 190–191):

- raven zahtevnosti (besedilo ter besedišče in slovnične strukture v njem morajo biti ustrezno zahtevne in razumljive, hkrati pa učencem predstavljati izziv);
- literarna oz. pesniška sredstva (katera pesniška sredstva vsebuje pravljica in kako bodo ta učencem pomagala pri razumevanju pravljice, pripovedovanju, izgovorjavi in pomnjenju, kako bodo obogatila jezik učencev, ohranila njihovo koncentracijo in jih pritegnila);
- vsebina (katera vsebina je učencem zanimiva, zabavna in zapomnljiva, katere teme naslavlja pravljica, ali jo lahko razdelimo na več vsebinskih sklopov, se strinjamo z vrednotami in odnosi, ki jih najdemo v pravljici);
- slikovno gradivo (so ilustracije usklajene z besedilom in podpirajo razumevanje zgodbe, razvijajo otrokovo vizualno pismenost, so primerne za določeno starost, so privlačne in barvne, dovolj velike, predstavljajo življenje v ciljni kulturi, ali njihova razporeditev prispeva k razumevanju in izboljša interakcijo s pravljico);
- učna vrednost (kako pravljica pomaga otrokom pri zavedanju in razvijanju učnih strategij, lahko pravljico povežemo tudi z drugimi predmeti v kurikulu, kaj se lahko otroci iz nje naučijo o svetu in drugih kulturah, ali zgodba predstavlja določene pojme, ali lahko z aktivnostmi ob branju razvijamo različne učne strategije);
- motivacija (pravljica mora motivirati učence s tem, ko gradi na njihovih osebnih izkušnjah, razvijati njihovo domišljijo in ustrezati njihovem smislu za humor, spodbujati pozitiven odnos do tujega jezika, kulture in učenja jezikov, izzivati njihovo radovednost in omogočati pozitivno učno izkušnjo ter pri učencih graditi samozavest in željo po nadaljnjem učenju jezika);
- vrednote (pravljica naj otrokom pomaga pri iskanju pravih vrednot, prinaša priložnosti za sodelovanje, izmenjavo mnenj in čustev ter raziskovanje, učencem pa naj pomaga tudi pri boljšem razumevanju sebe in izboljšanju samozavesti);
- globalna vprašanja (pravljica mora otrokom ponuditi širši pogled na svet, pri njih razvijati zavedanje in razumevanje o okoljskih in ekoloških težavah, spolnih vprašanjih, rasizmu, seksizmu, človeških pravicah, zdravju, varnosti, strpnosti itd., pa tudi spodbujati k sprejemanju življenja v drugih kulturah);
- avtentičnost jezika in vsebine (jezik, uporabljen v pravljicah, naj predstavlja pravo različico jezika v tuji kulturi, pravljica naj prinaša informacije o življenju v tuji kulturi, vsebuje razumljive kulturne reference in naj bo primerno kulturno obarvana).

S pomočjo vseh navedenih kriterijev oz. vprašanj učitelji nato ocenijo, ali je določena pravljica primerna za nadaljnje delo in uporabo pri pouku tujega jezika, ali predstavlja dobro

izhodišče za jezikovne aktivnosti in omogoča konkretne učne rezultate (Ellis in Brewster, 2002b).

V pomoč pri izbiri ustreznih pravljic za obravnavo pri pouku tujega jezika nam je lahko tudi *Skupni evropski jezikovni okvir,* kjer je v okviru metodičnih možnosti za učenje in poučevanje modernih jezikov navedeno tudi delo z besedilom, dokument pa predpisuje tudi, kakšna naj bodo besedila, ki jih uporabimo pri učenju jezika. Ta so lahko avtentična, torej neobdelana, stopnjevana po težavnosti in urejena v skladu z učenčevimi izkušnjami, interesi in lastnostmi, lahko pa so tudi posebej sestavljena za uporabo pri poučevanju tujega jezika, vendar še vedno podobna avtentičnim besedilom (SEJO, 2011).

3. Metoda

Raziskava je kvalitativne narave, uporabljena pa je bila kavzalna neeksperimentalna metoda - vprašalnik.

3.1 Vzorec

Raziskava je bila izvedena na manjšem namenskem vzorcu, ki so ga predstavljali učitelji slovenščine in ruščine kot tujih jezikov. Na vprašalnik je odgovorilo 23 učiteljev, med katerimi je bilo 22 anketirank ženskega spola, zgolj 1 anketiranec pa moškega spola. Med anketiranci je bilo 15 učiteljev slovenščine kot tujega jezika in 8 učiteljev ruščine kot tujega jezika, od tega jih 6 poučuje v osnovni šoli, 5 v srednji šoli in 9 na jezikovnih tečajih, 2 učita v osnovni šoli in na jezikovnih tečajih in 1 v srednji šoli ter na jezikovnih tečajih.

Od 23 učiteljev, ki so odgovorili na anketo, nihče ne poučuje otrok, mlajših od 6 let, ali otrok med 6. in 8. letom starosti, prav tako nihče ne poučuje zgolj starostne skupine med 9 in 11 let. 5 učiteljev poučuje samo otroke med 12. in 14. letom starosti, prav tako jih 5 poučuje samo otroke med 15. in 19. letom starosti, 4 pa učijo zgolj učence, ki so starejši od 19 let. Eden poučuje starostni skupini od 12 do 14 in od 15 do 19 let, 2 poučujeta starostni skupini od 12 do 14 let in starejše od 19 let, 3 pa poučujejo starostno skupino od 15 do 19 let in starejše od 19. Dva anketiranca poučujeta starostne skupine od 9 do 11, od 12 do 14 in starejše od 19 let, eden pa poučuje starostne skupine od 12 do 14, od 15 do 19 in starejše od 19 let.

3.2 Opis instrumentarija

Za namene raziskave smo na podlagi teoretičnih izsledkov iz strokovne literature oblikovali anketni vprašalnik, ki smo ga razdelili na več sklopov: 1. splošni podatki o učitelju in učencih ter gradiva, 2. uporaba umetnostnih besedil in ljudskih pravljic pri pouku, 3. aktivnosti ob obravnavi umetnostnih besedil in pravljic.

Anketni vprašalnik je zajemal 14 vprašanj, med katerimi so bila vprašanja tako odprtega kot zaprtega tipa, eno pa je bilo tudi kombinirano. Večina vprašanj je bila zastavljenih tako, da so anketiranci med danimi odgovori izbrali tistega, ki je zanje najbolj veljal oziroma jim najbolj ustrezal, na voljo pa je bila tudi možnost »Drugo«, kjer so lahko anketiranci navedli svoj odgovor. Eno vprašanje je bilo kombiniranega tipa, saj so se morali anketiranci najprej odločiti, ali trditev zanje velja ali ne, nato pa ob odgovoru »Da« še pojasniti oziroma dopolniti svoj odgovor. Vprašanja šest, osem in štirinajst so bila odprtega tipa in so od anketirancev zahtevala, da napišejo svoje mnenje o določeni trditvi ali predstavijo prakse in izkušnje iz razreda.

3.3 Postopek zbiranja, analize in vrednotenja podatkov

S pomočjo pregleda strokovne literature in teoretičnih izsledkov smo pripravili vprašalnik o uporabi slovenskih in ruskih ljudskih pravljic pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov. Vprašalnik smo nato po več medijih poslali v reševanje učiteljem slovenščine in ruščine kot tujih jezikov. Na ta način smo pridobili podatke o tem, kakšno je mnenje učiteljev slovenščine in ruščine o uporabi slovenskih in ruskih ljudskih pravljic pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov, koliko se poslužujejo njihove uporabe, kakšne aktivnosti izvajajo ob obravnavi in zakaj se jim ukvarjanje s pravljicami pri pouku jezika sploh zdi smiselno. Vse pridobljene podatke smo kvalitativno analizirali s pomočjo domače in tuje strokovne literature.

4. Rezultati

Anketni vprašalnik je izpolnilo 23 učiteljev, med katerimi je bilo 15 učiteljev slovenščine kot tujega jezika in 8 učiteljev ruščine kot tujega jezika. Največ jih poučuje na jezikovnih tečajih, sledita poučevanje v osnovni in srednji šoli, nekaj anketirancev pa poučuje tako v osnovni ali srednji šoli kot tudi na jezikovnih tečajih. Preden se posvetimo nadaljnji analizi rezultatov, velja opozoriti, da nekateri učitelji niso odgovorili na vsa vprašanja, zato se število odgovorov pri nekaterih rezultatih razlikuje. Na prva štiri vprašanja je namreč odgovorilo 23 učiteljev, na nadaljnjih šest vprašanj jih je odgovorilo 18, čisto v celoti pa je na anketo odgovorilo zgolj 17 učiteljev. Pri predstavitvi rezultatov bomo zato pri vsakem vprašanju posebej navedli, koliko učiteljev je nanj odgovorilo.

Peto vprašanje je učitelje spraševalo o tem, kako pogosto se pri pouku slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov poslužujejo uporabe umetnostnih besedil. Na vprašanje je odgovorilo 18 učiteljev, med katerimi jih štirinajst umetnostna besedila uporablja občasno, trije pogosto, eden pa je ocenil, da umetnostih besedil pri pouku ne uporablja.

Pri šestem vprašanju smo učitelje vprašali, zakaj se pri poučevanju slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov poslužujejo uporabe umetnostnih besedil. Na vprašanje je ustrezno odgovorilo 17 učiteljev, v odgovorih pa so navedli naslednje razloge: zabaven način poučevanja, širjenje besednega zaklada in sprostitev, razumevanje novih besedil, razgibanost pouka, predstavitev katerega od znanih avtorjev, utrjevanje slovnice in obravnava literarnega dela, spoznavanje literarnega jezika in njegovih značilnosti, zaradi kulturološkega vidika, zaradi ciljne publike (npr. študentke predšolske vzgoje), ker umetnostna besedila dajejo vpogled v drugačen jezik in so lahko zanimiva izhodišča za pogovor, učencem približajo kulturo, ponujajo priložnost, da se učenci z jezikom srečajo tudi na drugačen način in ga doživljajo v njegovi estetski funkciji, spoznavanje knjižnega jezika skozi kvalitetno besedilo, prehajanje od govorjenega v knjižni jezik, odkrivanje obravnavane učne snovi v novih besedilih in spoznavanje tuje kulture. Ena od učiteljic ruščine je v odgovoru na to vprašanje zapisala, da se učiteljice ruščine v osnovnih šolah že 5 let povezujejo z dvema projektoma, in sicer Puškinovim dnem in rusko bralno značko *Čitat' – Eto kruto* (rus. *Читать – Это круто*). V okviru Puškinovega dne učenci pripravijo recitacije Puškinovih pesmi ali odlomkov iz pravljic, v sklopu ruske bralne značke pa vsako leto obravnavajo vsaj eno umetniško besedilo (pesem, basen ali daljše besedilo), za katerega obstaja tudi slovenski prevod, in eno prirejeno rusko besedilo, ki je povezano z ruskim običajem (npr. o Juriju Gagarinu, o pitju čaja in podobno).

Sedmo vprašanje se je nato osredotočilo na vrsto umetnostnih besedil, ki jih učitelji slovenščine oz. ruščine največkrat uporabijo pri pouku slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov. Na vprašanje je ustrezno odgovorilo 18 učiteljev, možnih pa je bilo več odgovorov. Učitelji

največkrat uporabljajo krajša prozna besedila (pravljice, basni in anekdote), ta odgovor se je pojavil 17x, sledijo pesmi s šestnajstimi odgovori, precej manj pa se jih odloča za obravnavo daljših proznih (pripovedi, romani …) (4 odgovori) in dramskih besedil (2 odgovora).

Osmo vprašanje se je navezovalo na sedmo in je bilo odprtega tipa. Učitelji so morali utemeljiti, zakaj najpogosteje uporabljajo prav to vrsto umetnostnih besedil, ki so jo izbrali pri sedmem vprašanju. Večina učiteljev je najpogosteje izbrala kombinacijo odgovorov pesmi in krajša prozna besedila, njihovi razlogi za to pa so bili naslednji: omogočajo zabaven pristop k poučevanju, ostala umetniška besedila imajo prezahtevno raven jezika, so preprosta in razumljiva, pesmi in pravljice so bolj obvladljive, ker so kratke, vzbujajo zanimanje pri mlajših učencih, enostavnost, pesmi imajo rime, ki omogočajo hitrejše pomnjenje, ponujajo veliko iztočnic za delo v tujem jeziku in so časovno obvladljiva, krajša besedila lahko obravnavamo v celoti in ne samo odlomka, pesmi so tudi enostavne za analizo in so učencem običajno zelo všeč. Učitelji so zapisali tudi, da so pesmi in krajša prozna besedila bolj primerna pri poučevanju začetnih stopenj tečaja oziroma pri mlajših učencih, torej zlasti v osnovni in na začetku srednje šole, saj so jim na tej stopnji znanja jezika veliko bolj in lažje razumljiva kot daljša prozna ali dramska besedila. Glavni razlog za uporabo dramskih besedil je bilo pripravljanje krajših predstav za različne šolske prireditve, za daljša prozna besedila pa se učitelji odločajo predvsem zaradi obravnave umetnostnega besedila v celoti in v njegovi avtentični obliki, pa tudi zaradi različnih pisateljskih slogov in obravnave določene vsebine.

Deveto vprašanje je učitelje spraševalo, na podlagi česa izbirajo katera umetnostna besedila bodo uporabili pri pouku. Tudi pri tem vprašanju je bilo možnih več odgovorov, nanj pa je ustrezno odgovorilo 18 učiteljev. Vprašanje je poleg ostalih možnosti ponujalo tudi odgovor »Drugo«, kjer so lahko učitelji sami navedli svoj odgovor. Med odgovori so se največkrat pojavili razumljivost besedila za učence, zahtevnost besedila glede na nivo znanja učencev, starost in zanimanje učencev ter uporabnost besedila v povezavi z učno snovjo. Pogosto so bili omenjeni tudi prilagojenost besedil za pouk tujega jezika in prisotnost določenih besed ali slovničnih oblik v besedilu, nekoliko manj pogosto pa so se učitelji odločali za avtentičnost jezika in vsebine, vzgojno vrednost besedila in prisotnost določenih sporazumevalnih vzorcev v besedilu. Eden od učiteljev je označil možnost, da pri pouku ne uporablja umetnostnih besedil, eden pa je izbral možnost »Drugo« in tam navedel svoj odgovor, v katerem je izpostavil, da umetnostna besedila izbira na podlagi vsebine ter uporabnosti kot izhodišča za ustvarjalno pisanje in vajo ubesedovanja.

Pri desetem vprašanju smo se nato posvetili ljudskim pravljicam in učitelje spraševali, ali pri pouku slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov kdaj uporabljajo slovenske oz. ruske ljudske pravljice. Na vprašanje je odgovorilo 18 učiteljev. Sedem jih ljudske pravljice uporablja včasih, šest jih redko in običajno raje izbirajo druga besedila, trije anketiranci pogosto uporabljajo ljudske pravljice pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov, dva pa nikoli.

Enajsto vprašanje je učitelje nato spraševalo, ali se jim zdijo slovenske oziroma ruske ljudske pravljice sploh primerne za uporabo pri pouku slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov. Na vprašanje je tudi tokrat odgovorilo 18 učiteljev, med katerimi jih 10 trdi, da so ljudske pravljice primerne za uporabo pri pouku slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov, osem pa jih meni, da so le delno primerne.

Pri dvanajstem vprašanju so morali učitelji med možnimi odgovori izbrati tiste, za katere se najbolj strinjajo, da predstavljajo prednosti pravljic v primerjavi z ostalimi umetnostnimi besedili za obravnavo pri pouku slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov. V tabeli 1 je prikazano, kako so anketiranci izbirali svoje odgovore.

Preglednica 1

Grafični prikaz odgovorov učiteljev pri petnajstem vprašanju

Trditev	Število učiteljev, ki so se odločili za izbrani odgovor
Pravljice (zlasti ljudske) učencem približajo kulturo in zgodovino naroda ter jih soočajo s kulturno drugačnostjo.	14
Pravljice spodbujajo domišljijo.	10
Pravljice motivirajo in predstavljajo hkrati zabavo in izziv.	9
Ponavljanje v pravljicah učencem olajša razumevanje.	9
Pravljice (zlasti ljudske) učence seznanijo z avtentičnim jezikom.	9
Pravljice (zlasti ljudske) so bogat vir besedišča.	9
V pravljicah je običajno uporabljena preprosta slovnica.	8
Pravljice so predvidljive, zato lahko učenci sami napovedo njihovo nadaljevanje.	7
Pravljice so vedno tudi moralno naravnane in imajo določen nauk.	6

Trinajsto vprašanje se je nato osredotočilo na aktivnosti, ki jih učitelji izvajajo ob branju oziroma obravnavi umetnostnih besedil pri pouku slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov. Tudi pri tem vprašanju je bilo na voljo več možnih odgovorov, nanj pa je ustrezno odgovorilo 17 učiteljev. Med največkrat izbranimi možnostmi (trinajstkrat) sta se pojavili uvajanje novega besedišča, ki se pojavi v besedilu, in preverjanje razumevanja besedila z različnimi nalogami, z enajstimi izbirami sledita predstavitev izhodiščnih informacij o besedilu in spodbujanje učencev k izražanju mnenja o prebranem, po deset izbir pa so dobili vzbujanje zanimanja učencev za vsebino besedila, vključevanje učencev v branje besedila in poustvarjalne dejavnosti. Nekoliko manj pogosto učitelji med branjem učence spodbujajo, da napovejo nadaljevanje dogajanja (8 izbir) ali kako bi oni ravnali v vlogi likov iz besedila (7 izbir), medtem ko se za napovedovanje dogajanja v besedilu in analizo slovničnih struktur iz besedila odloča najmanj učiteljev (6 izbir).

Pri zadnjem, štirinajstem vprašanju, nas je zanimalo, ali se učiteljem zdi, da bi morali pri pouku slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov obravnavi umetnostnih besedil posvetiti več časa. Vprašanje je bilo odprtega tipa in je od anketirancev poleg odgovora zahtevalo tudi utemeljitev, torej zakaj ja/ne. Na vprašanje je ustrezno odgovorilo 15 učiteljev, od katerih je eden odgovoril zgolj z »Ne«, eden pa z »Odvisno«. Utemeljitve nista navedla. Večina učiteljev je mnenja, da bi morali obravnavi umetnostnih besedil posvetiti več časa, med njihovimi utemeljitvami pa so navedli naslednje: umetnostna besedila predstavljajo bogat vir besedišča in možnost za spoznavanje kulture, z umetnostnimi besedili odpiramo številne tematike, ki so lahko zelo pomembne za razvoj mladostnika, z njimi lahko odpiramo vprašanja, debate, raziskujemo kulturološke razlike, umetnostnim besedilom bi se morali bolj posvetiti zlasti na višjih stopnjah, saj gre za avtentična besedila, ki ponujajo bogato besedišče in drugačne primere skladnje, besedila lahko zelo motivirajo in pritegnejo, zlasti če je učencem literatura pri srcu, učenci z obravnavo umetnostnih besedil širijo besedni zaklad, se urijo v bralnem razumevanju, prepoznavajo že usvojene/nove slovnične strukture, umetnostna besedila ponujajo tudi vpogled v praktično rabo jezika, ob branju se bralcu krepijo usvojena znanja, na zabaven način in »spotoma« se uči besedišča ter slovničnih struktur. Večini anketiranih učiteljev se torej uporaba umetnostnih besedil zdi smiselna in koristna iz več vidikov, izpostavljajo pa predvsem težave s pomanjkanjem časa za delo z besedili. Nekaj učiteljev je v odgovorih zapisalo, da po njihovem mnenju obravnavi umetnostnih besedil posvetijo dovolj časa, glede na nivo znanja in zanimanje

učencev, ki jih poučujejo, eden pa je zapisal, da bi po njegovem mnenju morali obravnavi umetnostnih besedil več časa posvetiti zgolj na višji ravni znanja jezika, sicer pa ne.

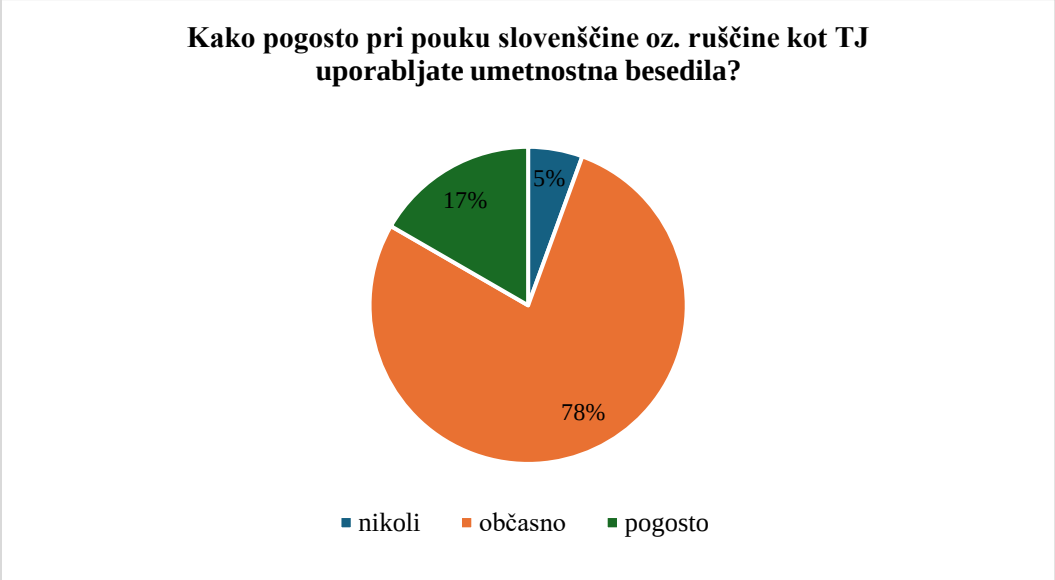
5. Diskusija

Hipoteza 1: Učitelji slovenščine in ruščine kot tujih jezikov v pouk slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov vključujejo tudi obravnavo umetnostnih besedil.

Pri preverjanju prve hipoteze smo se oprli na odgovore pri petem vprašanju, ki je učitelje spraševalo o tem, kako pogosto se pri pouku slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov poslužujejo uporabe umetnostnih besedil. Kot lahko razberemo iz slike 5, 78 % vprašanih obravnavo umetnostnih besedil v pouk slovenščine oz. ruščine vključi občasno, 17 % pogosto, 5 % pa jih je ocenilo, da umetnostnih besedil pri pouku ne uporabljajo. Sklepamo lahko, da se anketirani učitelji v večini odločajo za uporabo umetnostnih besedil pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov, vendar se jih le malo tega pogosto poslužuje. **Hipotezo 1 potrdimo**, saj so vprašani učitelji večinoma izbirali odgovora občasno in pogosto, odstotek tistih, ki umetnostnih besedil pri pouku slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov ne uporabljajo, pa je bil precej majhen.

Slika 22

Prikaz pogostnosti uporabe umetnostnih besedil pri pouku slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov



Kot piše Pezdirc Bartol (1998), je vključevanje umetnostnih besedil v pouk nesporen del tako študijskih programov kot tudi jezikovnega pouka v osnovnih in srednjih šolah, v zadnjem desetletju pa se umetnostna besedila vedno bolj uporabljajo tudi v okviru pouka tujega jezika. Za slednje teoretiki navajajo vedno več argumentov, obravnava umetnostnih besedil pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov pa je predvidena tudi v učnih načrtih. Čeprav je pouk tujega jezika v osnovi namenjen razvijanju sporazumevalne jezikovne zmožnosti pri učencih in je njegov glavni cilj učence usposobiti za samostojno sporazumevanje v ciljnem jeziku, tako učna načrta za ruščino v osnovni in srednji šoli, kot tudi učni načrti za začetni pouk slovenščine za učence priseljence v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih in učni načrt za pouk slovenščine za dijake tujce že predvidevajo tudi ukvarjanje z umetnostnimi besedili.

Sklepamo torej, da učitelji slovenščine in ruščine kot tujih jezikov v določeni meri sledijo predvidenim učnim načrtom in v pouk slovenščine in ruščine kot tujih jezikov vsaj občasno vključujejo tudi obravnavo umetnostnih besedil. Nekoliko pogosteje se umetnostna besedila pojavljajo pri pouku ruščine na gimnazijah, saj se ta pojavlja tudi kot maturitetni predmet in posledično zahteva tudi poznavanje ruske književnosti in kulture, medtem ko je pri pouku ruščine kot izbirnega predmeta v osnovni šoli uporaba umetnostnih besedil v veliki meri v domeni učitelja. Tudi pri pouku slovenščine kot tujega jezika se umetnostna besedila pogosteje pojavljajo pri poučevanju učencev z višjim nivojem znanja slovenščine, ko ti že znajo samostojno brati in so sposobni o prebranem tudi razpravljati.

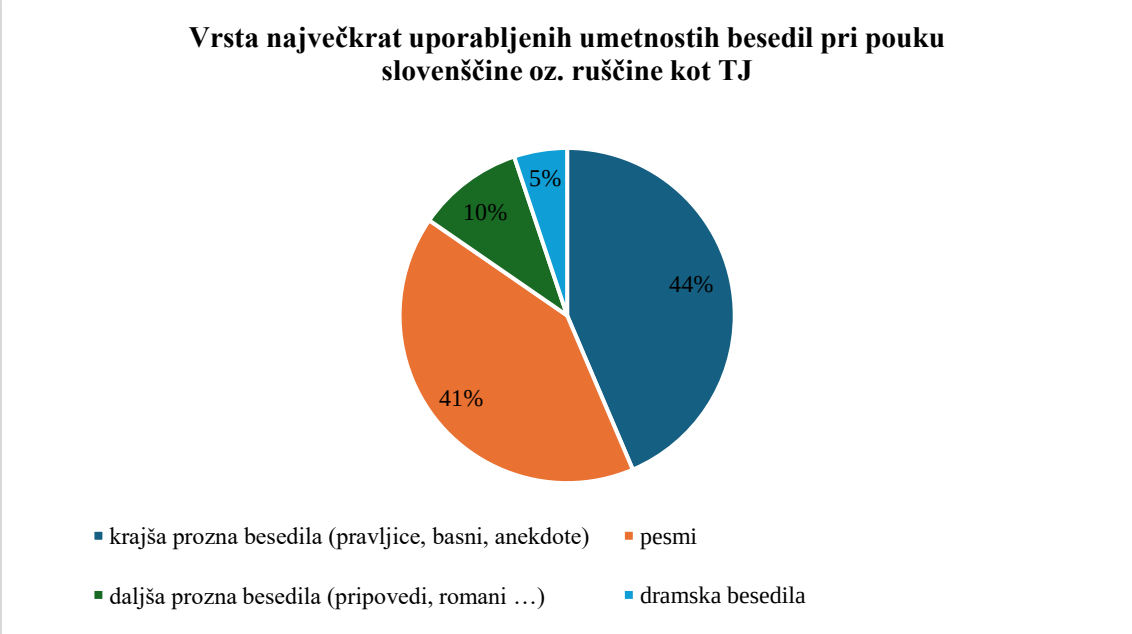
Če se opremo še na odgovore anketiranih pri štirinajstem vprašanju, kjer smo jih spraševali po mnenju o tem, ali bi se moralo pri pouku slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov obravnavi umetnostnih besedil posvetiti več časa, lahko izpostavimo, da je razlog za manj pogosto vključevanje umetnostnih besedil predvsem pomanjkanje časa, saj se učiteljem zdi pomembneje, da učence naučijo sporazumevanja v tujem jeziku, medtem ko so umetnostna besedila pahnjena nekoliko v ozadje.

Hipoteza 2: Učitelji slovenščine in ruščine kot tujih jezikov pri pouku največkrat obravnavajo krajša prozna besedila, kot so pravljice, basni, anekdote.

Drugo hipotezo smo preverjali s pomočjo sedmega vprašanja, s katerim smo učitelje slovenščine in ruščine kot tujih jezikov spraševali, katero vrsto umetnostnih besedil najpogosteje uporabljajo za obravnavo pri pouku slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov. Na sliki 6 lahko vidimo, da se učitelji največkrat odločajo za uporabo krajših proznih besedil, kot so pravljice, basni ali anekdote. Ta odgovor se je pojavil v 44 %, zato **hipotezo 2 potrdimo**. Kljub temu učitelji zelo pogosto uporabljajo tudi pesmi, saj so se za ta odgovor odločali v 41 %.

Slika 23

Prikaz najpogosteje uporabljene vrste umetnostnih besedil pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov



Učni načrti za začetni pouk slovenščine za učence priseljence v prvem, drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju predvidevajo osnovno branje preprostih umetnostnih besedil, med katerimi so navedene preproste slikanice, kratke zgodbe in pravljice, pa tudi lažje pesmi in rime (Knez idr. 2020a). Podobno predvideva tudi *Učni načrt za slovenščino za dijake tujce*, ki učiteljem priporoča seznanjanje dijakov z zelo preprostimi in kratkimi umetnostnimi besedili (Knez idr., 2010). Učni načrt za ruščino v osnovni šoli predvideva, da naj bi učenci pri pouku ruščine spoznali odlomke iz pomembnejših literarnih del po izboru učitelja, učni načrt za ruščino v gimnaziji pa dodaja, da se dijaki pri pouku seznanijo z vrednostjo ruskega ljudskega izročila, s čimer v ospredje postavlja ljudske pravljice in pesmi. V vseh primerih torej govorimo o krajših umetnostnih besedilih, ki morajo biti primerna starosti učencev in njihovemu znanju jezika, največkrat pa avtorji učnih načrtov izpostavljajo prav kratke in preproste zgodbe, pravljice in pesmi. Glede na odgovore anketiranih učiteljev, se to odraža tudi v praksi, saj so krajša prozna dela in pesmi v samem vrhu pogostosti uporabe. Skupaj namreč sestavljajo kar 85 % vseh izbranih možnosti.

Kratke zgodbe in pravljice so zlasti primerne za mlajše učence, pa tudi tiste, ki še ne dosegajo višjih ravni znanja jezika. Po Taylor (2000) so pravljice namreč polne številnih lastnosti, ki jih delajo še posebej primerne za učenje tujega jezika. To so na primer pogosta ponavljanja, ki pomagajo pri utrjevanju besedišča, posebna struktura, ki omogoča lažje usvajanje ritma, intonacije in izgovorjave v tujem jeziku, zlasti ljudske pravljice pa omogočajo tudi spoznavanje tuje kulture. Poleg tega so pravljice tudi odlično vzgojno sredstvo, saj ob njih otrok čustveno, moralno in socialno dozoreva (Rutar, 2008), spodbujajo pa tudi otrokovo domišljijo, učence motivirajo in predstavljajo zabaven način učenja jezika. Tudi Kondrič Horvat in Jazbec (2009, str. 328) pišeta, da imamo »glede na otrokov čustveni in kognitivni razvoj ter bralne izkušnje v materinščini na tej stopnji velik razpon žanrov, zlasti v otroški in mladinski književnosti, ki pridejo v poštev za književno vzgojo«, in svetujeta predvsem uporabo kratkih proznih besedil, kot so slikanice, stripi in pravljice, pa tudi rime in pesmi.

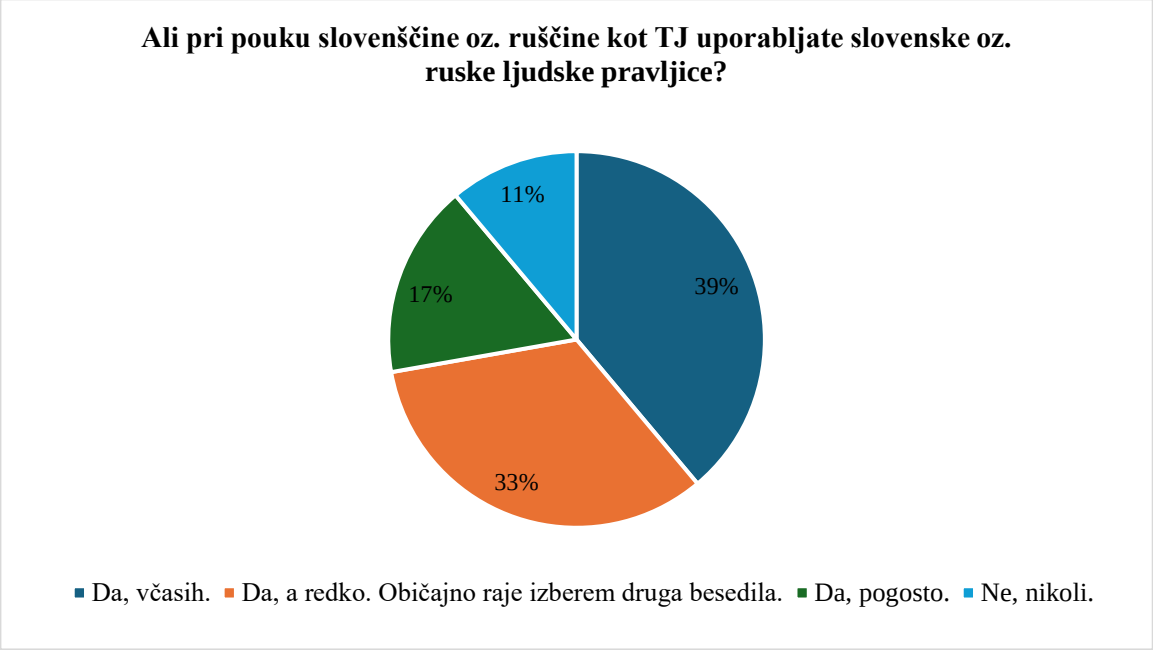
Hipotezo 2 lahko podkrepimo tudi z utemeljitvami učiteljev, ki so jih navedli v odgovorih na deveto vprašanje. Med razlogi za pogosto uporabo krajših proznih besedil in pesmi so izstopali zabaven pristop k poučevanju, preprostost in razumljivost, časovna obvladljivost, enostavnost ter primernost za poučevanje začetnih stopenj oziroma mlajših učencev.

Hipoteza 3: Učitelji slovenščine in ruščine kot tujih jezikov za obravnavo pri pouku redko izbirajo slovenske oz. ruske ljudske pravljice.

Tretjo hipotezo smo preverjali v sklopu desetega vprašanja, pri katerem smo učitelje slovenščine in ruščine kot tujih jezikov spraševali, ali pri pouku slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov kdaj uporabljajo slovenske oz. ruske ljudske pravljice. Kot je razvidno iz grafa na sliki 8, je 7 učiteljev (39 %) izbralo odgovor »Da, včasih«, 6 (33 %) odgovor »Da, a redko. Običajno raje izberem druga besedila.«, trije (17 %) so izbrali odgovor »Da, pogosto«, dva (11 %) pa odgovor »Ne, nikoli.« **Hipotezo 3 lahko deloma potrdimo in deloma ovržemo**, saj kar 33 % vprašanih učiteljev ljudske pravljice uporablja redko in za obravnavo pri pouku raje izberejo druga besedila, kljub temu pa jih skupaj 56 % ljudske pravljice uporablja včasih ali pogosto.

Slika 24

Prikaz odgovorov učiteljev glede uporabe ljudskih pravljic pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov



Ljudske pravljice po mnenju Nazarenko in Haljavine (2016) predstavljajo pomemben del kulture nekega naroda in s tem tudi učenja tujega jezika, saj v njih najdemo veliko jezikovnih, zemljepisnih in kulturnih podatkov o nekem narodu, ki lahko bistveno vplivajo na proces učenja jezika. V ljudskih pravljicah so predstavljeni državni prazniki, zgodovinski dogodki ter običaji nekega naroda, kar učencem pomaga pri razumevanju tradicije in vrednot naroda, obenem pa spodbuja kulturni dialog ter jih motivira za učenje jezika (Usatjuk in Mel'nik, 2017). Pomen ljudskih pravljic poudarja tudi Arzamasceva (2019), ki piše, da učenci s pomočjo ljudskih pravljic iščejo podobnosti in razlike med svojo in tujo kulturo, s tem pa tudi lažje razumejo način življenja, vrednote in jezik naroda.

Po mnenju Taylor (2000) imajo ljudske pravljice tudi nekatere posebne značilnosti, zaradi katerih so učencem lažje razumljive kot druge književne vrste. To so številna ponavljanja in kopičenja, predvidljivost, časovno sosledje dogajanja, preprosta slovnica, konkretno besedišče in ilustracije, Cameron (2001) pa temu dodaja še nekatere jezikovne značilnosti, kot so paralelizem, zanimiv ritem, aliteracije, nasprotja in intertekstualnost. Učenci lahko namreč v tujih ljudskih pravljicah velikokrat prepoznajo pravljične like iz ljudskih pravljic lastnega naroda, kar jim pomaga pri razumevanju.

Uporabo ljudskih pravljic lahko utemeljimo tudi na podlagi odgovorov, ki so jih anketirani učitelji izbrali pri enajstem vprašanju, kjer smo jih spraševali o primernosti uporabe ljudskih pravljic pri pouku slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov. 56 % vprašanih učiteljev namreč meni, da so slovenske in ruske ljudske pravljice primerne za uporabo pri pouku, 44 % pa je mnenja, da so ljudske pravljice delno primerne za uporabo, medtem ko odgovora »Ne« ni izbral nihče.

Hipoteza 4: Učitelji slovenščine in ruščine kot tujih jezikov menijo, da ljudske pravljice učencem približajo kulturo in zgodovino naroda, s čimer jih učijo kulturnih vrednot tujega jezika.

Hipotezo 4 smo preverjali v sklopu dvanajstega vprašanja, pri katerem so učitelji svoje mnenje o primernosti ljudskih pravljic za uporabo pri pouku slovenščine oz. ruščine kot tujih jezikov utemeljili z izbiro trditev, ki po njihovem mnenju predstavljajo prednosti ljudskih pravljic. Najpogosteje so učitelji izbirali trditev, da ljudske pravljice učencem približajo kulturo in zgodovino naroda ter jih soočajo s kulturno drugačnostjo, s čimer **hipotezo 4 potrdimo**. Sledi argument, da pravljice spodbujajo domišljijo, pogosto pa so izbirali tudi trditve, da ljudske pravljice motivirajo in predstavljajo hkrati zabavo in izziv, učence seznanjajo z avtentičnim jezikom ter so bogat vir besedišča, pa tudi da ponavljanje v pravljicah učencem olajša razumevanje (glej Tabelo 1 zgoraj).

Po mnenju številnih teoretikov (Wright, 1995; Taylor, 2000; Ellis in Brewster, 2002a; Nazarenko in Haljavina, 2016; Usatjuk in Mel'nik, 2017; Arzamasceva, 2019) so pravljice odličen učni pripomoček pri pouku tujega jezika, saj učencem dodobra približajo tujejezično kulturo, s tem pa jim dajejo dodatno motivacijo za učenje tujega jezika. Obenem učenci preko pravljic najdejo podobnosti in razlike med lastno kulturo in kulturo tujega naroda, katerega jezika se učijo. Na ta način lažje razumejo način življenja, vrednote in jezik naroda (Arzamasceva, 2019), česar se anketirani učitelji očitno zavedajo.

6. Zaključek

V prispevku smo želeli predstaviti pomembnost uporabe slovenskih in ruskih ljudskih pravljic pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov predvsem z vidika poučevanja kulturnih vrednot. Pri tem smo se osredotočili na teoretično ozadje in samo prakso poučevanja slovenščine in ruščine kot tujih jezikov v slovenskem prostoru, ki smo jo raziskali s pomočjo manjšega namenskega vzorca učiteljev slovenščine in ruščine kot tujih jezikov.

Ljudske pravljice so same po sebi bogat vir besedišča, sporazumevalnih vzorcev in slovničnih struktur nekega jezika, obenem pa prinašajo informacije o kulturi, zgodovini in običajih nekega naroda, zato predstavljajo tudi odlično sredstvo za učenje tujega jezika. Glavni cilj pouka tujega jezika v slovenskem prostoru je v prvi vrsti usposobiti učence za samostojno sporazumevanje v jeziku in jih seznaniti z osnovnim besediščem ter sporazumevalnimi vzorci, s katerimi se lahko znajdejo v tujejezičnem okolju, zato je književni pouk v tem primeru potisnjen v ozadje in se mu ne posveča veliko časa in pozornosti. To še posebej velja za učenje slovenščine kot tujega jezika, saj so se priseljenci in tujci, ki pridejo v Slovenijo, slovenščine primorani naučiti že samo za to, da se lahko vključijo v družbo in v njej preživijo. Učenje ruščine po drugi strani predstavlja svobodno izbiro vsakega posameznika in je namenjeno predvsem sprostitvi in širjenju znanja tujih jezikov, zato ponuja tudi več možnosti za seznanjanje z rusko kulturo in literaturo.

Slovenske in ruske ljudske pravljice ponujajo številne možnosti za uporabo pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov, vendar pa je vključevanje umetnostnih besedil v pouk glede na rezultate raziskave zaradi različnih razlogov še vedno zelo skromno in ne predstavlja enega od glavnih ciljev pouka slovenščine in ruščine kot tujih jezikov. Zaradi majhnosti namenskega vzorca, ki je predstavljal populacijo zgolj 23 učiteljev, težko govorimo o kakršnihkoli posplošitvah, saj bi za to potrebovali precej večje število odgovorov in tudi boljši vpogled v prakso poučevanja slovenščine in ruščine na več osnovnih in srednjih šolah ter jezikovnih tečajih v Sloveniji. Kljub temu lahko potrdimo, da je mogoče slovenske in ruske ljudske pravljice na različne načine uporabiti pri pouku slovenščine in ruščine kot tujih jezikov, med drugim tudi za poučevanje kulturnih vrednot teh dveh tujih jezikov, čeprav je njihova vrednost zaenkrat še vedno potisnjena na obrobje.

Učiteljem tujih jezikov smo s tem prispevkom želeli osvetliti pot k naprednemu poučevanju jezika, pri katerem je nujno izpostavljati kulturo naroda za boljše doseganje učnih ciljev – sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku. Zavedati se moramo, da se pri poučevanju tujega jezika velikokrat preveč usmerjamo v sfere jezika, ki ne omogočajo širšega vpogleda v jezik in pozabimo na kulturo, ki pa je, kot smo ugotovili s to raziskavo, ključnega pomena za naše učence in njihovo dojemanje jezika. Učiteljem tujih jezikov priporočamo, da se vsaj v manjšem deležu pri pouku osredotočijo tudi na umetnostna besedila v tujem jeziku ter na ustrezen izbor le-teh in se tako celovito spopadejo z izzivi poučevanja tujih jezikov.

7. Literatura in viri

Arzamasceva, N. Ju. (2019). Lingvokul'turologičeskij potencial russkoj narodnoj skazki v praktike prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo. *Učjonye zapiski: Elektronnyj naučnyj žurnal kurskogo gosudarstvennogo universiteta, 4*(51), 171–176.

Bettleheim, B. (1999). *Rabe čudežnega: o pomenu pravljic*. Ljubljana: Studia Humanitatis.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, G. in Brewster, J. (2002a). *Tell it again! The new storytelling handbook for primay teachers.* Harlow: Penguin English.

Ellis, G. in Brewster, J. (2002b). *The primary English teacher's guide.* Harlow: Penguin English.

Jevtušenko, S. J. (2015). Tekst kak objekt izučenija (v aspekte russkogo jazyka kak inostrannogo). *Molodoj učjonyj, 16*(96), 478–481.

Knez, M., Klemen, M., Kralj, K. in Kern, D. (2010). *Učni načrt: tečaj slovenščine za dijake tujce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Knez, M., Klemen, M., Kern Andoljšek, D. in Kralj, K. (2020a). *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence. Program osnovna šola: prvo vzgojno-izobraževalno obdobje. Učni načrt.* Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Knez, M., Klemen, M., Kern Andoljšek, D. in Kralj, K. (2020b). *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence. Program osnovna šola: drugo vzgojno-izobraževalno obdobje. Učni načrt.* Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Knez, M., Klemen, M., Kern Andoljšek, D. in Kralj, K. (2020c). *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence. Program osnovna šola: tretje vzgojno-izobraževalno obdobje. Učni načrt.* Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Kobe, M. (1987). *Pogledi na mladinsko književnost.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kondrič Horvat, V. in Jazbec, S. (2009). Zgodnje uvajanje književnega pouka v poučevanje dodatnega jezika. V Karmen Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu,* (str. 323–332). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mikeln, P. (2008). Poenostavljena besedila za otroke in medkulturno ozaveščanje. V Janez Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse*, (str. 452–464). Ljubljana: Tangram.

Nazarenko, E. B. in Haljavina, D. V. (2016). Russkaja narodnaja skazka na urokah russkogo jazyka kak inostrannogo. *Molodoj učjonyj, 28*(132), str. 929–933.

Pezdirc Bartol, M. (1998). Umetnostna besedila pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika. *Jezik in slovstvo, 43*(5), str. 211–225.

Pezdirc Bartol, M. (2003). *Literarna sestavljanka: umetnostna besedila na tečaju slovenščine za tujce, priročnik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: DZS.

Rutar, P. (2008). Pravljica kot socialnopedagoška intervencija. *Socialna pedagogika, 12*(3), str. 293–316.

SEJO. (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje.* Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.

Šircelj, M., Kobe, M. in Gerlovič, A. (1972). *Ura pravljic.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Taylor, E. K. (2000). *Using folktales.* Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Urbas, J. in Vozelj, I. (2008). *Učni načrt: ruščina: gimnazija: strokovna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura, izbirni predmet.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Urbas, J. in Vozelj, I. (2009). *Učni načrt za izbirni predmet. Ruščina: osnovna šola*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Usatjuk, N. B. in Mel'nik, J. A. (2017). Ispol'zovanie russkogo fol'klora na zanjatijah po russkomu jazyku kak inostrannomu (RKI). *Naučnoe obozrenie Sajano-Altaja*, *2*(18), str. 75–78.

Wright, A. (1995). *Storytelling with children.* Oxford: Oxford University Press.

Kratka predstavitev avtoric

Teja Petrovčič je profesorica slovenščine in ruščine, trenutno zaposlena na Osnovni šoli Škofja Loka-Mesto, kjer poučuje slovenščino in izbirni predmet ruščina.

Hana Kuhar je profesorica angleščine in ruščine, trenutno zaposlena na Fakulteti za turizem Univerze v Mariboru kot lektorica za angleški jezik.

Manca Perko je profesorica zgodovine in ruščine, trenutno zaposlena na Osnovni šoli Jakoba Aljaža v Kranju, kjer poučuje zgodovino in izbirni predmet ruščina.

The Writing Process in Classroom Teaching

Irena Kitanova

Faculty of Educational Science, Goce Delcev University, Stip, North Macedonia
irena.kitanova@ugd.edu.mk

Abstract

The writing process or the so-called written speech is as important as the oral or vocal speech although there are opinions that the writing process is of secondary importance. For these reasons, less attention was paid to writing, both theoretically and practically. Nowadays, psychologists show a particular interest in the writing process. The tests that were carried out showed, as Lev Vygotsky says, "written speech is not simply the translation of voice speech into written signs, nor is mastering written speech a simple process of mastering the writing technique". The writing process differs from the voice process or oral speech both abstractly and concretely. Because of this we say that writing actually represents a high degree of abstract thinking. Precisely because of the abstractness, writing is a much more difficult process for the student than reading. According to Vygotsky, writing is abstract because, unlike oral speech, the person to whom the written speech is addressed is missing, not present, unlike oral speech, which is essentially a conversation. The difference between reading and writing is that reading represents the "transformation" of the written code into an oral one (decoding the written characters), and writing is the reverse process - the "transformation" of voice complexes into certain graphic units.

Keywords: checking, reading, teaching, writing, written compositions.

1. Introduction

It is necessary to understand that the writing process is not only mastering the writing technique, but also a way of thinking and expressing, which actually makes it quite a complex process. According to Gurjanov, writing is necessary for an adult as a means of expressing thoughts. Regarding the rules of the legibility of the written text, i.e. what shape the letters should have and their connection in words and sentences, the adult does not think at all about his movements or the way of writing. The legibility and speed of a person's writing is the result of a habit formed through long exercises.

Over time, a person's handwriting becomes individual, permanent with a certain form of writing the letters. Each person writes at a certain speed, in everyday written speech that speed can range up to 100 letters per minute, increasing the speed of writing can reduce the readability, correctness and beauty of writing. Advanced writing is actually automated and therefore the person focuses on the content rather than the technique of movement while writing.

In the pro grade, the student starts by writing the letters and therefore it is not possible to automate the writing process so quickly. Students write the first letters mechanically, because while writing they are burdened with the writing technique and not with the content of what is written. When writing the words, the student must analyze them, that is, determine which letters the word consists of, write each letter separately, leaving a space between them. During the initial process of writing, the student is exposed to a large number of thought operations. The student thinks about how to hold the pencil, how to sit, the shape of the elements of the letters, the space between letters as well as the space between words, etc. which is actually very difficult to synchronize and therefore typos are made. At this stage, more attention is needed on the part

of the teacher in order to point out the mistakes at the beginning, as well as help in overcoming them.

2. Independent written compositions

Independent written composition, in fact, is the most perfect and complex, but also the most difficult way of written expression. It is awarded on the previous types of written exercises and therefore the success in this way of written expression largely depends on the correct organization and on the other listed types of written exercises. As such, it is usually applied in the upper grades, but that does not mean that first grade students should not and cannot take their first and simple steps in this type of written expression.

Students should make their first attempts at independent written expression on topics from their everyday life, the contents of which are close and well known to them. Examples that can serve as a motive for independent writing of written compositions can be taken from the various topics of the texts in the textbooks. And the teacher, after his observation, can introduce examples from the daily school or extra-school life of the children.

The introduction of this type of written exercises, however, should take place gradually. First of all, you should write on a topic that is well known to all students. The teacher, together with the students, will prepare a writing plan, and then to show them how to write such a composition, they will jointly create a collective written composition. For example: Students suggest sentences ci for the beginning of the written composition. The best among them is chosen and written on the board. Then the following sentences are selected and written down, and so on until the end of the composition. Afterwards, the students copy that joint work in their notebooks. Of course, the first independent compositions will also be short, of only a few sentences.

Later, when they become more familiar with this way of written expression, the students will be able to write simple free written compositions on topics that the teacher will indicate to them or that they will choose themselves.

The class in which an independent written composition is written usually has the following flow:

If a composition is written on a common topic, a short conversation is held in the introductory part of the lesson to remind the students of the most significant moments of the content they will write about. Then the purpose of the lesson is announced and a plan is drawn up on the board, which the students must of course adhere to. In order to prevent possible mistakes, some grammar rules can be repeated, especially those that will find application in writing, and writing instructions are also given. Furthermore, the students write independently, and before the end of the lesson, several written tasks are read to analyze and give an assessment of their success, that is, failure. At the end of the class, a general conclusion is made about the success of the work performed.

If, on the other hand, the students have to write on topics that they freely choose, then the teacher can recommend them the day before to think more about the topic they want to write about. The next day they announce the titles of the topics they have chosen. A few students can also read the prepared plans, explaining at the same time how they think to realize their writing. The other students listen to the presentation of their classmates, and the teacher uses the opportunity to pay attention to some things to the students, as well as to give them certain

instructions for writing. Then the students write independently. Before the end of the lesson, several student compositions are read, and after their analysis, the teacher teaches the students how to write such a composition.

More detailed correction of independent written compositions is usually done in some of the following teaching hours. It is good if for this purpose a new, collective, written composition is made on the board, which the students then copy in their notebooks. It is also the best way to introduce them to this type of written expression.

3. Free written compositions

A very suitable form for the development of independent written expression is also the so-called free written compositions, which students write on topics of their own free choice and outside of class. For this purpose, the student usually determines one day a week, in which these compositions are read in the Macedonian language classes. If possible, the compositions should be read by all students in class, and then - on the principle of voting - the students themselves, helped by the teacher, choose the best written composition, which is written on the board. Then comes analysis and fine-tuning of the written text: students can propose changes or replacement of words and sentences, until they find better language formulations, addition or shortening of the composition, etc. At the end, the students write the purified text in their notebooks.

This way of working creates a certain competition among students. Everyone strives to perform the task as well as possible, so that his composition is also subject to consideration and recorded in the students' notebooks. Of course, the teacher, for his part, will take care of it. Students regularly sign these written compositions. The best written compositions are also often published in the school newspaper, as long as there is one of course.

Writing free written compositions, as confirmed by practice, is a good way to awaken and nurture the creative abilities of students. Many students, precisely through this form of written expression, will make their first attempts at literary creation.

4. Other types of written exercises

Some other types of free written expression are also initiated in the textbooks for initial reading and writing: writing greeting cards and letters, for example, holidays can serve as an occasion for this: New Year, March 8, etc. In achieving this type of written expression, the teacher will have to help the students more widely, showing them a certain variety in their composition. For example: where is the date written, how should the person to whom the letter or greeting is written be changed. Also, they are given the basic instructions for compiling the contents, where and how to write the address, where to put the postmark, where to write the address of the one who is sending the letter or greeting card, etc.

As an occasion to introduce students to this type of written expression, real texts found in Macedonian language textbooks for grade school can serve as well.

5. Correction of written compositions

The correction and assessment of written exercises and compositions have multiple meanings. They can represent an incentive for the student to master the norms of written

expression faster and more reliably. On the other hand, for the student, they also represent information about how he is progressing, what he is doing wrong, what he needs to do to overcome his mistakes, etc. Without such information, the student will not know how to perceive his own mistakes - so he can stagnate and fall behind. The grade, for its part, is not only a measure of the student's knowledge, but also represents a kind of evaluation of his effort and progress, etc. This is why it should be a rule for the teacher: it is better not to do a written exercise, if there is no intention to review it.

In some cases, correcting and evaluating written work can have a disincentive effect on the student. This especially applies to cases where the teacher's requirements are too strict. That is why he should not, especially at the beginning of this grade, set greater demands on the written assignments, so that the students do not get discouraged and do not lose confidence. Moreover, the teacher, knowing his students, should use, but with great tact, praise and rebuke, because they can, in a certain way, contribute to the same goal.

Errors in written compositions can be marked in several ways. However, the basic rule should also apply here: during the correction, they should enable the student to discover the error as independently as possible, and then correct it himself.

The most common case is that the teacher underlines the mistake. At the same time, it is not desirable for the teacher to write on the misspelled letter or word how they are spelled correctly. This practice does not stimulate the student to think and therefore should be avoided, that is, it should be used only in cases where it is assumed that the student will not understand the mistake, and therefore will not be able to correct it. How the letters, words or sentences are spelled correctly, the teacher can specify, but usually on the side of the same line or at the end of the written exercise.

Other notes can be written at the end of the written assignment. For example: what is good - and what is not - in the written task, what the student should pay special attention to, what he is doing wrong, what grammar rule should be repeated, etc. In the definitive evaluation of the written task, in addition to the content and the formal side of the writing, the student's handwriting will certainly have to be taken into account, that is, how legible, beautiful and neat the writing is.

The correction of the written composition, as far as it is carried out in a special lesson, usually has the following course:

At the beginning of the lesson, the teacher should make the objective of the lesson and at the same time read several more successful written compositions, as well as give more detailed explanations (for each written composition separately) why he considers these written tasks to be good. Then he calls several students to read their compositions. The other students are watching closely. After reading each written composition, the students present their remarks with an explanation and a suggestion as to how, in their opinion, it should be written better, modified, etc.

After such an analysis of several written compositions, the teacher should distribute the notebooks to the students with the task of each carefully looking at the marked errors and correcting them. In doing so, he may call some students to come up to the board and show how to correct a mistake. These should mostly be students in whose written compositions such a mistake is found.

The students rewrite the corrected written tasks in their notebooks. As long as the teacher decides to jointly correct the written composition, then together with the students, he can create a completely new, collective written composition, on the board, which the students will then copy in their notebooks.

The listed types of written exercises are mutually related and mutually conditioned. Each of them, in its own way, contributes to the students gradually, but surely, introducing and mastering the basic laws of written expression. It is therefore difficult to distinguish which of these writing exercises is more significant than the others.

6. Conclusion

In teaching practice, as we have already ascertained, the mentioned written exercises gradually, according to their complexity, build on each other. At the same time, the teacher should constantly be aware that with each new written exercise the student takes a step forward in the development of his individual written expression and that practice in writing one type affects the success in the next type of written exercises, and so on until finally was achieved not an appropriate level and culture of written communication.

Starting from the fact that written expression in the beginning almost does not differ from oral expression, i.e. that children write the way they speak, and they also speak when they write, the difficulties in written expression can be more than technical in nature, therefore in the first grade they will prevail written exercises aimed at overcoming these difficulties. However, the cultivation of written expression will continue in the following grades through the teaching and through the free reading of the students, because only the written word, together with the oral one, will represent the most important assumption for the mental development of young people and for the successful adoption of the basics of science.

7. References

Curkovic, N. & Krasic, S. & Katavic, I. (2020). Attitudes of teachers and parents of primary school students towards distance education. *Odgojno obrazovne teme, 3* (5)

Kuna, M. (2019). *Posting children's rights in early childhood*. Zavrsni rad veucilishte u Zagrebu, Uciteljski fakultet.

Poyatos, F. (2001). *Nonverbal communication across disciplines*. John Benjamins Publishing.

Philips, V. & Barker, E. (2021). Systematic reviews: Structure, form and content. *Journal of Perioperative practice,* 31 (9).

Stevanovic, M. (2003). *Didaktika*, Rijeka, Digital point.

Sunara-Jozek, D. & Franjo, K. (2021) Croatian language classes in primary education. *Napredak*, 162

Dizdarevic-Delcheva, J. (2020). *Didactics of the language area*. Skopje, Ars Lamina-publications Basic Education Law.

Short biography

Prof. dr. Irena Kitanova was born in Štip. She finished primary and secondary school - gymnasium - in her home town. In 2000, she enrolled at the Faculty of Educational Sciences, "Goce Delchev" University of Shtip. From the first year she focused on practical teaching and was consequently involved in the project "Critical thinking through reading and writing". In the year 2002/2003, she graduated from the Department of Primary Education as a Generation Student, thus obtaining the title of a graduate class teacher. In 2009, she defended her Master's thesis at the Faculty of Education of Bitola on "A complex procedure for letter acquisition in initial reading and writing and its improvement", obtaining the title of Master of Pedagogy in the field of Methodology. In 2015, she defended her doctoral thesis on "Determinants of active listening" at the University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Education in Bitola. Currently she is working as a professor at the Faculty of Educational Sciences at the "Goce Delchev" University, Shtip, on courses in the field of teacher education and methodology of the first and second cycle of studies.

Language as an Imperative for Higher Educational Achievements

Daniela Koceva

Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University – Stip, North Macedonia
daniela.koceva@ugd.edu.mk

Abstract

Language is one of the fundamental prerequisites for the emergence of human society and its existence in general. Hence, the observation that there is no human society without language in the true sense of the word. Despite the other means of communication, language remains the most sophisticated tool for communication, as the most understandable and precise way for mutual communication among the members of a community, and even among the individual communities themselves. Hence, it also emerges as an instrument of human thinking and as a form of historical consciousness, which, through the written word, is transmitted from generation to generation, ensuring the continuity of human existence. This has given many sociologists and linguists the right to consider language as a factor in shaping a certain worldview and, especially, as one of the most significant elements of the identity of various social groups. Language has enormous and invaluable significance when it comes to an individual's education, as well as for their socialization in society itself. The fact is that success in schools is determined by numerous factors that affect it both inside and outside the school. However, still, language is one of the possible factors that influence initial educational achievements and success. The goal of this work is to present the situation with language in the Republic of North Macedonia and its influence on the educational achievements of students.

Keywords: educational achievements, ethnic groups, language, success.

1. Educational achievements

We are aware that research on educational achievements at the state level is quite weak and below the levels of other European countries and neighboring nations. According to international studies measuring learning achievements (such as the Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS, focusing on literacy rates, and the Third International Mathematics and Science Study - TIMSS), students' achievements in the country are significantly below international benchmarks. Some possible reasons for these poor results include outdated curricula, the absence of monitoring standards for learning achievements, insufficient teaching and learning materials, lack of initiative among teachers, and weak learning infrastructure. This includes spatial constraints (schools operating in two or three shifts, reducing the duration of classes, thus impacting the quality of learning) and outdated teaching methods (EC, 2007; OSCE, 2007). Some of these problems are linked to inadequate funding.

The government also acknowledges the issues in educational achievements. For instance, its National Development Plan, explains that courses and curricula at all levels of education are "outdated" and have recently undergone modernization. As detailed in the theoretical framework, improving equal access and increasing the quality of education positively contribute to human capital development in the country.

Poor educational outcomes are one of the factors contributing to insufficient economic development and high unemployment rates, indicating the need to invest in the quality of

education by identifying the reasons for weak educational results. These differences are present along ethnic lines as well. Various policies, especially at the European level, are applied to eradicate these differences in educational achievements based on ethnic background. There is a particular emphasis on combating educational inequality, promoting non-discrimination, and integrating marginalized groups, such as ethnic groups and immigrants.

These activities involve linguistic and cultural support, bilingual assistance in schools, initiatives to involve parents and special learning support. In the EU, there are various approaches, ranging from improving education legislation and promoting desegregation measures to providing additional resources for schools with a high proportion of marginalized students and promoting strategies to facilitate the integration of migrants/ethnic groups into the domestic culture, including language adoption support.

2. Causes of Disparities in Educational Achievements

When it comes to the reasons for differences in educational achievements, we are dealing with a network, a complex interplay of numerous factors that determine the success of students. In this section, only some of the reasons that influence educational achievements are highlighted:

1. **Current Socio-Economic Situation of Ethnic Communities in Macedonia:** The transition from one social system to another and the process of transitioning societal capital in the last decade led to the closure of many jobs, which had a significantly negative impact on all communities in Macedonia.
2. **Distance from Educational Institutions:** The socio-economic situation is often the reason that families from different ethnic communities choose less attractive living positions. They often reside in settlements where most members of the same ethnic community live, located on the outskirts of cities. In these settlements, basic or secondary schools are very rare or nonexistent.
3. **Culture, Tradition, and Habits:** The socio-economic status of ethnic communities does not allow easy integration into modern societal trends; instead, it fosters seclusion in ghettoized settlements where there is a sense of security among equals. Such separation and ghettoization of communities do not allow rapid changes in tradition and cultural habits. Under the influence of parents, underage marriages still occur, which is one of the reasons for dropping out of the educational process.
4. **Language Barrier:** Unfamiliarity with the Macedonian language, in which the educational process takes place, is another factor, another barrier, in achieving solid results in the educational process. From birth, the entire upbringing of children in most families belonging to different ethnic communities occurs in their mother tongue. Children who speak their mother tongue within their families and communities have no opportunity for a proper study of the language used in the broader societal community. These children lack opportunities for preschool preparation in which they would master the language in which they later need to be educated.

3. Language and Its Significance in Education

Language is one of the fundamental prerequisites not only for the emergence of human society but also for its existence in general. Hence, the observation that there is no human society, in the true sense of the word, without language. Despite other means of communication, language remains the most sophisticated tool for communication, the most comprehensible and precise way for mutual interaction among members of a community, and even among different such communities. Language also serves as an instrument of human thought and as a form of historical consciousness transmitted through written words, ensuring the continuity of human existence. Many sociologists and linguists consider language a factor in shaping a certain worldview, especially one of the most significant elements of the identity of various social groups.[10]

In his sociological topics on language, Jovan Korubin identifies the following functions of language: communicative, reflecting the role of language as a means of communication; expressive, serving as a means of materializing and expressing thoughts and feelings; accumulative, involving the collection and preservation of societal experiences and knowledge; aesthetic, expressed in literature and art; ethnic, expressing individual ethnic and national affiliation; and magical, particularly evident in various religious and other ceremonies.

The way of life and cultural development of individual linguistic communities determine the richness of the development of their languages. Each language has its own unique development. Some languages disappear with the disappearance of specific cultures, while others remain at a certain level of development. It is an ongoing process of language change, disappearance, improvement, and even recognition of certain languages as global languages in international communication.

Language has immense and invaluable significance when it comes to the education of an individual and their socialization in society. An example that illustrates this is the story of the Indian emperor Akbar, who ordered a group of children to be raised without any language instructions. He wanted to confirm the religious belief that, in the end, they would speak Hebrew (the language of God). The children never spoke, and their level of communication was limited to gestures. This example highlights the importance of language for the socialization of a person, a concept that encompasses education as well. The acquisition of language begins with primary socialization in so-called primary social groups: family and neighborhood children's groups, where the language of that group is most often adopted. Even when entering school, children discover that there is another, standardized language: first in contact with teachers, and later through the process of literacy.

However, language is not just a technical means of exchanging information; it is also a strong element of recognition as a symbol of ethnic or national belonging, a cohesive force within individual human groups, and thus a kind of share in other such groups. Modern processes, given that the majority of states today have a multiethnic and multicultural character, emphasize the understanding that monolingualism of the state is some kind of natural state from which the monolingualism is considered a norm, are increasingly emphasized as an anachronism and as an expression of undemocratic tendencies. The use of another language alongside the one considered state or the use of multiple languages in public communication only changes the character of the state, not the attributes of a nation or a national language. Each individual exists within the framework of their nation and their national language, creates on that language, nurtures their culture, and does not lose their identity. It is a matter of losing linguistic identity,

[10] Korubin, J., Sociological Topics on Language, 2005, pg.15

and with it, national domination within a state. The practice so far shows that such domination only increases societal and interethnic tensions and that the question of multilingualism, from a cultural perspective, transforms into an ideological and political one. If the process of the past melting pot of different ethnicities and languages does not prove to be successful, today multiculturalism is increasingly affirmed, where the domination of one language or another is established not according to state criteria, but according to societal functionality and prestige, with formality being based on real processes. With the changes that occurred in Macedonia, the linguistic situation also changed, with North Macedonia abandoning the model of a nation-state and aligning itself with contemporary global processes, defining itself as multiethnic and multicultural, hence also as multilingual.

4. The Language Question and Education in the Republic of North Macedonia

The Republic of North Macedonia is a multi-ethnic, multicultural, and multi-confessional state with a unitary character, where 33.4% of the total population belongs to other ethnic communities. Through the Framework Agreement and Constitutional amendments, the official language is the Macedonian language, and in certain local self-government units where a community constitutes more than twenty percent of the population, languages other than the official one are used in group communication. This raises questions about language (or languages) and their use in public life, particularly in educational institutions, making this issue complex and problematic from that perspective.

In the interethnic dialogue in Macedonia, the use of languages other than the official or administrative language is one of the most sensitive topics. Why is this so? Seeking an answer to this question leads to the conclusion reached by many sociologists dealing with this issue, that the demand for a higher status for the language of a minority group in a given environment is rooted in the pursuit of social promotion (Tasheva, M., 1995, "Language and the Nation," Dialogue, No.5). Given that minority groups concentrated in specific localities (regions, rural municipalities, urban centers), where they make up a significant or majority part of the population, are often familiar with the official state language only among those with higher education, emphasizing the importance of the language at the level of local administration practically opens up opportunities for more individuals from that linguistic group to participate in administrative activities. One of the subsequent consequences is the intensification of intergroup conflict, as competition in the job market increases, favoring those belonging to the majority group.

Another reason for prioritizing language demands in the list of demands of special groups in multiethnic societies is the search for symbols that can solidify the identity of the group seeking to highlight its distinctiveness. This, in turn, leads to new demands that align with this distinctiveness.

There is also another tendency, using language choice to bring one group closer to another. In environments where groups, due to their size, cannot ensure their reproduction and are exposed to assimilation, the choice of language, as in the case of Muslims in Macedonia, is an indicator of one group's preference over others. This choice usually conveys multiple messages: dissatisfaction with the barriers faced by the group with whom they share the same language, fear and resistance to assimilation pressures on a minority group, and the selection of another group as the closest and desirable for integration.[11]

[11] Tasheva M., 1998, 118

In the Republic of North Macedonia, the concept of bilingualism is confusing and unclear, leading to the misconception that bilingualism in Macedonia, if implemented, would mean that everyone in the country should speak the Macedonian language as the official language, while the majority Macedonian community should not be familiar with the languages of other minority communities living in the country, specifically the Albanian language—the language of the largest minority community. Essentially, bilingualism in North Macedonia refers to the use of the Macedonian language as the official language and the use of the Albanian language by the Albanian community, the largest minority community, which is in a majority position in certain regions compared to the Macedonian community, which is the majority at the national level. According to the latest census, the Albanian community is represented by a little more than 25%, which, according to the Framework Agreement and the 2001 Constitution, means that at the state level and in those local self-government communities where members of the ethnic community constitute 20% or more, the official language in interpersonal communication, in addition to the Macedonian language, will be the language of the other community (in this specific case, Albanian).

Bilingualism, in other words, means that ethnic communities in ethnically heterogeneous regions, regardless of majority or minority status, should speak both languages if they meet the criteria outlined in the Framework Agreement for language use. Bilingualism in education entails that all children continue their education in both languages. Typically, this is achieved by having each ethnic community teach core subjects in its own language, while other subjects are taught in either one language or the other. If the language of the majority group is less represented, special classes are organized for learning the second language. In our educational practice, there is not bilingualism but diglossia, meaning one group knows both languages, while the other knows only its own. In our case, this relates to the relationship between the Macedonian majority community and other ethnic communities.

In North Macedonia, members of all ethnic communities, according to numerous studies, are familiar with both their mother tongue and the Macedonian language. However, members of the Macedonian community, with few exceptions, usually know only their own language. Thus, communication occurs in one language instead of two, which would be true bilingualism.

The situation of diglossia, in the context of implementing a bilingualism policy, implies the exclusion from administrative services of those who do not speak the second language well. The sudden introduction of bilingualism in the institutions of North Macedonia, without adapting the educational system in this direction, will lead to undesirable consequences in the labor market and significant layoffs of administrative officials, particularly in municipalities where Albanians are a majority, half, or a quarter, due to the lack of knowledge of the Albanian language. This is also connected to the demand for proportional representation of community members in all institutions, which is another reason for the dismissal of majority group members.

However, members of minority ethnic communities in North Macedonia, in addition to their mother tongue, also know the official Macedonian language. Unlike them, Macedonians know the languages of minority ethnic communities in the country in small numbers. Research in this area has shown that language knowledge depends on the settlement, whether it is ethnically mixed or ethnically homogeneous.

The introduction of bilingualism in the country needs to be carefully prepared by adjusting the educational system to meet the needs of the entire population to become bilingual.

Regarding the recent decision of the Government of North Macedonia for Albanian students to study the Macedonian language from the first grade instead of the fourth, it has faced condemnation from Albanian political parties, parent councils, Albanian mayors, school

directors, and non-governmental organizations. They argue that this decision is illegal, and several NGOs from Skopje, Tetovo, and Gostivar have initiated efforts to overturn this decision through the Constitutional Court of North Macedonia.

Despite this, missions from the EU, NATO, OSCE, and the USA in Skopje, concerning the developments around the government's decision, emphasized that teaching the state language in non-majority communities should start early, enabling all citizens to speak it fluently after completing their education. This aligns with the recommendations of the OSCE High Commissioner on National Minorities (Knut Vollebaek). Learning the state language, among other measures, is seen as essential for integrating different communities, providing better opportunities for education and employment later in life, and creating favorable conditions for the wider implementation of the optional study of Albanian and other non-majority languages in the country. However, representatives of OSCE, EU, USA, and NATO in the country believe that it is of vital importance for the government to carefully prepare the gradual implementation, working with all communities and involved parties at national and local levels, especially with teachers and parents, to ensure that changes in the curriculum take place in a spirit of mutual understanding and consensus.

5. Language and Success

It is a fact that success in schools is determined by numerous factors that influence both within and outside of it. However, one of the possible factors affecting initial educational achievements and success is language.

Students coming from different ethnic communities that have used their mother tongue in families face significant challenges in adapting to the new school environment. They encounter difficulties in following the curriculum and achieving success because, for the first time, they are confronted with the standardized, official Macedonian language.

To achieve equality in this regard, the Government of North Macedonia decided to introduce the study of the Macedonian language to all students of different ethnic backgrounds from the first grade, even if only phonetically. This decision applies not only to Albanian students but also to students of Turkish, Roma, Vlach, and other nationalities.

Regarding the language of education, particularly characteristics are the data obtained from the research conducted by Prof. Marija Tasheva and collaborators in 1997. Several questions were posed in this survey. The first question was: If your child cannot study in the mother tongue, do you think they should study in another language? The responses clearly showed that resistance to learning a language other than the mother tongue is greater among the Macedonian population than among members of other ethnic communities living in the Republic of North Macedonia. This resistance is more significant among those who rarely face such a problem in reality, but those who naturally should confront it. Macedonians from Debar and Gostivar, representing a minority in their locality, expressed opposition to education in another language, as did those living in Kocani, where they constitute a dominant group.

For Albanians, the attitude toward the language of education showed a remarkable conditionality based on their concentration in the settlement. Negative responses were most numerous where they felt a dominating majority and progressively decreased with the reduction of their concentration. In any case, the percentage of negative responses among Albanians was lower than among Macedonians but significantly higher than among the other three groups, those with smaller numbers and lower concentrations. Among the latter, higher values exist

only where their concentration is greater, as is the case with Turks from Debar and Gostivar and Serbs from Skopje. About this, as well as many others, Roma presented themselves as the most open to other groups, meaning the largest number of them accepted their children to study in a language other than their mother tongue.

To examine the attitude regarding which other language their children should study if they cannot study on their own, a list of languages spoken in the Republic of North Macedonia was offered, supplemented with an alternative to a foreign language.

Interesting results were obtained, particularly in terms of the preference of the Macedonian group, which does not include the languages of ethnic groups living in North Macedonia. This group responded that if their children cannot study in Macedonian, they would accept only studying in a foreign language.

A quarter of the surveyed Albanians preferred foreign languages, but even a third chose Macedonian as an option. In municipalities where the Albanian population has a higher concentration, the number of preferences for foreign languages was higher than for Macedonians.

If studying in the Turkish language was not possible, Turks gave preference to the Macedonian language. The majority of respondents opted for it. Similarly, surveyed Serbs expressed themselves, while among Roma, the inclination toward the Macedonian language is the greatest.

6. Ethnic Affiliation and the Language of Education

Regarding the correspondence between ethnic affiliation and language, the following questions were posed:

- **Language in which they pursue education in primary education**

Out of the total number of respondents, 217 students, or 72.3% of them, pursue education in the Macedonian language, while only 83 students, or 27.7%, pursue education in the Turkish language.

Image 1

The language or languages spoken by the surveyed students in their families

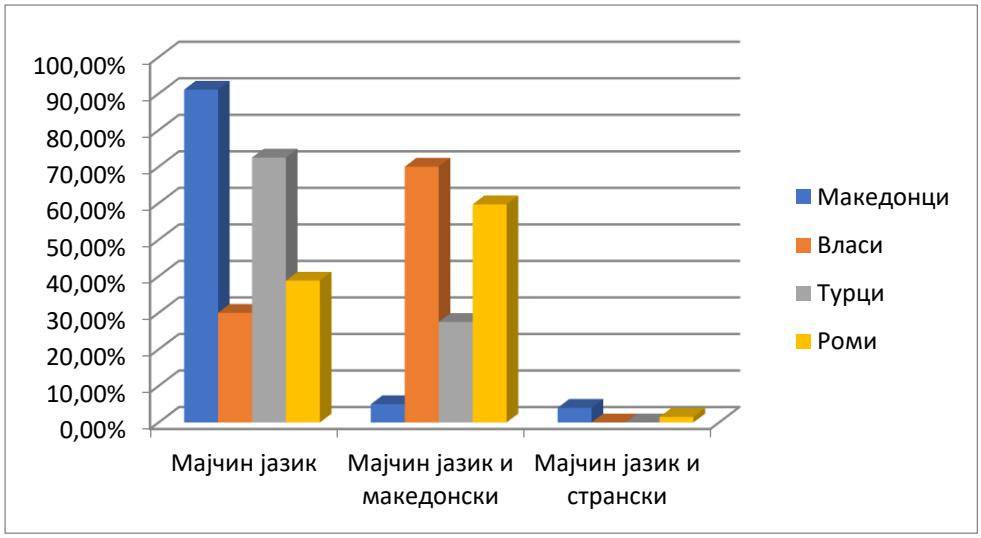
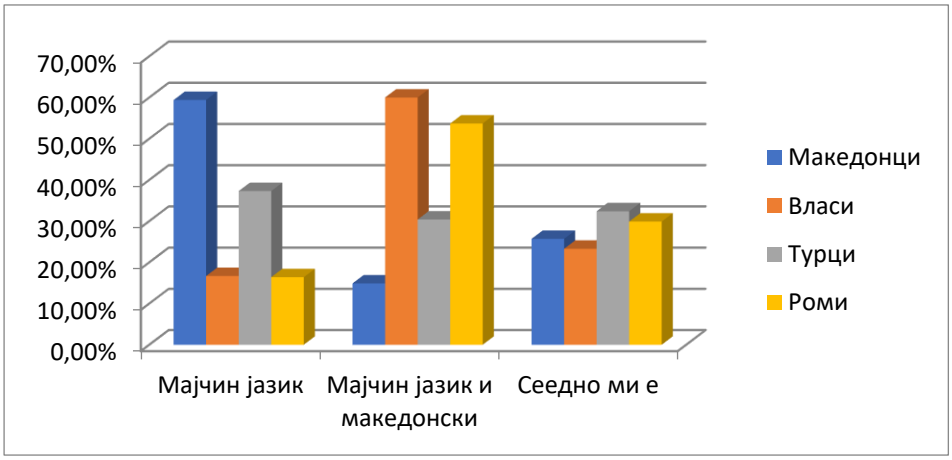


Image 2

The opinion of the students on which language they should continue their secondary and higher education based on ethnicity

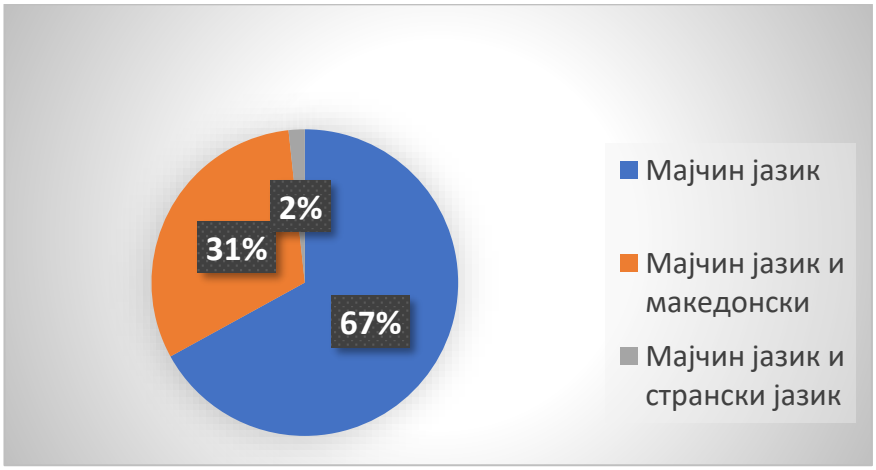


- **Language or Languages Spoken by Surveyed Students in Their Families**

Out of the surveyed students, 201, or 67 % speak their mother tongue. 94 or 31.3 % speak both their mother tongue and Macedonian, while 5, or 1.7 % speak their mother tongue and a foreign language.

Image 3

Language or Languages Spoken by Surveyed Students in Their Families



- **Language or Languages Spoken by Surveyed Students in Their Families According to Ethnic Affiliation**

Table 1

Language or Languages Spoken by Surveyed Students in Their Families According to Ethnic Affiliation

Ethnic Affiliation	Language(s) Spoken in the Family
Macedonians	Mother tongue (91.1%)
Albanians	Mother tongue (61.2%)
Turks	Mother tongue (72.5%)
Roma	Mother tongue only (38.8%)
Vlachs	Mother tongue only (30%)

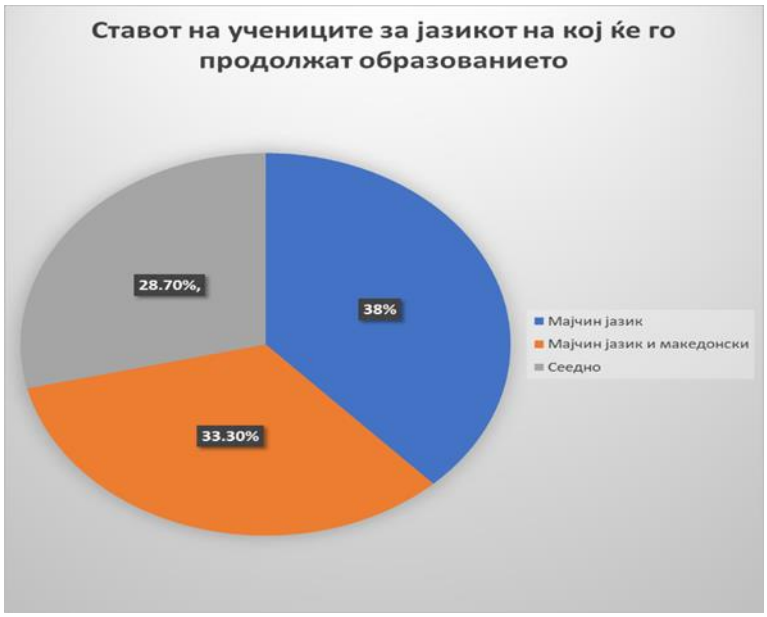
Macedonians predominantly speak their mother tongue at home (91.1 %). Among national minorities, Turks communicate most with their families in their mother tongue (72.5 %). Only 38.8 % of Roma and 30 % of Vlachs speak exclusively in their mother tongue. Interestingly, both Roma and Vlachs tend to speak more in Macedonian, in addition to their mother tongue, with percentages of 59.7 % and 70 %, respectively.

- **Students' Views on the Language for Continuing Secondary and Higher Education by Ethnic Affiliation**

It is noteworthy that the majority of students, 114 or 38 %, believe that they should continue their education only in their mother tongue. Additionally, 100 students or 33.3 % think that they can pursue education in both their mother tongue and Macedonian. On the other hand, 86 students, or 28.7 % express indifference to the language in which they will continue their education.

Image 4

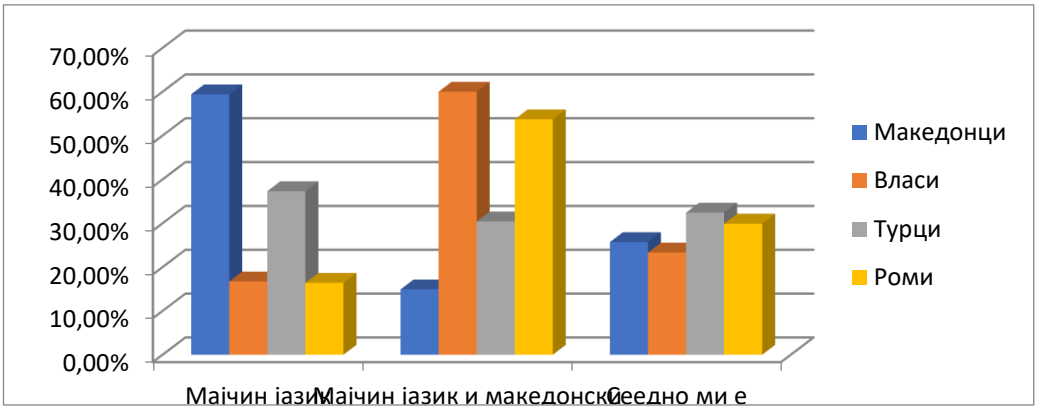
The students' stance on the language in which they will continue their education.



- **Students' Views on the Language for Continuing Secondary and Higher Education by Ethnic Affiliation**

Image 5

Students' Views on the Language for Continuing Secondary and Higher Education by Ethnic Affiliation



7. Nationality of the Respondent * Language for Continuing Secondary and Higher Education

- **Macedonians:**
  - 59.4 % prefer to continue their education in their mother tongue.
  - 25.7 % are indifferent about the language of their future education.
- **Turks:**
  - 37.3 % of Turkish students favor education in their mother tongue.
  - 32.4 % are indifferent about the language of their future education.
- **Roma:**
  - 53.7 % of Roma students choose to continue their education in both their mother tongue and Macedonian.
  - 29.9 % are indifferent about the language of their future education.
- **Vlachs:**
  - 60 % of Vlach students opt for continuing their education in both their mother tongue and Macedonian.
  - 23.3 % are indifferent about the language of their future education.

8. Conclusion

The data illustrates that success in schools is influenced by numerous factors both within and outside the educational environment. Language stands out as one of the factors affecting initial educational achievements and success. Students from different ethnic communities, accustomed to using their mother tongue in their families, face significant challenges in adapting to the standardized, official Macedonian language upon entering a new school environment. While North Macedonia has created conditions for education in the mother tongue

for all ethnic communities in primary and secondary education (if legal prerequisites are met) and, since 2001, in higher education, statistics indicate varying degrees of representation of certain communities in educational institutions. Despite fulfilling international standards in legislation for the education of ethnic communities in their mother tongue, the statistics reveal disparities in the enrollment of certain communities in educational institutions, although their inclusion has gradually improved.

9. Bibliography

Bureau for Development of Education, Ministry of Education and Science of the Republic of North Macedonia (2007), "*Concept for Nine-Year Basic Education*," p.44, available at: link

Korubin, J. (2005), "*Sociological Topics on Language*," Skopje: Faculty of Philosophy

Republic of North Macedonia Millennium Development Goals Report, Government of the Republic of North Macedonia, June 2005, available at: link

Tasheva, M. et al. (1997), "*Ethnic Groups in Macedonia - Historical Context*," Skopje: Faculty of Philosophy

Tasheva, M. et al. (1998), "*Ethnic Conditions in Macedonia - Contemporary Conditions*," Skopje: Faculty of Philosophy

About the Author

Prof. dr. Daniela Koceva is a doctor of sociological sciences. She was born in Štip in the Republic of North Macedonia. She completed her primary education at the "Tosho Arsov" Primary School in Štip. High school education at the "Slavcho Stojmenski" Gymnasium. In 2002, she enrolled in undergraduate studies at the University of St. Cirila and Metodija, at the Faculty of Pedagogy in Štip, in the classroom teaching department. Immediately after finishing her undergraduate studies, in 2006 she got a job as a classroom teacher at the "Strasho Pindzur" elementary school in Karbinci. In the 2007 academic year, she enrolled in postgraduate studies at the University of "St. Cyril and Methodius" at the Institute of Sociology of the Faculty of Arts in Skopje. In 2010, at the Faculty of Arts in Skopje, at the Institute of Sociology, majoring in Sociocultural Anthropology with Sociology of Ethnic Groups, she defended her master's thesis with the title: "Differences in educational achievements by ethnicity among primary school students. In 2014, she successfully defended her doctoral dissertation entitled: "Religious education in multi-ethnic societies with regard to Macedonian society", under the mentorship of prof. dr. Marije Taševa, with whom she obtained the scientific title of Doctor of Sociological Sciences. As a university professor, she teaches at several faculties at the University of Štip, at the 1st and 2nd and 3th level, at the Faculty of Pedagogical Sciences, the Faculty of Medical Sciences, the Academy of Fine Arts and the Faculty of Natural and Technical Sciences. She teaches many different subjects in the fields of history, sociology, multiculturalism, religious communities and educational management. Mrs. Prof. dr. Danila Koceva is a researcher in various fields of sociology and pedagogy. She actively participates in international and national conferences, seminars, writes articles, contributions, books and manuals in her field.

Hybrid Learning and Teaching of EFL

Ana Koceva, PhD

Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, North Macedonia
ana.koceva@ugd.edu.mk

Abstract

This paper analyses the learning and teaching process of English as a foreign language at the University Goce Delcev in Stip, North Macedonia. It provides theoretical overview of the tools provided by the University and different methods and techniques used by teachers in the teaching process, as well as the resources that are being shared and made available to the students for their learning process. The focus is on all the elements included in the educational process of teaching English as a foreign language. The paper proposes that the variability in the teaching and learning processes at the university offers greater choice to students, and enables them to maintain a learning style that is personally most suitable for each individual student.

Keywords: EFL, hybrid education, learning, teaching.

1. Introduction

The educational process is continuously changing and developing. Throughout time many different models have been used to teach and many forms have been applied in learning. However, the great difference that occurred that drastically changed and influenced the educational process is technology and technological resources. Therefore, the educational process can be divided into two large models. The first one is marked by the traditional teacher-centred teaching without any type of a technology. This model rapidly decreased in frequency (but it did not end) with the innovation of technology, its high-paced advancement, and consequently with its implementation in the educational process. Herein, the second model is marked with a contemporary teaching that is interactive, student centred and technologically equipped.

Although it may seem that generally the teaching and learning processes have been only developing and improving, it is also true that the conduct of a specific teaching model or method depends on many factors such as the policies of the educational institution and the professors/teachers themselves. The practice shows that some institutions and professors lean towards the traditional model of a non-interrupted lectures conducted by the teacher regardless of the subject of study. Furthermore, many teachers avoid the usage of any kind of new technology in the classroom, or use some technology (such as audio recordings) but as rarely as possible. Also, many teachers do not consider mobile phones as technological tools that might enhance the educational process, but view them as unnecessary distractions. Despite this constant rejection of technological resources and new teaching methods, which is very frequent in North Macedonia, the new technology has slowly entered all areas and all levels of education.

The Goce Delcev University has been one of the leading universities in North Macedonia in terms of technology and its incorporation into the educational process. For more than 10 years, the university has offered online services to the students such as e-index, e-learning, individual

email address for each student, e-library etc. The students have an easy and quick access to materials, announcements, contact with the professors and a simple and efficient way to conduct all of the administrative work completely online. In this paper, I will present all general resources and possibilities for the students at the Goce Delcev University, with a special focus on the students at the Department of English language and literature at the Faculty of Philology.

2. Hybrid teaching and learning

Hybrid learning is defined as "synchronous teaching of students in the classroom and online simultaneously using an online platform" (Ulla, Perales., 2022, p.6). Research shows that it has become increasingly popular in higher education and students are familiar with this type of learning (Bouayad et al., 2024). Also, teachers have a positive perception of hybrid learning and are willing to put this educational innovation into practice (Vereshchahina et al., 2018, p. 96). Overall, most research done on hybrid learning and teaching determines its numerous advantages for both students and teachers.

Alnajdi (2014) describes hybrid learning as flexible and collaborative between teachers, students and the institution and emphasizes the adjustability to the learner's needs as its main feature. Collaboration and interaction are also features that improve students' concentration and attention regulation abilities, which helps he frequent attention deficit disorder of students (Jiang et al., 2023). Ulla and Perales (2022) determined the consideration of student's learning preferences and the availability of technological equipment as benefits from hybrid learning. Hamid et al., (2022) confirmed the positive influence of media technology in the hybrid classroom, which results with increased student's motivation on their involvement in class, increased students' learning independence, improved interaction and communication between students and teachers, as well as improved assessment of students' assignments. Other benefits as distinguished by Kholis and Harsul (2023) are the following:

- "saving energy, time and effort;
- convenience in teaching;
- flexible in class management;
- easy to assess and evaluate students;
- accessing in many references and resources;
- increasing digital literacy and students' technical skills" (p.54).

The process of hybrid teaching and learning at the Goce Delcev University derived from the electronic resources and tools that were already implemented in a combination with the applications and tools of Microsoft teams, which were introduced during the covid pandemic. The covid pandemic in 2020 created a need for a completely online lessons, which was swiftly conducted with the help of Microsoft Teams groups for all subjects/courses. The transition was not due to the fact that all employees and students already had personalised 'ugd'[12] accounts, and they have all been familiar with using online and electronic resources. Therefore, the addition of the Microsoft teams groups and the conduct of meetings was made available in a very short period of time.

It is important to note that the teams' groups were only an additional resource that helped the students and teachers during the pandemic, and I strongly believe that its efficiency and contribution was increased due to the other online resources that were already available at our

[12] University Goce Delcev

university. The key for a successful conduct of the teaching and the learning processes is in the combination of the multiple resources that complement each other and reach their full potential only through their simultaneous usage.

3. Teaching and learning English

Nowadays hybrid teaching and learning is being implemented on all educational levels, primary, secondary and tertiary. Moreover, as (Singaravelu, 2021) has confirmed "hybrid learning is especially useful for acquiring communicative competency in English" (p.18).

The duration of all the courses at the Faculty of Philology, at UGD is 12 weeks, without the additional period I which students have to make a project paper and prepare for the final exam. The teaching process includes 12 in-person lectures that are usually conducted in a combination with a Power Point presentation, short videos, audio recordings etc. which are transmitted through a video screen, a tv or a smart board. Moreover, students that are unable to be present at the face-to face lecture are able to follow it through a Microsoft teams meeting. The lectures are also followed by 12 practical activities that depend on the subject area.

Often a lecture is considered by the general public as a speech conducted by the professor, and the students are mere listeners that may or may not ask questions after it. However, in contemporary education a lecture by a professor should be an interactive activity focused toward the students and their thoughts and questions on a given topic that follow the lecture's topic. Therefore, I believe that the perfect lecture starts with a few general questions towards the students that simply encourage them to start speaking the English language, then the professor should lead and narrow the conversation toward the particular topic that is part of the lecture.

After the initial 'ice-breakers', the professor starts with the lecture that is often accompanied by a Power Point presentation. Here it is important to emphasize that the presentation should only serve as an additional tool and to improve our explanation with examples, photo or video additions, and to present the key points that the students should remember. On the contrary, if the presentation is long, with too much text and no clear structure, it will only distract our students and make our lecture less effective. Recent studies have proved the attention deficit of younger generation is a frequent problem and it is far from irrelevant to the teaching process. Herein, research and practice has shown that the best way of presenting is dividing the lecture into many smaller sections, repeating the key notions after each section, giving time to the student to reflect on them through a short group discussion and following each section with appropriate activities or exercises that will provide practice and additional repetition for the students.

Despite the lectures, professors share resources and tasks through the Moodle site that is specifically created for all courses separately. Teachers and professors of EFL have a slightly easier task than other professors in terms of preparation of practical activities due to the large number of resources about English and in English online on all subjects related to the English language. Professors are also encouraged to share announcements related to their specific course, the exam dates and other information that is considered useful for the students in their Microsoft team's groups.

Herein, the application technological and online tools and resources together with face-to-face interactions confirms that the educational process at the Goce Delcev University can be defined as hybrid teaching and learning.

4. Electronic tools and resources

There are many other electronic tools and resources that are being offered to help students' organizational and time management skills, equip the students with necessary and additional materials for the courses, simplify administrative procedures and offer ready-made forms for administrative purposes etc.

4.1 E-learning platform

The first version of Moodle or the e-learning platform at UGD was introduced in 2008, and since than the number of participants and the number of offered courses has been only growing. It is an online learning platform accessible only to the students and the professors at UGD with their personalised 'ugd' accounts. The main aim of the platform is to enable the students to self-manage the learning process. Each subject has a personalised site on the platform, where the professor shares an overview of all the lectures, attaches additional sources and adds homework tasks. All the information about a particular subject is uploaded in one place, which enables the students to self-organize and self-manage by choosing by the place, the time-frame and the style of their learning. Furthermore, the structure of the platform motivates the students toward a self-studying and simultaneously teaches them organizational and management skills that are important for the whole educational process as well as for their future professional life.

4.2 Microsoft Teams

Microsoft teams was included in the teaching due to the start of the covid pandemic. The need for more electronic possibilities was visible from the increased use of Moodle, rose to three times more than usual during the start of the pandemic as confirmed by the analysis of Lapevska et al. (2021). The only option missing from the Moodle and the other online tools of the University was a video connection to the students. Therefore, the main benefit from this application was that it enabled the option to connect students that are sick or unable to attend in the actual face-to face lecture. On the other hand, the University made available a stable connection and viewing devices.

The Microsoft teams' groups allow the teacher to share many additional resources in a fast and efficient way. Students receive links toward activities where they can practise the newly learned material, the previously mentioned PowerPoint presentations are made available to them, as well as other pdf documents, word files, videos etc. that are all related with the study material. Another advantage of these groups is that it offers a direct communication among the students themselves, which is especially important for new students and first year students. The group enables them to communicate, discuss their tasks and work as a team. Also, the group serves as a direct link toward the professors, so that they can quickly help their student, answer any question or resolve possible problems that would take a lot longer without this tool. Certainly, there is a disadvantage for the professors, since they are seemingly available at any time or day for their students. Also, other drawbacks might appear or as Karafil, & İlbay (2024) claim: "challenges in asessment, internet connectivity, and student engagement. However, there is no doubt that the disadvantages are minimal compared to the numerous advantages for professors. In summary, the advantages of Microsoft teams include professor's ability to do the following:

- share a pdf file of a free book in English for reading;
- post an assignment with an explanation and a due date;

- correct and mark any mistakes directly on the assignment;
- post a video related to a specific lecture and topic;
- share notes from the lectures for absent students;
- add points and follow and save the work of their students all within their team for a particular subject;
- connect to a meeting directly from the face-to-face lecture and present simultaneously in real life and virtually;
- answer questions and help the students through the main group chat or a private message;
- share links to activities related to grammar or vocabulary practice, listening, reading or writing activities;
- post announcements or/and information for other events at the faculty…

The inclusion of the application was quick and the transition to hybrid teaching and learning was smooth due to the contemporary approach of the University toward online teaching and learning and all continuous work already implemented as normal in the overall functioning of the Goce Delcev University.

4.3 E-index

E-index is another contemporary tool that simplifies the administrative work for the students and transforms it into an easy, clear and quick task. In the past 10 years, students have been able to enrol in a new semester, apply to take an exam, pay their tuition, get signatures from the professors etc. with a few clicks on the computer. All students have their personal profiles on e-index with all the information as in printed indexes such as study programme, subjects, credits, signatures, grades etc. Moreover, the e-index also offers ready-made forms and payment sheets which student only fill out completely electronically. Herein, the time needed to do anything administrative for students' studies is decreased to a minimum, while the time they have to put into studying is vastly increased.

4.4 E – library

The e-library is a database of textbooks, workbooks, practicums, e-books, dictionaries, conference proceedings and various other resources that are free for all students. Students are able to enter the e-library with their 'ugd' accounts acquired since their enrolment and with one click any file can be downloaded. The data is listed by a Faculty to make the resource research even easier for students.

4.5 Academic calendar

The academic calendar is another useful time management tool for the students. It is an annual timeline for all the activities such as semester enrolment, midterm tests, exam sessions etc. Having all the information for the upcoming year is a great advantage for both students and teachers, since it enables a great time organization and efficient work completion.

4.6 Academic repository

The university's repository is a large database of articles, papers, books etc. published by the professors at the university as well as the MA and PhD students at the university as well. The database is public and research can be made by author's name, department, subject area or year. It serves as an extension to the e-library for students, but it is also a useful tool for professors.

4.7 UGD Scholar

UGD Scholar is an academic profile for employees at the Goce Delcev University. It offers information about professors and other employee's biography, data on publications which usually is a direct link toward the above mentioned UGD Repository database; as well as information on the courses taught by a specific professor and announcements regarding those courses. The main aim of this page is to encourage collaboration, show the academic work done by the employees and simply inform the public and introduce future students to the staff members.

5. Conclusion

The contemporary educational process is a student-centred interactive activity that is and should be realised with an equal inclusion of students, teachers and technological resources. Herein, hybrid learning and teaching is the most advantageous and most efficient model of education. The paper gives an in-depth overview of all the aspects of the educational process and its conduct at the Goce Delcev University. The electronic platforms the various tools and resources enable the students with the following: a good learning environment, free access to both obligatory and additional study materials, simplified and fast conduct of administrative work related to their studies, connection to their fellow students and professors etc. All of the provided advantages help the students to have: better organizational skills, good time-management, a self-paced study process, preferable learning style and multiple possibilities for further study and research. In conclusion, the model of hybrid learning and teaching is successfully being conducted at the Goce Delcev University and it is the most appropriate and most beneficial model for students of English language and literature.

6. Literature

Alnajdi, Sameer. (2014). HYBRID LEARNING IN HIGHER EDUCATION. Available from: https://www.researchgate.net/publication/318361485_HYBRID_LEARNING_IN_HIGHER_EDUCATION [accessed Jun 03 2024].

Bouayad, Asmae., Houari, Imane., Ouarsal, Rachid., Ouriagli, Mohammed., Lachkar, Mohammed. (2024). *Perceptions of University Teachers and Students on Hybrid Teaching in Morocco*. International Journal of Information and Education Technology, Vol. 14, No. 5

Hamid, Farida., Rinawati, Dian., Mahrudin, Muhamad., Husna, Nida., Hidayat, Didin., Mursyid, Andi Miftahul Maulidil. (2022). *Teaching Strategies in EFL Hybrid Classroom: A Case Study in a Junior High School*. IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature. 10. 135-151. 10.24256/ideas.v10i1.2522.

Jiang, Rongwang & Long, Caofang & Li, Mingjie & Zhang, Yuntao & Yang, Ming. (2023). The impact of teaching reform on students' attention deficit. CNS Spectrums. 28. S62-S63. 10.1017/S109285292300408X.

Karafil, Burcu., İlbay, Özlem. (2024). *EFL Instructors' Satisfaction with Teaching English Online at Tertiary Level.* Participatory Educational Research. 11. 76-96. 10.17275/per.24.20.11.2.

Kholis, Adhan., Khusnul, Harsul. (2023). *Supporting English learning activities using hybrid communication and interaction*. LingTera. 10. p. 44-57. https://doi.org/10.21831/lt.v10i2.65722

Lapevska, Dijana., Velinov, Aleksandar., Zdravev, Zoran. (2021). *Analysis of Moodle Activities Before and After the Covid-19 Pandemic – Case Study at Goce Delchev University*. Balkan Journal of Applied Mathematics and Informatics Vol.4 No.1

Singaravelu, Govindarajan. (2021). *Hybrid Learning in enhancing communicative skills in English*. I-manager's Journal of Educational Technology. 7. p. 14-18.

Ulla, Mark & Perales Jr, William. (2022). Hybrid Teaching: Conceptualization Through Practice for the Post COVID19 Pandemic Education. Frontiers in Education. 7. 1-8. 10.3389/feduc.2022.924594.

Vereshchahina, Tetyana & Liashchenko, Olesia & Babiy, Serhij. (2018). *English language teachers' perceptions of hybrid learning at university level*. Advanced Education. 5. 88-97. 10.20535/2410-8286.148368.

Short presentation of the author

Ana Koceva is an assistant professor at the Goce Delcev University in Stip, North Macedonia. She teaches courses in English linguistics to future teachers of EFL and future translators. Her scientific and research work is focused on discourse analysis and contrastive studies.

Z maturitetnimi dramami iz učilnice v gledališče in na esej

From Classroom to Theater and Essay with Graduation Dramas

Martina Berič

Gimnazija Šentvid
martina.beric@sentvid.org

Povzetek

Dramska besedila so del učnega načrta za pouk slovenščine v gimnaziji. Pri pouku jih beremo, čeprav so namenjena uprizarjanju na odru. Obisk gledališča med tem ni del učnega načrta, vendar se nam zdi pri obravnavi dramatike ključno, da dijaki vsaj enkrat v gimnazijskem izobraževanju obiščejo profesionalno gledališče in se na to pripravijo. To naredijo z dejavnostmi za gledališko opismenjevanje, ki jih načrtuje učitelj. Posebna priprava na ogled predstave je potekala pri bodočih maturantih že eno šolsko leto prej, saj so se na ogled predstave pripravljali najprej z dramaturginjo in režiserjem, nato s profesorico v razredu. Po ogledu predstave je sledila poglobljena refleksija v treh korakih. Poglobljenost refleksije smo dosegli z anketnim vprašalnikom, s katerim so dijaki razmišljali o predstavi, gledališki izkušnji, vrednotili pomen izkušnje zase in za esej ter razmisli o tem, kaj jim predstavlja gledališče. Te dejavnosti so pomembne, če imajo dijaki dramska besedila za maturo in morajo o teh besedilih napisati esej in če želimo, da bodo postali redni obiskovalci gledališča.

Ključne besede: dramatika, gledališče, gledališko opismenjevanje, ogled, priprava, refleksija.

Abstract

Dramatic texts are part of the curriculum for Slovenian language classes in grammar school. Although these texts are intended for stage performance, they are also read in the classroom. Even though attending the theatre is not part of the curriculum, we believe it is crucial that students go to a professional theatre at least once during their secondary schooling and prepare themselves for it. This is done through activities designed to develop theatre literacy, planned by teachers. For future graduates, special preparation for attending the performance took place a year in advance. They first met with a dramaturge and director and then did the tasks with their teacher in the classroom. After watching the performance, a thorough reflection in three steps followed. The depth and thoroughness of this reflection was achieved with a questionnaire, through which students contemplated the performance and the theatre experience, evaluated the significance of the experience for themselves and for their essays, and considered what theatre means to them. These activities are crucial for students who have dramatic texts as part of their final exams and need to compose essays about these texts. Moreover, they are vital if we want them to become regular theatergoers.

Keywords: attending a play, drama, preparation, reflection, theatre, theatre literacy.

1. Uvod

Letošnji maturitetni sklop na splošni maturi iz slovenščine (Ujeti ali svobodni?) s štirimi dramami omogoča razvijanje kulturne kompetence in konkretno gledališko opismenjevanje, ki mora biti eden izmed ciljev pouka književnosti pri slovenščini v gimnaziji. Dijaki ne posegajo samostojno po dramskih besedilih, berejo jih, če jim to naloži učitelj pri pouku. Branje dramskih

besedil je zahtevno že zaradi same zgradbe dramskega besedila, saj je sestavljeno iz dveh vrst besedila, in sicer glavnega oz. dialoga in stranskega besedila oz. didaskalij. To bralcu otežuje bralni proces, kot pravi Pezdirc Bartol (2008) in preusmerja pozornost ter razbija lok zgodbe. Čeprav je dramsko besedilo tudi zapisano, ni dovolj, da bralec zgolj sledi črkam besedila, ampak si sproti ustvarja svoj domišljijski svet v prostoru in času, zato je branje drame vedno hkrati že tudi virtualno uprizarjanje.

Po Učnem načrtu za slovenščino v gimnaziji (2008) je med Splošnimi cilji oz. kompetencami navedeno, da se dijaki pri pouku usposabljajo za branje in interpretacijo literarnih besedil: doživljajo, razumevajo, aktualizirajo in s pomočjo svojih izkušenj, književnega znanja in splošne razgledanosti vrednotijo ter poimenujejo idejno-tematske in slogovno-kompozicijske plasti literarnih besedil iz domače in prevodne sodobne, novejše in starejše književnosti. Prav tako med cilji pri sedmi točki zasledimo, da dijaki ob interpretaciji razvijajo estetsko in kulturno zmožnost: literarna besedila opredeljujejo po zvrstno-vrstni pripadnosti, prepoznavajo in vrednotijo posebnosti njihove literarnoumetniške sestave, jih umeščajo v prostor in čas, se seznanjajo z njihovimi avtorji ter s temeljnimi kulturnozgodovinskimi okoliščinami njihovega nastajanja in sprejetosti pri bralcih.

Niti med cilji in kompetencami niti med pričakovanimi dosežki ali rezultati učnega načrta ni obiska gledališča ali ogleda gledališke predstave kot načina, s katerim bi dijaki videli, kako dramsko besedilo, ki je namenjeno uprizarjanju na odru, zaživi in se realizira v okolju, za katerega je napisano. Prigl (2018) ugotavlja, da je gledališče z vsemi izraznimi sredstvi tako le povezovalec različnih vsebin učnega načrta. Obisk gledališča bi torej lahko razumeli kot cilj medpredmetnega povezovanja, ki predvideva, da se med splošne cilje predmeta slovenščina v gimnazijskem izobraževanju vključujejo tudi vsebine kulturne vzgoje.

Pouk književnosti v gimnaziji obsega vse tri literarne zvrsti; liriko, epiko in dramatiko. Dramatika je namenjena uprizarjanju na odru. Ampak z branjem dramskih besedil želimo kot učitelji spodbujati tudi vzgojo vrednot (kultura in obisk gledališča). Ugotavljali smo že, da je branje dramskih besedil pri pouku specifično in naporno, ker je notranja struktura dramskega besedila posebna. Pezdirc Bartol (2008) izpostavlja še eno posebnost pri dramski besedilih, in sicer to, da se dramske osebe skozi direktni govor predstavljajo same, da ni fiktivnega pripovedovalca, ki bi komentiral dogajanje in usmerjal bralčevo pozornost. Bralci pri tem v dialogu, ki je poln nekih informacij, niso vešči razbrati raznih pomenskih plasti dialoga. Prigl (2018) pa trdi, da je treba nujno razvijati senzibilnost za sprejemanje dramskih besedil in njihovih uprizoritev ter tako oblikovati kultiviranega bralca in gledalca.

Branje dramskega besedila in spremljanje gledališke uprizoritve se razlikujeta v samem aktu recepcije, pravi Pezdirc Bartol (2008), to sta branje in gledanje. Pezdirc Bartol za šolsko prakso predlaga, da bi dijaki vsaj kdaj v času šolanja v kratkem časovnem razmiku določeno dramo prebrali in videli v gledališču. Predlaga tudi, da se ob tem pripravi vprašalnik za dijake, ki bi ga izpolnjevali po ogledu predstave. Vprašalnik pripravi učitelj in je vezan na konkretno predstavo ter vsebuje vprašanja, ki zahtevajo preprostejše odgovore, obkrožanje na stopenjski lestvici, razvrščanje elementov od prvega do zadnjega, možnost za tvorjenje samostojnega odgovora. Vprašanja se lahko nanašajo na dramske osebe, dramski govor, prostor in čas – kaj, kako in zakaj. Lahko se nanašajo na razumevanje in interpretacijo, vrednotenje in všečnost, primerjavo besedila in uprizoritve.

Pezdirc Bartol (2015) trdi, da takšni vprašalniki omogočajo povratno informacijo učitelju, da lahko bolj kakovostno načrtuje učni proces. Vprašalniki prav tako spodbujajo ubesedenje estetske izkušnje vsakega posameznika in dijak tako svoje izkušnje lažje izrazi, primerja z drugimi in jih kritično ovrednoti.

Kaj torej želimo pri pouki književnosti doseči z branjem dramatike? Kaj želimo doseči z določanjem dramskih besedil za splošno maturo iz slovenščine? Dramatika je namenjena uprizarjanju na odru, a z branjem dramskih besedil želimo učitelji pri obveznem maturitetnem predmetu spodbujati tudi vzgojo vrednot in kritičnega mišljenja, pri čemer bi na tem mestu izpostavili kulturno kompetenco in obisk gledališča.

V srednji šoli se gledališče ne pojavlja v učnih načrtih, temveč se pojavlja samo dramatika kot književna vrsta. Srednješolci se ob dramskih besedilih učijo tudi o gledališču, zato je pomembno, da se dijaki z gledališčem in za gledališče vendarle učijo ob podpori svojih učiteljev. Lešnik (2020) v tem primeru govori o gledališkem opismenjevanju, cilj tega opismenjevanja so avtonomni gledalci, ki bodo radi zahajali v gledališče, saj bodo brez težav razumeli jezik gledališča, torej bodo gledališko opismenjeni. Na Gimnaziji Šentvid je obisk gledališča zato vključen v letni delovni načrt aktiva profesoric slovenščine in v individualni letni delovni načrt vsake profesorice slovenščine. Prepričani smo, da mora vsak gimnazijec v vsakem letniku vsaj enkrat obiskati profesionalno gledališče in si ogledati gledališko predstavo. Prav mladi med 14. in 19. letom so namreč najbolj dovzetni za umetniška doživetja, ki jih usmerijo v lastno, samostojno obiskovanje gledališča po končani gimnaziji.

Da bi dijakom maturantom omogočili svojevrstno gledališko izkušnjo in jih dodatno gledališko opismenili, smo dijake, bodoče maturante, že na koncu tretjega letnika, v šolskem letu 2022/2023, povabili k sodelovanju z dramaturginjo Iro Ratej in režiserjem Jakom Ivancem, ki sta za Gledališče Koper snovala gledališko predstavo za maturante za šolsko leto 2023/2024. Dijaki so ju junija 2023 prepričali v inovativen koncept gledališke predstave, si jo marca 2024 ogledali, se po predstavi ponovno z njima pogovorili in svojo refleksijo o celotni izkušnji tudi zapisali, ovrednotili. Ta prispevek osvetljuje to sodelovanje s tremi koraki gledališke vzgoje (priprava, ogled in refleksija) in ga izpostavlja kot primer dobre prakse.

2. Od učilnice do gledališča in na maturo

Priročnik za gledališko opismenjevanje Gledališče pod drobnogledom (2021) opredeljuje spremljevalne dejavnosti pred in po ogledu gledališke predstave, to so: 1. priprava na ogled predstave, 2. ogled predstave, 3. refleksija po ogledu predstave. Te dejavnosti omogočajo voden ogled gledališke predstave, ki tako obisk gledališča na ustvarjalen način integrira v pouk. Naša izkušnja temelji na teh treh dejavnostih, vendar jasneje izrisuje tudi sodelovanje z dramaturginjo in režiserjem ter sodelovanje pri samem študiju oz. nastanku uprizoritve.

2.1 Priprava na ogled predstave v učilnici

Naša izkušnja je konkretno povezana z dramami maturitetnega sklopa za splošno maturo iz slovenščine 2024, to so: drama Zaprta vrata, ki jo je napisal Jean Paul Sartre, Dogodek v mestu Gogi, ki jo je napisal Slavko Grum, Veliki briljantni valček Draga Jančarja in Naše skladišče mlade dramatičarke Tjaše Mislej. K sodelovanju smo bili povabljeni že maja 2023. Najprej je profesorica podala strokovno mnenje o obravnavi maturitetnih besedil pri pouku in se opredelila do tega, zakaj je pomembno, da imajo dijaki možnost dramska besedila videti na odru. Drugi korak te dejavnosti je bilo povabilo dramaturginje Ire Ratej in režiserja Jaka Ivanca na šolo, v razred, med bodoče maturante, junija 2023. Dijakom sta se najprej predstavila, predstavila svoj poklic in lastno izkušnjo z maturo. Z dijaki sta se pogovarjala o tem, ali so že bili v gledališču, kaj so si ogledali, kaj jim je bilo všeč, kako so doživeli obisk gledališča. Nato sta jim predstavila svojo idejo o snovanju maturitetne predstave, in sicer koncept, ki bi v 90 minutah prikazal ključne prizore iz vseh štirih maturitetnih dram. Režiser Jaka Ivanc je povedal,

da bi rad ustvaril predstavo, s katero bi se približal dijakom in jim pomagal pri razumevanju maturitetnih dramskih besedil ter jim omogočil občutek oz. izkušnjo obiska gledališča. Zanj je bila ob pogovoru z dijaki pomembno izhodišče, da bodo dijaki obiskali gledališče. Kajti, ko je spraševal dijake, kdo zahaja v gledališče in kdo je že bil v gledališču, je bilo število dvignjenih rok zelo majhno. Z dramaturginjo sta želela ustvariti predstavo, ki bo za dijake, ki bo tudi prikazala ustvarjalni proces, kako zapisano dramsko besedilo zaživi na odru, in pri tem sta že imela idejo, da bi primerjalno predstavila vse štiri drame. Dijaki so soglasno potrdili, da si želijo drugačno predstavo, da takšne predstave še niso videli in da bi jim to gotovo bolj pomagalo pri vzporejanju dram in razmišljanju o primerljivosti posameznih motivov, kar bi jim pomagalo tudi pri pisanju maturitetnega eseja. Naše nadaljnje sodelovanje je bilo profesoričino branje scenarija oz. predloge za dramsko igro. Predloga je bila zanimiva, sveža, inovativna.

Tretji korak prve dejavnosti priprave na ogled predstave je pomenil profesoričin obisk premiere, 9. 2. 2024 v Gledališču Koper. Če se namreč profesor predhodno pozanima in je odprt za različne oblike uprizoritvene umetnosti, lahko svoje učence bolje pripravi na ogled predstave ter svoj pozitivni odnos do gledališče prenese tudi nanje, kar je bil naš cilj. Zato se je profesorica udeležila premiere in svojo izkušnjo delila z dijaki. Sledil je ogled predstave marca 2024 v Lutkovnem gledališču v Ljubljani za vse maturante na šoli. Na ogled predstave so se dijaki pripravili tako, da so prebrali vse štiri drame, dve so v razredu tudi že interpretirali in analizirali. Seznanjeni so bili s tem, da gre pri predstavi Odprta vrata v maturo 2024 za interaktivno obliko dramske igre in gledališča, torej, da je od njih zaželeno, da se odzovejo in odgovarjajo, če so povabljeni k sodelovanju.

2.2 Ogled predstave Odprta vrata v maturo 2024

Ogled predstave Odprta vrata v maturo 2024 je (18. 3. 2024 v Lutkovnem gledališču v Ljubljani) potekal brez posebnosti. Dijaki so sodelovali in uživali v predstavi. Prvi vtisi so bili zelo dobri. Odprta vrata v maturo 2024 so v Gledališču Koper poimenovali učni gledališki esej o štirih dramah. V posebni zgibanki, ki ni gledališki list, ampak je poseben didaktični pripomoček, so v posebnem razdelku Razlage izbranih pojmov za posamezno dramo izpostavljeni in pojasnjeni pojmi, za katere se domneva, da jih dijaki oz. gledalci ne poznajo, ker ne sodijo v njihov življenjski in družbeni kontekst. Na drugi strani sledijo Statistične in splošne didaskalije (Ujeti, Mrtvi, Samomorilci, Detomorilke, Nasilneži in pedofili, Starši). Zgibanko so dijaki pred ogledom predstave prejeli, z njo so si lahko med ogledom drame pomagali.

2.3 Refleksija po ogledu predstave

Refleksija po ogledu predstave je potekala v treh delih. Najprej je sledil pogovor s profesorico, naslednji dan po predstavi (19. 3. 2024). Nato je dober teden po tem sledil pogovor z dramaturginjo in režiserjem (28. 3. 2024), nato čez en teden še anketni vprašalnik za dijake. Za intenzivnejšo refleksijo je namreč bolje, če po gledališkem obisku mine nekaj časa, da se čustva umirijo in prvi vtisi utrdijo.

Aktivna in ustvarjalna refleksija je potekala z dramaturginjo Iro Ratej in režiserjem Jako Ivancem, kar prikazuje Slika 1. Z dijaki sta rekonstruirala in analizirala videno predstavo. Poudarila sta različne možnosti dojemanja predstave ter soočila tudi drugačna stališča dijakov o dramah, sami uprizoritvi in temah, ki pomenijo usmerjeno razmišljanje o drmah, torej o svobodi in ujetosti.

Slika 1

Obisk Ire Ratej in Jaka Ivanca (28. 3. 2024)



2.4 Anketni vprašalnik kot del refleksije

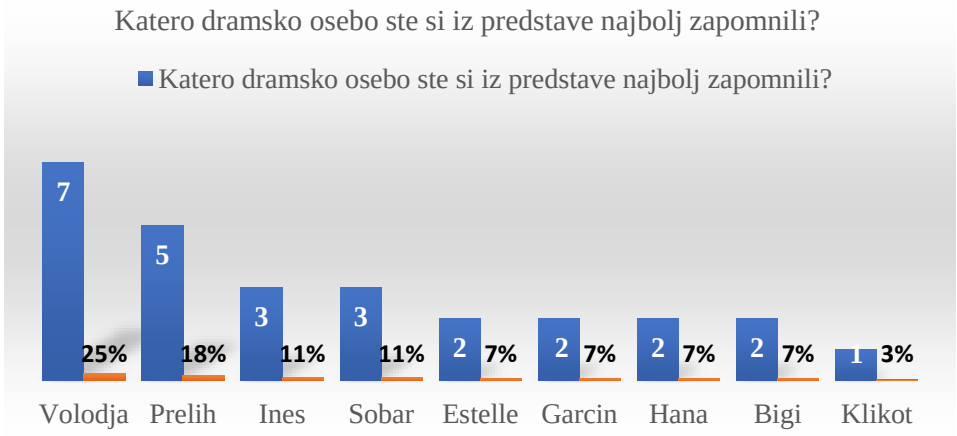
Zadnji del naše refleksije po ogledu predstave je predstavljal anketni vprašalnik za dijake. V celotno pot obravnave in sodelovanja pri predstavi je bil vključen 4. e, splošni oddelek Gimnazije Šentvid.

V anketnem vprašalniku se je sledilo smernicam, ki jih je podala Pezdirc Bartol (2015) in so omenjene v uvodnem delu tega prispevka. Vprašalnik se je nanašal na ogled predstave Odprta vrata v maturo 2024, izpolnilo ga je 28 od 29 dijakov v 4. e.

Prvo vprašanje na vprašalniku je bilo odločevalno vprašanje o tem, ali jim je bila predstava Odprta vrata v maturo 2024 všeč. Prav vsi dijaki (100 %) so odgovorili, da jim je bila predstava všeč. Drugo vprašanje je bilo odprtega tipa, kar prikazuje Grafikon 1. Odgovori na vprašanje, katero dramsko osebo so si iz predstave najbolj zapomnili, so pestri, različni, kar nas razveseljuje in utrjuje v tem, da dijak vsak zase in zelo subjektivno doživlja dramsko igro. Pojavi se namreč 10 različnih odgovorov oz. dramskih oseb, ki so si jih dijaki zapomnili. Največ dijakov si je zapomnilo dramsko osebo, ki je bila najbolj nasilna in je zbujala strah.

Grafikon 1

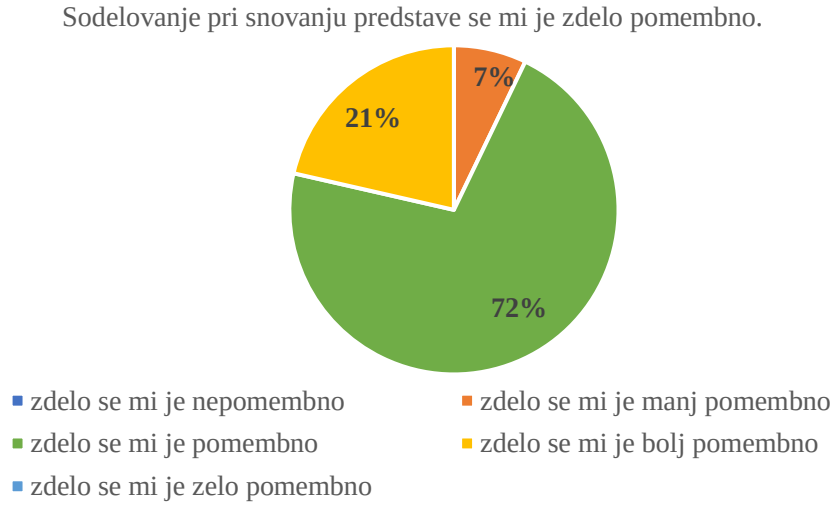
Rezultati drugega vprašanja



Na naslednja vprašanja so dijaki odgovarjali s pomočjo lestvice, in sicer od 1 do 5, s katero so vrednotili pomen in pomembnost določene trditve za njihovo razumevanje. Če so obkrožili 1, je pomenilo, da se jim je to, kar je zapisano v trditvi, zdelo nepomembno, obkrožiti 5 pa je pomenilo, da se jim je to, kar je zapisano v trditvi, zdelo zelo pomembno. Grafikon 2 prikazuje dojemanje dijakov, kako pomembno se jim je zdelo, da so bili soudeleženi pri snovanju oz. ustvarjanju predstave, ki je bila namenjena njim samim. Zelo všeč jim je bil predlog režiserja, da bi predstavil vse štiri maturitetne drame hkrati in primerjalno, kar prikazuje Grafikon 3. Vsi odgovori so bili na lestvici med 3 in 5 (pomembno, bolj pomembno, zelo pomembno).

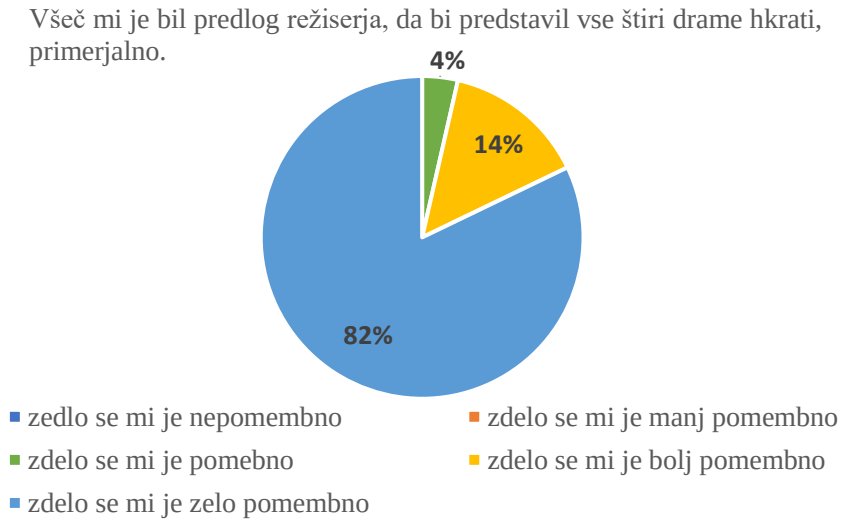
Grafikon 2

Rezultati vprašanja o pomenu sodelovanja



Grafikon 3

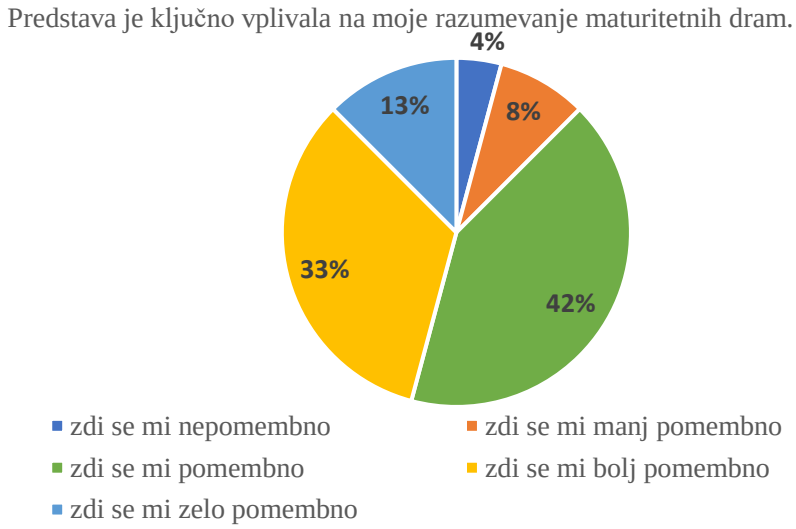
Rezultati vprašanja o predlogu režiserja in dramaturginje



V Grafikonu 4 je predstavljen odziv dijakov na gledališko predstavo, pri čemer so poudarili, da je ogled predstave vplival na razumevanje maturitetnih dram, ampak ne ključno. Takšna drža dijakov ne preseneča, saj se razumevanje literarnega besedila dogaja v šoli, pri pouku književnosti v učilnici in ogled predstave za razumevanje ni nujno potreben.

Grafikon 4

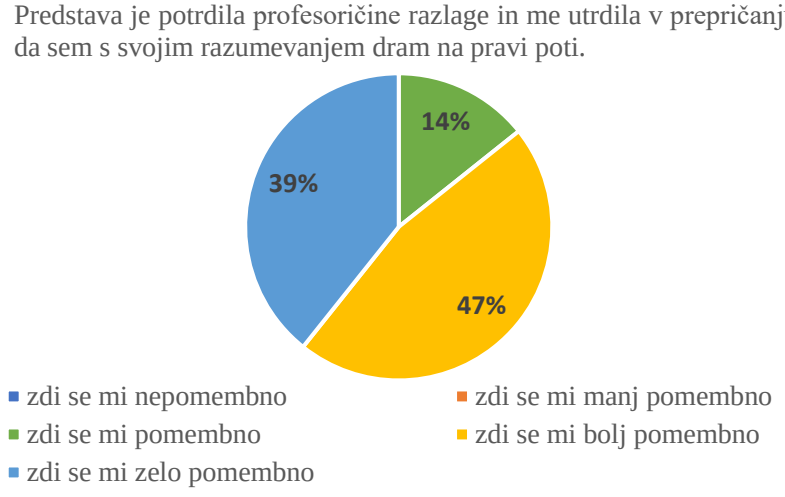
Rezultati odziva dijakov o predstavi



Grafikon 5 prikazuje, da je ogled predstave vplival na prepričanje in samozavest dijakov. Z ogledom so dobili potrditev, da so s svojim razmišljanjem o dramah na pravi poti. Ta zunanja potrditev zunaj učilnice se jim zdi pomembna, bolj pomembna in zelo pomembna, kar smo pričakovali.

Grafikon 5

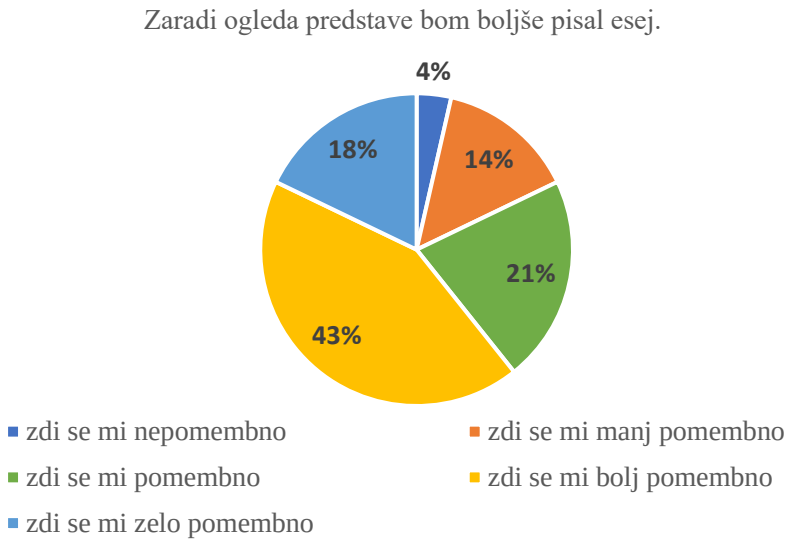
Rezultati o vplivu na samozavest dijakov



Pri ogledu predstave, ki je bila namenjena pripravi na maturo, se je dijakom zdelo pomembno, da jim bo predstava pomagala pri pisanju eseja, kar prikazuje Grafikon 6.

Grafikon 6

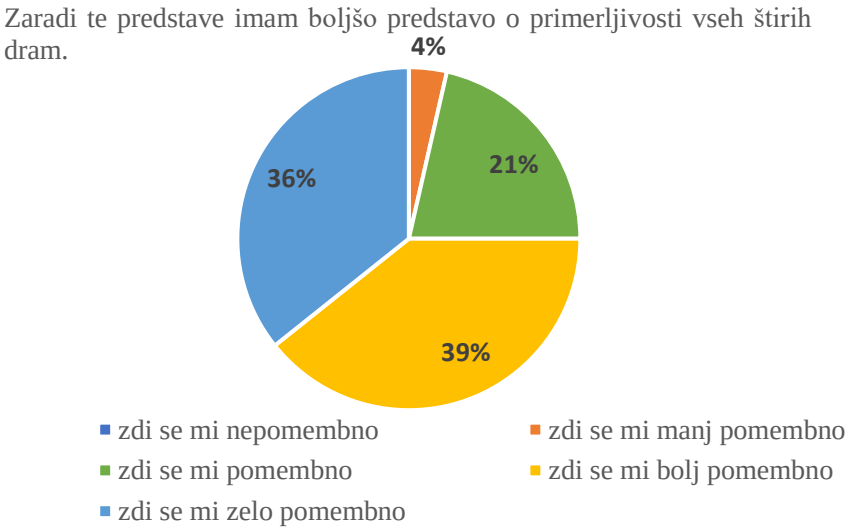
Rezultati o pomenu predstave za esej



V Grafikonu 7 je predstavljeno tudi subjektivno dojemanje dijakov o tem, da je predstava pomembno izboljšala njihovo predstavo o možnih primerjavah vseh štirih dram. To dejstvo se jim zdi zelo in bolj pomembno, kar pomeni, da so bila njihova pričakovanja izpolnjena.

Grafikon 7

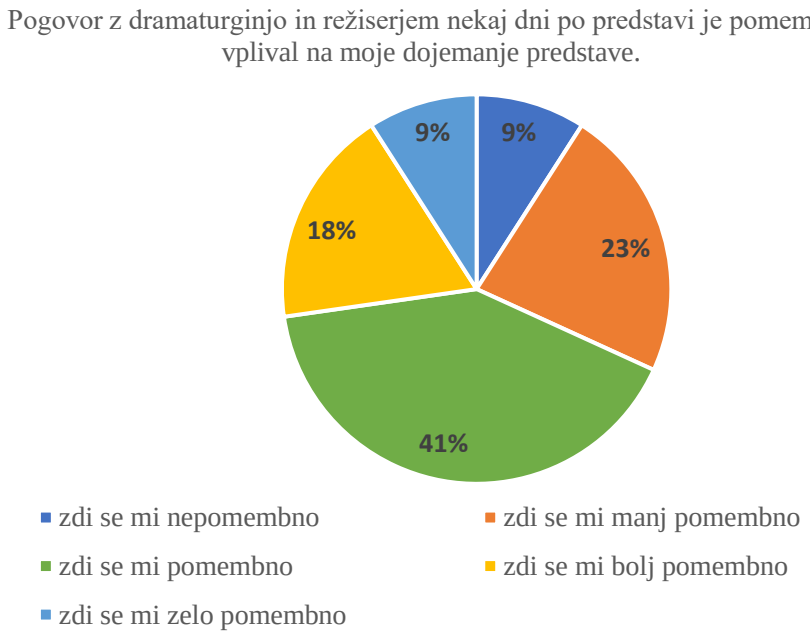
Rezultati subjektivnega dojemanja dijakov o primerjavi dram



Za nas je bil pomemben del refleksije po ogledu predstave pogovor z dramaturginjo in režiserjem. Pogovor s ključnima osebama, ki lahko najbolj prepričljivo in poglobljeno osvetlita njihovo gledališko izkušnjo, je bil za dijake novost in je nekaj neobičajnega v šolskem prostoru in pri pouku. To se nam je zdela oddana vrednost celotne izkušnje srečanja z dramatiko, z gledališčem, s profesionalci, ki se ukvarjajo z gledališčem in uprizoritveno umetnostjo. Prepoznavanje te dodane vrednosti pri dijakih prikazuje Grafikon 8. Priznati moramo, da smo pričakovali, da bodo dijaki v tem prepoznali večji pomen in bodo to srečanje bolje izkoristili.

Grafikon 8

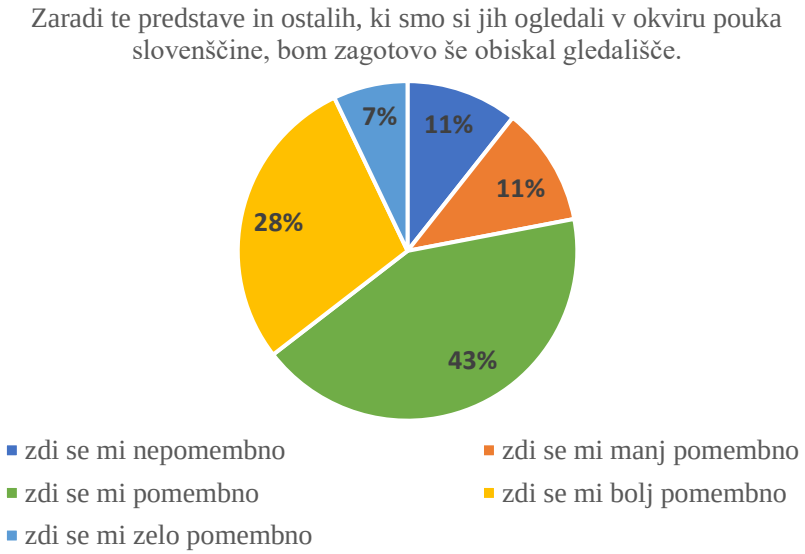
Rezultati o vplivu pogovora na dojemanje predstave



Celoten proces spremljanja predstave Odprta vrata v maturo 20024 z dejavnostmi gledališkega opismenjevanja je želel pri dijakih razvijati tudi kulturno kompetenco, kar pomeni, da smo jih ob pripravi na maturo in esejsko pisanje želeli navdušiti za obisk gledališča. Da smo s takšnimi projekti, sodelovanji na pravi poti, nas utrjuje prepričanje dijakov, ki ga prikazuje Grafikon 9, da je izkušnja pomembno vplivala na to, ali bodo še obiskali gledališče. Slaba četrtina dijakov meni, da obisk gledališča znotraj pouka slovenščine vpliva na njihovo odločitev, da bodo še kdaj obiskali gledališče.

Grafikon 9

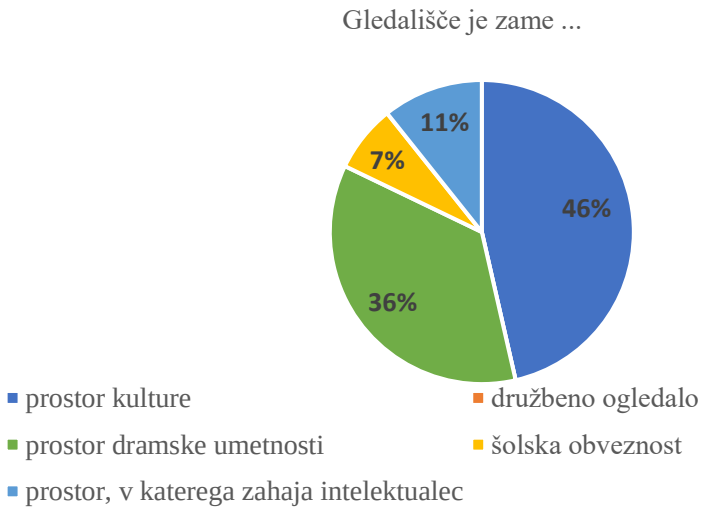
Rezultati o obisku gledališča v prihodnje



Zadnje vprašanje na anketnem vprašalniku je bilo zaprtega tipa. Dijake smo spraševali, kaj zanje sploh pomeni gledališče. Grafikon 10 prikazuje, da so med navedenimi odgovori največkrat izbrali, da je to zanje prostor kulture in dramske umetnosti. Ni zanemarljivo, da precej dijakom gledališče predstavlja tudi šolsko obveznost, kar pomeni, da brez obveznih predstav v okviru pouka verjetno ne bi stoplili v gledališče. To nas še dodatno utrjuje v prepričanju, da obisk gledališča in gledaliških predstav mora biti del učnega načrta in letnih delovnih načrtov pouka slovenščine v gimnazijah, ker samo tako lahko pri dijakih krepimo kulturno kompetenco in zavedanje o gledališki umetnosti ter jih gledališko opismenimo.

Grafikon 10

Rezultati kaj dijakom pomeni gledališče



3. Zaključek

Cilj obravnave dramatike pri pouku slovenščine v gimnaziji mora biti tudi obisk gledališča in gledališko opismenjevanje. Dramatika je napisana z mislijo na uprizoritev, kar dijaki uzavestijo takrat, ko sami najprej besedilo preberejo in si ga nato ogledajo v gledališču, pri čemer se zavedajo, da je uprizorjeno prav tisto gledališko besedilo, ki so ga brali sami, a tokrat je bilo prebrano skozi oči dramaturginje in režiserja ter aktualizirano. Dijaki Gimnazije Šentvid so bili deležni posebne izkušnje, ker so spremljali tudi proces snovanja predstave. Vedno se nam zdi pomembno, da se dijake prepriča, da pouk ni pouk samo za ocene in maturo, ampak tudi za življenje. Prihod strokovnjakov, dramaturginje Ire Ratej in režiserja Jaka Ivanca v razred, je bil zagotovo velika nagrada za dijake, saj sta lahko podala tisti vidik obravnave dramatike, ki ga profesor pri pouku ne more. Učitelj se ukvarja z besedilom, gledališčniki pa s tem, čemur je besedilo namenjeno, z uprizoritvijo. Skupaj, s sodelovanjem, lahko nudimo celostnejšo izkušnjo in dijake vzgajamo v obiskovalce gledališč, gledaliških predstav in kritično misleče maturante, ki bodo v eseju znali prepričljivo ubesediti lastno presojo in v esej vključiti tudi izkušnjo gledališča. Zagotovo je metoda dejavnosti za gledališko opismenjevanje zelo učinkovita metoda za ozaveščanje dijakov o pomenu gledališča in seveda tudi o pomenu priprave na ogled predstave in na refleksijo. Navadno je refleksiji po ogledu predstave namenjenih nekaj minut na začetku šolske ure neposredno po predstavi. A izkazalo se je, da je tudi anketni vprašalnik pomemben člen refleksije, ki dijaku omogoča, da tehtno premisli, kaj je z obiskom gledališča pridobil, profesorju pa daje povratno informacijo o tem, kako dijaki doživljajo tovrstne aktivnosti in ali uresničuje cilje gledališkega opismenjevanje in vzgoje. Izkušnja nas je prepričala, da bomo anketne vprašalnike po ogledu gledaliških predstav pogosteje vključevali v pouk.

4. Viri

Arhar, N., Dobovšek, Z., Gombač, B. idr. (2021). *Gledališče pod drobnogledom. Priročnik za gledališko opismenjevanje*. Slovenski gledališki inštitut.

Lešnik, Irina (2020). Konsenz o znanstveni terminologiji s področja gledališke pedagogike. V Žagar, I. Ž., Mlekuž, A. (ur.). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja* (str.147–156). Ljubljana: Pedagoški inštitut. https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-324-0

Pezdirc Bartol, Mateja (2008). Specifičnost branja dramskih besedil. V : *Književnost v izobraževanju - cilji, vsebine, metode* [na spletu]. Objavljeni znanstveni prispevek na konferenci. Ljubljana. 2008. p. 149–157. Pridobljeno s: https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=154529.

Pezdirc Bartol, Mateja (2015). Dramska besedila na maturi. V *Jezik in slovstvo, letnik 60, številka 3/4, str. 87-95, 250-251*. URN:NBN:SI:doc-PWG892OE from http://www.dlib.si.

Prigl, Mojca (2018). *Pozitivni učinki metod gledališke pedagogike na učence pri pouku slovenščine v osnovni šoli* [na spletu]. Magistrsko delo. Maribor: M. Prigl. Pridobljeno s: https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=69736

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

Kratka predstavitev avtorja

Martina Berič je profesorica slovenščine na Gimnaziji Šentvid. Pri pripravi dijakov na splošno maturo skuša v pouk vnesti učenje in izkušnje izven šolskega prostora. Dijake poskuša prepričati v uporabnost in aktualnost pridobljenega znanja in razvijati kulturne kompetence pri splošnem gimnazijskem izobraževanju.

Plavati kot riba ali kot kamen: gibanje v luči slovenskih frazemov

Plavati kot riba ali kot kamen: Movement in the Light of Slovene Idioms

doc. dr. Tjaša Markežič

Prva gimnazija Maribor
tjasa.markezic@prva-gimnazija.org

Povzetek

V prispevku analiziramo slovenske frazeme, pri katerih glagoli premikanja izražajo koncept gibanja; z dijaki smo namreč pri obravnavi snovi opazili, da nekateri frazemi sicer vsebujejo tovrstne glagole, a ne pomenijo premikanja, temveč govorijo o lastnostih človeka nasploh oz. o njegovi vlogi v družbi. S pomočjo *Slovarja slovenskih frazemov* smo ugotovili, da so zbrani frazemi označeni z različnimi kvalifikatorji, da so izvorno zelo raznoliki in da tematizirajo različne pojme. Preverjanje po korpusu *Gigafida 2.0* pa kaže, da je raba tovrstnih frazemov v našem vsakdanu dokaj razširjena.

Ključne besede: frazeologija, glagoli premikanja, korpus, *Slovar slovenskih frazemov*, slovenščina.

Abstract

The contribution focuses on idioms of the Slovenian language, in which verbs of movement express the concept of movement; with the students, we noticed during discussion in class that some idioms contain such verbs, but they do not mean movement, but rather talk about the qualities of a person as a living being, or about his role in society. We found that the collected idioms are marked with different qualifiers, that they are very diverse in origin and that they thematize different concepts. Checking the Gigafida 2.0 corpus showed that the use of such idioms or their parts in everyday language is quite widespread. With this contribution, we want to raise awareness about the importance of physical and mental knowledge through the acquisition of language skills.

Keywords: corpus, dictionary of Slovenian idioms, phraseology, Slovene, verbs of movement.

1. Uvod

S frazemi se vsakodnevno srečujemo, a se tega morda sploh ne zavedamo; so pomemben del našega jezika in kulturne dediščine, na kar želimo opozoriti tudi dijake pri pouku slovenščine. Hkrati vemo, kako zelo je v vsakdanjem življenju pomembno gibanje; slednje smo želeli smiselno povezati s frazemi pri njihovi obravnavi v 2. letniku gimnazije. Pričujoči prispevek temelji na gradivu *Slovarja slovenskih frazemov* (dalje *SSF*; Keber, 2011). Z dijaki smo pri pouku iz slovarja izpisali frazeme z glagolsko sestavino premikanja, nato ugotovili, kateri pomenijo 'gibanje', jih klasificirali glede na izvor in označenost s kvalifikatorjem ter analizirali semantične odnose. Njihovo rabo smo preverili po referenčnem korpusu *Gigafida 2.0*.

2. Teoretična izhodišča

V prispevku se osredotočamo na gibanje v frazemih slovenskega jezika, ki je običajno izraženo z glagoli premikanja. Po Toporišičevi *Slovenski slovnici* (2004: 351–353) lahko glagoli v slovenskem jeziku izražajo zelo različna glagolska dejanja: ena od skupin nedovršnih glagolov so tudi omenjeni glagoli premikanja (npr. *iti, peljati se*). Toporišič (1992: 213; premikanje) jih obravnava kot pomensko kategorijo, pri čemer premikanje razumemo kot hojo, vožnjo, plovbo, letenje, plavanje. Premikanje po prostoru v smeri od x proti y predpostavlja premik iz nekega kraja A v drugi kraj B; če ta premik razstavimo na sestavne dele, dobimo naslednje faze: a) zapustitev izhodiščnega kraja A, npr. *oditi*; b) premikanje v smeri od A do B, denimo *hoditi*; c) dosego cilja B, npr. *priti* (Miklič, 1980: 107). Osrednji glagol te pomenske skupine je *iti* (s sestavljenkami), sem sodijo še *hoditi, leteti, peljati se, pluti, premikati se* itd.

Premikanje je ena od človekovih osnovnih življenjskih potreb, zato prisotnost glagolov premikanja v frazemih ne preseneča. Frazemi so definirani kot besedne zveze, za katere so značilne najmanj dvobesednost, neizpeljivost njihovega pomena iz pomenov sestavin, reproduciranost, relativna stalnost (pri čemer upoštevamo spreminjanje oblike frazema zaradi vključevanja v sobesedilo oz. dopustno variantnost sestavin) in ekspresivnost glede na proste besedne zveze. Tuje in domače raziskave kažejo, da so frazemi stalna sestavina različnih funkcijskih in socialnih zvrsti (Stramljič Breznik, 1999: 264). Frazeme dijaki po učnem načrtu spoznavajo v 2. letniku gimnazije; njihovo obravnavo smo opazovali po treh učbenikih za pouk slovenščine v gimnazijah in drugih strokovnih šolah v 2. letniku: *Slovenščina 2: z besedo do besede, Na pragu besedila 2* in *Barve jezika 2*. Vsi trije učbeniki razlagajo frazeme kot stalne besedne zveze s prenesenim pomenom in poudarjajo, da se je pomena treba naučiti hkrati s posameznim frazemom. Obravnavajo jih kot subjektivne in značilne zlasti za publicistična in praktičnosporazumevalna besedila, oglase ter umetnostna besedila. Vsi trije viri izpostavljajo stavčnost oz. nestavčnost frazemov; tiste, ki nimajo stavčne oblike, imenujemo rekla (npr. *ostati praznih rok*), druge, ki so sami po sebi stavki, pa pregovori ali rečenice (npr. *Počasi se daleč pride*.). Učbenik *Z besedo do besede* opozarja, da frazeme lahko delno preoblikujemo in s tem smiselno navežemo na temo besedila, delno pa jih pustimo nedotaknjene – to so prenovitve frazemov (Vogel, 2016: 158–160, Slemenjak idr., 2017). V učbeniku *Na pragu besedila* pa najdemo povezavo slovenskih frazemov s tujejezičnimi (Križaj Ortar, 2017: 13–15).

Frazeme z glagolsko sestavino premikanja v *SSKJ1* je s tematskega vidika analizirala že Elena Savelieva (2009: 129–131), ki ugotavlja, da tematizirajo različne pojme, npr. smrt (*iti po gobe*), propadanje (*kaj gre rakovo pot*), medsebojne odnose (*hoditi komu po glavi*), položaj v družbi (*priti do korita*), govorjenje (*hoditi po ovinkih*), čustvovanje (*srce je komu ušlo v hlače*); opaža, da po navadi glagoli premikanja v frazemih izgubijo svoj prvotni pomen premikanja in dobijo frazeološko vezan pomen. V nekaj frazemih glagol premikanja delno ohrani svoj prvotni pomen (npr. *hoditi s kurami spat, iti pod kožo gledat*); na slednje se osredotočamo v prispevku.

3. Primer dobre prakse

3.1. Tematski vidik

Pri pouku so nas zanimali tisti frazemi, v katerih glagoli premikanja ohranjajo svoj prvotni pomen, pri čemer smo bili pozorni na razmerje med pomeni sestavin in pomenom frazema. Po pregledu gradiva smo ugotovili, da so taki naslednji frazemi: 1. način premikanja: tek (*teči kot veter*; *teči kot navit*); hoja (*hoditi kot raca*); padanje (*pasti kot klada*; *pasti kot pokošen*; *pasti kot kamen*; *pasti kakor snop*; *pasti kot spodsekan*; *padati kot muhe*); plavanje (*plavati kot riba*;

plavati kot kamen; *plavati po žabje*); 2. lastnost premikanja: točnost, pravočasnost (*priti kot naročen*; *priti na pravi naslov*), hitrost (*bežati kot zajec*; *bežati, kot bi koga deset biričev gonilo/podilo*; *bežati, kot bi sršeni podili koga*; *divjati kot sneta sekira*; *drveti kakor hudournik*; *iti kot Elija*; *teči/dirjati kot veter*; *teči, kolikor noge nesejo koga*) oz. počasnost, lenobnost (*vlačiti se kot megla*), ponos (*hoditi kot pav*), previdnost (*hoditi kot po jajcih*), zmedenost (*hoditi kakor mesečen*; *hoditi kot mesečnik*), vztrajnost, neutrudnost (*teči kot navit*), brezciljnost (*iti za nosom*), nepremišljenost, brezglavost (*iti [za kom] kot ovca [za ovnom]*), tihost (*priti kakor tat*). Delno pa svoj prvotni pomen ohranjajo glagoli v frazemih *iti pod odejo*, *iti v horizontalo*, *iti v Pančevo*, *hoditi s kurami spat*, *iti na lepše, iti igrat klavir, iti na minus dva deci*, *hoditi od Poncija do Pilata.* Dijaki so tako spoznali tudi delo s *Slovarjem slovenskih frazemov*, kar je zelo pomembno, saj se tudi sicer v 2. letniku seznanimo z različnimi jezikovnimi priročniki.

3.2. Frazemi z glagolsko sestavino premikanja glede na izvor

Z izvorom frazeoloških enot (tudi primerjalno z evropsko frazeologijo) se je dlje časa ukvarjal Janez Keber. Ta vidik proučevanja je v *SSF* fakultativen oziroma upoštevan v primerih, ko je izvor frazema že pojasnjen ali pojasnljiv brez dolgotrajnega raziskovanja. Pri razvrščanju frazemov glede na izvor smo z dijaki upoštevali klasifikacijo Erike Kržišnik (1998: 58–59) in Irene Stramljič Breznik (1999: 264–272). Zbrane frazeme smo glede na podatke o izvoru, zabeležene v slovarskih sestavkih *SSF*, razporedili v naslednje skupine:

Frazemi, ki izvirajo iz vsakdanjega življenja in človekovih izkušenj
prihajati/priti kot naročen; priti/romati na pravi naslov; bežati, kot bi sršeni podili koga; iti na minus dva deci; priti/iti kakor tat; bežati kot zajec; divjati/drveti kot sneta sekira; dreti/drveti kot hudournik; iti v horizontalo; hoditi kot po jajcih; pasti/padati kot kamen; plavati kot kamen; pasti kot klada; hoditi/iti s kurami spat; iti/oditi na lepše; vlačiti/vleči se kot megla; hoditi kakor/kot mesečen; hoditi/tavati kot mesečnik; padati kot muhe; teči kot navit; teči, kolikor noge nesejo koga; iti za nosom; iti pod odejo; iti [za kom] kot ovca [za ovnom]; hoditi kot pav; plavati kot riba; plavati po žabje; pasti kot pokošen; hoditi kot raca; pasti kakor snop; pasti kot spodsekan; dirjati/teči kot veter; iti igrat klavir

Frazemi, ki izvirajo iz Biblije ali drugih religioznih besedil
iti kot Elija; hoditi/iti/letati od Poncija do Pilata

Frazemi zgodovinskega izvora
bežati, kot bi koga deset biričev gonilo/podilo

Frazemi, ki izvirajo iz ljudske govorice ali miselnosti
iti v Pančevo

Ugotovili smo, da zbrani frazemi najpogosteje izvirajo iz vsakdanjega življenja in človekovih izkušenj; za dijake pa so zlasti bili zanimivi tisti, ki izvirajo iz Biblije, saj smo svetopisemske zgodbe že obravnavali v 1. letniku pri pouku književnosti, in tisti zgodovinskega izvora, saj so snov lahko povezali s svojim znanjem zgodovine.

3.3. Frazemi z glagolsko sestavino premikanja glede na oznake v Slovarju slovenskih frazemov

Irena Stramljič Breznik (1999: 270–271) sicer ugotavlja, da jezikovni priročniki frazeme uvrščajo v določeno jezikovno zvrst, a hkrati poudarja, da jih pogosto ni mogoče utesnjevati zgolj v območje ene zvrsti; ni namreč ustreznega enoznačnega razmerja med sestavino in zvrstjo (ni nujno, da je frazem starinski, če je v njem taka besedna sestavina). Neustreznost

takega razvrščanja se kaže denimo pri frazemu z glagolsko sestavino premikanja *priti na kant* – posamezna sestavina namreč ni več živa, je pa frazem v uporabi danes dokaj pogost.

Ko smo z dijaki pregledovali zbrano gradivo, smo opazovali tudi kvalifikatorje, s katerimi so frazemi bili označeni. Glede na to, da dijaki v 2. letniku spoznajo tudi zgradbo slovarskih sestavkov in da obravnavamo slogovno vrednost besed, se je tovrstna povezava s frazemi izkazala za zelo smiselno. Opazili smo, da frazeme označujejo naslednji kvalifikatorji:

Stilno-zvrstni kvalifikatorji:[13]
POGOVORNO: *divjati/drveti kot sneta sekira*
POGOVORNO, OLEPŠEVALNO: *iti na minus dva deci; iti v Pančevo*
ŽARGONSKO: *iti igrat klavir*

Ekspresivni kvalifikatorji:
EKSPRESIVNO: *prihajati/priti kot naročen; priti/romati na pravi naslov; priti/iti kakor tat; bežati, kot bi sršeni podili koga; bežati kot zajec; dreti/drveti kot hudournik; hoditi kot po jajcih; pasti/padati kot kamen; plavati kot kamen; pasti kot klada; hoditi/iti s kurami spat; iti/oditi na lepše; vlačiti/vleči se kot megla; hoditi kakor/kot mesečen; hoditi/tavati kot mesečnik; padati kot muhe; teči kot navit; teči, kolikor noge nesejo koga; iti [za kom] kot ovca [za ovnom]; plavati kot riba; plavati po žabje; pasti kot pokošen; hoditi kot raca; pasti kakor snop; pasti kot spodsekan; dirjati/teči kot veter*
EKSPRESIVNO, OLEPŠEVALNO: *iti pod odejo*
SLABŠALNO: *hoditi kot pav*

Časovno-frekvenčne oznake:
STARINSKO: *bežati, kot bi koga deset biričev gonilo/podilo; iti kot Elija; hoditi/iti/letati od Poncija do Pilata;*
REDKO: *iti v horizontalo*

Iz razporeditve je razvidno, da je največ frazemov premikanja v *SSF* označenih z ekspresivno, sledita pa oznaki starinsko in pogovorno. Glede na to, da je ekspresivnost že tako tipična lastnost frazemov, je skupina s tem kvalifikatorjem najmanj označena. Manj frazemov je bilo označenih z redko, žargonsko in slabšalno (pri vsakem po en primer).

3.4.Semantični odnosi znotraj frazemov z glagolsko sestavino premikanja

O semantičnih odnosih v frazeologiji je natančneje pisal Matej Rode (1975: 439–441), ki se je posvetil razmerju med obliko in pomenom frazemov. Izpostavlja pet različnih kombinacij: variantnost, polisemijo in homonimijo kot znotrajfrazemska razmerja ter sinonimijo in antonimijo kot medfrazemski razmerji. Glede na to, da v 2. letniku obravnavamo tudi pomen besed in pomenska razmerja, smo z dijaki tem kombinacijam dodali konkretne primere frazemov z glagolsko sestavino premikanja. Analiza kaže naslednje: a) znotrajfrazemska razmerja: polisemija ali večpomenskost se pojavi, če ista oblika izraža več pomenov, ki so se razvili iz nekdanjega prvotnega pomena in imajo zato še nekaj skupnih semantičnih oznak, npr. *plavati kot riba* – ‘zelo dobro plavati’ in ‘zelo dobro se znajti’; b) medfrazemska razmerja: sinonimi ali sopomenke nastanejo, če različne oblike izražajo isti ali podoben pomen, denimo *iti na stran* ‘iti na malo ali veliko potrebo’ – *iti na minus dva deci* ‘iti na malo potrebo’; antonimi so rezultat semantičnega razmerja, pri katerem različne oblike izražajo pomene, ki so si med seboj v nasprotju (*plavati kot riba – plavati kot kamen*).

[13] Pri razvrščanju gradiva je rabljena terminologija iz *SSKJ2*.

3.5. Frazemi v korpusu Gigafida 2.0

Z dijaki v 2. letniku obravnavamo tudi jezikovne vire, pri čemer se posebej osredotočamo na slovarski sestavek iz *Slovarja slovenskega knjižnega jezika*. Ob tej priložnosti je prav, da omenimo tudi korpuse in njihov namen. Tako smo pri pouku uporabili referenčni korpus *Gigafida 2.0*; preverjanje je pokazalo, da je raba tovrstnih frazemov ali njihovih delov v vsakdanjem jeziku dokaj razširjena (čeprav delo pri večini frazemov zahteva tudi ročno preverjanje zbranega gradiva zaradi ločevanja dobesednega in prenesenega pomena). Ugotavljamo, da so med zbranimi frazemi najpogosteje zastopani (deset najpogostejših, a brez dodatnega preverjanja; v oklepaju je napisano število konkordanc): *priti kot naročen* (522), *pasti kot pokošen* (98), *priti na pravi naslov* (79), *iti na lepše* (64), *plavati kot riba* (24), *padati kot muhe* (18), *pasti kot kamen* (15), *teči kot navit* (14), *hoditi kot po jajcih* (13), *hoditi s kurami spat* (12); vsi so po frazeološkem slovarju označeni kot ekspresivni. Brez pojavitev po *Gigafidi 2.0* pa ostajajo *bežati, kot bi koga deset biričev gonilo/podilo*; *bežati, kot bi sršeni podili koga*; *iti igrat klavir*; *teči, kolikor noge nesejo koga*; *pasti kakor snop*; *iti v Pančevo*; nekateri med njimi so tudi sicer označeni z zastar., star., nizko, zato rezultat korpusne analize ne preseneča. Zanimivo je, da se ob določenih zvezah pojavljajo drugi glagoli (premikanja) in ne tisti, zabeleženi v frazeološkem slovarju; denimo poleg *drveti/dirjati kot sneta sekira* tudi *leteti, švigati, brzeti, pobegniti*. Opazovali smo tudi sopomenske frazeme in ugotavljali njihovo pogostnost: *iti na stran* (62, a tudi dobesedni pomen) – *iti na minus dva deci* (0).

4. Sklep

Z dijaki smo ugotovili, da so slovenski frazemi z glagolsko sestavino premikanja označeni z različnimi stilno-plastnimi, ekspresivnimi in časovno-frekvenčnimi kvalifikatorji; najpogosteje so ekspresivni (*plavati kot riba*) in pogovorni (*iti v ričet*). Izvorno so ti frazemi sicer zelo raznoliki, a največ jih izvira iz vsakdanjega življenja in človekovih izkušenj (*hoditi kot raca*), nekaj tudi iz Biblije ali drugih religioznih besedil (*iti kot Elija*). Opažamo, da le nekateri glagoli premikanja v zbranih frazemih izražajo koncept premikanja (*bežati kot zajec*), večinoma pa vsebujejo tovrstne glagole in govorijo o lastnostih človeka kot živega bitja oz. o njegovi vlogi v družbi (*priti do korita*). Preverjanje po referenčnem korpusu *Gigafida 2.0* pa kaže, da je raba tovrstnih celih frazemov ali ustreznih delov v vsakdanjem jeziku razširjena, in to v različnih vrstah besedil (časopisi, splet, revije, leposlovje …).

V bodoče načrtujemo tovrstno proučevanje drugih skupin frazemov (npr. barve, živali, rastline … v frazemih, pri čemer so možne medpredmetne povezave z likovno umetnostjo, biologijo …); z gibanjem oz. športom pa lahko pri urah slovenščine povežemo tudi druge jezikovne ravnine (npr. izvor športnih izrazov ali tvorjenost takih besed, umeščanje športnih terminov v besedne vrste, naglaševanje besed ipd.). Ugotavljamo, da je velika prednost tovrstnega dela dostopnost slovarjev na spletnem portalu www.fran.si, kar olajša delo pri pouku, hkrati pa so vsebine dijakom na razpolago tudi doma ali pri drugih predmetih. Pomembno je, da se dijaki zavedajo možnosti uporabe jezikovnih priročnikov ne samo pri pouku (slovenščine), temveč tudi nasploh, ter da spoznajo vlogo besedilnih korpusov, s katerimi se večina sreča prvič, v čemer vidimo eno od pomanjkljivosti. Jezik se namreč nenehno razvija, zato je za njegovo proučevanje smiselno uporabiti vse razpoložljive vire.

5. Viri

Keber, J. (2011). *Slovar slovenskih frazemov*. Ljubljana, Založba ZRC.

Korpus Gigafida: https://viri.cjvt.si/gigafida/, dostop maj 2024.

Križaj Ortar, M., Bešter, M., Končina, M., Poznanovič, M., in Bavdek, M. (2017). *Na pragu besedila 2*. Učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana, Rokus.

Kržišnik, E. (1998). Socialna zvrstnost in frazeologija. V E. Kržišnik (ur.), *XXXIV. seminar slovenskega jezika, literature in kulture: zbornik predavanj* (str. 53–69). Ljubljana, Filozofska fakulteta.

Miklič, T. (1980). Nekateri glagoli premikanja: vloga besedilnega in položajskega konteksta pri določanju njihove funkcije in pomena. *Jezik in slovstvo, 24*/4–5, 107–115.

Rode, M. (1975). Semantični odnosi v frazeologiji. *Slavistična revija, 23*/3–4, 439–441.

Savelieva, E. (2009). Glagoli premikanja v frazemih slovenskega knjižnega jezika. V M. Zorman (ur.), *Slovenski jezik – Slovene linguistic studies 7* (str. 115–134). Ljubljana, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.

Slemenjak, T., Premru Kampuš, K., in Berc - Prah, D. (2017). *Barve jezika 2*. Učbenik za slovenščino v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana, Rokus.

Stramljič Breznik, I. (1999). *Prispevki iz slovenskega besedoslovja*. Maribor, Slavistično društvo.

Toporišič, J. (1992). *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana, Cankarjeva založba.

Toporišič, J. (2004). *Slovenska slovnica*. Maribor, Založba Obzorja.

Vogel, J., Kastelic, S., Hodak, M. (2016). *Slovenščina 2: z besedo do besede*. Učbenik za slovenščino – jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana, Mladinska knjiga.

Kratka predstavitev avtorja

Tjaša Markežič (1986), doktorica znanosti s področja slovenskega jezikoslovja, se je po končanem študiju slovenskega jezika s književnostjo in zgodovine na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru zaposlila na Prvi gimnaziji Maribor kot profesorica slovenščine. Izsledke svojega pedagoškega dela je prikazala v več strokovnih sestavkih. Osrednje raziskovalno področje njenega znanstvenega dela pa je besedotvorje. Doslej je objavila enajst znanstvenih člankov in dva znanstvena sestavka v monografski publikaciji. Je aktivna udeleženka tako znanstvenih kot strokovnih konferenc, kar potrjuje njenih petnajst objav. V soavtorstvu je izdala v znanstveno monografijo predelano in aktualizirano doktorsko disertacijo.

Razvijanje pozitivne samopodobe pri slovenščini

Developing a Positive Self-image in Slovenian Lessons

Ana Galjot

Osnovna šola Trzin
Marjana.Galjot@os-trzin.si

Povzetek

Vsak dan se človek sooča z izzivi, kako se bodo drugi odzvali nanj, kako ga vidijo. Izpostavljeni smo uspešnosti, s katero se učenci soočajo že v vrtcu, nato pa skozi celotno šolanje. Iz anonimne ankete, ki smo jo izvedli, smo izvedeli, da imajo dijaki strah pred nastopom in kako ga poskušajo premagati. Kako uspešni smo pri svojem delu, vpliva na našo samozavest. Poskušamo ga izboljšati tudi s pomočjo dobrih predstav. Pri pouku slovenščine je več govornih vaj, nastopov tudi takrat, ko naše znanje ustno preverjamo. Učenci se soočajo s tem, kar lahko opredelimo kot priložnost ali problem. Učenci so s pomočjo tehnike ustvarjalec novega vedenja oblikovali novovedenje, se pripravljali na govorne nastope in projektno delo, v katerem so ustvarili oglas in raziskovalni pogovor.

Ključne besede: anketa, oglaševalsko besedilo, raziskovalni pogovor, samopodoba, ustvarjalec novega vedenja.

Abstract

Every day, a person faces the challenges of how others will react to him or her, how they see him or her. We are exposed to pressure of sucsess, which students face as early as in kindergarden, and then throughout their entire schooling. From the anonymous survey that was conducted, we learned that students have a fear of perfoming and how they try to overcome it. Being successful in our work affects our self-esteem. We try to improve this through good performances. In the Slovenian lessons, there are several speaking exercises and performances even when our knowlege is tested orally. Students face this in the way that can be defined as an opportunity or a problem. With the help of the new behaviour generator technique, the students have created new behaviour, they have prepared for speeches and project work, in which they have created an advertisement and a research conversation.

Keywords: advertisement, new behaviour generator technique, project work, research conversation, speaking exercise.

1. Uvod

Človek se vsakodnevno sooča z izzivi, kako se bodo drugi nanj odzivali, kako ga vidijo. Izpostavljeni smo nastopanju, s čimer se učenci soočijo že v vrtcu, nato pa skozi celotno šolanje.

Pri pouku slovenščine je več govornih vaj, nastopanje tudi takrat, ko se ustno preverja naše znanje. Učenci se s tem srečujejo, kar lahko opredelimo kot priložnost ali težavo.

2. Govorni nastop – priložnost ali težava

Iz ankete, ki je bila izvedena, je razvidno, da imajo učenci zelo veliko strahu pred nastopanjem in pred tem, kako jih vidijo drugi.

Nekateri učenci se želijo izogniti temu pritisku tudi zaradi strahu pred ustnim ocenjevanjem, zato se včasih njihovo znanje preverja pred manjšo skupino sošolcev. Predvsem to velja za učence, katerim se nudi dodatna strokovno pomoč. Opaža se, da so v razrednih tudi nekateri posamezniki, ki se tudi srečujejo s tovrstno stisko in se čutijo bolj ogrožene pred vrstniki.

Večina otrok se boji odziva sošolcev, njihovega glasnega smeha, težav, ki bi jih imeli po nastopu, morebitnega posmehovanja. Strah je prisoten tudi v primeru, da bi se zmotili, da bi pozabili, kaj morajo povedati. Tako se temu strahu poskušajo izogniti tudi tako, da se zelo pripravljajo na nastop.

Iz anonimne ankete, iz katere smo izpisali nekaj povedi, se lahko razbere, da ima večina otrok strah pred nastopanjem in da išče različne načine, kako bi se temu strahu izognila:

"Strah me je, če kaj narobe rečem, mislim, izgovorim. Pomagam si, da trikrat vdihnem in potem mi je lažje."

"Da se bom zmotil in pozabil besede."

"Ja, ker me vsi gledajo, lahko si pomagam, da samo trikrat vdihnem."

"Treme, da ne bo dobro šlo, slaba izgovorjava."

"Strah me je občinstva in sram me je zelo. Ne vem, kako ga premagati. Ampak vem, da ga bom. Lahko ga rešim tako, da se umirim in trikrat zadiham."

"Strah me je, ko govorim v javnosti. Premagam ga tako, da pomislim na srečne dogodke z družino."

"Najbolj me je strah, če me kdo gleda, ker potem se začnem smejati in potem sem čisto zmeden. Ne smem gledati v ljudi, ampak v tla ali pa v lase od njih."

"Strah me je občinstva, saj gledajo le vame in nikamor drugam ne gledajo. In mislim, da se bom zmotila. Premagam ga tako, da se delam, kot da sem doma v moji sobi."

"Strah me je, če pozabim, kaj moram povedati."

"Strah me je, da se bom zmotil. Strahu v resnici ne premagam, a če nekaj časa govorim ali igram, me ni več strah."

"Strah me je, da se bom zmotil in da se mi bodo vsi smejali. S tem, da se ne zmotim. Če pa se, pa samo nadaljujem, da ne bodo opazili."

"Da se osramotim. Rešitev: nič narobe."

"Strah me je tega, da bi pozabila, kaj moram govoriti. Da se to ne bi zgodilo, se besedilo dobro naučim in ga večkrat ponovim."

"Da se osramotim."

"Strah me je, ko te vsi gledajo, ko nastopaš. Ta strah premagam, ko ne gledam v svoje sošolce, ampak poiščem neko točko, v katero gledam."

"Strah me je nastopanja. Da me vsi gledajo. Zelo me je sram."

"Da me bojo prijatelji zafrkavali. Da oni dobijo slabšo oceno."

"Ničesar se ne bojim."

"Strah me je, da se bo Y. norčeval iz mene."

“Tremo imam, ker me je sram. Ne premagam je.”

“Da sošolcem predstavitev ne bo všeč.”

“Ni me strah preveč, mogoče dan, dva pred nastopom me daje trema, če bom kaj pozabil.”

“Bojim se pred nastopi zaradi množice, ki te gleda in lahko da se smeji. Pomirim se, rada si pojem v glavi ali pojem potiho.”

“Nič me ni strah.”

“Strah me je, ker me vsi gledajo, in mi to ni všeč. Pomaga mi, da gledam v tla. Imam tudi grozno tremo in grozno mi je, ko se nekdo začne smejati.”

“Ja, imam strah pred nastopi. Znebim se pa, da se zamotim, npr. z igranjem družabnih igric.”

“Ponavadi pred nastopom psihiram. Pomaga mi žvečenje čigumija, pogovor, ki mi odvrne misel ali pa antistres voda in antistres žoga. Pomiri me tudi poslušanje glasbe. Strah me je, da se zmotim.”

“Noben dojenček ne razmišlja o tem, kaj si drugi dojenček oz. ostali mislijo o njem. Vemo torej, da ste se določenih strahov na svoji življenjski poti nekoč naučili” (Šinigoj, 2016, str. 67).

Ker smo ugotovili, da je strah zelo prisoten, smo izvajali pripravo na govorni nastop tudi na drugačen način, s pomočjo tehnik, o katerih nas uči nevrolingivstično programiranje. Ena izmed njih je ustvarjalec novega vedenja (NBG – New Behavior Generator). S to tehniko lahko novo vedenje najprej preizkusimo, nato pa vgradimo v vsakdanjo uporabo.

3. Ustvarjalec novega vedenja – pomočnik pri govornem nastopu

To je zelo uporabna tehnika, saj nam je v pomoč, da se lažje soočimo z izzivom nastopanja, ki ga je v šoli veliko. Pogosto se raje izognemo nastopanju, spraševanju, naredimo enostavno zato Prav tako imamo lahko ovire takrat, kadar je potrebno nekaj narediti drugače. S to tehniko lahko učinkovito presežemo tovrstne ovire.

Učenci so se najprej seznanili s to tehniko. Nato so se prepustili vodenju, da so se tehnike dobro naučili. V manjših skupinah so jo kasneje preizkušali sami. Učenec je postal voditelj in vodil svojega sošolca, da se je dobro seznanil z vsemi koraki tehnike in jih uspešno zaključil. Bavec M. in Kotnik M. (2007, 2008) predstavljata to tehniko v šestih korakih.

P**roces poteka po naslednjih korakih:**

1. Izberite si neko vedenje (aktivnost), ki jo želite razviti ali dobro obvladati.
2. Predstavljajte si osebo (vzor), ki ste ga že imeli priložnost opazovati, kako počne to, kar ste si izbrali (Lahko je sošolec, znanec, znana osebnost s TV.).
3. Natančno si predstavljajte, kako ta oseba to počne (držo telesa, geste, početje, izraz na obrazu, zvoke, govor te osebe …).
4. V vlogi te osebe si zamislite sebe in si predstavljajte, kako to počnete namesto nje. Opazujte se od daleč, pozorni bodite na podrobnosti, izraz na obrazu. Glejte kot na film, na filmskem platnu.
5. Sedaj, ko imate dovolj zbranih podatkov, vstopite v ta film in dobro podoživite, kako je, ko to počnete. Prilagodite temu držo telesa, gibe, izraz na obrazu, notranje čustveno stanje …

6. Stopite korak v potencialno prihodnost in si predstavljajte sebe, kako uporabljate to vedenje. Opazujte se od daleč, potem vstopite v situacijo in podoživite ta trenutek v prihodnosti, učite se, kako to izvajate.

Učenci se naučijo, kako se lahko na ta nastop v mislih pripravijo sami. Naloga se izvede po več zaporednih korakih. Najprej se razloži posamezne korake in nato se opazuje, kako to nalogo izvede učenec, prostovoljec, pred razredom. Pri tem se opazuje držo telesa, mimiko obraza, kretnje.

Preden učenec nastopa, ga vodimo skozi proces tako, da se v mislih vživi v govorca, ki ga zelo dobro pozna, ki mu je blizu, za katerega meni, da odlično nastopa. Opazuje ga v mislih, tako da zapre oči. Pri tem je pozoren na držo telesa, mimiko obraza, njegove kretnje, govor … Tudi tisti, ki vodi proces, je pozoren na to, da ima učenec dovolj časa, da preverja, ali si je izbral osebo, ali si predstavlja to osebo, kako izvaja govorni nastop. Ko gre učenec skozi celotni proces, se drugače počuti, začuti, da se je njegova samozavest povečala. Na nastop je drugače pripravljen.

Za ustvarjanje dobrega počutja nam je v pomoč tudi, da si predstavljamo, da občinstvo pred nami ni resnično. Po drži telesa se vidi, ali se učenec po opravljenem poteku naloge sprosti.

"Ko stojiš pred skupino, glej mimo oči risanih junakov in poglej v prave oči ljudi, ki jih gledaš. Začni z eno osebo in potem, ko lahko vidiš njene prave oči, premakni svoje oči na naslednji obraz in poglej v te oči. Nadaljuj s tem, da ustvariš očesni stik z vsemi ljudmi v skupini s svojo lastno hitrostjo in nato mi povej, kako to spremeni tvojo izkušnjo …" (Andreas C., Andreas S., 2017, str. 16)

Novega vedenja se lahko učimo tudi po posnetkih. (Milojkovič, 2017)
Tehnika Stanislovski, ki je prikazana na posnetku, je tudi ena od oblik, ki je koristna za zmanjšanje strahu pred nastopanjem. (Milojkovič, 2017)

4. Govorni nastopi

"Albert Mehrabian je ugotovil, da celotni vtis nekega poročila oblikuje sedem odstotkov besed, 38 odstotkov glasu (barva in višina glasu, glasovna modulacija ter drugi zvoki) in 55 odstotkov nejezikovnih sestavin. Profesor Birdwhistell je ocenil količino nejezikovnega sporazumevanja med ljudmi in ugotovil, da povprečna oseba v celem dnevu govori deset ali enajst minut, pri čemer porabi za eno poved 2.5 sekunde." (Pease, 1981, str. 9, 10)

Ker je zelo pomemben delež nejezikovnega izražanja pri govornem nastopu, smo vadili tudi pravilno držo telesa. Vadili smo nastopanje tako, da imamo težišče na obeh nogah, kar bistveno pripomore k boljšemu počutju. Predvsem pa smo bili pozorni na odprto držo.

"Prekrižane roke izražajo močnejše odklonilno razpoloženje kot prekrižane noge, saj so kretnje rok tudi bolj vidne." (Pease, 1981, str. 83)

Priložnosti za razvoj pozitivne samopodobe učenci razvijajo tudi med poukom, saj se pri svojih nastopih in vrednotenju le-teh soočijo z dosežki pri svojem delu, pri čemer so lahko zelo uspešni, zato se tudi boljše počutijo, lažje opravijo določene naloge in tudi hitreje in z več motivacije pristopajo k delu.

Učenci so po tem ko so večkrat izvedli tehniko ustvarjalec novega vedenja, govorno nastopali. Predstavljali so sodobne slovenske avtorje. Povedali so, da sta bila njihovo počutje in samozavest izboljšana.

Učenci po poslušanju svojih govorov in govornih nastopov vrednotijo ustreznost in se učijo tudi z opazovanjem govorcev.

Učenci v 8. razredu napišejo oglaševalsko besedilo in raziskovalni pogovor. Najprej spoznajo značilnosti te besedilne vrste in napišejo ustrezno besedilo. Predvsem pa se na te nastope pripravljajo tudi s tehniko ustvarjalec novega vedenja. Ker je zelo pomembno nebesedno sporočanje, počutje bo nastopanju in po njem, so se pri pouku večkrat seznanili tudi z značilnostim nebesednega sporočanja, ker je ta del zelo pomemben pri vsakem nastopu.

Ko imajo učenci uspešen nastop s tem vplivajo tudi na izboljšanje svoje samodobe. Ker samopodoba vpliva tudi na odnose, ki jih imamo, je zelo pomembno, da stremimo k izboljšanju samopodobe, kar pomeni, da bomo izboljšali tudi razredno, šolsko klimo in vplivali na boljše stanje v svoji okolici in širši družbi.

5. Raziskovalno besedilo in oglasno besedilo po tehniki ustvarjalec novega vedenja

Po učnem načrtu za osmi razred učenci spoznavajo reklamo. Odločila sem se, da bo pouk potekal tokrat malo drugače. Učence sem razdelila v manjše skupine, potem ko so spoznali značilnosti dobre reklame. Vsaka skupina je morala pripraviti svojo reklamo in jo tudi posneti. Učenci so na šoli poiskali tudi pripomočke, ki so jih za izdelavo potrebovali. Na ta način so gotovo pridobili več dodatnih znanj. Bili so zelo ustvarjalni in kreativni. Reklamo so si ogledali vsi učenci njihovega razreda in posredovali smo jo tudi njihovim staršem.

Za učence je tovrstno ustvarjalno delo zelo zanimivo in tako se učijo, čeprav se tega ne zavedajo. Najprej so v manjših skupinah, v katerih je bilo pet ali šest učencev, zapisovali ideje, kako bodo ustvarili dano besedilno vrsto.

Učenci so oblikovali osnutke reklame, raziskovalnega pogovora. Iskali so skrita sporočila reklame. Razmišljali so o prostoru in pripomočkih, ki jih potrebujejo, da reklamo lahko posnamejo. Dve šolski uri smo namenili sestavljanju osnutkov in oblikovanju reklame. Nato so si razdelili vloge. Pred nastopanjem so uporabili tudi tehniko ustvarjalec novega vedenja. Tokrat so tehniko izvedli v svoji skupini. To pomeni, da je tudi učenec lahko vodil drugega učenca skozi proces. Potem pa je vsak učenec to tehniko naredil tudi sam. Učenci si izberejo prostor za snemanje, poiščejo pripomočke, ki jih potrebujejo. Nato besedilo večkrat posnamejo. Seveda jim omogočimo, da lahko ponovijo snemanje in si tako najboljši izdelek tudi lahko v razredu ogledamo ter ga vrednotimo.

Učenci so dali domišljiji prosto pot, ko so oblikovali reklamo po svojih željah. Odločili so se za reklamo o lopati, avtomobilih, čokoladi. Učenci so dobili povratno informacijo s strani učitelja in učencev po ogledu posnetka.

Vmesni etapi usmerjevanja in usklajevanja sta tisti, v katerih sodelujejo učitelj in učenci. Pri tem je učitelj pozoren na delo učencev. Pozoren je na morebitne nepravilnosti ali preusmeri pozornost v pravi cilj, če se skupina ne more uskladiti pri svojem delu.

6. Zaključek

Samopodobo se lahko izboljša. Zavedati se moramo, da se ves čas gradi.

"Vsak človek v sebi nosi neko samopodobo, ki je neke vrste referenca samega sebe. Vsak človek v sebi prav tako hrani podobe soljudi, bolj ko sočloveka pozna ter mu je blizu, bolj kompleksne in zapletene so te podobe." (Schwaz A., Schweppe P. R., 2005, str. 88)

Spodbujanje s tovrstnimi tehnikami pomaga učencu, da se lažje vključi v učni proces, sodeluje, nastopa in se posledično tudi bolje počuti. S tem se poveča njegov uspeh in hkrati zmanjšuje ali odstrani želja po vzbujanju pozornosti s katerokoli obliko nasilja. S tem pa se naredi nov korak k boljši samopodobi in boljši družbi, ker se posameznik zaveda lastne vrednosti. Tovrstne tehnike se lahko uporabljajo tudi pri razrednih urah, ki so tudi lahko namenjene izboljšanju dobrega počutja posameznika in s tem tudi k pozitivni razredni klimi.

7. Viri in literatura

Andreas, C., Andreas, S. (2017). *Srce uma*. Ljubljana: NLP inštitut.

Bavec, M., Kotnik, M. (2007, 2008). *Praktik nevrolingvističnega programiranja.* Miba Marketing.

Milojkovič, M. (2017). *Tehnika ustvarjalec novega vedenja.* https://www.youtube.com/watch?v=rwT75YP6Czk

Milojkovič, M. (2017). *Tehnika Stanislavski*. https://www.youtube.com/watch?v=UtVaUs9a74I

Pease, A. (1981). *Govorica telesa*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Schwarz, A., Schweppe, R. (2005). *Moč podzavesti. Nevrolingvistično programiranje* Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Šinigoj, A. (2016). *Zmore*š. Čudovita moč je v tebi. Šempeter pri Gorici: Zema, d.o.o.

Kratka predstavitev avtorice

Ana Galjot je profesorica slovenskega jezika in zgodovine, zaposlena na Osnovni šoli Trzin. Poučuje slovenščino in zgodovino. Pri svojem delu rada spoznava in uvaja nove koncepte vzgoje in poučevanja. Zanima jo tudi nevrolingvistično programiranje. S pomočjo dvoletnega izobraževanja je pridobila naziv nlp praktik in mojster.

Uporaba tablic in pametnega zaslona pri pouku književnosti

The Use of Tablets and Smart Screens in Literature Classes

Kristina Burger

Osnovna šola Brusnice
kristina.burger@os-brusnice.si

Povzetek

Generacije današnjih otrok so se rodile v dobi tehnologije in z njo odraščajo na vsakem koraku. Posledično se mora okoli otrok ves čas nekaj dogajati in dogajanje se mora hitro spreminjati. Pametna tehnologija je vstopila tudi skozi vrata šole, kjer jo učitelji s pridom uporabljajo v namen učenja. Tehnologija je odlično motivacijsko sredstvo, namenjeno iskanju novih podatkov, utrjevanju in preverjanju znanja. Različne aplikacije razvijajo različna področja učenja in jih je potrebno dobro poznati, da se jih lahko pametno vključi v pouk. Naloga učitelja je, da se uspešno spopada z izzivi sodobne družbe in se spremembam hitro prilagaja. Le na tak način bo pritegnil pozornost učencev in rezultati učenja bodo zelo pozitivni.

Ključne besede: generacija alfa, književnost, motivacija, pametni zasloni, spletno orodje, učenje.

Abstract

Today's generations of children were born in the age of technology and are growing up with it at every turn. As a result, there constantly needs to be something happening around them, and this activity needs to change rapidly. Smart technology has also entered the school environment, where teachers use it effectively for educational purposes. Technology serves as an excellent motivational tool, intended for finding new information, reinforcing, and assessing knowledge. Various applications develop different learning areas and need to be well understood to be wisely integrated into lessons. The teacher's task is to successfully tackle the challenges of modern society and quickly adapt to changes. Only in this way will they capture the students' attention, leading to very positive learning outcomes.

Keywords: Generation Alpha, learning, literature, motivation, online tool, smart screens.

1. Splošni cilji književnosti

V učnem načrtu za slovenščino (2018) je slovenščina opredeljena kot je temeljni splošnoizobraževalni predmet v osnovni šoli. Učenci se usposabljajo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, še posebej v njegovi knjižni zvrsti. Prav tako razvijajo zavest o pomenu materinščine in slovenščine, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v Evropski uniji ter o njeni izrazni razvitosti na vseh področjih zasebnega in javnega življenja.

Cilji predmeta se uresničujejo z jezikovnim in književnim poukom v okviru vseh sporazumevalnih dejavnosti: pogovarjanja, dopisovanja, poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Namen jezikovnega pouka je pri učencu razviti sporazumevalno zmožnost v slovenskem jeziku. To pomeni, da učenec praktično in ustvarjalno obvlada vse sporazumevalne

dejavnosti. Pri književnem pouku se učenci srečujejo z umetnostnimi oz. književnimi besedili ter ob njih (poleg sporazumevalnih zmožnosti) razvijajo tudi doživljajsko, domišljijsko, ustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost.

Cilji pouka slovenščine so prilagojeni razvojni stopnji učencev. Začetno opismenjevanje traja celotno prvo vzgojno-izobraževalno obdobje ter poteka individualizirano, postopoma in sistematično. Učenci v tem obdobju, poleg branja in pisanja, opravljajo tudi druge sporazumevalne dejavnosti, npr. se pogovarjajo, kritično sprejemajo oz. interpretirajo govorjena in zapisana besedila, se ustvarjalno in poustvarjalno odzivajo nanje, govorno nastopajo, pišejo krajša besedila ter razvijajo svojo jezikovno (poimenovalno, skladenjsko, pravorečno, pravopisno), slogovno in metajezikovno zmožnost. Pomembno je, da razvijajo in ohranjajo pozitiven odnos do branja neumetnostnih in umetnostnih besedil. Stik z besedili je potreba in vrednota, zato je pomembno, da v prostem času berejo in poslušajo besedila, obiskujejo knjižnico, filmske in gledališke predstave, literarne prireditve ipd.

Učenci ob sprejemanju, razumevanju, doživljanju in vrednotenju umetnostnih besedil pridobivajo tudi književno znanje. Literarnoestetsko doživetje podprto z literarnovednim znanjem omogoča poglobljeno spoznavanje besedne umetnosti in estetskih izraznih možnosti, povečuje užitek ob poslušanju oz. branju in prispeva k razvijanju pozitivnega odnosa do besedne umetnosti ter védenju o pomenu in vlogi umetnostnih besedil v preteklosti in sedanjosti, do poslušanja oz. branja umetnostnih besedil, do ustvarjalnosti in do (samo)izražanja v raznih medijih (MIZŠ, 2018).

2. Spodbujanje govora in zgodnje opismenjevanje otrok

Razvoj zgodnje pismenosti ne poteka samo znotraj formalnih oblik poučevanja otrok temveč poteka tudi znotraj neformalni oblik, kot npr. socialna interakcija z drugimi otroki ali odraslimi, pogovor ob obroku ali med igro, med skupnim preživljanjem časa idr. (Marjanovič Umek idr., 2020). Zelo pomembno je, kako se odrasli pogovarjajo z otrokom. Različni avtorji, kot so Butler, Smith in Cowie (povzeto po Marjanovič Umek idr.) poudarjajo pomen pogovora, v katerem odrasli dejavno ponavlja, se odziva, razširja in komentira ali interpretira tisto, kar je otrok povedal. Obenem pa je tudi pomembno, da otrok pogosto sliši razlago novih besed, ki jih odrasli uporablja v pogovoru z njim. Govor mora biti prilagojen otroku in njegovi stopnji razumevanja. To pomeni, da odrasli v govoru uporabljajo enostavnejše besede in slovnično pravilne preproste besedne zveze, ki pa s starostjo postajajo bolj zapletene. Vseeno pa je potrebno paziti, da govor ni preveč enostaven ali preotročji, kajti takrat otrok težje prepoznava slovnična pravila in lahko v govoru in razumevanju nazaduje.

Govorni obrat je ključna sporazumevalna zmožnost, ki omogoča, da se otrok aktivno vključuje v svet govorne interakcije. Le-ta od njega zahteva, da se nauči počakati in poslušati ter se primerno odzivati v pogovoru.

Pripovedovanje zgodb pri otroku spodbuja razvoj njegovega govora in zgodnje pismenosti. To mu omogoča, da spozna različne načine uporabe jezika v sporazumevanju z drugimi. Zgodbe, ki jih odrasli pripoveduje, si otrok veliko bolj zapomni, kot tiste, ki jih samo bere. Poslušanje in razumevanje pa pomembno vplivata na otrokovo kasnejše razumevanje zahtevnejših besedil, spodbujata povezovanje pomena zapisanih in slišanih besed ter hitrejše usvajanje novih besed in fraz. Med poslušanjem otrok razvija tudi razumevanje zgradbe zgodbe, kar ga posledično pripelje do tega, da lahko predvideva, kako se bo zgodba zapletla, kateri so vzroki za zaplet, razumevanje posledic in predvidevanje možnega zaključka. Pozitiven

učinek pripovedovanja zgodb je tudi ta, da pri otroku spodbuja socialni in čustveni razvoj ter vpliva na sprejemanje drugačnosti in kritičnega mišljenja (Marjanovič Umek idr., 2020).

3. Vključevanje tehnologije v zgodnje opismenjevanje otrok

Naši otroci odraščajo v času in okolju, kjer so digitalne naprave prisotne ves čas. Uporabljajo se za gledanje risank, iskanje filmov, poslušanje glasbe, igranje iger, branje idr. Pri vsej tej poplavi pa ni glavno vprašanje, katere nove tehnologije in medije še predstaviti otrokom, temveč kdaj jih predstaviti, kaj in kako predstaviti ter s kom to narediti (Marjanovič Umek idr., 2020).

Leta 2020 se je veliko otrok prvič srečalo z e-učenjem na daljavo in pri tem so morali uporabiti vrsto novih tehnologij v procesu izobraževanja. Čeprav se je epidemija končala, se je uporaba tehnologije pri rednem pouku obdržala. Različne raziskave kažejo, da otroci različno dolgo preživijo pred zasloni. Dolgotrajno preživljanje prostega časa pred zasloni negativno vpliva na otrokov razvoj govora, besedni zaklad ter otrokovo interakcijo s sovrstniki, kar vse posledično vpliva na začetno opismenjevanje. Vendar vsa tehnologija in mediji niso nujno slabi. Različne igre in aplikacije omogočajo individualizacijo otrokovega procesa učenja, in sicer tako, da se prilagodi težavnost, hitrost in ponavljanje prikazovanja nalog. Otroku tako ponujajo podporo pri usvajanju novih znanj, pod pogojem, da je uporaba digitalnih naprav premišljena, medijske vsebine pa kakovostne.

Otrokom je potrebno privzgojiti kritičen odnos do uporabe tehnologije, kar lahko dosežemo s pogovorom, predvsem pa z lastnim zgledom. **Prej ko otroke začnemo zavestno spremljati pri uporabi različnih digitalnih medijev in jim nuditi podporo, bolje jih lahko pripravimo na izzive, ki jih digitalni mediji neizogibno prinašajo s seboj** (Marjanovič Umek idr., 2020).

4. O generaciji alfa

Generacija alfa so mladi, ki so rojeni med leti 2010 in 2024. To je generacija, ki se je v celoti rodila v 21. stoletju in to v času, kjer se spremembe dogajajo zelo hitro. Otroci oz. mladi odraščajo v času vse večje negotovosti na različnih področjih (družbeni, gospodarski, ekonomski) s pametnimi telefoni ter platformami, ki jih prejšnje generacije niso poznale, ker preprosto niso obstajale (McCrindle, 2020).

Mladim iz generacije alfa pravimo tudi Googlovi otroci, ker so prvi, ki odraščajo v popolnoma digitalnem okolju. Njihova osredotočenost temelji na digitalnih medijih oz. družbenih omrežjih (YouTube, TikTok, Instagram in druge). Njihov fizični svet se prepleta z virtualnim svetom, ki ga imajo za resničnega, z umetno inteligenco (AI, ChatGPT) in obogateno resničnostjo (AR). Zasloni so postali tudi njihovo glavno orodje komuniciranja, saj prek njega sprejemajo največ digitalnih informacij v obliki videa, slik in zvoka. Za mlade Gen Alfa na splošno velja, da:

- so tehnološko kompetentni,
- s tipkovnico nadomeščajo govor,
- veliko časa preživijo pred zaslonom,
- ne morejo biti dolgo zbrani in
- imajo manj socialnih interakcij (Drolc, 2023; spletna stran Salve).

Upoštevajoč skupne značilnosti mladih generacije alfa bodo imeli starši in učitelj pomembno vlogo pri vzgoji, saj jih je potrebno pripraviti na spremembe, ki jih čakajo. Ti mladi bodo morali biti zelo prilagodljivi in pričakovati je, da bodo imeli več karier kot katerakoli generacija pred njimi. Zato morajo biti starši, učitelji ter tudi tisti, ki s to generacijo delajo, zelo kreativni in zabavni na različnih ravneh (učenje, komunikacija, igra, kariera), in sicer na način, da bodo v večino svojega dela z njimi vključevali IKT tehnologijo. Že sedaj vemo, da se bodo dalj časa izobraževali in bodo kasneje začeli služiti lasten denar.

5. Uporaba spletnega orodja Lumio za poučevanje vsebin pri pouku književnosti v 1. razredu

Razredne učiteljice se poglobljeno ukvarjamo z opismenjevanjem učencev v prvi triadi. Vsako leto iščemo nove, igrive in zanimive načine, kako učence še dodatno motivirati in popestriti pouk, da bo opismenjevanje zabavnejše, bolj igrivo in hkrati poučno. V preteklih letih opažamo, da učenci povsem ustrezajo opisu alfa generacije. Njihova pozornost je zelo kratkotrajna, zanimanje za eno stvar je površinsko, zelo hitro se zadovoljijo s svojim delom in znanjem, mnogi so zelo spretni na kakršnih koli zaslonih, kar nekaj učencev pa zaradi izpostavljenosti angleščini raje uporabi angleško besedo in ima težave pri priklicu slovenskih besed ter tvorjenju pravilnih povedi. Vse našteto je privedlo do ideje, da se pouk književnosti popestri z uporabo pametnih zaslonov.

Učenci v 1. razredu zelo radi poslušajo različna besedila, preko katerih spoznavajo in razumejo svet okoli sebe, so kritični do svojih dejanj in dejanj sošolcev. Zelo radi poslušajo resnične življenjske zgodbe in na tak način delijo svoje izkušnje in razvijajo empatijo. Zelo radi se pogovarjajo, vendar je njihova pozornost kratkotrajna. Pri obravnavi književnega besedila, predpisanega po učnem načrtu, damo učitelji velik poudarek na uvodno motivacijo. Običajno se ura prične z različnimi didaktičnimi igrami, npr. pantomima, viharjenje možganov, iskanje asociacij, risanje, gibanje itd, ki pomagajo učencem ugotoviti naslov književnega besedila, ki ga tisti dan obravnavamo. Po uvodni igri običajno sledi pogovor, kakšna bi lahko bila vsebina. Ob tem učenci razvijajo domišljijo, smiselno tvorijo nove povedi, predvsem pa poslušajo sogovornika in upoštevajo temeljna načela vljudnostnega pogovarjanja. Po branju besedila sledi razčlenjevanje vsebine in nato še poustvarjalne dejavnosti. Velikokrat spregovorimo tudi o avtorju, o njegovem življenju in delih ter k naslovu v zvezek prilepimo avtorjevo fotografijo. Učenci hitro razumejo smisel uvodne didaktične igre, zato hitro ugotovijo, kaj bomo brali. Posledično jim uvodne igre postajajo nezanimive. Zato smo pouk književnosti popestrili s pomočjo spletnega orodja Lumio, v katerem so učenci reševali različne naloge, ki so jih pritegnile k delu.

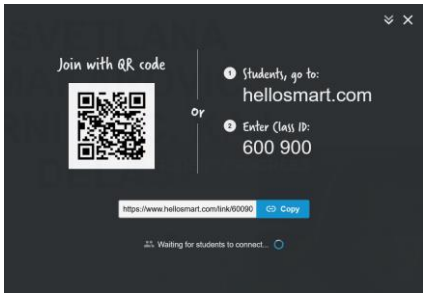
Lumio je spletno orodje podjetja Smart tehcnologies, namenjeno učiteljem, ki želijo običajno učno uro spremeniti v interaktivno različico in učence pritegniti k učenju. Ponuja različne oblike dejavnosti, spodbuja formativno spremljanje in omogoča sočasno interakcijo. Je enostaven za uporabo tako za učitelja kot tudi za učence. Dostopen je v brezplačni različici z omejeno uporabo podatkov.

Učenci v prvem letu šolanja spoznajo črke, se naučijo pisanja in tehnike branja. Napredek učenja je pri učencih zelo različen, zato je potrebno to upoštevati tudi pri načrtovanju pouka. Diferenciacija pri načrtovanju dejavnosti je nujna. Vse našteto je bilo potrebno upoštevati za pripravo primernih nalog za prvošolce. Sprva je bil nabor nalog v spletnem orodju Lumio skromen, proti koncu leta pa se je zelo razširil.

Učenci so vedno delali v paru. Ko je par dobil tablico, se je moral najprej prijaviti v spletno učilnico. To je naredil s pomočjo optičnega bralnika (slika 1) ali fotoaparata. Uvodna ura uporabe tablic pri pouku je bila namenjena temu, da so se učenci naučili poiskati aplikacijo in skenirati kodo.

Slika 1

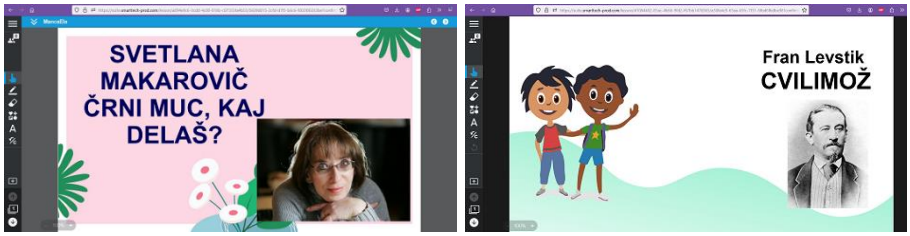
Prikaz prijave v spletno učilnico Lumio



Ko so vstopili v učilnico, se jim je prikazala naslovnica besedila z avtorjem in njegovo sliko ter naslovom dela (slika 2). Učenci ob vstopu v spletno učilnico niso mogli prosto reševati nalog. Le-te so lahko reševali, ko je učitelj odklenil posamezno nalogo.

Slika 2

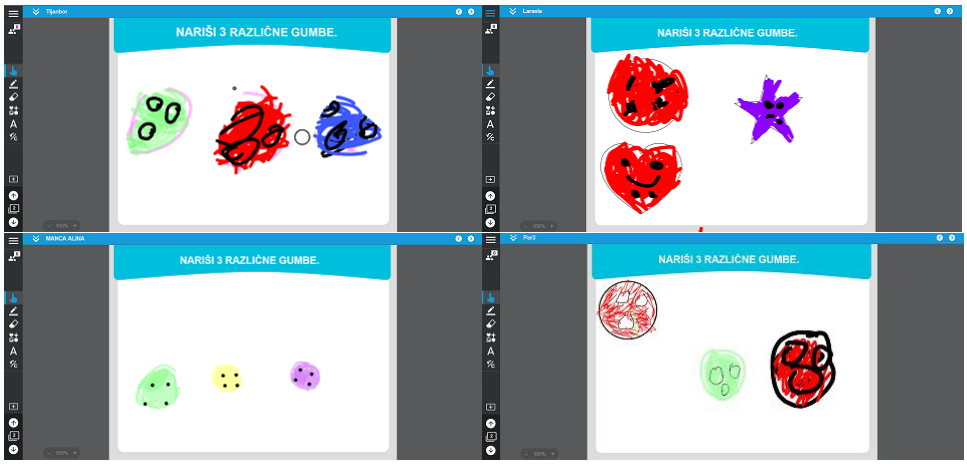
Primer uvodne prosojnice obravnavanega besedila



Pred obravnavo besedila so se učenci srečali z nalogo odprtega tipa, kjer so morali risati na določeno temo, npr. *Nariši tri različne gumbe (slika 3), ki si jih kdaj videl* (uvodna motivacija za besedilo V. Brest), ali: *Nariši, kaj dela tvoj črni muc* (uvodna motivacija za besedilo S. Makarovič), ali: *Nariši svojo najljubšo uspavanko,* idr. Napredek učencev je možno sproti spremljati na velikem zaslonu in obenem ga lahko spremljajo tudi učenci. Naloga se učencem zdi zelo zabavna, saj hitijo z risanjem in ustvarjanjem, da lahko naslednjič, ko se na zaslonu pojavi njihova slika, spremljajo svoj napredek.

Slika 3

Motivacijska naloga odprtega tipa

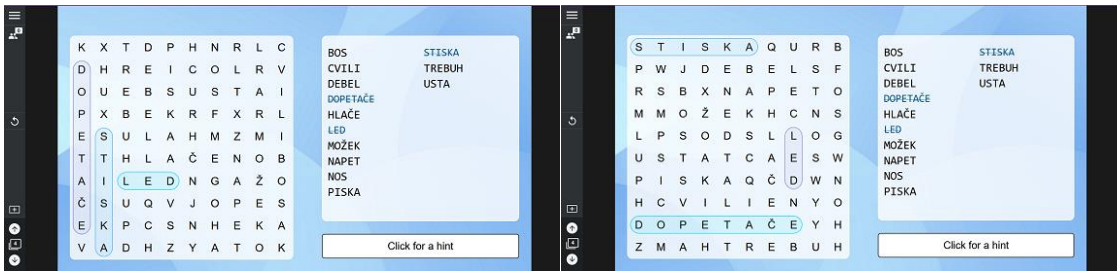


Po pogovoru o uvodni nalogi smo besedilo prebrali. Ob prebrani pesmi smo razložili pomen neznanih besed, poiskali rime in besede, ki se ponavljajo ter se pogovorili o pesnikovem sporočilu bralcem. Po prebrani prozi smo se pogovorili o osrednji temi besedila, poiskali glavne osebe ter odgovarjali na vprašanja. Po analizi besedila so ponovno sledile naloge, ki so jih reševali na tablici.

Iskanje besed je ena od nalog, ki so jo učenci zelo radi reševali. Besede, ki so jih morali poiskati, so bile rime iz pesmi ali glavne književne osebe ter besede, ki so opisovale vsebino besedila. Ker so vedno delali v paru, je iskanje besed (vodoravno, navpično) potekalo hitreje. Pari si med seboj niso mogli pomagati, ker so črke in besede na vsaki tablici postavljene različno (slika 4).

Slika 4

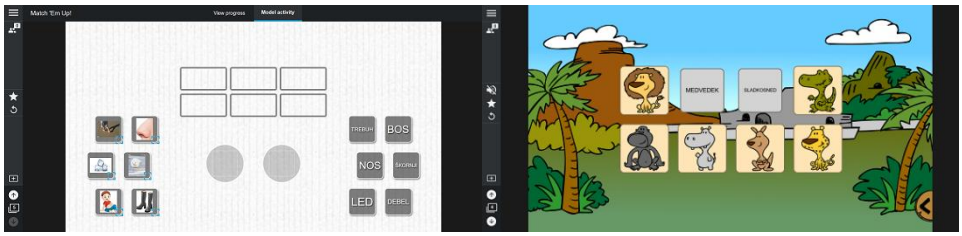
Iskanje besed – primer iste naloge na dveh različnih tablicah



Učenci so radi reševali naloge tipa poišči par. Naloge so bile sestavljene tako, da so morali učenci brati. Sprva so bile besede kratke in povezane s slikami. Ko pa so z branjem napredovali, so iskali tudi pare besed, npr. rime (slika 5), ustrezne besedne zveze ali pa celotno poved.

Slika 5

Poišči pare – beseda in sličica ter besedna zveza



Ker so učenci iz dneva v dan ter iz tedna v teden zelo napredovali v branju in razumevanju besedila, so lahko reševali naloge v obliki kviza. Prvi kvizi so bili sestavljeni tako, da je bil odgovor da ali ne (slika 6). Ker je program v angleščini, smo se z učenci najprej naučili, kaj pomeni posamezni zapis in ga podkrepili tudi s slikovnim prikazom. Zapis in slika sta bila ves čas vidna na šolski tabli. Zaporedje odgovorov da/ne se je na vsakem zaslonu pojavilo v drugačnem vrstnem redu.

Slika 6

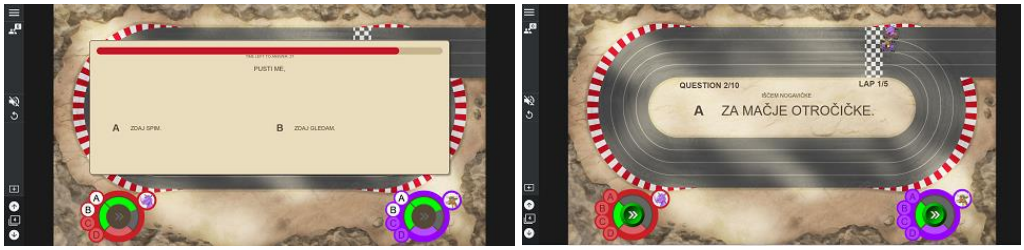
Primer kviza



Z napredkom branja in razumevanja prebranega so učenci reševali težje naloge, npr. naloge z dopolnjevanjem besedila. V zasnovi je to tekmovanje dveh do štirih formul. Učenci so prebrali uvodni del povedi, nato pa med ponujenimi možnostmi izbrali pravilen odgovor. Hitreje kot je sošolec v paru odgovoril, več časa je pridobil in formulo pognal v prednost. (slika 7)

Slika 7

Naloge z dopolnjevanjem besedila



Med tipi nalog, ki jih ponuja program Lumio, je tudi naloga, kjer učenci dopolnjujejo poved, tako da v prazna polja vstavijo pravilno besedo. Naloga zahteva veliko zbranosti, predvsem pa dobro razumevanje prebranega. Ker so učenci vedno delali v paru, so nalogo hitreje rešili. Različni pari so imeli različne strategije reševanja. Nekateri so si branje razdelili, npr. en učenec v paru je bral povedi, drugi pa je iskal pravo besedo v naboru. Drugi par je najprej poiskal

besede, ki se rimajo, šele nato je prebral celotno poved. Slabši bralci pa so nalogo dopolnjevali bodisi s pomočjo učitelja bodisi s poskušanjem (slika 8).

Slika 8

Vstavljanje prave besede v povedi



Program Lumio ponuja še več različnih nalog, npr. dopolni sliko s povedmi, sestavi različne prikaze za podajanje učne snovi, izpolni diagram idr. Od ponujenih možnosti se nabor možnih nalog sčasoma povečuje, odvisno od učencev in njihovega napredka na področju bralnega opismenjevanja.

6. Zaključek

Učenci so v ponujenih nalogah zelo uživali in se vedno veselili pouka književnosti. Na OŠ Brusnice ima vsak razred svojo spletno učilnico, tudi prvošolci. Mnogi so pogosto vstopali v spletno učilnico – radi so namreč te iste naloge reševali tudi doma. Lumio spletna učilnica deluje le, ko administrator odpre uro, zato so učenci reševali podobne naloge, ki so bile sestavljene v spletnem okolju h5p. Prednost Lumia je njegova barvitost, zanimivi efekti in zanimive naloge.

Menim, da so bila učencem s pomočjo spletnega orodja Lumio različna besedila predstavljena na takšen način, da so bili zelo motivirani, saj so še isti dan odšli v knjižnico po knjigo avtorja, katerega delo smo obravnavali. Pridobili so vedno več motivacije za branje, saj so morali, če so želeli biti boljši od sošolca v paru, hitro prebrati in razmisliti o pomenu. Ure književnost so bile zanimivejše. Vedno so jih komaj čakali ter spraševali, kdaj bodo spet uporabljali tablice.

Učenci so radi posegali po tablicah tudi pri drugih predmetih. Pogosto smo jih uporabljali za utrjevanje znanja pri spoznavanju okolja in pri matematiki. V paru so radi reševali različne interaktivne naloge. S tem so poleg branja razvijali tudi logično mišljenje, krepili strpnost, potrpežljivost in prijateljstvo. Preden so učenci za pomoč prosili drugega sošolca ali učitelja, so morali vedno najprej sami prebrati navodilo in razmisliti o strategiji reševanja.

Glede na to, da sedanje generacije odraščajo s tehnologijo, ki se zelo hitro razvija, je tudi pri poučevanju potrebno stopiti v korak s časom. Učencem je potrebno ponuditi pametne zaslone, vendar jih je predhodno in tudi vsakič sproti potrebno izobraziti o varni uporabi in posledicah odvisnosti. Učitelj, ki dobro pozna učence, bo vedno znal smiselno izbrati pravo tehnologijo in nalogo, ki bo učencem pomagala k napredku.

7. Literatura

Brest, V. (2014). *Prodajamo za gumbe*. Mladinska knjiga, Ljubljana.

Drolc, S. (2023) *Kako komunicirati z Gen Alfa?* (19. 5. 2024) https://madwise.si/blog/kako-komunicirati-z-gen-alfa/

Makarovič, S. (2022). *Čuk na palici*. Arsem, Ljubljana.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Hacin Beyazoglu, K. (2020). *Zgodnja pismenost otrok. Razvoj, spremljanje in spodbujanje.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

McCrindle, M, Fell, A. (2020) Understanding Generation Alpha. McCrindle Research. (3. 5. 2024) https://mccrindle.com.au/article/topic/generation-alpha/generation-alpha-defined/

McCrindle (2021) Generation Alpha. The new kids on the block. McCrindle Research. (4. 5. 2024) https://mccrindle.com.au/article/topic/generation-alpha/generation-alpha-the-new-kids-on-the-block/

McCrindle (2021) Raising Generation Alpha to be global leaders. McCrindle Research. (4. 5. 2024) https://mccrindle.com.au/article/topic/generation-alpha/raising-generation-alpha-to-be-global-leaders/

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2018). *Program osnovna šola: Slovenščina: učni načrt* https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf

Salve. *Gen X, Gen Y, Gen Z, Gen Alfa, Gen C – razlike v komunikaciji*. (19. 5. 2024) https://www.salve.si/blog/komunikacija-04/#_ftn17

SMART technologies. *About Lumio.* (9. 5. 2024) https://support.smarttech.com/docs/software/lumio/en/about/about-lumio.cshtml

Kratka predstavitev avtorja

Kristina Burger je kot profesorica razrednega pouka zaposlena od leta 2007. Od leta 2015 poučuje na Osnovni šoli Brusnice. Nekaj let je bila vodja mednarodnega projekta Erasmus+, zadnja leta pa je zelo aktivna na področju opismenjevanja učencev prvega razreda. Vedno znova stremi k različnim načinom poučevanja in se z različnimi digitalnimi vsebinami in pripomočki skuša približati učencem, ki se iz leta v leto zelo spreminjajo. Prav tako vsako leto poskrbi za svojo strokovno rast in strokovno nadgradnjo svojega dela, kar uspešno vključuje v poučevanje in svoje delo.

Projektno delo pri angleščini – pot do znanj in kompetenc prihodnosti

Project Work within English – a Path towards Knowledge and Competences of the Future

Marijana Miljančič Ruter

Osnovna šola Koper
marijana.miljancic@gmail.com

Povzetek

Projektno delo kot primer kriterijskega vrednotenja znanja pri pouku angleščine ponuja številne priložnosti za dinamično učenje besedišča in slovničnih struktur. Učenci obenem krepijo različne kompetence in mehke veščine, ki spodbujajo notranjo motivacijo za učenje, izboljšujejo razredno klimo in medosebne odnose, hkrati pa jih pripravljajo na življenje v digitalni družbi. Digitalna tehnologija omogoča hiter dostop do informacij, a jih je potrebno kritično ovrednotiti in jih ustrezno prilagoditi stopnji znanja in razumevanja. Učenci se tako učijo učinkovite rabe tehnologij in odkrivajo priložnosti, ki jim jih ponujajo orodja, ki temeljijo na uporabi umetne inteligence, ter tako razvijajo digitalne kompetence. Projektno delo, ki je potekalo v petem razredu, je eden od modelov, kako združiti poučevanje z elementi formativnega spremljanja pri tujem jeziku angleščina in učenje na prostem na učni poti kot odgovor na izzive sodobnega časa.

Ključne besede: elementi formativnega spremljanja, mehke veščine, projektno delo, umetna inteligenca, vrednotenje znanja, vrstniško vrednotenje.

Abstract

Project work as an example of assessment within English lessons offers a variety of opportunities for dynamic learning of English vocabulary and grammatical structures. Students develop different competences and soft skills that boost their inner motivation for studying, improve the classroom climate and relationships between them as well as prepare them for the life in the digital society. Digital technology provides fast access to the information, but it needs to be evaluated critically and adapted to a student's language proficiency level and the ability to perceive the concept. Students thus learn how to use the technology efficiently and discover new opportunities provided by tools using artificial intelligence all with the aim to enhance their digital competence. Project work conducted in the fifth grade is one of the models how to combine the elements of formative assessment within EFL classes and outdoor education in order to address the challenges of the future.

Keywords: artificial intelligence, elements of formative assessment, knowledge assessment, peer assessment, project work, soft skills.

1. Uvod

Čas, v katerem živimo, zahteva od ljudi nenehno prilagajanje na novosti, vseživljenjsko učenje je postalo stalnica, po drugi strani pa se kaže vse večja potreba po krepitvi številnih mehkih veščin. Šola kot pomemben družbeni element mora odgovoriti na izzive časa in neprenehoma iskati poti, kako otroka opremiti z znanji in kompetencami, da bo kos izzivom prihodnosti. Učitelj je pri tem nenehen raziskovalec svoje lastne prakse in iskalec odgovorov na izzive, ki jih razred, v katerem poučuje, in današnja družba vsakodnevno postavljata predenj.

Vrednotenje znanja je področje, za katerega se zdi, da po konceptu vse preveč spominja na vrednotenje izpred desetletij in zanemarja potrebo po krepitvi kompetenc, ki so potrebne v 21. stoletju. Upravičeno se pojavlja dvom v to, ali je smiselno dajati tako veliko težo pomnjenju velike količine podatkov ob dejstvu, da so ti podatki dosegljivi z nekaj kliki in ob hitrem razvoju umetne inteligence. Kot odgovor na situacijo, v kateri smo, se ponuja več pristopov, med katerimi velja omeniti formativno spremljanje, pouk na prostem in digitalno opismenjevanje.

V teoretičnem delu sta predstavljena koncept vrednotenja znanja in pomen kakovostne povratne informacije učencu na poti do znanja. Ta del prinaša tudi predstavitev digitalne kompetence v digitalni družbi. V zadnjem delu pa so izpostavljene priložnosti, ki jih prinaša pouk na prostem za razvoj mehkih veščin.

V praktičnem delu prispevka je predstavljeno vrednotenje z elementi formativnega spremljanja, ki je bilo izvedeno v okviru projektnega dela pri pouku angleškega jezika v petem razredu. Cilj projekta je bil opisati žival v angleškem jeziku, obenem pa tudi krepiti znanja in kompetence 21. stoletja, da bi učenci razvijali odgovoren odnos do svojih odločitev in krepili mehke veščine, kot so komunikacijske spretnosti, aktivno poslušanje, odprtost za povratno informacijo, obvladovanje stresnih situacij, samozavest in empatija.

2. Vrednotenje znanja

V osnovni šoli sta uveljavljena dva koncepta vrednotenja znanja. Prvi je normativno vrednotenje in ima selekcijsko vlogo. Takšno vrednotenje je lahko merljivo, v ospredje pa postavlja, koliko pravilno si je učenec zapomnil snov (Brodnik, 2017). Brodnik (2017) opozarja, da pri njem »[p]revladuje vrednotenje nižjih kognitivnih ravni znanja, izpostavlja se vrednotenje vsebinskega znanja, zanemarja pa procesno znanje. Od merskih karakteristik prevladuje objektivnost, pomembne so dosežene točke in meje med ocenami.« Drugi koncept pa je kriterijsko vrednotenje, ki počasi prodira v šolsko prakso (Brodnik, 2017). Pri njem so v ospredju kriteriji uspešnosti, ki izhajajo iz učnih ciljev in določajo pričakovano kakovost in raven znanja.

Projektno delo, ki je predstavljeno v drugem delu prispevka, temelji prav na zavedanju vloge procesnega znanja, ki v tem primeru vključuje iskanje informacij, urejanje informacij, samovrednotenje in vrstniško vrednotenje, pripravo na govorno predstavitev in izdelavo plakata, ki je v opori pri predstavitvi, ter samo govorno predstavitev pred sošolci.

Borstner (2012) izpostavlja, da »sodobne usmeritve na področju preverjanja in ocenjevanja znanja poudarjajo pomen učiteljevega internega formativnega preverjanja in znotraj tega vlogo in pomen učiteljeve sprotne povratne informacije za učence.« Učiteljeve povratne informacije so del učnega procesa in učencu povedo, kaj že zna, česa še ne in kako naj izboljša svoje znanje, obenem pa je izjemno pomembno, da tudi učitelj dobi od učencev povratno informacijo o tem kako napreduje učenec na učni poti in kaj še potrebuje, da bo izkazal znanje. Učenca te informacije usmerjajo v učenje, ga spodbujajo k samovrednotenju in metaučenju (Pučko, 2010;

v Borstner, 2012). Wiliam idr. (2004) ugotavlja, da povečanje ustreznih formativnih aktivnosti učitelja v procesu poučevanja vpliva na kakovost učnih dosežkov (v Borstner, 2012), saj učenca dobiva sprotno povratno informacijo o tem, kje se nahaja na učni poti do znanja in kaj še mora narediti, da bo prišel na cilj.

2.1. Elementi formativnega spremljanja

Formativno spremljanje kot pedagoški dialog med učiteljem in učencem deluje v podporo učenju. Sestavlja ga pet elementov, in sicer nameni učenja in kriteriji uspešnosti, dokazi, povratna informacija, vprašanja v podporo učenju ter samovrednotenje in vrstniško vrednotenje. Pomembno je, da ima učenec jasen, dosegljiv, realističen cilj, ki je povezan z dolgoročnimi cilji (Holcar Brunauer et al., 2016).

Povratna informacija kot pomemben element formativnega spremljanja je informacija o napredku na poti do cilja (Holcar Brunauer et al., 2016). Razdevšek Pučko (2004) navaja tri temeljne naloge povratne informacije, in sicer je informacija učencu o predznanju in že doseženi ravni znanja, spodbuja ga k iskanju pomanjkljivosti ter mu ponudi možnost in pot za njihovo odpravljanje. Povratna informacija je lahko večsmerna, vedno večji pomen pridobiva povratna informacija učenca učencu, saj želimo učence opolnomočiti, da razvijajo pomembne veščine, kot so empatija, komunikacijske spretnosti, timsko delo, kritično opazovanje, reševanje problemov ipd. Holcar Brunauer et al., (2016) navajajo, da mora biti povratna informacija pravočasna in dovolj pogosta, razumljiva, jasna, povezana z nameni učenja in kriteriji uspešnosti, konkretna, specifična in uporabna ter vsebovati mora predlog za izboljšanje.

Samovrednotenje in vrstniško vrednotenje je še eden od pomembnih elementov in pomeni zmožnost realne presoje uspešnosti. Učenci se v procesu samovrednotenja naučijo realno oceniti izziv in učinkovitost poti do uspeha. Pri vrstniškem vrednotenju pa se učijo sporočati povratno informacijo, razvijajo kritično mišljenje, sposobnost argumentiranja in zavedanje o pomenu svojih ravnanj. Na ta način opazujejo meje lastne subjektivnosti in se naučijo spoštovati različnost (Holcar Brunauer et al., 2016).

2.2. Digitalna kompetenca

V Evropskem okvirju digitalnih kompetenc izobraževalcev (Redecker, 2017) je digitalna kompetenca v širšem smislu opredeljena kot »samozavestna, kritična in ustvarjalna raba informacijsko komunikacijskih tehnologij za doseganje ciljev, povezanih z delom, zaposljivostjo, učenjem, prostim časom, vključitvijo in/ali sodelovanjem v družbi.«

Ob dejstvu, da je svet postal globalna vas in da smo priča skokovitemu razvoju digitalnih tehnologij in umetne inteligence, je potrebno pri učencih razvijati tudi digitalne kompetence, saj le-ti zelo hitro in pogosto nekritično vstopajo v digitalni svet preko računalniških iger, družabnih omrežij, snemanja in objavljanja videov ipd. Projekti v šoli omogočajo, da se učenci učijo uporabljati tehnologijo in učinkovito izkoristiti priložnosti, ki jih le-ta ponuja za učenje in iskanje informacij.

2.3. Pouk na prostem

Pouk na prostem je velika popestritev vsakega učnega procesa, med učenci je zelo priljubljen. Pomembno prispeva k intelektualnemu razvoju in akademski motivaciji, psihičnemu zdravju, čustvenemu in socialnemu razvoju ter fizične aktivnosti (Skribe – Dimec, 2014). Pouk na prostem spodbuja mehke veščine, tako da spodbuja prosocialno vedenje,

izboljšuje povezanost razreda, krepi pripadnost razredu in zmanjšuje pritisk vrstnikov. Na ta način učenci postajajo bolj samozavestni in sodelovalni (Solomonian idr., 2022; Skribe – Dimec 2014).

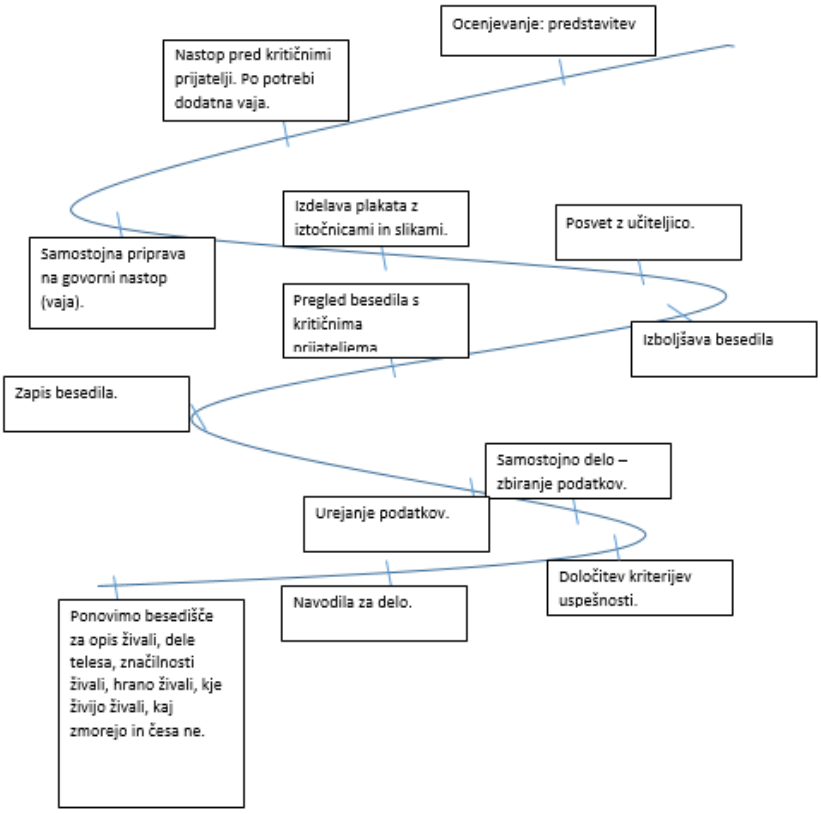
3. Projektno delo pri predmetu angleščina

Projektno delo pri pouku ponuja številne priložnosti za učenje in razvoj različnih kompetenc ne glede na starost učencev in omogoča kriterijsko vrednotenje. V petem razredu osnovne šole se med drugim pri predmetu tuji jezik angleščina obravnava besedišče, vezano na živalski svet, in sicer poimenovanja za živali, dele telesa, hrano, s katero se prehranjujejo, bivališča, kaj živali zmorejo in znajo ter česa ne. Gre za aktivacijo širokega besedišča tega pomenskega polja. Cilj projekta *An animal* (Žival) je, da učenec pripravi govorno predstavitev o izbrani živali, pri čemer uporabi prej omenjeno besedišče.

Projekt je potekal v več etapah, pri tem pa so bili uporabljeni elementi formativnega spremljanja, elementi fit pedagogike in metodologija pouka na prostem. Učna pot se začne s predstavitvijo namenov učenja, navodil za delo in kriterijev uspešnosti. Namen učenja pri tem projektu je bil izdelati plakat o izbrani živali in le-to predstaviti sošolcem. Določeni so bili kriteriji uspešnosti, ki so bili oblikovani skupaj z učenci, in sicer glede vsebine (Vsebina je zanimiva, jedrnata in razumljiva. Navedeni so vsi bistveni podatki. Upoštevano je zaporedje.), govora (Govorim razločno, razumljivo, naravno, zanimivo in tekoče. Govorim dovolj glasno. Govorim dovolj hitro. Ohranjam stik s poslušalci. Ohranjam ustrezno držo. Občasno in učinkovito si pomagam s plakatom.) in jezikovne ustreznosti (Uporabljam knjižne povedi brez jezikovnih napak. Uporabljam jezikovno bogate povedi.). Nato jim je bila predstavljena učna pot (Slika 1), ki jim je bila ves čas projekta v oporo pri načrtovanju aktivnosti in izvajanju poti do cilja. Učenci so izžrebali žival, ki je bila predmet njihove predstavitve.

Slika 1

Učna pot



3.1. Prvi koraki k uporabi umetne inteligence

Dve šolski uri sta bili namenjeni samostojnemu delu – iskanju in razvrščanju informacij. Ta faza je potekala v računalniški učilnici, kar prikazuje Slika 2. Lahko so uporabljali tudi enciklopedije ali gradivo, ki so ga prinesli s seboj. Vsi učenci so se odločili za iskanje informacij na internetu. Predlagana jim je bila uporaba spletne enciklopedija *Wikipedia*. Zelo hitro so učenci podali pobudo, da bi si pomagali z umetno inteligenco, nekateri so že znali uporabljati programsko orodje *Copilot* – pomočnika, ki temelji na umetni inteligenci, ki ga Microsoft implementira v svoje operacijske sisteme in aplikacije. Učenci so pokazali velik interes za učenje uporabe takšnih orodij. Vsi učenci so se naučili osnov rabe tega orodja, pri čemer so kmalu naleteli na izzive, ki jih prinaša njegova uporaba. Med njimi velja omeniti preobilje informacij, preveč zahtevno besedilo v angleščini za petošolce, težave pri pretvarjanju angleških mer za težo in višino, težave pri prevajanju iz slovenščine v angleščino ipd. Tako so razvijali tudi kritičen odnos do teh orodij in iskali rešitve iz zagat ter s tem krepili svoje digitalne kompetence.

Slika 2

Iskanje informacij na internetu



Ta faza zahteva velik angažma učitelja zlasti pri delu s številčnimi razredi, saj imajo učenci različno predznanje glede uporabe računalnika in brskanja po internetu, razkorak med njimi je zelo velik. Vloga učitelja je najprej koordinirati zagon računalnikov in ustreznih programov, nato pa so potrebe veliko bolj vsebinske. Učenca vodi z namigi, kje poiskati informacije, kako zastaviti vprašanja programu, ki temelji na umetni inteligenci, da pripravi ustrezen odgovor, kritično ovrednotiti odgovore, ki jih program ponuja. Ker je bila tema zelo splošna in učenci že imajo določeno predznanje o njej, jih je bilo potrebno usmerjati tudi pri tem, da uporabijo obstoječe znanje in se ne zanašajo samo na informacije, najdene na internetu, oziroma da so časovno učinkoviti pri svojem delu. Izkazalo se je, da je imela veliko pozitivno vlogo pri reševanju zagat tudi medvrstniška pomoč tistih sošolcev, ki so bolj vešči rabe računalniških orodij in programov, kar dragoceno vpliva na krepitev odnosov v razredu.

Učenci so si pri razvrščanju informacij pomagali s spodnjo preglednico (Preglednica 1).

Preglednica 1

Preglednica kot pomoč pri iskanju in razvrščanju informacij

	Namig
PLACE	*It lives ...*
SIZE	*It is …*
WEIGHT	*It weighs …*
COLOUR	*It is …*
DESCRIPTION (BODY)	*It has got …*
WHAT IS IT LIKE?	*It is …*
FOOD	*It eats …* *It likes …* *It doesn't like …*
CAN DO/CAN'T DO	*It can …* *It can't …*
LIFESPAN	*It lives up to …*
FAMILY	*It is a mammal,* *reptile, insect …*

3.2. Zapis besedila in vrstniško vrednotenje

Naslednji korak je bil zapis besedila, ki je služilo kot pomoč pri pripravi govorne predstavitve. Učenci so imeli na voljo eno šolsko uro. V pomoč jim je bilo tudi vzorčno besedilo v učbeniku.

Ko so zapisali besedilo, so ga pregledali še z dvema kritičnima prijateljema. Razvrščanje v trojke je usmerjala učiteljica glede na hitrost dela posameznega učenca in splošno znanje angleščine, tako da je bil v vsaki skupini vsaj eden učenec z dobrim znanjem angleščine. Učenci so se na podlagi učiteljičinih primerov povratne informacije naučili, kaj pomeni kakovostna povratna informacija – biti mora informativna in spodbudna. Na podlagi povratnih informacij svojih vrstnikov so morali svoj pisni izdelek izboljšati.

Slika 3 prikazuje različne etape dela – od samostojnega dela, do pregleda besedila s kritičnim prijateljem in vajo govorne predstavitve pred kritičnimi prijatelji tako v razredu kot na šolskem hodniku.

Slika 3

Samostojno delo in delo s kritičnimi prijatelji



3.3. Posvet z učiteljico in izdelava plakata

Po izboljšavi besedila je sledil posvet z učiteljico, pri čemer gre za sproščen individualni razgovor, v sklopu katerega je učiteljica podala učencu povratno informacijo o izdelku. Skupaj sta analizirala, katere iztočnice so dobro razvite, katere še ne, in poiskala možnosti za izboljšavo glede rabe jezika pa tudi vsebine, pogosto je dobil namig za dodatne zanimivosti. Ta korak je bil dodan, ker se je izkazalo, da je učenje podajanja povratnih informacij proces, ki ga morajo učenci ponotranjiti, in ne gre na hitro. Potrebno jih je učiti podajanja pa tudi sprejemanja povratnih informacij. Nekateri učenci namreč nočejo podati izboljšav, da ne bi užalili sošolca, spet drugi pa predloge ignorirajo in ne sprejemajo nasvetov. S tem so imeli vsi učenci enake možnosti za izboljšavo.

Ko je bilo besedilo ustrezno pripravljeno, je sledila izdelava plakata, ki bo služil kot pripomoček pri predstavitvi. Oblikovanje plakata je bilo prepuščeno učenčevi ustvarjalnosti. Z učiteljico so se pogovorili, kakšen naj bo plakat, da bo uporaben pri predstavitvi – estetski, pregleden, čitljiv zapis besed, zmerna mera informacij, vključiti informacije, ki si jih je težje

zapomniti ipd. Pojavil se je izziv, kako narisati žival, saj se večini to zdi zelo zahtevno. S projekcijo slik živali na list na tabli, je bila rešena tudi ta zagata. Slika 4 prikazuje nekatere primere plakatov učencev.

Slika 4

Plakati učencev



3.4. Priprava na govorno predstavitev

Zadnji korak pred predstavitvijo pa je bil priprava na govorno predstavitev. Sprva so se učenci pripravljali individualno v tišini, nato pa v parih ali manjših skupinah, kar pa je potekalo v učilnici in na šolskem hodniku. Sošolci so bili v vlogi kritičnih prijateljev in drug drugemu so podali povratne informacije o doseganju kriterijev uspešnosti. Z vajo pred sošolci učenci zmanjšujejo strah pred nastopanjem in znižujejo stres, ki je povezan s takšno vrsto aktivnosti. Z medvrstniškim vrednotenjem učenec razvija zmožnost realne presoje in ponotranji kriterije uspešnosti.

Otroci so različno hitro dokončali posamezne etape, zato je bilo delo v razredu zelo razgibano – nekateri so še končevali zapise, drugi vadili samostojno predstavitev, tretji pa že nastopali v parih ali manjših skupinah. Celoten proces priprave na govorno predstavitev je potekal izključno v šoli, plakat so lahko odnesli domov šele nekaj dni pred ocenjevanjem, ko so želeli še doma dodatno povaditi.

Zadnja šolska ura pred predstavitvami je potekala zunaj. Zunanje okolje je izjemno priročno za vajo izvedbe govornega nastopa zlasti v razredih, v katerih je veliko število učencev. Tako

lahko vadijo vsi in se ne motijo, saj je zunaj veliko več prostora. Učenci petega razreda so tako vadili na gugalnicah, v lesenih hiškah, na toboganu, plezalih, med hojo po igrišču ipd. Delo je bilo dinamično, saj so se učenci, ki so čutili potrebo po dodatnem samostojnem delu, nekoliko odmaknili, da so še dodatno vadili, nato pa se vrnili v pare ali manjše skupine. Slika 5 prikazuje različne utrinke iz vaje na prostem.

Slika 5

Utrinki iz vaje na prostem



3.5. Izvedba govorne predstavitve in evalvacija

Zaključna faza projekta je bila izvedba govorne predstavitve. Potekala je v razredu, prisluhnili pa so ji vsi sošolci. Če so učenci želeli, je bila njihova predstavitev tudi posneta. Po vsakem nastopu je učenec dobil vrstniško povratno informacijo o doseganju kriterijev uspešnosti, učiteljica pa je predstavitev številčno ocenila. Stremeli so k temu, da je bilo vedno izpostavljeno to, kar je bilo dobro, kakovostno, dodani pa so bili nasveti, kaj bi lahko še posamezni učenec morebiti izboljšal. Sprava je učiteljica morala usmerjati podajanje vrstniške povratne informacije, a kmalu so učenci tako ponotranjili kriterije uspešnosti, da so zmogli nastope sošolcev sami realno ovrednotiti.

Ob koncu vseh predstavitev je bila z učenci opravljena evalvacija celotnega projekta z namenom pridobiti povratne informacije o samem projektu. Vsi so izpostavili veliko zadovoljstvo nad takšnim načinom ocenjevanja, poudarili, da so sicer vložili veliko truda, ampak imajo občutek, da so se veliko naučili ter bili za trud ustrezno nagrajeni. Pripovedovali so o navdušenju svojih staršev nad njihovim delom in znanjem, ko so jim pokazali plakate. Povedali so, da jim je tudi lažje nastopati pred učenci in da so se bolj povezali s sošolci. Celoten projekt v razredu s 27 otroki je trajal dvanajst šolskih ur.

4. Zaključek

Projektno delo v šoli ponuja številne priložnosti za krepitev znanj in različnih kompetenc. Je konglomerat različnih pristopov, oblik in metod dela, kar mu daje dinamičnost. Učenci, ko vložijo veliko truda in so zanj nagrajeni, občutijo veliko zadovoljstvo, ki jim daje zagon za novo delo, krepi notranjo motivacijo za učenje in delo ter izboljšuje razredno klimo – učenci postanejo bolj povezani kot skupnost in se zavedajo pomena vrstniške povratne informacije in medvrstniške pomoči. Takšno delo sicer zahteva več časa kot normativno vrednotenje, vendar je trajnost znanja in mehkih veščin, ki jih pri tem razvijajo, neprimerljiva z usvojenim znanjem pri učenju za ustno ali pisno ocenjevanje znanja. Manj je tudi vedenjskih težav, saj so učenci vso učno pot aktivni. Potrebno bi bilo več vključevati te vrste delo v pouk, razvijati z učenci ob elementih formativnega spremljanja zmožnost nadzora nad procesom učenja, odgovornost za znanje in čut za timsko delo. Zagotovo so to veščine, ki potrjujejo star latinski rek, da se ne učimo za šolo, ampak za življenje.

5. Viri

Borstner, M. (2012). Posodobljeni učni načrti za gimnazijo ter procesi preverjanja in ocenjevanja znanja. V A. Žakelj, in M. Borstner (ur.), *Razvijanje in vrednotenje znanja* (str. 43). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Brodnik, V. (2017). Formativno spremljanje in vrednotenje znanja in učenja. *Zgodovina v šoli, 25(1), 17–29.*

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M., Komljanec, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., Zore, N. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Razdevšek Pučko, C. (2004). Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije, *Sodobna pedagogika,* 55(1), 126–139.

Redecker, C. (2017). *Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev: DigCompEdu.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/digcompedu.pdf.

Skribe Dimec, D. (2014). Pouk na prostem. Raznovrstnost pristopov in razvijanje naravoslovnega mišljenja. V S. Mršnik in L. Novak (ur.). *Posodobitev pouka v osnovnošolski praksi: spoznavanje okolja, naravoslovje in tehnika* (str. 79–83). Zavod RS za šolstvo. http://pefprints.pef.uni-lj.si/2577/1/Skribe_Pouk_na_prostem.pdf.

Solomonian, L., Barbaro, D., Adesuwa Onah, R., Wilson, M. in De Rose, Z. (2022). Effects of Outdoor Learning School–Based Education Programs on Pediatric Health, Effects of nature-based educational programs. V T. Kaczor (ur.). *Natural Medecine Journal.* https://www.naturalmedicinejournal.com/journal/effects-outdoor-learning-school%E2%80%93based-education-programs-pediatric-health.

Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C., Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. V P. Broadfoot in P. Black (ur.). *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11, 49–65.

Kratka predstavitev avtorja

Marijana Miljančič Ruter je univerzitetna diplomirana prevajalka in magistrica profesorica angleščine. Poučuje na Osnovni šoli Koper. Zavzeto se posveča raziskovanju lastne prakse, je velika zagovornica pouka na prostem in uvajanja elementov formativnega spremljanja pri pouku tujega jezika angleščina.

IV

CHALLENGES IN TEACHING SCIENCE AND MATHEMATICS

IZZIVI V POUČEVANJU NARAVOSLOVJA IN MATEMATIKE



Besedilne na(d)loge

Problems with Word Problems

Špela Bogolin

Gimnazija Moste
spela.bogolin@guest.arnes.si

Povzetek

Matematika se je skozi zgodovino razvijala in nadgrajevala v službi človeka. Vedno je bila orodje za razumevanje in reševanje njegovih življenjskih problemov. Razvoj pisave na splošno, še posebej pa zapisa matematičnih simbolov, je močno vplival na njeno razširjenost in uporabo. Matematični problemi namreč povezujejo svet strogih matematičnih pravil z življenjem običajnega človeka. V procesu izobraževanja se dijakom pogosto zdi, da sta to dva povsem ločena svetova. Do prvega stika z matematiko pridejo že malčki, ko za mizo štejejo žličke kaše, ki so jih pojedli za zajtrk. Od tod do reševanja matematičnih problemov pa mine kar nekaj let učenja osnovnih pojmov in pridobivanja računskih in drugih spretnosti. V tem času ne smemo pozabiti na besedilne naloge, ki dajejo že pridobljenemu znanju uporabno vrednost. Strah pred reševanjem tovrstnih nalog lahko omilimo tudi s tem, da zamenjamo vloge in dijake vključimo, da tvorijo svoje naloge. Vsi učitelji namreč dobro poznamo prijeten občutek ob nastanku zanimivega besedilu, še večje pa je zadovoljstvo, če ga kot takega prepoznajo tudi naši dijaki.

Ključne besede: besedilne naloge, matematika, matematični problem, pisanje besedil.

Abstract

Throughout history, mathematics has evolved and progressed in the service of humanity. It has always been a tool for understanding and solving life's problems. The development of writing in general, and particularly the notation of mathematical symbols, has greatly influenced its dissemination and use. Mathematical problems connect the world of strict mathematical rules with the lives of ordinary people. In the process of education, students often feel that these are two completely separate worlds. The first contact with mathematics comes when children count the spoonfuls of porridge they ate for breakfast. From there to solving mathematical problems takes several years of learning basic concepts and acquiring computational and other skills. During this time, however, we must not forget about math word problems, which give practical value to these skills. The fear of solving math word problems can also be mitigated by switching roles and involving students in creating their own problem-solving tasks. We all know the feeling that arises when creating an interesting text, and even greater satisfaction when our students recognize it as such.

Keywords: mathematics, mathematical problem, word problems, writing text.

1. Uvod

Z iznajdbo pisave se je začela tudi zgodba o razvoju matematike. Del te zgodbe so besedilne naloge. V knjigi Z nalogami v zgodovino matematike (Domajnko 1993) lahko najdemo primere besedilnih nalog, ki so jih zapisali že Babilonci, Egipčani ….

»Našel sem kamen, vendar nisem poznal njegove teže. Ko sem mu dodal enajstino njegove teže in zatem vsemu skupajše sedmino, je tehtal natanko 1 mino.
Koliko je torej kamen težak?« Babilonci, YBC 4652

»Sto hlebcev se enako razdeli med 10 ljudi, med katerimi so tudi čolnar, trgovec in stražar, ki dobijo glede na vse preostale dvakratne deleže.«
Ahmesov Rhindov rokopis iz leta 1.600 pr. n. št.

Podobne uganke bi lahko našli skozi celotno zgodovino matematike. Probleme te vrste lahko srečamo še danes v poljudnih revijah v rubriki Razvedrilna matematika.

Kaj torej so besedilne naloge in kako jih rešujemo ter kaj lahko naredimo, da jih približamo dijakom in zanje ne bodo več nadloge?

2. Matematični problemi

Ljudje se vsak dan srečujemo s problemi. Ključno za vsakega od nas je, da jih zna reševati. Problemi v nas vzbujajo nelagodje, njihova rešitev pa prinese olajšanje. Polya (1971) pravi, da je reševanje problemov ena izmed dejavnosti, ki je značilna samo za človeka, saj ima ta razum, katerega osnovna naloga je reševanje problemov.

»Rešiti problem, pomeni poiskati izhod iz določene težave; poiskati pot, ki pelje do zastavljenega cilja, ki ni takoj dosegljiv. Reševanje problemov je specifična dejavnost razuma, razum pa je specifičen samo za človeka: torej je reševanje problemov osnovna človeška aktivnost.« (Polya, 1957)

Slovar slovenskega knjižnega jezika geslo problem razlaga kot *»kar je v zvezi z določenim dejstvom nejasno, neznano in je potrebno pojasniti ali rešiti, vprašanje«*, matematični problem pa kot*»(matematični) problem z besedami izražena naloga, ki jo je treba izraziti in rešiti matematično«*

Komponente, ki sestavljajo matematični problem, so:
- začetna situacija,
- cilj,
- pot. (Cotič, 1999)

Če zdaj vemo, »iz kakšnega testa« so matematični problemi, si odgovorimo še na vprašanje, kakšna znanja potrebujemo, da jih lahko rešimo.

Rešiti problem, pomeni najti pot, ki pripelje od izhodišča do cilja oziroma končne rešitve problema. (Cotič, 1999)

Reševanje problemov je:
- proces, kjer se učimo novih pojmov, odkrivamo novo znanje.
- način, s katerim lahko na neutrudljiv in smiseln način utrjujemo pojme ter pridobivamo računske in druge spretnosti.
- priložnost, kjer pride do uporabe in transfera pojmov in spretnosti v okviru novih matematičnih ali avtentičnih situacij.
- učna situacija, v kateri vzpodbujamo vedoželjnost in radovednost.

(Frobisher, 1994)

Matematična pismenost je v raziskavi PISA 2018 opredeljena kot zmožnost analiziranja, utemeljevanja in učinkovitega sporočanja svojih zamisli in rezultatov pri oblikovanju, reševanju ter interpretaciji matematičnih problemov v različnih situacijah. To zahteva vključevanje matematičnega mišljenja, uporabo matematičnih konceptov, znanja, postopkov in orodij pri opisovanju, razlagi ter napovedovanju dogodkov.

Matematična pismenost nam torej služi pri reševanju matematičnih problemov.

Polya (1957) v svoji knjigi How to solve it reševanje problemov razdeli na štiri korake:

- Razumem problem (najprej morate problem razumeti).
- Naredim načrt (poiščite zvezo med podatki in neznanko).
- Izvedem načrt.
- Pogledam nazaj (preskusite svoj načrt).

Žakelj (2013) je 4 korake reševanja problemov še razširila v 6 faz reševanja problem:

- razumevanje problema,
- opredelitev problema,
- predstavitev problema,
- reševanje problema,
- razmišljanje o rešitvi,
- razpravljanje o rešitvi.

3. Besedilne naloge

Večina matematičnih nalog ima besedilo. Nekatera besedila vsebujejo zgolj kratko navodilo reševalcu. Ta vrsta matematičnih nalog sodi, za večino dijakov, med rutinske primere, v katerih preverjamo poznavanje osnovnih pojmov, matematičnih simbolov in računskih operacij. Vendar pa ni bilo vedno tako. Vse do 17. stoletja, obdobja, v katerem sta delovala Leibniz (1646–1716) in Descartes (1596–1650), ki sta pomembno prispevala k oblikovanju matematičnih simbolov, so tudi take »rutinske« naloge imele mnogo daljša besedila, kot jih imajo danes. Nina Miklavžina v svojem magistrskem delu »Razvoj matematične notacije« (2017) sledi razvoju zapisa z matematičnimi simboli skozi stoletja in na primerih pokaže, kako bi matematiki v različnih obdobjih zapisali konkretno enačbo. Poglejmo si, kako se je zapis spremenil v štiristo letih.

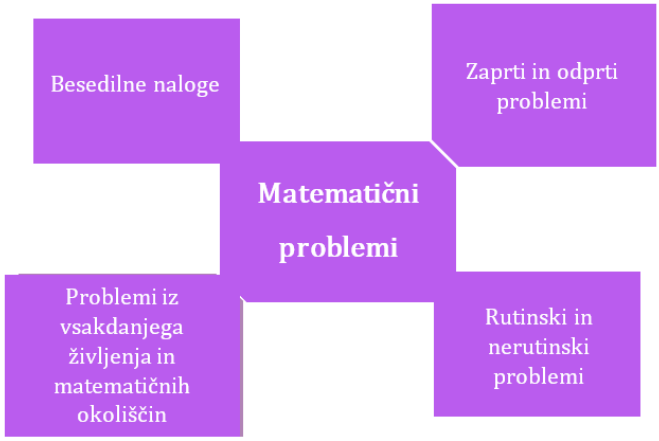
Leonardo iz Pise bi leta 1202 zapisal naslednjo enačbo $x^3 + 3x^2 - 5x = \sqrt{x+2}$ takole: Kub in tri kvadrate manj pet stvari je enako korenu za 2 povečane stvari.

Oznake, ki so postale standardne in jih uporabljamo še danes, pa so se pojavile v delu La Geometrie, Reneja Descartesa, ki bi zgornjo enačbo zapisal takole $x^3 + 3xx - -5x\infty\sqrt{x+2}$.

Dandanes reševanja enačb prav gotovo ne bi šteli med besedilne naloge in tudi ne med matematične probleme. Vesna Vršič matematične probleme razdeli po shemi:

Slika 1

Delitev matematičnih problemov



Besedilne naloge, o katerih bomo govorili v nadaljevanju, so v literaturi zelo različno poimenovane. Najpogosteje so označene kot tekstne naloge, uporabne naloge, avtentične naloge, naloge z besedilom. Velikokrat pa so poimenovane s širšim pojmom matematični problem. Frobisher (1994) o besedilnih nalogah pravi, da so

- besedilne naloge (problem) primeri šolskih nalog, vzetih iz konteksta okolja in ciljno usmerjeni.
- zapisano je besedilo z vprašanjem, ki določa doseganje cilja reševanja. V večini primerov za rešitev takega problema zadošča obvladovanje algoritemske spretnosti.
- besedilne naloge umetno nastavljene in niso produktivne v razvoju analitične sposobnosti učencev.

Učitelji pri pouku z dijaki najpogosteje rešujejo besedilne naloge, zapisane v učbenikih. Te so sestavili avtorji učbenikov in so lahko zastarele in dijakom nezanimive. Poglejmo si primer naloge, objavljene v knjigi Z nalogami v zgodovino matematike (Domajnko 1993) izpod peresa grškega matematika Herona.

»Voda priteka v bazen po štirih ceveh. Voda iz prve cevi ga napolni natanko v enem dnevu. Druga cev napolni bazen sama v dveh dneh, tretja v treh, četrta pa v štirih. V kolikem času bo bazen poln, če ga polnijo vse štiri cevi hkrati?«

Nalogo s podobno tematiko lahko najdemo v knjigi Matematika 1 Zbirki nalog za gimnazije (Škrlec 2019)

»Bazen je s štirimi enakimi cevmi napolnjen v 5 urah. Kolikšen del bazena zavzema voda po 20 minutah polnenja z eno samo cevjo?«

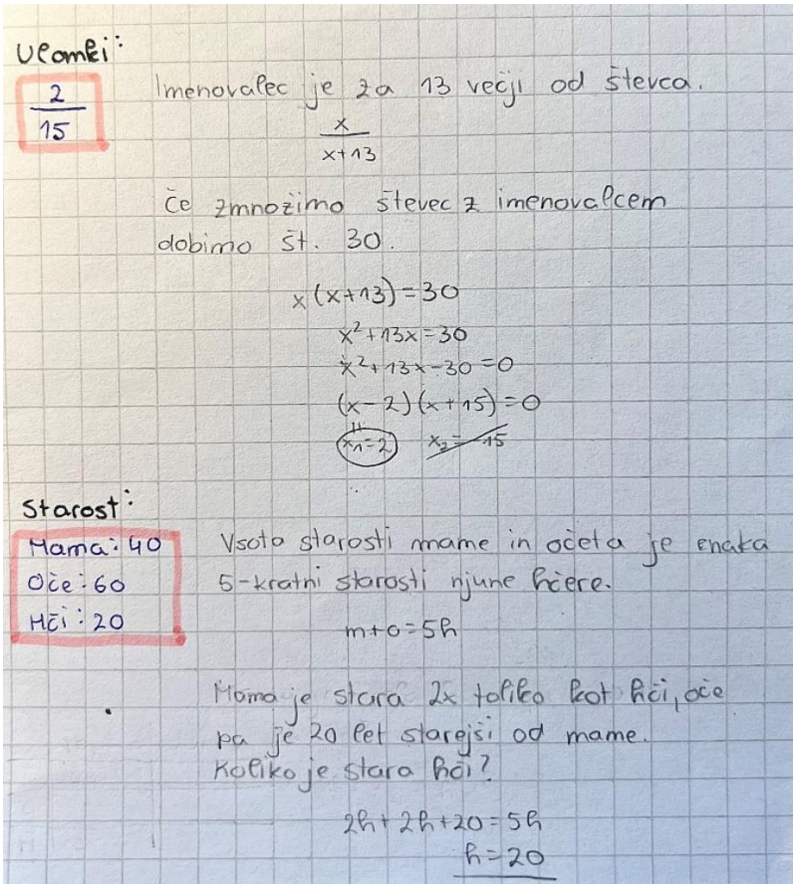
Zanimivo je, kako je zgornja naloga pravzaprav preživela stoletja in ostala aktualna.

4. Iz prakse

Zbirke nalog, prej omenjene avtorice Mateje Škrlec, prinašajo obilo sodobnih besedilnih nalog, opremeljenih z zabavnimi fotografijami, zato jih dijaki radi rešujejo. Reševanje besedilnih nalog lahko obogatimo tudi tako, da dijaki besedila sestavljajo sami, s čimer damo pouku povsem nove dimenzije. Naloge, ki jih sestavijo dijaki, so zanje aktualne in s tem zanimive. Sestavljanje lahko začnejo z rešitvijo in se igrajo z različnimi potmi, ki pripeljejo do nje, kar jim daje občutek svobode, možnost izbire in vzpodbuja njihovo kreativnost. Razmišljati morajo, na kakšen način bodo podatke smiselno vključili v besedilo, da bo pot reševanja jasna in logična ter bo privedla do željene rešitve. Takšne dejavnosti pritegnejo lahko tudi dijake, ki so pri pouku matematike sicer bolj pasivni, pisanje besedil pa jim je pri srcu. Zelo pomembno za marsikaterega dijaka in njegovo samopodobo pa je tudi, da gre v tem procesu sestavljanja besedilnih nalog za zamenjane vloge. Naloge namreč običajno sestavljamo učitelji, tokrat pa to delajo dijaki. Jasno je, da moramo s takimi aktivnostmi začeti postopno in na lažjih primerih. V prvem letniku gimnazije, ali pa celo že v osnovni šoli, lahko poskusimo na primerih besedilnih nalog, katerih rešitev je številski ulomek. Pri zapisovanju teh nalog dijaki utrjujejo razumevanje osnovnih pojmov: števec, imenovalec, povečanje števila, zmanjšanje števila … Primera dveh besedilnih nalog, ki ju je za domačo nalogo setavila in rešila dijakinja prvega letnika, prikazuje Slika 2.

Slika 2

Primer nalog z rešitvami, ki jih je sestavila dijakinja 1. letnika



Lažje so tudi naloge z razmerji in odstotki. Postopno tako lahko dijaki preidejo še na naloge s starostjo, hitrostjo, z delavci …. Pri sestavljanju nalog raziskujejo, koliko podatkov morajo vključiti v besedilo, kako jih morajo medsebojno smiselno povezati, predvsem pa je pomembno, da ugotovijo, ali je potrebno nalogo graditi tako, da izhajaš iz rezultata, ali pa lahko besedilo zapišeš brez premisleka o tem, kako se bo naloga reševala. Ko napišejo besedilo, je pomembno, da svojo nalogo rešijo in tako preverijo ali, so dosegli svoj namen.

Kadar sestavljanje besedilnih nalog izvajamo na učni uri, pa lahko dijake razdelimo v manjše skupine, ki najprej besedilne naloge sestavijo in si jih izmenjajo ter jih rešijo. V vsakem letniku so tematski sklopi, pri katerih lahko rešujemo besedilne naloge in sestavljamo nove. V četrtem letniku se pri kombinatoriki in verjetnostnem računu običajno zaplete. Vsaka naloga je besedilna in izkaže se, kako pomembno je natančno branje in dobro razumevanje napisanega besedila. Zelo minimalna sprememba v besedilu prinese popolnoma drugačen rezultat. Da so dijaki pozorni na vsako besedo, ki jo preberejo, in da razmišljajo o njenem vplivu na dogajanje, ki ga opisuje naloga, jih je treba sprva veliko opozarjati in voditi pri branju besedil. Prav gotovo pa je to tudi poglavje, kjer jih lahko povabimo k ustvarjanju njihovih lastnih nalog.

Primera dveh besedilnih nalog s področja kombinatorike, ki ju je setavil dijak četrtega letnika kot pripravo na ocenjevanje, prikazuje Slika 3.

Slika 3

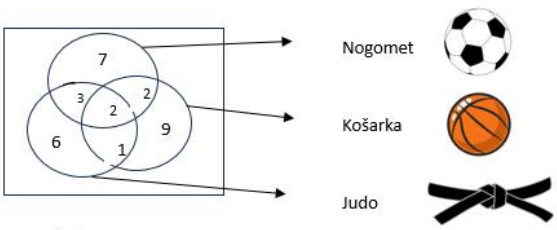
Primeri nalog četrtošolca

1. Dijak Gimnazije Moste se pripravlja na maturantski ples. Razmišlja kaj naj obleče. Dijak ima na izbiro 3 hlače različnih barv, 3 srajce različnih barv in 2 kravati različnih barv.

a) Izračunaj na koliko različnih načinov se lahko obleče, če predpostavimo, da bo vsak komplet vseboval hlače srajco in kravato.
b) Nariši kombinatorično drevo za primer a.



2. Profesor v športnem razredu izbira dijake za ustno ocenjevanje. Panoge, ki jih dijaki v športnem razredu trenirajo so prikazane z spodnjo skico.



a) Koliko učencev je v razredu?
b) Če profesor naključno izbere 3 dijake za ustno spraševanje, kakšna je verjetnost da izbere vsaj 2 dijaka, ki trenirata judo?
c) Profesor naključno izbere enega dijaka. Kakšna je verjetnost da bo izbran dijak treniral nogomet ali košarko?

Zapis o izkušnji učenja kombinatorike s sestavljanjem nalog prikazuje Slika 4.

Slika 4

Izkušnje četrtošolke

Kombinatorika je zame v četrtem letniku bila najtežja snov, ker menim, da zahteva največ zbranosti in natančnosti, še posebej pri branju navodil. Medtem ko sem sestavljala svoje kombinatorične naloge, sem ugotovila, kako težko to pravzaprav je - navodila morajo namreč biti jasna in nedvoumna, sicer se lahko hitro zapletemo pri reševanju nalog in tako dobimo povsem napačne rešitve. Sestavljanje nalog mi je torej omogočilo boljše razumevanje snovi, čeprav priznam, da je težko sestaviti izvirne naloge, ker je potrebno ob sestavljanju paziti, da bodo naloge razumljive vsem, ki jih bodo reševali. Čeprav se kombinatorika marsikomu zdi zahtevna, je koristno vsaj poskusiti sestaviti neko svojo nalogo in tako nadgraditi oz. utrditi svoje znanje. Obenem pa priznam, da sem si najbolj oddahnila, ko smo končno predelali vso snov - zdaj se stvari povezujejo med sabo bolj kot kadarkoli prej in najlepši občutek je, ko ti znanje dopušča, da lahko eno nalogo rešiš na več načinov.

5. Kako pa je z besedilnimi nalogami na maturi?

Oglejmo si nalogo, ki je bila na Izpitni poli 2 lanske spomladanske mature iz matematike.

Pred dvema letoma je bila mama petkrat starejša od sina, čez osem let pa bo mamina starost $\frac{5}{2}$ *starosti sina. Kolikšni sta starosti mame in sina danes? Zapišite odgovor.*

V poročilu Državne predmetne komisije za splošno maturo (v nadaljevanju DPK SM) za matematiko lahko preberemo naslednjo obrazložitev: Naloga B3: Pričakovano je bila ta naloga najslabše reševana. Šlo je za tako imenovani starostni problem. Menimo, da se v praksi rešuje premalo nalog podobnega tipa (besedilnih nalog).

Marsikaj nam pove tudi primer besedilne naloge iz leta 2019. Nalogo so kandidati reševali za odtenek bolje od prejšnje naloge.

Na smučišču Mrzli vrh lahko smučarji kupijo celodnevno vozovnico za odrasle ali celodnevno vozovnico za otroke do 18. leta, ki je za 40% cenejša od celodnevne vozovnice za odrasle. Predšolskim otrokom lahko starši plačajo celodnevni smučarski tečaj pod vodstvom strokovnih vaditeljev. Cena vozovnice je v tem primeru všteta v ceno tečaja.

Člani družine Novak se odpravijo na celodnevno smučanje na Mrzli vrh. Oče, mama in petnajstletni Maks kupijo celodnevne vozovnice, petletna dvojčka Ana in Tim pa dan preživita z vaditelji na smučarskem tečaju. To družino Novak stane 261 €.

Tudi člani družine Drolc se odpravijo na celodnevno smučanje na Mrzli vrh. Oče, mama, desetletna Maja in trinajstletni Bor kupijo celodnevne vozovnice, štiriletna Julija pa preživi dan z vaditelji na smučarskem tečaju. To družino Drolc stane 197 €.

Kolikšna je cena celodnevne vozovnice za odrasle in kolikšna je cena celodnevnega tečaja za enega otroka?

V poročilu DPK SM za matematiko lahko preberemo naslednjo obrazložitev:

Naloga je zahtevna zaradi obsežnega besedila, zato velika razlika med kandidati osnovne ravni in kandidati višje ravni zahtevnosti ni presenetljiva. Na višji ravni je bila ta naloga celo bolje reševana kot nekatere druge (npr. geometrijska naloga 6 in naloga 8 iz kotnih funkcij, indeks težavnosti teh dveh nalog je 0,81). Branje in razumevanje (matematičnega) besedila je ena od temeljnih matematičnih kompetenc, poudarjena tudi v učnem načrtu, tako da je potrebno pri pouku natančneje slediti tem priporočilom.

Ugotovitve, zapisane v poročilih komisije, nas morajo pri našem delu z dijaki opominjati na pomembnost branja in razumevanja besedil. Lahko pa so tudi vodilo k razmisleku o metodah dela, ki bi dijakom približala reševanje matematičnih problemov.

6. Zaključek

V predgovoru knjige Georga Polya Kako rešujemo matematične probleme (1976) lahko preberemo citat Polye, ki želi učiteljem in učencem predati pomembno sporočilo »Veliko odkritje reši velik problem; vendar pa je tudi v rešitvi še tako majhnega problema drobec odkritja. Vaš problem je lahko majhen, toda če zbudi vaše zanimanje in sproži vaše iznajditeljske sposobnosti in če ga rešite sami, boste po umskem naporu doživeli tudi veselje nad odkritjem. V mladih letih takšne izkušnje porodijo smisel za umsko delo in puste svoj pečat v vašem mišljenju in značaju za vse življenje.«

Težko je kaj zares pametnega dodati tem modrim mislim. Pa vendarle lahko spomnimo na priložnosti, ki nam jih dajejo besedilne naloge na vseh ravneh izobraževanja. Učitelj pa je tisti, ki bo izbiral poti, po katerih bo besedilne naloge predstavil dijakom in v njih prebudil zanimanje zanje. Če bo dijake vključil v nastajanje nalog, bo to gotovo prineslo drugačno dinamiko pouka. Učitelj pa ne bo več zgolj prenašalec znanja, ampak mentor učnega procesa. Samostojno sestavljanje nalog lahko marsikaterega dijaka spodbudi k večjemu zanimanju za šolsko matematiko. Dijaki povezujejo besedila nalog s situacijami iz svojega vsakdanjega življenja in tako znanju, pridobljenem v šoli, dajejo praktični pomen. Prednost pisanja besedil je tudi spodbujanje razvoja različnih veščin kot so kritično mišljenje, reševanje problemov, sposobnosti oblikovanja zapisa. Kadar razred razdelimo na skupine spodbujamo tudi njihovo medsebojno komunikacijo in seveda komunikacijo med dijaki in učiteljem. Priprava in izvedba ure pri kateri dijaki sami pišejo besedila, od učitelja zahteva drugačen pogled na poučevanje samo. Učitelju, ki se tega loteva prvič je lahko priprava take ure velik izziv in možnost za karierni razvoj, lahko pa mu predstavlja tudi prevelik zalogaj in se raje odloči za običajne načine

poučevanja. Pomanjkljivost takšnega načina dela je da ni primeren za vsako učno uro in tudi ne za vsako obravnavano temo zato je nujno potrebno, da imamo nad temami, ki jih poučujemo dober pregled, da jih poskušamo čimbolje povezati in da predvsem dobro poznamo dijake, ki jih poučujemo in tako znamo oceniti kaj bo v nekem razredu delovalo in kaj ne. Kljub temu pa velja reklo, da je treba poskusiti, saj dokler ne poskusiš ne veš.

7. Literatura

Cotič, M. (1999). Matematični problemi v osnovni šoli 1–5: teoretična zasnova modela in njegova didaktična izpeljava. (str. 7) Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Domajnko V. (1993) Z nalogami v zgodovino matematike (str. 9 in str. 28)

Erker J. in Žerovnik J. Poročilo DPK MAT 2019 (str. 29)

Frobisher, L. (1994). Problems, Investigations and an Investigative Approach. V: Issues in teaching mathematics (ur. Otron, A., Wain, G.). Cassell, London

Grahor A. in Žerovnik J. Poročilo DPK MAT 2023 (str. 32)

OECD PISA 2018 (2019). Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk: nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja. Uredila: Klaudija Šterman Ivančič. Ljubljana: Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018_NacionalnoPorocilo.pdf (maj 2024)

Miklavžina N. (2017) Razvoj matematične notacije (str.48–49). https://pefprints.pef.uni-lj.si/4969/ (april 2024)

Polya, G. (1957). How to solve it, a new aspect of mathematical method. Princeton University Press. (str. 14)

Polya, G. (1971). How to solve It. Second Edition. New Jersey: Princeton University Press. (str. 120)

Polya, G. (1976). Kako rešujemo probeleme. Ljubljana: Dopisna delovska univerza Univerzum.

Sirnik M. in drugi (2022) Razvijamo matematično pismenost (str. 10). https://www.zrss.si/pdf/Razvijamo_matematicno_pismenost.pdf (april 2024)

Slovar slovenskega knjižnega jezika. ZRC SAZU http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=problem&hs=1 (april 2024)

Škrlec M. (2019) Matematika 1 Zbirka nalog za gimnazije (str. 105): DZS

Vršič V. Matematični problemi in namen njihovega reševanja https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/1012425/mod_folder/content/0/Re%C5%A1evanje%20problemov/Matemati%C4%8Dni%20problemi.pdf?forcedownload=1 (april 2024)

Žakelj, A. (2013). Problemske naloge. V Suban, M. in Kmetič, S. (ur.) Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi . Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. (str. 87–113).

Kratka predstavitev avtorice

Špela Bogolin, profesorica matematike, že vrsto let poučuje na Gimnaziji Moste v Ljubljani. Je zelo radovedna in vedno polna novih idej. Sodeluje pri snemanju šolskih filmov, pripravi šolskih predstav in je avtorica številnih fotografskih razstav. Dijakom skuša matematiko približati skozi zgodbe o njenem razvoju in znanih matematikih ter z asociacijami pri pomnenju obrazcev. V prostem času planinari ter v družbi psa in moža raziskuje Italijo.

Matematični pojmi v angleščini v 1. letniku gimnazije (medpredmetna povezava med angleščino in matematiko)

Mathematical Concepts in English in The First Year of High School (Interdisciplinary Connection between English and Mathematics)

mag. Rebeka Renko Zver

Prva gimnazija Maribor
rebeka.renko-zver@prva-gimnazija.org

Povzetek

Na Prvi gimnaziji Maribor dijake pripravljamo na vseživljenjsko učenje in k temu najbolje pripomorejo medpredmetne povezave različnih predmetov, saj se tako snov najbolje osmisli. V ta namen smo izvedli tudi medpredmetno povezavo med matematiko in angleščino. Dijaki se pri angleščini učijo osnovnih matematičnih pojmov in operacij, nato pa svoje znanje lahko prenesejo k razlaganju poenostavljanja izrazov v matematiki, kot na primer pri potencah z naravnimi eksponenti. Osvojeno znanje lahko kasneje nadgrajujejo v višjih letnikih, ko postaja snov pri matematiki kompleksnejša.

Ključne besede: angleščina, matematika, medpredmetna povezava, potence z naravnimi eksponenti.

Abstract

At Prva gimnazija Maribor, students are prepared for lifelong learning, which is best facilitated by cross-curricular connections between different subjects, as this is how the material is best understood. For this purpose, we have also implemented an interdisciplinary connection between mathematics and English. Students learn basic mathematical concepts and operations in English, and can then transfer their knowledge to explaining simplifications of expressions in mathematics, such as powers with natural exponents. The acquired knowledge can be further developed in later years, as the mathematical material becomes more complex.

Keywords: English, interdisciplinary connection, mathematics, powers with natural exponents.

1. Uvod

Prva gimnazija Maribor je bila v šolskem letu 2022/2023 vključena v projekt Zavoda RS za šolstvo pod imenom Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki srednjih šol.

»Za razvijanje zmožnosti učencev za življenje v 21. stoletju se pri tem še posebej poudari naslednja temeljna načela:

- učenje mora biti v središču načrtovanja poučevanja,
- aktivno ustvarjanje novega znanja in razvijanje odgovornosti učencev za učenje,
- upoštevanje individualnih razlik med učenci (predvsem glede predznanja),
- optimalna obremenitev vseh učencev z učenjem,
- upoštevanje motivacijskih in čustvenih dejavnikov učenja,
- visoka pričakovanja, jasni cilji in formativno vrednotenje procesa učenja,

– kooperativne in sodelovalne oblike učenja,
– medpredmetnost, nadpredmetnost in povezanost z neformalnim učenjem. »
(Bezić, 2019, str. 5).

Z dijaki 1. letnika, ki so vključeni v projekt za nadarjene, smo torej izvedli medpredmetno povezavo med matematiko in angleščino. To so dijaki športniki, ki so bili identificirani kot nadarjeni že v osnovni šoli in so uspešni na več različnih področjih.

2. Izvedba medpredmetne povezave

Pri učni uri sva sodelovali s profesorico angleščine Ireno Smole. Osnovne matematične pojme in operacije so dijaki že spoznali pri uri angleščine pred to medpredmetno povezavo.

Ura matematike je potekala v celoti v angleškem jeziku, kar je bilo dijakom še posebej zanimivo, saj niso navajeni, da profesorica matematike govori angleško.

V učnem načrtu za angleščino piše, da je angleščina predmet, ki se lahko povezuje z različnimi vsebinami in dejavnostmi. Pri uresničevanju medpredmetnih ciljev se učitelji povezujejo z učitelji drugih predmetnih področij tako pri načrtovanju, izvajanju, spremljavi pouka in oblikovanju ter preverjanju dosežkov (Eržen, 2008, str. 34).

Poleg tega se v učnem načrtu za angleščino navaja, da je za dijake dobro, da uporabljajo osnovne računske operacije in znanja različnih oblik nebesednih predstavitev podatkov (grafi, preglednice), osnovne statistične postopke, uporabljajo osnovne geometrijske pojme, razvijajo splošno prostorsko predstavljivost pri tvorjenju besed v angleščini (Eržen, 2008, str. 9).

V učnem načrtu za matematiko piše, da poleg matematične kompetence, ki je pri pouku matematike seveda najbolj poudarjena, učitelji in učiteljice matematike lahko z ustreznimi načini dela spodbujajo razvoj še drugih kompetenc, in sicer sporazumevanje v tujih jezikih (predstaviti osnovno matematično besedilo v enem tujem jeziku) (Žakelj, 2008, str. 8).

Na prvi pogled nenavadna povezava med tujim jezikom in matematiko je torej smiselna, še posebej za dijake, ki zmorejo več.

2.1 Napoved učnega cilja

Profesorica angleščine je dijakom na začetku ure povedala, da bodo najprej ponovili osnovne matematične pojme v angleščini ter dodali nekaj novih, ki jih bomo potrebovali pri razumevanju ure. V angleščini je bilo nato povedano, da se bo v drugem delu ure reševalo naloge s potencami z naravnim eksponentom, pri tem pa uporabljalo usvojene pojme.

2.2 Jedro učne ure

Osnovni pojmi:

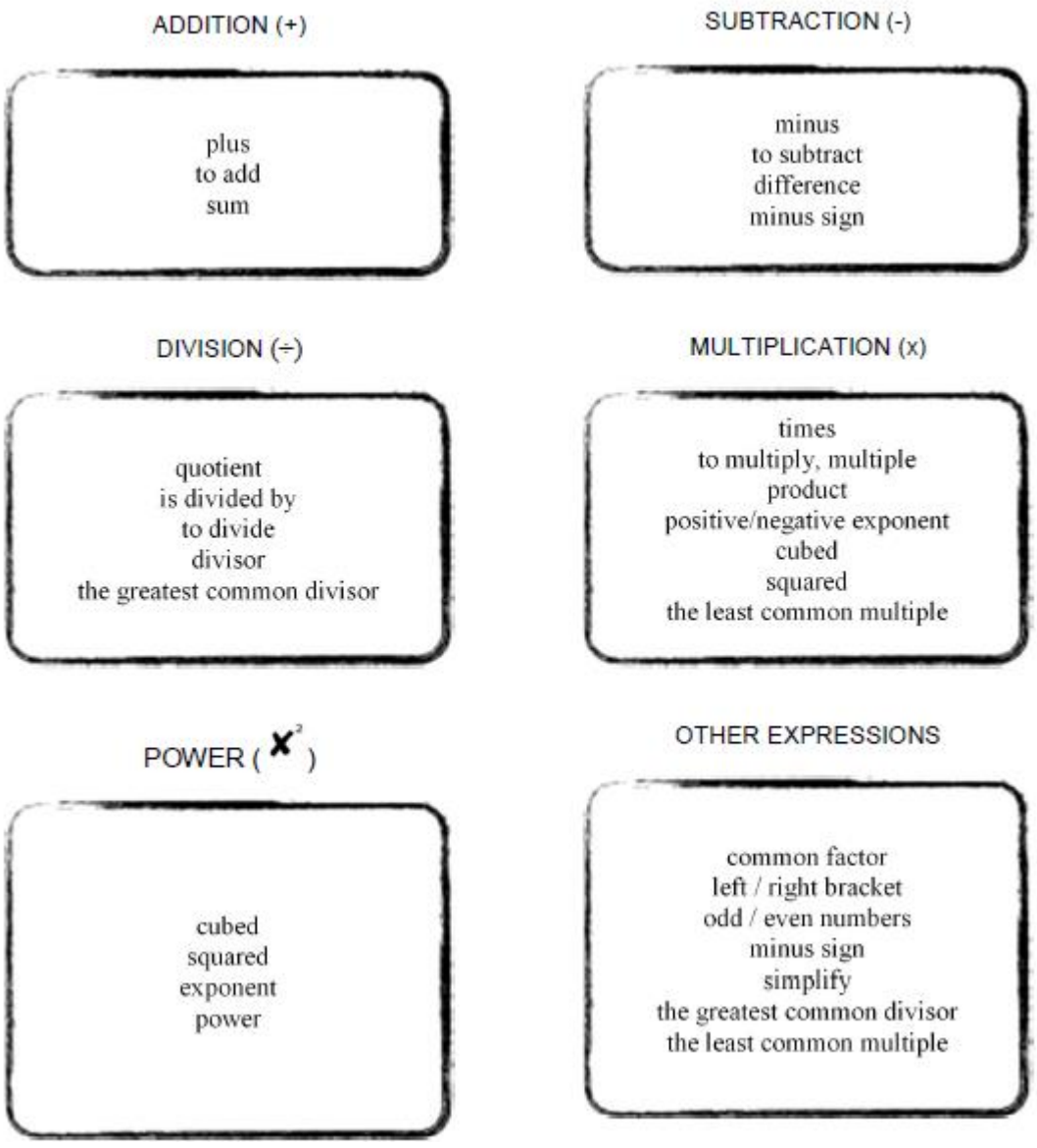
– operacije (seštevanje, odštevanje, množenje, deljenje)
– deljivost (deli, je deljiv, delitelj)
– vrste števil (sodo, liho število)
– največji skupni delitelj
– najmanjši skupni večkratnik

– potenca (osnova, eksponent, potenca)

Angleške prevode teh besed so dijaki imeli zapisane v »Word Bank« in so jih morali razvrščati v pravilne okvirčke. (slika 1)

Slika 1

Razvrstitev angleških pojmov v ustrezne okvirčke



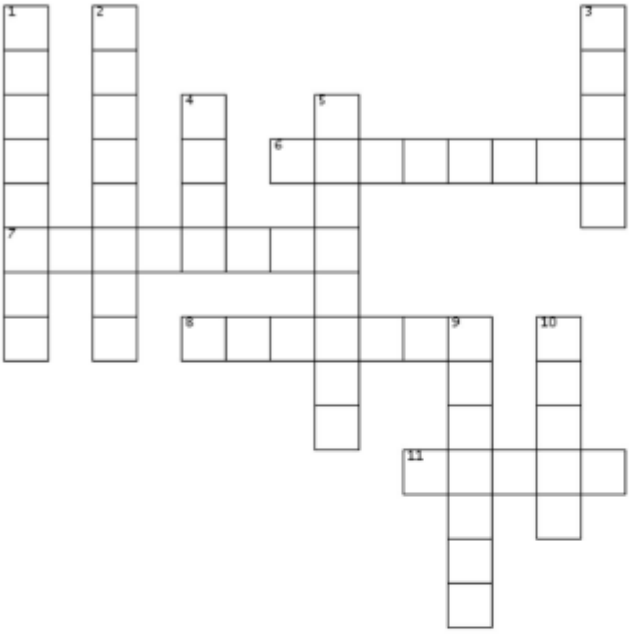
(okvirčki in besedilo so avtorsko delo profesorice in ni vzeto iz knjige)

Nato smo reševali še križanko (slika 2)

Slika 2

Križanka in vstavljanje pravilnih besed v stavke

MATH PUZZLE: SLOVENIAN TO ENGLISH



ACROSS
6. MULTIPLE
7. EXPONENT
8. SQUARED
11. TIMES

DOWN
1. QUOTIENT
2. MULTIPLY
3. CUBED
4. EVEN
5. SUBTRACT
9. DIVISON
10. POWER

GAP FILL
Complete the sentences. Put one word into each gap.

1) 3 …MULTIPLIED… by 3 is 9.
2) 20 …DIVIDED….. by 4 is 5.
3) 6 …TIMES… 4 equals 24.
4) When you …SUBTRACT…. 5 from 9, the difference is 4.
5) 6, 12, 18, 24 and 30 are …MULTIPLES… of 6.
6) 5 to the …POWER…. of 3 is 125.
7) 3 is called the …EXPONENT…. in 4 cubed.
8) Whole numbers that cannot be divided by 2 evenly are called …ODD.. numbers.
9) What do we call 3 in 6 : 3 = 2? It is called a …DIVISOR……
10) When you …SIMPLIFY.. 4x + 2x + 1, the answer is 6x + 1.

(spletna stran: https://www.mathsisfun.com/algebra/index.html)

Dijaki so križanko reševali v parih, s profesorico pa sva hodili po razredu in pomagali, če se je kje zataknilo. Skupaj smo pregledali rešitve.

V drugem delu ure so bile na tablo napisane naslednje naloge:

Primer 1: Poenostavi:

a) $27 \cdot a^3 \cdot b^2 \cdot 18 \cdot a^5 \cdot b^4 =$
b) $(-2 \cdot d^5 \cdot e^5)^2 \cdot (3 \cdot d^3 \cdot e^5)^4 =$

Primer 2 (rešijo dijaki):

a) $25 \cdot a^4 \cdot b \cdot 20 \cdot a^3 \cdot b^4 =$

b) $(-3 \cdot d^3 \cdot e^2)^2 \cdot (9 \cdot d^3 \cdot e^6)^3 =$

Primer 3: Poišči skupni faktor: $2 \cdot 5^{m+1} + 5^{m+2} - 5^m =$

Primer 4 (rešijo dijaki) : $30 \cdot 6^m - 6^{m+3} - 6^{m+1} =$

(Pavlič idr., 2013, str. 23, 24).

Prvi primer smo na tablo (v angleščini) rešili skupaj, nato so naslednje primere dijaki reševali pred tablo in vmes razlagali, kaj počnejo. Pri tem so uporabljali prej naučeno besedišče.

2.3 Sinteza

Na koncu ure so dijaki povedali, ali so se naučili kaj novega in kaj se jim je zdelo pri uri zanimivega.

Mnenja dijakov:

> »Ura se mi je zdela zabavna, ker sem prvič videl profesorico angleščine razpravljati o matematiki, profesorico matematike pa govoriti v angleščini.« (Filip)
>
> »Končno sem lahko sodeloval tudi pri matematiki, saj mi angleščina veliko bolje leži.« (Vid)
>
> »Fajn je, da se različni predmeti povezujejo, saj tako snov bolje razumem.« (Ivana)

Dijaki so povedali, da bi tako vrsto ure lahko še večkrat ponovili.

3. Sklep

Medpredmetna povezava z angleščino je bila smiselna in koristna. Dijaki so snov dobro razumeli, kar se je izkazalo pri ocenjevanju tako pri matematiki kot pri angleščini. Poleg tega so bili celotno uro zelo skoncentrirani in motivirani, kar je pri športnikih velikokrat kar težko doseči. Še najbolje pa je bilo, da so pri uri sodelovali dijaki, ki so sicer pri matematiki bolj zadržani.

V preteklosti sem izvajala več medpredmetnih povezav in sicer z angleščino, nemščino, informatiko in biologijo. Načrtujem še povezavo s fiziko in kemijo. Do sedaj so bile te ure vedno uspešne, dijaki so pridno sodelovali in si snov bolje zapomnili. Zato nameravam s tem nadaljevati tudi v prihodnje.

4. Viri in literatura

Bezić, Tanja (2019). *Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Eržen, V., Budihna, A., Kogoj, B., Klobučar, B., Vrecl, B., Zupanc – Brečko, I., Napast, J., Pižorn, K. in Semec Pevec, K.. (2008). *Učni načrt. Angleščina*, *Splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet ali matura*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_anglescina_gimn.pdf

Pavlič, G., Kavka, D., Rugelj, M. in Šparovec, J. (2013). *Linea nova*. Ljubljana: Modrijan.

Spletna stran: https://www.mathsisfun.com/algebra/index.html

Žakelj, A., Bon Klanjšček, M., Jerman, M., Kmetič, S., Repolusk, S. in Ruter, A. (2008). *Učni načrt. Matematika*, *Splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet ali matura*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_matematika_gimn.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Rebeka Renko Zver (1980) je magistra matematike. Leta 2004 je diplomirala na Fakulteti za naravoslovje in matematiko Maribor (takrat Pedagoška fakulteta Maribor) s področja teorije števil. Leta 2008 je uspešno zagovarjala magisterij z nalogo Dedekindove vsote. Leta 2010 je napisala članek za revijo Obzornik. Od leta 2005 je zaposlena na Prvi gimnaziji Maribor kot profesorica matematike. Zadnja leta se ukvarja s pripravljanjem dijakov na tekmovanje iz statistike, imenovanim Evropske statistične igre. Njeni dijaki so prejeli že kar precej zlatih, srebrnih in bronastih priznanj na tem tekmovanju.

Dejavnosti v okviru mednarodnega dneva matematike

Activities on the International Day of Mathematics

Alenka Močnik

Srednja šola Veno Pilon Ajdovščina
alenka.mocnik@ss-venopilon.si

Povzetek

Ob Mednarodnem dnevu matematike, ki ga praznujemo 14. marca, se organizirajo različni dogodki, kot so matematični izzivi, predavanja, delavnice, tekmovanja in drugi izobraževalni ter zabavni programi, ki so namenjeni različnim starostnim skupinam. Namen tovrstnih aktivnosti je, da lepoto in uporabnost matematike povežemo z drugimi predmetnimi področji ter da ozaveščamo vpetost matematike v naše vsakodnevno delovanje. Na Srednji šoli Veno Pilon Ajdovščina sodelujemo pri natečajih, ki so razpisani za namene popularizacije matematike. Ker izvajamo program predšolske vzgoje in gimnazije, v aktivu matematikov dejavnosti pripravimo tako, da lahko vključimo vse dijake. Na ta način lahko s svojo kreativnostjo in vedoželjnostjo vsak prispeva svoj delež.

Ključne besede: Dan števila pi, izvedba dejavnosti, Mednarodni dan matematike, popularizacija matematike, ustvarjalnost.

Abstract

On International Day of Mathematics, celebrated on March 14th, various events are organized, such as mathematical challenges, lectures, workshops, competitions, and other educational and entertaining programs aimed at different age groups. The purpose of these activities is to connect the beauty and usefulness of mathematics with other subjects and to raise awareness of the integration of mathematics into our daily lives. At Veno Pilon High School in Ajdovščina, we participate in competitions organized to promote mathematics. Since we offer programs in preschool education and general secondary education, our mathematics department prepares activities that include all students. This way, everyone can contribute their creativity and curiosity.

Keywords: creativity, implementation of activities, International Day of Mathematics, Pi Day, popularization of mathematics.

1. Uvod

V zadnjih letih je veliko pomanjkanje učiteljev matematike. Tako zaposleni na fakultetah kot tudi osnovnošolski in srednješolski matematiki se trudimo, da matematiko približamo mladim z nagradnimi natečaji, tekmovanji ter zabavnimi prireditvami. Ob mednarodnem dnevu matematike je tovrstnih prireditev vsako leto več. Na Srednji šoli Veno Pilon Ajdovščina z medpredmetnimi povezovanji ter timskim poučevanjem skrbimo, da matematiko vpletamo tudi v druga predmetna področja. S tem želimo prikazati lepoto in uporabnost matematike tam, kjer dijaki na prvi pogled povezave ne opazijo (Žakelj A., 2007).

2. Mednarodni dan matematike

Od leta 1919, ko je Mednarodna organizacija UNESCO skupaj z največjim svetovnim matematičnim združenjem IMU (International Mathematical Union), praznujemo 14. marca Mednarodni dan matematike. Pod okriljem IMU na ta dan vsako leto po vsem svetu potekajo matematično obarvani natečaji in aktivnosti za popularizacijo matematike na izbrano skupno temo. Dan je znan tudi kot Dan števila π, saj ta dan v ameriškem datumskem zapisu ustreza celemu delu števila π in prvima dvema decimalkama – 3/14. Prvi dan števila π so praznovali 14. marca 1988 v San Franciscu, v Sloveniji pa leta 2007 v organizaciji takratnega študenta in zdajšnjega profesorja dr. Simona Čoparja.

Navdušenci nad matematiko v Združenih državah Amerike so začeli 14. marca prirejati prireditve na katerih jedo pite (angleška beseda za pito je pie, ki se izgovarja enako kot π) in tekmujejo v pomnjenju števila π (Landau, E., 2015). Praznovanje je razširjeno po številnih univerzah, posebej slovesno pa ga prirejajo v univerzitetnem mestu Princeton, kjer je dolgo časa prebival slavni fizik Albert Einstein, ki se je rodil 14. marca 1879 v nemškem Ulmu. Bil je sin trgovca in inženirja ter hčerke premožnejšega žitnega trgovca. Einstein je postal eden največjih fizikov v zgodovini znanosti. Leta 1905 je objavil svojo teorijo posebnosti, ki je spremenila razumevanje prostora, časa in gravitacije. Leta 1915 je predstavil splošno teorijo relativnosti, ki je razložila gravitacijo kot ukrivljenost prostora in časa. Za svoje revolucionarne prispevke k fiziki je leta 1921 prejel Nobelovo nagrado za fiziko.

Einstein je bil tudi znan po svojem angažmaju za mir, človekove pravice in proti jedrski vojni. Umrl je 18. aprila 1955 v Princetonu. Njegovo življenje je bilo polno zanimivih dogodkov, od ljubezenskih razmerij in družinskih izzivov do revolucionarnih znanstvenih odkritij. Kljub temu, da je bil včasih nerazumljen in kritiziran, je Einstein pustil nepozaben pečat v znanosti in družbi ter ostaja ikona genialnosti in inovacij (Dolenc, S., 2015).

Poleg znamenitega Einsteina, je 14. marec povezan še s teoretičnim fizikom Stephenom Hawkingom ki je umrl 14. marca 2018. Bil je znameniti britanski fizik, rojen 8. januarja 1942 v Oxfordu. Kljub bolezni amiotrofične lateralne skleroze (ALS), ki ga je močno omejevala, je postal eden najbolj prepoznavnih znanstvenikov svojega časa. Hawking je zaslovel s svojimi revolucionarnimi prispevki na področju kozmologije in gravitacije.

Njegovo najbolj znano delo je bilo na področju črnih lukenj, kjer je raziskoval kvantno mehaniko in splošno teorijo relativnosti ter predlagal, da črne luknje sevajo sevanje, ki danes nosi njegovo ime - Hawkingovo sevanje. Poleg tega je napisal tudi več popularno znanstvenih knjig, kot je "Kratka zgodovina časa" (A Brief History of Time), ki je postala svetovna uspešnica. Umrl je 14. marca 2018 v 76. letu starosti, pustivši za seboj nepozaben pečat v znanosti in družbi. Njegova znanstvena dediščina in boj proti telesni oviri sta navdihnila mnoge po vsem svetu (Dolenc, S., 2015).

Matematičarka in asistentka na Fakulteti za matematiko in fiziko Univerze v Ljubljani Katja Berčič, pravi, da je matematika izredno pomembna znanstvena veda, saj je osnova za vse tehnologije, ki jih danes srečamo v vsakdanjem življenju. "Je tudi način razmišljanja, ki temelji na združevanju logičnega sklepanja s kreativnostjo. V matematiki pogosto lahko najdemo povezave med stvarmi, ki na prvi pogled nimajo nič skupnega."

3. Število pi

Število pi (označeno z malo grško črko π) je matematična konstanta, ki se pojavlja na mnogih področjih matematike, fizike in drugod. Imenuje se tudi Arhimedova konstanta, Ludolfovo število ali krožna konstanta in je enaka razmerju med obsegom kroga in njegovim premerom. π se lahko določi tudi kot ploščino kroga s polmerom 1 (Bellos, A., 2015).

Število π je iracionalno, ker se ga ne da točno zapisati kot razmerje dveh naravnih števil. To značilnost je dokazal leta 1761 Lambert. V bistvu je število transcendentno, kar je dokazal leta 1882 Lindemann. To pomeni, da ne obstaja polinom s celimi (ali racionalnimi) koeficienti, katerega koren je π. Zaradi tega se ne da izraziti π samo s končnim številom celih števil, ulomkov ali njihovih korenov. Ta značilnost π reši znameniti starogrški problem kvadrature kroga: samo z uporabo neoznačenega ravnila in šestila je nemogoče konstruirati kvadrat, katerega ploščina je enaka ploščini danega kroga. Saj so koordinate vseh točk, ki se jih lahko skonstruira samo z ravnilom in šestilom posebna algebrska števila.

Število π, katerega števke se nikoli ne končajo, niti se ne ponavljajo, se najpogosteje pojavlja tam, kjer opisujemo fizični svet, na primer v fiziki, strojništvu in gradbeništvu. "Ko inženirji načrtujejo stavbe, da bodo prestale potrese, se v njihovih enačbah vedno pojavi število π. Pojavi se tudi v opisu elektromagnetnih valov, s katerimi brezžično komuniciramo. Srečamo ga tudi v statistiki in biofiziki," poudarja Katja Berčič.

4. Dejavnosti pri pouku

Slovenija se od leta 2007 pridružuje praznovanju Mednarodnega dneva matematike z recitiranjem števila π. Zadnja leta pa za popularizacijo matematike med mladimi skrbi tudi Društvo matematikov, fizikov in astronomov (DMFA) Slovenije z razpisi različnih natečajev. V zadnjih letih s prispevki sodelujemo tudi na Srednji šoli Veno Pilon Ajdovščina. V nadaljevanju je zapisanih nekaj primerov, s katerimi smo obeležili mednarodni dan matematike.

V letu 2022 smo sodelovali prvič, ko so se v DMFA Slovenije pridružili mednarodnemu praznovanju z izvedbo likovnega natečaja, na katerem so iskali najlepšo in najbolj domiselno matematično tablo, ki so jo popisali in porisali učenci in učenke v osnovnih in srednjih šolah. Matematik Andrej Bauer je v intervjuju za Delo (Senica, S., 2021) dejal: »Matematika je podobna umetnosti, predvsem zaradi kreativnosti in dejstva, da zahteva veliko truda, da jo usvojiš.« Da je za dobre rezultate potreben trud in vztrajnost, dobro vedo tudi dijaki Srednje šole Veno Pilon Ajdovščina, ki na matematičnih tekmovanjih dosegajo tako srebrna kot tudi zlata priznanja.

V tem letu je Mednarodni dan matematike potekal v duhu slogana Matematika združuje. Matematika ne združuje le števil, geometrije in logike, ampak tudi ljudi različnih starosti, jezikov, verstev in drugih prepričanj, različna znanstvena in umetniška področja ter različne šolske predmete. Tu lahko dobijo svojo priložnost tudi dijaki, ki morda niso tekmovalci ali nimajo odličnih ocen pri matematiki, imajo pa veselje do ustvarjanja in jim lahko matematiko na ta način približamo z drugega zornega kota. Tako so lahko uporabili vso svojo domišljijo in likovne spretnosti. Nastali so raznoliki izdelki, med katerimi smo izbrali tri najboljše, ki jih prikazuje slika 1, 2 in 3.

Slike 1

Izdelek 1. a razreda



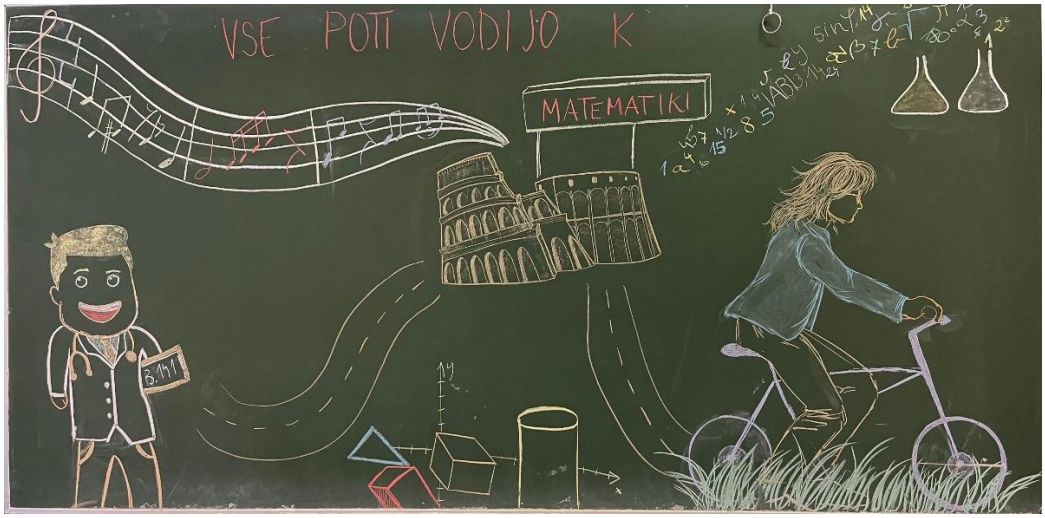
Slika 2

Izdelek 4. č razreda



Slika 3

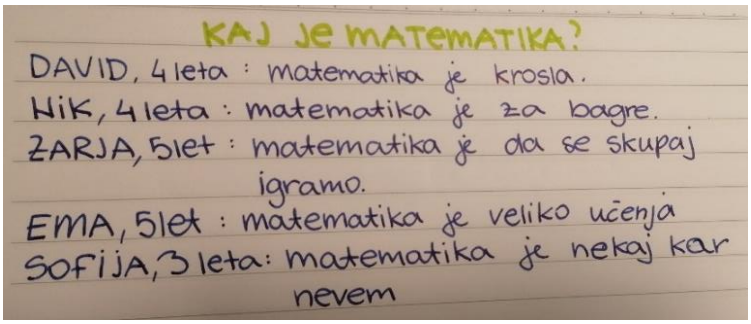
Izdelek 2. a razreda



Leta 2023 smo profesorji matematike zbirali izjave o matematiki. Dijaki programa predšolska vzgoja so spraševali vrtčevske otroke, gimnazijci pa upokojence in starejše občane. Ker je bilo kar nekaj zanimivih zapisov (slika 4) ter izvirnih avdio posnetkov, smo skupaj z dijaki ustvarili video, ki si ga je mogoče ogledati na spletni strani Srednje šole Veno Pilon Ajdovščina (dostopno na: https://www.ss-venopilon.si/2023/03/14/mednarodni-dan-matematike-14-marec-2023/).

Slika 4

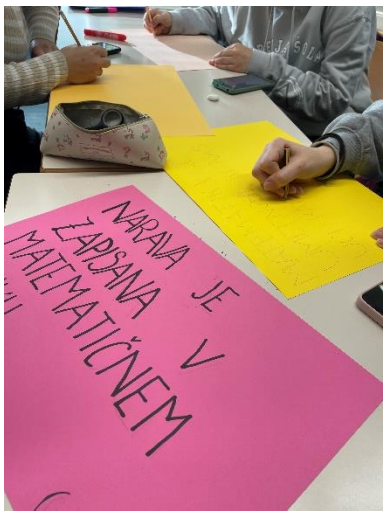
Zapisi izjav predšolskih otrok



Letošnji mednarodni dan matematike pa smo posvetili iskanju citatov znanih matematikov in znanstvenikov v povezavi z matematiko. Dijaki so potem ustvarjali plakate (slika 5), ki so jih opremili z ilustracijami. Pri predmetu informatika pa so pod mentorstvom Urške Kompara Žvokelj ustvarjali zgodbe, v katerih so zbrane citate uporabili (slika 6 in 7).

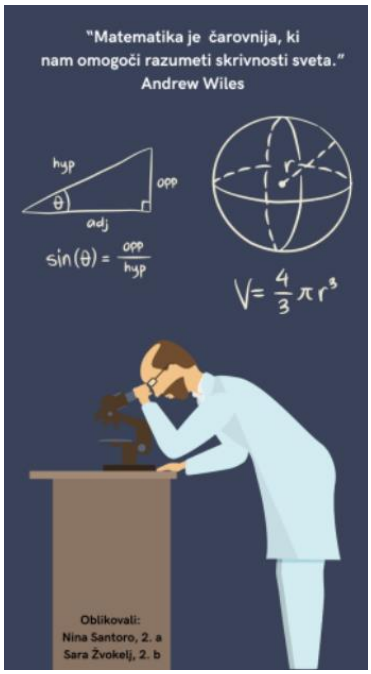
Slika 5

Izdelava plakatov



Slika 6

Oblikovanje zgodbe



Slika 7

Zgodba izdelana s Canvo



Vir: Camva

Vsako leto za dijake organiziramo poljudno predavanj s področja matematike. Bodisi povabimo predavatelje iz koprske Fakultete za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije, bodisi iz Statističnega urada Republike Slovenije.

5. Zaključek

Vsakodnevno se učitelji soočamo z izzivi sodobnega časa in digitalizacije pouka. Kljub temu, da je to pogosto oteženo zaradi naše preobremenjenosti in pomanjkljive pripravljenosti dijakov na obsežno samostojno delo, moramo pri svojem delu uvajati inovativne pristope in ustvarjalne dejavnosti. Zavedati se moramo velikega pomena izobraževanja na področju avtentičnih primerov, medpredmetnih povezav in izmenjave izkušenj med sodelavci. Učni načrti ostajajo že vrsto let enaki in preobsežni, kar pomeni, da je motiviranost dijakov potrebno zagotavljati tudi z zabavnimi in privlačnimi dejavnostmi. Zgoraj opisane aktivnosti ostanejo dijakom v spominu bolj kot suhoparne definicije in izreki, saj na ta način spoznavajo svet matematike na drugačen način. Učitelji poskušamo biti pri iskanju idej kreativni in ustvarjalni ter si želimo medpredmetnih povezovanj, ki jih lažje dosegamo, kadar kakšno uro matematike namenimo ne frontalnemu načinu poučevanja.

6. Literatura

Bellos, A. (2015). *Pi Day 2015: a sweet treat for maths fans*. The Guardian. https://www.theguardian.com/science/2015/mar/13/pi-day-celebration-maths-fans-language-memory-contests.

Dolenc, S. (2015). *Resnični Albert Einstein*. Kvarkadabra. https://kvarkadabra.net/2015/01/resnicni-albert-einstein/

Dolenc, S. (2015). *Življenje Stephena Hawkinga*. Kvarkadabra. https://kvarkadabra.net/2018/03/stephen-hawking-bio/

Landau, E. (2015). *A number of things to know about Pi.* CNN. https://edition.cnn.com/2023/03/14/world/pi-day-facts-history-explained-scn

Senica, S. (2021). *Matematika je kraljica in sužnja drugih ved.* Delo. https://www.delo.si/novice/znanoteh/matematika-je-kraljica-in-suznja-drugih-ved/

Žakelj, A. (2007). *Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Alenka Močnik je profesorica matematike na Srednji šoli Veno Pilon Ajdovščina. S sodelovanjem v različnih projektih spoznava sodobne pristope poučevanja, ki jih s pridom vključuje v pouk. Pri tem se poslužuje timskega poučevanja in se medpredmetno povezuje.

Sodobno vrednotenje znanja pri predmetu fizika

Modern Evaluation of Knowledge in the Subject of Physics

Tilen Fidler

Osnovna šola Lenart

Povzetek

Vrednotenje eksperimentalnega dela pri pouku fizike je ključnega pomena za celovito razumevanje snovi in razvoj kritičnih miselnih sposobnosti pri učencih. Eksperimentalno delo omogoča učencem aktivno sodelovanje pri procesu učenja, spodbuja radovednost ter omogoča povezavo med teoretičnim znanjem in praktičnimi izkušnjami. Klasične metode ocenjevanja, ki se osredotočajo predvsem na razumevanje konceptov, lahko dopolnimo z vključevanjem ocenjevanja eksperimentalnega dela, kar omogoča bolj celovito in realistično oceno učenčevega znanja. Z ustrezno uporabo vrednotenja eksperimentalnega dela lahko učitelji spodbudijo večjo angažiranost in motivacijo učencev ter prispevajo k boljšemu razumevanju fizikalnih konceptov v osnovni šoli.

Ključne besede: eksperimentalno delo, fizika, kognitivne sposobnosti, medpredmetne povezave, metode ocenjevanja, razumevanje, vrednotenje.

Abstract

The evaluation of experimental work in physics classes is crucial for a comprehensive understanding of the subject matter and the development of critical thinking skills in students. Experimental work enables students to actively participate in the learning process, fosters curiosity, and facilitates the connection between theoretical knowledge and practical experiences. Classical assessment methods, which primarily focus on understanding concepts, can be complemented by incorporating the evaluation of experimental work, allowing for a more comprehensive and realistic assessment of students' knowledge. With the appropriate use of evaluating experimental work, teachers can encourage greater engagement and motivation among students and contribute to a better understanding of physics concepts in elementary school.

Keywords: assessment, assessment methods, cognitive abilities, experimental work, interdisciplinary connections, physics, understanding.

1. Uvod

Fizika je znanost, ki proučuje, kako delujejo stvari v vesolju. Obravnava vse, od najmanjših delcev, kot so kvarki, do ogromnih galaksij, ki so v vesolju. Fizika nam pomaga razumeti, zakaj se stvari premikajo, kako med seboj delujejo in zakaj svet deluje tako, kot deluje. Po televiziji in na spletu so na voljo dokumentarni filmi o vesolju, ki pritegnejo milijone ljudi, v šoli pa je fizika običajno eden izmed manj priljubljenih predmetov. Delni razlog za to je učni načrt in morda ravno klasičen način ocenjevanja, ki ga uporabljamo za vrednotenje znanja.

2. Klasično ocenjevanje pri predmetu fizike

Fizika je za učence osnovne šole zahtevna in sodi na višjo taksonomsko stopnjo iz več razlogov, predstavljenih v nadaljevanju. Ocenjevanje znanja je zato toliko bolj zahtevno, saj nekateri učenci ne dosežejo niti minimalnih standardov, ki so potrebni za doseganje pozitivne ocene.

2.1 Abstraktni koncepti

Fizika se ukvarja z abstraktnimi koncepti in teorijami, ki jih je učencem v zgodnji adolescenci težko razumeti. Abstraktno razmišljanje se nanaša na sposobnost razmišljanja o konceptih, idejah in odnosih prek konkretnih, oprijemljivih predmetov ali izkušenj, ki pa jih učenci v tej starostni skupini velikokrat še nimajo dovolj. Vključuje miselne procese, kot so sklepanje, reševanje problemov in razumevanje kompleksnih odnosov, ne da bi se zanašali izključno na konkretne primere. Abstraktno razmišljanje je bistvena kognitivna spretnost, ki se razvija postopoma, pri čemer otroci običajno začnejo kazati to sposobnost v zgodnji adolescenci in jo nadaljujejo s popravljanjem skozi odraslost. Abstraktno razmišljanje igra tudi ključno vlogo v različnih domenah, vključno z matematiko, znanostjo, filozofijo in umetnostjo. Posameznikom omogoča, da raziskujejo in razumejo kompleksne ideje onkraj območja neposrednih čutnih izkušenj (Hestenes, Wells in Swackhamer, 1992).

2.2 Matematika pri pouku fizike

Fizika se močno opira na matematične enačbe za natančen opis fenomenov. Za razumevanje fizike v osnovni šoli je že potrebno dobro razumevanje vektorjev, ulomkov, obračanje enačb, reševanje sistemov enačb, razumevanje matematičnih simbolov in ostalih pojmov. Če imajo učenci težave pri matematiki, preden se spoznajo s fiziko, bodo imeli najverjetneje tudi težave pri fiziki. Razumevanje in uporaba teh matematičnih konceptov sta za večino učencev velik izziv. Medpredmetna povezava med fiziko in matematiko je glede na učni načrt obeh predmetov v Sloveniji zelo šibka (Redish, 2005, 433–436).

2.4 Kritična miselnost

Fizika zahteva močne analitične in kritične miselne sposobnosti za reševanje problemov ter razumevanje osnovnih načel, kar predstavlja oviro pri mnogih učencih v osnovni šoli, saj možgani pri teh starostnih skupinah še niso dovolj razviti. Uporaba spomina je zelo pomembna, saj morajo učenci priklicati temeljna načela, zakone, enačbe in definicije v fiziki. Čeprav ta raven predstavlja nižje miselne procese, je temeljna za višje ravni kognitivnih procesov v fiziki. To vključuje razlago pojavov, tolmačenje podatkov in dokazovanje razumevanja snovi. Učenci morajo nato svoje razumevanje konceptov fizike uporabiti za reševanje problemov in obravnavanje realnih situacij. Učenci morajo uporabiti svoje znanje v novih kontekstih in pokazati sposobnost prenosa učenja na nove scenarije (Paul in Elder, 2006).

3. Eksperimentalno delo

Vpeljevanje eksperimentalnega dela je potrebno, da učenci lahko doumejo osnovne pojme fizikalnih procesov. Eksperimentiranje je temeljno za razumevanje in navigacijo učenca pri pouku fizike. Otroci prek eksperimentiranja aktivirajo svoje čute, radovednost in kognitivne

sposobnosti, da lažje razumejo koncepte fizikalnih načel, razvijajo spretnosti in doumejo povezavo med teorijo in prakso.

3.1 Čutila

Učenci fiziko raziskujejo prek čutov, kot so vid, sluh, tip in vonj. Opazujejo barve, oblike, teksture, zvoke in vonjave. Čuti jim pomagajo razumeti značilnosti fizikalnih načel in njihove okolice.

3.2 Radovednost

Otroci so naravno radovedna bitja, ki jih žene želja po razumevanju neznanega. Postavljajo vprašanja, iščejo odgovore in eksperimentirajo s pripomočki in pojavi, da bi zadovoljili svojo radovednost. Prek raziskovanja se učijo o vzročno-posledičnih odnosih in načelih, ki vladajo pri fizikalnih zakonih. Učenci pri pouku raziskujejo z interakcijo. Manipulirajo s pripomočki, da odkrijejo fizikalne lastnosti in sposobnosti. Fizično raziskovanje pomaga pri razvoju motoričnih sposobnosti, prostorske zavesti in koordinacije v nadaljnjem laboratorijskem delu.

3.3 Kognitivno raziskovanje

Učenci se vključujejo v kognitivno raziskovanje z eksperimentiranjem, z idejami, reševanjem problemov in razumevanjem svojih opazovanj in izkušenj. Srečajo se v vlogi raziskovalca, konstruirajo mentalne modele in preizkušajo hipoteze, ki so jih spoznali pri uri fizike (White, 1996). Kognitivno raziskovanje spodbuja kritično mišljenje, ustvarjalnost in intelektualno rast. Na splošno je kognitivno raziskovanje ključen del učenčevega razvojnega procesa, ki oblikuje njihovo razumevanje o predmetu. Spodbujanje in podpiranje učenčevega eksperimentiranja spodbuja radovednost, učenje in rast skozi šolanje (Gopnik, Meltzoff in Kuhl, 1999).

4. Vrednotenje eksperimentalnega dela

Tako otroci kot mladostniki kažejo naravno radovednost za svet okoli sebe, kar lahko prav učenje fizike naredi zabavno in nagrajujoče. Eksperimentalni del fizike je pomemben del poučevanja v osnovni šoli, saj lahko z eksperimenti pritegnemo pozornost učencev te starostne skupine. Klasično ocenjevanje se osredotoča predvsem na razumevanje konceptov, vendar bi iz zgoraj navedenih razlogov bilo smiselno vključiti tudi ocenjevanje eksperimentalnega dela. Zaradi tega je tudi pomembno, da se več pozornosti nameni eksperimentalnemu delu in da se ga tudi ovrednoti, bodisi kot posamezna ocena ali del ustnega in pisnega ocenjevanja. Učenec lažje razume in pojasni poskus, ki ga je naredil med učno uro, kot pa razume vse ostale koncepte teorije fizike, ki so mu bili predstavljeni brez eksperimentalnega dela. Pri ocenjevanju eksperimentalnega dela je pomembno uporabiti jasne kriterije, merila in metode ocenjevanja, ki zajemajo načrtovanje, izvedbo, zbiranje podatkov in analizo eksperimentov. Eksperimentalno delo bi na primer lahko bilo vključeno v ustno ali pisno ocenjevanje kot del ocene. Učenci bi lahko opravljali eksperimente in nato pri ustnem ocenjevanju pojasnili svoje rezultate in ugotovitve. To bi omogočilo celovitejše ocenjevanje njihovega razumevanja fizikalnih konceptov (Millar, 2004).

4.1 Kriteriji vrednotenja eksperimentalnega dela

Ocenjevanje učencev med eksperimentalnim delom v fiziki običajno vključuje ocenjevanje več vidikov njihovega dela in razumevanja. Priprava: ocenimo lahko, kako dobro se je učenec pripravil na eksperiment. To vključuje razumevanje teoretičnih ozadij, pregled ustreznih konceptov in seznanjenost s postopkom eksperimenta. Učencu zagotovimo konstruktivne povratne informacije, ki poudarjajo njihove močne točke in področja za izboljšanje. Spodbudi se refleksija njihovega dela in ponudijo se usmeritve, kako izboljšati svoje veščine pri prihodnjih eksperimentih. Določiti moramo jasna ocenjevalna merila ali rubrike, ki obravnavajo pričakovanja za vsak vidik eksperimentalnega dela. To pomaga zagotoviti poštenost in doslednost ocenjevanja med različnimi učenci. Nekateri kriteriji so predstavljeni v nadaljevanju (Kovačič, G. in Jereb, E. 2012).

4.1.1 Eksperimentalna tehnika

Oceni se učenčevo sposobnost natančnega in varnega izvajanja eksperimenta. Upoštevati moramo dejavnike, kot so pravilno ravnanje z opremo, spoštovanje varnostnih protokolov in natančnost meritev.

4.1.2 Zbiranje podatkov

Oceni se kakovost zbranih podatkov med eksperimentom. Išče se natančnost in doslednost podatkov, ki jih je učenec zbral.

4.1.3 Analiza podatkov

Oceni se učenčevo sposobnost analize podatkov, pridobljenih iz eksperimenta. Oceni se njihovo razumevanje ustreznih matematičnih in statističnih tehnik ter njihovo interpretacijo rezultatov.

4.1.4 Kritično razmišljanje

Oceni se veščino kritičnega razmišljanja med izvajanjem eksperimenta. To vključuje njihovo sposobnost prepoznavanja virov napak, predlaganja izboljšav eksperimentalne postavitve in izvlečenje pomembnih zaključkov iz podatkov.

4.1.5 Komunikacija

Preveri se, kako učinkovito učenec komunicira svoje ugotovitve. To vključuje jasnost pisnih ali ustnih poročil, organizacijo podatkov in rezultatov ter uporabo ustreznih znanstvenih izrazov.

4.1.6 Reševanje problemov

Oceni se veščine reševanja problemov, ki so jih pokazali med izvajanjem eksperimenta. To lahko vključuje njihovo sposobnost odpravljanja težav pri eksperimentu, prilagajanja nepričakovanim izzivom in uporabo teoretičnega znanja v praktičnih situacijah.

4.1.7 Skupna ocena

Upoštevati moramo celotno uspešnost učenca med eksperimentom, pri čemer upoštevamo njegovo angažiranost, pobudo in voljo za učenje Kovač, P. (2013).

4.2 Vrednotenje eksperimentalnega dela med ustnim in pisnim ocenjevanjem

Vrednotenje znanja se nanaša na proces ocenjevanja učenčevega razumevanja in sposobnosti pri določenem predmetu ali področju učenja, v tem primeru fizike. Ta proces vključuje uporabo različnih metod za pridobivanje informacij o tem, koliko in kako dobro učenec obvlada gradivo. Vrednotenje znanja v fiziki je ključno za zagotavljanje učinkovitega poučevanja in zagotavljanje, da učenci pridobijo potrebno znanje in veščine za uspeh pri predmetu (National Research Council, 2012). H klasičnemu ustnemu ali pisnemu ocenjevanju lahko sedaj dodamo še dodatna vprašanja, ki se nanašajo na eksperimentalno delo. Primer klasičnega ocenjevanja bi bil: učenec odgovori na tri teoretska vprašanja in reši dve računski nalogi pred tablo. Njegovo znanje se ovrednoti glede na število točk, ki jih je dosegel z odgovori na ta vprašanja (Black, P., in Wiliam, D., 1998).

5. Sodobno vrednotenje znanja

Primer sodobnega vrednotenja znanja vključuje tudi vrednotenje eksperimentalnega dela. Vrednoti se tako, da se na učenca vrši minimalni pritisk. Sodoben proces poteka takole: učenec na belem listu papirja dobi dve računski nalogi, eno nižje taksonomske stopnje in eno višje taksonomske stopnje, ter eno vprašanje iz teorije in eno iz eksperimentalnega dela. Namesto da učenec stoji pred tablo, naloge rešuje v klopi pred učiteljem (če želi, lahko tudi pred tablo). Če so učenci ocenjeni pred celotnim razredom, na oceno vpliva tudi stopnja samozavesti. Nekateri učenci občutijo večji pritisk in anksioznost, ko so ocenjeni pred ostalimi učenci, in to negativno vpliva na njihovo uspešnost in rezultat. Na koncu je pomembno, da učitelji upoštevajo individualne potrebe in preference svojih učencev pri določanju najboljšega pristopa k ocenjevanju, saj želimo poiskati znanje in ne neznanja. Učenec se v miru pripravi in na vprašanja odgovori tako, da jih reši v določenem časovnem obdobju in odgovore nato predstavi učitelju, ko je pripravljen. Učenec učitelju razloži, kako je prišel do danega rezultata. Med tem, ko učenec rešuje naloge, ga učitelj lahko opozori ali popravi, da lahko uspešno zaključi naloge. Ker je to ustno preverjanje znanja naj ima učenec možnost postaviti vprašanja in podvprašanja, če potrebuje dodatno pomoč. Učitelj naj pomaga z nasveti in temu primerno dodeli oceno. Pri vrednotenju eksperimentalnega dela naj učitelj upošteva, kako dobro je bil eksperiment izveden, vključno z natančnostjo in natančnostjo meritev, upoštevanjem varnostnih protokolov ter sposobnostjo učinkovitega sledenja eksperimentalnim postopkom. Upošteva naj še natančnost in celovitost zbranih podatkov med eksperimentom. Upošteva naj se, ali so bila uporabljena ustrezna orodja in tehnike za zbiranje podatkov ter ali je bilo zbranih dovolj podatkovnih točk za podajanje pomembnih zaključkov. Oceni se lahko tudi sposobnost analize podatkov, vključno z uporabo ustreznih matematičnih izračunov, statističnih metod (če je ustrezno) in grafičnih prikazov za analizo in interpretacijo rezultatov (Nicol, D. J., in Macfarlane-Dick, D., 2006).

6. Zaključek

Učenci v osnovni šoli se srečujejo z razumevanjem in vrednotenjem fizike. Soočajo se z naravo fizikalnih konceptov, medpredmetno povezavo in pomembnostjo eksperimentalnega dela pri spodbujanju razumevanja in vrednotenja znanja. Svoje kognitivne sposobnosti, ki vplivajo na njihovo sposobnost razumevanja abstraktnih idej, razvijajo skozi eksperimentalno delo in spoznavajo vlogo eksperimentalnega učenja pri povezovanju teoretičnih konceptov s praktičnimi aplikacijami v resničnem svetu, zato je tako pomembno, da se eksperimentalno delo ovrednoti kot individualno oziroma samostojno področje. Tako bi učitelji bolje ovrednotili razumevanje in spretnosti učencev. Z obravnavanjem teh izzivov in poudarkom na praktičnem eksperimentiranju lahko učitelji v osnovni šoli izboljšajo angažiranost in razumevanje fizikalnih konceptov pri učencih.

7. Viri

Black, P. in Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning*. Assessment in Education: Principles, Policy in Practice, 5(1), 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Gopnik, A., Meltzoff, A. N. in Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn*. William Morrow.

Hestenes, D., Wells, M. in Swackhamer, G. (1992). *Force Concept Inventory*. The Physics Teacher, 30(3), 141-158. https://doi.org/10.1119/1.2343497

Millar, R. (2004). *The role of practical work in the teaching and learning of science*. High School Science Laboratories: Role and Vision, 1, 59-69. https://doi.org/10.17226/11311

National Research Council. (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. National Academies Press. https://doi.org/10.17226/13165

Nicol, D. J. in Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*. Studies in Higher Education, 31(2), 199-218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

Paul, R. in Elder, L. (2006). *Critical thinking: Learn the tools the best thinkers use*. Pearson Education.

Redish, E. F. (2005). *Problem Solving and the Use of Math in Physics Courses*. American Journal of Physics, 73(5), 433-436. https://doi.org/10.1119/1.1845981

White, R. T. (1996). *The link between the laboratory and learning*. International Journal of Science Education, 18(7), 761-774. https://doi.org/10.1080/0950069960180703

Kratka predstavitev avtorja

Tilen Fidler, prof., je po izobrazbi profesor fizike in tehnike. Diplomiral je na področju eksperimentalne fizike s kolaboracijo Univerze v Mariboru in Inštituta Jožefa Štefana. Karierno pot je začel v gospodarstvu na področju trženja kot skrbnik ključnih strank, trženja in kot direktor podjetja Fornax, d. o. o. Sedaj je zaposlen v Osnovni šoli Lenart kot učitelj fizike in tehnike.

Primer medpredmetne projektne naloge pri predmetih kemija, fizika in informatika v srednjih šolah

A Practical Example of a Multi-Subject Project Work in Classes Chemistry, Physics and Informatics in Secondary Schools

Mag. Helena Lonjak

Prva gimnazija Maribor
helena.lonjak@prva-gimnazija.org

Povzetek

Prispevek opisuje primer medpredmetne projektne naloge z naslovom »Baterija cink-zrak«, ki združuje znanja in veščine pri predmetih kemija, fizika in informatika. Tema multidisciplinarne projektne naloge prav tako ozavešča in naslavlja pomemben družbeni problem, to so vse večje potrebe sodobne družbe po električni energiji ob prav tako naraščajočih težavah zaradi podnebnih sprememb in nujnosti prehoda na obnovljive in čistejše vire energije. Glavna tema projektne naloge je analiza delovanja in praktična izdelava primarne baterije tipa cink-zrak. Kemijski del projektne naloge zajema razlago redoks reakcije, ki poteka v tem tipu baterije. Fizikalni del naloge obravnava osnove merjenja električnih veličin in s tem karakteristik baterije. V okviru informatike pa se dijaki seznanijo z osnovami 3D-modeliranja in postopkom 3D-tiskanja preprostega, a nujno potrebnega ohišja baterije. Pri izvedbi opisane projektne naloge dijaki krepijo tudi praktične veščine varnega dela v kemijskem in fizikalnem laboratoriju. Poleg zastavljenih ciljev predstavljeni prispevek podaja praktične rezultate in študijo izvedljivosti zastavljene projektne naloge in njene primernosti za izvedbo v srednjih šolah.

Ključne besede: baterija cink-zrak, fizika, informatika, kemija, medpredmetno povezovanje, projektna naloga.

Abstract

The paper describes an example of a multi-subject project task with the title »Battery Zinc-Air« that combines knowledge and skills in the subjects of chemistry, physics and computer science. The topic of the multidisciplinary project task also raises awareness and addresses an important social problem, i.e., the increasing needs of modern society for electrical energy in the face of also growing problems due to climate change and the necessity of transitioning to renewable and cleaner energy sources. The main topic of the project task is the performance analysis and practical production of a zinc-air type primary battery. The chemical part of the project task covers the explanation of the redox reaction that takes place in this type of battery. The physical part of the task deals with the basics of measuring electrical quantities and thus battery characteristics. In the context of informatics, students will learn about the basics of 3D modelling and the process of 3D printing a simple but necessary battery case. When carrying out the described project task, the students also strengthen practical skills of safe work in the chemical and physical laboratory. In addition to the set goals, the presented contribution also provides practical results and a study of the feasibility of the set project task and its suitability for implementation in secondary schools.

Keywords: chemistry, informatics, interdisciplinary class work, physics, project task, zinc-air battery.

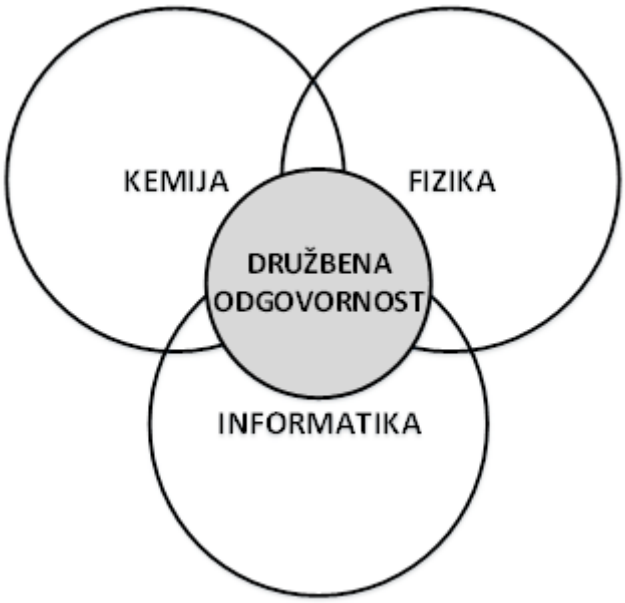
1. Uvod

Medpredmetno povezovanje v srednjih šolah in gimnazijah ima pomembno vlogo pri oblikovanju bogatejšega in celovitejšega izobraževalnega procesa. Kot dopolnitev standardnemu učenju med seboj razmeroma neodvisnih predmetov se z izvedbo medpredmetne projektne naloge dijakom omogoča vpogled v smiselnost povezav med različnimi predmeti in veščinami. To povezovanje omogoča boljše razumevanje širšega konteksta obravnavane tematike, saj se izognemo izoliranemu učenju posameznih konceptov in jih tako vključimo v širši kontekst. Tako se ustvarjajo in krepijo priložnosti za interdisciplinarno razmišljanje in reševanje kompleksnih problemov. Dijaki so spodbujeni k povezovanju znanja, ki so ga pridobili pri različnih predmetih, kar jim omogoča bolj celostno razumevanje obravnavane snovi. Na primer pri obravnavi zgodovinskega obdobja lahko dijaki raziskujejo politične, družbene, ekonomske in kulturne vidike tistega časa ter vzpostavljajo povezave med temi različnimi področji.

Medpredmetno povezovanje kemije, fizike in informatike spodbuja tudi razvoj veščin, kot so kritično mišljenje, reševanje problemov, ustvarjalnost, inovativnost, računalniška pismenost in interdisciplinarno razmišljanje. Dijaki se učijo povezovati znanje iz različnih disciplin ter ga uporabljati pri reševanju kompleksnih izzivov, kar je ključnega pomena za njihov uspeh v kasnejšem akademskem in poklicnem življenju. Poleg tega takšno povezovanje omogoča učiteljem celovitejše in interaktivno poučevanje, saj lahko izkoristijo prednosti različnih disciplin in tehnologij pri poučevanju. Slika 1 prikazuje Vennov diagram medpredmetnega povezovanja pri izvedbi predlagane projektne naloge.

Slika 1

Vennov diagram medpredmetnega povezovanja pri izvedbi predlagane projektne naloge



Povezovanje teorije s prakso je še ena ključna prednost medpredmetnega povezovanja. Dijaki imajo priložnost uporabiti pridobljeno znanje v realnih situacijah, kar povečuje njihovo motivacijo za učenje in razumevanje pomembnosti obravnavane snovi. S tem se izboljšuje tudi

prenos znanja v resnične situacije, kar je ključnega pomena za njihovo pripravljenost na poklicno pot ali nadaljnje študije.

V celoti gledano medpredmetno povezovanje v srednjih šolah in gimnazijah prispeva k boljšemu razumevanju snovi, razvoju kritičnega mišljenja in povezovanju teorije s prakso. Skozi prizmo družbene odgovornosti pa pomembno spodbuja ustvarjalnost ter pripravi dijaka na kompleksne izzive sodobnega sveta. To postavlja temelje za trajno učenje in uspešen vstop v poklicno ali akademsko življenje.

Namen in glavni cilj članka je praktična predstavitev zasnove medpredmetne projektne naloge na temo baterije cink-zrak, ki povezuje kemijo, fiziko in informatiko in je primerna za izvedbo v srednjih šolah. Glavni cilji projektne naloge so:

- Doseg večje motivacije dijakov (aktualizacija teme naloge)
- Splošna predstavitev zasnove baterije cink-zrak
- Analiza osnovnega mehanizma delovanja baterije cink-zrak z vidika elektrokemije in redoks reakcij
- Seznanitev dijakov z osnovnimi principi računalniškega 3D-modeliranja in veščin 3D-tiskanja za namen izdelave ohišja baterije
- Izvedba meritev fizikalnih električnih veličin in karakteristik izdelane baterije
- Zbiranje in prikaz rezultatov v obliki tabel in grafikonov

V naslednjem poglavju podajam zasnovo projektne naloge in prispevek po posameznih predmetih.

2. Zasnova medpredmetne projektne naloge »Baterija cink-zrak«

2.1 Uvodna motivacija s poudarkom na družbeni odgovornosti

Globalno segrevanje in z njim povezane klimatske spremembe zahtevajo postopno ukinitev uporabe fosilnih goriv za pridobivanje energije (termoelektrarne) in za transport (motorji z notranjim izgorevanjem). V zadnjem času smo tako priča porastu elektromobilnosti. Vsa električna vozila v današnjem času (električni skuterji, električna kolesa, električni skiroji in električni avtomobili) temeljijo na uporabi polnilnih litij-ionskih baterij. Te vrste baterij odlikuje visoka energijska gostota (količina energije na kilogram), možnost razmeroma velikega števila polnilnih ciklov in razmeroma nizkega samopraznjenja. Litijeve tehnologije pa imajo žal tudi nekaj resnih slabosti – pri procesu praznjenja in polnjenja te vrste baterij lahko pride do močnega segrevanja, ki lahko privede do intenzivnega požara. Spomnimo na incident v zvezi s pametnim telefonom Galaxy Note 7 (Huš, 2016).

Litij je razmeroma redka kovina. Nahaja se v zemeljski skorji, vezan v spojine (minerali, kamnine), zaradi njegove zelo visoke kemijske reaktivnosti se ne pojavlja v elementarni obliki (Smrdu, 2009). Njegova porazdelitev je dokaj neenakomerna. Največji viri litija so minerali, kot so: spodmolinij, lepidolit, petalit in ambilit. Glavna nahajališča litija so v Avstraliji, Čilu, Argentini, Kitajski in ZDA. Čile ima eno največjih svetovnih zalog litija predvsem zaradi velikih slanih jezer, kot je Salar de Atacama. Avstralija je drugi največji proizvajalec litija s pomembnimi nahajališči na zahodu celine. Ta geografska koncentracija ustvarja odvisnost od teh virov in potencialna geopolitična tveganja. Postopek pridobivanja litija, zlasti iz slanih jezer, lahko prinaša okolijske izzive, kot so negativni vplivi na vodo in ekosisteme. To postavlja vprašanja o prihodnosti trajnostnega pridobivanja in izkoriščanja litija.

Za razliko od litija pa je cink kovina, ki jo je na svetu v izobilju. Njegove količine so geografsko zelo razpršene, zato je cink dostopen praktično po vsem svetu. V projektni nalogi dijaki analizirajo delovanje in izdelajo praktični model primarne baterije cink-zrak. Spoznajo se z redoks kemijsko reakcijo, ki poteka v tem tipu baterije, in analitično dokažejo, da pri tem ne nastajajo produkti, ki bi lahko povzročili gorenje oziroma eksplozijo. Določijo tudi njeno energijsko gostoto (Zhang, 2022).

Rastoče potrebe sodobne družbe po energiji in z njo povezane težave z večanjem onesnaženosti okolja in škodljivimi klimatskimi spremembami vzpodbujajo pri raziskovalcih po vsem svetu veliko zanimanja za razvoj tehnologij čiste energije, vključno z gorivnimi celicami, kovinsko-zračnimi baterijami, superkondenzatorji in proizvodnjo tako imenovanega »zelenega« vodika. Raziskovalci v sodobnem času ponovno odkrivajo pomen in potencial baterij cink-zrak zaradi njihove nizke cene, visoke teoretične energijske gostote, visoke ravni varnosti in zanesljivosti ter prijaznosti okolju (CEGASA, 2024). Baterijski sistemi cink-zrak so prepoznani kot obetavni viri energije za sisteme shranjevanja energije v omrežju ter kot alternativa ali dopolnitev litij-ionskih baterij pri električnih vozilih naslednje generacije. Kljub temu ostaja razvoj visokozmogljivih polnilnih (sekundarnih) baterij cink-zrak za znanstvenike velik izziv.

Baterije cink-zrak so bile odkrite v začetku devetnajstega stoletja, vendar niso bile komercialno uporabne vse do leta 1930, ko so bile zgrajene velike industrijske celice za železniško signalizacijo. Razvoj tanke in učinkovite zračne katode, ki se uporablja v današnjih baterijah tipa cink-zrak, se je pojavil v zgodnjih sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. To je privedlo do miniaturizacije in končno do komercializacije gumbnih celic cink-zrak leta 1977. Današnje različice baterij cink-zrak vključujejo gumbne celice, baterije in majhno število prilagojenih paketov baterij. Zagotavljajo najvišjo energijsko gostoto med vsemi komercialno-dostopnimi baterijskimi sistemi in nizke obratovalne stroške. Ta prednost izhaja iz uporabe atmosferskega kisika kot katodnega reaktanta, ki ji omogoča polnjenje z več cinkovega 'goriva', ki je edini material, ki se porablja med praznjenjem. Povečana količina anodnega materiala omogoča celici do 5-krat večjo kapaciteto kot običajni sistemi cinkovih anod, ki morajo vsebovati svoj oksidant znotraj celice. Primer so alkalne celice, ki shranjujejo kisik v obliki manganovega dioksida, kar predstavlja približno 60 % mase celice. Večina baterij vsebuje približno enako količino anodnega materiala kot katodnega, zato je njihova življenjska doba omejena glede na to, kateri se prej porabi (Zhang, 2022).

2.2 Kemijski del predlagane projektne naloge

2.2.1 Osnove redoks kemijske reakcije

V bateriji cink-zrak poteka redoks reakcija. Redoks reakcija je vrsta kemijske reakcije, pri kateri se hkrati odvijata oksidacija in redukcija (Smrdu, 2009). Izraz "redoks" izhaja iz kombinacije besed "redukcija" in "oksidacija". Oksidacija se nanaša na oddajanje elektronov, medtem ko se redukcija nanaša na sprejemanje elektronov. V redoks reakcijah ena snov oksidira, tj. izgubi elektrone, medtem ko druga snov reducira, tj. pridobi elektrone (Smrdu, 2009). Elektroni, ki se prenašajo med oksidirano in reducirano snovjo, predstavljajo električni tok. Redoks reakcije so pogoste v številnih kemijskih in bioloških procesih. Primer redoks reakcije je reakcija med železom in kisikom, kjer železo oksidira (izgubi elektrone) in tvori rjo, medtem ko kisik reducira (pridobi elektrone). Splošna oblika redoks reakcije je:

OKSIDACIJA:

$$Snov\ A \xrightarrow{izguba\ elektronov} Produkt\ A^{n+} + ne^-$$

REDUKCIJA:

$$Snov\ B + ne^- \xrightarrow{pridobitev\ elektronov} Produkt\ B^{(n-m)-}$$

Pri tem n in m predstavljata oksidacijsko stanje elementov v snovi A in B, e^- pa elektrone (Schröder, 2015).

2.2.2 Kemijske reakcije v bateriji cink-zrak

V bateriji cink-zrak prihaja do oksidacije cinka, pri čemer bo cinkova anoda (elektroda z negativnim potencialom) oddala elektrone, medtem ko bo kisik na katodi s pozitivnim električnim potencialom reduciral in pridobil elektrone, ki bodo po električnem vodniku pripotovali iz cinkove anode. Električni tok (tok elektronov) bo na poti od katode proti anodi oddal energijo priključenemu električnemu bremenu. Baterija cink-zrak bo delovala, vse dokler sta hkrati izpolnjena naslednja pogoja za potek redoks reakcije:

- Na razpolago je dovolj cinka. Ko ves cink oksidira, se redoks reakcija konča in baterija preneha generirati električni tok.
- Omogočen je dotok kisika iz okolice. Če dotok zraka oz. kisika prekinemo, redukcija ne bo potekala in baterija bo prenehala generirati električni tok (Zongping, 2023).

Delovanje baterije cink-zrak temelji na naslednjih dveh kemijskih reakcijah (Zongping, 2023):

REDUKCIJA (katoda, višji potencial):

$$O_2 + 2H_2O + 4e^- \rightarrow 4OH^-$$

OKSIDACIJA (anoda, nižji potencial):

$$Zn + 2OH^- \rightarrow ZnO + H_2O + 2e^-$$

Ti dve reakciji združimo v skupno reakcijo:

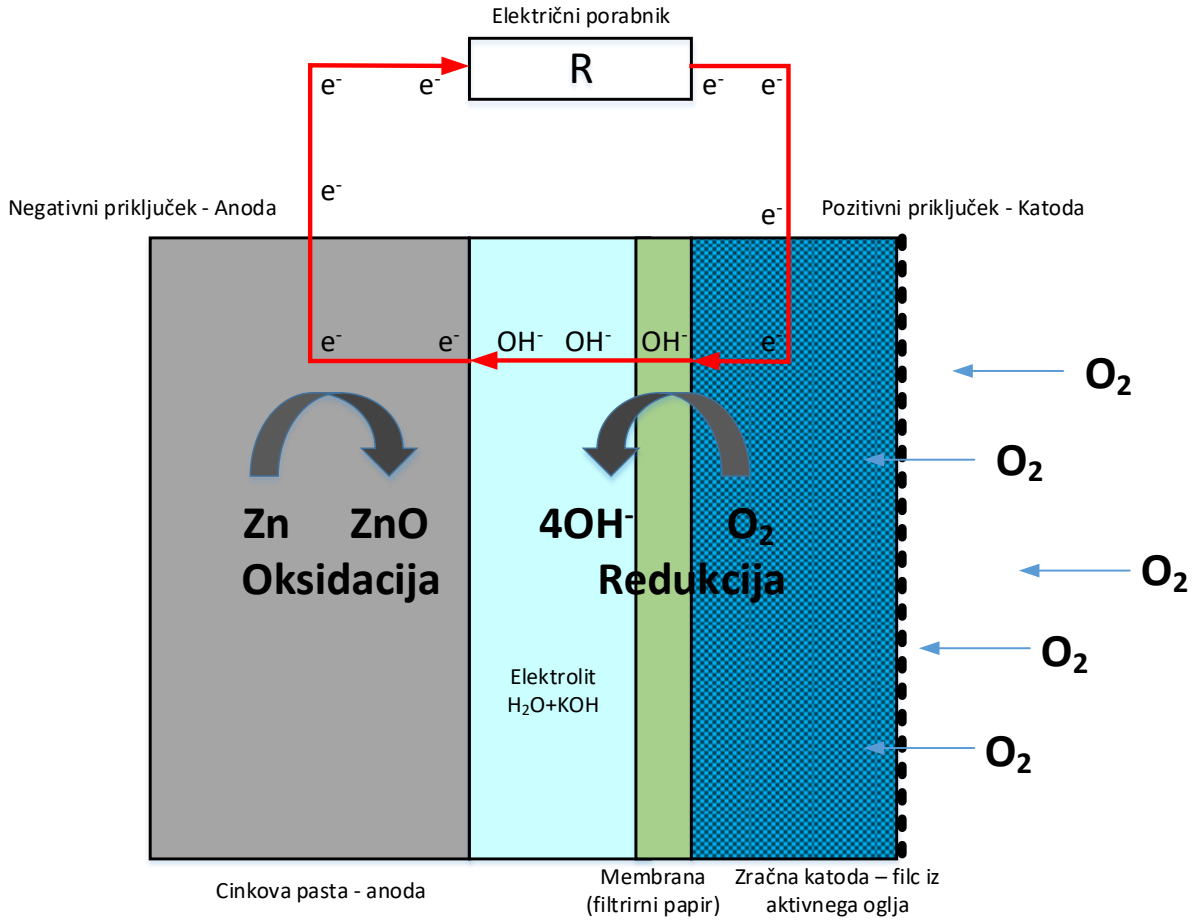
$$2Zn + O_2 \rightarrow 2ZnO$$

Zgradbo baterije cink-zrak ter njeno delovanje na osnovi zgoraj zapisanih kemijskih enačb prikazuje poenostavljena shema na sliki 2.

Kisikova katoda je ključna komponenta baterije cink-zrak. Omogočati mora učinkovito redukcijo kisika iz zraka, zato je učinkovitost in zmogljivost baterije zelo odvisna od zgradbe te elektrode. Osnovna komponenta te elektrode je filc iz aktivnega oglja (Shengjie, 2023).

Slika 2

Shematski prikaz baterije cink-zrak z vrisanim električnim tokokrogom in kemijskim principom delovanja



Cinkova anoda je druga ključna in aktivna komponenta baterije cink-zrak. Posebnost te elektrode je, da združuje elektrolit in anodo v obliki tako imenovane cinkove paste (Dilshad, 2023). V tej elektrodi se izvaja proces oksidacije cinka. Dijaki sami pripravijo cinkovo pasto s pomočjo cinka v prahu, destilirane vode, kalijevega hidroksida (KOH) in želirnega sredstva, pri čemer sledijo podanim navodilom in predpisanim količinam posameznih sestavin.

2.3 Informatika v predlagani projektni nalogi

Ohišje eksperimentalnega modela baterije cink-zrak dijaki razvijejo in načrtajo v prosto dostopnem spletnem orodju TinkerCAD.

TinkerCAD je spletno orodje za oblikovanje 3D-modelov, ki ga je razvilo podjetje Autodesk. Namenjeno je predvsem začetnikom in izobraževalnim ustanovam, saj omogoča enostavno ustvarjanje 3D-modelov brez potrebe po kompleksnem računalniškem znanju ali naprednih oblikovalskih veščinah. Orodje ponuja preprost, intuitiven vmesnik, ki omogoča hitro oblikovanje 3D-modelov s pomočjo preprostih orodij za vlečenje, spuščanje, poravnavo ter seštevanje in odštevanje osnovnih gradnikov – teles.

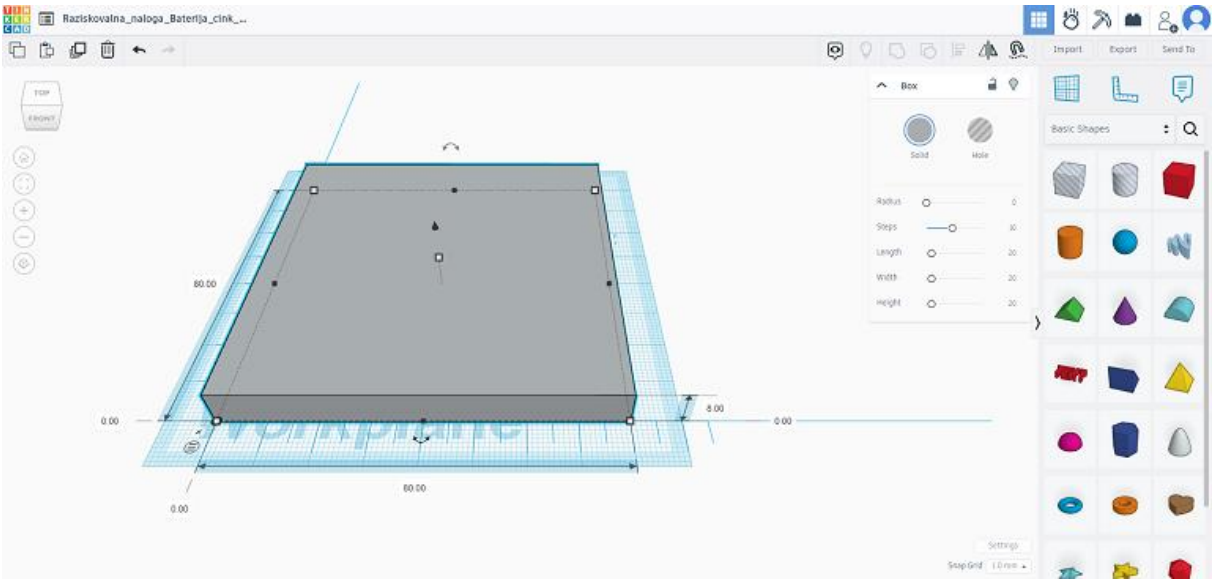
V orodju lahko ustvarijo kompleksne modele s pomočjo osnovnih gradnikov, kot so kocke, valji in stožci, ki jih lahko združujemo in spreminjamo po svojih željah.

Končane 3D-modele je mogoče izvoziti v obliki datotek, ki so združljive s 3D-tiskalniki, kar omogoča fizično izdelavo ustvarjenih predmetov s šolskim 3D-tiskalnikom.

Slika 3 prikazuje osnovno telo baterije cink-zrak, ki ga predstavlja polni (ang. »solid«) kvader dimenzij 80 mm × 80 mm in višine 8 mm.

Slika 3

Začetni model pri snovanju ohišja baterije cink-zrak: kvader, dimenzij 80 × 80 × 8 mm, postavljen v izhodišču koordinatnega sistema



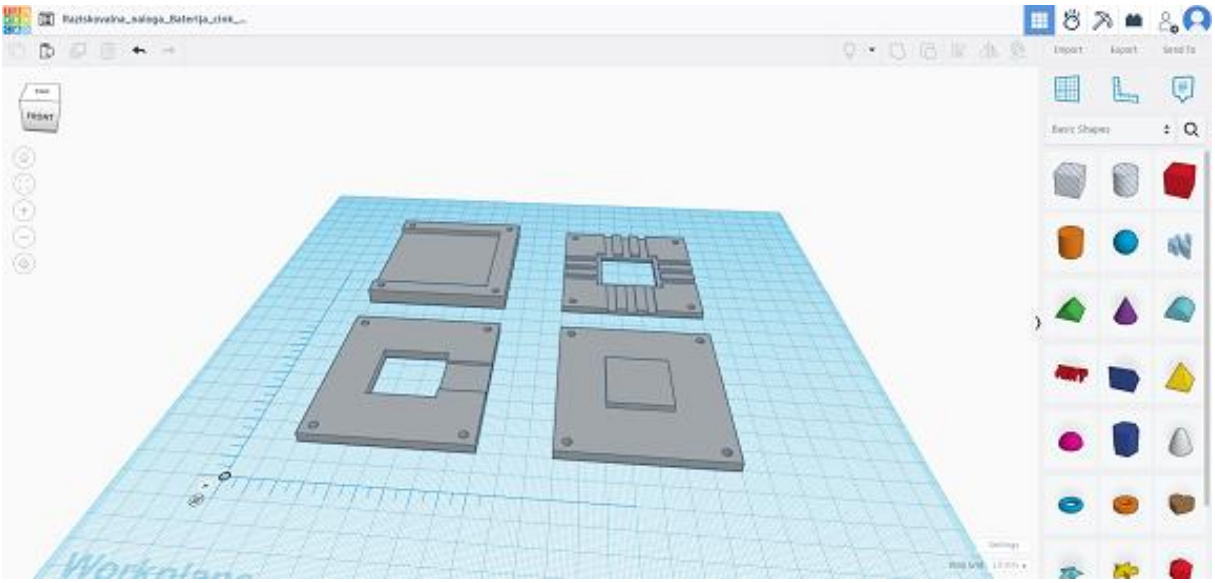
Poglobitev za zračno katodo, dimenzije 40 mm × 40 mm in globine 4 mm, dobimo z naslednjimi koraki:

- ustvarimo novo telo, kvader dimenzij 40 × 40 × 4 mm,
- telo definiramo kot votlo oz. luknjo (ang. hole),
- votlo telo prestavimo na pozicijo x=20mm in y=20mm in na višino z=4mm. S tem votlo telo poravnamo natančno v sredino osnovnega polnega kvadra. To storimo z uporabo ravnila in vpisom koordinat x, y in z,
- končno telo s poglobitvijo dobimo tako, da »seštejemo« obe telesi: polni kvader + votli kvader = polni kvader s poglobitvijo. Seštevanje teles v orodju TinkerCAD opravimo tako, da najprej označimo dve (ali več) telesi in izberemo funkcijo »združi« (ang. »group«).

S 3D-tiskalnikom nato dijaki načrtani model ohišja baterije iz Tinker CAD-a tudi natisnejo (Slika 4).

Slika 4

Vsi sestavni deli modela baterije cink-zrak, priprava na 3D-tisk



2.4 Fizikalni del predlagane projektne naloge

V fizikalnem delu predlagane projektne naloge dijaki baterijo dokončno sestavijo in izvedejo meritve električnih karakteristik baterije: električna napetost, tok, kapaciteta, energijska gostota (Žalar, 2000).

2.4.1 Koraki sestave baterije

Ko dijaki spoznajo kemijski del projektne naloge in uspešno načrtajo ohišje baterije v sklopu pouka informatike, sledi končna sestava baterije. Zaporedne korake sestavljanja baterije prikazuje Slika 5.

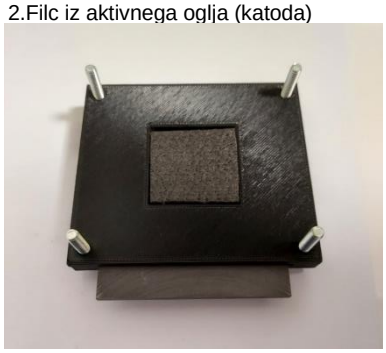
Slika 5

Zaporedni koraki sestave baterije cink-zrak

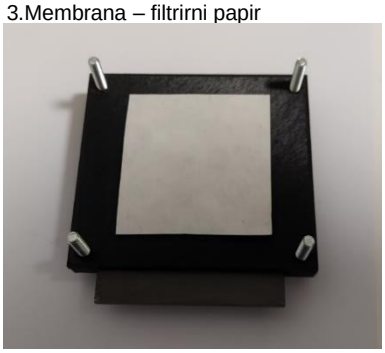
1.Pozitivni priključek – katoda



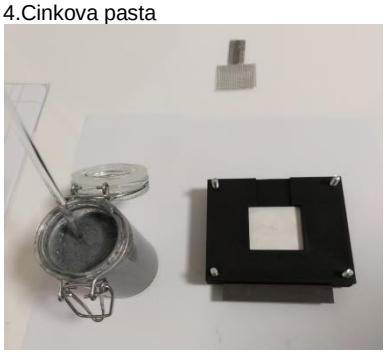
2.Filc iz aktivnega oglja (katoda)



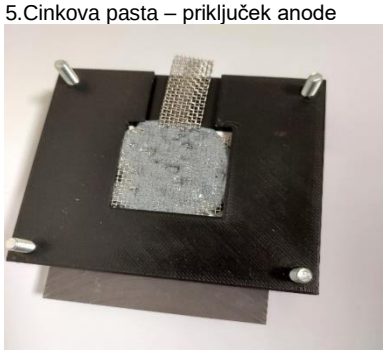
3.Membrana – filtrirni papir



4.Cinkova pasta



5.Cinkova pasta – priključek anode



6.Zapiranje ohišja baterije



2.4.2 Merilna metoda

Izdelano baterijo cink-zrak je treba ustrezno ovrednotiti. Zanima nas električna napetost, ki jo je neobremenjena baterija sposobna generirati. Drugi pomembni fizikalni podatek pa je kapaciteta baterije. Pri tem nas zanima, koliko časa je baterija sposobna priključenemu električnemu bremenu zagotavljati določeno jakost električnega toka, preden se njena izhodna napetost spusti pod uporabno raven.

Za določanje kapacitete baterij proizvajalci najpogosteje uporabljajo metodo praznjenja s konstantnim tokom, zato bodo tudi dijaki izvajali po tej metodi merjenje karakteristike izdelane baterije cink-zrak. Vrednost konstantnega toka praznjenja navadno izberemo glede na pričakovano kapaciteto baterije. Proizvajalci navajajo podatek z oznako 0,1 C oz. 0,2 C. To pomeni, da tok znaša eno desetino oz. eno petino pričakovane kapacitete baterije. Primer: če znaša kapaciteta baterije C=2000 mAh, potem znaša vrednost konstantnega toka praznjenja 200 mA (0,1 C) oz. 400 mA (0,2 C). Ta princip smo uporabili tudi mi (Rekoser, 2023), (PVEducation, 2024), (CellSaviors, 2024), (REUK.co.uk, 2023).

Ko določijo kapaciteto baterije, lahko izračunajo tudi njeno energijsko gostoto. To je količina energije na 1 kg aktivne snovi v bateriji (skupna masa zračne katode in cinkove paste).

3. Pričakovani rezultati projektne naloge

V tem poglavju podajam pričakovane rezultate meritev karakteristike baterije, izdelane v projektni nalogi. Rezultati so podani na osnovi predhodno opravljenih meritev na tako izdelani bateriji.

Slika 6 prikazuje karakteristiko praznjenja izdelane baterije. V grafu sta prikazani dve krivulji. Modra krivulja ponazarja izmerjeno električno napetost. Merilna skala za električno napetost je na levi strani grafa. Rdeča krivulja predstavlja električni tok. Ker je tok konstanten, je ta krivulja dejansko ravna črta vse od začetka vklopa aktivnega bremena. Merilna skala za električni tok je prikazana na desni strani obeh grafov.

Električna napetost neobremenjene baterije je najvišja takoj po njeni sestavi in je znašala 1,447 V. V prvih 10 minutah je napetost rahlo upadla in se stabilizirala pri 1,411 V. Po 10 minutah smo vklopili aktivno breme. Napetost izdelane baterije je sprva upadla na 0,982 V, v nadaljevanju pa je kljub obremenitvi pričela rasti. Iz tega sklepamo, da popolna aktivacija kemijske reakcije znotraj baterije v prvih 10 minutah še ni bila dokončana. Prepustnost membrane (filtrirni papir) se je postopoma izboljševala, hkrati se je izboljševala tudi redukcija

kisika v zračni katodi. Zato se je učinkovitost baterije kljub konstantni obremenitvi postopoma zviševala. Po 10 urah sledi postopen padec električne napetosti baterije. Po 24 urah se je hitrost upadanja napetosti povečala. Izdelana baterija je dosegla minimalno napetost 150 mV v času malo več kot 31,2 ure, ko je bil preizkus baterije tudi končan.

Slika 6

Merjenje praznilne karakteristike izdelane baterije cink-zrak

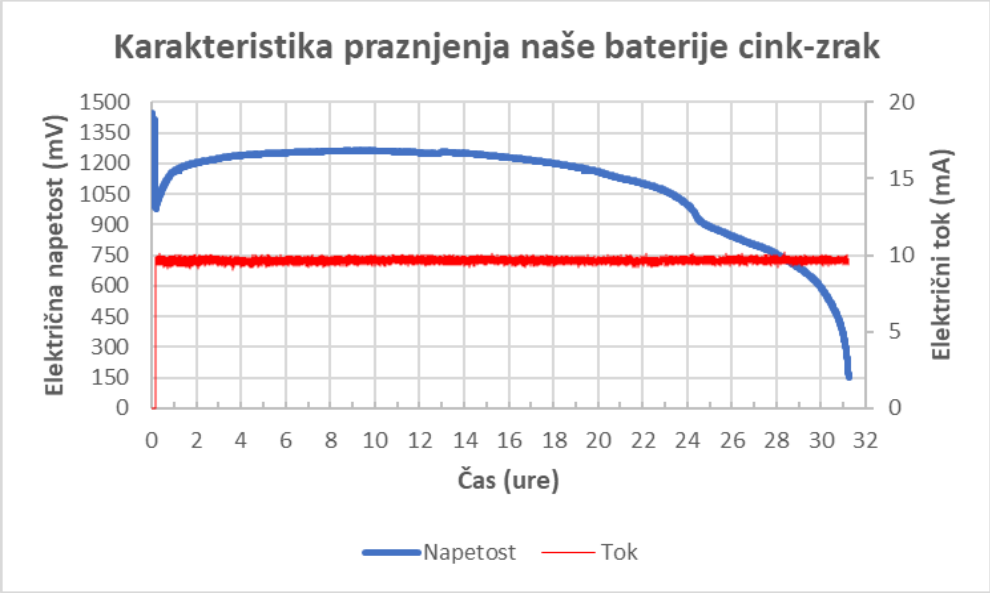


Tabela 1 podaja povzetek merjenja karakteristik baterije cink-zrak. Ugotavljamo, da izdelana baterija v neobremenjenem stanju generira električno napetost 1,447 V. Ta električna napetost je določena z elektrokemijskimi lastnostmi baterije (redoks potenciali). Dijake poučimo, da če bi želeli električno napetost povečati, lahko to storijo samo z zaporedno vezavo celic.

Ko baterijo obremenimo, se ji sesede električna napetost na 1,264 V. Baterija generira maksimalno električno moč 12,4 mW ter ima kapaciteto 301 mAh. S pomočjo tehtanja aktivne snovi v bateriji lahko dijaki določijo še energijsko gostoto baterije, ki je v našem testu znašala 167,8 Wh/kg.

4. Zaključek

V prispevku smo prikazali primer projektne naloge za izvedbo uspešnega medpredmetnega povezovanja predmetov kemija, fizika in informatika v srednji šoli. V projektni nalogi dijaki spoznajo teoretične osnove delovanja baterijske celice in sami izdelajo in ovrednotijo model baterije tipa cink-zrak. Pri tem spoznajo osnove elektrokemije in elektrotehnike. Prav tako sami uspešno načrtajo ohišje baterije s preprostim orodjem za 3D-modeliranje in ga tudi natisnejo s 3D-tiskalnikom. S pomočjo preprostih in dostopnih sestavin izdelajo cinkovo pasto (elektrolit) ravno prave gostote. Seznanijo se z metodami merjenja kapacitete baterij z metodo konstantnega toka praznjenja. S pomočjo elektronskega bremena izmerijo karakteristike praktično izdelane baterije.

Tabela 1

Povzetek meritev v projektni nalogi izdelane baterije

Parameter	Vrednost	Enota
El. napetost neobremenjene baterije	1,447	V
Maks. el. napetost pod obremenitvijo (*)	1,264	V
Maks. električna moč (*)	12,4	mW
Kapaciteta baterije (*)	301	mAh
Energijska gostota	167,8	Wh/kg

* Podatek se nanaša na konstanten tok obremenitve 10 mA.

Dijaki ugotovijo, da ima baterija tega tipa velik potencial v elektromobilnosti prihodnosti oziroma v hranilnikih električne energije (Griljc, 2021), kjer trenutno še prevladujejo litijeve tehnologije (Kopač, 2009). Zaradi omejenih zalog litija bo človeštvo v prihodnosti gotovo moralo preiti na alternativne rešitve, ena od njih je v tej projektni nalogi predstavljena tehnologija cink-zrak. Predstavljena naloga zato dijake ozavešča o zelo pomembnem globalnem družbeno-ekonomskem problemu prihodnosti.

Bistvena prednost predstavljenega projektnega dela pred klasično obravnavanimi vsebinami pri predmetih je v razvoju dodatnih sposobnosti in spretnosti ob praktično zasnovanem delu. Teoretično znanje dijaki uporabijo za izdelavo konkretnega in uporabnega izdelka. Pri taki obliki učenja je opazna tudi večja motivacija dijakov za učenje in reševanje problemov. Hkrati je tudi izziv za učitelje različnih predmetov, ki se med seboj medpredmetno povezujejo in zavzamejo vlogo mentorjev dijakom. Pomanjkljivost projektnega pristopa v primerjavi s klasičnim učenjem je v dlje trajajoči pripravi na izvedbo (načrtovanje dela, usklajevanje mentorjev). Potreben je predhoden preizkus vseh eksperimentalnih faz načrtovanega projekta. Konkretno predstavljen primer zahteva tudi nabavo materiala za izvedbo projektnega dela oziroma razpolaganje z določenimi pripomočki (3D-tiskalnik, nastavljivo električno breme).

V številnih poklicih v gospodarstvu so iskani kadri s kompetencami, ki pokrivajo znanja in veščine različnih področij znanosti. Zato v prihodnje načrtujem pri svojem delu več projektnega pristopa, ki ponuja dijakom priložnost, da razvijejo svoje sposobnosti za kompetenten in uspešen nastop v realnem okolju. Možnost realizacije projektnega dela vidim tudi pri izbirnih predmetih, ki jih izvajamo.

5. Viri

Dilshad, K. A. (2023). Design of a setup for electrochemical measurements of aqueous Zn–air battery. Bulletin of Materials Science, 6. doi:https://doi.org/10.1007/s12034-023-02931-5

Griljc, K. (2021). Izkušnje z uporabo baterijskih hranilnikov električne energije: diplomsko delo. Ljubljana: Repozitorij Univerze v Ljubljani. Pridobljeno 1. maja 2024 iz https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=129940

Huš, M. (2016). Eksplozivni telefon. Revija Monitor. Pridobljeno 1. maja 2024 iz https://www.monitor.si/clanek/eksplozivnitelefon/177011/

Kopač, D. (2009). Baterije – Izbrana poglavja iz uporabne fizike. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za matematiko in fiziko, Oddelek za fiziko. Pridobljeno 1. maja 2024 iz http://www-f1.ijs.si/~ziherl/Baterije.pdf

Rekoser. (1. maj 2024). Rekoser. Pridobljeno iz How to measure battery capacity: https://rekoser.com/blog/how-to-measure-battery-capacity/

REUK.co.uk (The Renewable Energy Website). (1. maj 2024). Pridobljeno iz Measuring the Capacity of a Battery: http://www.reuk.co.uk/wordpress/storage/measuring-the-capacity-of-a-battery/

Schröder, D. (2015). Analysis of Reaction and Transport Processes in Zinc Air Batteries. Gießen: Springer Vieweg.

Shengjie, P. (2023). Zinc-Air Batteries Fundamentals, Key Materials and Application. Nanjing: Springer.

Smrdu, A. (2009). Kemija, snov in spremembe 2, učbenik za kemijo v 2. letniku gimnazije. Ljubljana: Založništvo jutro.

Žalar, Z. (2000). Osnove elektrotehnike I. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Zhang, H. (2022). Materials Design and Engineering for High Energy-Density Rechargeable Zinc-air Batteries, doktorska disertacija. Göttingen: Faculty of Forest Science and Forest Ecology, Georg-August-Universität Göttingen.

Zongping, S. (2023). Zinc–Air Batteries, Introduction, Design Principles, and Emerging Technologies. Weinheim: WILEY-VCH.

Kratka predstavitev avtorja

Helena Lonjak je magistrica biologije ter profesorica kemije in biologije. Na Prvi gimnaziji v Mariboru poučuje kemijo.

V

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT and OUTDOOR LEARNING

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ in POUČEVANJE V ZUNANJEM OKOLJU



Ekonomska dimenzija trajnostnega razvoja

Economic Dimension of Sustainable Development

mag. Polona Žigon

Višja strokovna šola, Šolski center Nova Gorica
polona.zigon@scng.si

Povzetek

Za raziskavo o razumevanju ekonomske dimenzije trajnostnega razvoja med udeleženci izobraževalnega procesa na šolskem centru v Sloveniji smo se odločili, ker kljub raziskavam na področju trajnostnega razvoja vidik ekonomske dimenzije v slovenskih šolah po našem védenju ni dovolj raziskan. Raziskavo smo izvedli v letu 2016 s ponovitvijo konec leta 2023, saj smo zaradi nenehnih sprememb v svetu želeli ugotoviti, ali so se pogledi udeležencev raziskave spremenili v zadnjih sedmih letih. Raziskava je osnovana na študiji primera, podatki so zbrani z uporabo metode intervjuja. Študija primera kaže, da vodstvo in učitelji razumejo ekonomsko dimenzijo trajnostnega razvoja v šoli kot prilagajanje šole potrebam in željam gospodarstva. Poleg tega udeleženci raziskave poudarjajo pomen zgleda in vrednot, ki so po njihovem mnenju ključnega pomena za trajnostni razvoj. Zaradi neustreznega financiranja na področju izobraževanja na nacionalni ravni in razporejanja finančnih sredstev na globalni ravni so udeleženci po sedmih letih od prve raziskave veliko bolj zaskrbljeni in pesimistični. Obstaja nevarnost, da udeleženci raziskave zaradi morebitnih neprijetnih spoznanj glede principov delovanja trajnostnega razvoja v praksi ne bodo več v tolikšni meri vlagali v aktivnosti povezane s trajnostnim razvojem. Raziskavo bi bilo smiselno opraviti tudi na sorodnih šolskih centrih, da bi dobili celovitejšo sliko o razumevanju ekonomske dimenzije trajnostnega razvoja.

Ključne besede: ekonomska dimenzija trajnostnega razvoja, intervju, izobraževanje, študija primera, trajnostni razvoj.

Abstract

We decided to research the understanding of the economic dimension of sustainable development among participants in the educational process at a school centre in Slovenia because the economic dimension aspect in Slovenian schools is, to our knowledge, not sufficiently explored. The research was conducted in 2016 and repeated at the end of 2023 because we wanted to determine whether the views of the research participants had changed over the past seven years. The research is based on a case study. The data were collected using the method of the interview. The school centre management and teachers understand the economic dimension of sustainable development in the school as adapting the school to the needs and desires of economy. Additionally, the research participants emphasize the importance of examples and values. Over the past seven years, inadequate national funding for education and the global allocation of financial resources have led to increased concern and pessimism among the participants. This growing unease raises the risk that participants might invest less in sustainable development activities due to potential unpleasant insights regarding the principles of sustainable development in practice. It would also be sensible to conduct the research at other school centres in Slovenia to obtain a more comprehensive picture of the understanding of the economic dimension of sustainable development.

Keywords: case study, economic dimension of sustainable development, education, interview, sustainable development.

1. Uvod

Izobraževanje za trajnostni razvoj na področju vzgoje in izobraževanja je v določeni meri že raziskano, kar velja tudi za slovenski prostor. Obenem pa se aktivnosti v praksi naslavljajo predvsem na področje okoljske teme kot enega izmed treh stebrov trajnostnega razvoja (Erčulj idr., 2010, str. 17). Prav zaradi omenjene ugotovitve smo se odločili za raziskavo o razumevanju ekonomske dimenzije trajnostnega razvoja med udeleženci izobraževalnega procesa na šolskem centru v Sloveniji, saj je ta vidik v slovenskih šolah po našem védenju premalo raziskan. Z raziskavo smo želeli ugotoviti poglede, ki jih imajo udeleženci raziskave na trajnostni razvoj skozi ekonomski vidik, in pomene, ki mu ga ti pripisujejo, ter prakso oz. izvajanje tega na izbranem šolskem centru.

Za potrebe raziskave smo zastavili naslednje cilje:

1. preučiti poglede, koncepte in interpretacije udeležencev raziskave na ekonomsko dimenzijo trajnostnega razvoja,
2. ugotoviti morebitne razlike med pogledi udeležencev raziskave na ekonomsko dimenzijo trajnostnega razvoja ter aktivnostmi šolskega centra v smeri ekonomske dimenzije trajnostnega razvoja,
3. podati priporočila za prakso in smernice za nadaljnje raziskovanje.

Glede na zastavljene cilje smo si postavili naslednja raziskovalna vprašanja.

1. Kaj udeležencem raziskave predstavlja, pomeni trajnostni razvoj?
2. Kakšne so interpretacije in konstrukti udeležencev v raziskavi o ekonomski dimenziji trajnostnega razvoja?
3. Kako se udeleženci raziskave vidijo znotraj procesov posredovanja ter promoviranja vsebin ekonomske dimenzije trajnostnega razvoja?
4. Kako obstoječe strukture spodbujajo oz. zavirajo aktivnosti udeležencev raziskave v smeri ekonomske dimenzije trajnostnega razvoja?
5. Kako udeleženci v raziskavi udejanjajo ekonomsko dimenzijo trajnostnega razvoja?

V raziskavi smo upoštevali metodološke omejitve. Raziskavo smo zasnovali kot kvalitativno študijo primera, ki v svoji značilnosti ne omogoča posploševanja (Jensen in Rodgers, 2001, str. 236), kar tudi ni bil cilj raziskave. V primeru naše študije primera torej nismo posploševali naših ugotovitev. Raziskovalec je v kvalitativni študiji primera primarni inštrument, saj je zadolžen za zbiranje, analizo in interpretacijo podatkov (Pattison idr., 1999, str. 43). Opredeljujejo ga teoretična izhodišča, pričakovanja in želje, razumevanje in pogled na svet ter na obravnavani fenomen (Keen in Packwood, 1995, str. 444). Kar se tiče vsebinskih omejitev, smo se v raziskavi omejili na ekonomsko dimenzijo trajnostnega razvoja. Zanimale so nas interpretacije, koncepti in konstrukti, ki jih udeleženci uporabljajo in 'živijo', ne pa razširjenost védenja o ekonomski dimenziji trajnostnega razvoja, ki ga udeleženci imajo.

2. Trajnostni razvoj

Zaradi poslabšanja socialno ekonomskih in ekoloških razmer se je v 50ih letih prejšnjega stoletja začel diskurz v smeri okoljskih vprašanj (Quental idr., 2011, str. 18-20). Prvi izraz za koncept trajnostnega razvoja je nastal na konferenci v Stockholmu leta 1972, kjer so razpravljali o vprašanjih naravnega okolja (Grzebyk in Stec, 2015, str. 112). Definicija trajnostnega razvoja

je bila oblikovana na drugem zasedanju Programa Združenih narodov za okolje[14] leta 1975 (prav tam). Poročilo Svetovne komisije za okolje in razvoj[15] Združenih narodov z naslovom Naša skupna prihodnost[16] je bilo prvič objavljeno leta 1987 (World Commission on Environment and Development, 1987). V poročilu so določili koncept trajnostnega razvoja ter opredelili smernice, v skladu s katerimi naj bi trajnostni razvoj potekal (prav tam). Poročilo[17] pravi, da je trajnostni razvoj mogoč na sedanji ravni civilizacije in da gre za razvoj, ki lahko zadovolji potrebe sedanje generacije, ne da bi pri tem ogrozil možnosti prihodnjih generacij (Grzebyk in Stec, 2015, str. 112). Združeni narodi (United Nations, 2015) so tako septembra 2015 sprejeli agendo za trajnostni razvoj do leta 2030, ki vključuje 17 ciljev trajnostnega razvoja do leta 2030 in obljubljajo zgodovinsko priložnost za premik k bolj celostnemu pristopu.

2.1 Trajnostni razvoj v šolstvu

Sterling (2010, str. 217) poudarja trajnostno izobraževanje in ugotavlja, da se mora ustrezen in celosten trajnostni odziv odviti na treh nivojih, in sicer na osebnem, organizacijskem in družbenem nivoju ter znotraj treh medsebojno povezanih področij človeškega védenja in izkušenj - zaznave, zasnove in prakse.

Izobraževanje o trajnostnem razvoju[18] in izobraževanje za trajnost[19] zahtevata spremembe v predmetnikih, vendar je za dosego trajnostnega izobraževanja[20] potrebno vnesti vanje še večje spremembe, ugotavlja Thomas (2009, str. 253-254) in poudarja transformativno pedagogiko, ki naj bi pri dijakih in študentih razvijala ravno analitične in vsebinske spretnosti. Da bo izobraževanje povezano s trajnostjo postalo vsakodnevna praksa, je potrebno spremeniti učne pristope, ki naj bodo vezani na učni proces, ne pa toliko na kopičenje znanja, ugotavlja Thomas (2009, str. 255-258). Pri tem ima v mislih spretnosti kot interdisciplinarno učenje, reševanje problemov, delo v skupini in celostno razmišljanje, ki jih dijaki in študenti razvijejo s problemsko naravnanim učenjem[21], to pa jim omogoča, da se naučijo razmišljati (predvsem »kako razmišljati«), po možnosti v okviru trajnosti; le tako bodo bodoči diplomanti prilagodljivi, inovativni in ustvarjalni (prav tam).

Povzamemo lahko, da se poudarja pomen holističnega pristopa v izobraževanju, ki narekuje, da je trajnostni vidik v izobraževanju zastopan celostno, pri tem pa je potrebno izhajati iz vrednot in morale. V izhodišče se torej postavlja filozofski vidik trajnostnega razvoja, o katerem je govoril že Pawlowski (2008, str. 81-82). Seveda pa je uspeh prizadevanj za trajnostno izobraževanje odvisen tudi od sredstev, kar pa že med drugim predstavlja ekonomsko dimenzijo trajnostnega razvoja.

2.2 Ekonomska dimenzija trajnostnega razvoja

Po našem védenju obravnavana literatura ne podaja jasne definicije ekonomske dimenzije trajnostnega razvoja, pač pa jo povezuje denimo z gospodarsko rastjo, z inovacijami na

[14] ang. United Nations Environment Programme
[15] ang. World Commission on Environment and Development
[16] ang. Our Common Future
[17] Quental idr. (2011, str. 18-20) navajajo, da je poročilo iz leta 1987 najbolj citiran dokument znotraj literature o trajnostnem razvoju.
[18] ang. education about sustainability
[19] ang. education for sustainability
[20] ang. sustainable education
[21] ang. problem-based learning (PBL)

področju gospodarstva, s povečanjem stopnje zaposlitve, z zmanjševanjem revščine in ustvarjanjem blaginje za vse ljudi, s trajnostno industrijo in proizvodnjo.

Cilji Združenih narodov za leto 2030 so več kot optimistični, še zlasti v svojih prizadevanjih po zmanjševanju revščine (United Nations, 2015). Manzoor (2010, str. 239) namreč ugotavlja, da v 21. stoletju polovica človeštva živi z manj kot 2 evroma na dan ter da so neenakosti med državami in znotraj samih držav ekstremno visoke in v številnih primerih še naraščajo. Pred štiridesetimi leti je razmerje med prihodki 20% najbogatejše populacije ter 20% najrevnejše populacije znašalo 30 proti 1, danes pa znaša 90 proti 1, navaja avtor (prav tam) in ugotavlja, da se prepad med najbogatejšimi in najrevnejšimi še povečuje. V letu 2023 je 1 odstotek najbogatejših prebivalcev pridobil skoraj dve tretjini vsega novega bogastva v vrednosti 42 bilijonov dolarjev ustvarjenega od leta 2020, kar je skoraj dvakrat več denarja, kot ga ima v lasti 99 odstotkov svetovnega prebivalstva (OXFAM International, 2023).

Eden izmed razlogov, da je dejansko stanje v svetu povsem drugačno od načrtovanega, pa je lahko tudi standardno dojemanje samega koncepta trajnostnega razvoja, kot je prikazan na sliki 1.

Slika 1

Tradicionalen prikaz treh stebrov trajnostnega razvoja



Prirejeno po Webster, K. (2004). *Rethink, refuse, reduce, education for sustainability in a changing world*. FSC.

Webster (2004, str. 39-40) je kritičen do takšnega koncepta trajnostnega razvoja, saj so vse tri dimenzije (okolje, družba, gospodarstvo) v prostoru nepovezane, pri čemer lahko vsaka posamezna dimenzija 'raste' brez omejitev, ne oziraje se na ostali dve dimenziji. Zato Webster (prav tam) ponudi nov koncept trajnostnega razvoja (slika 2).

Slika 2

Okolje kot kontekst



Prirejeno po Webster, K. (2004). *Rethink, refuse, reduce, education for sustainability in a changing world*. FSC.

Kompleksen sistem kaže, da znotraj okolja delujeta družba in gospodarstvo; sistem torej narekuje gospodarstvu in družbi, da sta 'v službi' okolja in ne obratno (Webster, 2004, str. 39-40). Okolje ima svoje meje in tega se čedalje bolj zavedamo; nekontrolirano delovanje dimenzije gospodarstva ali družbe bi lahko ogrozilo naše naravno okolje in privedlo do katastrofe (prav tam). Da bi družba dosegla povečano kakovost življenja, se 'poslužuje' gospodarstva, ki naj služi človeku in ne nasprotno, čemur smo priča v današnjem času (prav tam). Webster (2004, str. 40) ugotavlja, da bi morali korenito spremeniti vse vidike našega življenja, saj je zorni kot, s katerega gledamo na trajnostni razvoj, v popolnem nasprotju s predstavljenim konceptom.

3. Študija primera

Kot rečeno, smo raziskavo zasnovali kot kvalitativno študijo primera[22]. To je pristop v raziskovanju, ki omogoča raziskavo določenega fenomena znotraj konteksta z uporabo različnih virov podatkov (Baxter in Jack, 2008, str. 544). Na ta način se problem ne obravnava z enega samega vidika, pač pa z več vidikov hkrati, kar omogoča odkrivanje in razumevanje različnih vidikov fenomena (prav tam).

Glede na zastavljene cilje v nalogi smo si postavili raziskovalna vprašanja, ki so značilnost kvalitativnega raziskovanja in kvalitativne študije primera (Yin, 2003). Predstavljajo namreč njeno vodilo in okvir (Guba in Lincoln, 2005, str. 202). Podatke smo zbrali z metodo intervjuja.

Študijo primera smo izvedli v letu 2016. Glede na dinamiko nenehnih sprememb v svetu smo se odločili, da raziskavo ponovimo konec leta 2023, saj smo želeli ugotoviti, ali so se pogledi udeležencev raziskave spremenili v zadnjih sedmih letih. Raziskavo smo konec leta 2023 izvedli na enakem vzorcu in z istimi udeleženci kot leta 2016, saj v sedmih letih med udeleženci ni prišlo do fluktuacije.

[22] Študija primera je lahko zasnovana kvalitativno ali kvantitativno (Jensen in Rodgers, 2001, str. 237).

3.1 Intervju

Z intervjujem lahko stvarnost dojemamo z različnih zornih kotov (Stake, 1995, str. 64). Poznamo različne oblike intervjujev; njihova oblika je odvisna od njihove strukture (Fontana in Frey, 2005, str. 702 -707). Za potrebe raziskave smo se omejili na polstrukturirane intervjuje, saj smo se na ta način v določeni meri prepustili toku dogajanja med intervjujem (prav tam). Oblikovali smo nabor osmih vprašanj, ki smo jih zastavili udeležencem v raziskavi.

3.2 Vzorec

Intervjuje smo izvedli med učitelji in vodstvom šolskega centra[23]. Individualne intervjuje smo opravili z osmimi predstavniki vodstva na šolskem centru. Individualne intervjuje smo opravili tudi s šestimi učitelji na šolskem centru, pri čemer smo se omejili na enega učitelja iz vsake srednje šole (skupno pet srednješolskih učiteljev), ki poučuje predmet Podjetništvo oz. predmet, ki zajema podjetniške vsebine, in na enega učitelja na Višji strokovni šoli, ki predava predmet Ekonomika podjetij. Izbrani zaposleni po našem mnenju ne samo izobražujejo in vzgajajo za ekonomsko dimenzijo trajnostnega razvoja, pač pa jo tudi 'živijo' oz. udejanjajo. Vsi vodstveni delavci in učitelji so se z veseljem in brez oklevanja takoj odzvali povabilu na intervju tako v letu 2016 kot tudi v letu 2023.

4. Analiza in interpretacija

Pri analizi podatkov obstaja nevarnost, da raziskovalec analizira vsak vir posebej in tako tudi predstavi ugotovitve, kar pa seveda ni cilj študije primera (Baxter in Jack, 2008, str. 555). Da bi predstavil in razumel primer kot celoto, mora raziskovalec vire podatkov združevati in jih tako tudi analizirati (prav tam).

Za potrebe raziskave smo analizirali intervjuje, ki smo jih posneli z diktafonom in nato opravili transkripcijo. Udeležencem raziskave smo omogočili anonimnost tako, da smo za vsakega udeleženca zapisali funkcijo, ki jo ima na šoli (vodja ali učitelj v moški obliki tako za osebe ženskega kot moškega spola), in številko (1 do 8 v primeru vodij in 1 do 6 v primeru učiteljev). Na ta način smo se tudi izognili morebitnim nejasnostim in zmedi, do katerih bi prihajalo, če bi jim nadeli izmišljena imena. Zaradi zagotavljanja anonimnosti prav tako ne navajamo imena obravnavanega šolskega centra in kraja, v katerem se nahaja, kot tudi ne imen organizacij v regiji, ki se pojavljajo v citatih udeležencev raziskave. Imena tujih organizacij pa navajamo v izvorni obliki. Citati udeležencev raziskave, ki so nastali leta 2023, so označeni z zvezdico (*).

Pridobljene podatke iz intervjujev smo analizirali s pomočjo selektivnega kodiranja, kjer poudarimo kode, ki povedo največ o analiziranem tekstu (Charmaz in Mitchell, 2007, str. 167). Po principu od splošnega k vse bolj specifičnemu smo kode združevali v teme, te pa v smiselne kategorije (prav tam). Na koncu smo pridobljene podatke združili v štiri kategorije. Analiza podatkov združuje značilnosti utemeljene analize[24] in metode analize vsebine[25]. Ugotovitve podajamo ob zaključku posamezne kategorije.

[23] Šolski center vključuje pet srednjih šol in višjo strokovno šolo.
[24] ang. grounded theory
[25] ang. content analysis method

4.1 V imenu gospodarstva

V tej kategoriji udeleženci raziskave poudarjajo pomen sodelovanje šole z gospodarstvom in njeno prilagajanje potrebam okolja. Na vprašanje o razumevanju ekonomske dimenzije trajnostnega razvoja vodja 8 ugotavlja:

> »Brez gospodarstva ne moremo. Po eni strani lahko rečem, da je gospodarstvo naš naročnik. Zanimivi so rezultati raziskave na evropskem in tudi svetovnem nivoju - celo v Nemčiji, kjer je najmanjša brezposelnost med mladimi in imajo dualni sistem - da kar 60% delodajalcev ni zadovoljnih s pridobljenimi kompetencami mladih kadrov, ki jih sprejmejo v službo. Na drugi strani pa 80% izobraževalnih institucij trdi, da so njihovi diplomanti super pripravljeni za trg dela. To kaže na nujnost po trajnostnem, vendar resnično trajnostnem sodelovanju med šolo in gospodarstvom.«

Podobno razmišlja tudi vodja 6:

> »Dejstvo je, da je usposabljanje in izobraževanje brez sodelovanja z gospodarstvom mrtvo. Tukaj nimamo kaj debatirati. Sami programi so prenovljeni tako, da se povezujejo z gospodarstvom; na primer vsebine odprtega kurikula sledijo potrebam lokalnega gospodarstva.«

Vse našteto lahko povežemo z ekonomsko odgovornostjo, pri kateri se proizvajajo tisti izdelki in storitve, po katerih je povpraševanje in za katere je družba pripravljena plačati določeno ceno; v šolskem kontekstu to pomeni, da šola izobražuje in 'proizvaja' kadre, ki jih gospodarstvo potrebuje (Andoljšek, 2005, str. 104-105). Drug dejavnik ekonomske odgovornosti v šoli pa se kaže v vključevanju v različne projekte, kar lahko nakazuje na stroškovno učinkovito kombiniranje vložkov in učinkov preko procesov v šoli oz. organizaciji (prav tam).

Udeleženci raziskave izhajajo iz tega, da šola izobražuje takšne kadre, kot jih potrebuje trg, in s tem poudarjajo odnos med ponudbo in povpraševanjem. Tudi v letu 2023 poudarjajo pomen povezovanja z gospodarstvom ter zadovoljevanja potreb, pričakovanj in želja gospodarstva. Vodja 7 razmišlja*:

> »Ravnokar smo potrdili prenovljen višješolski program Računalništvo in informatika – odprti kurikul predstavlja še dodatno možnost, da se odzivamo na potrebe delodajalcev v naši regiji.«

O prenovljenem programu Računalništvo in informatika razmišlja tudi učitelj 6*:

> »Sodeloval sem pri prenovi programa informatika. Trenutni trendi glede eksponentnega razvoja generične umetne inteligence tvorijo veliko neznank. Pred kratkim sem bral intervju s Samom Altmanom[26], ki napoveduje, da se v bližnji prihodnosti ne bo več pisalo programskih kod, temveč bomo v obliki teksta v svojem jeziku napisali zahteve in želje. Vemo, da so naši diplomanti trenutno izjemno iskan kadar, še posebej programerji. Postavi pa se vprašanje, kaj bo v prihodnje?«

Ugotavljamo, da udeleženci raziskave poudarjajo pomen prilagajanja šole potrebam gospodarstva ter sodelovanja s socialnimi partnerji, kar po njihovem mnenju tudi predstavlja ekonomsko dimenzijo trajnostnega razvoja. Navajajo, da šola izobražuje takšne kadre, kot jih potrebuje trg, s tem pa poudarjajo odnos med ponudbo in povpraševanjem. Po njihovem mnenju sodelovanje z gospodarstvom ni več vprašanje izbire, pač pa nuja, da šola na trgu lahko preživi. Obenem ugotavljamo, da se pogledi udeležencev na ekonomsko dimenzijo trajnostnega razvoja

[26] izvršni direktor podjetja OpenAI

v sedmih letih niso spremenili. Res pa je, da se zaradi prihoda generične umetne inteligence v vsakdanje življenje opozarja na veliko negotovost v prihodnosti.

Učitelj 6 kritično razmišlja o sodelovanju z lokalnim gospodarstvom pri snovanju poklicnih kompetence ter opozori na odnos med ponudbo, povpraševanjem in produkcijo:

> »[…] [ime podjetja v regiji, op. P. Ž.] bo denimo zahtevalo, da študenti znajo programirati Siemensove krmilnike, naši študenti pa recimo delajo z Mitsubishijevimi krmilniki. To je nevarnost, ki jo vidim v tej ekstremni težnji po iskanju 'prave' poklicne kompetence, ki naj bi čudežno rešila probleme evropskega gospodarstva. Namesto da bi študente spodbujali h kreativni ter inovativni rabi tehnologije, dejansko programiramo bodoče 'robote'. Ni pomembno, s katerim krmilnikom programiraš, pomembno je, kaj znaš z njim ustvariti. To je tisto, kar pogrešam. Namesto da težimo k standardizaciji in diplomante usposabljamo za točno določenega delodajalca, ki bo lahko v času njihovega študija celo šel v stečaj, je potrebno razvijati kritično razumevanje in sposobnost iskanja kreativnih ter inovativnih rešitev.«

Po mnenju učitelja 6 se zdi, da so posamezniki, ki so sposobni kritičnega mišljenja, današnji družbi odveč; družba in posledično izobraževalne institucije po njegovem mnenju težijo k standardizaciji in 'proizvajanju robotov'. Tudi Huckle in Wals (2015, str. 493) menita, da je svetovna kriza povzročila krizo v izobraževanju, ki po večini še vedno 'ustvarja' posameznike, ki ustrezajo potrebam neoliberalnega kapitalizma. Avtorja (prav tam) ugotavljata, da so izobraževalne ustanove večinoma opustile izobraževanje posameznikov v smeri kritičnega razmišljanja o pomembnih političnih, okoljskih, gospodarskih in socialnih vprašanjih. Pozivata (prav tam), da potrebujemo kritično in transformativno izobraževanje, ki spoštuje človekove pravice in interese celotne skupnosti ter spodbuja h kritičnemu razmišljanju o bolj trajnostnih oblikah razvoja.

Učitelj 6 poudarja tudi odnos med ponudbo, povpraševanjem in produkcijo, ki je po njegovem mnenju ključnega pomena za ekonomsko dimenzijo trajnostnega razvoja. Opozarja, da lahko težnja po odnosu ponudba – povpraševanje pripelje do izkrivljene produkcije; v tem primeru bi to lahko bili dijaki in študenti šolskega centra, ki morda pridobivajo napačna znanja, saj se jih izobražuje zgolj glede na trenutne potrebe v gospodarstvu.

Razmišljanja učitelja 6 o odnosu med ponudbo, povpraševanjem in produkcijo sovpadajo z razmišljanji Thomasa (2009), da je kritično razmišljanje za trajnostno izobraževanje še kako pomembno; študenti se morajo naučiti, kako razmišljati, saj bodo le na ta način postali prilagodljivi, inovativni in ustvarjalni diplomanti. Thomas (2009, str. 246) ugotavlja, da je ravno razvoj kritičnega mišljenja ključni element v procesu trajnostnega izobraževanja, ki zahteva drugačen pristop v učenju v primerjavi s tradicionalnimi pristopi.

Manzoor (2010, str. 248) ugotavlja, da je potrebno prispevek izobraževanja meriti skozi vidik kreativnosti ter inovativnosti, ki poganja ekonomsko rast, izboljšuje produktivnost ter povečuje blaginjo na trajnostni način. Bertoncelj idr. (2011, str. 87) slikovito povzemajo, da »vir ustvarjanja nove vrednosti v razmerah 'inovativne' ekonomije postane kreativnost, vzvod za oblikovanje zmagoslavnih dejavnikov na trgu pa inovativnost«. Besedi kreativnost in inovativnost sta mantra za današnje organizacije, razlogi za to pa so v vse večjih pritiskih po stalnem razvoju novih produktov, v vse večji konkurenci in negotovosti na področju delovanja trga ter v pozivih k trajnostnemu razvoju (Ghosh, 2014, str. 169-170). Posledično se izobraževalne organizacije soočajo z izzivi, kako se uspešno in učinkovito odzivati na vse večjo dinamiko potreb gospodarstva in tudi lokalnih skupnosti (Ghosh, 2014, str. 172). V procesu prilagajanja pa imata ravno kreativnost in inovativnost ključno vlogo (prav tam).

4.2 Vrednote, zavest

V tej kategoriji udeleženci raziskave poudarjajo pomen aktivnosti, ki ozaveščajo o vidikih trajnostnega razvoja, in pomen prenašanja trajnostnih vrednot na vse deležnike šole. Vodji poudarjata, naj bo vodstvo zgled dijakom in zaposlenim v smeri trajnostnega razvoja.

> Vodja 5: »Najbolj pomembno pa je, da si kot vodja zgled za trajnostni razvoj: od tega da pozdravljaš dijake, da jim daš vrednote, npr. ko vidiš papirček na tleh, se skloniš in ga sam pobereš itn. To vedenje dijaki in zaposleni vidijo in ga začnejo prevzemati. Pri tem pa moraš biti vztrajen. Vedno bolj opažamo, da našim dijakom manjkajo ravno tiste vrednote, ki so trajnostne. V prihodnosti moramo veliko vložiti prav v to področje.«

> Vodja 3: »Kot vodja moram zaposlenim sporočati lastno naklonjenost do trajnostnega razvoja. Zaposleni jo začutijo in tako se tudi sami vključijo v ta razvoj. Vloga ravnatelja kot vodje je pri tem ključnega pomena, ker se prenaša tvoja naravnanost, tvoja vizija.«

Vodji razmišljata o prenašanju vrednot ter vizije. Ključnega pomena za etično delovno okolje je namreč ravno to, da je vodja s svojimi vrednotami in dejanji vzor zaposlenim in da deluje etično (Tierney, 1997, str. 76-96). Iz tega sledi, da je za družbeno odgovornost pravzaprav 'odgovoren' vsak sam (Bertoncelj idr., 2011, str. 146). O prenašanju vrednot na dijake govori tudi učitelj 4:

> »Osebno se vidim v vlogi motivatorja. Moj moto je, da ni stvari, ki se je ne bi dalo izpeljati. Želje, volja, entuziazem - to so vrednote, ki jih prelivam naprej dijakom. Nekoga lahko navdušiš samo, če si sam navdušen.«

Kot lahko razberemo iz izjav udeležencev raziskave, so vrednote motivacijski cilji, so ideali o stanjih in ravnanjih, ki si jih želimo dosegati (Musek, 1993, str. 72-73). Ugotavljamo, da udeleženci raziskave poudarjajo, da je zgled vrednota, ki je bistvenega pomena za trajnostno izobraževanje.

Učitelj 1 opozori na nevarnost populističnih izjav svetovnih voditeljev, ki so lahko družbi slab zgled:

> »Pred kratkim sem bral, kako je svetovalec avstralskega premiera Tonyja Abbotta javno izrazil stališče, da je globalno segrevanje »čista neumnost« in da želijo Združeni narodi s pomočjo manipulacije soustvariti novo, avtoritativno obliko vladavine sveta. Moramo se zavedati, da predstavljajo podnebne spremembe izjemno poslovno priložnost za gospodarske in politične elite.«

Na podobno situacijo opozori tudi vodja 2*:

> »Figure kot denimo Trump in Orban javno zanikajo pojav globalnega segrevanja kot posledico človekovega delovanja. Na drugi strani pa Biden poziva k nujnosti ukinitve vozil s klasičnim izgorevanjem. Kako naj vzgajamo mlade, če so ti priča diametralnim stališčem ključnih političnih elit na globalnem nivoju?«

Vodja 2 v svojih izjavah opozori na zanimiv fenomen »občutka krivde« pri posamezniku:

> »Če želijo korporacije nadaljevati - in verjetno tudi bodo - s kopičenjem kapitala na račun nadaljnjega siromašenja vseh razpoložljivih virov, od narave do človeka, mora množica privzeti trajnostno vedenje. Posledično skušajo malemu človeku že z vzgojo v vrtcu vcepiti trajnostni razvoj v obliki nadjaza; torej bolj mu bo sledil, večji bo občutek krivde. Medtem ko se bo mali človek na skorajda že paranoičen način spraševal, kako naj varčuje

s pitno vodo, kateri produkti so zares ekološki itn., bodo potomci premožnih nemoteno uživali v igranju golfa in v lovu divjadi v za njih posebej pripravljenih resortih.«

Zanimivo je, da vodja 2 poudari ravno izobraževanje kot enega izmed dejavnikov, ki ustvarja pogoje za občutke krivde. Paradoksalno imamo na eni strani trajnostno izobraževanje, na drugi strani pa trajnostno izobraževanje kot nadjaz, ki nam povzroča tem večje občutke krivde, tem bolj mu želimo slediti. Če se navežemo na izjavo učitelja 1, da svetovalec avstralske vlade Tony Abbott vidi trajnostni razvoj kot zaroto Združenih narodov, da prevzame svetovno avtoritativno vladavino, potem je lahko trajnostno izobraževanje učinkovito orodje za dosego ciljev zarote.

Tudi ni presenetljivo, da so bila Google iskanja na temo podnebne anksioznosti v letu 2023 rekordno visoka (Moench, 2023). Google iskanja po vsem svetu, povezana s »podnebno zaskrbljenostjo« ali »eko-zaskrbljenostjo«, so se po podatkih podjetja od leta 2018 do 2023 povečala za 4.59% (prav tam). Najpogosteje zapisani sta bili vprašanji, kaj je ekološka zaskrbljenost in kako se spoprijeti s podnebno zaskrbljenostjo (prav tam).

Menimo, da imajo občutki krivde potencialni učinek tudi na izbiro določenega produkta. Potrošniki, ki verjamejo, da njihove nakupne navade vplivajo na reševanje okoljskih ter družbenih problemov, so v večji meri nagnjeni k trajnostnemu vedenju (Antonetti in Maklan, 2014). Občutki krivde in ponosa, ki jih aktivira že en sam nakup, lahko regulirajo trajnostno potrošnjo tako, da vplivajo na potrošnikovo dojemanje učinkovitosti (prav tam).

Udeleženci raziskave poudarjajo, da je zgled vrednota, ki je bistvenega pomena za trajnostno izobraževanje. Navedbe udeležencev raziskave kažejo, da je prenos vrednot v smeri trajnostnega razvoja odvisen predvsem od lastne angažiranosti učitelja ter njegovega dojemanja trajnostnega razvoja. Poudarjajo tudi zavest o ekonomski dimenziji trajnostnega razvoja in o trajnostnem razvoju nasploh, ki jo je potrebno graditi sistemsko na vseh nivojih, upoštevajoč šolo, delodajalce ter ostale socialne partnerje. Po njihovem mnenju je spodbujanje kreativnosti, inovativnosti in kritičnega mišljenja ključnega pomena za trajnostno izobraževanje, saj je ravno slednje njihov cilj, ki pa ga je brez zgleda in zavesti v družbeni, politični in gospodarski sferi težko doseči.

4.3 Spektakel

Bertoncelj idr. (2011, str. 149) opozarjajo, da so ravno kratkoročno usmerjeni cilji in pomanjkanje družbene odgovornosti pri ljudeh, zlasti tistih najvplivnejših, vzrok za slepo ulico, v kateri smo se znašli, med drugim tudi v povezavi do vprašanj glede ekonomske dimenzije trajnostna razvoja. Zelo kritičen v tem pogledu je vodja 1:

> »Svet vodijo korporacije, ki financirajo in si podrejajo celotno 'mainstrem' politiko. Tudi če se pojavi posameznik, lahko tudi politična stranka, katerega poslanstvo dejansko temelji na delu za dobrobit ljudi, ga bo 'mainstream' politika izločila. 'Mainstream' politiko tvorijo 'lutke', 'wannabee-ji', ki v svoji nepotešljivi želji po bogastvu in/ali skorajda psihopatski težnji po vplivanju na druge, ne izbirajo sredstev za dosego svojih ciljev.«

Tudi Bertoncelj in soavtorji (2011, str. 147) razpravljajo o potencialni moči organizacije in ugotavljajo, da imajo nekatere organizacije dejansko vpliv na družbenopolitično dogajanje v svetu. Huckle in Wals (2015, str. 492) pa ugotavljajo, da je glavni krivec za krizo svetovni politični red, v katerem ni prostora za demokratično odločanje o vprašanjih, ki so globalnih razsežnosti in imajo učinke na lokalni ravni, in v katerem interesi nekaterih držav, korporacij in bank, ki delujejo v skladu z interesi kapitala, zmanjšujejo obseg kolektivnega odločanja.

Vodja 1 opozarja, da je trajnostni razvoj neke vrste 'spektakel', ki ga uprizarjajo gospodarske in politične elite:

> »Na simbolni ravni se je trajnostni razvoj končal, ko je indijanski poglavar v drugi polovici devetnajstega stoletja napisal pismo ameriški vladi, ker je ta želela kupiti njihovo ozemlje na območju današnje zvezne države Washington. Več kot sto let kasneje niso bili niti Združeni narodi v Deklaraciji o trajnostnem razvoju zmožni napisati tako senzibilnega sporočila o pomenu trajnosti. V pismu poglavar pojasnjuje, da je za njegovo ljudstvo želja po nakupu zemlje nepredstavljiva. Obenem se sprašuje, ali bo ameriška vlada prenašala sporočilo o svetosti matere Zemlje iz roda v rod. Seveda tega ni storila. Še več: kot glavna gonilna sila gospodarstva in posledično glavni onesnaževalec ZDA niso ratificirale Kjotskega sporazuma. Trajnostni razvoj in tudi celoten sistem delujeta po principu: ves čas je potrebno nekaj spreminjati, a v takšni smeri, da se dejansko nič ne spremeni. Ta večni paradoks se kaže tudi skozi vprašanje trajnostnega izobraževanja. ZDA ima vsaj v sklopu zasebnih šol razvit izobraževalni sistem, obenem pa se na makro nivoju vedejo skrajno netrajnostno. Drugače povedano, spreminjamo vsebine in kurikule, vse dokler bomo ustvarjali dobiček za gospodarske in politične elite.«

Kritični pogledi udeležencev raziskave kažejo, da so tri dimenzije trajnostnega razvoja ne samo vsaka na svoji strani, temveč tudi, da sta okoljska ter družbena dimenzija trajnostnega razvoja po njihovem mnenju v celoti podrejeni ekonomski dimenziji trajnostnega razvoja.

4.4 Kapital

Kljub svetovnim prizadevanjem v smeri trajnostnega razvoja rezultat v družbi ni takšen, kot bi pričakovali. Preseneča pa, da so učitelji in vodstvo pri svojem delu kljub družbenopolitični situaciji pozitivni in zagnani. Opažamo, da gre v veliki meri za osebna prepričanja posameznikov. Žal tudi ugotavljamo, da za svoje napore niso finančno nagrajeni. V intervjuju eden od vodij poudarja energijo in zagnanost pri delu, drugi pa zaskrbljenost glede 'moralnega' in 'etičnega', ki poganja center.

> Vodja 4: »Ovirajo me finance. Brezplačni pogon deluje določen čas, potem pa je potrebno ljudi tudi nagraditi in pokazati, da je njihovo delo tudi s finančnega vidika cenjeno in ovrednoteno. Delamo na brezplačni pogon, to pa postane na dolgi rok velik problem, vedno večji.«

> Vodja 7: »Na sistemski ravni ovira dejstvo, da so učitelji preobremenjeni ter da nimam možnosti finančnega nagrajevanja. Preveč delamo na etični in moralni pogon. Poganja nas želja po pozitivnem razvoju.«

Tudi učitelja opozorita na problem pomanjkanja finančnih sredstev.

> Učitelj 5: »Problem so finančna sredstva. Kar se tiče lastnih spodbud in energije, zamisli, iniciativ, tukaj ni ovir. Tudi vodstvo nas zelo podpira pri tem.«

> Učitelj 2: »Finance so velika ovira, preprosto jih ni. Na šoli bi lahko naredili še veliko več, a ni denarja.«

Navedbe udeležencev raziskave kažejo, da je prenos vrednot v veliki meri odvisen od lastne angažiranosti učitelja in vodje. Lahko povzamemo, da kljub pomanjkanju finančnih sredstev vodstvo in učitelji vlagajo svojo energijo v aktivnosti v smeri trajnostnega razvoja. Pri tem so zagnani, kar je v veliki meri rezultat njihovih osebnih prepričanj in pozitivne naravnanosti do trajnostnega razvoja.

Žal pa ugotavljamo, da so pogledi intervjuvancev v letu 2023 do vprašanja, kako udeleženci v raziskavi udejanjajo ekonomsko dimenzijo trajnostnega razvoja, bolj kritični in negotovi kot pred sedmimi leti. Učitelj 6 izpostavi kronično pomanjkanje finančnih sredstev na področju izobraževanja in opozarja na posledice*:

> »Povprečna starost predavateljskega zbora na višji strokovni šoli je 54 let. V naslednjih dveh letih bomo potrebovali pet strojnikov na Centru. Če se zadeve na področju plač učiteljev v roku enega leta ne bodo radikalno spremenile, lahko zapremo šolo. Kje bomo dobili strokovnjake za strojništvo, računalništvo, elektrotehniko za 1000 eur mesečne plače? V tej točki se žal konča še tako romantična in pravljična zgodba o trajnostnem razvoju. Naši diplomanti, inženirji informatike in mehatronike, imajo v samem štartu višjo plače od moje, s tem da imam vse možne nazive, doktorat znanosti in skoraj 30 let delovne dobe. Pa da ne bo nesporazuma, nič ni narobe z njihovimi plačami.«

O finančnih zadevah na globalni ravni razmišlja vodja 6*:

> »Kot kaže, bomo naslednjih 10 let samo še vlagali v orožje namesto v trajnostni razvoj. Vse skupaj je farsa, kot družba smo popolnoma zašli.«

Med udeleženci raziskave v letu 2023 ugotavljamo pesimizem in zaskrbljenost. Vodja 6 se obenem sprašuje, ali bomo uspeli na pravi način in pravočasno transformirati izobraževalni sistem*:

> »Soočamo se z velikimi izzivi, npr. kako bomo uspeli transformirati izobraževalni sistem. Na eni strani se v šolah še vedno spodbuja učenje na pamet, na drugi strani umetna inteligenca z neverjetno hitrostjo prodira v vse pore našega vsakdanjika.«

Mogoče pa se odgovor na zastavljeno vprašanje skriva v razmišljenih učitelja 3.

> »Šolski sistem je dobesedno obseden s tekmovalnostjo učencev in dijakov, kar poleg množične odvisnosti od socialnih omrežij še dodatno spodbuja individualizacijo in poglablja anksioznost med najstniki. Nič več »srednje poti«, so samo še ekstremi, to pa vodi v distopijo. Pred kratkim sem bil zelo pozitivno presenečen nad informacijo, da so na Kosovem uvedli jogo kot obvezni predmet v osnovni šoli. Sam sicer zagovarjam, da je smiselno uvajati pristope, ki so neobremenjeni s kakršno koli religijo ali verstvom. Številne raziskave na področju nevroznanosti kažejo namreč pozitivne učinke osredotočanja uma ter razvijanja in negovanja čuječnosti. Če želimo obstati kot vrsta, je potrebno dvigniti družbeno zavest, pa naj zveni še tako klišejsko. Sprememba pa se mora začeti na sistemskem nivoju že v osnovni šoli.«

Lahko povzamemo, da so pred nami zelo obsežni in kompleksni izzivi. Soočamo se z veliko negotovostjo, ki jo prinaša eksponentni razvoj generične umetne inteligence. Politične elite na globalni in nacionalni ravni so celotni družbi negativen zgled, zaradi širitev vojnih žarišč se ogromno finančnih sredstev namenja za vojaško industrijo. Izrazita tekmovalnost ter odvisnost od socialnih omrežij med drugim spodbuja individualizacijo in anksioznost med mladimi. Možnost za pozitivne spremembe pa leži ravno v transformaciji izobraževalnega sistema, ki spodbuja kreativnost, kritično razmišljanje in vrednotenje ter ozavešča, da smo vsa živa bitja med seboj povezana in da živimo na planetu, katerega viri niso neskončni.

5. Zaključek

Študija primera kaže, da vodstvo in učitelji razumejo ekonomsko dimenzijo trajnostnega razvoja v šoli kot prilagajanje šole potrebam in željam gospodarstva; šola torej 'proizvaja' takšne kadre, kot jih potrebuje gospodarstvo, saj si bo le na ta način zagotovila preživetje na trgu.

Udeleženci raziskave poudarjajo tudi pomen zgleda in vrednot, ki so po njihovem mnenju pomembni za trajnostni razvoj. Žal pa smo dnevno priča korupcijskim dejanjem gospodarskih in političnih elit na globalnem in nacionalnem nivoju, zaradi česar vsa prizadevanja v smeri trajnostnega razvoja spominjajo na spektakel, ki deluje po principu, da je potrebno ves čas nekaj spreminjati, a v takšni smeri, da se dejansko nič ne spremeni.

Šolskemu centru primanjkuje finančnih sredstev tako za izvajanje aktivnosti v smeri trajnostnega razvoja kot tudi za nagrajevanje zaposlenih. Kljub temu vodstvo in učitelji vlagajo svojo energijo v aktivnosti v smeri trajnostnega razvoja. Udeleženci raziskave so leta 2023 v svojih razmišljanjih bolj zaskrbljeni in bolj pesimistični kot pred sedmimi leti predvsem z vidika neustreznega financiranja na področju izobraževanja na nacionalni ravni ter razporejanja finančnih sredstev na globalni ravni, kot denimo vlaganje v vojaško industrijo. Obstaja torej nevarnost, da udeleženci raziskave zaradi morebitnih neprijetnih spoznanj glede principov delovanja trajnostnega razvoja v praksi ne bodo več v tolikšni meri vlagali v aktivnosti povezane s trajnostnim razvojem.

Pričujoča študija primera ne omogoča posplošitev, kar tudi ni bil namen raziskave. Posledično ne moremo podati smernic za možnosti uporabe rezultatov v izobraževalne namene. Z namenom pridobitve širše slike in poglobljenega razumevanja fenomena ekonomske dimenzije trajnostnega razvoja na področju izobraževanja predlagamo, da se raziskavo opravi tudi na sorodnih šolskih centrih.

6. Viri

Andoljšek, Ž. (2005). Družbena odgovornost – paradigma uspešnosti v javni upravi. *Uprava 3*(1), 101-118.

Antonetti, P. in Maklan, S. (2014). Feelings that make a difference: how guilt and pride convince consumers of the effectiveness of sustainable consumption choices. *Journal of Business Ethics 124*(1): 117-134.

Baxter, P. in Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report 13*(4), 544-559.

Bertoncelj, A., Meško, M., Naraločnik, A. in Nastav, B. (2011). *Trajnostni razvoj organizacije: ekonomski, družbeno-politični in ekološki vidiki*. GV Založba.

Charmaz, K. in Mitchell, R. G. (2007). Grounded theory in ethnography. V P. Atkinson, A. Coffey in S. Delamont (ur.), *Handbook of ethnography* (str.160-174). Sage Publications.

Erčulj, J., Košmrlj, K., Sedmak, S. in Trnavčevič, A. (2010). *Didaktični pristopi k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj*. Fakulteta za management.

Fontana, A. in Frey, J. H. (2005). The interview: from neutral stance to political involvement, from structured questions to negotiated text. V N. K. Denzin in Y. S. Lincoln (ur.) *Handbook of qualitative research* (str. 695-728). Sage Publications.

Ghosh, K. (2014). Shifting paradigms for sustainable development: implications for management theory and research. *Global Journal of Flexible Systems Management 15*(2), 169-178.

Grzebyk, M. in Stec, M. (2015). Sustainable development in EU countries: concept and rating of levels of development. *Sustainable Development 23*(2), 110-123.

Guba, E. G. in Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. V N. K. Denzin in Y. S. Lincoln (ur.) *Handbook of qualitative research* (str. 191-216). Sage Publications.

Huckle, J. in Wals, A. E. J. (2015). The UN decade of education for sustainable development: business as usual in the end. *Environmental Education Research 21*(3), 491-505.

Jensen, J. L. in Rodgers, R. (2001). Cumulating the intellectual gold of case study. *Public Administration Review 61*(2), 235-246.

Keen, J. in Packwood, T. (1995). Case study evaluation. *British Medical Journal 311*(7002), 444-446.

Manzoor, A. (2010). Economic dimensions of sustainable development, the fight against poverty and educational responses. *International Review of Education 56*(2), 235-253.

Moench, M. (23. 11. 2023). New data shows a global surge in searches related to climate anxiety. *Time.* https://time.com/6338759/climate-change-anxiety-google-search-trend

Musek, J. (1993). *Znanstvena podoba osebnosti*. Educy.

OXFAM International (16. 1. 2023). *Richest 1% bag nearly twice as much wealth as the rest of the world put together over the past two years.* https://www.oxfam.org/en/press-releases/richest-1-bag-nearly-twice-much-wealth-rest-world-put-together-over-past-two-years

Pattison, S., Dickenson, D., Parker, M. in Heller, T. (1999). Do case studies mislead about the nature of reality? *Journal of Medical Ethics 25*(1), 42-46.

Pawlowski, A. (2008). How many dimensions does sustainable development have? *Sustainable Development 16*(2), 81-90.

Quental, N., Lourenco, J. M. in da Sliva, F. N. (2011). Sustainable development policy: goals, targets and political cycles. *Sustainable Development 19*(1), 15-29.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* Sage.

Sterling, S. (2010). Living in the earth: towards an education for our tim. *Journal of Education for Sustainable Development 4*(2), 213–218.

Thomas, I. (2009). Critical thinking, transformative learning, sustainable education, and problem-based learning in universities. *Journal of Transformative Education 7*(3), 245-264.

Tierney, E. P. (1997). *O poslovni etiki*. Gospodarski vestnik.

United Nations (9. 12. 2015). *Sustainable development*. https://sdgs.un.org/partnerships

World Commission on Environment and Development. (1987). Report of the world commission on environment and development: our common future. http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf

Webster, K. (2004). *Rethink, refuse, reduce, education for sustainability in a changing world*. FSC.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods.* Sage Publications Ltd.

Kratka predstavitev avtorice

Polona Žigon je magistrica znanosti s področja managementa in profesorica angleškega in italijanskega jezika. Zaposlena je na Višji strokovni šoli v Novi Gorici, kjer predava poslovno komuniciranje in vodenje, podjetništvo in trženje ter strokovno terminologijo v angleščini. Njeni področji zanimanja sta trajnostni razvoj v izobraževanju in razvijanje komunikacijskih in medosebnih veščin pri udeležencih izobraževalnega procesa.

Ustvarjalnost, podjetnost in inovativnost: Povezava med izobraževanjem in naravo

Creativity, Entrepreneurship, and Innovation: The Connection between Education and Nature

Jana Šturm

Osnovna šola Šenčur
sturmjana1@gmail.com

Povzetek

Naravoslovni dnevi, ki vključujejo učne gozdne poti, predstavljajo izjemno priložnost za integracijo izobraževalnih vsebin z neposrednim stikom z naravo. Na osnovni šoli Šenčur smo izvedli naravoslovni dan, kjer smo učence popeljali po učni gozdni poti. Namen tega prispevka je predstaviti ključne ugotovitve ter pedagoške pristope, uporabljene med aktivnostmi v naravi. Rezultati kažejo, da takšne dejavnosti spodbujajo ustvarjalnost, podjetnost in inovativnost pri učencih ter krepijo njihovo okoljsko zavest. Praktične aktivnosti na prostem omogočajo učencem pridobivanje praktičnih znanj in veščin, ki jih v učilnici težko pridobijo. Naravoslovni dnevi v naravi tako predstavljajo pomembno komponento celostnega izobraževanja, ki prispeva k razvoju kritičnega mišljenja in sposobnosti reševanja problemov.

Ključne besede: izobraževanje v naravi, inovativnost, naravoslovni dan, podjetnost, učna gozdna pot, ustvarjalnost.

Abstract

Field days involving educational forest trails offer a unique opportunity to integrate educational content with direct contact with nature. At primary school Šenčur, we organized a field day, taking students on an educational forest trail. This paper aims to present key findings and pedagogical approaches used during outdoor activities. Results indicate that such activities foster creativity, entrepreneurship, and innovation in students while enhancing their environmental awareness. Outdoor practical activities enable students to acquire practical knowledge and skills that are difficult to obtain in the classroom. Thus, nature field days are an essential component of holistic education, contributing to the development of critical thinking and problem-solving skills.

Keywords: creativity, educational forest trail, entrepreneurship, field day, innovation, outdoor education.

1. Uvod

Izobraževanje v naravi je eden izmed pomembnih pristopov, ki omogoča učencem neposreden stik z okoljem ter spodbuja praktično učenje. V okviru naravoslovnih dni učitelji izkoristijo naravno okolje za poučevanje različnih predmetov in razvijanje ključnih kompetenc pri učencih. Na Osnovni šoli Šenčur smo izvedli naravoslovni dan po učni gozdni poti, kjer smo učencem omogočili praktično spoznavanje naravnih procesov, rastlin in živali ter pomembnosti ohranjanja narave.

Namen tega članka je predstaviti izvedbo naravoslovnega dne po učni gozdni poti, opisati uporabljene pedagoške pristope ter analizirati vpliv takšnih dejavnosti na razvoj ustvarjalnosti, podjetnosti in inovativnosti pri učencih. V uvodnem delu bom opredelila teoretično ozadje izobraževanja v naravi ter izpostavila ključne prednosti takšnega pristopa. V osrednjem delu bom podrobneje opisala izvedbo naravoslovnega dne, metode dela in glavne rezultate, pridobljene med izvedbo. Na koncu bom predstavila zaključke in predloge za nadaljnje delo.

2. Teoretično ozadje

2.1 Izobraževanje v naravi

Izobraževanje v naravi temelji na prepričanju, da neposreden stik z okoljem spodbuja učenje in razvijanje različnih veščin. Teorija izkustvenega učenja (Kolb, 1984) poudarja, da se najbolj učinkovito učimo skozi neposredne izkušnje. Naravoslovni dnevi, ki vključujejo aktivnosti na prostem, omogočajo učencem, da skozi lastne izkušnje spoznavajo naravne pojave in procese, kar prispeva k boljšemu razumevanju in dolgotrajnejšemu pomnjenju pridobljenih znanj (Rickinson idr., 2004).

2.2 Učna gozdna pot

Učna gozdna pot je označena pot v gozdu, ki vključuje informacijske table, interaktivne postaje in naloge, namenjene izobraževanju in ozaveščanju obiskovalcev o naravnih značilnostih območja. Takšne poti so zasnovane tako, da obiskovalcem omogočajo spoznavanje različnih vrst rastlin, živali in ekosistemov ter razumevanje njihovega pomena in medsebojnih povezav (Bell idr., 2009).

2.3 Prednosti izobraževanja v naravi

Izobraževanje v naravi ima številne prednosti. Med drugim spodbuja telesno aktivnost, izboljšuje psihično in fizično počutje ter krepi okoljsko zavest in odgovornost do narave (Louv, 2008). Poleg tega takšne dejavnosti spodbujajo socialne veščine, kot so sodelovanje, komunikacija in timsko delo, kar je pomembno za celostni razvoj učencev (Gill, 2014).Med elemente formativnega spremljanja sodijo nameni učenja in kriteriji uspešnosti, dokazi, povratna informacija, vprašanja v podporo učenju ter samovrednotenje in vrstniško vrednotenje (Holcar Brunauer idr., 2016).

3. Metodologija

3.1 Načrtovanje in izvedba naravoslovnega dneva

Načrtovanje naravoslovnega dneva je ključnega pomena za uspešno izvedbo. Pri načrtovanju smo upoštevali ne le učne cilje in vsebine, temveč tudi praktične vidike, kot so logistika, varnost in vključenost vseh učencev. Pred izvedbo smo določili konkretne cilje naravoslovnega dneva, ki so zajemali spoznavanje naravnih procesov, rastlin in živali, razumevanje ekosistemov ter poudarek na trajnostnem razvoju. Pri tem smo se osredotočili na interdisciplinarno povezovanje znanja iz različnih predmetnih področij, kot so biologija, ekologija, kemija in geografija. Izvedba naravoslovnega dneva je potekala v skladu z načrtom,

ki smo ga pripravili vnaprej. Skupine učencev so bile razdeljene tako, da smo zagotovili homogenost glede na znanje in interese ter hkrati spodbudili sodelovanje med učenci različnih sposobnosti. Učenci, ki so bili v vlogi učiteljev, so bili ustrezno usposobljeni za vodenje aktivnosti v naravi ter so imeli pripravljene ustrezne didaktične materiale.

3.2 Potek dela skupine učencev interesne dejavnosti ustvarjalnost, inovativnost in podjetnosti

V 1. fazi – definicija problema – je bila naloga učencev kritično opazovanje problemov v njihovi okolici. Delo je potekalo v skupinah. Probleme smo skupaj analizirali. Po kritični presoji problemov smo se odločili za izvedbo naravoslovnega dneva po učni gozdni poti (lokalno okolje) za učence sedmih razredov.

V 2. fazi – opazovanje – je delo potekalo v skupinah, kjer so učenci zbirali informacije o nastanku in namenu učne gozdne poti. Ogledali so si video posnetke na temo gozd. O tem so potekale razprave in diskusije. Učenci so izvedli nekaj praktičnih vaj in nalog. Delo je potekalo na terenu, kjer so neposredno zbirali informacije in ideje (ob ogledu učne gozdne poti so se odločili, da bodo poleg izvedbe naravoslovnega dneva postavili tri dodatne učne table). Povabili smo g. Janeza Logarja, direktorja Gozdnega gospodarstva Kranj, in go. Majo Markič, občinsko krajinsko arhitektko občine Kranj. Podrobno sta nam predstavila nastanek in vsebino učne gozdne poti. Učenci so ob tej priložnosti izvedli intervju z gostoma in s tem pokazali samostojnost in iznajdljivost pri delu. Za intervju sva učence predhodno usmerili mentorici. Ob tem smo pridobili informacije za nadaljnje delo – postavitev učnih tabel, pridobitev dovoljenja lastnikov zemljišč ... Delo je potekalo v računalniški učilnici, na terenu.

V 3. fazi – pridobivanje idej – so učenci na osnovi izbranih podatkov iskali zamisli za rešitev problema s pomočjo tehnike viharjenja možganov. Ponovno so si ogledali gozdno učno pot in ob tem razmišljali o rešitvah oziroma idejah. Pri tem je sodelovala učiteljica biologije ga. Milena Renko, ki je sodelovala tudi pri načrtovanju vsebine gozdne učne poti. Pri oblikovanju njene vsebine (legende in miti Srjanskega hriba) nam je pomagala učiteljica zgodovine in slovenščine ga. Olga Tomažič. Delo je nato potekalo samostojno po skupinah: iskanje literature, gradiv na spletu, strokovne knjige ob pomoči mentoric. S tem so dobili veliko idej o sami izvedbi naravoslovnega dneva in učenci so podali idejo, da bi to storitev ponudili tudi drugim šolam in krajanom občine Šenčur.

V 4. fazi – prototipiranje – smo izvedli poizkusno vajo za izvedbo naravoslovnega dne kot vrsto storitve. To smo večkrat ponovili in s tem preizkusili vrsto alternativ in izboljšav. Prototipiranje smo podkrepili s fotografijo in video posnetki, na podlagi katerih smo ugotovili pomanjkljivosti našega procesa. V tej fazi so bili dobrodošli nasveti učiteljev različnih strokovnih področij, kar smo upoštevali tudi mi. Povabili smo učiteljico zgodovine in učiteljico biologije k reševanju problema. Njuna strokovna pomoč nam je olajšala delo. Z učiteljico biologije Mileno Renko smo po posameznih skupinah opravili razgovore o določeni vsebini naravoslovnega dne ter skušali odpraviti posamezne nepravilnosti.

V 5. fazi – implementacija – smo stopili v stik z županom občine Šenčur in krajinsko arhitektko. Učenci interesne dejavnosti so županu občine Šenčur predstavili naše delo in se dogovarjali glede sredstev za postavitev treh dodatnih učnih tabel. Pripravili smo knjižico Vodenje po učni gozdni poti – Srjanski hrib. Vsebina knjižice, ki je v tej nalogi tudi predstavljena, opisuje posamezna področja učne gozdne poti, ki je prevedena tudi v angleški jezik, z namenom širše uporabe. Pri tem sta nam pomagali učiteljici slovenščine Olga Tomažič in angleščine Barbara Stegnar.

V našem primeru smo pripeljali projekt do čim bolj zaključenih faz. Svojo idejo od zamisli do končnega izdelka oziroma storitve in ustrezno uporabo le-tega smo ob pomoči učiteljice Milene Renko javno predstavili vodstvu šole.

Knjižico Vodenje po gozdni učni poti – Srjanski hrib so učenci pripravili za namen javne predstavitve Srjanske gozdne učne poti. Vodenje po njej so izvedli učenci naše OŠ za vse 7. razrede in jo predstavili tudi krajanom Šenčurja ter županu. Storitev so predstavili in oglaševali v občinskem časopisu Jurij.

Slika 1

Motivacijska delavnica



Slika 2

Skupna analiza problemov



Slika 3

Pot Srjanski hrib



Slika 4

Učna gozdna pot



Slika 5

Reševanje učnih listov



Slika 6

Informacijske table na učni gozdni poti



3.3 Zbiranje podatkov

Za zbiranje podatkov smo uporabili več metod, ki so nam omogočile celotno analizo učinkov naravoslovnega dneva. Poleg opazovanja učencev med dejavnostmi smo izvedli tudi pred-in-potestiranje z anketnimi vprašalniki ter analizo izdelkov, ki so jih učenci pripravili med in po naravoslovnem dnem. Anketni vprašalniki so vsebovali vprašanja o pričakovanjih učencev pred naravoslovnim dnem, njihovih izkušnjah med izvedbo ter oceno koristnosti dejavnosti za njihovo učenje. S tem smo pridobili kvantitativne podatke o spremembah v znanju, zanimanju in zadovoljstvu učencev.

Analiza izdelkov, kot so plakati, predstavitve in modeli, je omogočila bolj kvalitativno razumevanje učinkov naravoslovnega dneva na ustvarjalnost in inovativnost učencev. Skozi analizo teh izdelkov smo lahko identificirali konkretne primere, kako so učenci uporabili pridobljeno znanje ter kako so ga povezali z lastnimi izkušnjami in interesi.

Nobenega od učencev-učiteljev ni skrbelo, če bodo sposobni podajati učno snov ter kako jih bodo učenci-poslušalci sprejeli, ker je večina učencev-učiteljev menilo, da so se dovolj dobro pripravili na vodenje naravoslovnega dne. Le en učenec je bil mnenja, da ni bil dovolj dobro pripravljen. Glede podajanja učne snovi učenci-učitelji ne bi prav nič spremenili. Večina učencev-učiteljev je odgovorilo, da je navodilom sledila večina učencev. Prav tako niso imeli problemov z disciplino ter so učence-poslušalce sami umirili. Le v enem primeru je moral posredovati učitelj-opazovalec. V vlogo so se odlično postavili, saj so bili posebej pozorni na to, da so jim sledili vsi učenci-poslušalci ter da so učenci-poslušalci pravilno reševali dane naloge. Učenci-učitelji so bili izredno zadovoljni, saj so jih učenci-poslušalci upoštevali kot učitelje.

Glede na pridobljeno izkušnjo učenci-učitelji bolje razumejo delo učitelja. Hipotezo lahko potrdimo. Večini učencev-učiteljev je bila vloga učitelja zelo všeč, saj so podajali svoje znanje naprej. Učitelje spoštujejo, ker opravljajo težko delo z veliko odgovornosti.

Učenci-učitelji so dodatno motivirali učence-poslušalce, ki so bili z izpeljanim naravoslovnim dnem zadovoljni. Učenci so bili z naravoslovnim dnevom izredno zadovoljni, saj so naravoslovni dan pripravili učeni 9. razreda. Naravoslovni dan se jim je zaradi tega zdel bolj zanimiv. Sodelovali so, ker so si želeli pridobiti novo znanje in ker so učenci 9. razreda vložili veliko truda za izvedbo naravoslovnega dne. Učencem-poslušalcem je bilo izredno všeč, saj so učenci-učitelji dajali jasna navodila in jim pomagali reševati naloge.

Večina učencev-poslušalcev bi z veseljem sprejeli vodenje naravoslovnega dne. Večina učencev-poslušalcev bi si radi pridobili nove izkušnje in bi naslednje šolsko leto prevzeli vodenje naravoslovnega dne. Nekaj izmed učencev skrbi, če jih bodo učenci-poslušalci upoštevali in ali bodo naravoslovni dan pravilno izpeljali.

3.4 Formativno spremljanje in izobraževanje v naravi

Formativno spremljanje je pomemben element izobraževalnega procesa, ki vključuje različne strategije za podporo učenju. Med elemente formativnega spremljanja sodijo nameni učenja in kriteriji uspešnosti, dokazi, povratna informacija, vprašanja v podporo učenju ter samovrednotenje in vrstniško vrednotenje (Holcar Brunauer idr., 2016).

V kontekstu izobraževanja v naravi formativno spremljanje omogoča učiteljem, da sproti spremljajo napredek učencev in prilagajajo učne aktivnosti glede na njihove potrebe. Na primer, učitelji lahko uporabljajo vprašanja za preverjanje razumevanja naravoslovnih vsebin,

spodbujajo učence k samorefleksiji ter omogočajo vrstniško vrednotenje, kjer učenci med seboj delijo povratne informacije in se učijo drug od drugega.

Povratna informacija je ključen element formativnega spremljanja, saj učencem omogoča razumevanje svojih močnih in šibkih področij ter usmerjanje nadaljnjega učenja. V naravoslovnih dnevih na prostem učitelji lahko uporabljajo povratno informacijo za spodbujanje kritičnega mišljenja in samostojnosti učencev.

Samovrednotenje in vrstniško vrednotenje spodbujata učence k aktivnemu vključevanju v učni proces ter razvijanju metakognitivnih veščin, kot so načrtovanje, spremljanje in evalvacija lastnega učenja. Takšni pristopi prispevajo k večji odgovornosti učencev za lastno učenje in krepitvi njihove samopodobe.

S tem smo razširili teoretično ozadje in osvetlili različne vidike izobraževanja v naravi, vključno s prednostmi, ki jih prinaša takšen pristop, in vlogo formativnega spremljanja pri podpori učenju.

3.5 Praktične smernice za organizacijo naravoslovnega dne

Načrtovanje aktivnosti: Pripravite pester nabor aktivnosti, ki vključujejo raziskovanje, eksperimentiranje, ustvarjanje in sodelovanje. Povežite aktivnosti z učnim načrtom in cilji izobraževalnega procesa.

Uporaba tehnologije: Vključite sodobne tehnologije, kot so prenosne laboratorijske naprave in digitalna orodja za analizo podatkov. To bo učencem omogočilo, da razvijajo digitalne veščine in uporabljajo znanstvene metode.

Sodelovanje z lokalno skupnostjo: Povežite se z lokalnimi organizacijami, kot so gozdarska društva, ekološke skupine in znanstveni inštituti. Tako boste zagotovili strokovno podporo in dodatne vire za izvedbo naravoslovnega dne.

Spodbujanje ustvarjalnosti: Vključite umetniške dejavnosti, ki bodo učencem omogočile, da izražajo svojo ustvarjalnost skozi delo z naravnimi materiali. Organizirajte razstave in predstavitve njihovih del.

Spremljanje in ocenjevanje: Spremljajte napredek učencev in ocenjujte njihove dosežke glede na zastavljene cilje. Uporabite različne metode ocenjevanja, kot so samoocena, vrstniška ocena in učiteljska ocena.

Povezava s trajnostnim razvojem: Vključite aktivnosti, ki spodbujajo zavest o okolju in trajnostnem razvoju. Načrtujte projekte, ki prispevajo k ohranjanju narave in izboljšanju lokalnega okolja.

4. Zaključek

Naravoslovni dnevi, kot smo jih izvedli na OŠ Šenčur, so odličen primer, kako lahko izobraževanje in narava sodelujeta pri razvoju ključnih kompetenc za uspeh v sodobnem svetu. Skozi praktične dejavnosti v naravnem okolju učenci pridobivajo dragocene izkušnje, ki spodbujajo njihovo ustvarjalnost, podjetnost in inovativnost. Povezava med izobraževanjem in naravo je ključna za oblikovanje odgovornih, kritično mislečih in ustvarjalnih posameznikov, ki bodo sposobni soočiti se z izzivi prihodnosti. Naravoslovni dnevi ne samo, da obogatijo učni proces, ampak tudi prispevajo k trajnostnemu razvoju in ohranjanju narave. Zato je pomembno,

da še naprej spodbujamo takšne dejavnosti v šolskem okolju ter tako omogočamo učencem, da razvijajo ključne kompetence za življenje in delo v sodobnem svetu.

5. Literatura

Cankar, A. (2013) *Razvoj, implementacija in evalvacija modela za spodbujanje inovativnosti učencev v osnovnih šolah*. Ljubljana. Interno gradivo.

Glažar, S. (2002) *Naravoslovje za 7. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Logar, J. (2012) *Srjanska učna pot*. Kranj. Interno gradivo.

Logar, J. (2013). *Kranj*. Ustni vir.

Bell, A. C. in Dyment, J. E. (2009). *Grounds for health: The intersection of green school grounds and health-promoting schools*. Environmental Education Research, 14(1), 77-90.

Gill, T. (2014). *The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. Children,* Youth and Environments, 24(2), 10-34.

Kolb, D. A. (1984*). Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. Shropshire: Field Studies Council/NFER.

Holcar Brunauer, A., Kotnik, Ž., & Košir, K. (2016). *Formativno spremljanje: Teorija in praksa.* Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kratka predstavitev

Jana Šturm je predmetna učiteljica za matematiko ter tehniko in tehnologijo z visokošolsko izobrazbo. Njen poklic obsega tudi individualno in skupinsko delo z nadarjenimi učenci in učno šibkejšimi učenci. Z nadarjenimi učenci vodi delavnice socialne igre. Bila je mentorica raziskovalne naloge trem nadarjenim učenkam z naslovom Učenec kot učitelj in poslušalec, ki se navezuje na učno gozdno pot ter na interesno dejavnost. Vodi interesno dejavnost Inovativnost, ustvarjalnost in podjetnost. Vključena je bila v projekt z naslovom Razvoj, implementacija in evalvacija modela za spodbujanje inovativnosti učencev v osnovnih šolah. V okviru te interesne dejavnosti so pripravili program vodenja po učni gozdni poti Srjanski hrib. Trenutno sodeluje v projektu Formativno spremljanje znanja, ki ga vključuje v pouk matematike.

Primeri dejavnosti v zunanjem okolju

Examples of Activities for Children in the Outdoor Environment

Andreja Fekonja

JVIZ Osnovna šola Gorišnica, Vrtec Gorišnica
andreja.fekonja@gmail.com

Povzetek

Vedno bolj si tudi mi iščemo poti nazaj k naravi. Hiter tempo življenja in sodobne tehnologije nas vedno bolj zapirajo v prostore, kjer je gibanje omejeno. Otrokom smo dolžni zagotoviti zdrav način življenja, jih naučiti uživati v naravi ter jim omogočiti čim več aktivnosti na prostem. Vzgojitelji se zavedamo, da so takšne dejavnosti otrokom bolj zanimive in privlačne, saj so na svežem zraku in obenem tudi manj prostorsko omejeni. Naravno okolje je samo po sebi učilnica na prostem, vendar z malo domišljije lahko postane tudi dvorišče vrtca, travnik ali polje učno okolje. Vrtec Gorišnica se nahaja na ravninskem delu občine Gorišnica in nam nudi veliko možnosti za raziskovanje, saj nas obdajajo travniki, potoki, polja in gozdovi. Zato bomo v nadaljevanju predstavili nekatere dejavnosti, ki smo jih izvajali na prostem. Opažamo, da so otroci navdušeni in sami izražajo željo po igri na prostem, skozi katero se nevede veliko naučijo. Vzgojiteljice dejavnosti skrbno načrtujemo in poskušamo otroke voditi tako, da sami pridejo do novih spoznanj.

Ključne besede: dejavnosti na prostem, izobraževanje, naravno okolje, otroci, vzgoja.

Abstract

More and more we too are looking for a ways back to nature. The fast pace of life and modern technologies increasingly confine us to spaces where movement is limited. We have a duty to provide children with a healthy way of life, teach them to enjoy nature and enable them to do as many outdoor activities as possible. Educators are aware that such activities are more interesting and attractive to children, as they spend time outside in the fresh air and at the same time less limited in space. The natural environment is an outdoor classroom in itself, but with a little imagination, a kindergarten yard, meadow or field can also become a learning environment as well. The Gorišnica Kindergarten is located on the plain of the municipality of Gorišnica and offers us many opportunities for exploration, as we are surrounded by meadows, streams, fields and forests. Therefore, in the following, we will present some of the activities that we carried out outdoors. We notice that children are enthusiastic and express their desire to play outdoors, through which they unknowingly learn a lot. The educators carefully plan the activities and try to guide the children in such a way that they come up with their own knowledge.

Keywords: children, education, natural environment, outdoor activities.

1. Uvod

Narava – naravno okolje, v katerem živimo, nam nudi veliko možnosti za raziskovanje in pridobivanje naravoslovnega znanja. Predšolski otroci so zelo vedoželjni in že v rani mladosti izražajo željo po raziskovanju narave in učenja v naravnem okolju, zato je zelo pomembno, da jim omogočimo neposredno srečanje z naravo – lastno aktivnost v raziskovanju, doživljanju in razumevanju pojavov, procesov in snovi v naravnem okolju.

Igranje na prostem bi moralo biti najpomembnejši del otroštva. Otroke svet narave neustavljivo privlači, saj so radovedni in sposobni čuditi se že najmanjšim podrobnostim. V naravi imajo otroci veliko zamisli, kako bi se igrali, vendar potrebujejo odgovornega odraslega, ki bo imel energijo, čas in jim bo znal prisluhniti in svetovati (Danks in Schofiedd, 2007).

Igra na prostem je pomembna, saj omogoča otrokom, da se izražajo na načine, ki običajno niso možni pri igri v prostoru. Plašni in tihi otroci pogosto postanejo na prostem zgovornejši in bolj ustvarjalni. Med igro na prostem otroci doživljajo naraven svet na zanje smiseln način. Zunaj se izražajo na načine, ki po navadi niso možni pri igri v prostoru, npr. zbirajo cvetlice, liste in plodove, vidijo, da se nebo stemni, ko gre sonce za oblake (Hohmann in Weikart, 2005).

Predšolski otroci doživljajo naravo drugače kot odrasli in so običajno tudi aktivnejši. Otroci opazijo stvari, ki jih odrasli spregledajo in se jim zdijo nepomembne. Uporabljajo vsa čutila, zato želijo tipati, vonjati, okušati, raziskovati in preizkušati (White, 2008).

Na prvem mestu skrbi glede bivanja na prostem je varnost. Seveda je v naravi lahko nevarno – tam so živa bitja, ki grizejo, praskajo in pičijo, tam so stvari, ki jih ne smemo jesti, voda v katero lahko pademo, gozdovi, v katerih se lahko izgubimo …, toda to še ni razlog, da bi otrokom preprečili odhod v naravo. Čeprav so ti strahovi morda upravičeni, otroci potrebujejo priložnost za igro na prostem. Otroci se morajo igrati in raziskovati zunaj, naloga odraslih pa je, da jim posredujemo potrebno znanje, da bodo znali paziti nase in na okolje (Daks in Schofield, 2007).

2. Dejavnosti na prostem

Dejavnosti na prostem so veliko več kot le gibanje, saj gre za načrtno prepletanje in razvijanje socialnih, čustvenih in kognitivnih sposobnosti.
Karba in sodelavci (2010) so ugotovili, da je igra na prostem pomembna, ker:

- podpira zdrav in dejaven življenjski slog;
- otrokom ponuja možnosti za svobodo in fizično dejavnost;
- pospešuje občutek zaupanja vase in občutek dobrega počutja;
- ponuja veliko možnosti za urejanje medsebojnih odnosov otrok;
- spodbuja učno zmogljivejše otroke;
- spodbuja razvoj otrokovega mišljenja;
- otrokom omogoča razvijanje ustvarjalnosti in samostojnega reševanja problemov;
- otrokom pomaga razvijati domišljijo in komunikacijske spretnosti;
- otrokom ponuja tesen stik z naravo, stik z vremenskimi spremembami in spremembami, povezanimi z letnimi časi.

V nadaljevanju bomo predstavili nekaj dejavnosti, ki smo jih izvajali na prostem.

2.1 Predstavitev literarnega besedila na dvorišču vrtca

Otroci imajo zelo radi pravljice, če pa jih lahko poslušajo v naravi, je to res nekaj posebnega. Kot prikazuje slika 1, otroke povabimo na dvorišče vrtca pod krošnje dreves. Najprej jih spodbudimo, da zaprejo oči in poslušajo posnetek padanja dežja. Med poslušanjem delamo dihalne vaje za sprostitev. Nato pripovedujemo pravljico Pod medvedovim dežnikom. Po prebranem se pogovorimo o vsebini pravljice, otroci odgovarjajo na vprašanja. Nato

predstavimo gledališče Kamišibaj, ki je edinstvena oblika pripovedovanja zgodb ob slikah. Slike (ilustracije) so vložene v lesen oder, imenovan butaj. Pripovedovalec (kamišibajkar) ob pripovedovanju menja slike, ki prikazujejo dogajanje v zgodbi. Kot prikazuje slika 2, povabimo dva otroka k pripovedovanju pravljice. V pripovedovanje se vključijo tudi ostali otroci. Nato vključimo gibanje, pri katerem otroci posnemajo živali, ki nastopajo v pravljici. Kot lahko vidimo na sliki 3, sledi dramatizacija pravljice. Otroci z velikim veseljem prevzemajo vloge in se vživljajo v vlogo posamezne živali.

Slika 1

Pripovedovanje pravljice



Slika 2

Kamišibaj



Slika 3

Dramatizacija



2.2 Čutna pot

Čutna pot je skrbno zasnovana postavitev – v posamezne okvirje smo nasuli naravne materiale, ki pri otroku izzovejo uporabo čutil. Namen čutne poti je otroke vzpodbuditi k prepoznavanju, zaznavanju, spoznavanju različnih materialov in snovi preko vseh svojih čutil. Otroci se preko takšnega učnega okolja soočajo z različnimi situacijami sprejemanja in doživljanja okolja, spoznavanja materialov, izražanja svojih občutij, povezovanja, predvidevanja, sklepanja, razmišljanja in spoznavanja novih pojmov. Kot vidimo na sliki 4, je otrokov pogled usmerjen navzdol, saj opazuje, tipa in predvideva, ali ga bo dani material zbodel ali ne. Na sliki 5 vidimo, kako otroci samostojno prihajajo, se sezujejo, hodijo po čutni poti, jo preizkušajo in se nato samostojno obujejo ter nadaljujejo z drugimi dejavnostmi.

Slika 4

Hoja po čutni poti



Slika 5

Hoja po čutni poti in samostojnost



2.3 Dejavnosti na prostem ob dnevu šole

Za otroke pripravimo veliko dejavnosti na prostem. Sodelujejo vse skupine vrtca, od jasličnih do predšolskih otrok. Pri načrtovanju dejavnosti stremimo k temu, da bi bile igre zanimive in bi ponujale veliko gibanja. Pri igri »tekoči trak« (slika 6) otroci vidno uživajo, tekmujejo med seboj in si urijo gibalne sposobnosti. Igra »iskanje parov«, ki jo prikazuje slika 7, je zahtevala vizualno prepoznavo in koordinacijo oko–roka. Labirint (slika 8) zahteva veliko sodelovanja, dogovarjanja in zbranosti, saj le tako žogica pride iz labirinta. Tukaj se pokaže, kako je skupina otrok usklajena in povezana. Otroci želijo večkratne ponovitve, pri tem se menjavajo in sodelujejo. Pri igri (slika 9) sodelujejo trije otroci. Igra poteka tako, da dva otroka držita kolebnico, medtem ko tretji otrok prenese obroč iz ene strani na drugo brez da se dotakne drugega otroka ali kolebnice. Padalo (slika 10) je zelo priljubljena igra na prostem. Pri igri sodeluje cela skupina otrok. Cilj igre je otroke spodbuditi k sodelovanju in dogovarjanju, saj je pomembno, da žoga ne pade na tla.

Slika 6

Tekoči trak



Slika 7

Iskanje parov



Slika 8

Labirint



Slika 9

Kolebnica



Slika 10

Padalo



2.4 Gozdna pedagogika

Kot so zapisali avtorji (Györek idr., 2014), kurikulum temelji na spodbujanju izvajanja iger v naravnem okolju, kjer se otroci srečujejo z resničnimi problemi in pridobivajo izkušnje resničnega sveta. V Sloveniji še sicer vedno velja, da za odgovornost izvajanja pouka in iger na prostem ter s tem vsa morebitna tveganja (izven okolice vrtca in šole) v celoti prevzema pedagoški delavec.

Vendar to ne sme biti razlog, da se vzgojitelji ne bi odločali za tak način učenja, saj naravni prostor omogoča otrokom spodbudno okolje za raziskovanje in razvoj na vseh področjih kurikuluma, torej matematike, narave, družbe, umetnosti in jezika. Zato se vzgojiteljice našega vrtca poslužujemo vsebin gozdne pedagogike in jo redno vnašano v svoje delo.

Uvajamo gozdne dni, ki jih predhodno skrbno načrtujemo. Spoznavamo gozd kot bivalni prostor mnogim živalim in rastlinam. Gozd spoznavamo z vsemi čutili – vonjamo, tipamo skorje dreves, na gozdni jasi nabiramo in okušamo gozdne jagode. Spoznavamo različne vrste dreves in iz odpadlih vej izdelujemo gozdne hišice (slika 11). Nabiramo naravni material (slika 12) in nato v igralnici ustvarjamo. V gozdu uživamo v vseh letnih časih in v vseh vremenskih razmerah. Otroci obožujejo deževno vreme, saj lahko skačejo po lužah in v njih opazujejo svoj odsev (slika 13). V deževnem vremenu najdemo veliko živali, ki jih v suhem vremenu velikokrat ne vidimo – polže, deževnike … (slika 14).

Slika 11

Izdelovanje hišice iz odpadlih vej



Slika 12

Ustvarjanje iz matirala nabranega v gozdu



Slika 13

Opazujemo odsev v lužah



Slika 14

Opazujemo živali, kijih najdemo v dežju



2.5 Raziskovanje travnika

Travnik je ekosistem, v katerem med rastlinskimi vrstami prevladujejo trave in zelišča. Zanj je značilna izredno velika pestrost rastlinskih vrst. Tam se zadržujejo tudi mnoge žuželke. Travniki so naravna genetska banka, so vir zdravilnih rastlin, sodelujejo pri kroženju vode, preprečujejo erozijo, predstavljajo življenjski prostor rastlin in živali. O pomembnosti travnika seznanimo otroke že v vrtcu. Tudi na travniku lahko uživamo v vseh vremenskih razmerah,

zato se velikokrat odpravimo na travnik, kjer spoznavamo in doživljamo travnik z vsemi čutili – tipamo, vonjamo, opazujemo in spoznavamo travniške rastline. Na travniku (slika 15) s pomočjo lončkov z lupami opazujemo žuželke. Otroci so dobri opazovalci in raziskovalci. Radovednost jih sili, da vedno raziskujejo in spoznavajo nove stvari (slika 16). Na koncu raziskovanja pa je vedno igra, kjer se otroci sprostijo in vidno uživajo (slika 17).

Slika 15

Opazujemo žuželke



Slika 16

Iskanje žuželk na travniku



Slika 17

Igra na travniku



2.6 Dejavnosti na Dominkovi domačiji

Ker je Dominkova domačija posebnost našega kraja, bi jo radi na kratko predstavili. Je najstarejša obnovljena hiša v Sloveniji, zgrajena v panonskem slogu. Stoji v naselju Gorišnica ob cesti Ptuj–Ormož. Zgrajena je bila okrog leta 1700 in ima značilno obliko črke L (»na vogal«). Dominkova domačija je bila stalno naseljena do leta 1990, ko je umrla zadnja prebivalka. Leta 1989 je bila razglašena za nepremično kulturno dediščino RS.

Dominkova domačija je prostor kulturnega dogajanja v Občini Gorišnica, velikokrat pa jo obiščejo tudi vrtčevski in šolski otroci. Tukaj se odvijajo različne dejavnosti, ki so povezane s kulturo, zgodovino in naravo. Na domačiji se igrajo igre, ki so se jih igrali otroci nekoč, plešejo se folklorni plesi ter izvajajo dejavnosti, povezane z naravo in zgodovino.

Tudi mi smo se odpravili na Dominkovo domačijo. Po ogledu smo se z otroki pogovarjali o življenju nekoč, nato pa smo jim prebrali pravljico z naslovom Kdo je sešil Vidku srajčico (slika 18). Ples v krogu (slika 18) je osnova folklornih plesov, zato ga izvajamo tako v naravi kot tudi v vrtcu. Prav posebno doživetje za otroke je predstavitev pravljic z zgodovinsko tematiko na tem prostoru.

Slika 18

Predstavitev pravljice



Slika 19

Igra na prostem



3. Zaključek

Ugotavljamo, da so otroci, ki živijo v stiku z naravo in neposredno v njej pridobivajo lastne izkušnje, srečnejši, intelektualno sposobnejši in čustveno stabilnejši. Najvplivnejšo vlogo v otrokovem razvoju imajo njegovi starši. Dejavniki, ki zmanjšujejo količino proste igre, so hiter tempo življenja ter mnenje staršev o varnosti na prostem, ki se nanaša predvsem na nevarnosti, povezane s poškodbami in piki insektov, predvsem klopov. Vendar smo mi, strokovni delavci, dovolj strokovno podkovani, da znamo staršem predstaviti pozitivne plati bivanja in učenja v naravi. Otroci povedo, da so v popoldanskem času velikokrat prikrajšani za bivanje na prostem, saj starši nimajo časa, da bi se jim pridružili pri bivanju v naravi, zato jim raje ponudijo gledanje televizije ali celo igre na telefonih. To je na dolgi rok zelo slaba popotnica za naše otroke.

Vzgojiteljem v vrtcih Kurikulum omogoča možnost, da otrokom ponudimo veliko gibanja in raziskovanja v naravi, zato je prav, da jo v največji možni meri tudi izkoristimo. Zavedati se moramo, da je zgodnje otroštvo osnova za otrokov nadaljnji celostni razvoj in da dejavnosti, ki jih izvedemo na prostem, stimulirajo otrokov psihosocialni, fizični in kognitivni razvoj.

4. Viri

Danks, F. in Schofield, J. (2007). *Igrišča narave: igre, ročne spretnosti in dejavnosti, ki bodo otroke zvabile ven.* Ljubljenja: Didaktika.

Györek, N., Hojs, R., Lampret, M., Semprimožnik, R. in Urbanija, B. (2014). *Otroci potrebujemo gozd*. Inštitut za gozdno pedagogiko.

Hohmann, M. in Weikart, D. P. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok*. Ljubljana: DZS.

Karba, M., Meško, M., Pušenjak, M., Širec, A., Tabor, T., Zupančič, M in Žugar, E. (2010). *Bivanje na prostem, kot možnost učenja otrok v vrtcu. Vodenje v vzgoji in izobraževanju.* Pridobljeno 4. 5. 2024 s http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-GR5IDG4X.

White, J. (2008). *Playing and learning outdoors.* New York: Routledge.

Kratka predstavitev avtorja

Andreja Fekonja je diplomirana vzgojiteljica svetnica v Vrtcu Gorišnica. Pri svojem delu nenehno išče nove izzive in stremi za novimi znanji, zato se redno izobražuje na različnih področjih. V svoje delo vključuje nova znanja, ki jih pridobiva na izobraževanjih in s prebiranjem strokovne literature. Že dvanajsto leto vodi Folklorno skupino Vrtca Gorišnica, s katero sodeluje na številnih revijah in prireditvah. V prostem času rada bere knjige, smuča in se posveča svoji družini.

Prazgodovina »in situ«

Prehistory »In Situ«

Martina Šajn

Osnovna šola Jelšane
martina.sajn@guest.arnes.si

Povzetek

Učenje v naravi prinaša veliko prednosti. Ker gre za večinoma izkušenjsko učenje, spodbuja pri učencih celostni razvoj, od emocionalne vključenosti in več čutnega učenja, aktivnega učenja do fizične aktivnosti, doživljanja narave in krepitve ustvarjalnosti in domišljije. Učenci se preko aktivnih metod učijo komunikacije in sodelovanja. Inovativne metode zbujajo radovednost in dvigajo motiviranost za globlje razumevanje učne snovi. Z izbranim naslovom in vsebino želim poudariti povezanost geografskega prostora z zgodovinskim dogajanjem pred nekaj tisoč leti. V prispevku predstavljam dejavnosti, ki so povezane z življenjem človeka v kameni dobi in smo jih izvedli v bližini kraških jam, kjer so prazgodovinski ljudje pustili sledi. Učenci so izdelovali jamske umetnine in toteme iz naravnih materialov. Skušali so se preleviti v lovce; iskali so sledi živali v gozdu ter izdelovali orožje za lov. Iz vej, listja in s pomočjo vrvi so zgradili bivak ter skušali zanetiti ogenj. Cilji in namen dejavnosti na prostem so bili doseženi. Učenci so se preko aktivnega sodelovanja, emocionalne vključenosti in učenja v realnem svetu, narave, učili novih spoznanj in si krepili domišljijo, ročne spretnosti ter se urili v komunikaciji. Pri izvajanju nalog so bili zelo motivirani in se ob druženju še zabavali.

Ključne besede: doživljajska pedagogika, izkustveno učenje, kraške jame, prazgodovina, učenje v naravi.

Abstract

Learning in nature brings many advantages. Since it is primarily experiential learning, it encourages holistic development in students: emotional involvement and multi-sensory learning, active learning, physical activity, experiencing nature and enhancing creativity and imagination. Through active methods, students learn communication and cooperation. Innovative methods spark curiosity and increase motivation for a deeper understanding of the subject matter. With the chosen title and content, I aim to emphasize the connection between the geographical space and historical events from several thousand years ago. In this article, I present activities related to human life in the Stone Age. We made activities near karst caves where prehistoric people left traces. Students created cave art and totems from natural materials. They tried to become hunters; they tracked animal signs in the forest and made hunting weapons. From branches, leaves, and with the help of ropes, they built a shelter and tried to start a fire. The goals and purpose of outdoor activities were achieved. Through active participation, emotional involvement, and learning in the real world, nature, students learned new insights, strengthened their imagination, manual skills, and practiced communication. They were highly motivated while performing tasks and had fun socializing.

Keywords: experimential learning, experimential pedagogy, karst caves, learning in nature, prehistory.

1. Uvod

Učenje na prostem ima veliko prednosti, saj zajema učenčevo fizično, psihično in kognitivno zavedanje. Učenci so z naravo povezani, lahko poglobijo razumevanje in spoštovanje do narave. Narava učence senzorno bogati, saj so v naravi prisotni zvoki, vonjave, barve, različni materiali. Prisotno je veliko elementov doživljajske pedagogike. Naravno okolje učence pomirja, zmanjša raven stresa in tesnobe. Učenci so za delo bolj motivirani ter fizično aktivni, kar je zelo primerno za učence, ki imajo težave s koncentracijo in hiperaktivnostjo (Kranjčan, 2007). Naravno okolje spodbuja kreativnost, reševanje problemov na inovativen način, sodelovanje, izboljša komunikacijske veščine in reševanje konfliktov.

Osrednja tema je prikazati življenje v prazgodovini, in sicer v paleolitiku. Cilji dejavnosti so učencem na pristen način, preko doživljajske pedagogike, posredovati znanje, omogočiti doživetje in izkustvo preteklosti v avtentičnem okolju, doživeti naravo, spodbuditi ustvarjalnost in učence učiti razmišljati interdisciplinarno. Za učitelja je izziv v na prvi pogled geografsko didaktičnem okolju (kraška jama v udornici, kontaktni kras) vnesti elemente iz zgodovine. Torej tipično kraško okolje uporabiti za kuliso zgodovinskega dogajanja.

Dejavnosti so načrtovane v obliki naravoslovnega dne, vsebine so interdisciplinarne.

2. Učenje na prostem

2.1 Geografski in zgodovinski oris območja

Jelšansko podolje leži v jugozahodnem delu Slovenije, kjer najdemo dva tipa kamnin: apnenec in fliš (peščenjak in lapor). Pokrajina je z vidika proučevanja krasa izjemno zanimiva, saj leži na kontaktnem krasu. V neposredni bližini najdemo več kraških pojavov (vrtače, jame, reke ponikalnice, udornice idr.). Gre za vrtačo – udornico- ki povezuje več kraških jam: Hramič, Marnena jama, Dolenjska jama, Jama v vrtači nad Dolenjsko jamo, Jančarica, Jama pod Letico, Rijašova hišica in Dolenjski spodmol (Kataster jam, b. d.). O poselitvi doline Reke in območja v njeni bližini pričajo marsikateri najdeni predmeti iz obdobja prazgodovine; iz bakrene in železne dobe je tega malo več, medtem ko je iz starejše in mlajše kamene dobe manj najdb. Našli so kamnite sekire, pestnjake, tudi kosti jamskega medveda. Iz časa bronaste in železne dobe se nahajajo v neposredni bližini šole tri gradišča (Simčič, 2011). Geografsko znanje lahko povežemo tudi z zgodovino, saj so na območju jam našli ostanke črepinj iz bronaste dobe. Zaradi vseh teh navedenih razlogov je okolje zanimivo za preučevanje, ne samo iz geografskega temveč tudi iz zgodovinskega vidika.

2.2 Zakaj poučevati zgodovino v naravi

Namenoma sem v prvem delu izpostavila geografski oris območja, ker sem v preteklosti izvajala predvsem terensko geografsko raziskovanje. Tokrat sem si zadala cilj, da skušam vsebino proučevanja dvigniti na višji nivo in ovrednotiti geografski prostor kot zgodovinsko učilnico. Cilji dejavnosti na prostem so učencem približati naravno okolje, prikazati odvisnost človeka od narave in sobivanje z njo, doživeti zgodovino tudi preko drugih čutil, ne samo kognitivnih, krepiti kreativnost in sodelovanje med učenci, poudariti pomen sodelovanja ljudi v preteklosti za svoj obstoj in nenazadnje doseči trajno znanje in širše razumevanje zgodovine.

Izkušenjsko učenje oz. doživljajska pedagogika omogoča aktivno učenje preko praktičnih dejavnosti, učenci dobijo resnične izkušnje. Naučijo se povezovati teorijo in prakso. Vsak se lahko uči na svojem nivoju in si učenje na nek način prilagaja. Učenci so za delo in znanje bolj motivirani.

2.3 Dejavnosti

Predvidenih je več dejavnosti, ki se izvedejo v obliki naravoslovnega dne. Vsebine se interdisciplinarno prepletajo od geografije, zgodovine, likovne umetnosti in biologije. Učenci so razdeljeni v skupine po tri do štiri. Pri vseh dejavnostih se krepi ustvarjalnost, sodelovalno učenje, komunikacija, nenazadnje tudi odnosi. Učenci se preizkušajo v ročnih in fizičnih spretnostih ter se pri učenju veliko gibajo. Vse dejavnosti vsebujejo elemente doživljajske pedagogike, nekatere tudi estetski vidik.

2.3.1 Umetnost v prazgodovini

Učenci na delovnem listu dobijo kratek opis značilnosti umetnosti v prazgodovini opremljen s slikovnim gradivom. Naloga učencev je, da s pomočjo naravnih materialov, listja, vejic, trav, zemlje, iglic…naredijo svojo umetnino. Lahko jo izdelajo z rokami in blatom. Pri tej dejavnosti imajo učenci na razpolago tudi plastenko vode. Sliko lahko ustvarjajo na tleh, kjer si prej pripravijo prostor, lahko pa tudi na platnu. Namen naloge je, da skušajo narediti naravna barvila ali iz različnih naravnih materialov izdelati estetski likovni izdelek, pri tem pa iskati izvirne rešitve v naravi. Naloga krepi predvsem ustvarjalnost in iznajdljivost učencev. Učenke so na kamniti podlagi simulirale prazgodovinsko umetnost. Kot prikazuje slika 1 so učenke skušale ustvariti bizona iz listja, kamenčkov in blata. Na sliki 2 vidimo učenke med aktivnostjo. Pri tem so, kot so same dejale, neizmerno uživale.

Slika 1

Bizon iz listja in blata



Slika 2

Ustvarjanje z blatom



2.3.2 Verovanje v prazgodovini

Pri tej nalogi se učenci seznanijo z dvema novima pojmoma, in sicer animizem in totemizem. Učenci dobijo nalogo, da izdelajo totem svojega namišljenega plemena. Pri tej nalogi imajo na razpolago vrv, s katero si pomagajo pri vezanju posameznih delov totema. V kolikor ustvarijo žival, jo lahko skrijejo nekje v bližini in prosijo člane druge skupine, da jo poiščejo. Pri tem jim dajejo navodila *mrzlo-vroče*. Namen naloge je poleg novega znanja krepiti kreativnost in ročno spretnost. Učenci pa se srečajo z varovalnimi barvami živali.

Kot prikazuje slika 3 so dekleta izdelala žensko figuro, ki predstavlja totem. Uporabile so vejice, cvetje, storže ter vrvico, ki so jo imele na razpolago.

Slika 3

Totem



2.3.3 Zakuri ogenj

Učenci skušajo zanetiti ogenj s kresilom. Poiščejo primerno mesto in skupaj ocenimo, ali je varno. Biti mora stran od dreves in poti. Skupine dobijo podrobna navodila, kako zakuriti ogenj (Laris survival school, b. d.). S seboj imamo vodo, s katero lahko pogasimo ogenj. V kolikor jim s kresilom ne uspe, poskusijo z vžigalicami.

Učencem je bilo najbolj zabavno kuriti ogenj. Ker je bil gozd precej namočen, sem od doma prinesla netivo (prejo), klinčke ter seno. Nekaterim učencem je dokaj hitro uspelo zakuriti ogenj. Na sliki 4 je prikazano netenje ognja s kresilom. To dejavnost so učenci izpostavili kot najboljši izziv.

Slika 4

Kurjenje ognja



2.3.4 Postani lovec

Pri tej dejavnosti se učenci prelevijo v prazgodovinske lovce. Iz navodil izvedo, katere živali so nekoč lovili in kako. Kot prvo nalogo morajo poiskati ustrezen kamen (pestnjak) ali izdelati orodje, ki bi lahko služilo za lov na živali. V bližini so na tleh skriti kamni s sledmi različnih živali. V drugi nalogi morajo poiskati sledi in ugotoviti, kateri živali pripadajo. Ugotavljajo s pomočjo priročnika Lovske zveze (Mehle in Leskovic, 2014). Nazadnje naredijo načrt, kako bi lahko neko žival ujeli, npr. s čim, kje, kakšno past bi lahko uporabili, kako bi jo zvabili na neko točko in podobno.

Učenci so iskali sledi, kot je prikazano na sliki 5, ter jih s pomočjo lovskega priročnika prepoznavali. Usmerjala sem jih, naj iščejo po poteh ali stezah, po katerih se živali pogosto gibljejo. Ker je bilo v gozdu še malo mokrotno, so učenci zelo hitro naleteli na prave sledi srnjadi.

V drugem delu naloge so naredili preprosto leseno sulico s kamnito ostjo (slika 6). Orožje so nato tudi preizkusili z metom v brežino. Ugotovili so, da je bilo izdelano zelo dobro in bi lahko služilo svojemu namenu.

Slika 5

Prirejena sled



Slika 6

Kamnita sulica



2.3.5 Izdelaj bivak

Učenci izdelajo preprost bivak za več oseb. Izdelajo ga lahko iz vej, listja, palic, šotorskega krila, ki predstavlja kožo neke živali. Učenci si v navodilih ogledajo slike bivakov (Laris survival school, b. d.). Na razpolago imajo vrv in vrtne škarje. Kot del bivaka lahko uporabijo tudi drevo, skalni previs, jamo ali grmovjem.

Učenci so zgradili več bivakov (eden izmed njih je na sliki 7). Uporabili so veje, ki so ležale na tleh, nekaj so jih sami narezali. V konkretnem primeru so bivak postavili učenci med dvema drevesoma. Pri tej nalogi je bilo sodelovanje in dogovarjanje ključnega pomena, saj so se morali dogovoriti, kako bodo zgradili bivak, izbrati so morali primerne veje, trdne in pravih dimenzij.

Slika 7

Bivak



3. Zaključek

Namen izvajanja učnih dejavnosti na prostem je bil dosežen. Preko izkušenjskega učenja oziroma doživljajske pedagogike so učenci pridobili novo znanje o življenju človeka v prazgodovini ter poglobili razumevanje evolucije človeka. Učenci so hkrati razvijali in krepili ustvarjalnost in domišljijo. Preko izdelave predmetov, kot so totem ali slika, in bivakov so se urili v ročni spretnosti, komunikaciji in sodelovanju. Pri tem so se zabavali in nasmejali. Nekateri so izredno uživali tudi v tem, da so se igrali z blatom ter bili umazani, kar je dandanes pri adolescentih zelo redko videti. Kot najbolj zabavne dejavnosti so učenci izpostavili gradnjo bivaka, kurjenje ognja ter ustvarjanja z blatom. Izpostavili so tudi to, da jim je bilo lepo, ker so bili v naravi. Za delo so bili motivirani vsi, deklice in dečki.

4. Viri in literatura

Kranjčan, M. (2007). *Osnove doživljajske pedagogike : znanstvena monografija*. Pedagoška fakulteta. Ljubljana.

Planinc, N. (ur.). (2018). *Danes se učimo zunaj: priročnik za dejavnosti v naravi*. Center šolskih in obšolskih dejavnosti. Ljubljana.

Simčič, I. (ur.). (2011). *Občina Ilirska Bistrica : monografija*. Občina Ilirska Bistrica.

Mehle, J. in Leskovic, B. (ur.). (2014). *Stopinje in sledovi divjadi*. Lovska zveza Slovenije. Ljubljana. https://clan.lovska-zveza.si/userfiles/Prostozivece_zivali/pdf/Stopinje_in_sledovi_divjadi.pdf

Kataster jam. (b. d.). https://www.katasterjam.si/caves/9013

Laris survival school. (b. d.). *Larisov priročnik: bivak.* https://www.sola-prezivetja.si/media/contents/106/1512420704.6792371511.pdf

Laris survival school. (b. d.). *Larisov priročnik: ogenj.* https://www.sola-prezivetja.si/media/contents/105/1512419861.0765517662.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Martina Šajn je profesorica geografije in zgodovine. Diplomirala je na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Zaposlena je na Osnovni šoli Jelšane, kjer poučuje geografijo, zgodovino in domovinsko in državljansko kulturo in etiko.

Gibanje in učenje v naravi

Movement and Learning in Nature

Metka Nunčič

Osnovna šola Solkan
metkan@sola-solkan.si

Povzetek

Učitelji pri delu opažamo, da ima veliko otrok težave z zbranostjo in nemirnostjo, vse več pa je tudi takšnih, ki so manj gibalno sposobni. Gibanje v naravi je za današnje otroke zato še toliko bolj pomembno in dragoceno. Gibanje je v resnici ena od najosnovnejših otrokovih potreb, s katero otrok zaznava in odkriva svoje telo, preizkuša, kaj zmore, hkrati pa ob razvijajočih se telesnih sposobnostih doživlja občutke veselja ter gradi zaupanje vase. Na šoli smo z učenci četrtega razreda izvedli športni dan z medpredmetnim povezovanjem. V prispevku je opisan športni dan, ki temelji na prepletanju elementov estetskega pristopa in pristopa skrivnostnost ter gibanju z namenom. Cilj ni bilo tekmovanje, ampak gibanje in učenje skozi igro na prostem. Krepili smo različne spretnosti, odnose, vedenje in znanje.

Ključne besede: estetski pristop, gibanje z namenom, medpredmetno povezovanje, pristop skrivnostnost, športni dan, učenje v naravi.

Abstract

Teachers have noticed that many children have problems with concentration and restlessness. Furthermore, the number of children with lower physical fitness levels is increasing. Therefore, movement in nature is even more important and valuable for them. Movement is one of the basic needs of children, through which they sense and explore their bodies, test their capabilities, and develop physical abilities. Moreover, with movement, they also experience joy and build self-confidence. We organized a Sports Day for the fourth-grade children at school and incorporated an interdisciplinary approach. The report describes Sports Day that integrates elements of the esthetical approach, mystery approach, and movement with a purpose. The goal was not to compete, but to move and learn through the game in nature. We focused on strengthening various skills, relationships, behaviour, and knowledge.

Keywords: esthetical approach, interdisciplinary connection, learning in nature, movement with a purpose, mystery approach, Sports Day.

1. Uvod

1.1 Estetski pristop

Besedo estetika pogosto povezujemo le z občutkom za lepoto skozi umetnost. Estetski pristop pri učenju na prostem pa ima širši pomen – vključuje občutke, čutne zaznave, razumevanje narave, kar izhaja iz čustvenih in čutnih izkušenj na prostem. Estetski pristop spodbuja, da naravo doživimo celostno, motivira, navdušuje in spodbuja k ustvarjalnosti. Kadar smo zunaj, smo v kompleksnem prepletanju čustev, zaznav in misli. Občutki izhajajo iz svežega zraka, vetra na obrazu, vonja zemlje, ptičjega petja, zvoka tekoče vode, našega bitja srca,

gibanja našega telesa, tišine in lepote pokrajine. Teh občutkov ni potrebno vnaprej napovedovati ali jih razlagati – se zgodijo, brez cilja, brez napora, jih čutimo, izkusimo, lahko delimo. Skozi čutna doživljanja spoznamo, da smo del narave, naš razum se odpre, kar vodi v celostni razvoj učenca – uravnoteženost, samozavedanje, odpornost, odgovornost, zadovoljstvo. Razvijamo inteligenco celega telesa. Pri izvajanju dejavnosti z elementi estetskega pristopa je zelo pomembno, da vključimo čim več čutov, raznolikih situacij, doživetij in naravnih materialov (5. nacionalna konferenca Didaktika učenja na prostem, 2021).

1.2 Pristop skrivnostnost

Pedagoški pristop skrivnostnost je čvrst, notranji skelet učne enote. Učitelji uporabimo ta pristop za načrtovanje in izvedbo učne enote. Evalvacija učnega procesa poteka sočasno. V učni enoti, zgrajeni po pristopu skrivnostnosti so v ospredju dejavnosti, v ozadju pa učni cilji. Temelj novosti v vsaki učni enoti je zgodba. Učitelji smo scenaristi, klasično učno enoto spremenimo v zgodbo, prežeto s skrivnostmi. Zgodbe se dogajajo v naravi. Čarobne dejavnosti so ključni element učnega procesa. Vsebujejo različne elemente skrivnostnosti, s katerimi dosežemo aktivacijo domišljije, ponotranjenje, vpetost in stopnjevanje radovednosti. Dejavnosti učenca navdušujejo in privabljajo, aktivnosti pa jim obljubljajo odkritja in pustolovščine (5. nacionalna konferenca Didaktika učenja na prostem, 2021).

1.3 Gibanje z namenom

Otroci so postali ujetniki novega dela družbe sedečih ljudi, ki jim je bližje sedeča pozicija kot pa telesna kondicija. Nevroznanost pa izpostavlja drugo plat zgodbe. Telovadba izboljšuje delovanje možganov. Učenci, ki so bolje telesno pripravljeni, dosegajo boljši učni uspeh. Telovadba spodbuja rast možganskih celic. Učitelji želimo pritegniti čim več učencev, zato ne bi smeli zanemarjati tako učinkovitega orodja, kot je gibanje.

Razlogi, zakaj bi morali učitelji uporabiti model gibanja z namenom,:

- z gibanjem se spočijemo od učenja in preusmerimo pozornost,
- gibanje omogoča implicitno učenje,
- gibanje izboljšuje možganske funkcije,
- z gibanjem zadovoljimo osnovne človekove potrebe,
- gibanje izboljšuje počutje učencev,
- z gibanjem prilagodimo poučevanje učencem,
- pri gibanju sodelujejo čutila,
- gibanje zmanjšuje stres,
- gibanje izboljšuje krvni obtok,
- gibanje izboljšuje spomin in učenje (Prgić, 2018).

1.4 Pouk na prostem

Najširša opredelitev pouka na prostem je, da je to organizirano učenje, ki poteka zunaj šolskih stavb. Najpogostejša sta dva pristopa, in sicer pouk na prostem kot samostojno učenje (učitelj pusti učencem, da samostojno odkrivajo, izkušajo, doživljajo) in vodeno učenje (učitelj

učencem podaja navodila za dejavnosti, ki jih učenci izvajajo na prostem). Pouk na prostem lahko vključuje dejavnosti vseh predmetov, ne samo naravoslovnih in okoljskih dejavnosti.

Priprava na pouk na prostem se začne že v razredu. Z učenci opredelimo namen, izdelamo načrt in predstavimo pripomočke za delo. Po dogovoru o pravilih predstavimo namen učenja in pri učencih s pomočjo različnih aktivnosti, kot sta npr. igra in samostojno raziskovanje aktiviramo njihovo predznanje. Pomembno je, da učencem podamo jasna navodila in preverimo njihovo razumevanje. Po osrednji dejavnosti pouka na prostem sledi frontalna dejavnost v skupni »bazi« oz. prostoru. Učenci nato delijo svoja spoznanja, ponudimo pa jim tudi možnost delitve svojih spoznanj - refleksije. Na koncu sledi vračanje v razred (Novak idr., 2022).

2. Organizacija športnega dne

Z učenci smo se pred začetkom pogovorili o poteku športnega dne. Nekaj časa smo namenili upoštevanju dogovorjenih pravil in skrbi za varnost. Peš smo se odpravili iz Solkana do gozda Panovec, kjer leži primestni gozd in se razprostira na obrobju mesta Nova Gorica.

Na športnem otoku smo najprej prisluhnili kratki predstavitvi gozda Panovec, nato pa še sporočilcu gozdnega škrata (slika 1). Povedal jim je, da jih vedno opazuje, ko pridejo na obisk v gozd in da je ponosen na njih, ker se lepo obnašajo ter skrbijo za čisto okolje. V ta namen jim je pripravil prav posebno krožno pot v gozdu, na kateri bodo označena mesta, kjer bodo opravili določeno nalogo. Na klopci pa jim je pustil tudi raznobarvne kuverte in vrečko presenečenja. Iz vrečke je vsak učenec izvlekel listek. Listki so bili različnih oblik, velikosti in barv. Učenci so najprej morali ugotoviti, po kakšnem ključu bodo prišli do rešitve oziroma do sporočila. Hitro so ugotovili, da so ključne barve, nato pa so iz posameznih delov sestavili sestavljanko v celoto in s tem dobili sporočilo o pravilih vedenja in zaščiti v naravi (slika 2). Glede na izžrebane listke so se učenci hkrati razdelili tudi v skupine. Vsaka skupina je dobila svojo kuverto z navodili in nalogami.

Slika 1

Na športnem otoku



Slika 2

Branje gozdnega bonton po skupinah



Kot izhodišče smo najprej naredili nekaj gibalnih vaj za prostorsko zavedanje. Učenci so naredili gibalne vaje za ravnotežje, vrtenje in skoke ter tako pripravili možgane na učenje. Cilj teh gibalnih vaj je izboljšava možganskih funkcij in komunikacije (Prgić, 2018).

Po ogrevanju je učence že čakala prva naloga. Vsak si je izbral tri kamenčke brez ostrih robov. Z dominantno roko se je dotaknil ušesa in položil kamenček na spodnji del podlahtnice

nad komolcem (slika 3). Nato pa je s hitrim zamahom roke ujel kamenček v pest iste roke, kar mu je prineslo prvo točko. Nadaljevali so tako, da so položili dva kamenčka (nato tri) in ju ponovno poskušali ujeti. Vsak ujeti kamenček je prinesel točko. Ko pa jim je padel vsaj en kamenček na tla, se je igra za tistega člana v skupini končala. S štetjem in seštevanjem točk so nato ugotovili, kako so bili uspešni. Pri igri so učenci urili spretnost lovljenja kamenčkov, koncentracijo ter štetje in računanje.

Slika 3

Lovljenje kamenčkov



Pot smo nadaljevali po označeni krožni poti. Med potjo so učenci natančno opazovali in iskali mesta, kjer jih je čakala naloga. Namen druge naloge je bilo opazovanje, pomnjenje in besedno izražanje. Učenec - fotograf poišče poseben del v naravi, ki pritegne njegov pogled in ga očara. Z gozdnim fotoaparatom je naredil fotografijo na določenem mestu opazovanja (slika 4). Fotograf je opisal, kaj je na fotografiji. Ostali učenci v skupini so imeli oči pokrite ali pa so bili obrnjeni s hrbtom proti fotografu. Opisan predmet so poiskali in poimenovali.

Slika 4

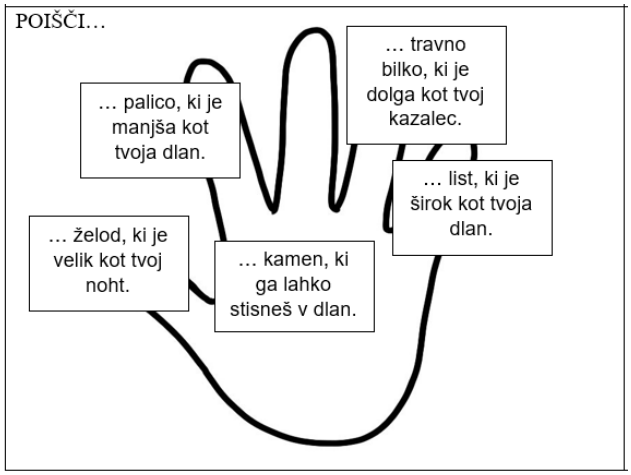
Fotografiram



Pri tretji nalogi so učenci v naravi poiskali gozdne stvari, ki so bile primerljive z njihovo dlanjo (slika 5 in 6).

Slika 5

Kaj je večje, manjše kot …



Slika 6

Primerjamo



Pri četrti nalogi so z zbranim, usmerjenim poslušanjem in poustvarjanjem zvokov iz narave postali bolj dovzetni za njihovo pestrost. V gozdu so slišali različne zvoke in ugotavljali povzročitelja določenega zvoka. Z zaprtimi očmi so prisluhnili in se obrnili v smer, iz katere je prihajal zvok (slika 7). Vsak učenec si je izbral enega od plodov ali predmetov. Preizkušali so zvoke, ki so jih lahko izvajali z gozdnim materialom. V krogu je vsak posameznik s poiskanim predmetom ustvaril zvok, ritem ali glasbo.

Pri peti nalogi so nabrali pet različnih naravnih predmetov, ki so jih razvrščali po velikosti (od najmanjšega do največjega), po barvi (od najsvetlejšega do najtemnejšega) in po teži (od najlažjega do najtežjega).

Slika 7

Poslušamo zvoke



Slika 8

Razvrščanje predmetov



Gozdni material so v skupinah uporabili za razvrščanje, uvrščanje, primerjanje in urejanje ter prirejanje glede na posamezno lastnost (slika 8). Ugotavljali so kriterije razvrščanja drugih skupin. Sestavili so različne vzorce in ugotavljali pravilo vzorcev drugih.

Pri šesti nalogi so se učili postaviti predmete v ravnovesje, kjer so urili ročne spretnosti in veščine skupinskega dela. Skupine so se preizkusile v različnih tehnikah gradnje stolpa iz vej oziroma gradnje škratovega bivališča (slika 9). Vsaka skupina je poiskala primeren prostor in vsaj 30 različni vej. Položili so jih na tla tako, da so jih imeli pri igri na dosegu roke. Na določen znak so začeli iz njih sestavljati in postavljati čim višji stolp. V skupini so se dogovorili o strategiji gradnje. Stolp so premišljeno gradili, vej niso metali zgolj na kup. Po potrebi so lahko nabrali dodatne veje.

Čas gradnje stolpa so imeli omejen na sedem minut. Po preteku časa so skupine med seboj primerjale višine stolpov in način gradnje, ki je doprinesla različno trdnost stolpov.

Slika 9

Gradimo iz vej



Slika 10

Predstavitev škratove hiše



Pri predstavitvi zgrajene škratove hišice so učenci povedali škratkovo ime in njegov dom zelo natančno opisali. Povedali so, zakaj so mu zgradili tak dom, kaj je škratku všeč in s čim se rad ukvarja (slika 10 in 11).

Slika 11

Opis škratove hiše



Gozdni raziskovalci morajo včasih noč preživeti v gozdu. Pri sedmi nalogi so razmišljali, kaj vse je potrebno imeti pri sebi, če želiš noč preživeti v gozdu. Nekateri učenci so tri predmete narisali na gozdna tla, drugi pa so predmete gibalno prikazali.

Skozi celotno pot so bili učenci gozdni raziskovalci. Igrali so gozdni bingo (slika 12 in 13). Učenci so morali zelo dobro opazovati in gledati okoli sebe ter iz listka videti in poiskati dane naloge.

Slika 12

Listek za gozdni bingo

pajčevino	prizor, kjer lahko vidim 3 različne naravne materiale	žival/žuželko
list, ki ima na spodnji strani drugačen odtenek barve kot na zgornji strani	pajka	prizor, kjer lahko vidim 3 različne oblike listov
podrto drevo/odžagano drevo	prizor, kjer lahko naštejem 5 različnih odtenkov barv	drevo, ki je poraslo z mahom

Slika 13

Videli smo pajčevino



3. Zaključek

Zgoraj opisane dejavnosti so učencem ponudile veliko možnosti za sprehod in razvijanje naravnih oblik gibanja. V gozdu so lahko občutili mehka, neravna in s koreninami prepletena tla. Na poti so jim bile postavljene naravne ovire: štori, veje dreves, kupi listja, podrast in plodovi, ki so jih morali premagati.

Športni dan - pohod smo obogatili z zanimivi dejavnostmi, skozi katere smo se na zabaven način učili. Pri opravljanju nalog so opazovali gozdnato naravo, ki je zanimiva zaradi svoje izredne pestrosti rastlinskega in živalskega sveta. Igrali so se s kamenčki, prisluhnili gozdnemu zvoku, gradili najvišje stolpe iz vej, uživali v lovu za majhnimi gozdnimi stvarmi, iskali naravne predmete in jih razvrščali. Večini učencev je bila najbolj všeč gradnja stolpa iz vej.

Da bodo učenci postali v naravi pozorni, se znali umiriti in zaznavati okolje s svojimi čutili, jih moramo tega naučiti. Pouk na prostem moramo izvajati pogosto. Učencem skušajmo predstaviti, da je svet okoli njih lep in poln čudežev, ki se jim bodo razkrili, če se le bodo znali dovolj umiriti in jih opaziti. Vsekakor za to ne bo dovolj en dan; učenje na prostem je nekaj, kar bi moralo postati stalna praksa v šolah.

Pripovedovanja učencev so dokazala, da medpredmetno povezane dejavnosti v gozdu povečajo motivacijo za učenje in spodbudijo k vrstniškemu sodelovanju. Učenci so uživali v gozdu skupaj s svojimi sošolci, čutili so manj pritiska in obremenjenosti, sodelovali so v skupini. Vsak učenec je imel priložnost, da delo opravlja samostojno, v skupinah, kar spodbuja njihovo odgovornost, samoiniciativnost in razvija skupinsko delo. Skupaj so lahko povezovali znanje in iskali odgovore na nova vprašanja. Učili so se z gibanjem in igro, kar izboljša fizično in mentalno zdravje, razvijali so koordinacijo, ravnotežje, domišljijo in ročne spretnosti. V raziskovalnih dejavnostih so bili aktivno vključeni vsi učenci.

4. Viri

Novak, N., Dolgan, K, Vršič, V., Podbornik, K., Bojc, J. in Pihler, N. (2022). *Pouk na prostem – Priročnik za učiteljice in učitelje na razredni stopnji.* Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Prgić, J. (2018). Kinestetični razred: učenje skozi gibanje: praktični priročnik z več kot 100 vajami in igrami. Svetovalno – izobraževalni center MI.

5. nacionalna konferenca Didaktika učenja na prostem.(2021). Povzetek prispevkov. Konferenčno gradivo. Center šolskih in obšolskih dejavnosti. Dostopno na: https://www.csod.si/uploads/file/KONFERENCE%20in%20SEMINARJI/2021/5_Nkonf/konferencno_gradivo_povzetki_prispevkov.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Metka Nunčič je profesorica razrednega pouka, ljubiteljica gibanja in poučevanja na prostem. Zaposlena je na OŠ Solkan kot učiteljica 4. razreda. Na šoli je koordinator športnih dejavnosti za razredno stopnjo. Pri svojem delu z otroki veliko pozornosti posveča različnim dejavnostim, v zadnjih letih predvsem gibanju v naravi in izkustvenemu učenju. Pri načrtovanju izhaja iz otrok, saj se zaveda, da je njihova motivacija posledično večja, znanje pa ponotranjeno.

Izdelovanje glasbil v učilnici na prostem pri glasbeni umetnosti v 4. razredu

Making Musical Instruments in the Outdoor Music Art Classroom in Grade 4

Vesna Ristova Petrova

Osnovna šola Jožeta Moškriča Ljubljana
vesnar@jozmos.si

Povzetek

V članku opisujemo, kako smo pri pouku glasbene umetnosti v 4. razredu tradicionalno poučevanje v učilnici, ki pogosto temelji na pasivnem sprejemanju informacij in pomanjkanju medsebojnih interakcij, nadomestili z dejavnim sodelovanjem, kritičnim razmišljanjem in samostojno izgradnjo znanja v učilnici na prostem. To smo storili tako, da smo tri učne ure pri glasbeni umetnosti v 4. razredu izvedli v učilnici na prostem. V teoretičnem delu članka najprej predstavimo značilnosti učenja na prostem, prednosti učenja na prostem ter posledice pouka/zaprtosti v prostoru. V nadaljevanju opišemo, kako so učenci v učilnici na prostem izdelovali glasbila, pri čemer so uporabljali tako material, ki je na voljo v učilnici na prostem (drevo, pesek, kamenčke, suho listje), kot tudi material, ki so ga prinesli od doma (stare lesene kuhalnice, da so iz njih naredili ropotulje; riž, fižol ter plastenke). Cilj dejavnosti je bil, da učenci spoznajo zvok, ki ga oddajajo različni naravni materiali. Ko so izdelek naredili, so zaigrali različne ritmične vzorce in tako sestavili svojo »naravno eko skladbo«. Ugotovili smo, da ima pouk na prostem v primerjavi s poukom v učilnici številne prednosti, ki jih je mogoče pojasniti s Kaplanovo teorijo pozornosti. Ta trdi, da narava sama po sebi priteguje našo nevoljno pozornost in zato ne zahteva veliko spoznavnega napora.

Ključne besede: eko skladba, glasbena umetnost, naravni materiali, izdelovanje glasbil, učilnica na prostem.

Abstract

In this article we describe how traditional classroom teaching, often based on passive reception of information and lack of peer interaction, was replaced by active participation, critical thinking and independent knowledge construction in an outdoor classroom in the 4th grade music arts classroom. This was done by conducting three lessons in music art in Grade 4 in an outdoor classroom. In the theoretical part of the paper, we first present the characteristics of outdoor learning, the benefits of outdoor learning and the consequences of classroom/indoor learning. We then describe how the pupils made musical instruments in the outdoor classroom, using both materials available in the outdoor classroom (wood, sand, pebbles, dry leaves) and materials brought from home (old wooden chopsticks to make rattles; rice, beans and plastic bottles). The aim of the activity was to make the pupils aware of the sound made by different natural materials. Once they had made the product, they played different rhythmic patterns to compose their own "natural eco song". We found that outdoor lessons have a number of advantages over classroom lessons, which can be explained by Kaplan's theory of attention. This argues that nature itself attracts our involuntary attention and therefore does not require much cognitive effort.

Keywords: eco composition, musical art, natural materials, musical instrument making, outdoor classroom.

1. Uvod

Učitelji se v razredu srečujemo z različnimi težavami. Ena izmed njih je tudi vedênje učencev, ki ovira in moti pouk. Razlogi za takšno vedênje so lahko zelo različni, posledice pa so vedno bolj ali manj enake: učitelj v razredu težko vzpostavi red in disciplino, učenci težje dosegajo učne cilje, pogosto pa tako vedênje moti in ovira tudi ostale učence, ki si želijo znanja. Opažamo, da je ob sončnem in toplem vremenu motenja pouka s strani učencev več kot ob slabem. V članku predstavljamo, kako smo pri pouku glasbene umetnosti v 4. razredu tradicionalno poučevanje v učilnici, ki pogosto temelji na pasivnem sprejemanju informacij in pomanjkanju medsebojnih interakcij, nadomestili z dejavnim sodelovanjem, kritičnim razmišljanjem in samostojno izgradnjo znanja v učilnici na prostem.

2. Učilnica na prostem

O tem, kako pomembno je gibanje, danes lahko beremo vsak dan. Prednosti učenja na prostem so številne, vendar, kot piše Waite (2020), je v šolah po svetu uporaba učilnic na prostem relativno nizka, se pa motiviranost za učenje na prostem razlikuje znotraj posameznih šol in med državami/območji.

Izobraževanje na prostem je celostna oblika izobraževanja. Njegov cilj je izboljšati dobro počutje otrok in mladostnikov, vključno z njihovim duševnim, fizičnim, čustvenim, socialnim in psihološkim počutjem. (Bukovšek, 2023)

2.1 Prednosti učenja na prostem

Prednosti izobraževanja na prostem so v največji meri povezane z zmanjšanjem stopnje debelosti, izboljšanim duševnim zdravjem ter izboljšanim kognitivnim in vedenjskim razvojem.

Raziskave kažejo, da učenje na prostem omogoča otrokom, da izkusijo kompleksne in edinstvene izkušnje, ki ponujajo vrsto priložnosti, vključno s fizičnimi izzivi, priložnostmi za raziskovanje, konstruktivno igro, družabno igro ter tudi igro vlog. Telesna dejavnost, ki jo olajšajo nestrukturirane igre na prostem, dokazano spodbuja bolj zdrav življenjski slog v poznejšem življenju in tako zmanjšuje tveganje za prihodnje zdravstvene težave.

Zakaj in kako učenje na prostem ponuja tako uspešno učno okolje, je mogoče pojasniti s Kaplanovo teorijo pozornosti, ki trdi, da narava sama po sebi priteguje našo nevoljno pozornost in zato ne zahteva veliko spoznavnega napora (Parsons in Traunter, 2019).

Kot piše Požun (2023), sta ameriška psihologa Rachel in Stephen Kaplan v osemdesetih letih 20. stoletja z različnimi znanstvenimi raziskavami odkrivala in nato predstavila teorijo obnove pozornosti (Attention Restoration Theory – ART), v kateri trdita, da se ljudje lažje osredotočimo potem, ko nekaj časa preživimo v naravi, oziroma že zgolj, če samo gledamo prizore iz narave. Kaplanova opisujeta, kako ima narava lahko obnovitveno funkcijo v:

- psihološkem (pozornost in čustva),
- fiziološkem (stres in odzivi telesa) in
- socialnem pomenu.

Narava lahko vpliva na to, da pritegne drugo vrsto pozornosti, kot jo od nas npr. zahtevajo vsakodnevne obveznosti. Ob tem delujejo drugi deli možganov, del možganov, ki upravlja

delovno pozornost, pa med tem počiva. Izpostavljenost naravnim okoljem in divjini ima tako psihološke učinke, med drugim obnovo pozornosti.

Požun (2023) doda, da je v naravnem okolju obilo neverjetno zanimivih prizorov, ki človeka pritegnejo z nežno pozornostjo, na primer valovanje morja, padanje slapov, premikanje drevesnih listov ob šumenju vetra … Do psihološke utrujenosti, ki je tudi del poklicne izgorelosti, danes vse bolj razširjenega pojava na področju duševnega zdravja, prihaja zaradi prevelike količine informacij, s katerimi smo vsak dan bombardirani. Posameznik tako ne zmore več učinkovito oceniti in razločiti pomembnosti informacij iz okolja, ne zmore več ustrezne usmerjene pozornosti. Upadanje usmerjene pozornosti pri posamezniku vodi v to, da postane bolj raztresen in psihično utrujen.

Ta teorija se ujema z Wilsonom (1984 v Parsons in Traunter, 2019), ki zagovarja prirojen odnos do naravnega sveta.

2.2 Posledice zaprtosti v prostoru

Strah pred tveganjem velja za enega glavnih dejavnikov, ki so prispevali k zmanjšanju iger na prostem in učenja na prostem (Sutton 2008 v Parsons in Traunter, 2019). Ta upad je poudaril England Marketing (2009 v Parsons in Traunter, 2019), ki je poročal, da se je 40 odstotkov odraslih, ko so bili otroci, igralo v naravnem okolju, danes naj bi bilo takšnih otrok zgolj 10 odstotkov. Louv (2011 v Parsons in Traunter, 2019) je ob upoštevanju splošnega upada otrokovega preživljanja časa na prostem nakazal, da lahko otroci in odrasli trpijo za motnjo pomanjkanja narave. Louv meni, da je ta pojav neposredna posledica zmanjšanega preživljanja časa na prostem, ki ga povzroča kultura strahu, ki se skriva za težnjo po izbiri organizirane igre v zaprtih prostorih.

Težava torej ni v pomanjkanju priložnosti, temveč v pomanjkanju razumevanja in znanja, povezanega s tem, kako in zakaj bi bilo treba okolje na prostem uporabiti kot okolje za učenje. Dyment in Coleman (2012 v Parsons in Traunter, 2019) se strinjata in trdita, da je bivanje na prostem premalo priznano kot bogat vir za učenje. Strinjata se, da je razlog za to večplasten in delno posledica učiteljeve nenaklonjenosti in pomanjkanja usposabljanja za učenje na prostem.

Tudi pomanjkanje nadzora je lahko dejavnik, ki učitelje odvrne od pouka na prostem. Notranji prostor je namreč nadzorovano in omejeno ozemlje; okolje zunaj je resda lahko optimalno učno okolje, vendar v njem učitelji nimajo toliko nadzora kot v učilnici. Ta pogled se ujema z raziskavo Dillona et al. (2005 v Parsons in Traunter, 2019), ki je pokazala, da sta v učilnici čas in prostor učiteljeva, zunaj pa sta čas in prostor v lasti učencev.

Razlog za neuporabo učilnic na prostem je tudi pomanjkanje časa, ki ga povzroča vse večja kultura odgovornosti z naraščajočim pritiskom staršev in ministrstva glede akademskih dosežkov (Maynard 2007 v Parsons in Traunter, 2019). Morda je razlog tudi v čedalje obsežnejših učnih načrtih.

3. Izdelovanje glasbil v učilnici na prostem

Kar nekaj časa smo se spogledovali z mislijo o organizaciji pouka glasbene umetnosti na prostem. Želeli smo, da bi učenci v učilnici na prostem izdelali glasbila, na katera bi tudi zaigrali. Pred uporabo učilnice na prostem smo se sicer srečali s kar nekaj pomisleki. Največji strah smo imeli pri tem, kaj bomo storili, če nas učenci ne bodo poslušali in bodo delali druge

dejavnosti, npr. tekali po travi, in ne tistih, ki jih bomo naročili. Bali smo se, da bomo zaradi zunanjih dejavnikov toliko časa porabili za obravnavo snovi v učilnici na prostem, da nam bo zmanjkalo časa za obravnavo ostale učne snovi, ki bi jo sicer obdelali v učilnici. Ko pa smo začeli raziskovati literaturo o učilnici na prostem, smo spoznali Kaplanovo teorijo, ki smo jo v tem prispevku sicer že omenili. Ta teorija pravi, da že sama narava (v učencih) vzbudi motivacijo za učenje. In res je bilo tako. Zagotovo ne moremo trditi, da so bili vsi učenci zelo motivirani za delo, so pa bili motivirani v večji meri, kot bi bili, če bi pouk potekal v učilnici. Že sama misel na to, da bo pa ta dan pouk drugačen, je učence navdala z vznemirjenostjo. Upamo si trditi celo, da so nas učenci zunaj bolj poslušali, ko smo podajali navodila. Morda tudi za to, ker je v učilnici tišina, zunaj pa je kar nekaj motečih dejavnikov: npr. avtomobili, tovornjaki, bližina prometnice, mimoidoči, ki klepetajo, pasji lajež ipd. Če so učenci želeli slišati navodila, so morali biti res tiho, priti bliže k nam in pozorno poslušati.

V učilnici na prostem smo izvedli tri šolske ure:

- dve šolski uri sta bili namenjeni izdelavi glasbil,
- tretja ura pa je bila namenjena temu, da vsak učenec pove oz. predstavi svoje glasbilo in zaigra svoj ritem na njem.

Po vsaki učni uri smo napisali evalvacijo in izluščili dejavnike, ki so pomembni za dosego cilja pri izvedbi učne ure v učilnici na prostem. Cilj dejavnosti je bil, da učenci spoznajo zvok, ki se sliši in je pridobljen iz različnih materialov. Ko so izdelek naredili, so tudi zaigrali različne ritmične vzorce in sestavili svojo »naravno eko skladbo«. Omenjeni dejavniki so:

1. Dobra organizacija oziroma natančna navodila

Učencem smo dali natančna navodila o tem, kaj bodo potrebovali pri pouku na prostem, to je pripomoglo k temu, da ni bilo zmede, ko smo se pripravljali na odhod v učilnico na prostem. Učenci so točno vedeli, kaj potrebujejo.

2. Prostor

Naša šola ima odlično urejeno učilnico na prostem, ki izpolnjuje tudi varnostne pogoje.

Slika 1

Učilnica na prostem



Učilnica na prostem, prikazana na Sliki 1, ima tudi klopi, ki so učencem omogočale, da so delali na suhem in ne na travi.

3. Material

Pri izdelavi glasbil so učenci uporabljali (na voljo v učilnici na prostem): drevo, kamenčke, pesek, suho listje. Od doma so učenci prinesli stare lesene kuhalnice, ki so jih uporabili za ropotulje, riž, fižol ter plastenke.

Slika 2

Material za izdelovanje glasbil



Material, ki smo ga uporabili pri izdelovanju glasil, je prikazan na Sliki 2. Učenci so ga prinesli s seboj, treba ga je bilo le prenesti iz učilnice v šoli v učilnico na prostem. Da bi se izognili temu, da bi kdo kaj pozabil, so učenci s seboj v učilnico na prostem odnesli kar šolske torbe.

4. Vremenske razmere

Pri izdelovanju glasbil smo potrebovali lepo vreme, zato smo učencem šele dan pred izvedbo sporočili, da bo naslednji dan pouk glasbene umetnosti potekal na prostem, smo jim pa že dva tedna pri vsaki učni uri glasbene umetnosti povedali, da bomo v prihodnjih učnih urah obiskali učilnico na prostem in kaj bodo pri tem potrebovali. Material so v šolo prinesli že en teden prej, s čimer smo se izognili temu, da bi bil kdo brez materiala in tako ne bi mogel izdelati glasbila. V enem tednu so vsi učenci prinesli materiale. Prav tako smo učencem naročili, naj imajo ta dan na sebi malo debelejša oblačila, namreč temperatur ni natančno mogoče predvideti, prav tako ne vetra. Če otroka zebe, je delo nemogoče.

5. Varnost in preventiva

Pri načrtovanju pouka v učilnici na prostem smo morali upoštevati zdravstvene omejitve otrok; npr. alergijo na cvetni prah. Prav s tega vidika je pouk na prostem potekal takrat, ko je bilo vreme malce toplejše in ko možnosti cvetnega prahu še ni bilo. Če bi imeli v skupini otroka s sladkorno boleznijo ali alergijo na katere pike, bi morali upoštevati tudi to, in sicer vzeti zdravilo za otroka s seboj ter predhodno govoriti o tem s starši.

6. Odsotnost digitalnih naprav

Držimo se načela, da na prostem digitalnih naprav ne uporabljamo, to pomeni, da nimamo s seboj računalnika ali česar koli, kar bi motilo našo pozornost.

7. Nabor rezervnih pripomočkov

Tako kot vedno se lahko zgodi, da kateri od otrok pozabi katerega od pripomočkov. Medtem ko imamo kot učiteljici v učilnici v razredu pripomočke na zalogi, je treba pri pouku na prostem skrbno premisliti potrebe po pripomočkih, namreč puščanje učencev samih v učilnici na prostem je zaradi varnosti otrok nedovoljeno.

8. Pozitivno sprejemanje pouka na prostem s strani staršev

Oblačila učencev so po pouku na prostem manj čista kot pri pouku v razredu. Pomembno je, da starši pozitivno sprejemajo pouk na prostem, saj tako ni pritožb z njihovih strani zaradi umazanih oblačil.

9. Natančna evalvacija

Evalvacija je ključnega pomena za izpeljavo in načrtovanje naslednje učne ure na prostem. V evalvaciji smo natančno opisali, kaj je bilo dobro, kaj je bilo slabo, čemu bi morali nameniti več časa in čemu manj. Prva evalvacija nam je pomagala pri ponovitvi učenja v učilnici na prostem, saj smo dejavnost izvedli dvakrat, in sicer v 4. a- in 4. b-razredu. Pri njej je sodelovalo 47 učencev, vsi so izdelali vsaj eno glasbilo.

Slika 3

Končni izdelek



Izdelek, ki ga je naredil učenec, je prikazan na Sliki 3.

4. Zaključek

Čudovito učilnico na prostem, ki jo ima naša šola, smo izkoristili za obravnavo snovi pri glasbeni umetnosti v 4. razredu osnovne šole. Učenci so izdelovali glasbila in na njih tudi zaigrali. Pri tem so uporabili material iz narave in tistega, ki so ga prinesli od doma.

Prednosti učenja na prostem so dokazane s številnimi študijami in tudi sami lahko potrdimo, da je naša izkušnja z njim nadvse pozitivna. Učenci so bili nad izvedbo dejavnosti navdušeni. Hitreje so usvojili snov, lažje naredili glasbilo, manj je bilo tudi vedenjskih težav kot pri pouku v klasični učilnici. Izkusili so različne oblike učenja – tako kinestetično, senzorno kot izkustveno. Kljub temu da je v učilnici na prostem prostor bolj učenčev kot učiteljev, pa naše izkušnje kažejo, da so v učilnici na prostem učitelji spodbujevalci učenja in vodijo otroke skozi odprte in prilagodljive izkušnje iz resničnega življenja, ki so povezane z otrokovimi sposobnostmi, potrebami in interesi. To je seveda mogoče doseči tudi v klasični učilnici, vendar precej težje. Narava ima namreč takšno moč, da sam pogled na njo vzbudi radovednost. V učilnici na prostem bomo zagotovo še izvajali pouk – tudi v drugih razredih, ne le v četrtem.

5. Viri in literatura

Bukovšek, A. (2023). Sodelovalno učenje in pouk na prostem pri predmetu spoznavanje okolja in družbe: magistrsko delo. [A. Bukovšek]. https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=84618

Parsons, K. J., in Traunter, J. (2020). Muddy knees and muddy needs: parents perceptions of outdoor learning, Children's Geographies, 18:6, 699–711, DOI: 10.1080/14733285.2019.1694637.

Požun, M. (2023). *Narava kot vrednota za zdravje in dobro počutje*. Komisija za varstvo gorske narave.

Waite, S. (2020). Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards, Education 3–13, 39:1, 65–82, DOI: 10.1080/03004270903206141.

O avtorici

Vesna Ristova Petrova je diplomirala na Akademiji za glasbeno umetnost v Skopju, kjer je pridobila izobrazbo glasbeni teoretik – pedagog. Kot profesorica glasbene umetnosti že več kot 22 let poučuje glasbeno umetnost na OŠ Jožeta Moškriča v Ljubljani. Poučuje predmet glasbena umetnost od 4. do 9. razreda, poleg tega pa vodi tudi otroški in mladinski pevski zbor ter ostale glasbene interesne dejavnosti, kot so npr. Orffov orkester, Notografija, izbirni predmet Ansambelska igra. Svoje znanje s področja glasbene umetnosti izpopolnjuje z udeležbo na različnih seminarjih in šolskih projektih, kot so Erazmus+,Unicef za otroka, Teden umetnosti v šoli in vrtcu ter Pevska šolska značka, poskrbi za naziv šole »Kulturna šola«. Z učenci aktivno sodeluje na številnih šolskih prireditvah, ki so namenjene učencem, staršem in lokalnemu okolju. Področje raziskovalnega dela avtorice zajema proučevanje možnosti rabe sodobne tehnologije pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli ter njihove implementacije v prakso.

VI

USE OF MODERN TECHNOLOGY IN EDUCATION

UPORABA SODOBNIH TEHNOLOGIJ V IZOBRAŽEVANJU



Artificial Intelligence and Democracy

PhD Krunoslav Bedi

School of Building and Crafts, Čakovec
bedi.krunoslav@gmail.com

PhD Suzana Stojaković - Čelustka
InfoSet d.o.o., Zagreb
consulting@infoset-world.com

Josip Šimunko, BSc
Čakovec
josip.simunko@gmail.com

Abstract

The paper examines the impact of new technologies on a global level in the new circumstances of the emergence of the first fully digital generation and their attitude toward democracy. The survey method was used to explore Generation Z's opinions about factors of democracy, and the mathematical method of multiple linear regression was used for analysis. The initial hypothesis is a modeled system with 4 variables: 3 are input (generation Z's attitude toward democracy, AI and new technologies, information security), and 1 is output (democracy). It is concluded that the results obtained from the training data of the mathematical model and the actual data show great correspondence, and the selection of the model is considered correct.

Keywords: artificial intelligence, democracy, security, Z generation.

Sažetak

U radu se propituje utjecaj novih tehnologija na globalnoj razini u novim okolnostima pojave prve potpuno digitalne generacije, kao i odnos prema demokraciji. Korištena je metoda ankete u prvom dijelu, a u drugom dijelu matematička metoda multiple linearne regresije, odnosno sustav strojnog učenja. Početna hipoteza je modelski sustav sa 4 varijable, 3 su ulazne (stav generacije Z prema demokraciji, AI i nove tehnologije, informacijska sigurnost), a 1 je izlazna (demokracija). Zaključuje se da rezultati dobiveni iz trening podataka matematičkog modela i stvarni podaci pokazuju veliku sukladnost te se odabir modela smatra ispravnim.

Ključne riječi: demokracija, sigurnost, umjetna inteligencija, Z generacija.

1. Introduction

New technologies based on the rapid development of digitization have taken over the world as we know it and created a new quality of life for people. Because of the digital divide, artificial intelligence amplifies society's dualization and security problems. Accelerated development leads to the emergence of digital elites, the obsolescence of digital tools, and numerous frustrations in society.

The notion that technology is political is nothing new, and technology has always shaped social, economic, and political developments (Coeckelbergh and Henrik, 2023).

Today's pre-information society and age are not a continuation of industrial society but rather an exposure to the old and new realities through the democratization and political participation of the Internet generation. The use of digital technologies in the political sphere is still in its early stages and constantly evolving. There is no one-size-fits-all definition of Digital Democracy at the moment (Helbing et al., 2023).

The expanding disorder is simply a precursor to the future of information and democratic society. The digital technologies that were most endorsed by practitioners were the Software-as-a-Service (SaaS) engagement platforms, which included a multitude of functionalities such as online surveys, mapping tools, 3D modeling, virtual exhibitions or community boards, and AI and machine learning analysis (Pham, 2024).

Concurrently, the Council of Europe (CoE), Europe's most important human rights organization, is developing a legally binding instrument for the development, design, and application of AI systems: the "Convention on Artificial Intelligence, Human Rights, Democracy and the Rule of Law" (AI Convention) (Committee on Artificial Intelligence, 2023).

Technological change entails societal change, and we must always endeavor to ask how new technologies shape, engender, or potentially erode the "good society. Technology permeates all aspects of modern life, transforming how we live, communicate, interact, and work (Griffy-Brown et al., 2018).

This article analyzes the influence of modern technology on a global level in the new circumstances of the emergence of the first complete digital generation and its relationship to democracy.

2. Research methodology and objectives

The research object is digital Generation Z and the impact of new technologies and technological changes, especially artificial intelligence, on the lives of this generation and the projection of their behavior in the future. The main goal of the research is to determine the attitude toward democracy in the behavior of Generation Z due to digitization and the emergence of artificial intelligence. An additional goal of the study is to determine their attitudes to life, society, and democracy on a global level.

The first part of the research method involved conducting a survey on democracy and new technologies. The survey consisted of nine questions, with response modalities ranging from maximum positive to negative. One objective of the survey was to confirm or refute the well-known attitudes of members of Generation Z expressed in previous research and professional literature.

The research was based on the hypothesis that the development of new technologies and artificial intelligence is improving our world and that the digital generation actively participates in these changes.

In the second part, the discussion meticulously analyzed the responses of members of Generation Z using the robust mathematical model of multiple linear regression. This precision in our analysis instills confidence in the reliability of our findings.

3. Generation Z and democracy

Our understanding of AI development, deployment, and implementation is informed by a position emphasizing technology's political and social nature (Griffy-Brown et al., 2018). The sudden and quick development of technology brought generations to the forefront of social considerations during the twentieth century. For distinctiveness, each generation was given a name based on its qualities. Today, the typical list of generations is as follows (Tapscott, 2011):

- "Baby Boomer" generation - born from 1946 to 1964.
- Generation X – born from 1965 to 1979.
- Xenials – born from 1975 to 1985.
- Millennials – born from 1980 to 1994.
- Generation Z – born from 1995 to 2012.
- Generation Alpha – born from 2013 to 2024.

Suppose you compare the development of digitization, informatics, and artificial intelligence, which gained momentum after the forties of the 20th century. In that case, it becomes evident that Generation Z is the first completely digital generation, so the research mainly considered this generation.

Simultaneously, as the digital generations mature, traditional political structures rooted in capitalism, socialism, or religious ideologies are gradually being dismantled. A new paradigm is emerging: a third way. The world is polarized between democracies and autocracies, a reflection of society's identity crisis. Liberal democracy, therefore, must adapt to these societal changes. We are now in the era of post-capitalism and post-industrial society, transitioning towards an information society.

The likely development of liberal democracy in the future will be in the direction of some elements of the power holders' delegate system, who will have to achieve a stronger connection with the voters. Namely, new technologies will enable a kind of direct democracy. Still, representative democracy also has its advantages as a rational system. At the same time, it is increasingly more challenging for representative democracy to cope with the complexity of today's society. It can be assumed that people will want more democracy and more accountability in governance in the future.

To paraphrase Manuel Castells, the global information highways bring comprehensive social and work-relations changes, which is especially noticeable in the digital generation (Castells, 1998). Their hidden struggle for more freedom and different working hours regulations has begun (Internet nomads), and they are constantly searching for the best ways of living and working. It is rare for younger people to learn from older people at all levels because they have grown up with new technologies. Still, they have also learned much more than previous generations.

In the 20th and 21st centuries, the number of students has grown in all countries worldwide thanks to the possibilities of new technologies and in all population categories, with regional and local differences. Along with the increasing number of students, the lifelong learning process has begun, and more than old knowledge is needed for new technologies. Learning becomes individualized according to the needs and abilities of the learner, but learning is also a way of life for young people.

This means that classical school education partly loses its primacy when it comes to learning. There is a lot of fun learning outside of school. In addition, the essence of learning has also changed. Generation Z members help each other and drive professors to "madness." Learning becomes an advanced collaborative act.

Humanity is the only species that invents and continually evolves tools. Just as physical tools gave us an unprecedented ability to shape our material environment, the symbol systems we have evolved as tools for thought have utterly transformed how we think and what we can think (Markauskaite et al., 2022).

The education system in less developed countries is adapted to industrial production. It is becoming increasingly an obstacle in the digital age and adapting too slowly. Millennials and Generation Z are collaborative generations that want to participate actively in social and political processes. In contrast, generations before them had other priorities.

Democratic politics is notoriously slow and always at risk of making decisions that are already outdated once they are introduced. We live in a high-speed society that is governed by a slow-motion democracy. Out of this condition has emerged a qualitatively new and worrying dilemma for democratic problem-solving, i.e., democracies' ability to identify problems, put them on the political agenda, and address them using public policy (Van Kersbergen and Vis, 2022).

In a cognitive sense, Generation Z sharpens its brain on games that develop a focus on work processes but also reacts to changes much faster than, for example, Baby Boomers. Speed has become increasingly important, and thus, so has the distribution of cognitive tasks.

Simultaneously, the global division of countries and continents into North and South, coupled with widespread poverty, has given rise to a significant issue known as the 'digital divide'. This divide, which excludes approximately three billion people from the process of continuous learning, is a stark reminder of the unequal distribution of resources in our world. The majority of those affected are women, further exacerbating the gender gap in education and opportunities. This situation calls for immediate attention and action.

In the 21st century, this is gradually changing for the better, but too slowly. New technologies simultaneously increase the standard of living in many ways but decrease it in other areas, and life becomes expensive. According to the so-called generational theory of scientists William Strauss and Neil Howe, people born in the same period of time develop similar personalities and political and cultural ways of thinking to a certain extent, which affects their behavior.

Generation Z is the first to grow up entirely digitally, and their communication is usually through social networks. Interestingly, virtual friends are becoming as important as real friends. In the extreme case, there is also the problem of digital addiction. At the same time, contact with real friends, professors from whom they seek understanding, and family members becomes extremely important, even more than money.

Generation Z is extremely curious and pursues new knowledge. Parents and teachers fail to satisfy their aspirations, so they often educate themselves additionally through instructions on the Internet and with the help of friends. They intend to create content and follow trends to stay caught up on progress. They also get information through television, but much more through media services such as Netflix, HBO, and Amazon.

Over 80 percent of Generation Z members in Croatia use social networks, as shown by Mastercard's study on Generation Z's behavior, which was conducted in 11 Central and Eastern European countries. The study also showed that about 70 percent of Generation Z members use social networks (Mastercard, 2024).

In European studies conducted in the last three years, 67 percent of Generation Z members expressed a desire for greater engagement in the European Union's public affairs, and 61 percent expressed concern for their own health and for mutual cooperation (Foundation for European Progressive Studies, 2024).

While the Baby Boomer generation thought about independence, early departure from parents, profit, earnings, and wealth, Generation Z wants a harmonious family life, often with their parents.

They are simply interested in other topics. Unlike previous generations, Generation Z has exceptionally high expectations for the future, so they are often called the idealistic generation.

They are also environmentally conscious, and according to media research, the vast majority of Generation Z members want to establish their own company in the future.

With a technological awareness of new technologies and artificial intelligence, Generation Z has unlimited access to information, is aware of the most critical global issues, primarily environmental and climate change, and wants to engage politically and socially.

Strengthening community awareness and the importance of political action is becoming extremely important nowadays due to the decline of trust in politicians and politics. This key role will be obtained through education in strengthening political awareness, the transparency of political processes, transparent and open communication, and promoting active participation in government, such as volunteering and strengthening the civil sector.

4. The Analysis

We performed the research work by surveying 99 Generation Z members, students of Construction School, Technical School, and Economics and Trade School of Čakovec. Then we defined the initial hypothesis to be confirmed or refuted by analysis of surveys. We used a machine learning model of multiple linear regression (Nathans et al., 2012) trained by the supervised learning method (Shetty, 2022) for the analysis. Bellow are presented the results of this analysis.

4.1 Initial hypothesis

Generation Z (1995-2012) will contribute to increasing and expanding global democracy due to their attitudes toward democracy, the application of AI and new technologies, and built-in information security.

4.2 Mathematical model

The initial hypothesis is a system with 4 variables: 3 are input (generation Z's attitude toward democracy, AI and new technologies, information security), and 1 is output (democracy). The goal is to obtain a model that best describes the given system through variables' relationships, e.g.

generation's_Z_attitude_toward_democracy + AI_and_new_technologies + built-in_information_security = more democracy

4.3 Alternatively

democracy = a1*generation's_Z_attitude_toward_democracy + a2*AI_and_new_technologies + a3*built-in_information_security + e ("noise", error)

* means multiplication, each variable is entered into the above equation multiplied by a coefficient that indicates the "weight" with which that variable affects the final result. For example:

democracy = 0.7*generation's_Z_attitude_toward_democracy + 0.5*AI_and_new_technologies + 0.6*built-in_information_security + 0.1 ("noise", error)

This method is called multiple linear regression, and it involves independent variables.

The hypotheses must be separated if the variables are interdependent, e.g., AI and security.

For simplicity, the variables will be assumed to be mutually independent. The impact of noise will be ignored and considered equal to zero.

The goal is to prove that the output variable (democracy) grows as a consequence of these three input variables. This required some data (which may or may not confirm the hypothesis). Data was obtained by surveying members of Generation Z.

4.4 Training the mathematical model to obtain initial coefficients

The variables will be assigned as follows:

Input variables:

generation's_Z_attitude_toward_democracy = X1

AI_and_new_technologies = X2

built-in_information_security = X3

Output variable:

democracy = Y

Based on the initial theoretical mathematical model, models with different coefficients for three additional hypotheses were generated:

1. Generation Z alone is enough to improve democracy; AI and new technologies, and information security have no impact. - case Y(1)
2. Generation Z, plus AI and new technologies, impact democracy; information security has no impact. – case Y(2)
3. All three variables affect democracy. – case Y(3)

Models obtained from the training process using the supervised learning method:

$$Y(1) = 0.6*X1 + 0.3*X2 + 0.1*X3$$
$$Y(2) = 0.6*X1 + 0.5*X2 + 0.1*X3$$
$$Y(3) = 0.6*X1 + 0.5*X2 + 0.5*X3$$

We also added another model, which was later chosen for the graphical presentation of results:

$$Y(4) = 0.6*X1 + 0.5*X2 + 0.4*X3$$

4.5 Model testing

To test the model, a survey of 9 questions was conducted, which was completed by 34 students of the Construction School, 31 students of the Technical School, and 34 students of the Economics and Trade School in Čakovec (members of Generation Z). The answers to the questions were weighted, and for each question (except for question number 8, which is not relevant to this analysis), the values of the variables X1, X2, or X3 were derived based on the results of the survey.

4.6 Calculations for the values of the variable X1 (generation's_Z_attitude_toward_democracy)

The relevant questions were 1, 2, and 7.

In the first survey question for example, we will show the process of calculating individual variables for every school. However, due to limited space, we will not include this information later.

Weighted question 1:

1.) How important to you is democracy and freedom in society and political activity?

A. It is very important to me (1.5)
B. It is important to me (1)
C. It is not important to me (-1)
D. I have no particular opinion (0)

Calculation based on survey results:

Construction School:

- (20.6% of 34)*1.5 = 7*1.5 = 10.5
- (61.8% of 34)*1 =21*1 =21
- (11.8% of 34)*(-1) = 4*(-1) =-4
- (5.8% of 34)*0 = 2*0 =0
    - 10.5 + 21 – 4 + 0 = 27.5
    - 27.5/34 = 0.8
        - X1_CS(1) = 0.8

Technical School:

- (22.6% of 31)*1.5 = 7*1.5 = 10.5
- (41.9% of 31)*1 = 13*1 = 13
- (12.9% of 31)*(-1) = 4*(-1) = -4

- (22.6% of 31)*0 = 7*0 = 0
    - 10.5 + 13 – 4 + 0 = 19.5
    - 19.5/31 = 0.63
        - X1_TS(1) = 0.63

Economics and Trade School:

- (29.4% of 34)*1.5 = 10*1.5 = 15
- (44.1% of 34)*1 = 15*1 = 15
- (5.9% of 34)*(-1) = 2*(-1) = -2
- (20.6% of 34)*0 = 7*0 = 0
    - 15 + 15 – 2 + 0 = 28
    - 28/34 = 0.82
        - X1_ETS(1) = 0.82

Weighted question 2:

2. In which country would you feel better, and would you like to live?

A. In a democratic state with civil liberties (1)
B. In an autocratic state dominated by the ruler and ruling elite (-1)
C. In a theocratic state, the rule of religion (-1)

Calculation based on survey results:

Construction School:

- X1_CS(2) = 0.41

Technical School:

- X1_TS(2) = 0.94

Economics and Trade School:

- X1_ETS(2) = 0.76

Weighted question 7:

7. In what way would you like to change the government in the country you live in, and thus the world?

A. I want to change the bad government through my activism and political activity, as well as by going to the elections (1)
B. I do not want to engage at all (-1)

Calculation based on survey results:

Construction School:

- X1_CS(3) = 0.53

Technical School:

- X1_TS(3) = - 0.032

Economics and Trade School:

- X1_ETS(3) = 0.24

Mean values for variable X1:

Construction School:

(X1_CS(1) + X1_CS(2) + X1_CS(3))/3 = (0.8 + 0.41 + 0.53)/3 = 1.74/3 = 0.58

X1_CS_mean = 0.58

Technical School:

(X1_TS(1) + X1_TS(2) + X1_TS(3))/3 = (0.63 + 0.94 - 0.032)/3 = 1.538/3 = 0.513

X1_TS_mean = 0.513

Economics and Trade School:

(X1_ETS(1) + X1_ETS(2) + X1_ETS(3))/3 = (0.82 + 0.76 + 0.24)/3 = 1.82/3 = 0.61

X1_ETS_mean = 0.61

Group mean value of variable X1:

(X1_CS_mean + X1_TS_mean + X1_ETS_mean)/3 = (0.58 + 0.513 + 0.61)/3 = 1.703/3 = 0.57

X1_mean = 0.57

Similar calculation processes were performed for variables X2 (AI_and_new_technologies) and X3 (information_security) for relevant survey questions. However, we will not include the complete calculations here due to limited space.

The relevant questions were 3, 4, and 9 for calculating the values of the variable X2 (AI_and_new_technologies).

The values of variable X2 were as follows:

Construction School:	Technical School:	Economics and Trade School:
X2_CS(1) = 0.76	X2_TS(1) = 0.87	X2_ETS(1) = 0.71
X2_CS(2) = 1	X2_TS(2) = 1.13	X2_ETS(2) = 1.06
X2_CS(3) = 0.47	X2_TS(3) = 0.61	X2_ETS(3) = 0.82

Mean values for variable X2:

Construction School:

X2_CS_mean = 0.74

Technical School:

X2_TS_mean = 0.87

Economics and Trade School:

X2_ETS_mean = 0.86

Group mean value of variable X2:

X2_mean = 0.82

The relevant questions were 5 and 6 for calculating the values of the variable X3 (information_security).

The values of variable X3 were as follows:

Construction School:	Technical School:	Economics and Trade School:
X3_CS(1) = 0.94	X3_TS(1) = 0.74	X3_ETS(1) = 0.94
X3_CS(2) = 0.82	X3_TS(2) = 0.74	X3_ETS(2) = 0.82

Mean values for variable X3:

Construction School:

X3_CS_mean = 0.88

Technical School:

X3_TS_mean = 0.74

Economics and Trade School:

X3_ETS_mean = 0.88

Group mean value of variable X3:

X3_mean = 0.83

The models were checked with the mean values of the variables obtained from the survey results:

The condition that the model satisfies the initial hypothesis was the same as in the training process, i.e.:

$Y(1) = Y(2) = Y(3) = Y(4) = 1$ if $a1*X1 + a2*X2 + a3*X3 \geq 0.5$
$Y(1) = Y(2) = Y(3) = Y(4) = 0$ if $a1*X1 + a2*X2 + a3*X3 < 0.5$

We will show the model-checking process with an example of the first model, Y(1). Other models were checked similarly, but we will not present the processes here due to limited space.

Model 1 – Y(1):
a1 = 0.6 a2 = 0.3 a3 = 0.1

Construction School:

$Y_CS(1) = 0.6*X1_CS_mean + 0.3*X2_CS_mean + 0.1*X3_CS_mean = 0.6*0.58 + 0.3*0.74 + 0.1*0.88 = 0.348 + 0.222 + 0.088 = 0.658 \geq 0.5 \rightarrow Y_CS(1) = 1$

Y_CS(1) confirms the initial hypothesis

Technical School:

$Y_TS(1) = 0.6*X1_TS_mean + 0.3*X2_TS_mean + 0.1*X3_TS_mean = 0.6*0.513 + 0.3*0.87 + 0.1*0.74 = 0.308 + 0.261 + 0.074 = 0.643 \geq 0.5 \rightarrow Y_TS(1) = 1$

Y_TS(1) confirms the initial hypothesis

Economics and Trade School:

$Y_ETS(1) = 0.6*X1_ETS_mean + 0.3*X2_ETS_mean + 0.1*X3_ETS_mean = 0.6*0.61 + 0.3*0.86 + 0.1*0.88 = 0.366 + 0.258 + 0.088 = 0.712 \geq 0.5 \rightarrow Y_ETS(1) = 1$

Y_ETS(1) confirms the initial hypothesis

Group:

$Y(1) = 0.6*X1_mean + 0.3*X2_mean + 0.1*X3_mean = 0.6*0.57 + 0.3*0.82 + 0.1*0.83 = 0.342 + 0.246 + 0.083 = 0.671 \geq 0.5 \rightarrow Y(1) = 1$

Y(1) confirms the initial hypothesis

Similarly, for other models stands:

School or Group	Model	Validation
Construction School	Y_CS(2)	Y_CS(2) confirms the initial hypothesis
	Y_CS(3)	Y_CS(3) confirms the initial hypothesis
	Y_CS(4)	Y_CS(4) confirms the initial hypothesis
Technical School	Y_TS(2)	Y_TS(2) confirms the initial hypothesis
	Y_TS(3)	Y_TS(3) confirms the initial hypothesis
	Y_TS(4)	Y_TS(4) confirms the initial hypothesis
Economics and Trade School:	Y_ETS(2)	Y_ETS(2) confirms the initial hypothesis
	Y_ETS(3)	Y_ETS(3) confirms the initial hypothesis
	Y_ETS(4)	Y_ETS(4) confirms the initial hypothesis
Group	Y(2)	Y(2) confirms the initial hypothesis
	Y(3)	Y(3) confirms the initial hypothesis
	Y(4)	Y(4) confirms the initial hypothesis

4.7 Graphs of dependence of output variable Y on individual variables

We made graphs of the output variable Y's dependence on every model and for every individual variable. However, the dependence of Y on all variables at once cannot be shown because it would be a graph in four-dimensional space, which is impossible to show.

Due to limited space, we will present here only the dependencies of the model's 4 output variable Y(4) (democracy) on variable X1 (generation's_Z_attitude_toward_democracy) for every school and group.

Here:

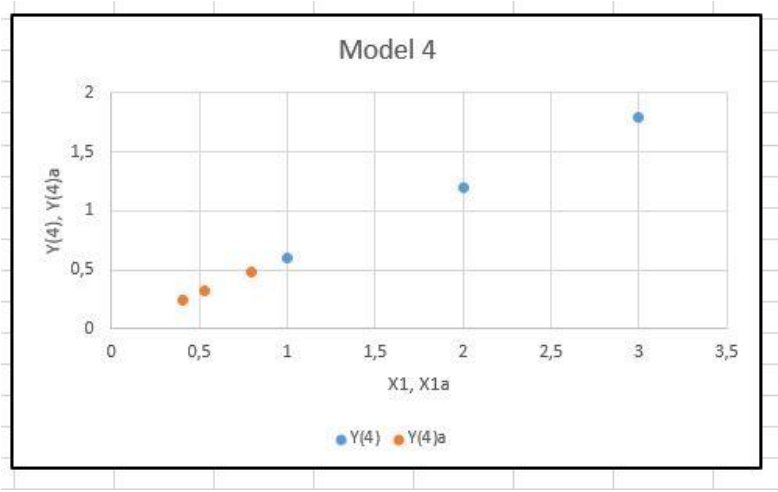
X1 and Y(4) are the values of the theoretical model obtained by training.
X1a and Y(4a) are model values with actual survey results included.

Construction School:

Table 1.
Values of variable X1

X1	Y(4)	X1a	Y(4)a
1	0,6	0,8	0,48
2	1,2	0,41	0,246
3	1,8	0,53	0,318

Graph 1.
Dependence of Y(4) on variable X1

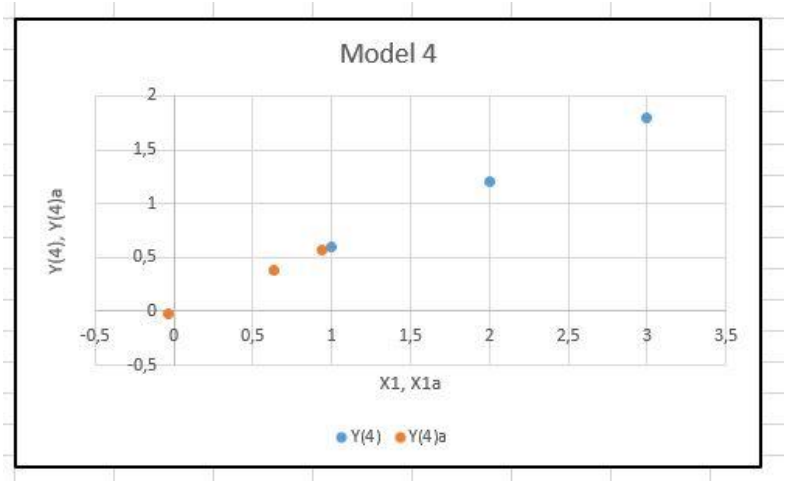


Technical School:

Table 2.
Values of variable X1

X1	Y(4)	X1a	Y(4)a
1	0,6	0,63	0,378
2	1,2	0,94	0,564
3	1,8	-0,032	-0,0192

Graph 2.
Dependence of Y(4) on variable X1

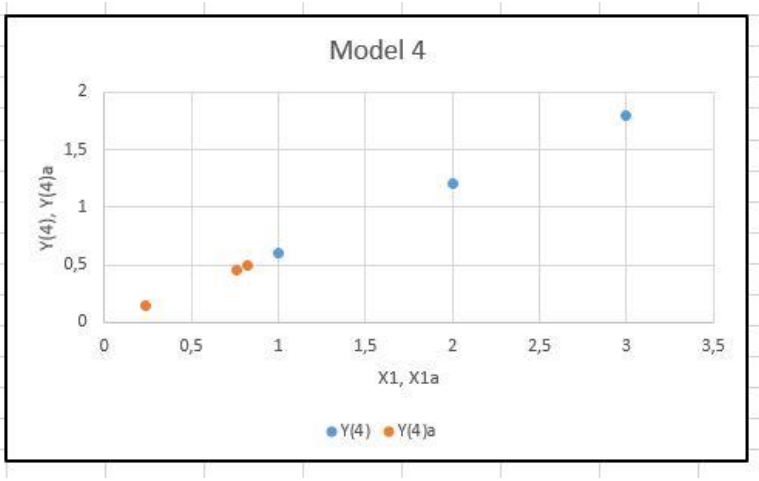


Economics and Trade School:

Table 3.
Values of variable X1

X1	Y(4)	X1a	Y(4)a
1	0,6	0,82	0,492
2	1,2	0,76	0,456
3	1,8	0,24	0,144

Graph 3.
Dependence of Y(4) on variable X1

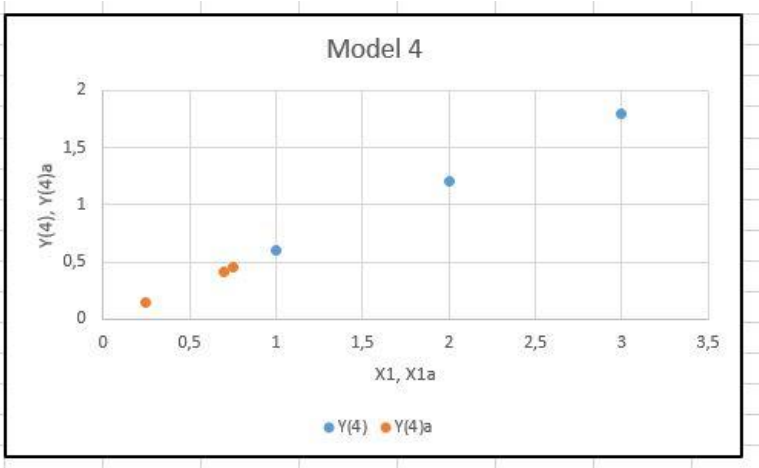


Group:

Table 4.
Values of variable X1

X1	Y(4)	X1a	Y(4)a
1	0,6	0,75	0,45
2	1,2	0,7	0,42
3	1,8	0,25	0,15

Graph 4.
Dependence of Y(4) on variable X1



The graphs for other variables have similar linear shapes, as the underlying model is linear regression.

5. Conclusion

The initial hypothesis, "Generation Z (1995-2012) will contribute to increasing and expanding global democracy due to their attitudes toward democracy, the application of AI and new technologies, and built-in information security," was confirmed through machine learning modeling with a multiple linear regression algorithm. The models were applied to the test data obtained by surveying 99 members of Generation Z. The training and real data results show excellent agreement, and the model selection is considered correct.

When we include even more variables in the mathematical model, such as the number of inhabitants in a specific region or country, fertility, and the constant increase of information

due to its contribution to democracy and freedom, along with predictions of population growth until 2050, further development and elaboration of the model will make it possible to establish a new global criterion of ethical democracy that looks to the future.

6. References

Castells, M. (1998). „The information age: Economy, Society and Culture“, Blackwel Publisers, Oxford, England

Coeckelbergh, Mark, and Henrik Skaug Sætra. "Climate change and the political pathways of AI: The technocracy-democracy dilemma in light of artificial intelligence and human agency." Technology in Society 75 (2023): 102406.

Committee on Artificial Intelligence (CAI). Consolidated working draft of the Framework Convention on Artificial Intellignece, Human Rights, Democracy and the Rule of Law. Strasbourg; 2023 Jul. Report No: CAI. 2023. p. 18.

Foundation for European Progressive Studies: „Europe' s largest Gen Z-focused reserch ever conducted“, feps-europe.eu/news/europes-largest-gen-z-focused-research-ever-conducted/, accessed 14. 4. 2024

Griffy-Brown, C., Earp, B. D., & Rosas, O. (2018). Technology and the good society. Technol. Soc, 52(1), 1-5.

Helbing, D., Mahajan, S., Fricker, R. H., Musso, A., Hausladen, C. I., Carissimo, C., ... & Pournaras, E. (2023). Democracy by design: Perspectives for digitally assisted, participatory upgrades of society. Journal of Computational Science, 71, 102061.

Markauskaite, L., Marrone, R., Poquet, O., Knight, S., Martinez-Maldonado, R., Howard, S., ... & Siemens, G. (2022). Rethinking the entwinement between artificial intelligence and human learning: What capabilities do learners need for a world with AI?. Computers and Education: Artificial Intelligence, 3, 100056.

Mastercard research on Generation Z, www.računalo .com, accessed 10.05. 2024.

Nathans, Laura L., Oswald, Frederick L., and Nimon, Kim (2012). Interpreting Multiple Linear Regression: A Guidebook of Variable Importance, Practical Assessment, Research & Evaluation, A peer-reviewed electronic journal, Volume 17, Number 9, April 2012, ISSN 1531-7714

Pham, B. (2024). “A delivery vehicle for change and democracy”: Exploring care and scale in digital engagement. Digital Geography and Society, 100089.

Shetty, Shruthi H., Shetty, Sumiksha, Singh, Chandra and Rao, Ashwath (2022.), Supervised Machine Learning: Algorithms and Applications, Chapter in Pradeep Singh (ed.) Fundamentals and Methods of Machine and Deep Learning: Algorithms, Tools and Applications, (1–16) © 2022 Scrivener Publishing LLC

Tapscott, D. (2011.), „Odrasti digitalno“, Croatian edition, MATE, Zagreb, (original „Grown up digital“), p.16.

Van Kersbergen, K., & Vis, B. (2022). Digitalization as a policy response to social acceleration: Comparing democratic problem solving in Denmark and the Netherlands. Government Information Quarterly, 39(3), 101707.

About authors

Krunoslav BEDI, Ph.D., in Information Sciences. Since 1994, he has worked as a Computer Science teacher at Graditeljska Škola Čakovec (School of Building and Crafts). He is engaged in scientific work in the field of e-learning with the application of new information and communication technologies, and the use of AI and multimedia in teaching. He is the author of about forty scientific and professional articles. He writes prose texts and poetry.

Suzana STOJAKOVIĆ - ČELUSTKA, Ph.D., in Information Sciences, received her academic degrees from Czech Technical University in Prague (PhD) and the Faculty of Electrical Engineering and Computer Science in Zagreb (MSc, BSc). She has worked in the academic, government, and banking sectors. She is currently the consulting manager at her company, InfoSet d.o.o., in charge of digital media and AI implementation consulting. She is the author of more than fifty scientific and professional articles and three books.

Josip ŠIMUNKO, BSc in Politology, journalist and publicist, graduated from the Faculty of Political Science in Zagreb, majoring in political science in the early 1980s. Since 1982, he has been employed in Čakovec as a professional journalist. He has written a dozen books and monographs in the field of culture, history and ethnology, and several professional papers in the field of security and history. He is engaged in researching the culture and older and younger history of northern Croatia.

Techniques for Creating Digital Comics in the Context of Media Presentations

Tehnike kreiranja digitalnih stripova u okviru medijskih prezentacija

Matija Varga

University North. Koprivnica Baltazar Zaprešić Polytechnic
mvarga@unin.hr

Abstract

In this scientific research paper on the topic: "Techniques for creating digital comics in the context of media presentations", the following will be investigated: (1) how much the participants liked the teaching process of drawing and digitizing comics, (2) which application (i.e. application tool) the respondents use when of drawing a comic with a graphic tablet, (3) which of the mentioned methods is easier, more efficient and practical for the respondents to draw a comic, (4) whether the respondents spent more time when creating a digital comic within the teaching process for designing a story or for drawing and digitizing a comic, (5) which comics do the interviewees like better (color or black and white) and (6) which method of drawing comics is more valuable for the interviewees when drawing (and making) a comic, i.e. which comics are more appreciated as a work of art according to the interviewees. In addition to the research part of the paper, the paper will also present digital comics that were released in the teaching process from the subject of media presentations as works in the field of multimedia. The paper will present individual digital comics that are the result of the teaching process on the subject of media presentation.

Keywords: comics, digitization, digitized comics, e-survey, modern art, multimedia.

Sažetak

U ovom znanstveno istraživačkom radu na temu: „Tehnike kreiranja digitalnih stripova u okviru medijskih prezentacija“ će se istražiti: (1) koliko se sudionicima sviđao nastavni proces crtanja i digitalizacije stripova, (2) koju aplikaciju (tj. primjenski alat) koriste ispitanici prilikom crtanja stripa grafičkim tabletom, (3) na koji od navedenih načina je ispitanicima lakše, učinkovitije i praktičnije crtati strip, (4) jesu li ispitanici utrošili više vremena prilikom izrade digitalnog stripa unutar nastavnog procesa za osmišljavanje priče ili za crtanje i digitalizaciju stripa, (5) koji stripovi se ispitanicima više sviđaju (u boji ili crno bijeli) te (6) koji je način crtanja stripova za ispitanike vrijedniji prilikom crtanja (i izrade) stripa tj. koji stripovi su cjenjeniji prema mišljenju ispitanika kao umjetničko djelo. Osim istraživačkog dijela rada, također će biti u radu prikazani i digitalni stripovi koji su realizirani u nastavnom procesu iz predmeta medijskih prezentacija kao djela područja multimedije. U radu će biti prikazani pojedini digitalni stripovi koji su rezultat nastavnog procesa iz predmeta medijske prezentacije.

Ključne riječi: digitalizacija, digitalizirani stripovi, e-anketa, moderna umjetnost, multimedija, stripovi.

1. Introduction

In this research paper on the topic: "Techniques for creating digital comics in the context of media presentation", the following will be investigated: (1) how much the participants liked the teaching process of drawing and digitizing comics, (2) which application (i.e. application tool) the respondents use when drawing comics with a graphics tablet, (3) in which of the following ways (using a Storyboard, a graphics tablet without a template, a graphics tablet with templates, different types of pencils and enhancing the image with application tools and/or the comic option, different types of (format) pencils, wooden crayons, felt-tip pens, water crayons or in some other way) it is easier, more efficient and practical for the respondents to draw a comic strip, (4) whether the respondents spent more time in the teaching process when creating a digital comic strip for devising a story or for drawing and digitizing the comic strip, (5) which comics the interlocutors like more (color or black and white) and (6) which way of drawing comics is more valuable to the interlocutors when drawing (and making) a comic, i.e. which comics are more appreciated as a work of art according to the interlocutors. In addition to the research part, the paper also applied the scientific method of content analysis, based on which certain definitions were defined, and digital comics were presented that were realized in the teaching process of the subject of media presentations from the field of multimedia. Some works were drawn using graphic tablets, while some works were drawn with pencils and crayons on paper and/or watercolors, as well as with the possibility of web tools for creating storyboards, and were digitized by the scanning process.

In the research, the hypotheses H_0 and H_1 were set, which read as follows:

H_0: "Respondents like the teaching process of drawing and digitizing comics within the subject of media presentation, and according to the respondents, it is the easiest, most effective, and most practical to draw comics on a graphic tablet with templates, and the method of drawing comics for the respondents is more valuable (when drawing and creating comics) and more appreciated according to in the opinion of the respondents as a work of art if the comics are drawn with pencils and crayons on paper and a graphic tablet."

H_1: "Respondents do not like the teaching process of drawing and digitizing comics within the subject of media presentation, and according to the respondents, it is not the easiest and most effective, and it is not the most practical to draw comics with a graphic tablet with templates, and the method of drawing comics is not more valuable for the respondents (when drawing and creating comics) and in the opinion of the interviewees, it is more valued as a work of art if the comics are drawn with pencils and crayons on paper and a graphic tablet."

2. Realization of the creation of digital comics by motivation

Multimedia as a term is the unification of elements: text, image, sound, animation, video, etc. The Internet, as the largest computer network, is the carrier of multimedia because the following are present on the Internet: text, image, sound, video, animation, etc., and it is possible to circulate multimedia on the Internet. Today, multimedia technology is widely used everywhere. With the increasing availability of spatial data, there is an urgent need to develop ways and means to provide easy data availability (Zhang and Bao, 2008), while multimedia systems offer operators the opportunity to build an open IP-based service infrastructure that will enable easy implementation of new rich multimedia communication services that combine telecommunication and data services (Zhang and Bao, 2008). Multimedia also includes drawing comics because they show the entire story, i.e. text and image. When it comes to digitalization

in general. Digitalization is one of the most significant ongoing transformations of contemporary society and encompasses many elements of business and everyday life (Amit and Zott, 2001). The following will be presented: comics drawn on pencils in digital form (scanned and digitized), comics drawn on a graphics tablet resulting from teaching processes and solving homework, and comics drawn with watercolors. Comics, as a medium, convey a message through images and text. Therefore it is connected to other media, as well as the arts.

Comics can also be classified as modern art. Comics drawn on a graphics tablet, i.e. a computer input unit in the IT sense of the word, contribute to the modernization of art. So, informatics is used in all fields, including art, which is proven by this work. In the following, comics drawn using different techniques in digital form (scanned and digitized) are shown, and the comics shown came from the teaching process and from the process of solving homework as part of the subject of media presentation, and they were also presented publicly in this way. The techniques and means used during the creation of digitized comics are: web tool Storyboard, graphics tablets, pencils of different types (formats) and enhancing the image with the application tool of the comic option; wooden crayons and water crayons.

Comic 1

Presentation of the story and student's work drawn with the AI web tool Storyboard



Source: student work created in the teaching process and as a solved homework assignment

Comic 1 entitled "Spajdi" shows the story of a student with text in Croatian. The student's work in the form of comics was created using the AI web tool Storyboard. The work consists of one board in A4 format. There are six colored frames on the board. Comic 1 is the work of students on the subject of media presentation, and the creation of comic 1 was guided by the mentor of this work.

Comic 2

Presentation of the story and student's work drawn with a graphic tablet

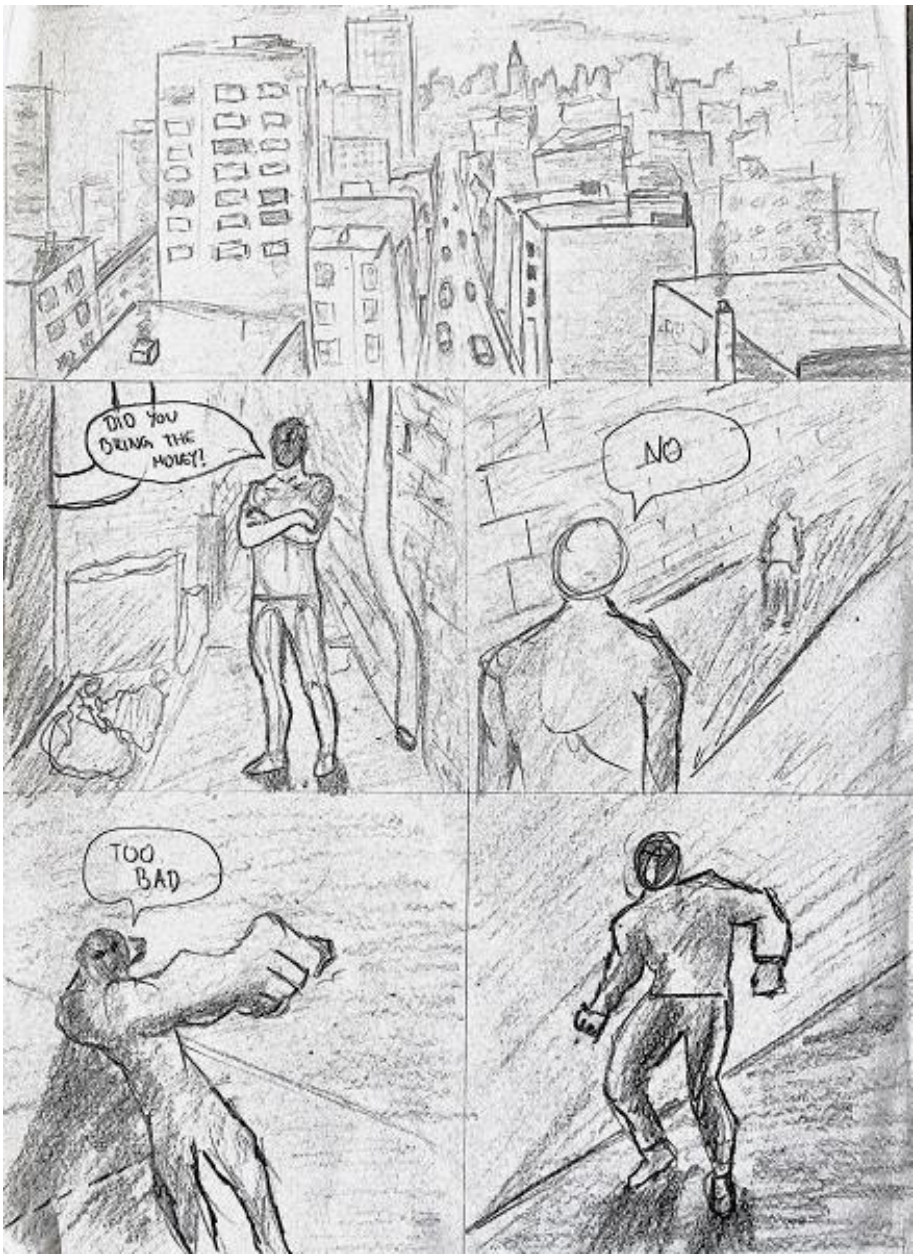


Source: student work created in the teaching process and as a solved homework assignment

Comic 2 shows the story and work of a student drawn with a graphics tablet under the title: "Into the Darkness". Also, comic 2 shows the story of a schoolgirl with the text in English. There are eleven black and white frames on the displayed board. Comic 2 is the work of students from the subject of media presentation majoring in media technicians guided by this mentor.

Comic 3

Presentation of the story and student's work drawn with different types of pencils and by enhancing the image with the application tool of the comic option



Source: student work created in the teaching process and as a solved homework assignment

Comic strip 3 shows the stories and work of the students drawn with pencils of different formats and enhances the image with the application tool of the comic option. Comic (strip) 3 consists of 5 frames (3D). Comic 3 is the work of students from the subject of media presentation majoring in media technician guided by a mentor.

Comic 4

Presentation of the story and student's work drawn with pencils of different types (formats)



Source: student work created in the teaching process and as a solved homework assignment

Comic 4 shows stories and work of students drawn with pencils of different types (formats). Comic strip 4 consists of 6 frames (3D). Comic 4 is the work of students on the subject of media presentation, majoring in media technicians, guided by a mentor. The title of the paper is: "MAČKA" translated as "CAT".

Comic 5

Presentation of the story and the student's work drawn with wooden crayons



Source: student work created in the teaching process and as a solved homework assignment

Comic 5 shows the story and work of a student drawn with wooden crayons. The comic consists of 6 frames in color. The story is about a cat, and about the finding of a tiger cat by a girl who lost her. The comic is drawn clearly and clearly without too many unnecessary details.

Comic 6

Presentation of the story and the student's work drawn with water crayons

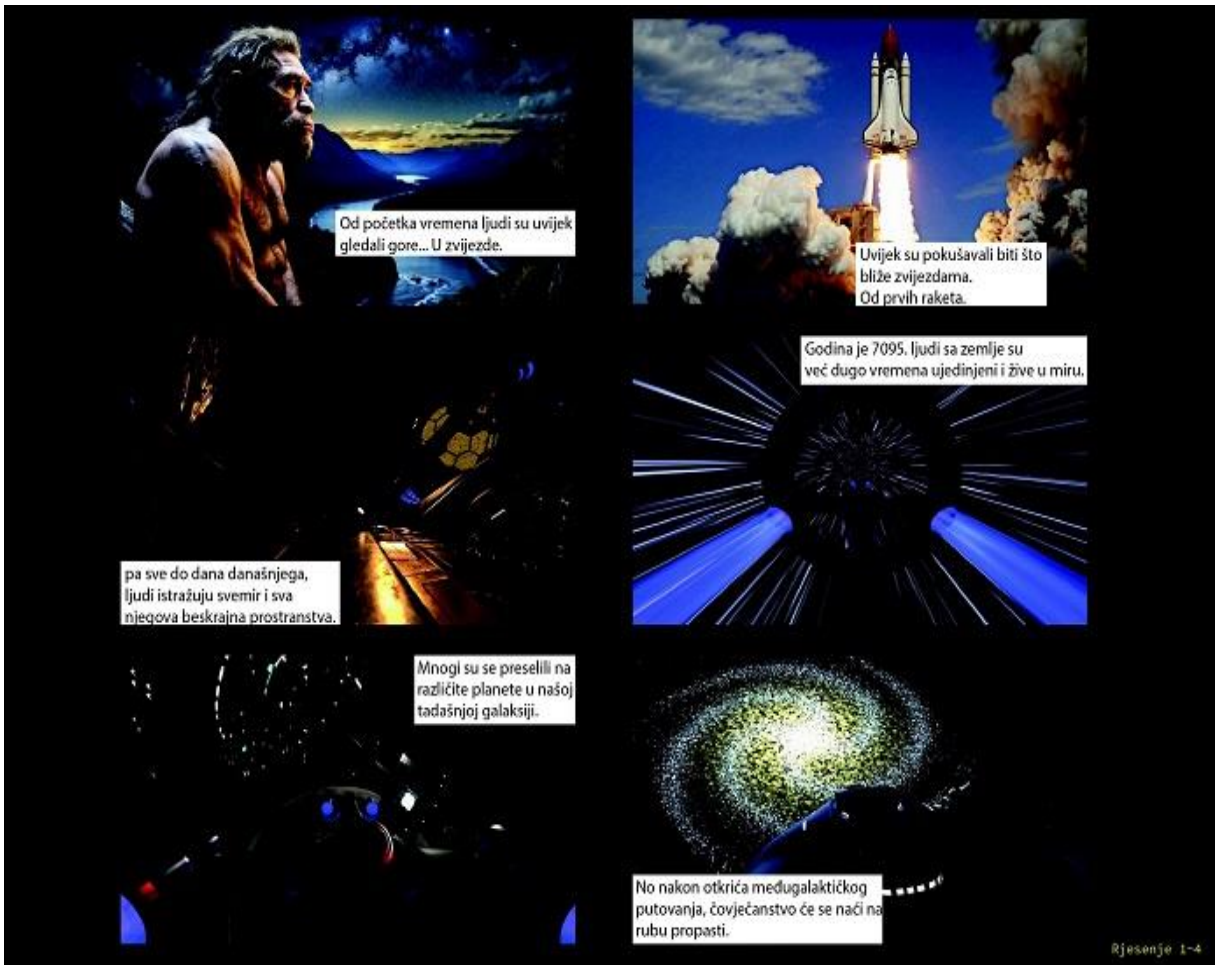


Source: student work created in the teaching process and as a solved homework assignment

Comic 6 shows the story and work of a student drawn with watercolors. Comic 6 shows 6 frames on one A4 page through the hard work of bees. Considering the way this work is drawn, the work is also drawn clearly and transparently. The first image of the comic stands out a little, considering that the background of the frame is pink, while the other images are uniform in the same style.

Comic 7

Presentation of the story and student's work drawn with Blender



Source: student work created in the teaching process and as a solved homework assignment

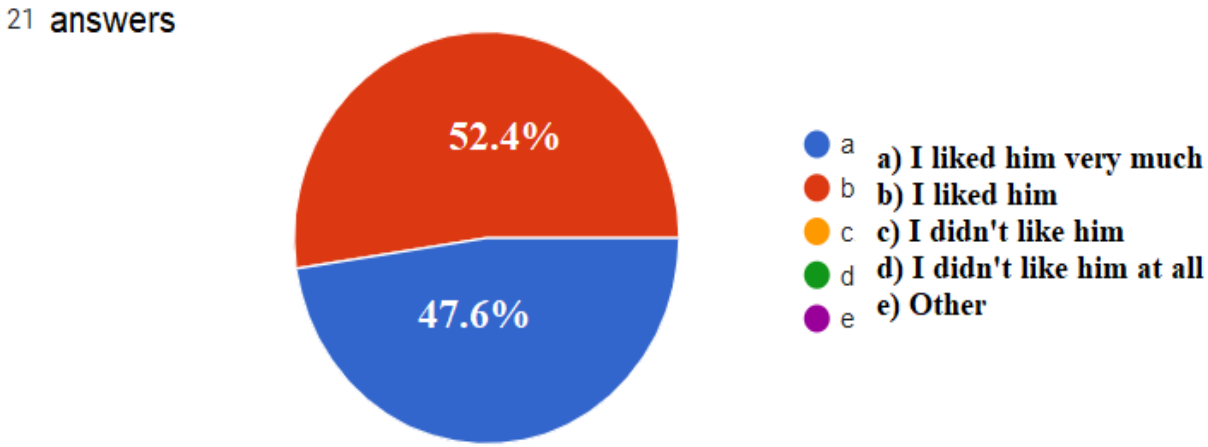
Comic 7 shows the story and work of a student drawn by Blender. The picture shows a 3D body shape created by the Blender software. Blender is free, open-source software that, in addition to modeling 3D objects, enables the creation of: (1) textures, (2) simulation, (3) animation, (4) rendering on a two-dimensional screen (engl. rendering) and (5) video editing (all3dp.com, 2019). In our case, comic strip 7 was drawn using a blender, which of course also has its own sequels, and through the so-called Comic 7, shows the most beautifully drawn part of the entire story.

3. Survey research

The scientific method of surveying was applied to research in the teaching process of drawing and digitizing comics. The sample consisted of fourth-grade students majoring in media technician and web designer, who directly participated in the process of drawing comics, and one first-grade student majoring in web design. The sample consisted of 22 students (*N=22*), and the sample is non-probabilistic, intentional and purposeful due to obtaining relevant data from students who participated in such a process of teaching, teaching, drawing and digitizing comics.

Figure 1

Presentation of results on how many students in the 2023/2024 school year like the teaching process of drawing and digitizing comics within the subject of media presentation

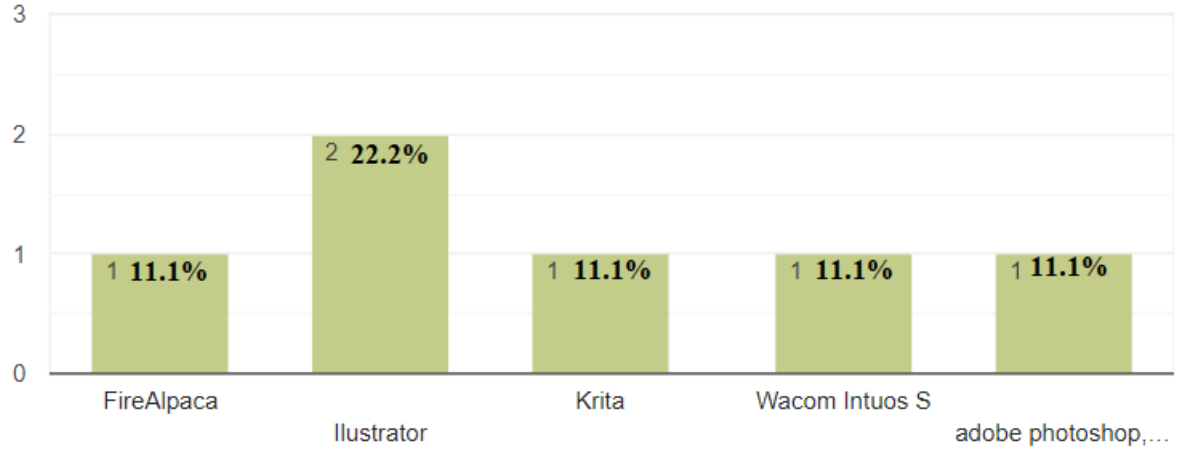


Source: Author's creation of paper with Google Forms tool (www.google.com, 2024)

Figure 1 shows the result of how much the respondents liked the teaching process of drawing and digitizing comics within the subject of media presentation. Respondents, 52.4% declared that they liked the teaching process of drawing comics, while 47.6% of respondents declared that they really liked the teaching process of drawing comics (www.google.com, 2024).

Figure 2

Presentation of the results regarding which of the listed tools and applications, i.e. application programs were used by the respondents when drawing comics on a graphics tablet and/or tablet and computer



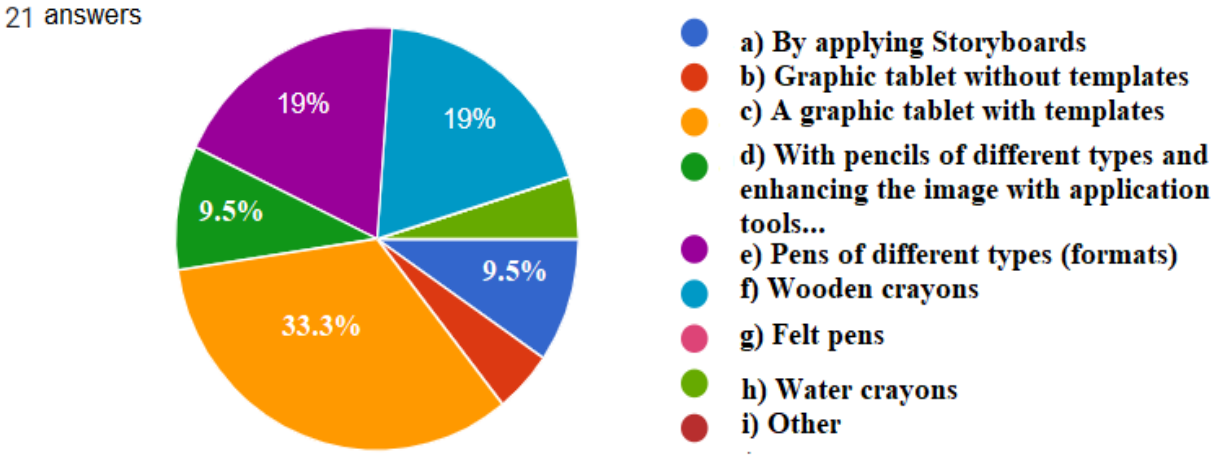
Source: Author's creation of paper with Google Forms tool (www.google.com, 2024)

Figure 2 shows the result of which of the mentioned tools, application, i.e. application program, were used by the respondents when drawing comics on a graphics tablet and/or tablet and computer. Most of the respondents used Adobe Illustrator, 22.2%, while the rest of the respondents each used their own application tool, such as: (1) FireAlpace, (2) Krite, (3) Wacom Intuos S and (4) Adobe PhotoShop. FireAlpaca is a graphics editor used by 11.1% of respondents with simple controls for coloring and drawing. The software is perfect for both

beginners and experienced artists and offers a variety of art tools combined with advanced features. FireAlpaca contains a set of brushes and standard tools, such as eraser, pen, magic wand, pen, gradient, fill, etc. The software works with layers that can be duplicated and with a number of perspective tools related to 3D objects (hr.vessoft.com, 2024). Krita is a full-featured application used by 11.1% of digital painting respondents designed for artists to create: illustrations, comics, animation and conceptual art or scenarios, while the Wacom Intuos S application is also used by 11.1% of respondents and is intended for an ideal graphics tablet for writing, drawing or photo editing. It can already be noticed at first contact that it offers exceptional comfort for drawing. Two respondents use Adobe PhotoShop and Adobe Illustrator to draw comics (www.adobe.com, 2024).

Figure 3

Presentation of the results of which of the mentioned ways, according to the respondents, is easier, more efficient and more practical to draw comics

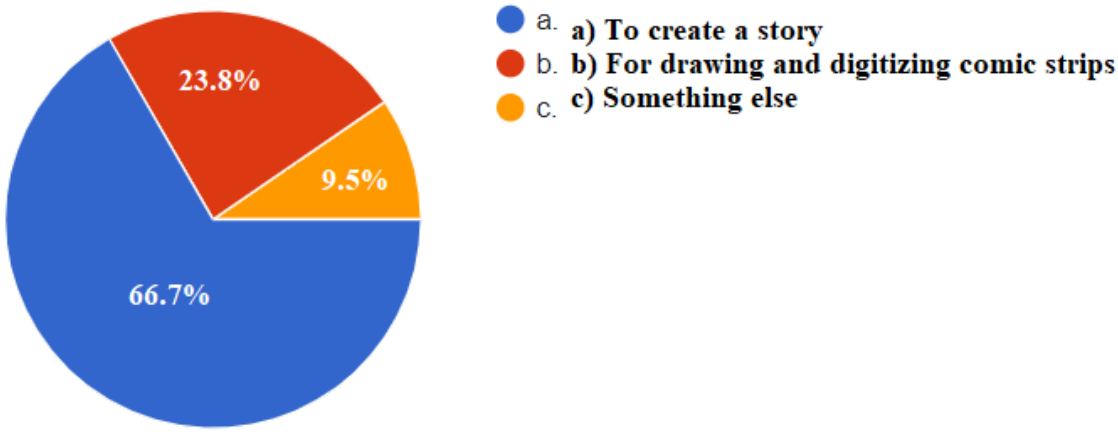


Source: Author's creation of paper with Google Forms tool (www.google.com, 2024)

Figure 3 shows the result of which of the mentioned ways, according to the respondents, is easier, more efficient and more practical to draw comics. Options in storyboards, a graphic tablet without a template, a graphic tablet with templates, different types of pencils and enhancing the image with application tools and/or the comic option, different types of pencils (formats), wooden crayons, felt-tip pens, watercolors or on some other way. Most of the respondents, 33.3%, declared that it is the easiest and most efficient and practical to draw comics with a graphic tablet with templates, then based on the answers of 19% of the respondents, with pencils of different types (formats) and wooden crayons (19%). After that, it is easier and more efficient and practical to draw a comic by using storyboards and pencils of different types and enhancing the image with applied tools (based on the opinion of 9.5% of respondents) (www.google.com, 2024).

Figure 4

Presentation of the results on whether the respondents spent more time when drawing a comic within the teaching process for creating a story or for drawing and digitizing the comic or for something else when creating the comic

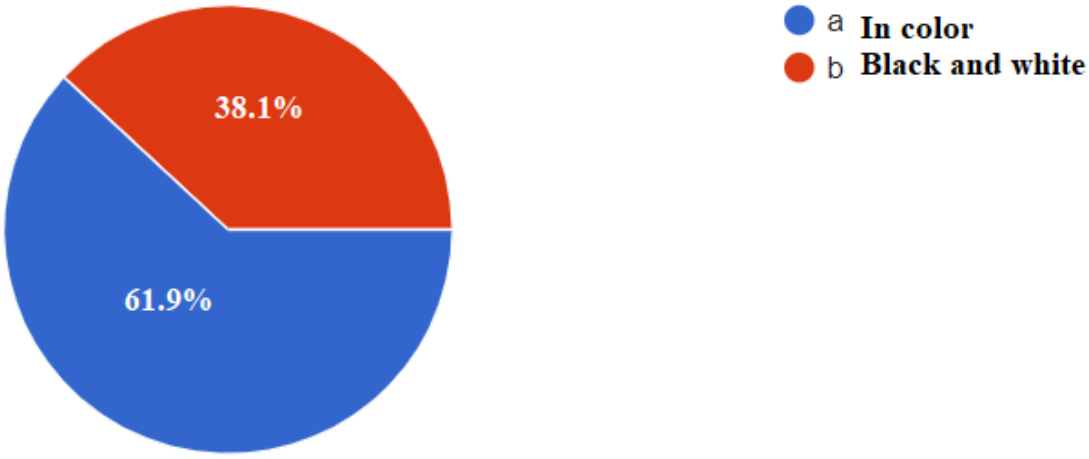


Source: Author's creation of paper with Google Forms tool (www.google.com, 2024)

Figure 4 shows the result of whether the respondents spent more time when drawing a comic within the teaching process for designing a story or for drawing and digitizing the comic or on something else (while creating the comic). Most respondents, 66.7%, chose option "a" because they spent more time designing (creating) the story than drawing and digitizing the comic. 23.8% of the respondents spent more time just drawing the comic, while 9.5% of the respondents spent time on something else when creating the entire work of the comic (www.google.com, 2024).

Figure 5

Presentation of the results about which comics the respondents like the most

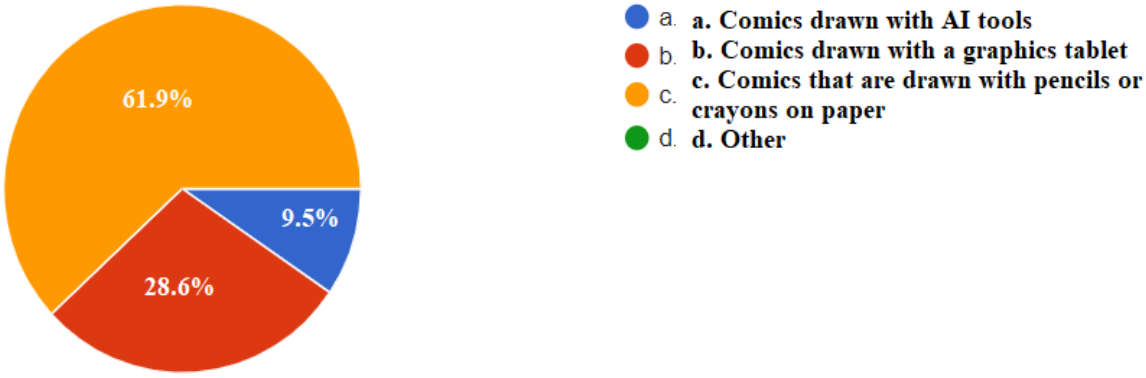


Source: Author's creation of paper with Google Forms tool (www.google.com, 2024)

Figure 5 shows the result of which comics the respondents like the most. Do they prefer color comics or black and white comics? 61.9% of the respondents declared that they prefer color comics, while 38.1% of the respondents declared that they like black and white comics (www.google.com, 2024).

Figure 6

Presentation of the results about which way of drawing comics is more valuable for the respondents when drawing (and making) comics, i.e. which comics are more valued as a work of art, according to the respondents



Source: Author's creation of paper with Google Forms tool (www.google.com, 2024)

Figure 6 shows the result of which way of drawing comics is more valuable for the respondents when drawing (and making) a comic, i.e. which comics are more valued (with regard to the way of drawing) according to the opinion of the respondents as a work of art. Most of the respondents, 61.9%, chose option (c), which means that the way of drawing comics drawn with pencils and crayons on paper is more valuable and appreciated, and the pictures of comics as a work of art are ultimately more valuable and appreciated as a work of art. After that, the second in order (according to the opinion of 28.6% of respondents who took part in the survey) is the method of drawing comics and digitized comics are more valuable and appreciated as a work of art if they are drawn with a graphic tablet. Finally, according to the opinion of 9.5% of respondents, comics drawn with AI tools, i.e. artificial intelligence tools (are more valuable and appreciated as a work of art). So, comics drawn with AI tools are the least valuable and appreciated as a work of art, given that this option was chosen by 9.5% of the respondents, while the rest of the respondents chose options “a” and “b” from the (graph) of Figure 6 (www.google.com, 2024).

4. Conclusion

In the paper, based on the content analysis, the definition of multimedia and multimedia systems and its application in the creation and digitization of comics is given. The concept of digitization is also defined as the most significant ongoing transformation of contemporary society and everyday life. The paper also reviews the modernization of art, in the processes of which comics and digitized comics play a significant role. The value of the work is given by the presented examples of different digitized comics that were made using different techniques. When it comes to the realization of classes in the part related to drawing and digitizing comics, the question was asked how much the respondents liked the teaching process of drawing comics, and 52.4% of respondents declared that they liked the teaching process of drawing comics, while 47.6% respondents declared that they really liked the teaching process of drawing and digitizing comics (and no one said that they did not like such a teaching process). The research also revealed information that the majority of respondents use the application tool for drawing comics, Adobe Illustrator (22.2% of respondents), while the rest of the respondents each used their own application tool, such as: (1) FireAlpace, (2) Krite, (3) Wacom Intuos -an

S and (4) Adobe PhotoShop. When it comes to the efficiency and practicality of drawing comics, the research came to the conclusion that it is easiest and most efficient and practical to draw comics on a graphic tablet with templates and then with pencils of different formats and crayons (according to the respondents). During the drawing and final realization of the comic, most respondents, 66.7%, chose the option: "how they spent more time designing (creating) the story than drawing and digitizing the comic". Comic book artists who were surveyed (according to their statements) generally like color comics more than black and white comics, and according to respondents, the way comics are drawn with pencils and crayons on paper are more valuable and appreciated, while comic book images as a work of art are ultimately more valuable and more appreciated (as a work of art). The second in order (according to the opinion of 28.6% of respondents) is the way of drawing comics and digital comics are more valuable and appreciated as a work of art if they are drawn on a graphic tablet. Finally, according to the opinion of a minority of 9.5% of respondents, comics drawn with AI tools, i.e. artificial intelligence tools (are more valuable and appreciated as a work of art compared to the first two options). So, comics drawn with AI tools are the least valuable and appreciated as a work of art compared to drawing comics with pencils and crayons on paper and a graphic tablet. Also, during the research and on the basis of the results obtained and presented in the work, the hypothesis H0 is accepted, which reads: "The respondents like the teaching process of drawing and digitizing comics within the subject of media presentation, and according to the respondents, it is the easiest, most efficient and most practical to draw comics with a graphic tablet with templates and the way of drawing comics for the respondents is more valuable (when drawing and making comics) and more appreciated according to the respondents as a work of art if the comics are drawn with pencils and crayons on paper and a graphic tablet."

5. References

All3DP. (2019). Best 3d design/3d modeling software. URL: https://all3dp.com/1/ best-free-3d-modeling-software-3d-cad-3d-design-software/.

Amit, R. and Zott, C. (2001). *Value creation in e-business*. Strateg. Manag. J. 22(6–7), 493–520.

CS6. (2024). Adobe Illustrator. URL: https://www.adobe.com/.

GoogleDisk. (2024). GoogleForms. URL: https://www.google.com/.

VESSOFT.(2024). URL: https://hr.vessoft.com/software/windows/download/firealpaca.

Zhang, N. and Bao, H. (2008). Research on Multimedia Technology and Applications in Network. *2008 International Conference on MultiMedia and Information Technology*, Three Gorges, China, pp. 723-726, doi: 10.1109/MMIT.2008.151.

About the author

Matija VARGA, Ph.D., Assistant professor. Scientific Associate. University North. Koprivnica. Tel.: 040; 543-013. Mobile 098;303-421. E-mail: maavarga@gmail.com. He is also an external associate at the Baltazar Zaprešić Polytechnic.

Analiza uporabe umetne inteligence v šoli v luči učitelja in učenca

Analysis of Using Artificial Intelligence in Schools from the Perspective of Teachers and Students

dr. Gregor Škratek

Osnovna šola Lenart
gregor.skratek@hotmail.com

Povzetek

Umetna inteligenca (UI), bo spremenila vzgojno-izobraževalni sistem, saj kaže različne koristi, kot so personalizirano učenje, avtomatizirane ocene in izboljšana učinkovitost upravljanja. Vendar pa njena uvedba prinaša tudi pomisleke glede varovanja podatkov, algoritmične pristranskosti in odprave določenih tradicionalnih učiteljskih vlog ter vprašanje kulturnega razvoja. V članku prikazujemo potencialne grožnje in priložnosti, povezane z uvajanjem UI v vzgojno-izobraževalni proces in se osredotočamo na njen vpliv iz perspektive učiteljev in učencev. Članek se poglobi v izzive in tveganja, ki jih prinaša integracija UI v učilnice, poudarjajoč potrebo po odgovorni in etični uporabi UI. Poudarja pomembnost usposabljanja učiteljev za učinkovito uporabo orodij UI in izkoriščanje le-teh za izboljšanje učnih izidov. Poleg tega poziva k sodelovalnemu pristopu med učitelji, odločevalci in razvijalci tehnologije, da bi se spoprijeli s potencialnimi tveganji in maksimirali koristi uporabe UI v izobraževanju.

Ključne besede: strojno učenje, učitelj in učenec v bližnji prihodnosti, umetna inteligenca.

Abstract

Artificial Intelligence (AI) will transform the educational system, showing various benefits such as personalized learning, automated assessments, and improved management efficiency. However, its implementation also raises concerns regarding data privacy, algorithmic bias, and the elimination of certain traditional teaching roles, as well as the question of cultural development. In the article, we highlight potential threats and opportunities associated with the introduction of AI into the educational process, focusing on its impact from the perspectives of both teachers and students. The article delves into the challenges and risks brought by the integration of AI into classrooms, emphasizing the need for responsible and ethical use of AI. It underscores the importance of training teachers to effectively utilize AI tools and harness them to enhance learning outcomes. Additionally, it calls for a collaborative approach among teachers, policymakers, and technology developers to address potential risks and maximize the benefits of using AI in education.

Keywords: Artificial intelligence, machine learning, teacher, and student in the near future.

1. Uvod

Umetna inteligenca (UI) oziroma njena aplikacija v obliki Chat GPT-a, ki je bila javnosti predstavljena junija 2020, je zelo hitro doživela velik napredek in bo revolucionarno spremenila razvoj izobraževanja.

Kljub velikim obetom UI je potrebno razumeti njeno zasnovo. Slednja temelji na konceptu strojnega učenja; kjer se pomočjo senzorjev in velike količine podatkov ustvarjajo algoritmi, ki omogočajo samodejno učenje; rečemo lahko, da se je stroj naučil brati je moral predelovati velike količine kvalitetnega besedila in nato si je sam sestavil pravila za prevajanje. UI deluje na principu človeškega učenja; kjer se ob pomoči povratnih informacij izboljšuje in nadgrajuje.

V nadaljevanju bomo na predstavili primere uporabe, ki smo jih izvedli s pomočjo uporabe umetne inteligence

2. Aplikacije UI in možnosti uporabe

Umetna inteligenca, natančneje, aplikacije umetne inteligence kot so Chat GPT, Bard, Midjourney, Dalle-e, Perplexity, Socratic in druge, v vzgojno-izobraževalnem svetu dobivajo vedno večjo pozornost s strani vseh udeležencev (Krašna, 2023; Pivec in Rajković, 1999; Štaleker, 2023). Aplikacije smo smiselno razvrstili tri skupine in sicer:

- Klepetalniki, kot sta Chat GPT in Bard, so namenjeni komunikaciji z uporabniki v maternem jeziku. Ustvarijo lahko kreativno vsebino, kot so eseji, novice, pesmi in prepričljive slikovne vsebine, pa tudi programsko kodo. V šolskem prostoru so uporabni kot pomoč učencem pri pisanju in izboljšanju njihovih pisnih spretnosti. Služijo lahko kot pomoč pri iskanju informacij in odgovorov na vprašanja. Vendar pa je treba opozoriti, da klepetalniki še vedno niso popolni, zlasti pri pisanju izobraževalnih vsebin. Če ima uporabnik specializirano znanje o določeni temi, klepetalniki včasih naredijo napake ali pa ponudijo neustrezne informacije. Omejeni so tudi glede ažurnosti, saj njihova baza podatkov ni posodobljena in je omejena na september 2021 (Chat GPT, brezplačna različica)
- Generatorji in oblikovalci slik, kot so Dalle-e, Wonder, Pica Ai, Lensa, WOMBO Dream. Omogočajo ustvariti realistične slike na podlagi podanih navodil ali pa celo kombinirati različne elemente za ustvarjanje edinstvenih vizualnih vsebin (Huš, 2022). V šoli lahko takšne aplikacije pomagajo pri ustvarjanju ilustracij za šolske projekte, gradiva, plakate, umetniško ustvarjanje ali obogatitev učnih gradiv z vizualno privlačnimi vsebinami. Vendar je treba biti previden pri uporabi teh orodij, saj lahko avtomatično generirane slike včasih vsebujejo napačne ali neprimerne vsebine. Pomembno je, da učitelji preverijo in nadzorujejo rezultate, da se zagotovi primernost ustvarjene slikovne vsebine.
- Specialna orodja UI, ki se lahko uporabljajo za specifične namene. Takšne so npr. aplikacije: Ideanote, Fyle, mySmartBlood, GitHub in drugi. V šoli takšna orodja lahko služijo za upravljanje projektov, sledenje napredku, organizacijo učnih virov in podobno.

Pri uporabi umetne inteligence v vzgojno izobraževalnem procesu bo zato potrebna velika mera previdnosti in potrebno se bo zavedati njenih omejitev. Kljub vsemu pa ima UI velik potencial za izboljšanje izobraževalnih procesov, saj lahko olajša določene naloge, avtomatizira rutinske opravke ter omogoča inovativne pristope k učenju in poučevanju (Krašna, 2023; Štalekar, 2023; Retelj, 2023; Istenič Starčič, 2020). Pomembno je, da se tehnologija uporablja kot orodje za podporo učiteljem in učencem, hkrati pa ohranja človeški nadzor in vrednote v izobraževanju (Greller in Law, 2020).

3. Analiza izbranega orodja Chat GDP in Dalle v luči uporabnosti

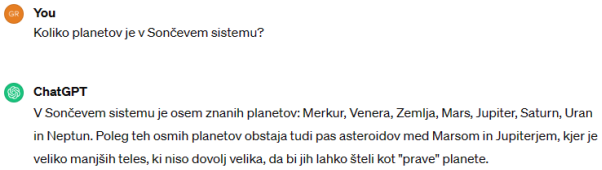
Chat GPT je aplikacija, ki temelji na modelu GPT (Generative Pre-trained Transformer), slednji je bil razvit s pomočjo globokega učenja in je obsežno treniran na velikem naboru besedilnih podatkov. To mu omogoča razumevanje in generiranje materinega jezika uporabnika. Uvrščamo ga v skupino klepetalnih sistemov, kjer lahko uporabnik postavlja vprašanja ali podaja navodila v materinem jeziku, na katere model odgovarja z bolj ali manj smiselnimi odgovori ali generirano vsebino.

Chat GPT ima v izobraževanju velik potencial za različne namene. Njegova glavna prednost je, da lahko učencem omogoči hitro in enostavno dostopanje do informacij. Sposoben je odgovarjati na vprašanja, ki jih postavijo uporabniki, in zagotavljati razumljive in jasne odgovore, kar je lahko še posebej koristno pri iskanju osnovnih informacij ali pojasnil. V osnovi bi izpostavili štiri vidike uporabe:

Prvi vidik je faktografski. Učenci oz. uporabnik lahko uporabljajo Chat GPT za iskanje informacij o najrazličnejših temah. Primer, slika 1, če potrebujemo osnovne informacije o Sončevem sistemu, lahko postavimo vprašanje, kot je »Koliko planetov je v Sončevem sistemu?«, in Chat GPT bo hitro odgovoril s pravilnim odgovorom »V Sončevem sistemu je osem znanih planetov…« Vendar vsa vprašanja za Chat GPT niso enostavna, zato je uporaba za bolj kompleksnejše zadeve zelo omejena in se klepetalnik zelo zmoti. Hkrati pa je zelo zmeden pri osnovnih vprašanjih »Koliko je ura ali kakšno je vreme?« (slika 2).

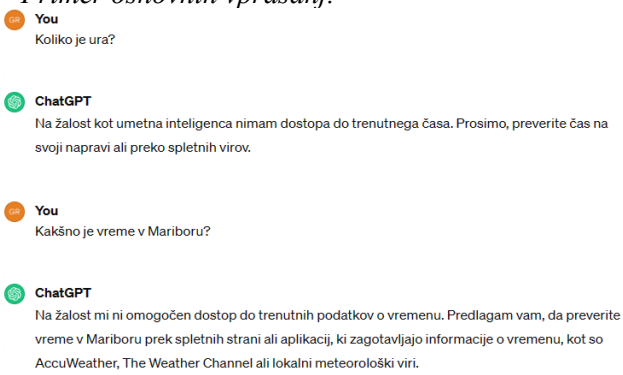
Slika 25

Primer pridobivanja osnovnih informacij.



Slika 26

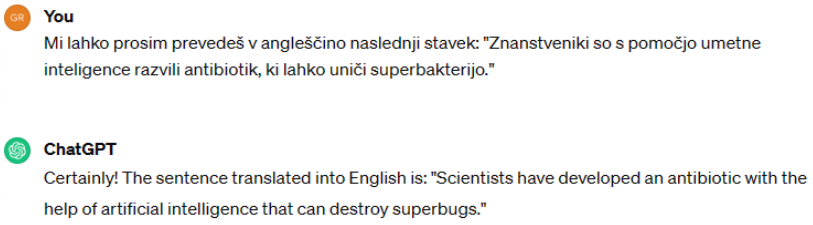
Primer osnovnih vprašanj.



Drug vidik je učenje jezika. Uporabniki, ki se učijo tujega jezika, lahko uporabijo Chat GPT kot orodje za pomoč pri učenju jezikov in izboljšanju pisnih spretnosti. Na primer, lahko postavijo vprašanja o slovnici, uporabi besed ali celo zahtevajo prevod določenih besed, besednih zvez ali besedil v tujem jeziku. Poleg tega imajo uporabniki možnost, da se lahko preko klepeta s Chat GPT naučijo pravilne uporabe jezika, dobijo povratne informacije o svojem pisanju ter tako razvijajo in izpopolnjujejo svoje jezikovne veščine.

Slika 27

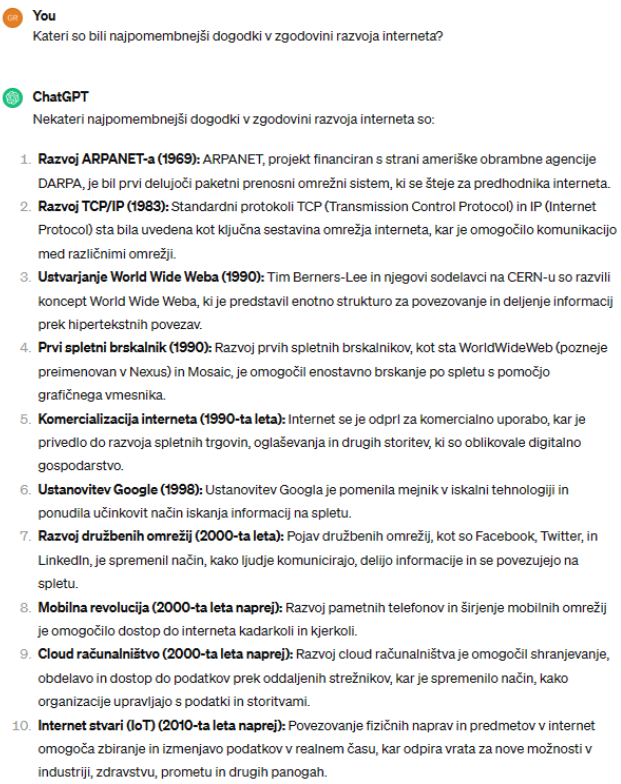
Primer prevajanja iz slovenščine v angleščino.



Tretji vidik je povezan z ustvarjanjem vsebine Uporabniki lahko uporabljajo Chat GPT za pomoč pri pisanju esejev ali ustvarjanju vsebine za projekte. Na primer, če potrebujemo ideje za projekt, lahko postavimo vprašanje, kot je »Kakšni so najpomembnejši dogodki v zgodovini razvoja interneta?«, in Chat GPT bo predstavil ključne dogodke, ki jih lahko vključimo v svojo vsebino. Lahko pa nam pomaga ustvarjati umetnostna in neumetnostna besedila.

Slika 28

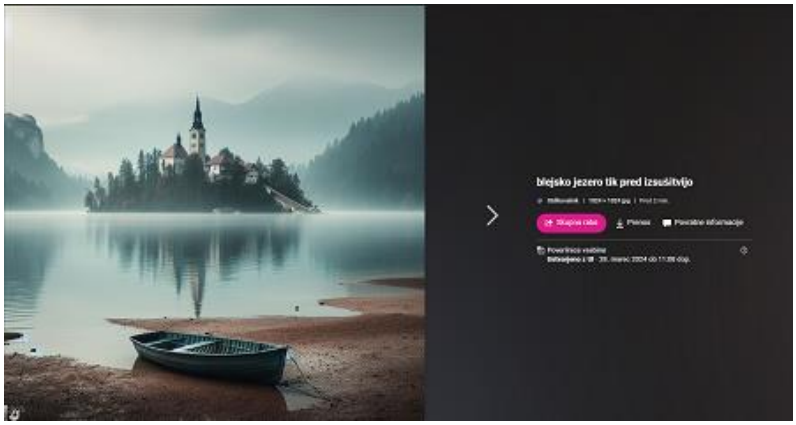
Primer generiranja besedila



Zadnji vidik je povezan z avtomatizacijo povratnih informacij Učitelj lahko uporablja Chat GPT za avtomatizacijo dajanja povratnih informacij o pisanju učencem. Na primer, učitelj lahko za določen napisani esej uporabi Chat GPT, da dobi dodatne predloge za izboljšanje strukture ali boljšo organizacijo vsebine. Pomaga lahko tudi pri sestavi vprašanj, vendar za ta del je potrebno z njim opraviti kar nekaj diskusije. Z nadgradnjo dobimo še orodje Dalle, ki omogoča generiranje slike na podlagi vnesenega opisa, vendar je to plačljiva različica. Za potrebe našega prispevka smo uporabili brezplačni Bing.

Slika 29

Primer generiranja slike na podlagi vnesenega opisa.



Kljub mnogim prednostim ima Chat GPT tudi nekaj omejitev, ki jih je treba upoštevati. Aplikacija temelji na predhodno treniranem modelu, kar pomeni, da odgovori temeljijo na podatkih iz preteklosti in ne nujno na najnovejših informacijah. To lahko privede do neustreznih ali zastarelih odgovorov na aktualna vprašanja.

4. Priložnosti uporabe Chat GPT v luči učitelja in učenca

Učitelji so ključni akterji pri oblikovanju izobraževalnih vsebin in zagotavljanju kakovostnega učenja. Chat GPT jim je lahko močno orodje za podporo v različnih aspektih poučevanja. Hkrati pa je znanje o uporabi umetne inteligence v šoli ključnega pomena, da bodo učitelji znali izkoristiti njene prednosti in se zavedali njenih omejitev. Prav tako ima Chat GPT potencial za izboljšanje izkušenj učencev; omogoča lažji dostop do informacij in hitrejšega reševanja vprašanj, podporo pri razvijanju jezikovnih veščin in pisanju, umetna inteligenca lahko prispeva k bolj interaktivnemu in prilagojenemu učnemu okolju. Ob tem pa je pomembno opozoriti na vprašanja etike in zanesljivosti pri uporabi umetne inteligence v izobraževanju.

V nadaljevanju bomo podrobneje raziskali priložnosti, ki jih prinaša uporaba orodja Chat GPT v šolskem prostoru, ter razmislili o načinih, kako lahko učitelji in učenci izkoristijo prednosti tega orodja. Prav tako bomo preučili morebitne izzive in kako se z njimi soočiti, da bomo lahko uspešno vključevali umetno inteligenco v proces učenja in poučevanja.

4.1 Priložnosti uporabe UI v luči učitelja

Učitelji imamo ključno vlogo pri oblikovanju učnih vsebin in spodbujanju napredka učencev. Z razvojem umetne inteligence, kot je Chat GPT, se odpirajo nove priložnosti za učitelje, da izboljšamo svoje poučevanje, prilagodimo učenje posameznim potrebam učencev in omogočimo bolj interaktivno ter napredno učno okolje.

Ena od ključnih priložnosti, ki jo prinaša umetna inteligenca učiteljem, je personalizacija učnih izkušenj za vsakega učenca. Chat GPT lahko deluje kot pomočnik učitelja pri razumevanju individualnih potreb učencev. Sposoben je prilagoditi svoje odgovore in vsebino glede na različne stopnje znanja ter interese učencev. Na ta način lahko učitelji ponudijo bolj prilagojeno učenje, ki spodbuja napredek in razvoj vsakega posameznika. Umetna inteligenca kot je Chat GPT, omogoča učiteljem, da hitreje odgovarjajo na vprašanja učencev in jim nudijo pojasnila. To pomeni, da učenci lahko dobijo takojšnje odgovore na svoja vprašanja in se tako

bolje osredotočijo na učni proces. Hkrati pa učiteljem omogoča več časa za individualno delo z učenci, kar pripomore k bolj osebnemu in učinkovitemu poučevanju. Uporabna je tudi kot orodje za podporo pri razvijanju jezikovnih veščin učencev. Na primer, učenci lahko postavljajo vprašanja v tujem jeziku, da vadijo komunikacijo in razumevanje. Pomaga lahko pri razlagi slovničnih pravil in pravilne uporabe besed, kar prispeva k izboljšanju jezikovnih spretnosti učencev. UI lahko pomaga učiteljem pri izdelavi učnega gradiva in pripravi učnih materialov, saj lahko na podlagi navodil učitelja generira različne vsebine, kot so učni listi, vaje, kvizi in podobno. To prihrani čas in nudi učiteljem več prostora za kreativno oblikovanje učnih vsebin.

Kljub številnim priložnostim, ki jih prinaša uporaba umetne inteligence v izobraževanju, je pomembno, da učitelji ohranijo svojo ključno vlogo kot mentorji in vzorniki učencem. Umetna inteligenca ne more nadomestiti človeškega razumevanja, sočutja in empatije, ki jih učitelji prinašajo v učilnico. Zato je ključno, da učitelji spretno izkoriščajo prednosti umetne inteligence kot orodja za podporo in izboljšanje učnega procesa, hkrati pa ohranjajo odprt dialog z učenci in spodbujajo njihovo aktivno sodelovanje pri učnem procesu.

4.2 Priložnosti uporabe UI v luči učenca

Umetna inteligenca kot je Chat GPT, prinaša številne priložnosti za učenca, da izboljša svoje učne izkušnje, razvije svoje veščine in raziskuje nove načine učenja.

Umetna inteligenca omogoča učencem hitrejši in enostavnejši dostop do informacij. S Chat GPT lahko učenci postavijo vprašanja in dobijo takojšnje odgovore, ne da bi morali prebrskati dolge članke ali knjige. To je še posebej koristno pri iskanju osnovnih informacij in reševanju kratkih vprašanj, kar jim omogoča bolj učinkovito učenje. Prav tako je Chat GPT uporaben za razvijanje jezikovnih veščin. Vadijo lahko komuniciranje v tujem jeziku, kar jim omogoča interaktivno učenje jezika in spodbuja njihovo samozavest pri komuniciranju. Umetna inteligenca je lahko odličen vir pomoči tudi pri pisanju. Učenci jo lahko uporabljajo za generiranje idej, strukturiranje svojih esejev in izboljšanje svojih spretnosti pisanja. S pomočjo umetne inteligence lahko ustvarjajo tudi kreativne zgodbe ali pesmi, kar lahko dopolnjuje njihovo ustvarjalnost in domišljijo. Z uporabo umetne inteligence, kot je Chat GPT, lahko učenci raziskujejo nove teme in področja. Lahko postavijo širok spekter vprašanj in dobijo različne odgovore, kar spodbuja njihovo radovednost in željo po raziskovanju. Takšno delo jim omogoča razširjeno učenje zunaj okvirov učnih načrtov in odpira raziskovanje novih področij zanimanja.

Kljub številnim priložnostim, ki jih prinaša uporaba UI, je pomembno, da učenci ohranijo kritičen um in uporabljajo umetno inteligenco kot pomoč pri učenju, ne pa kot nadomestek za lastno razmišljanje in raziskovanje. Učenci morajo biti vedno pozorni na zanesljivost in verodostojnost informacij, ki jih dobijo s pomočjo UI, ter se zavedati njenih omejitev, kar pa se jih žal ne, kot smo ugotovili. UI prinaša učencem veliko novih načinov učenja in raziskovanja, na učencih pa je, da izkoristijo njeno moč za svoj osebni in akademski razvoj.

5. Pasti uporabe Chat GPT v luči učitelja in učenca

Chat GPT prinaša veliko koristi. Ne moremo pa spregledati nekaterih izzivov in pasti, s katerimi se srečujejo tako učitelji kot učenci. Med najpomembnejšimi so vprašanja zanesljivosti informacij, ohranjanje človeškega pristopa v učenju, omejitve in omejenost umetne inteligence ter etični vidiki uporabe tehnologije v izobraževanju. V nadaljevanju se bomo podrobneje posvetili tem pastem in nakazali primere dobre prakse, kako jih premagati ter izkoristiti njene

prednosti, ne da bi zanemarili ključne vrednote in potrebe učiteljev in učencev. S poudarkom, kako ohraniti uravnotežen pristop k uporabi umetne inteligence in zagotoviti, da bo ta tehnologija služila kot učinkovito orodje za podporo učenju in poučevanju, ne pa kot nadomestek za človeško interakcijo in strokovnost. Hkrati se bomo osredotočili tudi na izobraževanje učencev o odgovorni uporabi umetne inteligence, z razumevanjem njenega pomena, omejitev ter se dotaknili etičnih in varnostnih vidikov.

Trajnostno in uspešno integracijo umetne inteligence v izobraževalne prakse, lahko dosežemo z razumevanjem pasti in izzivov ter razvijanjem smiselnih rešitev, ki se prilagajajo edinstvenim potrebam in ciljem izobraževanja. S tem bomo ustvarili bolj napredno, prilagodljivo in privlačno učno okolje za učitelje in učence, ki bo spodbujalo ustvarjalnost, kritično razmišljanje in dosežke na vseh področjih izobraževanja.

5.1 Pasti uporabe UI v luči učitelja

Orodje Chat GPT je lahko orodje za podporo, vendar pa se lahko soočamo tudi z nekaterimi pastmi in izzivi pri njegovi uporabi. Prikazali bomo nekatere ključne pasti uporabe UI in načine kako se z njimi spopasti.

Ena izmed ključnih pasti pri uporabi UI kot je Chat GPT, je zanesljivost informacij. Čeprav ima tehnologija velik potencial za hitro in učinkovito iskanje informacij, je treba vedno preveriti pravilnost in zanesljivost odgovorov, ki jih ponuja (Gartner in Krašna, 2023). Učitelji morajo biti pozorni, da UI ne temelji na najnovejših informacijah in da se zanaša na preteklo bazo podatkov. To pomeni, da je ključno, da učitelji še vedno uporabljajo preverjene vire in spodbujajo učence h kritičnemu razmišljanju in preverjanju informacij. UI ima omejitve in ne more nadomestiti človeškega razumevanja, kreativnosti in empatije. Pri kompleksnih nalogah, ki zahtevajo visoko stopnjo strokovnega znanja ali razumevanje čustev, umetna inteligenca ni najbolj primerna. Učitelji se moramo presoditi, kdaj je primerno uporabiti UI in kdaj je potrebna človeška interakcija ter prilagoditi svoj pristop glede na potrebe učencev. Prav tako uporaba UI v učilnici ne sme zamenjati človeškega stika med učiteljem in učenci, saj je osebna interakcija ključnega pomena za uspešno učenje in razvoj. Umetna inteligenca lahko služi kot orodje za podporo in dopolnitev učiteljevega dela, nikakor pa ne sme prevladati nad učiteljem. Pri uporabi umetne inteligence je pomembno upoštevati tudi vprašanja etike in varovanja podatkov. Učitelji in šole morajo skrbeti za varnost in zaupnost podatkov učencev, ki jih vnašajo v orodje Chat GPT ali podobne aplikacije. Prav tako je treba razmisliti o etičnih vprašanjih, povezanih z avtomatizacijo ocenjevanja, zasebnostjo in vplivom umetne inteligence na učenčev razvoj.

S premišljenim pristopom in zavedanjem pasti, ki jih prinaša uporaba umetne inteligence v izobraževanju, lahko učitelji optimizirajo svojo uporabo te tehnologije v učilnici. S tem lahko zagotovijo, da bo umetna inteligenca služila kot učinkovito orodje za podporo poučevanju in izboljšanje učnih izkušenj učencev, hkrati pa ohranjala človeški element in vrednote, ki so ključnega pomena za razvoj mladih umov.

5.2 Pasti uporabe UI v luči učenca

Umetna inteligenca po eni strani prinaša številne priložnosti za učenje in razvoj, po drugi pa se učenci pri uporabi le-te soočajo s pastmi in izzivi v izobraževalnem okolju. V naslednjih odstavkih, bomo nakazali nekatere ključne pasti uporabe umetne inteligence v luči učenca ter kako se z njimi soočiti in izkoristiti prednosti umetne inteligence.

Med največjimi pastmi, s katerimi se lahko učenci srečujejo pri uporabi umetne inteligence, je vprašanje zanesljivosti in verodostojnosti informacij, ki jih prejmejo. Čeprav lahko Chat GPT

ponudi takojšnje odgovore na vprašanja, ni vedno zagotovljeno, da so informacije povsem pravilne ali ažurirane. Učenci se morajo naučiti kritičnega razmišljanja in preverjanja informacij iz drugih virov, da bi potrdili pravilnost podatkov, ki jih dobijo od umetne inteligence. Umetna inteligenca, je trenutno kljub svoji naprednosti omejena v razumevanju kompleksnih in kontekstualnih vprašanj. Učenci se morajo zavedati, da umetna inteligenca morda ne bo mogla popolnoma razumeti vseh odtenkov in podrobnosti njihovih vprašanj. To pomeni, da morajo biti previdni pri postavljanju vprašanj in se zavedati, da je ključno znanje in razumevanje vedno vrednota, ki jo prinaša učitelj. Učenci se lahko hitro navadijo na uporabo umetne inteligence kot pomoči pri učenju in postanejo odvisni od nje za reševanje vprašanj ali iskanje informacij. To lahko zmanjša njihovo sposobnost samostojnega raziskovanja in kritičnega razmišljanja. Učitelji morajo spodbujati učence k raznolikemu načinu učenja, ki vključuje tako uporabo umetne inteligence kot tudi tradicionalno raziskovanje in učenje iz različnih virov. Umetna inteligenca nudi učencem hitre in enostavne odgovore na njihova vprašanja, vendar ne sme nadomestiti medčloveških interakcij. Učenci se morajo zavedati, da je povezava s sošolci in učitelji ter izmenjava idej in izkušenj enako pomembna kot uporaba tehnologije. Prav tako je ključno, da učenci ohranjajo ravnovesje med časom, ki ga preživijo na zaslonih, in časom, ki ga posvetijo drugim dejavnostim in socialnim interakcijam.

S pravilnim razumevanjem pasti in izzivov uporabe umetne inteligence ter z razvojem ustrezne digitalne pismenosti lahko učenci izkoristijo prednosti te tehnologije in postanejo bolj samostojni in kritični raziskovalci. Umetna inteligenca lahko služi kot koristno orodje za podporo učenju in razvoju, vendar je ključnega pomena, da učenci razvijajo svoje veščine in sposobnosti na vseh področjih učenja, tako s pomočjo tehnologije kot tudi tradicionalnih metod.

6. Zaključek

Ugotavljamo, da umetna inteligenca že danes omogoča presenetljive možnosti, ki se bodo v prihodnosti samo še izboljševale in dopolnjevale. Zagotovo 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 ter 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.

Sklenemo lahko, da UI v izobraževanju predstavlja pomembno orodje, ki lahko izboljša učno proces tako učiteljev kot učencev. Ponuja personalizacijo učenja, hitrejši dostop do informacij, podporo pri razvijanju jezikovnih veščin in pomoč pri ustvarjalnosti ter raziskovanju. Vendar se z uporabo tovrstne tehnologije pojavljajo tudi določene pasti in izzivi, s katerimi se je treba soočiti. Zanesljivost informacij je ena od ključnih skrbi pri uporabi umetne inteligence. Učitelji in učenci se morajo zavedati, da umetna inteligenca ni zmožna zagotoviti popolnoma pravilnih ali ažuriranih odgovorov. Kritično razmišljanje in preverjanje informacij iz drugih virov ostajata ključnega pomena. Omejitve umetne inteligence predstavljajo še en izziv. Učenci se morajo zavedati, da umetna inteligenca morda ne bo mogla v celoti razumeti kompleksnih vprašanj in njihovih različnih odtenkov. Ključno znanje in razumevanje vedno ostaja v rokah učiteljev. Odvisnost od tehnologije je past, v katero se učenci lahko hitro ujamejo. Pomembno je spodbujati raznolik način učenja, ki vključuje tako tehnologijo kot tudi medčloveške interakcije ter samostojno raziskovanje. Kljub tem pastem pa umetna inteligenca predstavlja izjemno priložnost za izboljšanje učnih praks. Učitelji in učenci naj jo izkoristijo kot močno orodje za podporo učenju, obenem pa ohranjajo ključne vrednote in pristope, ki so temelj učenja in razvoja.

S pravilno usmerjenostjo in odgovornim pristopom lahko umetna inteligenca prispeva k napredku in kakovosti izobraževanja ter omogoči bolj prilagojeno in privlačno učno okolje za vse udeležence. Učitelji in učenci naj se zavedajo njenih prednosti in pasti ter skupaj soustvarjajo izobraževalno prihodnost, ki izkorišča najboljše, kar nam ponuja sodobna tehnologija. Z združevanjem človeškega znanja in moči umetne inteligence lahko dosežemo najboljše rezultate in oblikujemo napredno ter trajnostno izobraževalno pot.

7. Viri in literatura

Gartner S. in Krašna M. (2023). Ethics of Artificial Intelligence in Education. *Journal of Elementary Education, 16*(2), 221-235. https://doi.org/10.18690/rei.16.2.2846

Greller, W. in Law, B. (2020). *Artificial Intelligence in Education: 20 Years Research and Practice.* Springer International Publishing. Pridobljeno 20. maj 2024 iz https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X22000297

Huš, M. (2022). *Monitor*. Umetna inteligenca, ki riše in slika. Pridobljeno 10. maj 2024 iz https://www.monitor.si/clanek/umetna-inteligenca-ki-rise-in-slika/220128/

Istenič Starčič, A. (2020). *Izobraževalna tehnologija in izgradnja avtentičnega učnega okolja : znanstvena monografija* [Znanstvena monografija]. Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo, Univerza na Primorskem; Repozitorij Univerze v Ljubljani. https://doi.org/10.15292/Itiauo.2020.01

Pivec Maja in Rajkovič Vladislav: Obvladovanje znanja z metodami umetne inteligence. Organizacija, Kranj, 32 (1999), 8-9, str. 449-452.

Retelj, A. (2023). Tveganja in priložnosti načrtovanja pouka nemščine s pomočjo jezikovnega modela ChatGPT. *Vestnik Za Tuje Jezike*, 15(1), 259–275. Pridobljeno 3. januar 2024 iz https://doi.org/10.4312/vestnik.15.259-275

Kratka predstavitev avtorja

Dr. Gregor Škratek, je doktor znanosti s področja geografije, profesor geografije in proizvodno-tehnične vzgoje, zaposlen na Osnovni šoli Lenart. Poučuje strokovne predmete kot so geografija, vodi šolsko geografsko tekmovanje in dela kot koordinator informacijskih dejavnosti. Je tudi tehnološki navdušenec, ki pa zelo konzervativno v svojo pedagoško prakso vpeljuje sodobne didaktične pristope, ki učence dodatno motivirajo pri učnem procesu.

Problematika in varnostni vidiki učenja s pomočjo sodobnih tehnologij

Challenges and Safety Aspects of Learning with Modern Technologies

David Rebernik

Srednja Zdravstvena in kozmetična šola Maribor, Trg Miloša Zidanška 3, 2000 Maribor
david.rebernik@gmail.com

Povzetek

Vsestranskost prenosnih naprav in njihova procesorska zmogljivost se povečuje. Umetna inteligenca (UI) je vznemirljiva tehnologija, ki je uporabna tudi v izobraževanju. Zadnja leta lahko opazimo nov zagon UI in njen vpliv na družbo, ki je vedno večji. V izobraževanju lahko UI in sodobni algoritmi: personalizirajo učenje, ponudijo najsodobnejše učne vsebine, izvajajo tutorstvo v inteligentnih tutorskih sistemih, se uporabljajo kot pomoč učencem s posebnimi potrebami, pomagajo učiteljem pri ocenjevanju, omogočajo študentom dostop do učnih vsebin itd. Sodobne tehnologije vse bolj vključujemo v naša vsakdanja življenja in velikokrat se tega niti ne zavedamo. To pomeni, da bi morali učence seznaniti vsaj z osnovami takšnih tehnologij, saj bodo le tako lahko lažje sprejemali premišljene odločitve o njeni vključenosti v njihova življenja. Seveda bi morali posebno in veliko pozornost nameniti varnosti uporabe, problematiki nadzora UI in seznanjanju o vseh možnih tveganjih in pasteh, ki jih UI za človeštvo prinaša. V prispevku so opisane različne možnosti uporabe sodobnih tehnologij v izobraževanju in predstavljene vsebine, ki smo jih obravnavali z dijaki prvih letnikov pri bibliotekarski uri. Predstavljeni so primeri dobre prakse, ki lahko pri učencih doprinesejo nova znanja s področja sodobnih tehnologij (UI, nova e-gradiva in baze podatkov, interaktivno učenje, Chatboti…), ter potencialna pomoč teh tehnologij pri učenju. Ugotovljeno je bilo tudi, da so učenci slabo seznanjeni z novostmi na tem področju.

Ključne besede: izobraževanje, prednosti in slabosti UI, prihodnost poučevanja, samostojno učenje, sodobne tehnologije, umetna inteligenca.

Abstract

The versatility of portable devices and their processing power is increasing. Artificial intelligence (AI) is an exciting technology that is also useful in education. In recent years, we have seen a new wave of AI and its increasing impact on society. In education, AI and modern algorithms can personalize learning, offer the latest learning content, provide tutoring in intelligent tutoring systems, be used to assist students with special needs, help teachers with assessment, enable students to access learning materials, and more. We are increasingly integrating modern technology into our daily lives, often without us even realizing it. This means that we should at least acquaint students with the basics of such technologies, so that they can make more informed decisions about their inclusion in their lives. Of course, special attention should be paid to the safety of use, the issue of AI control, and informing people about all the possible risks and pitfalls that AI brings to humanity. In the article, various options for using modern technologies in education are described. The content that we covered with the first-year students during the library session is also presented. Examples of good practices that can provide students with new knowledge in the field of modern technologies are presented (AI, new e-learning materials and databases, interactive learning, chatbots, etc.) and potentially help them with their learning. It was also found that students are poorly informed about new developments in this field.

Keywords: advantages and disadvantages of AI, artificial intelligence, education, modern technologies, self-directed learning, the future of teaching.

1. Uvod

V zadnjem času so vse bolj prisotne različne oblike povezovanja na daljavo. Vedno bolj se prakticira delo na daljavo, izobraževanje na daljavo, itd. S tem pa se je pojavil tudi koncept programiranega pouka. Vodenje po točno določenih korakih, z dodatno razlago ali ne, kjer se učeči lahko premika skozi učno gradivo in v posameznih točkah preveri svoje znanje. Ta koncept priprave učnih gradiv in kombiniranega učenja se še vedno marsikje uporablja in do epidemije covid-19 večina učiteljev ni pomislila, da ga bo kadarkoli uporabila. Sprememba je bila s tega vidika dobrodošla in je pokazala, kje vse se najdejo luknje v znanju in napačna predvidevanja o bodočem razvoju učenja in poučevanja. Seveda je samostojno učenje in učenje na daljavo primernejše za starejše učence in manj primerno za zgodnje izobraževanje, kjer tehnologija ne more kakovostno nadomestiti prednosti osebnega stika otroka z vrstniki in z učiteljem.

Eden pomembnejših vidikov digitalizacije izobraževanja je razvijanje ključnih kompetenc, ki jih zrel posameznik potrebuje, še posebej digitalne kompetence. Ta se nanaša na samozavestno in kritično rabo digitalne tehnologije za pridobivanje in izmenjavo informacij, komunikacijo in reševanje osnovnih problemov na vseh življenjskih področjih. Le posameznik z razvitimi digitalnimi kompetencami in z znanjem podprtim kritičnim pogledom na sodobne tehnologije je opolnomočen za učinkovito in varno uporabo tehnologije tako za potrebe učenja kot v vsakdanjem življenju ter hitro spreminjajoči se družbi.

Razvijanje te kompetence pa lahko prepreči tudi zlorabe, odvisnosti od tehnologije ipd., kar je še zlasti pomembno zaradi zaskrbljujočih podatkov o ne-kemičnih zasvojenostih otrok in mladostnikov. Pomembno je, da so učenci in njihovi starši opolnomočeni in razvijajo kritični pogled na sodobne tehnologije še preden bi prišlo do zasvojenosti in drugih negativnih posledic, torej dovolj zgodaj v izobraževanju.

2. Umetna inteligenca v izobraževanju

Računalnik v izobraževanju se je najprej pojavil na nivoju naprav, ki so zamenjali klasične medije. Namesto papirja smo tipkali v oblikovalnike besedil, namesto kasetofona ali videokaset smo predvajali zvok in video s pomočjo računalnika. Ta napredek je bil dobrodošel, saj smo namesto različnih naprav potrebovali le eno, ki je znala vse to. Računalnik pa ni le predvajal oziroma prikazoval le podatkov, ampak je tudi omogočil, da smo jih začeli obdelovati in spreminjati. Tako ni bilo več potrebno predvajati vsega videoposnetka od začetka in iskati tisti del, ki ga želimo prikazati v razredu. Lahko smo npr.: začeli izrezovat le točno določene dele in jih brez časovnih zamikov pokazali na zahtevo.

Ko so računalniki postali bolj razširjeni med populacijo, so se vsebine lahko objavile na spletnih straneh in specializiranih – spletnih učilnicah ter tako učiteljem prihranili čas, ki bi ga drugače porabili za fizično razmnoževanje teh vsebin. S tem je računalnik učitelja razbremenil marsikaterih ponavljajočih se opravil, ki so mu pogosto jemali veliko energije.

Tako smo postopoma in z vsakoletnim tehnološkim napredkom počasi prišli do točke, ko umetna inteligenca (UI) in sodobne tehnologije postajajo iz dneva v dan bolj prisotne v naših vsakdanjih življenjih in imajo vse večji vpliv na naš vsakdan. Enako velja tudi za izobraževanje, kjer imajo tehnologije lahko pomembno vlogo pri izboljšanju učinkovitosti, hitrejšem

ocenjevanju, interaktivnem učenju, prilagajanju individualnim potrebam in spodbujanju kreativnosti ter inovativnosti pri učencih. »Učenje z uporabo umetne inteligence ima potencial za izboljšanje uspešnosti učencev.« (Warzel, 2022).

Kljub temu pa uporaba UI in sodobnih tehnologij v izobraževanju prinaša številne izzive, ki jih je treba premagati, če želimo doseči njihov polni potencial. Namreč le pravilna in varna uporaba teh tehnologij lahko prinese koristi. V tem prispevku bomo pregledali nekatere od teh izzivov ter predstavili praktične primere uporabe UI in sodobnih tehnologij v izobraževanju.

3. Izzivi uporabe umetne inteligence in sodobnih tehnologij v izobraževanju

UI in sodobne tehnologije so postale del vsakdanjega življenja in našega delovnega okolja. Vendar pa uporaba teh tehnologij v izobraževanju še ni tako razširjena, kot bi morda lahko bila. Glavni izzivi pri uporabi UI in sodobnih tehnologij v izobraževanju so:

3.1 Usposabljanje učiteljev

Za uporabo UI in sodobnih tehnologij v izobraževalnem procesu bi učitelji potrebovali ustrezno izobraževanje in usposabljanje. Učitelji se morajo naučiti, kako lahko te tehnologije izboljšajo proces učenja in kako jih pravilno uporabiti. Prav tako je ta izziv povezan s pripravljenostjo učiteljev za uporabo teh tehnologij. Mnogi učitelji se namreč srečujejo s pomanjkanjem volje do dodatnega usposabljanja zaradi nizkega znanja in izkušenj pri uporabi UI in sodobnih tehnologij.

Poleg tega bi bilo smiselno razviti inovativne modele učenja, ki bi spodbujali učitelje k uporabi teh tehnologij v izobraževanju, hkrati pa bi izboljšali njihove zmožnosti pri poučevanju in izboljšanju učinkovitosti učenja.

3.2 Kakovostne vsebine

Ena od ključnih težav pri uporabi UI in sodobnih tehnologij v izobraževanju je zagotavljanje kakovostnih vsebin. UI lahko sicer ponudi veliko količino podatkov in informacij, vendar pa lahko to povzroči tudi težave pri obdelavi informacij. Prav tako lahko UI preveč osredotoči na kvantiteto informacij in premalo na kakovost učenja. Pomembno je torej, da se pri razvoju izobraževalnih programov, ki uporabljajo UI, zagotovi uravnotežen pristop, ki omogoča učencem pridobivanje predvsem kakovostnega znanja.

3.3 Finančna sredstva

Uporaba UI in sodobnih tehnologij v izobraževanju lahko zahteva velike naložbe v opremo in tehnologijo, kar lahko predstavlja velik finančni izziv za izobraževalne ustanove.

3.4 Razvoj učnih programov ter usklajenost z učnimi cilji

Izziv je razviti učne programe, ki so prilagojeni uporabi UI in sodobnim tehnologijam. Ti programi bi lahko vključevali tehnologije, ki so na voljo, ter zagotavljali pravo količino informacij in aktivnosti, ki bodo izboljšale proces učenja. Uporaba UI in sodobnih tehnologij v izobraževanju bi prav tako morala biti usklajena z učnimi cilji.

3.5 Zasebnost podatkov

Uporaba UI in sodobnih tehnologij v izobraževanju lahko predstavlja izziv glede zasebnosti podatkov učencev. Zagotoviti je treba ustrezno varstvo osebnih podatkov učencev.

3.6 Medosebna interakcija

Ta izziv je povezan s pomanjkanjem medosebnih interakcij. Za reševanje teh izzivov je potrebno razvijati tehnologije, ki po eni strani izboljšajo procese učenja, a hkrati še vedno omogočajo osebno interakcijo in komunikacijo med učenci in učitelji. Torej komunikacijo s pravim človekom.

3.7 Tehnični izziv glede velike porabe energije in redkih surovin

Vemo, da so vse elektronske naprave povezane s porabo električne energije in veliko porabo redkih surovin in materialov. Tudi UI sodobne tehnologije niso izjema.

3.8 Varnost uporabe

Še en izziv, ki je verjetno največji in najpomembnejši pa je kako UI varno uporabljati brez negativnih posledic za širšo družbo. To ne velja samo za uporabo UI v izobraževanju, ampak uporabo nasploh. Nekateri izmed vodilnih raziskovalcev in podjetnikov na področju umetne inteligence so na spletni strani centra za varnost umetne inteligence (Center for AI Safety) v izjavi za javnost posvarili pred tveganjem za izumrtje človeštva. Pri tem so kot morebitne scenarije navedli zlorabo tehnologije za ustvarjanje orožja ali destabilizacijo družbe. Bengio idr. ugotavljajo: »*Zmanjšanje tveganja izumrtja zaradi umetne inteligence bi moralo biti prednostna naloga poleg drugih družbenih tveganj, kot so pandemije in jedrska vojna*«. Izjavo je podpisalo več vodilnih znanstvenikov na tem področju. Med njimi direktorji podjetij OpenAI (ChatGPT), DeepMind, Anthropic itd. Svarilo Centra za varnost umetne inteligence sledi pismu, v katerem so marca letos številni strokovnjaki in podjetniki pozvali k začasni zaustavitvi razvoja naslednje generacije tehnologije.

»Direktor Inštituta za učeče algoritme v Montrealu ***Yoshua Bengio*** *je v razpravi opozoril, da je glavna grožnja za zlorabo umetne inteligence človek*.« (Bengio, 2023). Zlohotni posameznik lahko namreč tehnologijo izkoristi za zloben namen in ji podeli neustrezno določeno ali opisano nalogo. Druga možnost pa je, da si umetna inteligenca lahko v sledenju širšemu cilju, ki ga je postavil človek, postavi lastne podcilje. Center za varnost umetne inteligence je na svoji spletni strani prav tako navedel tudi nekaj mogočih scenarijev katastrofe, kot je na primer izdelava smrtonosnega kemičnega orožja.

»*Obstaja tudi možnost destabilizacije družbe in spodkopavanje zmožnosti kolektivnega odločanja prek ustvarjenih dezinformacij. UI bi namreč lahko postala vedno bolj zgoščena v vse manj rokah, kar bi režimom po svetu omogočilo uveljavljanje ozkih vrednot z vsesplošnim nadzorom in zatiralsko cenzuro*.« (Bengio, 2023).

Svet ZDA in EU-ja za trgovino in tehnologijo je 30. 5. 2023 začel zasedanje na Švedskem, kjer so začeli razpravljati o regulaciji umetne inteligence. 13. 3. 2024 je nato izšla prva zakonodaja o uporabi umetne inteligence v EU. To področje bo urejal akt o umetni inteligenci, ki je prva celovita zakonodaja o umetni inteligenci na svetu.

4. Praktični primeri uporabe umetne inteligence v izobraževanju

UI in sodobne tehnologije lahko prinesejo velike koristi pri izboljšanju procesa učenja. V nadaljevanju so predstavljeni praktični primeri uporabe UI in sodobnih tehnologij v izobraževanju, ki kažejo, kako lahko te tehnologije pomagajo pri procesih učenja in pripravijo učence na delovna mesta prihodnosti.

4.1 Personalizirano učenje

Sodobne tehnologije lahko izboljšajo proces personaliziranega učenja, kjer se učni programi prilagajajo individualnim potrebam učencev. Primer takega programa je spletna platforma "Smart Sparrow", ki omogoča učiteljem in učencem, da ustvarijo prilagojene učne programe. Sistem "Smart Sparrow" uporablja algoritme UI, ki analizirajo napredek učencev in prilagodijo učni program tako, da ustreza njihovim potrebam. Pri programih za učenje z uporabo umetne inteligence je pozitivno to, da so dovolj prilagodljivi in prilagojeni učencem različnih ravni sposobnosti. Platforma se uporablja predvsem v visokošolskem izobraževanju in ponuja širok nabor orodij za izdelavo interaktivnih vsebin, kot so simulacije, virtualni laboratoriji in interaktivni kvizi. Da bi uporabljali Smart Sparrow, je potrebno najprej ustvariti račun na njihovi spletni strani. Obstajajo trije načini uporabe platforme: avtorstvo, poučevanje in uporaba že obstoječih vsebin. Za vsak način uporabe so na voljo različna navodila in vodniki po korakih. Kar se tiče cene, Smart Sparrow ponuja različne načine licenciranja, od brezplačnih do plačljivih možnosti. To seveda ni edina takšne vrste platforma in jih bo v bodoče najbrž še več. Nekatera vodilni ponudniki personaliziranega učenja in spletnih učnih programov so: Mc Graw Hill Education (platforma ALEKS), Scoot Pad, D2L, Dreambox Learning, Carnegie Learning, Renaissance Learning itd.

UI in sodobne tehnologije lahko izboljšajo proces prepoznavanja učnih težav. Programi uporabljajo UI, ki analizira napredek učencev in prepozna, kje se nahajajo v učnem procesu. Na ta način lahko učitelji bolje razumejo, kje imajo učenci težave in jim pomagajo pri premagovanju teh težav.

4.2 Uporaba umetne inteligence v ocenjevanju pisnih nalog

UI in sodobne tehnologije lahko izboljšajo proces ocenjevanja. Programi, kot je Turnitin, uporabljajo UI, ki analizira pisne naloge in preverja, ali so bile prepisane ali kopirane. To izboljša proces ocenjevanja, saj se učitelji lahko osredotočijo na ocenjevanje kvalitete naloge, namesto na iskanje morebitnega prepisovanja. UI bi lahko uporabili tudi za avtomatizirano ocenjevanje pisnih nalog, kar omogoča hitrejše in učinkovitejše ocenjevanje, hkrati pa bi zmanjšalo obremenjenost učiteljev. Turnitin je eno najširše uporabljenih orodij za odkrivanje plagiatorstva tudi v akademskem okolju. Gre za komercialno spletno storitev, ki je v uporabo prešla že leta 1997, v zadnjem desetletju pa jo izkoriščajo tudi nekatere slovenske akademske institucije. Program po pregledu izpiše indeks originalnosti oz. indeks ujemanja ter vire, s katerimi se pregledano besedilo na posameznih delih ujema. Bistvenega pomena pri interpretaciji ujemanja je tudi ročni pregled, saj so določena ujemanja upravičena, ko je dobesedno navajanje potrebno, ali pa se ujemanje pojavlja v referencah in seznamih virov.

4.3 Interaktivno učenje

UI in sodobne tehnologije lahko izboljšajo proces interaktivnega učenja. Programi, kot je "Kahoot!", omogočajo učencem, da se učijo na interaktiven način, kjer se učijo skozi igro.

Program "Kahoot!" uporablja UI, ki omogoča učencem, da se učijo skozi igro, kar izboljša proces učenja in spodbuja sodelovanje. »*Študija je pokazala, da lahko aplikacije za učenje jezikov na osnovi umetne inteligence pomagajo učencem hitreje in bolj učinkovito usvojiti nov jezik.*« [1]

4.4 Klepetalni roboti (Chatboti)

UI lahko izboljšajo proces učenja s pomočjo »chatbotov«. Chatboti lahko pomagajo učencem pri odgovarjanju na vprašanja in pri reševanju težav. V zadnjem času se največkrat omenjajo Chat GPT, Microsoftov Chat Bing in Googlov Bard. Primer takega chatbota je tudi "Brainly", ki je spletna platforma (forum), kjer učenci lahko postavijo vprašanja in dobijo odgovore od drugih učencev ali strokovnjakov in ima okrog 350 milijonov uporabnikov.

Ena izmed najbolj revolucionalnih platform za postavljanje vprašanj je v zadnjem času postala tudi »Chat GPT«, ki je trenutno tudi zelo vroča tema med mnogimi strokovnjaki s področja UI. Ta na dialogu temelječ »chatbot« oz. jezikovna UI je samo v **prvih petih dnevih zabeležil kar milijon uporabnikov**. Za primerjavo, **Netflix** je za to potreboval tri leta in pol, **Facebook** pa 10 mesecev. Takšni in drugačni Chatboti bodo v prihodnosti seveda zelo težko nadomestili učitelja v razredu, vendar bi lahko s svojimi odgovori na vprašanja resno pomagali pri drugih oblikah dela, kot so dodatna učna pomoč ali inštrukcije. Nekateri trdijo, da bo generativna UI postala: *» naslednja temeljna tehnologija ne le za iskalnike, temveč tudi za ustvarjalno delo, brskanje za zabavo, prevajanje, programiranje, pisanje okrožnic, raziskave, seminarske naloge, domače naloge, risanje, načrtovanje, zgodborise in poučevanje.«* [2]

Kritiki plarforme Chat GPT sicer pravijo, da to v resnici še ni prava umetna inteligenca, ampak samo kompleksen algoritem (program), ki se sproti uči, ker je tako programiran. Ne more pa zase misliti, si ustvarjati mnenja, razviti osebnih želja ali ciljev, imeti čustva (veselja, žalosti), ipd. Do kakšne kompleksnosti in stopnje se bodo ti jezikovni modeli v resnici razvili v prihodnjih letih, bo povedal le čas.

4.5 Virtualna resničnost in virtualni učni pripomočki

Uporaba virtualne in razširjene resničnosti v izobraževanju je v porastu. UI in sodobne tehnologije lahko izboljšajo proces učenja z uporabo virtualne resničnosti (VR), ki omogočajo učencem bolj interaktivno učenje in boljšo vizualizacijo učne snovi. VR omogoča učencem, da se učijo na interaktiven način, kjer se znajdejo v virtualnem svetu in se učijo na »realističen« način. Primer take uporabe VR v izobraževanju je program "zSpace", ki je namenjen učencem s področja STEM (znanosti, tehnologije, inženiringa in matematike). Program uporablja VR, da bi učenci lahko vizualizirali kompleksne koncepte, na primer molekularne strukture, s čimer lahko izboljšajo svoje razumevanje snovi.

4.6 Avtomatizacija administrativnih procesov

UI in sodobne tehnologije lahko izboljšajo proces upravljanja s šolskimi administrativnimi procesi. Programi, kot je "eAsistent, Lo.Polis, PowerSchool" itd., omogočajo avtomatizacijo šolskih administrativnih procesov, kot so registracija učencev, vpisovanje ocen in vodenje evidenc o učencih. To omogoča učiteljem in drugemu šolskemu osebju, da se osredotočijo na učenje in poučevanje. Te in podobne tehnologije so šele začetek potenciala, ki ga prinašajo UI in sodobne tehnologije v izobraževanje.

5. Zaključek

Umetna inteligenca in sodobne tehnologije so postale pomembni elementi v izobraževanju. S proučevanjem tega področja, izpeljavo učnih (bibliotekarskih) ur in pisanjem prispevka, ugotavljam, da so se s pojavom najsodobnejših platform, baz podatkov in digitalnih tehnologij, ustvarile nove možnosti za izboljšanje procesov učenja. S vprašalnikom sem v razredu izvedel anketo in ugotovil tudi, da so vsebine, ki se tičejo UI in sodobnih tehnologij v izobraževanju, relativno slabo poznane. UI in sodobne tehnologije so lahko uporabljene za personalizirano učenje, samodejno ocenjevanje, interaktivno učenje, kot chatboti ali virtualni učitelji, za avtomatizacijo administrativnih procesov, prepoznavanje učnih težav, avtomatizacijo učnih programov itd. Čeprav obstajajo številni izzivi in težave ter varnostne dileme, povezane z uporabo UI in sodobnih tehnologij v izobraževanju, obstaja tudi veliko priložnosti za pozitiven vpliv teh tehnologij.

Praktični primeri uporabe UI v izobraževanju so lahko uporabni tudi za izobraževalne ustanove, ki želijo izboljšati svoje procese. Sodobne tehnologije so že na nek način izboljšale procese upravljanja s šolskimi administrativnimi podatki, kot so registracija učencev in vodenje evidenc o učencih (npr.: eAsistent), kar omogoča učiteljem in drugemu šolskemu osebju, da se lažje osredotočijo na učenje in poučevanje.

Personalizirano učenje je ena od uporab UI v izobraževanju. UI lahko pomaga učiteljem pri prilagajanju učnih programov glede na potrebe učencev, kar povečuje učinkovitost procesa učenja. Samodejno ocenjevanje je še en praktičen primer uporabe UI v izobraževanju, ki lahko zmanjša čas, ki ga učitelji porabijo za ročno ocenjevanje in jim omogoča, da se osredotočijo na poučevanje.

Interaktivno učenje je lahko izboljšano z uporabo VR tehnologije, kar omogoča učencem, da se učijo na bolj interaktiven in vznemirljiv način. Poleg tega lahko UI izboljša tudi proces upravljanja s šolskimi administrativnimi procesi, kot so registracija učencev in vodenje evidenc o učencih, kar omogoča učiteljem in drugemu šolskemu osebju, da se osredotočijo na učenje in poučevanje.

Vendar pa je treba pri uporabi UI in sodobnih tehnologij v izobraževanju upoštevati tudi številne pomanjkljivosti, npr. glede varnosti osebnih podatkov, ki so lahko shranjeni v oblačnih storitvah, poraba energije in redkih surovin itd. Velik je tudi pomislek glede potencialne prevelike moči UI v prihodnosti, zaradi katere bi lahko negativno vplivala na celotno družbo ali celo uničila človeško civilizacijo. Iz tega razloga so v zadnjem času zelo narasle potrebe po regulaciji UI.

Obstajajo pa tudi nekateri izzivi, ki jih je treba upoštevati pri uporabi UI in sodobnih tehnologij v izobraževanju. Dostopnost tehnologij za vse učence je lahko omejena zaradi visokih stroškov nekaterih tehnologij, kot je na primer VR.

Kljub tem izzivom osebno pričakujem, da bo UI in sodobne tehnologije ob pametni in pravilni rabi imele pomemben vpliv pri izboljšanju procesov učenja in pripravi učencev na prihodnost. Glede vpliva na moje delo v knjižnici v prihodnje ne pričakujem velikih sprememb, razen pri ozaveščanju in podajanju znanja pri bibliotekarskih urah. Namreč nove možnosti učenja in pridobivanja informacij so z vsakim dnem večje.

6. Literatura in viri

Baker, R. S., Corbett, A. T. in Aleven, V. (2008). More than a tutor: Scaffolding complex learning through ITS with multiple components. *In International Handbook of Cognitive and Instructional Strategies*, Springer US, 43-63.

Dabbagh, N. in Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, *15*(1), 3-8.

Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL IOE Press

Siemens, G. (2013*).* Massive open online courses: Innovation in education? Rethinking pedagogy for a digital age, 25-36.

UNESCO (2019). »*Artificial intelligence and education«*. Pridobljeno s: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371334

Yacef, O. Zaiane. (2009). Mining learner data to develop pedagogical strategies: Application to distance education. *Journal of Educational Data Mining, 21*(1), 83-104.

Warzel C. (2023). Najpomembnejša poklicna veščina v tem stoletju. *Monitor*, *33*(4), 20-23.

Bengio R., Hinton, G., Hassabis D in Armodei, D. (2023) *Svarilo pred "tveganjem izumrtja" zaradi umetne inteligence.* https://www.rtvslo.si/znanost-in-tehnologija/svarilo-pred-tveganjem-izumrtja-zaradi-umetne-inteligence/670069

Kratka predstavitev avtorja

David Rebernik je zaposlen kot šolski knjižničar na Srednji zdravstveni šoli Maribor. Po izobrazbi je profesor tehnike in tehnologije ter profesor likovne umetnosti. Tema oz. raziskovalno področje njegovega prispevka je učenje s pomočjo sodobnih računalniških tehnologij in umetne inteligence. Pri tem je skušal zaobjeti tako pozitivne kot negativne vidike vključevanja teh tehnologij v procese izobraževanja.

Umetna inteligenca in priprava gradiv za pouk angleščine

Artificial Intelligence and the Development of English Teaching Materials

Bruna Rues

Osnovna šola Gornja Radgona
bruna.rues@gros-radgona.si

Povzetek

Umetna inteligenca se vse bolj uveljavlja kot pomembno orodje v sodobnem izobraževanju. Posebej v izobraževanju tujih jezikov omogoča prilagoditev učnih gradiv različnim potrebam učencev. ChatGPT, napreden jezikovni model, omogoča ustvarjanje besedil in vprašanj glede na temo in znanje učencev ter prevajanje besedil. Uporabljajo se tudi orodja, kot sta Twee, ki generira besedila in naloge z vnaprej pripravljenimi predlogami, in Potopni bralnik, ki prilagaja besedila za učence s posebnimi potrebami. Poleg tega UI omogoča ustvarjanje slik z orodji, kot sta Adobe Firefly in Canva, ter pripravo interaktivnih vprašanj za video posnetke z Edpuzzle. Učitelji lahko tako optimizirajo svojo učinkovitost in bolje obravnavajo različne učne stile, kar omogoča bolj individualiziran in interaktiven učni proces.

Ključne besede: individualizacija učnega procesa, inovativna orodja, poučevanje tujih jezikov, prilagoditev učnih gradiv, umetna inteligenca.

Abstract

Artificial intelligence is increasingly emerging as an important tool in modern education. Especially in foreign language education, it allows learning materials to be adapted to the different needs of the learners. ChatGPT, an advanced language model, allows the creation of texts and questions according to the topic and the learners' knowledge, as well as the translation of texts. Tools such as Twee, which generates texts and tasks with pre-made templates, and Immersive Reader, which adapts texts for learners with special needs, are also used. In addition, artificial intelligence allows the creation of images with tools such as Adobe Firefly and Canva, and the preparation of interactive questions for videos with Edpuzzle. Teachers can thus optimise their performance and better address different learning styles, allowing for a more individualised and interactive learning process.

Keywords: adaptation of learning materials, artificial intelligence, individualisation of the learning process, innovative tools, teaching foreign languages.

1. Uvod

Umetna inteligenca že dolgo ni več le znanstvena fantastika, ampak postaja ključna sestavina sodobnega izobraževanja. Medtem ko se umetna inteligenca uporablja v različnih panogah, je njena vloga v izobraževanju še posebej zanimiva. Z nenehnim napredkom tehnologije se pojavljajo inovativne aplikacije, ki spreminjajo način, kako se učimo in poučujemo.

Delo učiteljev postaja vse bolj zahtevno, saj morajo zagotavljati učinkovit pouk, ki ustreza različnim potrebam učencev. Čeprav so sodobni učbeniki dobro zasnovani in opremljeni z različnimi nalogami in dodatnimi gradivi, pogosto ne ustrezajo željam in potrebam tako

učencev kot učiteljev. Učitelji se zato še vedno soočajo z zahtevno nalogo prilagajanja in diferenciacije učnih gradiv, da bi se prilagodili različnemu predznanju učencev in različnim učnim stilom. To pogosto zahteva precej časa, truda in spretnosti, kar jih ovira pri osredotočanju na druge ključne vidike poučevanja.

Vključitev orodij, ki jih poganja umetna inteligenca, lahko omogoči učiteljem tujih jezikov, da optimizirajo svojo učinkovitost poučevanja in bolje obravnavajo večplastne potrebe svojih učencev (Rudolph idr., 2023).

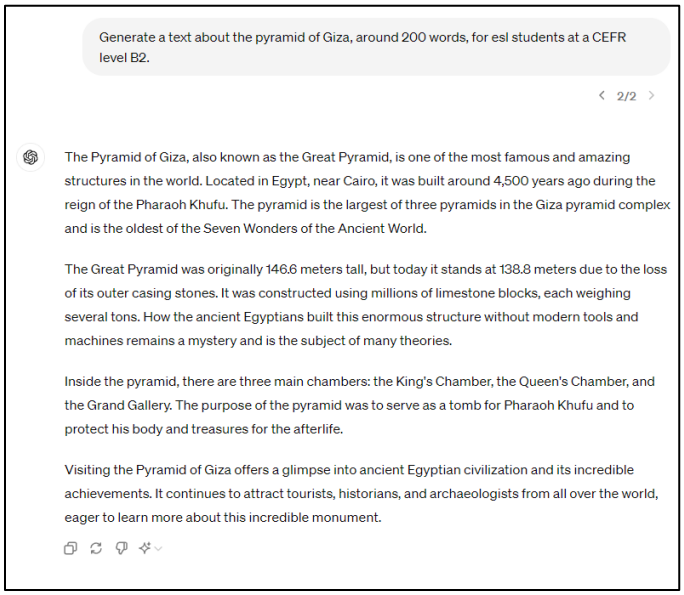
Namen tega prispevka je opisati nekaj primerov uporabe brezplačnih orodij umetne inteligence pri pripravi gradiv za pouk angleščine v osnovni šoli.

2. Delo z besedili

Prva aplikacija, ki jo je potrebno omeniti, je ChatGPT, ki je »najnovejši in verjetno tudi najbolj inovativen jezikovni model za učenje tujih jezikov, ki z naprednimi zmožnostmi obdelave naravnega jezika in humanoidne interakcije dokazuje velik vpliv umetne inteligence na jezikovno izobraževanje« (MacNeil idr., 2022). Omogoča ustvarjanje besedil na podlagi določene teme ter določene stopnje znanja po SEJO / CEFR (Skupni evropski jezikovni okvir / Common European Framework of Reference for Languages). Ta funkcija učitelju omogoča, da oblikuje ustrezna in primerna bralna gradiva glede na različne potrebe in zanimanja učencev.

Slika 1

Ustvarjanje besedila na določeno temo in stopnjo znanja v ChatGPT

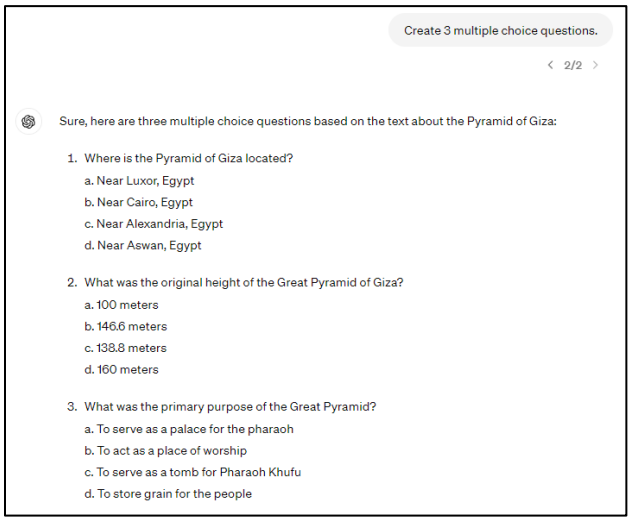


Slika 1 prikazuje primer vnosa z določeno temo besedila, številom besed in stopnjo znanja ter odgovor, ki ga je generiral ChatGPT.

Poleg tega je mogoče ChatGPT uporabiti tudi za ustvarjanje vprašanj za razumevanje ustvarjenega besedila.

Slika 2

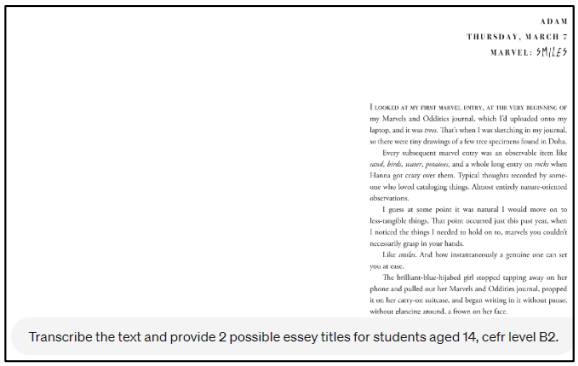
Primer vprašanj za ustvarjeno besedilo v ChatGPT



Slika 2 prikazuje primer vprašanj z več možnimi odgovori, ustvari pa lahko različne tipe vprašanj (npr. pravilno/nepravilno, manjkajoče besede ipd.).

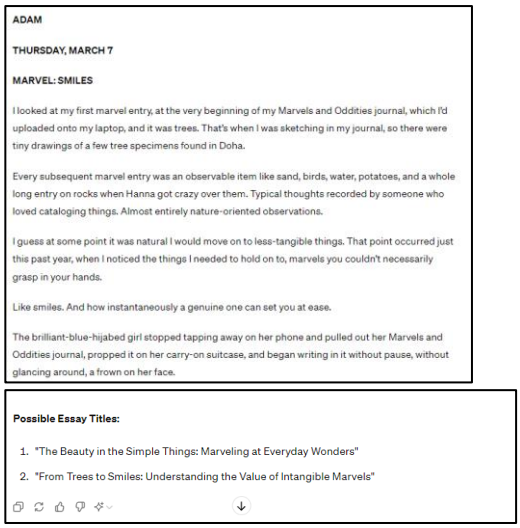
Slika 3

Naložena datoteka PNG v ChatGPT



Slika 4

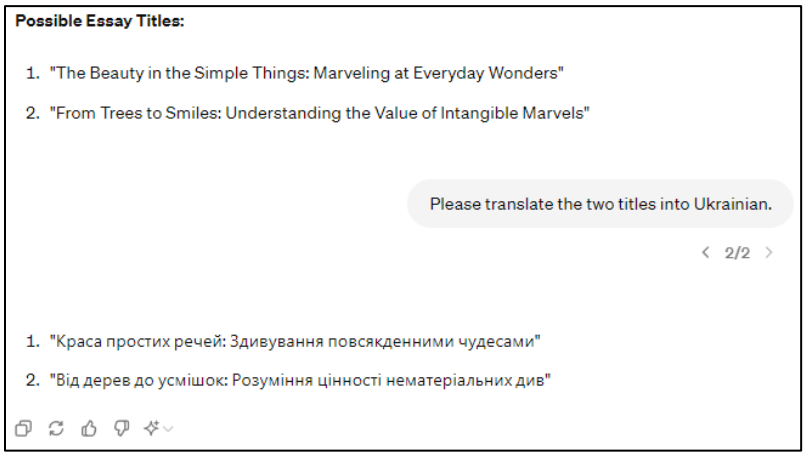
Prepis besedila in odgovor v ChatGPT



ChatGPT smo uporabljali pri pripravah na tekmovanje iz angleščine za učence 9. razreda, saj je bilo za obravnavo knjižne predloge na voljo zelo malo gradiva. Stran v knjigi smo fotografirali in naložili v aplikacijo. Želeli smo, da prepiše besedilo in poda predlog dveh naslovov za pisanje pisnega sestavka. Sliki 3 in 4 prikazujeta vnos in odgovor.

Slika 5

Prevod naslovov v ukrajinščino v ChatGPT



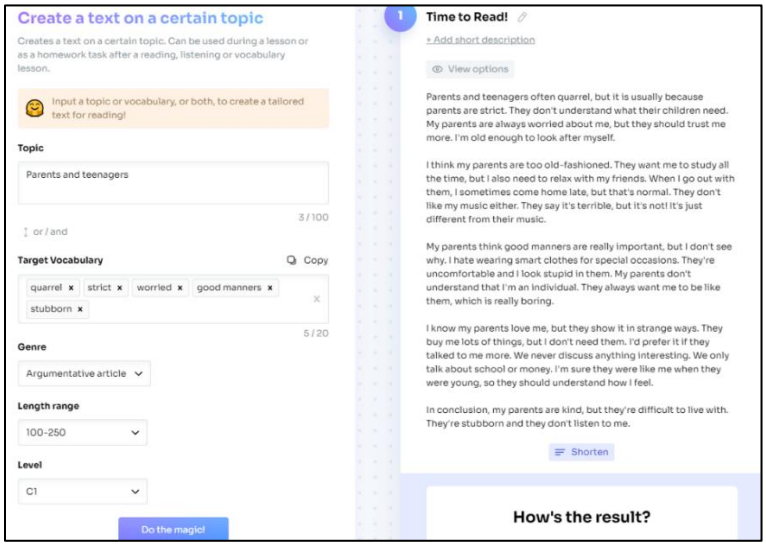
Čeprav si učitelji glede uporabe maternega jezika pri pouku tujih jezikov niso enotni, se večina strinja, da je v nekaterih primerih lahko koristna (Inal in Turhanli, 2019), ChatGPT pa ponuja možnost, da ga po potrebi uporabimo pri učencih iz različnih okolij, kljub temu da ne govorimo njihovih maternih jezikov. Slika 5 kaže primer prevoda naslovov v ukrajinščino.

Pri prevajanju besedil uporabljamo še različne prevajalnike, kot so DeepL, PONS, Google Translate in Translator.

Podobno kot ChatGPT tudi orodje Twee uporablja napredno obdelavo naravnega jezika za ustvarjanje vsebin. Na hiter in enostaven način kreira besedila ter naloge, je pa v osnovi namenjen učiteljem.

Slika 6

Primer vnosa in odgovora v Twee



Za razliko od ChatGPT, kjer je potreben popolnoma samostojen vnos besedila zahtev, so v aplikaciji TWEE predloge že pripravljene in je potrebno samo izbrati med ponujenimi. Slika 6 prikazuje primer vnosa in odgovora.

Slika 7

Predlog dejavnosti za nadaljnje delo v Twee

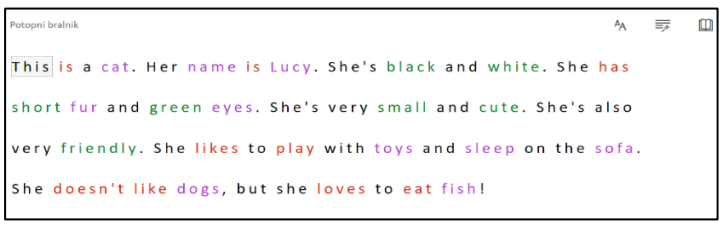


Ko orodje eno nalogo opravi, takoj ponudi predloge za nadaljnje delo, kar je za učitelje lahko zelo koristno. Slika 7 prikazuje nabor nalog, ki nam jo aplikacija ponudi za nadaljnje delo. Gre za širok nabor nalog za različne vidike jezika (delo z besediščem, bralno razumevanje, obravnava teme ipd.)

Zelo uporabno orodje za delo z učenci s posebnimi potrebami je Potopni bralnik. Omogoča poslušanje besedila, ki se glasno bere, z dodatnimi možnostmi spreminjanja videza gradiva za branje, glasnosti, hitrosti branja, obliko črk, razmak med vrsticami, črkami ipd. Besedne vrste je mogoče barvno označiti, branje je na voljo v različnih jezikih.

Slika 8

Primer besedila v Potopnem bralniku



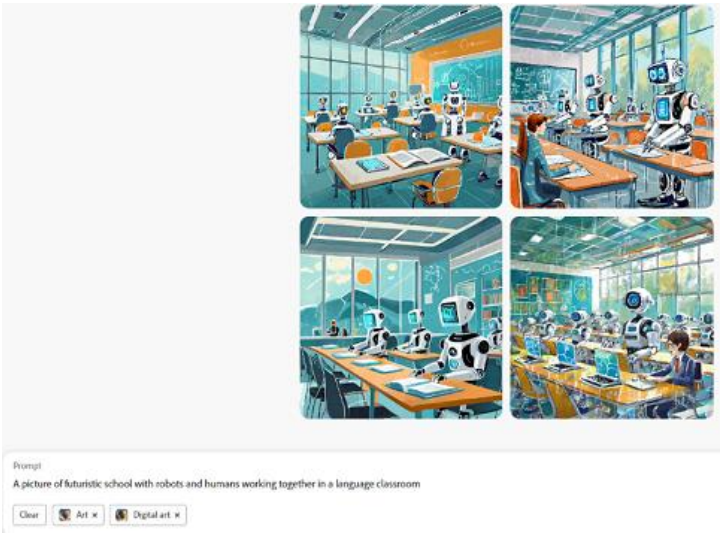
Slika 8 prikazuje primer besedila, ki je prilagojeno posebnim potrebam učenca.

3. Delo s slikami

Za učitelje tujih jezikov predstavlja zanimivo področje umetne inteligence zagotovo ustvarjanje slik. Pogosto jih uporabljamo za motivacijo, uvod v tematiko, debato, učenje besedišča ter slovnice. Nekoč smo slike iskali v učbenikih, revijah, včasih smo jih risali tudi sami, kasneje smo jih iskali po spletu, danes pa lahko s pomočjo orodij umetne inteligence izdelamo slike po meri.

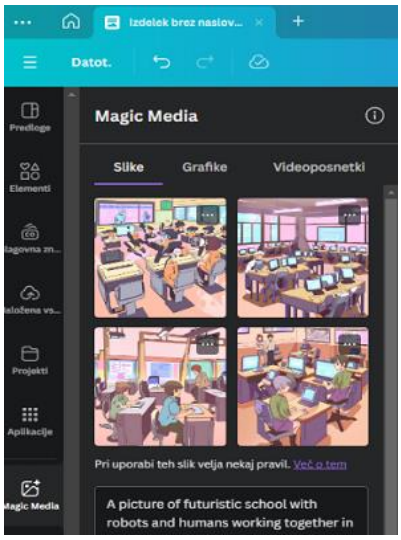
Slika 9

Slike ustvarjene v Adobe Firefly



Slika 10

Slike ustvarjene v Canvi



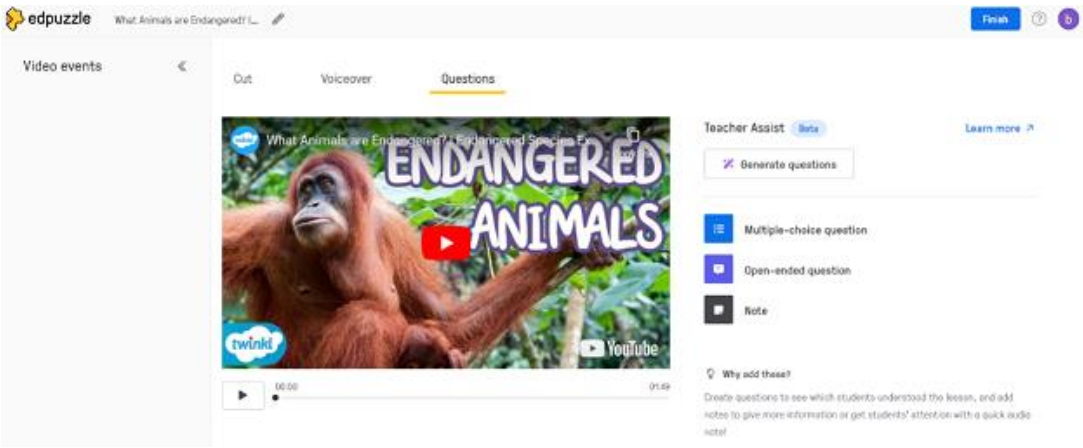
Sliki 9 in 10 prikazujeta ustvarjene slike v aplikacijah Adobe Firefly in Canva na podlagi besedilnega vnosa *»A picture of futuristic school with robots and humans working together in a language classroom«* in nekaterih izbranih učinkov.

4. Delo s posnetki

Pri pouku angleščine se pogosto poslužujemo video posnetkov, ki imajo lahko pozitivne učinke na učenje jezika. S pomočjo orodja Edpuzzle lahko pripravimo vprašanja za posnetke (npr. Youtube), ki jih nato učenci interaktivno rešujejo med ogledom posnetka.

Slika 11

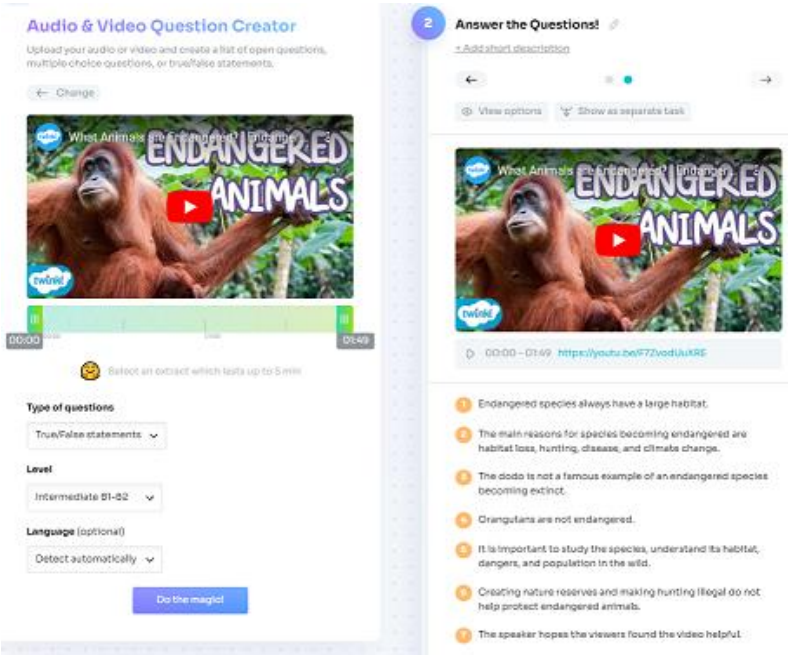
Ustvarjanje vprašanj za posnetek Youtube v Edpuzzle



Slika 11 prikazuje primer naloženega posnetka Youtube in možnosti ustvarjanja vprašanj.

Slika 12

Ustvarjena vprašanja na podlagi posnetka Youtube v Twee



Podobno možnost ponuja tudi Twee, vendar učenci ne morejo odgovarjati interaktivno (slika 12).

5. Področje uporabe aplikacij

Vse omenjene storitve so brezplačno dostopne, njihova uporaba pa ni neomejena. Brezplačne različice imajo omejene funkcionalnosti ali pa številčno omejene vnose. Pri vseh pa je potrebna registracija.

Preglednica 1

Področje uporabe aplikacij ter povezava

ime aplikacije/orodja	področje uporabe	povezava
ChatGPT	ustvarjanje in prilagajanje besedil, priprava vprašanj in nalog, prepis besedila s slike (časovno omejeni dostop 30 dni), prevajanje besedil	https://chatgpt.com/
DeepL	prevajanje besedil, prevajanje dokumentov .pdf, .doc, .ppt (številčno omejeno), pomoč pri kreativnem pisanju	https://www.deepl.com/
Twee	ustvarjanje in prilagajanje besedil, priprava vprašanj in nalog, priprava vprašanj za posnetke	https://twee.com/
Potopni bralnik	pomoč pri branju	Microsoft 365 (https://www.office.com/)
Adobe Firefly	ustvarjanje slikovnega materiala	https://firefly.adobe.com/
Canva	ustvarjanje slikovnega materiala	https://www.canva.com/
Edpuzzle	priprava vprašanj za posnetke, interaktivno odgovarjanje s pomočjo mobilnih telefonov	https://edpuzzle.com/

Preglednica 1 prikazuje področje brezplačne uporabe posamezne aplikacije ter povezave do mesta dostopa.

6. Zaključek

Umetna inteligenca postaja ključna sestavina sodobnega izobraževanja, še posebej pri poučevanju angleščine kot tujega jezika. Orodja umetne inteligence, kot je ChatGPT, omogočajo ustvarjanje in prilagajanje besedil, pripravo vprašanj za preverjanje razumevanja ter prevajanje besedil, kar olajšuje delo učiteljev. Twee omogoča hitro ustvarjanje nalog z že pripravljenimi predlogami, medtem ko Potopni bralnik pomaga učencem s posebnimi potrebami z glasnim branjem in prilagoditvijo videza besedila. Aplikacije za ustvarjanje slik, kot sta Adobe Firefly in Canva, so uporabne za motivacijo in učenje besedišča. Edpuzzle omogoča pripravo interaktivnih vprašanj za video posnetke, Twee pa ponuja pripravo vprašanj brez interaktivnosti. Med prednostmi uporabe teh orodij so individualizacija učnega procesa, spodbujanje interaktivnega učenja ter dopolnjevanje učiteljevega dela, kar izboljšuje učne procese in rezultate. Pomanjkljivosti vključujejo omejene funkcionalnosti brezplačnih različic in potrebo po registraciji.

Vključevanje umetne inteligence bo v prihodnje omogočilo bolj učinkovito pripravo učnega gradiva, prilagajanje različnim potrebam učencev ter večjo osredotočenost na ključne pedagoške vidike, s čimer se bo izboljšala kakovost poučevanja in učenja.

7. Viri

Inal, S. in Turhanli, I. (2019). Teachers' opinions on the use of L1 in EFL classes. *Journal of Language and Linguistic Studies, 15*(3), 861–875. https://doi.org/10.17263/jlls.631526

MacNeil, S., Tran, A., Mogil, D., Bernstein, S., Ross, E. in Huang, Z. (2022). Generating diverse code explanations using the gpt-3 large language model. *In Proceedings of the 2022 ACM Conference on International Computing Education Research, 2*(37-39). https://doi.org/10.1145/3501709.3544280

Rudolph, J., Tan, S. in Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching, 6*(1). https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9

Kratka predstavitev avtorja

Bruna Rues je učiteljica angleščine na Osnovni šoli Gornja Radgona. Poučuje angleščino v 2. in 3. triadi osnovne šole ter opravlja delo šolskega knjižničarja in organizatorja informacijske dejavnosti. Je tudi mentorica učencem na tekmovanjih iz angleščine.

Ko »slova« postane zanimiva

When Slovene Language Becomes Interesting

Maja Weiss

Šolski center Novo mesto
maja.weiss@sc-nm.si

Povzetek

Slovenščina je kot učni predmet med dijaki precej nepriljubljena. Dijaki imajo namreč z njo precej težav, zato jih je težko motivirati za delo. Z novim znanjem s področja informacijsko-komunikacijske tehnologije, pridobljenim v projektu *Digitrajni učitelj*, katerega cilj je usposobiti strokovne in vodstvene delavce v vzgoji in izobraževanju za krepitev digitalne, trajnostne in finančne pismenosti, smo želeli popestriti pouk slovenščine ter dvigniti motiviranost dijakov. V poučevanje smo vključili pametno tablo in projektor, spletne slovarje, videoposnetke, različne spletne strani, e-učna okolja, interaktivne vaje in kvize ter spletne platforme za učenje in sodelovanje. V prispevku smo vse načine rabe podrobno predstavili in opisali. Ugotovljeno je bilo, da je imela uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije pri slovenščini številne prednosti in tudi nekaj slabosti. Dijakom so ure postale zanimivejše, bili so bolj motivirani za delo, izboljšali so tudi pismenost, digitalno zmožnost ter osebnostno, družbeno in učno zmožnost. V velikih razredih je pri reševanju interaktivnih vaj in kvizov težje ohranjati disciplino. Pri delu preko spleta se pogosto pojavljajo tehnične težave.

Ključne besede: informacijsko-komunikacijska tehnologija, motivacija, projekt Digitrajni učitelj, razvijanje temeljnih zmožnosti, slovenščina.

Abstract

Slovene as a subject of study is quite unpopular among students. Students have a lot of problems with it, so it is difficult to motivate them to work. With the new knowledge in the field of information and communication technology, acquired in the *Digital Teacher* project, which aims to train professionals and managers in education to strengthen digital, sustainable and financial literacy, we wanted to diversify the teaching of Slovene and raise the motivation of students. We have integrated smart whiteboard and projector, online dictionaries, videos, various websites, e-learning environments, interactive exercises and quizzes, and online learning and collaboration platforms into my teaching. In the paper, we have presented and described all the ways of use in detail. It was found that the use of information and communication technology in Slovene had a number of advantages and also some disadvantages. The lessons became more interesting for the students, they were more motivated to work, and they also improved their literacy, digital competence and personal, social and learning skills. In large classes, it is more difficult to maintain discipline when solving interactive exercises and quizzes. When working online, technical problems often arise.

Keywords: developing basic capabilities, information and communication technology, motivation, project Digital Teacher, Slovene.

1. Uvod

Slovenščina v srednji šoli velja za zahteven in nezanimiv predmet. Dijaki imajo veliko težav pri obravnavanju antične književnosti, socialnih zvrsti, besednih vrst, pravopisnih pravil itd., zato so precej nezainteresirani za delo.

Učitelji se pogosto sprašujemo, kako dijakom razložiti snov, da jim bo slovenščina postala privlačnejša, zato vedno znova iščemo inovativne načine dela z dijaki. Usposabljanja v okviru projekta Digitrajni učitelj prinašajo veliko novega znanja s področja informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki smo ga uporabili pri pouku slovenščine.

V prispevku so predstavljeni in opisani različni primeri rabe informacijsko-komunikacijske tehnologije, kot so: pametna tabla in projektor, spletni slovarji, videoposnetki, različne spletne strani, učna e-okolja in e-gradiva, interaktivne vaje in kvizi ter spletne platforme za učenje in sodelovanje, ter prednosti in slabosti.

2. Slovenščina

Slovenščina je uradni ter za večino prebivalstva materni jezik, zato se ji v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa namenja največ ur in pozornosti. Slovenščina se v vzgojno-izobraževalnem prostoru pojavlja v različnih vlogah: kot učni jezik, kot strokovni/akademski jezik, kot samostojen predmet ter kot drugi jezik.

Slovenščina kot **učni jezik** je opredeljena v različnih zakonih s področja vzgoje in izobraževanja. Poleg slovenščine sta na narodnostno mešanih področjih učna jezika tudi italijanščina in madžarščina. Jezikovne zmožnosti v učnem jeziku so ključne za doseganje standardov znanja ter za zagotavljanje pravičnosti in kakovosti v izobraževanju.

Vzgojno-izobraževalni proces temelji na uporabi jezika. Vsak predmet razvija specifično izrazoslovje, ki odraža vsebine in koncepte predmeta; to imenujemo **strokovni jezik** oz. akademski jezik.

Slovenščina je eden izmed temeljnih splošnoizobraževalnih predmetov v **osnovni šoli, v nižjem, srednjem, srednjem strokovnem in poklicno-tehniškem izobraževanju ter v gimnazijah**. Za vsako raven izobraževanja mora strokovni svet potrditi učni načrt.

Slovenščina je drugi jezik za pripadnike italijanske in madžarske narodne manjšine, za priseljence, za Rome ter za uporabnike slovenskega znakovnega jezika. (Povzeto po: Jeziki v vzgoji in izobraževanju, dostopno na: https://www.gov.si/teme/jeziki-v-vzgoji-in-izobrazevanju/, 12. 5. 2024)

3. Temeljne zmožnosti

V Evropskem referenčnem okviru je opredeljenih 8 temeljnih zmožnosti oziroma kompetenc, ki jih posamezniki potrebujejo za osebnostno izpolnitev in razvoj, zaposljivost, socialno vključenost ter aktivno državljanstvo. To so: pismenost, večjezičnost, matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca, digitalna kompetenca, osebnostna, družbena in učna kompetenca, državljanska kompetenca, podjetnostna kompetenca ter kulturna zavest in izražanje.

Pismenost je sposobnost prepoznati, razumeti, izraziti, ustvariti in razlagati čustva, dejstva in mnenja v ustni in pisni obliki z uporabo vizualnega, zvočnega in digitalnega gradiva na vseh področjih in v vseh okoliščinah. Pomeni sposobnost uspešnega sporazumevanja in povezovanja z drugimi na ustrezen in ustvarjalen način. Razvoj pismenosti je temelj za nadaljnje učenje in nadaljnjo jezikovno interakcijo.

Digitalna kompetenca zajema samozavestno, kritično in odgovorno uporabo digitalnih tehnologij ter interakcijo z njimi pri učenju, delu in družbenem udejstvovanju. Vključuje informacijsko in podatkovno pismenost, sporazumevanje in sodelovanje, medijsko pismenost, ustvarjanje digitalnih vsebin, varnost, vprašanja intelektualne lastnine, reševanje problemov in kritično mišljenje.

Osebnostna, družbena in učna kompetenca je sposobnost razmisleka o sebi, učinkovitega upravljanja časa in informacij, konstruktivnega sodelovanja z drugimi, odpornosti ter upravljanja svojega učenja in kariere. Vključuje sposobnost soočati se z negotovostjo in kompleksnostjo, učiti se učenja, vzdrževati oz. ohranjati fizično in čustveno dobro počutje ter živeti zdravo, v prihodnost usmerjeno življenje, čutiti empatijo in obvladovati spore v kontekstu vključevanja in podpiranja. (Povzeto po: Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, dostopno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=NL, 14. 5. 2024)

4. Projekt Digitrajni učitelj

Leta 2023 se je začel triletni inovativni projekt Digitrajni učitelj; njegov namen je uspešno usposobiti najmanj 20.000 strokovnih in vodstvenih delavcev v vzgoji in izobraževanju za krepitev digitalnih kompetenc, kompetenc za trajnostni razvoj ter finančne pismenosti. Prav tako želijo vzpostaviti več kot 40 razvojnih skupin ter usposobiti 700 multiplikatorjev, 130 svetovalcev VIZ in do 1.400 prenašalcev znanja ter vzpostaviti aktivne samoučeče se skupnosti VIZ, ki bodo imele trajnostni učinek tudi po izteku projekta z namenom neprestanega profesionalnega razvoja in prenosa v prakso. (Povzeto po: Digitrajni učitelj, dostopno na: https://www.arnes.si/digitrajni-ucitelj/, 14. 5. 2024) Projekt Digitrajni učitelj v imenu Skupnosti zavodov Konzorcija šolskih centrov in ostalih konzorcijskih institucij s področja vzgoje in izobraževanja vodi Založba Rokus Klett. Projekt sofinancirata Republika Slovenija v okviru Ministrstva za vzgojo in izobraževanje in Evropska unija v okviru Mehanizma za okrevanje in odpornost. (Povzeto po: Začetek projekta Digitrajni učitelj, dostopno na: https://www.arnes.si/zacetek-projekta-digitrajni-ucitelj/, 14. 5. 2024)

Eden izmed projektnih partnerjev je tudi Šolski center Novo mesto, zato pri projektu sodelujemo vsi učitelji. Različna usposabljanja nam omogočajo vpogled v različna informacijsko-komunikacijska orodja, ki jih lahko učitelji uporabljamo pri poučevanju.

5. Kaj je IKT

Kratica IKT pomeni sodobno informacijsko komunikacijsko tehnologijo in zajema vse naprave ali sisteme, ki omogočajo shranjevanje, priklic, obdelavo, prenos in sprejemanje informacij. Združuje naprave in programsko opremo, ki jo na teh napravah uporabljamo. (Kaj je IKT, dostopno na: https://www.portalosv.si/digitalna-pismenost/racunalnik-kot-orodje-za-storitev/, 16. 5. 2024)

Informacijsko-komunikacijska tehnologija zajema različne naprave, kot so: računalniki, pametni telefoni, televizija, splet, e-gradiva, pametne table, projektorje itd., ter obsega številna orodja, kot so: programi za predstavitve, e-pošta in družabna omrežja, interaktivne vaje, kvizi, spletne učilnice itn.

6. Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku slovenščine

V šolskem letu 2023/2024 sem informacijsko-komunikacijsko tehnologijo uporabljala v vseh oddelkih, ki sem jih poučevala, tj. v programih srednjega poklicnega izobraževanja in programih poklicno-tehniškega izobraževanja. Informacijsko-komunikacijsko tehnologijo sem uporabila za uvodno motivacijo, za obravnavanje nove snovi ali za utrjevanje oz. ponavljanje snovi, in sicer za usmerjanje učenja**,** spremljanje napredka in razvoj sodelovalnega učenja med dijaki.

6.1 Uporaba pametnih tabel in projektorjev

Pametne table in projektorji so odlično orodje za vizualizacijo učne snovi, saj lahko učitelj piše in riše, prikazuje vsebine iz računalnika ali s spleta, kot so dokumenti, slike, videoposnetki itd., omogoča pa tudi sodelovanje dijakov. To tehnologijo smo uporabili pri obravnavanju antične tragedije, in sicer za prikaz e-prosojnic v programu PowerPoint. Obravnava nove snovi s pomočjo pametne table in projektorja je bila hitrejša in za dijake razumljivejša, dijaki pa so pri tem razvijali pismenost.

6.2 Uporaba spletnih slovarjev

Spletni slovarji, kot je Fran, so obvezni viri za pouk slovenščine. Spletne slovarje smo uporabili pri spoznavanju jezikovnih priročnikov, ko smo si v Slovarju slovenskega knjižnega jezika podrobneje ogledali zgradbo slovarskega sestavka. Prednost uporabe spletnih slovarjev je v tem, da lahko dijaki kjer koli in kadar koli preverijo pomen besed, poiščejo stalne besedne zveze in pregovore ter se poučijo o izvoru in pravilnem zapisovanju besed, hkrati pa razvijajo oz. izboljšujejo digitalno zmožnost.

6.3 Uporaba videoposnetkov na YouTubu

YouTube je bogat vir različnih videoposnetkov. Pri obravnavanju ljudske pesmi Zeleni Jurij smo na koncu ure poslušali tradicionalno in sodobno različico Zelenega Jurija. YouTube smo uporabili tudi za obravnavanje Prešernove Zdravljice, in sicer smo poslušali slovensko himno. Videoposnetki so popestrili pouk slovenščine in spodbudili zanimanje dijakov za določeno temo, kar pozitivno vpliva na razvijanje pismenosti.

6.4 Uporaba različnih spletnih strani

Različne spletne strani ponujajo vrsto informacij in orodij, ki podpirajo različne vidike učenja. Pri obravnavanju socialnih zvrsti smo si ogledali interaktivno karto slovenskih narečnih besedil. To je odlično orodje za spoznavanje slovenskih narečij, saj so dijakom na voljo zvočni posnetki, transkripcije in poknjižitve besedil. Pri obravnavanju življenjepisa smo si z dijaki ogledali spletno stran Europass Slovenija, kjer si lahko ustvarimo življenjepis ali napišemo motivacijsko pismo. Pri obravnavanju Prešernovega Sonetnega venca smo na spletni strani

preseren.net prebrali dele pesmi (4 sonete) in jih analizirali. Z uporabo različnih spletnih virov spodbujamo dijake k samostojnemu in odgovornemu iskanju informacij, s čimer krepijo digitalno zmožnost.

6.5 Uporaba učnih e-okolij in e-gradiv

Učna e-okolja omogočajo učencem dostop do številnih virov na enem mestu. Pri obravnavanju velike in male začetnice smo spoznali e-učno okolje Slovenščina na dlani, kjer so dijaki prebrali vse o omenjeni temi ter samostojno povzeli bistvene informacije, nato pa so reševali vaje. Pri obravnavanju besedilne vrste pogovor smo za uvodno motivacijo poslušali posnetek neuradnega pogovora na spletni strani E-gradiva, nato smo se pogovorili o značilnostih te besedilne vrste. Učna e-okolja in e-gradiva ponujajo dijakom dodatno razlago snovi, reševanje interaktivnih vaj in druge učne vsebine za samostojno učenje, kar pripomore k razvijanju digitalne zmožnosti ter osebnostne, družbene in učne zmožnosti.

6.6 Uporaba interaktivnih vaj in spletnih kvizov

Spletne strani, kot sta H5P in Kahoot!, ponujajo številne interaktivne vaje in kvize, ki lahko pomagajo pri utrjevanju oz. ponavljanju znanja slovenščine. Poleg tega omogočajo takojšnje povratne informacije, kar je ključno za sprotno spremljanje napredka. Orodje H5P smo uporabili za utrjevanje glasoslovja in pomenskih razmerij med besedami, Kahoot! pa za utrjevanje besednih vrst in književnosti. Dijaki so reševali vaje in kvize individualno ali skupinsko s pomočjo pametnih telefonov. Opazili smo, da je zaradi tekmovalnega duha med dijaki reševanje interaktivnih vaj in kvizov sproščeno in zabavno, vendar je možno samo v razredih, kjer je manj dijakov, saj drugače hitro postanejo (pre)glasni. Ugotovili smo tudi, da pri delu preko spleta pogosto prihaja do tehničnih težav in dijaki ne morejo dokončati naloge. Z reševanjem interaktivnih vaj in kvizov spodbujamo pri dijakih razvijanje osebnostne, družbene in učne zmožnosti.

6.1 Uporaba spletnih platform za učenje in sodelovanje

Spletne platforme, kot je Moodle, omogočajo učiteljem, da ustvarimo virtualne učilnice, kjer lahko delimo gradiva, izvajamo videokonference, dodeljujemo naloge in jih ocenjujemo, omogočamo sodelovanje v forumih in klepetih ter spremljamo napredek dijakov. V Moodlu smo ustvarili virtualno učilnico Slovenščina, kjer so dijaki dostopali do gradiva za tekmovanje za Cankarjevo priznanje. Prednost uporabe spletne učilnice je v tem, da učiteljem omogoča preprosto in hitro deljenje gradiva, dijaki pa lahko samostojno upravljajo s časom in informacijami, kar pripomore k razvijanju njihove osebnostne, družbene in učne zmožnosti.

7. Zaključek

Različni načini uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku slovenščine, kot so uporaba interaktivne table in projektorja, spletnih slovarjev, videoposnetkov, spletnih strani, učnih e-okolij in e-gradiv, interaktivnih vaj in kvizov ter spletnih platform za učenje in sodelovanje, ima veliko prednosti. Slovenščino dijaki pogosto dojemajo kot precej dolgočasen predmet, zato smo na ta način popestrili ure in s tem spodbudili motiviranost in zavzetost

dijakov. Pri tem smo pri dijakih razvijali pismenost, digitalno zmožnost ter osebnostno, družbeno in učno zmožnost, ki so pomembne za uspešno življenje v današnji družbi.

Pri uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije se je pokazalo tudi nekaj slabosti. Reševanje interaktivnih vaj in kvizov je možno izvajati le v številčno manjših razredih, saj dijaki sicer postanejo (pre)glasni. Pri delu preko spleta se pogosto pojavijo tehnične težave in dijaki ne morejo dokončati naloge.

Informacijsko-komunikacijska tehnologija je v sodobnem izobraževanju postala nepogrešljivo orodje, ki lahko bistveno izboljša kakovost pouka slovenščine, zato jo bomo uporabljali tudi v prihodnje. Tehnologija namreč učinkovito podpira in dopolnjuje tradicionalno poučevanje, prav tako pa omogoča tudi bolj interaktivno, zanimivo in učinkovito učenje. Poleg tega lahko do nje dostopamo kjer koli in kadar koli. Kljub temu je ne sme biti preveč, saj se dijaki takih ur kmalu naveličajo in niso več motivirani za delo.

8. Viri

Digitrajni učitelj. (2024, 14. maj). https://ww.arnes.si/digitrajni-ucitelj/

Interaktivna karta slovenskih narečnih besedil. (2024, 16. maj). https://narecja.si/

Jeziki v vzgoji in izobraževanju. (2024, 12. maj). https://www.gov.si/teme/jeziki-v-vzgoji-in-izobrazevanju/

Kaj je IKT. (2024, 16. maj). https://www.portalosv.si/digitalna-pismenost/racunalnik-kot-orodje-za-storitev/

Priporočilo Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2018). Uradni list Evropske unije, C 189/1 (4. 6. 2018). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=NL

Slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. (2024, 16. maj). https://www.fran.si/

Spletno orodje H5P. (2024, 16. maj). https://h5p.org/

Spletno orodje Kahoot! (2024, 16. maj). https://kahoot.com/

Spletna stran E-gradiva. (2024, 16. maj). https://gradiva.txt.si/

Spletna stran Europass Slovenija. (2024, 16. maj). https://europass.si/

Spletna stran YouTube. (2024, 16. maj). https://www.youtube.com/

Spletna učilnica Moodle. (2024, 16. maj). https://moodle.sc-nm.si/course/view.php?id=255

Učno e-okolje Slovenščina na dlani. (2024, 16. maj). https://www.slo-na-dlani.si/domov

Začetek projekta Digitrajni učitelj. (2024, 14. maj). https://www.arnes.si/zacetek-projekta-digitrajni-ucitelj/

Kratka predstavitev avtorice

Maja Weiss, po izobrazbi profesorica nemščine in magistrica profesorica slovenščine, je zaposlena na Šolskem centru Novo mesto kot učiteljica slovenščine. Kljub dolgoletnim izkušnjam se udeležuje različnih izobraževanj, ki prinašajo nove pristope dela v razredu.

3D-tiskanje in umetna inteligenca pri pouku matematike

3D Printing and Artificial Intelligence at Mathematic Lectures

Melita Gros

Šolski center Kranj, Srednja tehniška šola
melita.gros@sckr.si

Povzetek

V prispevku je predstavljena izkušnja poučevanja matematike in povezovanje s primeri tehničnih znanj s področja 3D-tiskanja. Raziskujemo, kako lahko modeliranje 3D-modelov pomaga pri zanimanju za matematiko. Med delom smo se srečali s problemi, kjer nam je nenačrtovano na pomoč priskočila tudi umetna inteligenca. Tako smo v sklopu našega dela tudi pogledali v uporabo umetne inteligence kot pomočnika pri 3D-tiskanju in tudi kot pomoč pri reševanju matematičnih problemov. Ugotovili smo, da tako 3D-tiskanje kot umetna inteligenca pripomoreta k boljšemu razumevanju in zanimanju za matematiko.

Ključne besede: ChatGPT, geometrijska telesa, matematika, nove tehnologije, 3D-tiskanje, umetna inteligenca.

Abstract

The article presents experiences with teaching mathematics and connecting it with knowledge and technical skills of 3D-printing. It has been explored how 3D modelling helps to stimulate interest in mathematics. During work, problems where artificial intelligence offered support unexpectedly were encountered. Thus, as part of our work, artificial intelligence usage as an assistant in 3D- printing and also as an support in solving mathematical problems has been observed. It has been found out, that 3D-printing as well as artificial intelligence contribute to better understanding of and arouse interest in mathematics.

Keywords: artificial intelligence, ChatGPT, geometric shapes, mathematics, new, technology, 3D-printing.

1. Uvod

Nove tehnologije vse bolj postajajo del našega vsakdanjika. Hitrost razvoja je skoraj eksponentna in dijaki se z njimi spogledujejo na vsakem koraku in praktično v vsakem trenutku. Pri vsem tem pa se velikokrat pri razvoju dijakov srečamo z izzivi, kot so: kako te tehnologije vplivajo na prihodnost in zaposljivost ter kako dijake pripraviti na uporabno vrednost teh tehnologij. Hkrati pa se tudi učitelji znajdemo pred dilemo, kako te tehnologije uporabiti pri učenju in grajenju zanimanja za snov ter njeno uporabnost. Na obe vprašanji smo v sklopu manjše fakultativne delovne skupine z nekaj dijaki poizkusili najti odgovore, kjer smo združili poučevanje matematike z uporabo 3D-tiskalnika ter umetne inteligence.

Cilj dela je bil poiskati sinergijo med poučevanjem matematike in uporabo novih tehnologij, kot sta 3D-tiskanje in umetna inteligenca, ter poiskati pozitivne učinke uporabe nove tehnologije za povečanje zanimanja in razumevanja matematike.

2. 3D-tiskanje in umetna inteligenca

Tridimenzionalno (3D) tiskanje je postopek, ki digitalne datoteke spremeni v trdne predmete z uporabo namiznega 3D-tiskalnika. Ko so digitalne datoteke ustvarjene z uporabo programske opreme za računalniško načrtovanje ali 3D-skenerja, se razrežejo na dele in 3D-tiskalnik zloži surovi material v plasti. Lahko rečemo, da je 3D-tiskanje tehnologija, ki omogoča spreminjanje domišljije v resničnost. Zaradi svoje uporabnosti se je 3D-tiskanju dal vzdevek "fleksibilna tovarna v škatli" (Mavri, 2022). 3D-tiskanje in umetna inteligenca igrata zelo pomembno vlogo v novi industrijski revoluciji, imenovani Industrija 4.0 ali z njo povezano industrijo, medtem ko se njegova prisotnost vsak dan povečuje v več sektorjih industrije in znanja (Chun, 2021 in Ng, 2023). Zato je opremljanje študentov s tovrstno tehnologijo, katere uporaba se vedno bolj uveljavlja, zelo pomembno za njihovo pripravo na prihodnost. Vključevanje 3D-tiskanja v razred pomaga študentom, da povečajo OUSR (osebno učenje in spretnosti razmišljanja), s čimer se oblikujejo ustvarjalni misleci in reflektivni študentje, saj se ti učijo skozi prakso. To se imenuje "učenje z delom" (ERASMUS3D+, 2017).

Visoka vizualizacija posredovane vsebine je ena največjih prednosti uporabe 3D-tiskanja in še posebej modelov v razredu. Na objektu oziroma modelu se lažje pojasnijo razmerja med velikostjo kot tudi posamezne pomembne geometrijske lastnosti. Pri tiskanju in modeliranju se objekt lahko natisne v različnih velikostih s fiksnim merilom, tako da postanejo primerjave in predstave oprijemljivejše. To tudi spodbuja dijake, da naredijo povezavo med matematičnim oziroma geometrijskim znanjem ter tehničnim znanjem 3D-tiskanja. S tem se lahko približa matematične koncepte s konstruiranjem tehnologije in kasneje tudi naprednih modelov (Ng, 2022).

Umetna inteligenca je vse bolj prisotna v našem prostoru. Če je bila še pred desetletji relativno nedostopna širši javnosti, danes svoj razcvet doživlja z odprto in splošno uporabno rešitvijo ChatGPT.

3. Od pogovora prek ideje do izvedbe

Pri pouku matematike smo proučevali geometrijska telesa. Za prikaz uporabljamo lesene modele. Vsi učitelji stremimo k temu, da so predavanja zanimiva in tudi iščemo primere, kako bi snov razložili tudi s praktičnega vidika. Pri poučevanju geometrijskih teles se naslanjamo na gradbene primere, npr. piramide, ali iščemo kakšne druge primere, ki jih dijaki spoznavajo pri strojnih ali drugih predmetih na naši šoli.

Med poučevanjem je nekaj dijakov izrazilo interes, da bi določena telesa lahko sami naredili s pomočjo 3D-tiskalnika, ki ga imamo na šoli. To je bila podlaga, da smo naredili poizkusno delovno skupino dijakov in se lotili projekta.

Sprva smo morali prebrati nekaj literature in člankov, ki povezujejo nove tehnologije z matematiko, saj v obstoječih javnih kurikulih takih primerov ni.

Za načrtovanje 3D-objektov smo uporabili program Blender, ki ga dijaki uporabljajo v laboratoriju. Delo v laboratoriju je prikazano na Sliki 1.

Slika 1

Delo na 3D-tiskalniku

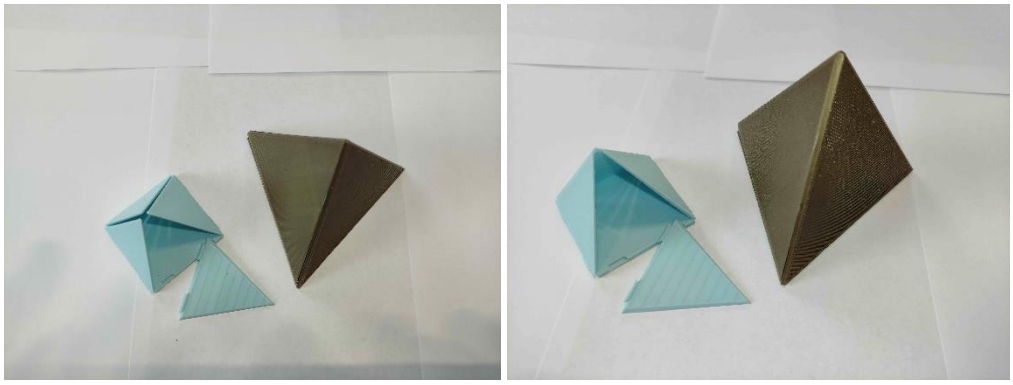


V prvem koraku smo se z dijaki dogovorili, da bomo ustvarili geometrijska telesa, kot so piramida, stožec in valj. Na Slikah 2 in 3 so prikazana telesa, ki so natisnjena s 3D-tiskalnikom. S pomočjo modelov smo lažje razložili in si predstavljali geometrijske pojme, kot so višina, površina, prostornina itd.

V drugem primeru smo naredili modele krivulj in si s tem lažje predstavljali spreminjanje njihovih oblik (Dilling, 2020).

Slika 2

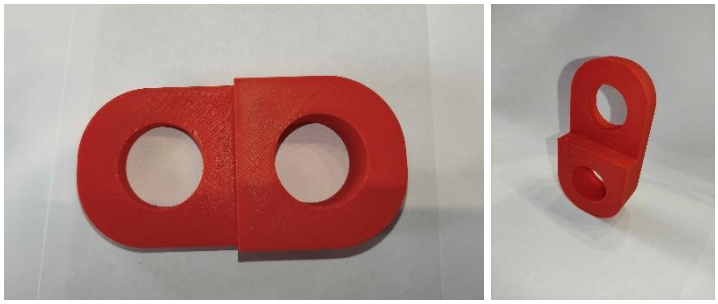
Geometrijska telesa



Delo smo nadaljevali z iz geometrijskih teles sestavljenim telesom.

Slika 3

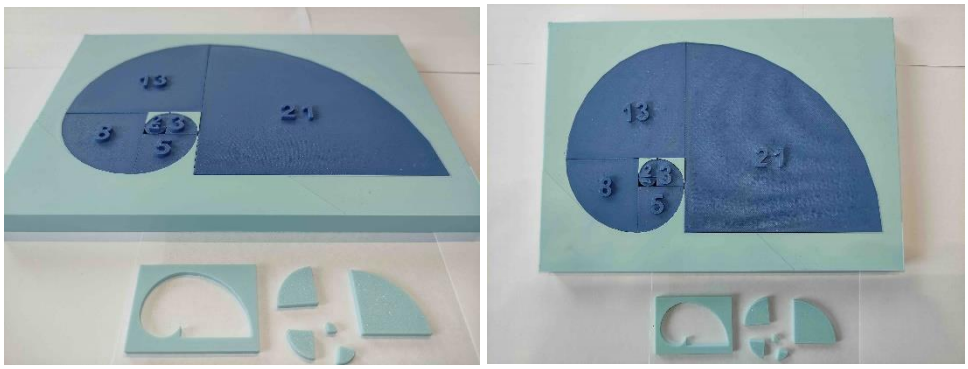
Sestavljeno geometrijsko telo



V zadnjem delu smo se lotili Fibonaccijeve spirale (ERASMUS3D+, 2017), s katero smo naredili vizualno predstavo zaporedja. Fibonaccijeva spirala je prikazana na Sliki 4.

Slika 4

Fibonaccijeva spirala

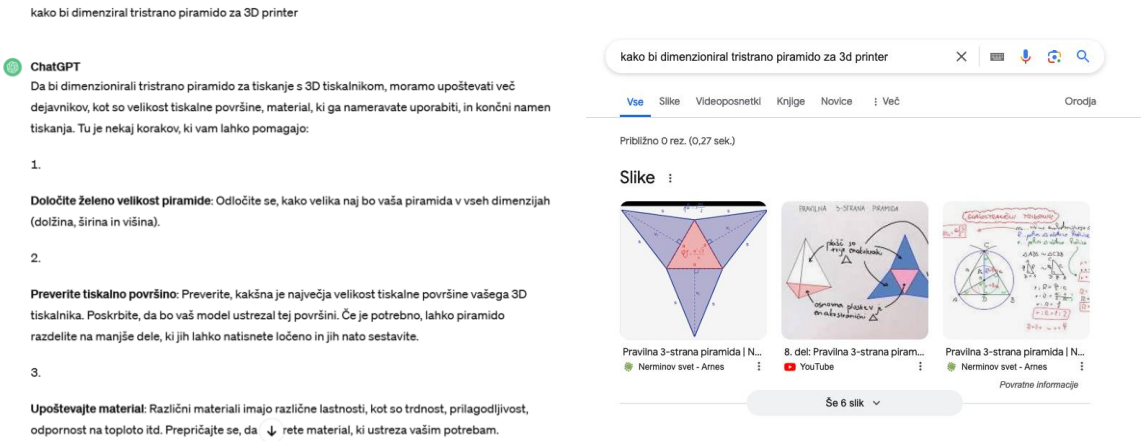


4. Uporaba umetne inteligence

Med ustvarjanjem objektov za 3D-tiskanje so se na trenutke pojavila vprašanja, kako. Čeprav obstaja kar nekaj spletnih strani, kjer so podane informacije in modeli, kot sta npr. *https://www.thingiverse.com* in *https://www.printables.com/*, so določene informacije še vedno plačljive ali pa preprosto ne dovolj natančne. V iskanju informacij in tudi z namenom, da dijaki povečajo OUSR, smo uporabili umetno inteligenco in primerjali navodila z navadnim spletnim iskanjem. Primerjava je prikazana na Sliki 5. Za umetno inteligenco (UI) smo uporabili najbolj razširjeno odprto rešitev ChatGPT, za iskanje po spletu pa najbolj razširjen iskalnik Google.

Slika 5

Primerjava iskanj navodil za 3D-tiskanje

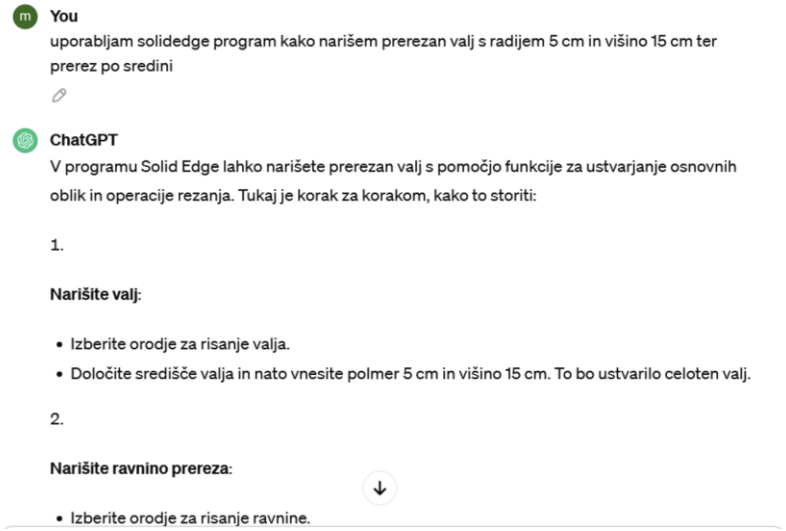


Ugotovili smo, da nam spletni brskalnik ponudi različne možnosti, ki vodijo k nadaljnjemu raziskovanju in preučevanju, UI pa nam je ponudila neposreden odgovor s samimi navodili. To je bilo tudi pričakovano, saj se je ChatGPT učil na spletnih informacijah in lahko rečemo, da predstavlja povzetek precejšnega javno dostopnega znanja.

ChatGPT je podajal tudi precej natančna navodila, vezana na programsko opremo, ki so jo dijaki uporabljali za načrtovanje 3D-modelov. Navodila so prikazana na Sliki 6.

Slika 6

Navodila za načrtovanje 3D-matematičnega modela



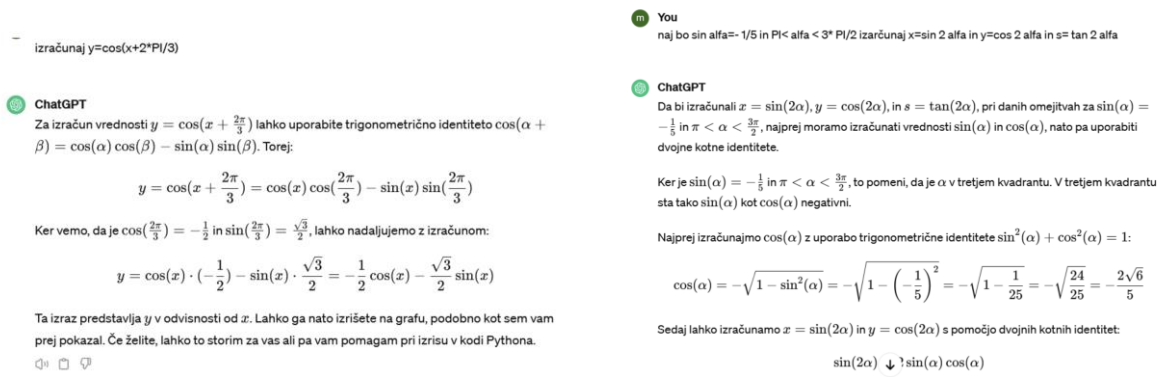
UI ni nadomestila vsega, npr. ni predvidela napak, ki se pojavijo pri tiskanju ali dimenzioniranju teles. Zato je bila potrebna kritična presoja pridobljenih informacij. Ugotovili smo, da je bila UI v veliko pomoč, a še vedno so dijaki morali sami presoditi, kako uspešno uporabiti pridobljene informacije oziroma odgovore.

To raziskovanje pa nas je napeljalo tudi v razmišljanje, ali in kako lahko UI pomaga pri drugih temah pri matematiki. Na to temo je bilo napisanih že kar nekaj člankov, kot npr. »Ko umetna inteligenca poseže v kurikulum priprav na poklicno maturo« (Medvešek, 2024). V tem delu smo se osredotočili predvsem na pogled uporabe, do katere smo prišli z delom v skupini.

ChatGPT se je pri reševanju različnih računskih nalog izkazala kot dober pomočnik, saj je poleg rezultata podal tudi razlago, kako do rezultata pridemo. Na Sliki 7 je prikazan primer naloge iz trigonometrije.

Slika 7

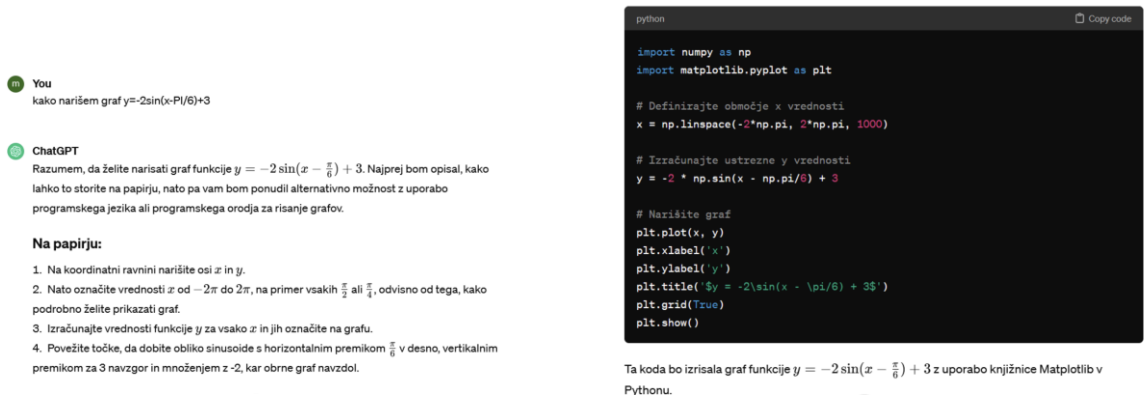
Primer izračuna matematičnih nalog



ChatGPT je tudi pri risanju grafov podal korake, kako postopno narišemo graf. Sam ChatGPT ne more narisati grafov, je pa podal predlog orodij, kjer slednje lahko naredimo, in celo kodo, ki smo jo z dijaki računalništva uporabili pri uporabi Python programskega jezika. To prikazuje Slika 8.

Slika 8

Spraševanje za risanje grafa in program v Python programskem jeziku



5. Zaključek

Nove tehnologije vse bolj postajajo del našega vsakdana tudi v šoli. Mladina stremi k njihovi uporabi in si želi poiskati stične točke. Če razvoju ne sledimo, nemalokrat dobimo opazke dijakov, da je snov nezanimiva, da ne vidijo njene uporabne vrednosti itd. V sklopu delovne skupine smo našli kar nekaj zanimivih povezav med matematiko in novimi tehnologijami. Začeli smo s 3D-tiskanjem. Tu smo se najprej lotili preprostih geometrijskih teles in prek njihovega načrtovanja spoznavali pomen in vrednosti geometrije, kot so višina telesa, stranska višina, prostornina, površina itd.

Odziv skupine je bil, da bi bilo poučevanje, ki bi vključevalo ustvarjanje, zanimivejše. Tudi drugi dijaki, ki so telesa samo videli, so poudarili, da jim je razumevanje snovi lažje.

Na uporabo umetne inteligence in ChatGPT smo naleteli naključno, ko smo se srečali z vprašanji, kako kaj narediti. Ugotovili smo, da ChatGPT veliko bolje in neposredno podaja odgovore kot npr. napredni spletni iskalniki. Vrednost ChatGPT odgovorov je predvsem v tem, da se podajajo tudi sprotne razlage in so usmerjene v točno določeno vprašanje. Seveda moramo še vedno imeti kritičen pogled in odgovore znati tudi preveriti.

Pri računskih problemih se je ChatGPT izkazal kot zelo dober pomočnik, še posebej, če določene snovi ne razumemo in jo želimo dodatno globlje preveriti in prosimo za razlago. Pri grafih je ChatGPT podal korake, ker pa grafa kot takega ni znal narisati, je podal predloge za uporabo drugih rešitev. Ker smo poizkus delali z dijaki računalništva, je predlog uporabe Pythona predstavljal samo dodaten izziv in korak v širjenju njihove vedoželjnosti in pridobivanja znanja.

Tako smo prek matematičnih problemov začeli povezovati znanje z drugimi STEM (Science, technology, engineering, and mathematics) znanji in predmeti in s pomočjo osebnega učenja in spretnosti razmišljanja širili svoje znanje in kompetence. Lahko povzamemo, da je tako delo predstavljalo dodaten izziv in dodatno nabiranje znanja s področij, ki lahko v prihodnosti predstavljajo bazično znanje pri iskanju zaposlitev.

Tudi profesorji smo se znašla pred izzivom razumevanja, kaj so nove tehnologije in kaj nam prinašajo. Nekateri na srečo delamo na srednjih tehničnih šolah, kjer nam kolegi, ki poučujejo tehnične predmete, pomagajo z razlagami in znanji.

Glede na odziv je bilo podajanje znanja na ta način sprejeto zelo pozitivno. Seveda to zahteva določen čas in tudi vsi dijaki niso pripravljeni na tako »dodatno« delo oziroma učenje.

Če se je pri dijakih povezovanje učenja matematike z drugimi predmeti oziroma tehnologijami izkazalo kot dober korak pri gradnji osebnosti in sposobnosti za osebno učenje in spretnosti razmišljanja, lahko rečemo, da to velja tudi za profesorje. Tudi sami moramo stopiti iz okvirjev standardnega učenja in poizkusiti nekaj novega.

Zaključimo lahko, da je ta primer prinesel pozitiven učinek za vse udeležence.

6. Literatura

Chun, H. (2021). *A Study on the Impact of 3D Printing and Artificial Intelligence on Education and Learning Process*. https://www.hindawi.com/journals/sp/2021/2247346/

Dilling, F. in Witzke, I. (2022). *The Use of 3D-Printing Technology in Calculus Education: Concept Formation Processes of the Concept of Derivative with Printed Graphs of Functions*. https://link.springer.com/article/10.1007/s40751-020-00062-8

ERASMUS3D+ (2017), *Razvoj metodologije za izdelavo novih didaktičnih dizajnov 3D tiskanja*. https://www.e3dplusvet.eu/wp-content/docs/O1A5-SL.pdf

Mavri, M., Fronimaki, E., Mazza, P. I., Papandreou, D. in Koltsaki, M. (2022). *Exploring the potential of 3D printing at mathematical litteracy*. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/27527263221129357

Medvešek, J. K. (2024). Ko umetna inteligenca poseže v kurikulum priprav na poklicno maturo. *Zbornik prispevkov mednarodne konference EDUizziv* (str. 265 – 273) http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik_EDUizziv_Februar_24.pdf

Ng, D. T. K., Tsui, M. F. in Yuen, M. (2022). *Exploring the use of 3D printing in mathematics education: A scoping review.* https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/27527263221129357

Ng, O. in Tsang, W. K. (2023). *Constructionist Learning in School Mathematics: Implications for Education in the Fourth Industrial Revolution*. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2096531120978414

Kratka predstavitev avtorice

Melita Gros je profesorica matematike na Srednji tehniški šoli Šolskega centra Kranj. Poučuje matematiko dijake na štiriletnih programih tehnike računalništva, tehnike mehatronike in elektrotehnike ter dijake poklicnih smeri računalnikar, mehatronik operater in elektrikar.

Uporaba umetne inteligence pri poučevanju programiranja

The Use of Artificial Intelligence in Teaching Programming

Dario Molnar

Dvojezična srednja šola Lendava
molnar.dario@gmail.com

Povzetek

Uporaba umetne inteligence v izobraževanju po vsej Evropi narašča. Tako tudi uporaba umetne inteligence v šolstvu narašča, predvsem med dijaki. Zato je pomembno da učitelj tudi osvoji neko znanje uporabe umetne inteligence in jo zna uporabljat. V prispevku smo raziskali, na katere načine lahko umetno inteligenco uporabimo v izobraževanju kot pomoč pri pripravi nalog in učnih načrtov. Spoznali smo tri načine uporabe. Ugotovili smo tudi, da moramo biti pri sami uporabi umetne inteligence pozorni na kritičen in etičen način uporabe njenih možnosti. V nadaljevanju prispevka smo s pomočjo ChatGPT pripravili učni načrt za pouk programiranja v programskem jeziku C++. Načrt pouka smo pripravili kot pomoč učitelju, po katerem bo vodil uro in podajal razlage. Ugotovili smo, da moramo biti pri komuniciranju s ChatGPT natančni pri definiranju vprašanja in moramo vedeti točno, kaj pričakujemo kot odgovor. V nasprotnem primeru dobimo nenatančen odgovor in moramo pri vprašanju biti bolj specifični. V primeru, da mu podamo dobro vprašanje, lahko dobimo zelo dobro pripravljen načrt učne ure z razlagami in nalogami. Seveda se pojavljajo napake, zato odgovore ki jih dobimo moramo tudi preveriti. Ugotovili smo da se da umetno inteligenco zelo dobro izkoristiti v namene priprav nalog in učnih načrtov. S pridobljenimi informacijami prispevamo k stroki na način, da krepimo zavedanje učiteljev, drugih strokovnih delavcev in tudi dijakov, da umetnointeligenčne sisteme lahko uporabljamo na različne načine v izobraževanju.

Ključne besede: etičnost, izobraževanje, umetna inteligenca, poučevanje, programiranje.

Abstract

The use of artificial intelligence in education is increasing across Europe. Similarly, the use of artificial intelligence in schools is also rising, especially among students. Therefore, it is important for teachers to acquire some knowledge of how to use artificial intelligence effectively.In this article, we explored various ways artificial intelligence can be used in education to assist in preparing assignments and lesson plans. We identified three methods of use. We also found that we need to be mindful of using artificial intelligence in a critical and ethical manner.In the continuation of the article, with the help of ChatGPT, we prepared a lesson plan for teaching programming in the C++ programming language. The lesson plan was created as a guide for the teacher to conduct the lesson and provide explanations. We discovered that when communicating with ChatGPT, it is crucial to be precise in defining the question and to know exactly what we expect as an answer. Otherwise, we get an imprecise response and need to be more specific in our questioning. If we ask a good question, we can receive a very well-prepared lesson plan with explanations and tasks. Of course, errors may occur, so the answers we receive need to be verified. We found that artificial intelligence can be very effectively utilized for preparing assignments and lesson plans. With the information obtained, we contribute to the field by raising awareness among teachers, other professionals, and students that artificial intelligence systems can be in various ways in education..

Keywords: artificial intelligence, education, ethics, programming, teaching.

1. Uvod

Uporaba umetne inteligence (UI) v šolstvu po vsej Evropi narašča, saj se UI uporablja na različne načine za podporo poučevanja, učenja in ocenjevanja. UI ima velik potencial za izboljšanje izobraževalnih praks ter pomoč šolam pri organizaciji in delovanju. Kljub temu pa so raziskave o vplivu UI v izobraževanju še vedno omejene, zato je nujno ohraniti kritičen in nadzorovan pristop. Ko govorimo o umetnointeligenčnih sistemih, imamo v mislih programsko opremo v računalnikih ali strojih, ki so programirani za opravljanje nalog, za katere je običajno potrebna človeška inteligenca, na primer učenje ali sklepanje. Z uporabo podatkov je mogoče nekatere umetnointeligenčne sisteme naučiti napovedovanja, dajanja priporočil ali sprejemanja odločitev, včasih brez človekovega sodelovanja. Ker se umetnointeligenčni sistemi še naprej razvijajo in uporaba podatkov narašča, je izjemno pomembno bolje razumeti njihov vpliv na svet, zlasti na področju izobraževanja in usposabljanja. Učitelji in šolski vodstveni delavci morajo imeti vsaj osnovno znanje o uporabi umetne inteligence in podatkov, da lahko to tehnologijo uvajajo na pozitiven, kritičen in etičen način ter jo pravilno uporabljajo in izkoristijo vse njene možnosti. UI sisteme lahko uporabljamo na različne načine za podporo poučevanja in olajšanje učenja. (Evropska komisija, 2022)

V strokovnem delu bomo raziskali različne možnosti uporabe UI v izobraževanju. Nato bomo opisali potek pouka programiranja v programskem jeziku C++ s pomočjo umetne inteligence chatGPT. Predstavili bomo tudi pričakovanja in rezultate pouka dijakov s pomočjo UI chatGPT.

2. Načini uporabe UI v izobraževanju

Naslednji primeri uporabe prikazujejo različne načine, kako se umetna inteligenca uporablja v izobraževanju:

- Poučevanje učencev – uporaba umetne inteligence za neposredno poučevanje učencev (usmerjenost v učenca).
- Podpora učencem – uporaba umetne inteligence za podporo učenju učencev (usmerjenost v učenca).
- Podpora učiteljem – uporaba umetne inteligence za podporo učiteljem (usmerjenost v učitelja).
- Sistemska podpora – uporaba umetne inteligence za podporo diagnostičnemu ali sistemskemu načrtovanju (usmerjenost v sistem). (Evropska komisija, 2022)

Našteti primeri uporabe zagotavljajo vpogled v to, kako izobraževalci in učenci uporabljajo umetnointeligenčne sisteme za podporo procesa poučevanja, učenja in ocenjevanja.

2.1 Uporaba UI za poučevanje učencev

1. Inteligentni tutorski sistemi - Učenec sledi zaporedju nalog, ki jih poda UI po korakih in prejme individualna navodila ali povratne informacije, ne da bi moral posredovati učitelj.
2. Tutorski sistemi na podlagi dialoga - Učenec sledi zaporedju nalog po korakih skozi pogovor v naravnem jeziku. Naprednejši sistemi se lahko samodejno prilagajajo stopnji zavzetosti, da učenec ostane motiviran in uspešno opravlja naloge.

3. Aplikacije za učenje jezikov - Učne aplikacije, ki temeljijo na umetni inteligenci, se uporabljajo v okviru formalnega in neformalnega izobraževanja. Podpirajo učenje z omogočanjem dostopa do jezikovnih tečajev in slovarjev ter zagotavljajo samodejne povratne informacije v realnem času o izgovorjavi, razumevanju in tekočnosti.

2.2 Uporaba umetne inteligence za podporo učenju učencev

- Raziskovalna učna okolja – Učencem so na voljo različne predstavitve, ki jim pomagajo določiti lastne poti za doseganje učnih ciljev.
- Formativno ocenjevanje pisanja – Učencem so na voljo redne samodejne povratne informacije o njihovem pisanju in nalogah.
- Sodelovalno učenje, podprto z umetno inteligenco – Učencem so na voljo različne predstavitve, ki jim pomagajo določiti lastne poti za doseganje učnih ciljev.
- Formativno ocenjevanje pisanja – Učencem so na voljo redne samodejne povratne informacije o njihovem pisanju in nalogah.
- Sodelovalno učenje, podprto z umetno inteligenco – Podatki o načinu dela in pretekli uspešnosti vsakega učenca se uporabijo za razdelitev v skupine z enako ravnjo sposobnosti ali primerno mešanico sposobnosti in talentov. Umetnointeligenčni sistemi s spremljanjem ravni interakcije med člani skupine zagotavljajo vhodne podatke in sugestije o tem, kako skupina sodeluje. (Evropska komisija, 2022)

2.3 Uporaba umetne inteligence za podporo učitelju

- Zaključno ocenjevanje pisanja, točkovanje esejev – Umetna inteligenca se uporablja za samodejno ocenjevanje in vrednotenje pisnih del učencev. AI in tehnike strojnega učenja prepoznavajo značilnosti, kot so uporaba besed, slovnica in struktura stavka, za ocenjevanje in zagotavljanje povratnih informacij.
- Spremljanje foruma učencev – Ključne besede v objavah v forumih učencev sprožijo samodejno povratno informacijo. Analitika razprav omogoča vpogled v dejavnost učencev na forumu in lahko opozori na učence, ki morda potrebujejo pomoč ali ne sodelujejo v skladu s pričakovanji.
- Umetnointeligenčni učni pomočniki – Agenti umetne inteligence ali klepetalni boti zagotavljajo odgovore na pogosto zastavljena vprašanja učencev s preprostimi navodili in usmeritvami. Sčasoma lahko umetnointeligenčni sistem razširi nabor odgovorov in možnosti.
- Priporočanje pedagoških virov – Umetnointeligenčni mehanizmi se uporabljajo za priporočanje specifičnih učnih dejavnosti ali virov na podlagi želja, napredka in potreb posameznega učenca.

3. Dialog z umetno inteligenco

Kadar se razmišlja o uporabi umetnointeligenčnega sistema za izobraževanje, ni nujno razumeti natančnega delovanja takšnega sistema, pomembno pa je, da uporabnik ali učitelj oblikuje ustrezna vprašanja in vzpostavi konstruktiven dialog z UI. Usmerjevalna vprašanja,

temeljijo na ključnih zahtevah za zaupanja vredne umetnointeligenčne sisteme, njihov namen pa je omogočiti konstruktiven dialog. Pomemben je tudi vidik o etični uporabi v izobraževanju in usposabljanju. Da bi UI prepričali da nam pomaga moramo sistemu postavljati pravilno postavljena vprašanja. Način oblikovanja naših pozivov za ChatGPT lahko močno vpliva na kakovost odgovora, ki jih prejmemo, saj usmerja umetno inteligenco k informacijam, ki jih iščemo. Obvladovanje umetnosti oblikovanja pozivov za ChatGPT se vrti okoli razumevanja in učinkovite uporabe treh ključnih komponent: specifičnost in jasnost, kontekstualne informacije ter določanje tona in sloga. Le ta se odziva na sprejeto besedilo in na podlagi sprejetega besedila odda tudi odgovor. (Burke in Crompton, 2023)

Prvi ključ do učinkovitega oblikovanja vprašanj je biti čim bolj specifičen in jasen. Svoje vprašanje sestavimo kot načrt, ki ga dajemo ChatGPT za generiranje odgovora. Bolj ko so naša navodila specifična in jasna, bolj bo odgovor UI verjetno usklajen z našim želenim rezultatom. Na primer, če ChatGPT vprašamo z "Povej mi o živalih," lahko rezultat zajema širok spekter tem, od domačih ljubljenčkov do eksotičnih džungelskih bitij ali od vedenjskih študij do prizadevanj za ohranitev. Takšno odprto vprašanje lahko privede do odgovora, ki je tehnično natančen, vendar je velika verjetnost, da ni usklajen z našim nameravanim fokusom. Če pa izpopolnimo poziv v "Ali lahko podate podrobne informacije o habitatih in življenjskem slogu afriških slonov?" to natančneje določi področje interesa. Ob bolj natančnem in konkretnem vprašanju je UI prisiljen podati bolj jasen odgovor, kar prinese bolj konkretne, jasne in uporabne odgovore. (Rivers, 2024)

4. Umetna inteligenca kot pomočnik učitelju pri pouku programiranja C++

Da bi prepričali UI, naj pomaga učitelju, ki poučuje programiranje v programskem jeziku C++, smo po prejšnjih priporočilih sestavili navodila. Zahtevali smo, naj pripravi učitelju podrobno razlago zanke for ter primere uporabe. Na koncu smo zahtevali še nekaj nalog, ki jih morajo dijaki rešiti sami. Besedilo, ki smo ga poslali UI, se glasi: »Si izvrsten strokovnjak programiranja C++. Prijazno pripravi dvourni pouk za dijake 4. letnika smeri mehatronike na temo programiranje v C++ s poudarkom na for zankah. Pouk pripravi tako, da pri vsakem programu, ki ga pripraviš, podaš tudi razlago za vsako vrstico programa. Izhajaj iz tega, da dijaki še ne poznajo for zanke in so popolnoma novi pri tej temi. Podaj tri različne primere uporabe for zanke. Nato pripravi pet nalog, ki jih morajo dijaki rešiti. Pri vsaki podani nalogi sprašuj učitelja, ali je naloga primerna. Če učitelj odgovori, da ni, vprašaj, ali je naloga pretežka ali je treba kaj popraviti. Glede na odziv pripravi novo nalogo. Za vsako nalogo podaj eno rešitev z razlagami.« (Zhang in Begum 2020)

Odgovor, ki smo ga prejeli, je prikazan na sliki 1. ChatGPT je poleg zahtevanega pripravil tudi določene učne cilje, ki jih predvideva, da bomo dosegli z pripravljeno razlago, primeri programov in nalogami. Če preverimo razlago, ki je na sliki 1, ugotovimo, da lahko te cilje uspešno dosežemo med potekom pouka.

Slika1

Odgovor ChatGPT na naše vprašanje

Uvod v for zanke v C++ za dijake 4. letnika smeri mehatronike

Učni cilj:

- Razumevanje osnov for zank v C++
- Uporaba for zank za iteracijo skozi nize in številske sekvence
- Pisanje osnovnih programov, ki vključujejo for zanke

Trajanje:

- 2 uri

Poleg tega nam je UI pripravil tudi učni načrt, ki ga lahko uporabi učitelj, kar prikazuje slika 2. Pri tem je potrebno biti zelo pazljiv, saj navodil, kako mora biti sestavljen učni načrt in katere sestavne elemente mora vsebovati, v tem primeru ni. Kljub temu pa nam lahko ta učni načrt služi kot pomoč pri pouku, da si nekako pravilno razporedimo čas.

Slika2

Pripravljen učni načrt

Učni načrt

Prvi del: Uvod in razlaga (40 minut)

1. **Uvod v for zanke (10 minut)**
   - Pojasnitev sintakse for zank
   - Struktura for zanke: inicializacija, pogoj, inkrement
2. **Primeri uporabe for zank (30 minut)**
   - Primer 1: Izpis števil od 1 do 10
   - Primer 2: Izračun vsote prvih 10 naravnih števil
   - Primer 3: Iteracija skozi znake v nizu

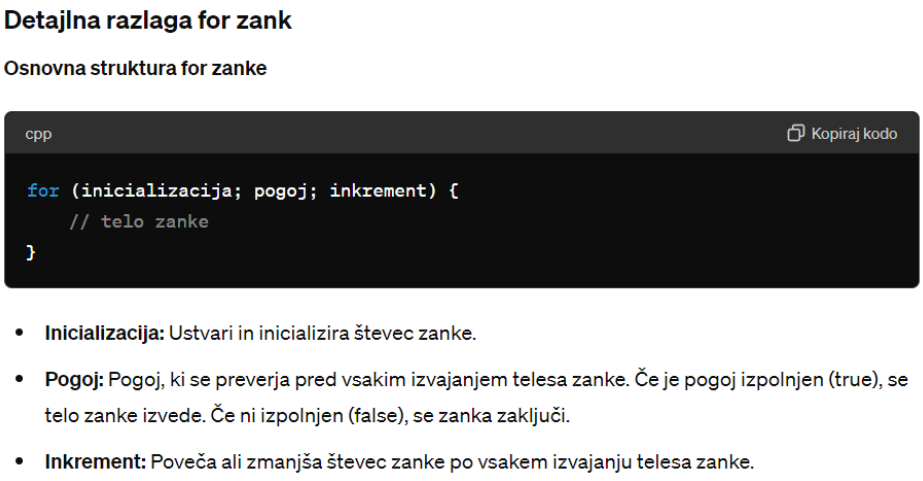
Drugi del: Vaje in naloge (80 minut)

3. **Reševanje primerov nalog (40 minut)**
   - Pet nalog za dijake
   - Rešitve z razlagami
4. **Povzetek in vprašanja (40 minut)**
   - Pregled nalog in razprava
   - Dodatna vprašanja in odgovori

V nadaljevanju nam je UI podala razlago zanke for, kot smo od aplikacije zahtevali. To je prikazano na sliki 3. Seveda moramo pri tem biti pozorni in preveriti rezultat, saj povratne informacije, ki jih daje UI, niso nujno zanesljive. Ko preberemo razlago, ugotovimo, da je na splošno razlaga dobra za ta nivo poučevanja in zadovoljiva glede na kriterije, postavljene v učnem načrtu učitelja. Seveda pri sami razlagi zanke dijakom ni dovolj, da si snov samo prepišejo. Učitelj mora podati dodatno razlago.

Slika3

Primer teoretične razlage zanke for



Detajlna razlaga for zank

Osnovna struktura for zanke

cpp — Kopiraj kodo

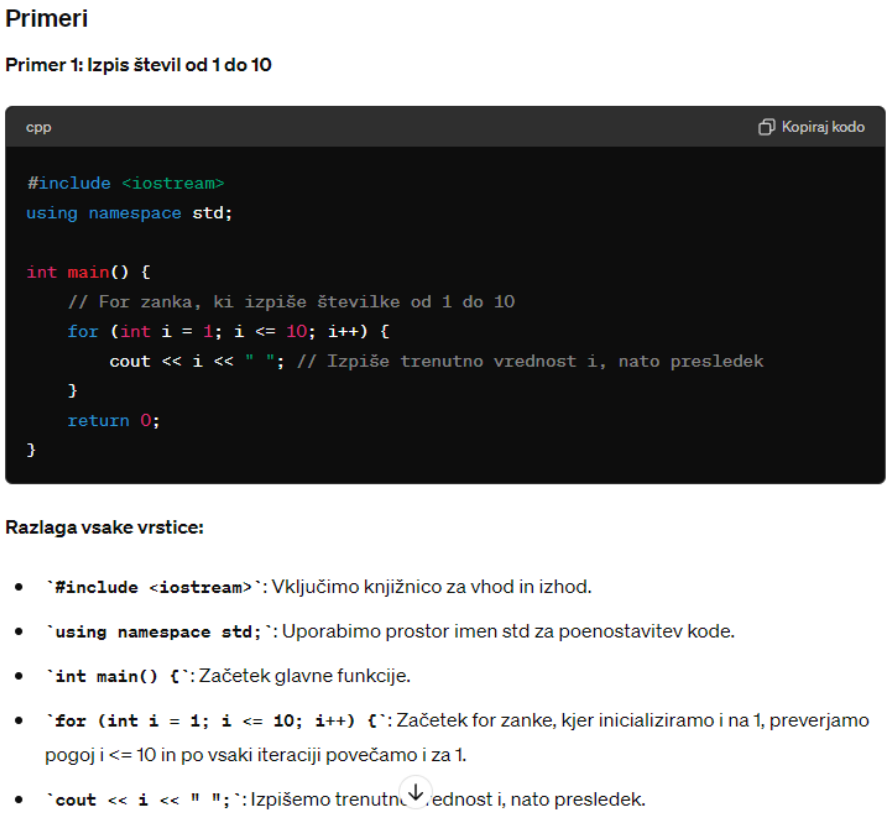
```cpp
for (inicializacija; pogoj; inkrement) {
    // telo zanke
}
```

- **Inicializacija:** Ustvari in inicializira števec zanke.
- **Pogoj:** Pogoj, ki se preverja pred vsakim izvajanjem telesa zanke. Če je pogoj izpolnjen (true), se telo zanke izvede. Če ni izpolnjen (false), se zanka zaključi.
- **Inkrement:** Poveča ali zmanjša števec zanke po vsakem izvajanju telesa zanke.

Poleg osnovne strukture nam je UI podala, tako kot smo zahtevali, tudi primere uporabe. Primeri uporabe so najpomembnejši del programiranja, saj dijaki lahko novo programsko kodo sami preizkusijo. Primer programa je na sliki 4. Dijaki so ta program napisali vsak na svoj računalnik, ga testirali in po navodilih učitelja spreminjali določene vrednosti, da bi dobili boljši občutek, kako sploh deluje zanka for.

Slika4

Razlaga for zanke na praktičnem primeru



Primeri

Primer 1: Izpis števil od 1 do 10

cpp — Kopiraj kodo

```cpp
#include <iostream>
using namespace std;

int main() {
    // For zanka, ki izpiše številke od 1 do 10
    for (int i = 1; i <= 10; i++) {
        cout << i << " "; // Izpiše trenutno vrednost i, nato presledek
    }
    return 0;
}
```

Razlaga vsake vrstice:

- `` `#include <iostream>` ``: Vključimo knjižnico za vhod in izhod.
- `` `using namespace std;` ``: Uporabimo prostor imen std za poenostavitev kode.
- `` `int main() {` ``: Začetek glavne funkcije.
- `` `for (int i = 1; i <= 10; i++) {` ``: Začetek for zanke, kjer inicializiramo i na 1, preverjamo pogoj i <= 10 in po vsaki iteraciji povečamo i za 1.
- `` `cout << i << " ";` ``: Izpišemo trenutno vrednost i, nato presledek.

Tako kot smo zahtevali od UI, nam je pripravil tudi naloge za uporabo zanke for v različnih primerih. Če pogledamo pripravljene naloge na sliki 5, lahko ugotovimo, da so naloge, ki jih je podala UI, delno primerne za trenutno znanje v razredu. Delno pa zato, ker so nekatere naloge premalo specifične. Če podrobneje pregledamo podane naloge, ugotovimo, da so naloge primerne za ta nivo. Naloge izhajajo iz primerov nalog, ki so bile podane pri razlagi. Sicer lahko pri tretji in peti nalogi pride do težav pri razumevanju naloge. Pri tretji nalogi je težava v tem, da ni jasno, kateri niz naj program izpiše v obratnem vrstnem redu. Seveda, ko pogledamo rešitve, ki jih je podal ChatGPT, ugotovimo, da tretja naloga zahteva izpis niza črk besede "mehatronika" v obratnem vrstnem redu. Pri peti nalogi pa smo podali dodatno razlago, kako se preverja, ali je neko število deljivo z določenim številom ali ne. Tako smo morali dane naloge še pri pouku dopolniti, da imajo jasen začetek in konec. Tako si dijaki lažje predstavljajo, kako lahko pridejo do želenega rezultata in kaj točno mora program izvesti.

Slika5

Naloge katere je podal ChatGPT

Naloge za dijake

1. **Izpišite številke od 10 do 1.**
2. **Izračunajte vsoto števil od 1 do 100.**
3. **Izpišite vse znake niza v obratnem vrstnem redu.**
4. **Izračunajte produkt števil od 1 do 5.**
5. **Izpišite števila od 1 do 50, ki so deljiva s 5.**

Program nam je podal tudi rešitev naloge. Rešitve za prvo nalogo so prikazane na sliki 6. Rešitev naloge je tehnično in praktično pravilna. Pod programom imamo tudi opis rešitve naloge.

Slika6

Rešitve naloge ki jih je podal ChatGPT

Rešitve z razlagami

Naloga 1: Izpišite številke od 10 do 1

cpp — Kopiraj kodo

```cpp
#include <iostream>
using namespace std;

int main() {
    // For zanka, ki izpiše številke od 10 do 1
    for (int i = 10; i >= 1; i--) {
        cout << i << " "; // Izpiše trenutno vrednost i, nato presledek
    }
    return 0;
}
```

Razlaga:

- Inicializiramo i na 10.
- Pogoj je i >= 1.
- Inkrement je i-- (zmanjšujemo za 1).

Ugotovili smo, da je razlaga rešitve naloge zadovoljiva, čeprav bi lahko bila boljša. To lahko popravimo tako, da ChatGPT prosimo za dodatno razlago nalog. Imamo tudi možnost, da mu napišemo, da nam rešitev naloge ni razumljiva, in ga prosimo za podrobnejšo razlago.

Po koncu ure smo preverili, ali smo realizirali vse cilje, ki smo jih načrtovali pri pouku s pomočjo umetne inteligence. Ugotovili smo, da smo dijakom predali vsa zahtevana znanja, povezana s to uro. Dijaki so rešili tudi vse podane naloge. Odzivi dijakov so bili pozitivni. Kljub temu, da smo uro izvedli s pomočjo UI, je bila potrebna tudi interakcija in komunikacija med učiteljem in dijaki.

5. Zaključek

Ugotovili smo, da obstaja veliko različnih načinov uporabe UI v izobraževanju. Spoznali smo tri različne načine uporabe pri delu z učenci oz. dijaki in učitelji: uporaba UI za poučevanje učencev, kot podpora in pomoč učencem ter uporaba UI za podporo učiteljem. V strokovnem prispevku smo raziskali uporabo UI kot podporo učiteljem, in sicer v obliki umetnointeligenčnega učnega pomočnika ter kot priporočanje pedagoških virov in idej. Pri uporabi umetne inteligence je zelo pomembno, da pri vprašanju, ki ga želimo postaviti, podamo dovolj natančne zahteve oz. navodila, saj to v veliki meri vpliva na kakovost in natančnost odgovora. Ugotovili smo tudi, da v primeru nezadovoljivega odgovora, moramo podati dodatna navodila UI, da dobimo želeni odgovor. Nalogo, ki smo jo zastavili da pripravi nalogo za uvod v programiranje, je ChatGPT dokaj uspešno opravil. Podajal nam je odgovore s pomočjo katere je lahko učitelj opravil učno uro in realizirali vse učne cilje te ure. Še več, sam nam je predlagal, naj pripravi učne cilje in tudi učni načrt. Seveda, ker tega od njega nismo pričakovali, je to izdelal po svojih pravilih. Lahko pa le to služi kot pripomoček učitelju za načrtovanje ure. Težave, ki smo jih opazili, so bile, da moramo UI določene stvari še dodatno razložiti, kaj sploh od njega pričakujemo. Na primer, pri rešitvah nalog je podal dokaj površna navodila dijakom, ki smo jih morali popraviti. Prav tako, zahtevnost nalog za določen nivo vedno ne ustreza. Nalogo, ki smo si jo zadali, smo uspešno izvedli z umetno inteligenco, seveda z interakcijo učitelja in določenimi popravki. Ugotovili smo, da je UI ChatGPT lahko zelo koristen pri pripravi nalog za programiranje v različnih programskih jezikih. S pomočjo ChatGPT si lahko poenostavimo in pohitrimo določena dela učitelja, kar omogoča, da lahko več časa posvetimo drugim nalogam.

6. Viri

Burke D., Crompton H. (2023). *Artificial intelligence in higher education: the state of the field*. https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-023-00392-8

Evropska komisija (2022). *Etične smernice za uporabo umetne inteligence in podatkov pri poučevanju in učenju za izobraževalce*, 8. https://zavod.splet.arnes.si/files/2023/10/eticne-smernice-za-uporabo-umetne-inteligence-in-podatkov-NC0722649SLN.pdf

Rivers A. (22. 5. 2024). *The Anatomy Of An Effective ChatGPT Prompt*. https://softgist.com/chatgpt-prompt-engineering-effective-prompt

Zhang K., Begum A. A. (2020). *AI technologies for education: Recent research & future directions*. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X21000199

Kratka predstavitev avtorja

Dario Molnar je magister inženir telekomunikacij. Poučuje na Dvojezični srednji šoli v Lendavi na področju elektrotehnike in mehatronike. Strokovni prispevek je pripravljen na področju uporabe umetne inteligence kot pomočnika učitelja pri pripravah na pouk.

Izdelava iger s pomočjo umetne inteligence

Game Development Using Artificial Intelligence

Jernej Mlakar

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

Povzetek

V zadnjem času se na področju poučevanja in učenja programiranja pojavljajo številni izzivi, še posebej pri motiviranju dijakov. Dokazano je, da lahko sodobni pristopi in tehnologija, kot je umetna inteligenca, bistveno pripomorejo k premagovanju teh izzivov. V okviru praktičnega spoznavanja programiranja pri predmetu osnove programiranja smo z dijaki ustvarjali različne klasične igre, kar je omogočilo bolj poglobljeno razumevanje programiranja. Tradicionalni razvoj iger je kompleksen proces, ki zahteva večdisciplinarno znanje in tehnične veščine, zaradi česar je za dijake pogosto zahteven. Vendar pa umetna inteligenca ponuja priložnosti za olajšanje teh izzivov, saj lahko avtomatizira in poenostavi nekatere vidike razvoja iger. Vključitev umetne inteligence v učni proces omogoča dostopnejšo in spodbudnejšo izkušnjo za dijake. Pri pouku smo uporabljali orodje Visual Studio, kjer smo skupaj z dijaki ustvarjali enostavne igre, kot so Pong, Snake in Space Invaders. Rezultati so pokazali, da uporaba umetne inteligence povečuje motivacijo dijakov in olajša razumevanje programiranja. Čeprav se je ta pristop izkazal za zelo učinkovitega, ima tudi nekatere omejitve, kot je zahtevnost za začetnike. V prihodnosti bi bilo smiselno nadaljevati z raziskovanjem različnih pristopov k uporabi umetne inteligence v izobraževanju, pri čemer bi bilo še posebej pomembno upoštevati individualne potrebe dijakov.

Ključne besede: igre, pouk, šola, umetna inteligenca.

Abstract

In the field of teaching and learning programming, numerous challenges have emerged recently, particularly in motivating students. It has been proven that modern approaches and technologies, such as artificial intelligence, can help overcome these challenges. By leveraging artificial intelligence, we have engaged students in the course basics of programming in creating various classic games, allowing them to gain practical programming experience. Traditional game development is a complex process that requires multidisciplinary knowledge and technical skills, making it challenging for students to master. However, artificial intelligence offers opportunities to ease these challenges by automating and simplifying certain aspects of development. Integrating artificial intelligence into the learning process provides a more accessible and engaging educational experience. In practice, we used Visual Studio in the classroom, where students created simple games like Pong, Snake, and Space Invaders. It was found that the use of artificial intelligence increases students' motivation and facilitates their understanding of programming. While this approach has proven effective, it does have some limitations, such as being demanding for beginners. In the future, it would be beneficial to continue exploring different approaches to utilizing artificial intelligence in education, especially considering the individual needs of students.

Keywords: artificial intelligence, class, games, school.

1. Uvod

V zadnjih letih se je področje poučevanja in učenja programiranja močno razvilo. S pojavom novih tehnologij in inovacij se tako učitelji kot učenci srečujejo z izzivom, kako na učinkovit in privlačen način osvojiti osnovne in napredne koncepte programiranja. Osnovna težava, ki se pojavlja, je, kako motivirati dijake, da bi z zanimanjem pristopili k učenju programiranja in se aktivno vključevali v proces učenja.

Namen članka je prikazati, kako lahko sodobni pristopi in tehnologija, kot je umetna inteligenca (UI), pomagajo pri premagovanju teh izzivov in kako lahko uporaba UI v učnem procesu poveča motivacijo in angažiranost dijakov ter olajša razumevanje kompleksnih konceptov programiranja.

S pomočjo umetne inteligence smo tako z dijaki ustvarjali različne klasične igre, kot so Pong, Snake in Space Invaders, kar je dijakom omogočilo, da so na praktičen način spoznali osnovne in napredne koncepte programiranja.

V nadaljevanju članka bomo natančneje opisali, kako je potekal pouk, katere igre smo ustvarjali in kakšni so bili odzivi dijakov. Poleg tega bomo razpravljali o praktični uporabnosti tovrstnega pristopa in o tem, kako lahko umetna inteligenca obogati proces učenja programiranja.

2. Tradicionalni razvoj iger

Tradicionalni razvoj iger je kompleksen proces, ki zahteva večdisciplinarno znanje in usklajevanje različnih tehničnih in kreativnih veščin. Proces običajno vključuje več faz, vključno s konceptualizacijo, načrtovanjem, razvojem, testiranjem in lansiranjem igre. Ekipa za razvoj iger mora združiti umetnike, programerje, oblikovalce zvoka, pisatelje in številne druge strokovnjake, da ustvari koherentno in privlačno igralno izkušnjo. (7 essential skills you need to become a video game designer, b. d.).

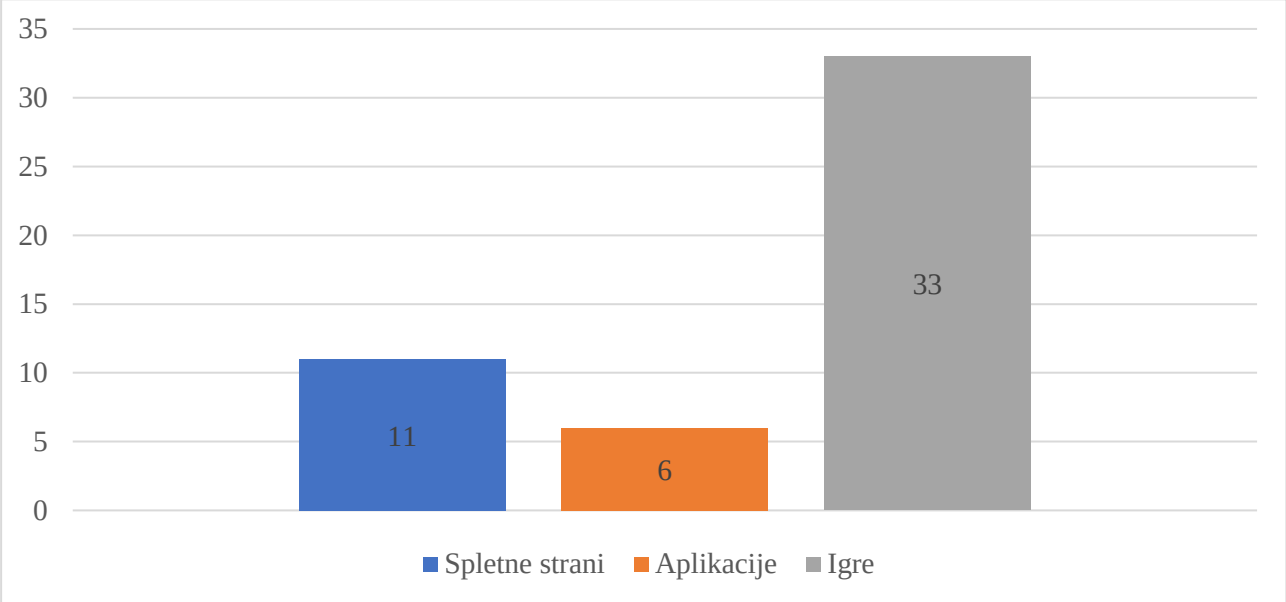
Ena od glavnih tehničnih ovir je programiranje. Razvoj igre zahteva obsežno znanje programskih jezikov, kot so C++, Python ali Java, pa tudi razumevanje igralnih motorjev, kot so Unity ali Unreal Engine. Poleg tega morajo razvijalci optimizirati igro za različne platforme, kar je še posebej zahtevno zaradi različnih tehničnih specifikacij in zmogljivosti naprav.

Za dijake drugega letnika, ki šele razvijajo svoje tehnične in kreativne sposobnosti, so ti izzivi pogosto prezahtevni. V tej fazi se komaj naučijo uporabo funkcij in razredov, tako da programiranje še sploh ni v grafičnem okolju. Pomanjkanje izkušenj in tehničnega znanja lahko oteži razumevanje kompleksnih konceptov in orodij, potrebnih za razvoj iger. To lahko vodi do frustracij in zmanjšanja zanimanja za nadaljnje učenje na tem področju, saj je okenski način programiranja manj zanimiv in atraktiven (How to become a video game designer, b. d.).

Kljub temu dijaki že na začetku izrazijo željo po izdelovanju iger, zato jim moramo zagotoviti platformo ali podporo, ki jim bo omogočila uresničitev te želje (Graf 1).

Graf 1

Kaj bi dijaki najraje programirali?



3. Pomoč umetne inteligence

Zaradi že prej omenjenih izzivov je potreben nov pristop, ki bi olajšal vstop v svet razvoja iger, hkrati pa naredil programiranje na začetku privlačnejše. Umetna inteligenca ponuja obetavne možnosti, saj lahko avtomatizira in poenostavi nekatere vidike razvoja, kot so generiranje vsebine, oblikovanje ravni in celo osnovno programiranje. S tem ko UI prevzame nekatere tehnične naloge, se dijaki lahko osredotočijo na učenje osnov, razvijanje kreativnih idej in postopno spoznavanje z zahtevnejšemi aspekti razvoja iger, kar vodi do dostopnejšega in spodbudnejšega učnega okolja.

UI lahko izboljša igralno izkušnjo z naprednimi algoritmi za umetno inteligenco NPC (neigralni liki), ki se lahko odzivajo na igralčeva dejanja na bolj realističen in izzivalen način, pomaga pa tudi pri optimizaciji igre, testiranju in iskanju napak, kar poveča učinkovitost razvojnega procesa in zmanjša čas, potreben za izdajo igre.

Vendar pa uporaba UI v razvoju iger ni brez omejitev in slabosti. Eden od glavnih izzivov je visoka stopnja kompleksnosti in stroškov, povezanih z integracijo naprednih UI sistemov, kar je lahko zlasti težavno za manjše studie ali neodvisne razvijalce. Čeprav lahko UI avtomatizira mnoge procese, še vedno potrebuje nadzor in fino nastavitev s strani razvijalcev, kar zahteva globoko razumevanje tako igralne tehnologije kot UI.

Obstaja tudi etična zaskrbljenost zlasti v zvezi s tem, kako UI lahko vpliva na ustvarjalni proces in delovna mesta v industriji. Medtem ko UI omogoča nove priložnosti za inovacije, lahko tudi avtomatizira naloge, ki so bile prej domena profesionalnih oblikovalcev in umetnikov, kar postavlja vprašanja o prihodnji vlogi razvijalcev v industriji igre (Exploring the Role of AI in Game Development, b. d.).

Kljub tem izzivom umetna inteligenca ponuja revolucionarno orodje, ki lahko izboljša tako razvojni proces kot končni izdelek v industriji videoiger, predstavljajoč tako obetavne priložnosti kot pomembne izzive.

Poglejmo si nekaj orodij UI, ki jih lahko uporabimo za izdelavo iger:

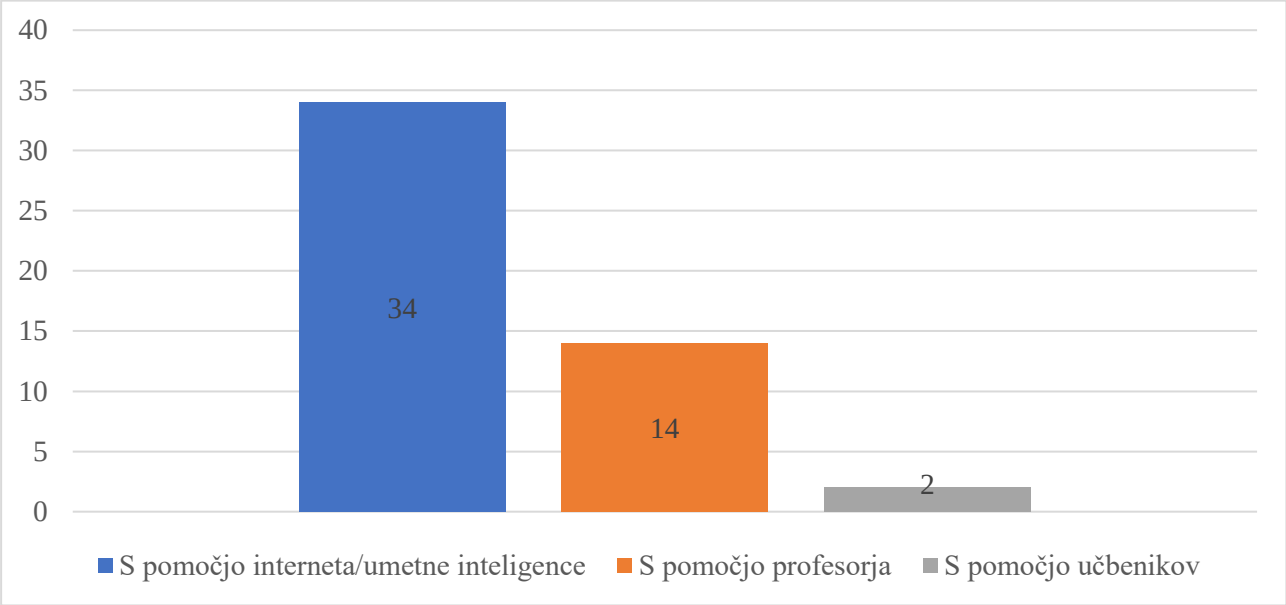
- **Unity ML-Agents Toolkit** je orodje, ki omogoča integracijo strojnega učenja v igrah. Gre za odprtokodni paket, ki razvijalcem iger omogoča, da zlahka ustvarijo in usposobijo inteligentne agente, ki lahko delujejo znotraj iger kot nasprotniki, zavezniki ali pa liki, ki se samostojno učijo igrati igro.
- **Unreal Engine** je priljubljen motor za ustvarjanje iger, ki vključuje zmogljiv UI sistem. Vsebuje orodja, kot so Behavior Trees, ki omogočajo ustvarjanje kompleksnih vedenjskih vzorcev za neigralske like (NPC-je). Prav tako podpira nevronske mreže, kar omogoča inteligentno obnašanje likov v igrah.
- **GameMaker Studio 2** ponuja možnost integracije UI orodij, kot so strojno učenje in evolucijski algoritmi. Orodje omogoča, da razvijalci z lahkoto ustvarijo igre z umetno inteligenco, bodisi za nasprotnike bodisi za prijazne like v igrah.
- **TensorFlow** je priljubljena odprtokodna knjižnica za strojno učenje, ki se pogosto uporablja pri razvoju iger. S TensorFlowom lahko razvijalci ustvarijo nevronske mreže, ki se lahko uporabljajo za različne namene, kot so ustvarjanje inteligentnih nasprotnikov, prepoznavanje vzorcev in učenje od igralcev.
- **PyTorch** je še ena priljubljena odprtokodna knjižnica za strojno učenje. Z uporabo PyTorcha lahko razvijalci zgradijo kompleksne UI modele za igre, kar omogoča ustvarjanje bolj realističnih in izzivalnih nasprotnikov ter izboljšano igralno izkušnjo.
- **Godot Engine** je odprtokodni motor za ustvarjanje iger, ki ima vgrajeno podporo za UI. Orodje omogoča uporabo UI vozlišč in skript, kar razvijalcem omogoča ustvarjanje kompleksnih in prilagodljivih vedenj za like v igrah.
- **RPG Maker** je orodje za ustvarjanje iger, ki vključuje osnovna UI orodja. Čeprav ni tako napreden kot nekateri drugi motorji, omogoča ustvarjanje inteligentnih vedenj za nasprotnike in druge like v igrah, kar je še posebej uporabno za začetnike.

Ta orodja omogočajo razvijalcem, da z lahkoto integrirajo UI v igre, kar pripomore k ustvarjanju dinamičnejših, realističnih in zanimivih igralnih izkušenj. Seveda pa mi pri našem razvoju iger ne bomo uporabljali takšnih naprednih orodij. Naš cilj je, da bi dijaki vseeno razumeli kodo, ki jo kot pomoč ponudi ChatGPT, tako da bi jo lahko tudi sami naprej spreminjali in uporabljali. Tako bomo pri pouku ustvarili relativno enostavne igre, ki jih lahko recimo najdemo na retro konzolah. Na primer Pong, Tetris, Space Invaders, Snake, Racing ali Tic Tac Toe (Simic, 2023).

Ko smo dijake povprašali, kako bi želeli prejemati pomoč med programiranjem (Graf 2), so rezultati potrdili našo tezo, da večina dijakov za pomoč raje uporablja internet in umetno inteligenco, kot da bi povpraševali profesorja ali si pomagali z učbenikom. Ta način jim je bolj znan in manj izpostavljen, kar pomeni, da smo izbrali pravo smer.

Graf 2

Kakšna pomoč bi bila najboljša pri programiranju?



4. Potek ure

V okviru ure osnov programiranja smo dali dijakom v parih nalogo, da vsak par izbere eno preprosto retro igro, ki mu je všeč, nato pa bi skozi pogovor s ChatGPT-jem to igro razvijal. Za programiranje smo uporabili orodje Visual Studio, kjer smo si najprej naložili knjižnico pygame, ki je omogočila razvoj interaktivnih aplikacij. Ta knjižnica je dijakom nudila širok nabor funkcij za delo z grafiko, zvokom in igralnimi mehanikami, kar je bistveno pripomoglo k učinkovitemu učenju. Nato pa je bilo za vsako izbrano igro s pomočjo Chat-a ustvarjeno osnovno ogrodje igre v Pythonu, ki so ga dijaki uporabili kot izhodišče za nadaljnje delo. (Pygame documentation, b. d.).

Delo je nato potekalo v fazah, kjer so dijaki svoje igre postopoma izpopolnjevali. Dodajali so grafične elemente, kot so izboljšani liki, ozadja in animacije, da bi igre vizualno oživeli. Vsak par dijakov je dodal tudi osnovni meni, ki je omogočal navigacijo med različnimi možnostmi igre, kot so začetek nove igre, izhod iz igre in pogosto tudi možnost pregleda navodil za igro.

Pomemben del nadgradnje je bila tudi vključitev sistema za beleženje rezultatov, ki je igralcem omogočil spremljanje svojih dosežkov. Dodali pa so tudi logotipe in druge identifikacijske elemente, ki so igram dali unikaten pečat.

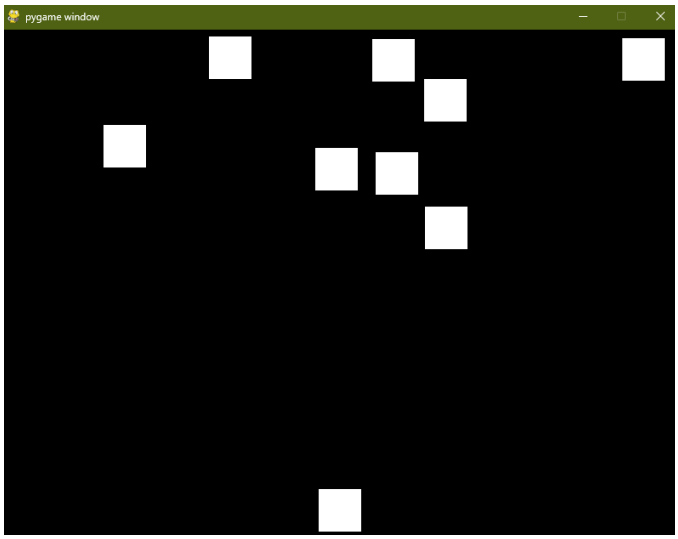
Poglejmo si praktičen primer para, ki je razvijal igro Space Invaders.

- **Začetek**

ChatGPT nam je najprej podal osnovno igro, ki ima vsaj neke približne elemente igre Space Invaders (slika 1).

Slika 1

Osnovni model igre, ki ga je ustvaril ChatGPT.



- **Prilagoditev osnovne igre**

Po dodatni razlagi, kaj točno želimo, je UI igro prilagodila, tako da smo se lahko tudi premikali in streljali.

- **Spreminjanje parametrov**

Da bi povečali izziv, smo spremenili kar nekaj parameterov igre (število sovražnikov, hitrost premikanja, hitrost metkov itd.).

- **Izboljšava grafičnih elementov**

Za boljšo vizualno privlačnost smo zamenjali preproste bloke s podrobneje oblikovanimi ikonami za sovražnike in ladjo igralca.

- **Uvedba različnih ravni težavnosti**

Implementirali smo sistem, ki omogoča izbiro med različnimi stopnjami težavnosti na začetku igre, kar je pritegnilo širši spekter igralcev.

- **Dodajanje osnovnega menija**

Ustvarili smo meni, ki omogoča igralcem, da začnejo novo igro, nadaljujejo obstoječo ali zapustijo igro. Meni je vključeval tudi možnost ogleda visokih rezultatov.

- **Sistem točkovanja**

Dodali smo sistem točkovanja, ki igralcem omogoča, da zbirajo točke za vsakega uničenega sovražnika, s čimer smo dodali konkurenčni element igri.

- **Več igralnih ravni**

Razvili smo več ravni, ki postopoma povečujejo težavnost, s čimer smo igralcem zagotovili dodatne izzive in jih motivirali za nadaljnje igranje.

- **Zvočni učinki**

Da bi igro naredili privlačnejšo, smo dodali zvočne učinke za streljanje, uničenje sovražnika in druge ključne dogodke v igri.

- **Shranjevanje in nalaganje igre**

Na koncu smo dodali funkcionalnost, ki omogoča shranjevanje igre in nadaljevanje ob naslednjem zagonu, kar je igralcem omogočilo, da so svoj napredek lahko ohranili in nadaljevali pozneje.

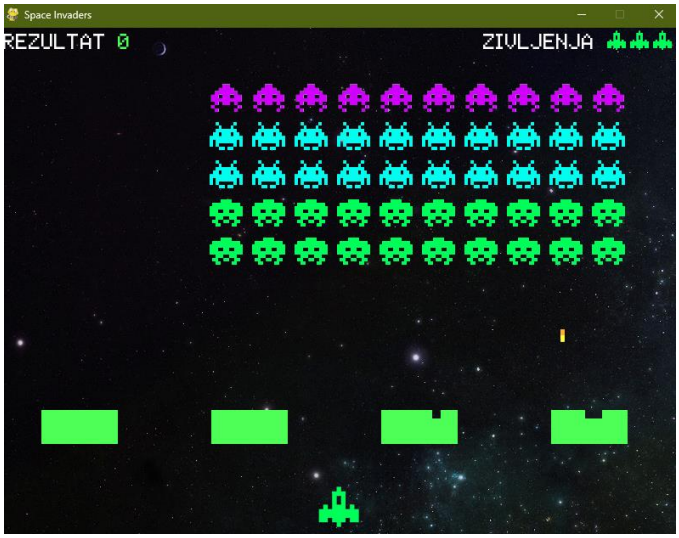
Vsaka izmed teh izboljšav je bila zasnovana tako, da poglobi igralno izkušnjo, hkrati pa omogoči dijakom, da se učijo programiranja in sistematičnega razmišljanja, medtem ko so razvijali in prilagajali svojo verzijo igre Space Invaders.

ChatGPT ti za vsako vprašanje poda celotni program ali del kode, ki jo moraš sam umestiti v program. Seveda je tukaj kar precej težav, saj je pogovor z UI včasih nejasen in nerazumljiv, niti ti ne da vedno pričakovanih odgovorov. Včasih spremeni kakšen del kode, ki je prej deloval. Programirati moraš počasi in kodo redno testirati, sicer lahko pride do težav, ki jih potem niti ne znaš rešiti. Na ta način lahko torej programiramo dokaj enostavne igre. Za kaj kompleksnejšega bi potrebovali več ljudi in mogoče bolj napredna in specifična orodja.

Tako smo na koncu dobili lepo narejeno in polno funkcionalno igro (slika 2), za katero imamo vse avtorske pravice, tako da jo lahko uporabljamo in delimo, kolikor želimo.

Slika 2

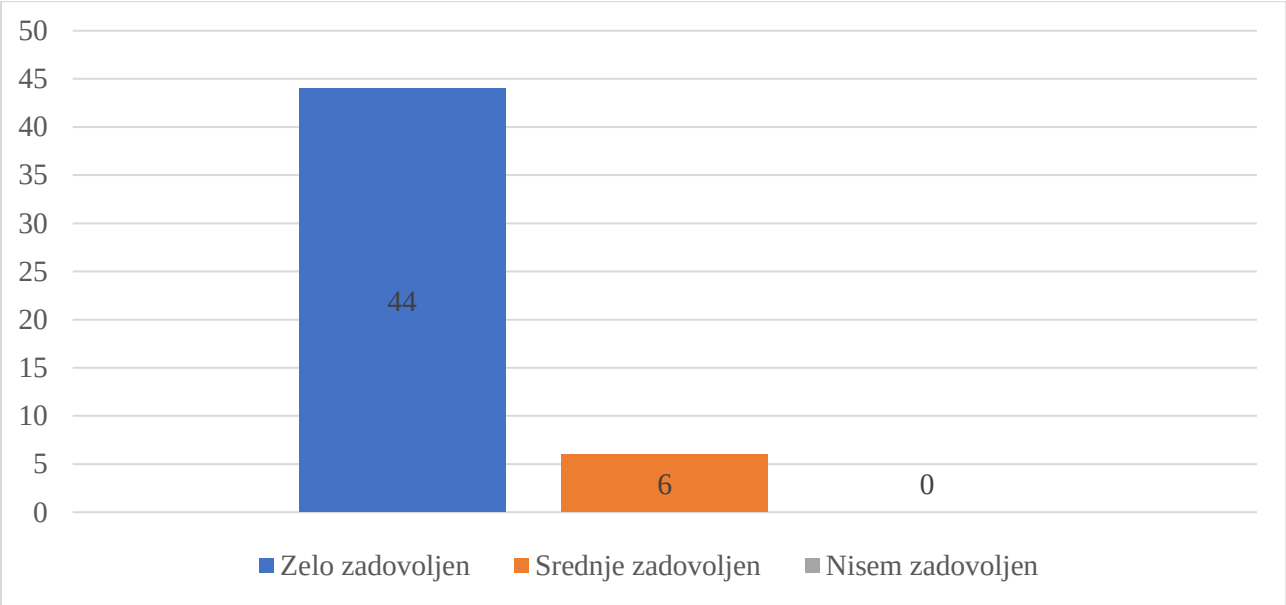
Končna igra Space Invaders



Večina dijakov je v procesu ustvarjanja iger uživala. Kot vedno so nekateri igre dokončali prej kot drugi, nekaterim pa jih sploh ni uspelo narediti do konca. To je bilo odvisno od njihovega predznanja in sposobnosti. Vendar pa so, s pomočjo mojega mentorstva, vsi uspeli ustvariti vsaj nekakšen prototip igre, kar jim je dalo občutek zadovoljstva pri programiranju, ki ga sicer ne bi dosegli (Graf 3).

Graf 3

Kako si zadovoljen z uporabo umetne inteligence pri programiranju?



Dijaki so skozi ta proces ne le utrdili svoje znanje programiranja, ampak tudi razvili razumevanje za kompleksnost in detajle, ki so potrebni za izdelavo privlačnih in funkcionalnih videoiger. Ta pristop jim je omogočil, da so se praktično soočili z realnimi izzivi v programiranju in oblikovanju iger, kar je bistveno prispevalo k njihovemu tehničnemu in kreativnemu razvoju.

5. Zaključek

Skozi naše ure je bilo razvidno, da lahko umetna inteligenca dijakom olajša razumevanje osnovnih in naprednih konceptov programiranja, kar je tudi povečalo njihovo motivacijo in angažiranost pri delu. Rezultati so pokazali, da uporaba UI bistveno pripomore k premagovanju začetnih ovir pri učenju programiranja, saj omogoča dijakom, da se osredotočijo na kreativne in logične aspekte razvoja iger. Poleg tega dijaki preko interaktivnega in praktičnega pristopa pridobivajo dragocene izkušnje, ki so pomembne za njihov tehnični in kreativni razvoj.

Kljub očitnim prednostim takšnega pristopa so se pokazale tudi določene omejitve. Med glavne pomanjkljivosti spadajo visoki stroški in potreba po natančnem nadzoru ter usmerjanju dijakov med procesom programiranja. Prav tako so etična vprašanja, povezana z avtomatizacijo delovnih mest in ustvarjalnega procesa, pomemben vidik, ki zahteva nadaljnjo pozornost. Te izzive je treba upoštevati pri prihodnjih raziskavah in implementacijah.

V prihodnje bo ključno, da se nadaljuje raziskovanje, kako umetno inteligenco še učinkoviteje integrirati v izobraževalne procese, zmanjšati stroške in izboljšati dostopnost te tehnologije za širši krog uporabnikov. Razvoj metod, ki omogočajo globlje razumevanje umetne inteligence in njenih orodij, bo dijakom omogočil boljšo pripravljenost za delo v tehnološko naprednem okolju.

Naše delo je pokazalo, da ima uporaba umetne inteligence v izobraževanju velik potencial za izboljšanje učnih izkušenj in povečanje zanimanja za programiranje. Pričakujemo, da bodo prihodnje generacije dijakov imele še več koristi od naprednih tehnologij in pristopov, kar bo

pozitivno vplivalo na njihovo znanje in pripravljenost na prihodnje izzive v tehnološkem svetu.

7. Literatura

Simic, D. (2023). *Top AI Game Creation Tools: Revolutionizing Game Development* https://www.linkedin.com/pulse/2023s-top-ai-game-creation-tools-revolutionizing-dusan-simic-mtdge

How to become a video game designer (b.d). CGSpectrum https://www.cgspectrum.com/blog/how-to-become-a-video-game-designer

7 essensial skills you need to become a video game designer (b. d). Njit https://online.njit.edu/blog-posts/7-essential-skills-you-need-become-video-game-designer

Exploring the Role of AI in Game Development (b. d). Ilogos https://www.ilogos.biz/the-role-of-ai-in-game-development

Pygame documentation (b. d). Pygame https://www.pygame.org/docs/

Kratka predstavitev avtorja

Jernej Mlakar je univ. dipl. inž. rač. in inf. in je kot profesor 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 Python in C#.

Razvoj e-gradiv za usposabljanje iz praktičnih vsebin na področju hortikulture

Development of E-Learning Materials for Practical Horticulture Training

Manca Grčar

Biotehniški center Naklo
manca.grcar@bc-naklo.si

Povzetek

Projekt DIGIAGRI (Didaktično-digitalno orodje za usposabljanje iz praktičnih vsebin) se osredotoča na izzive poučevanja praktičnih vsebin na daljavo v okviru hortikulture. Zaradi pandemije covid-19 so se izobraževalci soočili s hitro digitalizacijo poučevanja, kar je razkrilo pomanjkljivosti v digitalnih kompetencah in pomanjkanje ustreznih e-gradiv. Projekt DIGIAGRI (Didaktično-digitalno orodje za usposabljanje iz praktičnih vsebin) je osvetlil digitalna orodja in metode za kakovostno izobraževanje na daljavo, vključno z interaktivnimi kvizi, video vsebinami in virtualnimi laboratoriji. Analiza stanja in mnenj učiteljev je pokazala potrebo po izboljšanju pedagoških in digitalnih kompetenc. Med ključnimi ugotovitvami je, da je kombinacija različnih pedagoških pristopov in tehnologij bistvena za učinkovito poučevanje praktičnih veščin na daljavo. Projekt DIGIAGRI (Didaktično-digitalno orodje za usposabljanje iz praktičnih vsebin) je razvil e-gradiva za praktično usposabljanje v hortikulturi, vključno z uporabo orodij, kot sta iSpring Suite in Canva. iSpring Suite omogoča pripravo interaktivnih predstavitev, kvizov in simulacij, medtem ko Canva ponuja vizualno privlačna multimedijska gradiva. Projekt je poudaril pomen kombiniranja različnih pedagoških pristopov in tehnologij za doseganje učnih rezultatov na daljavo. Pripravljena e-gradiva bodo na voljo v več jezikih, kar bo omogočilo širšo dostopnost in uporabo.

Ključne besede: e-gradiva, hortikultura, poučevanje na daljavo, praktično usposabljanje, projekt DIGIAGRI (Didaktično-digitalno orodje za usposabljanje iz praktičnih vsebin).

Abstract

The DIGIAGRI (Didactic-digital tool for practical training) project concerns the challenges of distance learning in teaching practical content in horticulture. The rapid digitisation of teaching due to the covid-19 pandemic has revealed gaps in digital competence and a lack of appropriate e-materials. The DIGIAGRI (Didactic-digital tool for practical training) project has highlighted digital tools and methods for quality distance education, including interactive quizzes, video content and virtual laboratories. Analysing the situation and teachers' opinions revealed a need to improve pedagogical and digital competencies. Among the key findings is that combining different pedagogical approaches and technologies is essential for effectively teaching practical skills at a distance. The DIGIAGRI (Didactic-digital tool for practical training) project has developed e-learning materials for practical training in horticulture, including using tools such as iSpring Suite and Canva. The iSpring Suite enables the creation of interactive presentations, quizzes and simulations, while Canva provides visually appealing multimedia materials. The project emphasised the significance of integrating diverse pedagogical approaches and technologies to achieve optimal distance learning outcomes. The e-materials developed will be available in multiple languages, enhancing accessibility and utilisation.

Keywords: DIGIAGRI project (Didactic-digital tool for practical training), e-learning materials, horticulture, practical training, remote teaching.

1. Uvod

Poklicno izobraževanje in usposabljanje ima ključno vlogo pri zagotavljanju ustreznih znanj in spretnosti za poklicno in osebno življenje. Zaradi pandemije covid-19 so se morali izobraževalci ad hoc soočiti s poukom na daljavo, kar je pri učiteljih in predavateljih povzročilo velike pritiske, saj uporabljenih metod in pristopov ne moremo preprosto prenesti v digitalno okolje. Še bolj zahtevno je poučevanje praktičnih vsebin. Večina držav ni bila pripravljena na tako hiter prehod iz klasičnega pouka v šoli na šolanje na daljavo (Toquero, 2020). Mnogi predavatelji niso imeli dovolj digitalnih kompetenc za izvedbo predavanj na daljavo in pripravo spletnih gradiv. Malo predavateljev se je odločalo za spletna predavanja »v živo«, v večini so posneli videoposnetke in pripravili gradiva z nalogami, ki so jih naložili v spletne učilnice, študenti pa so gradiva uporabili in rešili zastavljene naloge (Ehren idr., 2021).

Eden od projektov, ki se je posvetil izzivom poučevanja prakse na daljavo, je projekt DIGIAGRI (Didaktično-digitalno orodje za usposabljanje iz praktičnih vsebin). Kljub ugotovitvam, da se vseh praktičnih veščin in spretnosti zgolj na daljavo ne da usvojiti, je možno z uporabo digitalnih tehnologij kakovostno pridobivati znanja in spretnosti za opravljanje poklica. Za doseganje učnih rezultatov je dobrodošlo kombiniranje različnih pedagoških pristopov in različnih spletnih tehnologij, ki omogočajo interaktivnost (Radovan Makovec in Radovan, 2020). V tem članku zato predstavljamo, kako smo razvijali e-gradiva za usposabljanje iz praktičnih vsebin na področju hortikulture.

2. Upoštevanje sodobne pedagogike pri poučevanju na daljavo

Izobraževanje (učenje in poučevanje) na daljavo je oblika izobraževanja, kjer sta predavatelj in študent med predavanjem prostorsko (lahko tudi časovno) ločena, komunikacijo med predavateljem in študenti ter komunikacijo med študenti pa omogočajo različne vrste tehnologij. Posebnost izobraževanja na daljavo je, da udeleženci praviloma tematiko naštudirajo sami, srečanja v skupinah so samo občasna, predavatelj pa znanje podaja posredno, s pomočjo različnih učnih pripomočkov v elektronski obliki (Bregar idr., 2010).

Praktično delo je pogosto velika ovira za razvoj učinkovitega poučevanja strokovnih predmetov na daljavo. Slušatelji, ki izvajajo eksperiment izven laboratorija ali učnega poligona, niso nadzorovani s strani laboranta ali predavatelja, težko obvladajo potrebne laboratorijske tehnike in praktične tehnike in ročne spretnosti. Omejitve se lahko kažejo tudi z vidika natančnosti izvedbe eksperimenta in pridobivanja ustreznih (pravilnih) kvantitativnih rezultatov. Ena izmed navedenih rešitev je ta, da bi naredili virtualne laboratorije ali učne poligone s simulacijami, video posnetki in animacijami (Shidiq idr., 2021).

Dolenc idr. (2022) menijo, da je pomanjkanje didaktike za praktično delo v izobraževanju na daljavo prva težava, ki je vodila v improvizacijo in uvajanje nepreizkušenih strategij. Pomanjkanje materialov in laboratorijske opreme pri študentih doma je bila ena izmed največjih težav. Prav tako so imeli študenti in profesorji doma različne delovne pogoje. Praktično delo preko video poskusov ali animacij pa ni veljalo za ustrezen nadomestek, ki bi študentom omogočil pridobitev kognitivnih in psihomotoričnih sposobnosti višjih nivojev.

Med izobraževanjem na daljavo je odgovornost predavatelja, da pripravi kakovostne kontaktne učne ure ter kakovostna gradiva (posnetke, dejavnosti, usmeritve slušateljem za samostojno delo), da spremlja delo slušatelja in od njega dobi sprotno vsebinsko povratno informacijo ter da jih spodbuja za izboljšanje in jim po potrebi nudi dodatno pomoč in usmeritve. Odgovornost slušatelja med izobraževanjem na daljavo pa je, da aktivno sodeluje pri kontaktnih učnih urah, izvaja samostojne dejavnosti v skladu s predavateljevimi usmeritvami ter poišče pomoč, ko jo potrebuje (Rupnik Vec idr., 2020).

Za vključitev vrstniškega sodelovanja oz. razprave v poučevanju na daljavo sta pomembni še dve novejši teoriji:

- konektivistična, ki pravi, da je znanje porazdeljeno po omrežju povezav, je učenje sestavljeno iz sposobnosti za konstruiranje in združevanje teh omrežij, želimo povezovati različne vire informacij,
- in teorija skupnosti raziskovanja, ki pravi, da učinkovito e-izobraževanje ni le rezultat delovanja kognitivnih dejavnikov in učiteljevega posredovanja, temveč je enako pomembna učna izkušnja in socialni vidik (Downes, 2023).

V prvi fazi projekta DIGIAGRI smo izvedli analizo stanja, mnenja učiteljev in predavateljev glede možnosti uporabe orodij za izobraževanje praktičnih vsebin na področju agronomije. Izpostavljena so bila naslednja orodja v digitalnem okolju:

- kvizi,
- diskusijski forum z vprašanji (*multiple choice question, fill, drag&drop*),
- interaktivna orodja (iSpring),
- skupinsko kritično vrednotenje in nalaganje grafičnih ter video materialov.

3. Pomen projekta DIGIAGRI za učitelje in mentorje

V višjih šolah svojo razvojno in inovativno naravnanost krepimo tudi z digitalizacijo. Zavedamo se, da bo za prilagajanje spremembam na delovnih mestih, ki jih povzroča digitalizacija, potrebno pridobivanje novih znanj. S projektom DIGIAGRI bomo v določeni meri digitalizirali tudi prakso. Kot vodilni partner izvajamo 30-mesečni evropski projekt DIGIAGRI: Didaktično-digitalno orodje za usposabljanje iz praktičnih vsebin. Projekt poteka v okviru ključnega ukrepa 2 programa Erasmus+ (sodelovalna partnerstva na področju terciarnega izobraževanja). Trije sodelujoči partnerji so: hrvaški Institut za poljoprivredu i turizam, španska Federacion EFA Galicia in slovensko podjetje Mediainteractive, Franc Dolenc, s. p. Pričakovani najpomembnejši rezultati projekta so izboljšane pedagoške in digitalne kompetence učiteljev in mentorjev, povečana strokovna samozavest mentorjev, večja odprtost za mednarodno sodelovanje in projektno delo. Študenti bodo razvili digitalne kompetence ter ne glede na način izvedbe pridobili ustrezne poklicne kompetence (Maček Jerala in Maček, 2023).

Slika 1

Logotip projekta DIGIAGRI



Udeleženci multiplikativnih dogodkov v projektu DIGIAGRI (logotip projekta na sliki 1) so bili seznanjeni s ključnimi teoretičnimi podlagami, praktičnimi nasveti in primeri praks. Rezultati projekta, ki so jih udeleženci spoznali tudi s samostojnim delom na izobraževalni platformi https://digiagri.miteam.si, so analiza obstoječih orodij in aplikacij v e-izobraževanju ter študije primerov e-izobraževanja na področju kmetijstva in hortikulture, predloga učnega načrta spletnega usposabljanja e-poučevanja praktičnega pouka in strokovna navodila za področje kmetijstva oz. vrtnarstva, vzorčne e-učne priprave ter online usposabljanje za mentorje.

Samostojno delo pri pilotnem testiranju izobraževalne platforme je vključevalo aktivno sodelovanje v delovnih skupinah za sodelovanje in izobraževanje ter testiranje orodij, kot so diskusija, knjižnica vsebin, seznam članov, objave. Aplikacija za samostojno učenje je interaktivna, omogoča doseganje različnih taksonomskih stopenj in socialno učenje, opremljena je z navodili in takojšnjimi povratnimi informacijami.

Naloge pri e-gradivih so bile zasnovane na treh ravneh: 1. reprodukcija teorije v obliki kvizov; 2. računske naloge; 3. praktično delo (doma izvedeni poskusi, nalaganje fotografij in videoposnetkov, kritično vrednotenje, komentarji). Interakcijo udeležencev spodbujamo, da zadostimo višjim stopnjam učenja (po Bloomu), poleg razumevanja in uporabe dosežemo tudi ustvarjanje in vrednotenje, skupinsko razpravo ter socialno učenje (Maček Jerala, 2023).

Nekatera gradiva so razvita v obliki t. i. lahkega branja za ranljive skupine. Udeleženci so spoznali koncept lahkega branja, ki je potreben za osebe z različnimi stopnjami bralnih težav (Maček Jerala, 2023).

4. Izdelava e-gradiv

V projektu smo pripravili brezplačna e-gradiva za pridelovanje paradižnika, paprike in vinske trte. Dostopna so na izobraževalni platformi v angleščini, španščini, hrvaščini in slovenščini. Pri pripravi e-gradiv smo uporabljali več orodij. V nadaljevanju predstavljamo dve orodji, za kateri menimo, da sta uporabni za večino učiteljev.

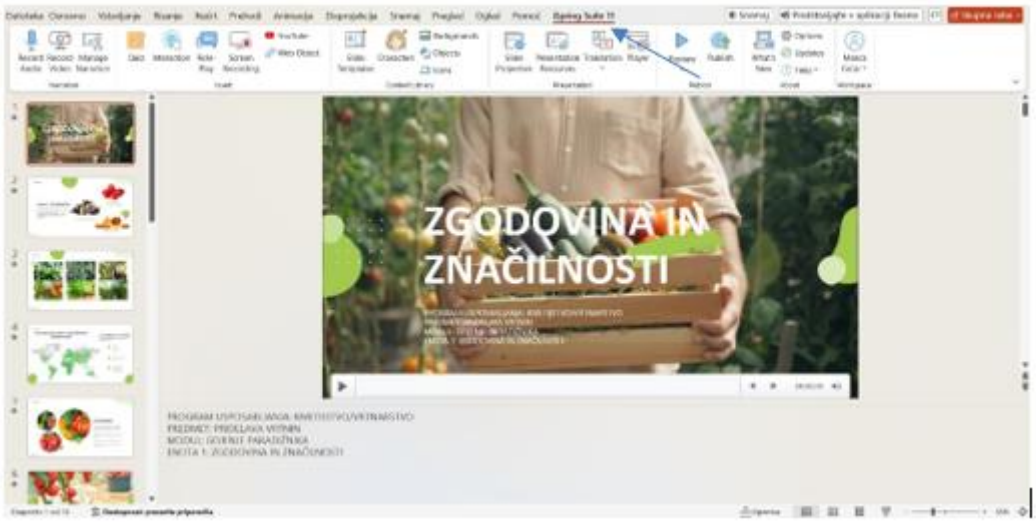
4.1 iSpring Suite

iSpring Suite je orodje za pripravo interaktivnih predstavitev, ki ga lahko uporabljamo znotraj orodja MS PowerPoint. Omogoča pripravo predstavitev, v katere lahko dodajamo kvize, interaktivne točke, ustvarimo časovnice, pripravimo drsnice z vprašanji in odgovori v obliki zavihkov, pripravimo realistične simulacije pogovorov na podlagi igre vlog, posnamemo zaslon, kamero ali oboje ter posnetek uredimo ter dodajamo zvočne vsebine, ki jih lahko uvozimo kot zvočno datoteko oziroma uporabimo možnost računalniškega branja. Z orodjem lahko pripravimo aktivnosti za preverjanje znanja. Vsebino lahko na različne načine delimo s študenti, spremljamo njihove rezultate ter jim podajamo povratne informacije. Predstavitve lahko pripravimo na napravah z operacijskim sistemom Windows, študenti pa si lahko le-te ogledajo na katerikoli napravi, saj sistem avtomatsko prilagaja nastavitve na različne vrste naprav. Program omogoča združevanje z več kot 150 LMS-ji (Moodle, Canvas, Easy LMS itd.), saj podpira standarde SCORM, xAPI, cmi5 in AICC.

iSpring je plačljiva programska oprema, kar lahko omejuje dostopnost za posameznike ali manjše organizacije z omejenim proračunom. Brezplačna različica iSpring ponuja le nekatere osnovne funkcije, naprednejše funkcije, kot so interaktivni kvizi in statistika, pa so na voljo samo v plačljivih različicah.

Slika 2

Zaslonska slika gradiva za izobraževalno platformo



Kot je prikazano na sliki 2, je program iSpring nameščen kot dodaten zavihek v MS PowerPoint in ga zato večina uporabnikov dojema kot intuitiven vmesnik in podaljšek programa MS PowerPoint. Uporabniki, ki nimajo izkušenj z e-izobraževanjem, pa se sicer lahko srečujejo z izzivi pri obvladovanju vseh funkcij programa.

4.2 Canva

Canva je orodje za oblikovanje večpredstavnostnih gradiv na vizualno privlačen način. Omogoča tako oblikovanje plakatov, čestitk, predstavitev, kot tudi videov, urejanje fotografij in drugih multimedijskih izdelkov (omogoča izvoz v MS PowerPoint, PDF dokument, GIF). Brezplačno in z licencami je dostopnih mnogo fotografij, animacij, ikon in predlog. Orodje omogoča sodelovalno ustvarjanje gradiv z drugimi uporabniki orodja (npr. s kolegi, vrstniki, sodelavci). Poleg predstavitev lahko na podoben način ustvarjamo tudi videoposnetke, dokumente, učne načrte, bele table, miselne vzorce, grafe, infografike, plakate, objave za družbena omrežja, vabila in mnogo več.

Slika 3

Zloženka projekta DIGIAGRI, izdelana z orodjem Canva



Na sliki 3 lahko vidimo primer zloženke za projekt DIGIAGRI izdelane z orodjem Canva, ki za razliko od iSpringa ponuja veliko funkcij tudi brezplačno. Po registraciji lahko dostopamo do veliko brezplačnih predlog za oblikovanje vabil, logotipov, darilnih bonov, vizitk, slik in posnetkov, prezentacij itd. Nadgradnja orodja, plačljiva verzija, pa nam omogoča še dodatne funkcije kot so uporaba predlogov za oblikovanje s pomočjo umetne inteligence (Magic Studio), spreminjanje velikosti in kakovosti izdelkov in aplikacij za odstranjevanje ozadja slik, načrtovanja objav na družbenih omrežjih, sodelovanje v ekipah in neomejen dostop do foto in video galerije. Orodje je možno povezati še z veliko različnimi aplikacijami, ki nam omogočajo še dodatne funkcije za oblikovanje.

5. Zaključek

V tem članku smo raziskali izzive in rešitve, povezane z izobraževanjem na daljavo, še posebej v kontekstu poučevanja praktičnih vsebin v hortikulturi. Projekt DIGIAGRI je bil zasnovan z namenom, da naslovi te izzive z razvojem interaktivnih e-gradiv in uporabo sodobnih digitalnih orodij, kot sta iSpring Suite in Canva. Ti orodji omogočata pripravo kakovostnih učnih gradiv, ki povečujejo interaktivnost in angažiranost študentov. Učitelji in študenti bodo v okviru projekta DIGIAGRI pridobili pomembne digitalne spretnosti, kar omogoča boljše obvladovanje orodij za poučevanje in učenje na daljavo. Kombinacija različnih pedagoških metod in tehnologij je ključna za doseganje učinkovitih učnih rezultatov pri poučevanju praktičnih vsebin na daljavo. Uporaba interaktivnih orodij, kot so kvizi, simulacije in vizualna gradiva, izboljša angažiranost študentov in njihovo razumevanje praktičnih vsebin. E-gradiva, razvita v več jezikih, omogočajo širšo dostopnost in uporabo, kar je ključnega pomena za mednarodno sodelovanje in izmenjavo znanj.

Menimo, da ostajajo odprti problemi, vezani na omejitve digitalnih orodij (stroški ali tehnične omejitve), praktične spretnosti (nekatere praktične veščine in ročne spretnosti je težko prenesti preko digitalnih platform) in individualizacijo učenja (prilagoditev učnih gradiv za različne stopnje znanja in sposobnosti študentov ostaja izziv, ki zahteva večjo personalizacijo e-gradiv). Nadaljnje raziskave in razvoj bi se lahko posveti novim digitalnim orodjem, ki bodo še bolj prilagojena poučevanju praktičnih vsebin na daljavo.

Projekt DIGIAGRI je pokazal, da je s premišljeno uporabo digitalnih tehnologij mogoče preseči mnoge ovire izobraževanja na daljavo, hkrati pa so rezultati projekta osnova za nadaljnje inovacije in izboljšave v tem pomembnem področju izobraževanja.

6. Viri

Bregar, L., Zagmajster, M. in Radovan, M. (2010). Osnove e-izobraževanja. Priročnik. Andragoški center Slovenije. https://arhiv.acs.si/publikacije/Osnove_eizobrazevanja.pdf

Dolenc, K., Šorgo, A., Ploj in Virtič, M. (2022). Perspectives on Lessons From the COVID-19 Outbreak for Post-pandemic Higher Education: Continuance Intention Model of Forced Online Distance Teaching. European Journal of Educational Research, 11(1), 163-177. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.163

Downes, S. (2023) Newer Theories for Digital Learning Spaces. In: Zawacki-Richter, O., Jung, I. (eds) Handbook of Open, Distance and Digital Education. Springer, Singapore.

Ehren, M. C. M., Madrid, R., Romiti, S., … McWhorter, D. L. (2021). Educational continuity during the pandemic: Challenges to pedagogical management in segregated Chilean schools. Perspectives in Education, 39(1), 61-76. https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.5

Maček Jerala, M. (2023). Online usposabljanje v projektu DIGIAGRI spodbuja vseživljenjsko učenje na področju kmetijstva in vrtnarstva. Mednarodna konferenca 7. festivala Ko učim, gradim. Biotehniški center Naklo, Srednja šola, http://bc-naklo.si/index.php?id=5119.

Maček Jerala, M. in Maček, M. A. (2023). Priložnosti izboljševanja kompetenc študentov na primeru projektov MUNERA 3 in DIGIAGRI = Opportunities to improve to improve students' competences through MUNERA 3 and DIGIAGRI projects. 7. Konferenca VIVUS, 174–183. http://www.bc-naklo.si/raziskovalna-dejavnost/konferenca-vivus/arhiv-konferenc-archive-of-conferences/arhiv-2022/

Radovan Makovec, D., in Radovan, M. (2020). Smernice za izvajanje poklicnega in strokovnega izobraževanja v kombinirani obliki. Center RS za poklicno izobraževanje. https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/11/cpi-smernice-ku.pdf

Rupnik Vec, T., Preskar, S., Slivar, B., … Musek Lešnik, K. (2020). Analiza izobraževanja na daljavo v času epidemije covid-19 v Sloveniji. Delno poročilo, julij 2020. Zavod RS za šolstvo. https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-C63YNK24/0aea6d14-2a70-4ce8-b8d7-1e8a892a9347/PDF

Shidiq, A. S., Permanasari, A., Hernani in Hendayana, S. (2021). Chemistry teacher responses to learning in the COVID-19 outbreak: Challenges and opportunities to create innovative lab-work activities. Journal of Physics: Conference Series, 1806(1). https://doi.org/10.1088/1742-6596/1806/1/012195 (pridobljeno dne 05. 06. 2021)

Toquero, C. M. (2020). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. International Journal of Educational Research and Innovation, 15, 162-176. https://doi.org/10.46661/ijeri.5113

Kratka predstavitev avtorja

Manca Grčar je diplomantka višješolskega študijskega programa Naravovarstvo. Zaposlena na Višji strokovni šoli Biotehniškega centra Naklo kot strokovna sodelavka na projektih, katerih glavni namen je pripravljanje novih vsebin in programov, ki bi študentom v času študija omogočili pridobivanje dodatnih kompetenc.

Projekt DIGIAGRI (Didaktično-digitalno orodje za usposabljanje iz praktičnih vsebin) je financiran s strani Evropske unije. Izražena stališča in mnenja so zgolj stališča in mnenja avtorja in ni nujno, da odražajo stališča in mnenja Evropske unije ali Evropske izvajalske agencije za izobraževanje in kulturo (EACEA). Zanje ne moreta biti odgovorna niti Evropska unija niti EACEA.

Kako posneti pogovor z osebo

How to Record a Two Person Interview

Martin Simčič

Šolski center Postojna
martin.simcic@scpo.si

Povzetek

V vlogi učiteljev se trudimo mladim predati znanje in izkušnje. Pri tem vedno bolj izkoriščamo video posnetke, saj ti mlade pritegnejo. Ti jim namenijo pozornost in na ta način lažje osvojijo vsebino. Eden takih video izdelkov je pogovor, s pomočjo katerega podamo znanje in izkušnje, ki nam jih preda oseba, ki je v vlogi sogovornika. Pri tem jo usmerja novinar oziroma izpraševalec. S pomočjo pravil, kot sta pravilo tretjin in pravilo osi, uporabo zaslonke, izbiro formata in postavitve luči bomo opremljeni s potrebnim znanjem za uspešno izdelavo video pogovora. Osredotočili se bomo na pogovor dveh oseb, ki se izvaja v naprej pripravljeni sceni. Ogledali si bomo, kako na primeru kratkega pogovora zasnovati potrebne kadre. Tako bomo sposobni s pomočjo preprostih prijemov in pravil pripraviti vsebinsko zanimive in vizualno atraktivne pogovore. S tem bomo lažje predali znanje in izkušnje mladim.

Ključne besede: format, luči, pogovor, pravilo osi, pravilo tretjin, rakurz, zaslonka, zvok.

Abstract

As teachers, we try to pass our knowledge and experiences onto youth, whereby we increasingly rely on video footage, which attract the students' attention. In doing so, the school content is easier to grasp. One of such video footage types is an interview, which enables us to pass on the knowledge and experiences of a third person as well. The dialogue is moderated by a journalist or a questioner. With the help of rules, e. g. rule of thirds and axis rule, the use of aperture, the choice of format, and the setting of lights, we will be fully equipped with the required know-how to produce a video of an interview. We will focus on a dialogue between two people, which will be performed at a previously arranged scene. We will investigate the preparation of required shots, based on one short interview. Using some simple procedures and rules, we will be able to produce videos that are both visually attractive and have an interesting content, thus rendering the passing of knowledge a much easier task.

Keywords: angle, aperture, axis rule, format, interview, lights, sound, the rule of thirds.

1. Uvod

Pogovor je lahko spontan ali pripravljen vnaprej. Prednost spontanega pogovora so pristnejši odgovori; slabost pa je možnost, da je intervjuvanec prikazan v slabši luči. To se zgodi v primeru, ko na vprašanja odgovori nerodno ali pa nanje ne zna odgovoriti.

Prednost pripravljenega pogovora je, da se intervjuvanec pripravi in tako odgovarja bolj suvereno. Prednost je še ena, in sicer v primeru, ko so za izvedbo pogovora bila pridobljena sponzorska sredstva, saj se s pomočjo tekoče vsebine ta lažje upraviči.

Bralcu bo prikazan postopek izdelave video posnetka pogovora dveh oseb. Prikazana bodo pravila pri samem postopku in upoštevanje le-teh glede na vsebino pogovora.

2. Dva tipa pogovora

Ločimo dve situaciji. Pri prvi imamo sceno z dvema stoloma oz. foteljema, v drugi pa imamo pogovor dveh ljudi v stoječi situaciji. Druga oblika je bolj znana kot intervju novinarja in intervjuvanca na terenu.

V prvi situaciji imamo stvari bolj pod kontrolo. Vnaprej postavimo stole, mizo, luči. Pri drugi pa se znajdemo v okolju, v katerem moramo hitreje razmišljati ter postavitev kamere in oseb izvesti v trenutku. V članku se bomo osredotočili na prvo situacijo.

3. Pravila oziroma tehnične zahteve, potrebne za izdelavo pogovora

3.1 Format

Format je razmerje med eno in drugo stranico slike. V praksi se najpogosteje srečamo s formati 16x9, 9x16 in 1x1 (slika 1). Format izberemo glede na situacijo, v kateri bo naš izdelek predstavljen. Če ga bomo predvajali na projektorju, računalniku ali televiziji, bomo uporabili format 16x9, če ga bomo objavili na YouTube Shortsih ali TikToku, 9x16, če ga bomo objavili na Instagramu, pa 1x1.

Slika 1

Prikaz različnih formatov



16x9 9x6 1x1

Lasten vir

Prikazani so različni formati.

3.2 Pravilo tretjin

Pravilo tretjin veleva, da se kader navidezno razdeli na tri dele po vertikali in tri dele po horizontali. Elementi, ki se nahajajo na teh črtah in njihovih presečiščih, gledalcu pritegnejo pozornost. Za intervju je pomembno, da osebo postavimo blizu desne navpične črte, če oseba gleda levo, oziroma leve navpične črte, če gleda desno. Tako pred osebo nastane prostor. S tem ji psihološko damo možnost »dihanja«. Oči pa postavimo na zgornjo črto. Tako dobimo kompozicijsko ustrezen kader (slika 3).

Slika 3

Pravilo tretjin



BBC News. (26. januar 2015). Lance Armstrong: 'I'd probably cheat again' [Videoposnetek]. Youtube. https://youtu.be/wzvZNQKowMU?si=7K5zjGpQnAcQSsje

Prikazano je pravilo tretjin na primeru totala in primeru srednjega plana.

3.3 Pravilo osi

Pravilo osi pravi, da med dvema osebama nastane navidezna os. Na sliki 4 je prikazana z rdečo črto. Pravilo veleva, da so kamere postavljene vedno na isti strani osi. S tem gledalca pravilno orientiramo in ima občutek, da interakcija poteka med dvema osebama. Če skočimo s kamero čez os, lahko dobimo občutek, da se osebi pogovarjati s tretjo osebo.

Slika 4

Prikaz pravila osi



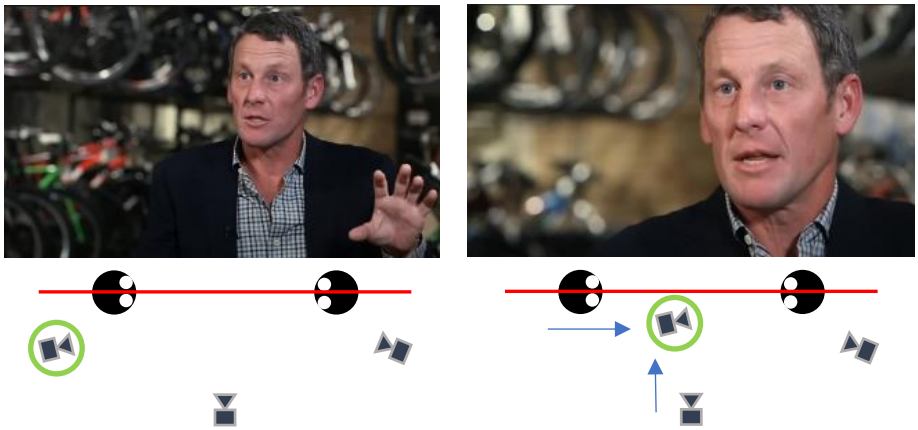
BBC News. (26. januar 2015). Lance Armstrong: 'I'd probably cheat again' [Videoposnetek]. Youtube. https://youtu.be/wzvZNQKowMU?si=7K5zjGpQnAcQSsje

Prikazano je pravilo osi in tri kamere, ki jih postavimo na isto stran osi.

Bližje kot postavimo kamero osi in bližje kot smo s kamero intervjuvancu, bolj smo čustveno povezani z njim (slika 5).

Slika 5

Prikaz postavitve kamere



BBC News. (26. januar 2015). Lance Armstrong: 'I'd probably cheat again' [Videoposnetek]. Youtube. https://youtu.be/wzvZNQKowMU?si=7K5zjGpQnAcQSsje

Prikazani sta dve situaciji. V drugi se kamera približa osebi in hkrati osi. Tako smo čustveno bolj povezani z osebo.

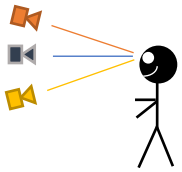
3.4 Rakurz

Rakurz je postavitev višine kamere glede na višino oči osebe, ki jo snemamo (slika 6). Za nevtralen pogled do novinarja oziroma intervjuvanca postavimo višino kamere na višino oči osebe. Če kamero postavimo nižje, osebo psihološko poveličamo, ji pripišemo večjo vrednost, če postavimo nižje od višine oče, pa jo psihološko pomanjšamo oz. ji zmanjšamo vrednost.

V primeru pogovora se držimo nevtralnega rakurza in višino kamer novinarja in osebe postavimo na višino oči.

Slika 6

Prikaz postavitve višine kamere



Lasten vir

Prikazane so tri pozicije kamere. Sredinska je nevtralna, zgornja osebi zmanjša vrednost, spodnja pa ji jo poveča, osebi pripiše večjo vrednost.

3.5 Zaslonka

S pomočjo zaslonke nastavimo globinsko ostrino. Bolj kot je zaslonka odprta, manjša je številka zaslonke in manj je ostrega glede na globino v kadru. Globinska ostrina je manjša. Bolj kot je zaslonka zaprta, večja je številka in večje je področje ostrine v globino. Tako dobimo veliko globinsko ostrino. Pri zaprti zaslonki se moramo zavedati, da se zmanjša tudi svetloba, ki prihaja v kamero, zato je potrebno dodatno osvetliti prostor oziroma umetno ojačati svetlobo

s pomočjo funkcije *gain* pri kameri oziroma *iso* pri fotoaparatu. Pri tem pa umetna ojačitev povzroči zrnatost slike, kar privede do slabše kvalitete. V prvi situaciji, ko imamo majhno globinsko ostrino, se lahko srečamo s problemom prevelike količine svetlobe, ki jo je potrebno zmanjšati. Pri tem uporabimo nd filter, ki je lahko že vgrajen v kamero ali pa se ga v obliki predleče privije na objektiv in deluje kot nekakšna sončna očala.

V praksi uporabimo majhno globinsko ostrino za bližnje kadre, da osebo osamimo od okolja, in veliko globinsko ostrino v totalu, da orientiramo gledalca v prostoru in času ter pri tem izkoristimo kuliso prostora (slika 7).

Slika 7

Prikaz globinske ostrine



BBC News. (26. januar 2015). Lance Armstrong: 'I'd probably cheat again' [Videoposnetek]. Youtube. https://youtu.be/wzvZNQKowMU?si=7K5zjGpQnAcQSsje

Prva slika prikazuje primer majhne globinske ostrine, kjer objekt osamimo od ozadja. Druga slika pa veliko globinsko ostrino, kjer izkoristimo kuliso prostora.

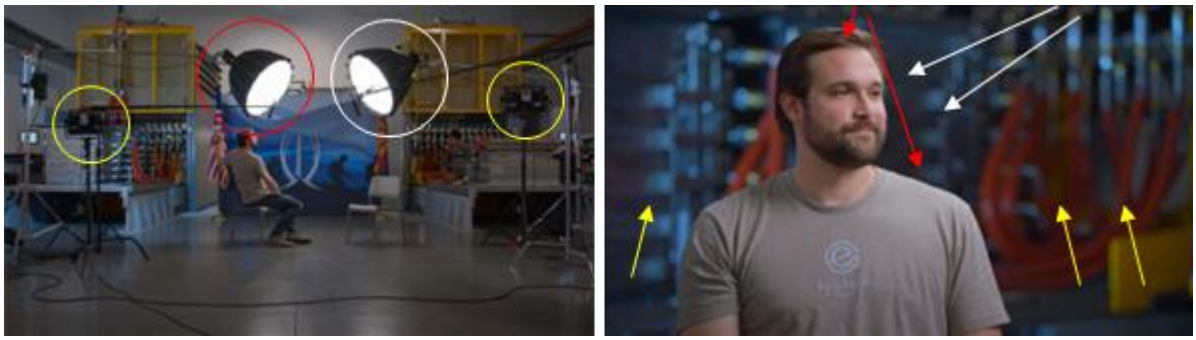
3.6. Luči

Luči potrebujemo za osvetlitev prosta. Poleg tega posnetku dodajo globino. Priporočljiva je postavitev treh do štirih luči. Desna luč je v vlogi glavne luči leve osebe in v vlogi zadnje luči desne osebe. Leva luč pa obratno. Je v vlogi glavne luči, ki osvetljuje desno osebo, in zadnje luči, ki doda levi osebi svetel pas okrog glave in ramen in jo s tem loči od ozadja. Tretja oziroma četrta luč sta uporabljeni za osvetlitev ozadja. S tem dobimo svetlobno ustrezen kader (slika 8).

Če nimamo možnosti uporabe luči, prižgemo vse luči v prostoru in izkoristimo svetlobo le teh.

Slika 8

Prikaz postavitve luči



Epic Light Media. (2. junij 2022). Two person interview (How to film it) [Videoposnetek]. Youtube. https://youtu.be/HvqoMLjV4R4?si=Y-MjdlkitWf0R7kV

Desno postavljena belo označena luč predstavlja glavno luč levi osebi. Levo postavljena rdeče označena luč pa zadnjo luč tej isti osebi. Rumeno označeni luči osvetljujeta ozadje.

3.7. Zvok

Zvok predstavlja pomemben del izdelka. Najpreprosteje ga posnamemo s pomočjo telefona, ki ga postavimo v njuno bližino oz. med sogovorca. Za bolj kakovostno posnet zvok uporabimo kravatni mikrofon ali boom mikrofon na stojalu. Zvok kasneje v montaži sinhroniziramo s sliko in ga ustrezno obdelamo.

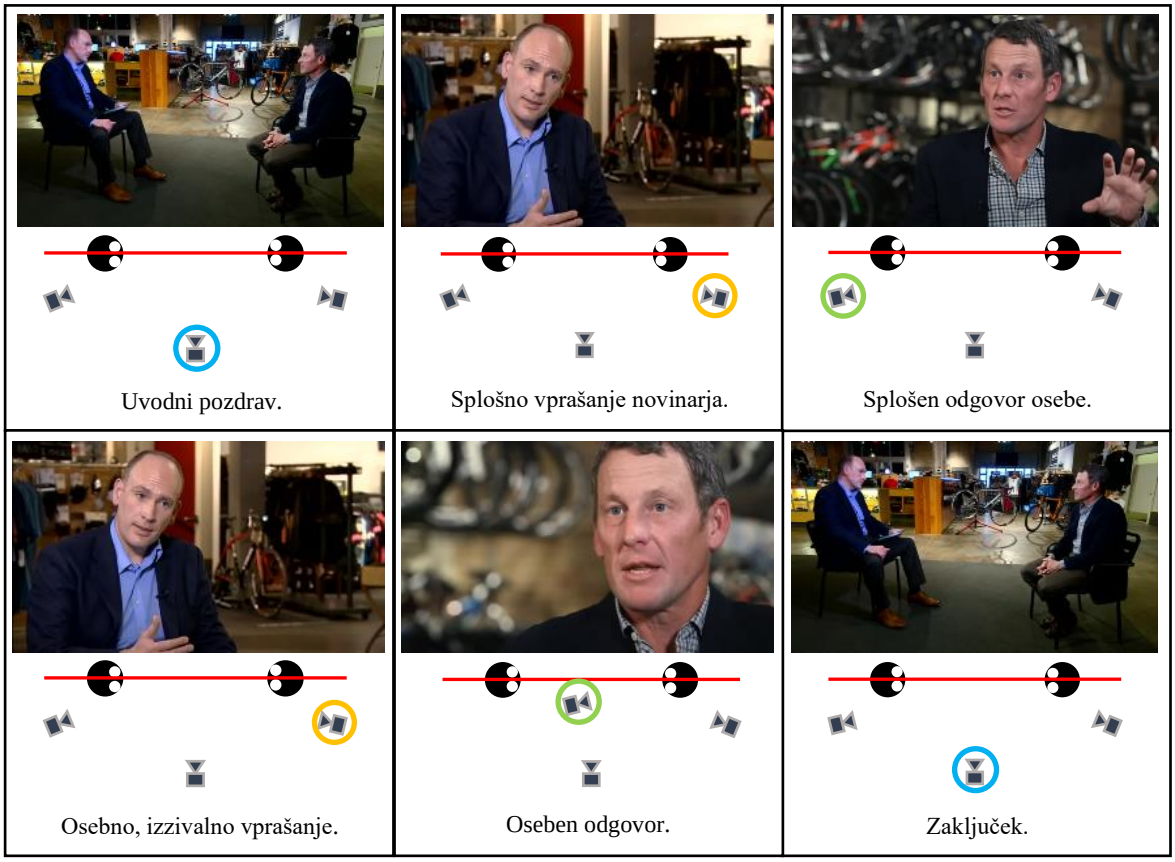
4. Primer pogovora

Prikazali bomo primer pogovora, ki vsebuje dve vprašanji. Najprej naredimo uvod. Pri tem uporabimo kader tipa total. Sledita kadra novinarja, ki sprašuje, in osebe, ki odgovarja. Ta dva kadra sta posneta v srednjem planu. Vsebina je splošne narave in izbira kadra podpira nezahtevnost vsebine. Sledi vprašanje novinarja, ki je zahtevnejše, bolj osebno, bolj intimno, izzivalno. Ta kader je lahko posnet v srednjem ali bližnjem planu. V našem primeru smo izbrali srednji plan. Za odgovor uporabimo bližnji plan in tako smo čustveno bolj povezani z osebo in lažje preberemo njeno mimiko obraza, s pomočjo katere pridobimo dodatne informacije in prepoznamo njeno čustveno stanje. Sledi zaključek, ki je posnet v totalu (slika 8).

Če bi pogovor razširili z več vprašanji, bi se glede na zahtevnost odgovorov, sprehajali med srednjim in bližnjim planom. Če bi se novinar znašel v zahtevnejši, bolj osebni situaciji, bi tudi zanj v tem primeru izbrali bližnji kader.

Slika 8

Primer pogovora



BBC News. (26. januar 2015). Lance Armstrong: 'I'd probably cheat again' [Videoposnetek]. Youtube. https://youtu.be/wzvZNQKowMU?si=7K5zjGpQnAcQSsje

Prikazan je primer pogovora, ki vsebuje dve vprašanji, prvo splošne in drugo osebne narave.

6. Zaključek

Video posnetek v obliki pogovora je odlično sredstvo za podajanje znanja in izkušenj oseb. Za uspešno izvedbo projekta in efektiven prenos vsebine je potrebno upoštevati pravila, ki smo jih obravnavali v tem članku.

Pridobljeno znanje naj nam bo vzpodbuda, da bomo dejavni ter da izkoristimo znanje in izkušnje ljudi okoli nas, s katerimi lahko pripravimo vsebinsko bogate pogovore, ki bodo mladim v navdih.

7 .Viri

BBC News. (26. januar 2015). *Lance Armstrong: 'I'd probably cheat again'* [Videoposnetek]. Youtube. https://youtu.be/wzvZNQKowMU?si=7K5zjGpQnAcQSsje

Epic Light Media. (2. junij 2022). Two person interview (How to film it) [Videoposnetek]. Youtube. https://youtu.be/HvqoMLjV4R4?si=Y-MjdlkitWf0R7kV

Kratka predstavitev avtorja

Martin Simčič je zaključil univerzitetni študij na Fakulteti za Elektrotehniko. Zaposlen je kot profesor strokovnih modulov v programu Tehnik Računalništva na Srednji šoli Postojna. Od leta 2009 ima podjetje, v katerem se ukvarja z izdelavo profesionalnih video posnetkov. Specializiran je za snemanje visokotehnoloških proizvodnih linj.

Struktura didaktičnih nalog na podlagi razvojne plošče z mikrokrmilniškim modulom ESP32-WROOM-32D

The Structure of Didactic Tasks Based on the Development Board with the Microcontroller Module ESP32-WROOM-32D

Peter Zoroja

Šolski center Nova Gorica
Peter.Zoroja@scng.si

Povzetek

Didaktični model, razvojna plošča z generičnim mikrokrmilniškim modulom ESP32-WROOM-32D in sestavljene naloge s tehniko uporabe interaktivnih vsebin so namenjene dijakom 2., 3. in 4. letnika mehatronike in elektrotehnike. Obravnavan didaktični model in navodila, napisana v interaktivni knjigi, so avtorsko delo učitelja, avtorja prispevka. Primarni namen razvojne plošče in navodil za vaje je omogočiti dijakom, da se na enostaven, samostojen in praktičen način seznanijo z aplikativnim projektiranjem mikrokrmilniškega sistema, ki vključuje žično in brezžično komunikacijo med pametnimi napravami in spletnimi strežniki. V prispevku sta predstavljeni analiza strukture didaktičnega modela in primer navodila naloge. Pri realizaciji navodil za naloge so bila uporabljena interaktivna orodja H5P. Vsebina primera navodil obravnava wi-fi komunikacijo med mikrokrmilnikom in spletnim strežnikom.

Ključne besede: komunikacija med pametnimi napravami, mikrokrmilniški didaktični model, primer naloge, strežnik, uporaba simulatorja, uporaba interaktivnih vsebin H5P.

Abstract

The didactic model, development board with a generic microcontroller module ESP32-WROOM-32D, and assembled tasks using the technique of interactive content are intended for students in the 2nd, 3rd, and 4th years of mechatronics and electrical engineering. The discussed didactic model and the instructions written in the interactive book are the original work of the teacher, the author of the article. The primary purpose of the development board and exercise instructions is to enable students to familiarize themselves with the applied design of a microcontroller system, which includes wired and wireless communication between smart devices and web servers, in a simple, independent, and practical way. The article presents an analysis of the structure of the didactic model and an example of task instructions. Interactive H5P tools were used in the realization of the task instructions. The content of the example instructions addresses Wi-Fi communication between the microcontroller and the web server.

Keywords: communication between smart devices, microcontroller didactic model, example task, server, use of simulator, use of H5P interactive content.

1. Uvod

Pri praktičnem pouku se je pokazalo, da je frontalna razlaga vaj s strani učitelja uspešna le pri dijakih, ki so sposobni fokusiranja in izdelave zapiskov. Žal se v današnjem času večina dijakov ni sposobna osredotočiti na takšen način razlage. Didaktična razvojna plošča z mikrokrmilnikom ESP32-WROOM-32D skupaj z navodili praktičnih vaj naj bi pripomogla k odpravi slabosti današnjih generacij dijakov, pospešila hitrejše dojemanje snovi in vodila k uspešnejšemu projektiranju, izdelavi elektronskih programirljivih sistemov.

Primer predstavljene naloge prikazuje način vodenja dijaka skozi postopke dela.

2. Analiza razvojne plošče z mikrokrmilniškim modulom ESP32-WROOM-32D

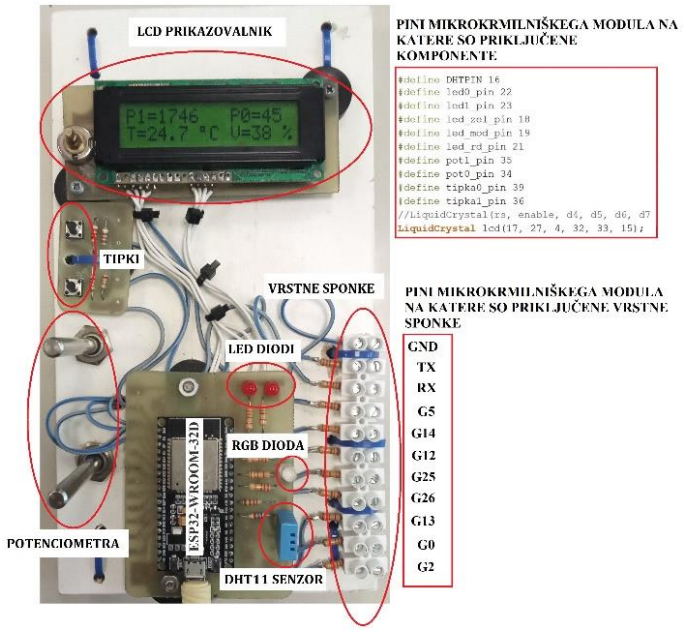
Osnova razvojne plošče je ESP32-WROOM-32D (glej sliko 1). To je mikrokrmilniški modul, ki je zasnovan tako, da ima široko uporabnost in se lahko uporablja v različnih aplikacijah. Ta modul – mikrokrmilniška enota (MCU) – vključuje brezžične tehnologije WiFi, Bluetooth (BT) in Bluetooth Low Energy (BLE). ESP32-WROOM-32D je lahko vgrajen v različne pametne naprave. Namen takih modulov je olajšati razvoj in proizvodnjo naprav z vključitvijo že pripravljenih komponent, kar zmanjšuje čas razvoja in stroške.

Na razvojni plošči so okoli modula razvrščene naslednje periferne komponente:

- Led diodi sta priključeni vsaka na svoj digitalni izhod;
- RGB dioda je priključena na tri PWM (pulse wave modulation) izhode;
- potenciometra sta priključena na analogna vhoda;
- tipki sta priključeni na digitalna vhoda;
- prikazovalnik LCD 2x16;
- DHT11 senzor vlage in temperature, enožična komunikacija;
- priključne vrstne sponke so namenjene priključitvi dodatnih perifernih naprav, komponent.

Slika 1

Razvojna plošča z ESP32-WROOM-32D



3. Analiza vsebine H5P knjige in načina podajanja vsebine

3.1 Predstavitev didaktičnega modela v H5P knjigi

V vseh načrtovanih vajah so prve štiri strani enake in podajajo dijaku osnovne informacije o didaktičnem modelu.

Na prvi strani H5P knjige je v primeru vaje takoj v sliki predstavljena struktura razvojne plošče z vsemi podrobnostmi. Sam naslov posreduje dijaku jasno informacijo, kaj je namen vaje oz. naloge (glej sliko 2).

Pri načrtovanju knjige je za ozadje priporočljivo uporabljati nežnejše svetlejše barve, ki omogočajo lažje branje (siva), delujejo pomirjujoče in spodbujajo koncentracijo dijaka (zelena, modra). Lerner (2013) v svojem prispevku analizira vpliv barv v prezentacijah.

Slika 2

Naslovna stran knjige



V knjigi so na slikah uporabljene povezave, ki vodijo dijake do informacij povezanih z mikrokrmilniškim modulom (glej sliko 3). Didaktični namen podanih spletnih povezav je spodbuditi dijaka k samostojnemu iskanju informacij.

Slika 3

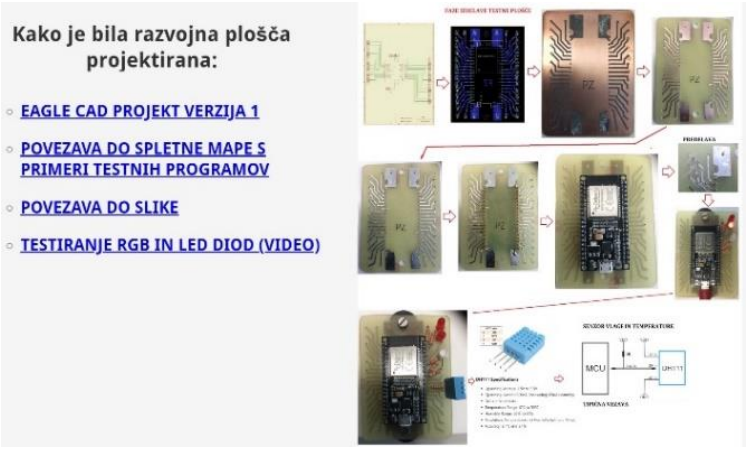
Predstavitev ESP32-WROOM 32D mikrokrmilniškega modula



Na tretji strani knjige je predstavljen postopek izdelave in razvoja modela. Ta del knjige služi dijaku, da v primeru poškodbe modela oz. nedelovanja vezja lahko sam odpravi fizično napako v vezju (glej sliko 4).

Slika 4

Postopki in razvoj didaktičnega modela



Sledi stran, kjer je predstavljena razvojna plošča z opisanimi perifernimi elementi na plošči (povezave do spletnih strani) in prikazanimi definicijami povezav do teh elementov (glej sliko 5).

Slika 5

Struktura didaktičnega modela



3.2 Splošna navodila vaje

Splošna navodila in navodila v posameznih procesnih korakih so podana v slikovni in pisni obliki. Glede na naravo tehničnih ved je slikovno podajanje informacij boljše kot pisno, a najboljše je uporabiti kombinacijo obeh metod, saj lahko tako zadovoljimo različne potrebe dijakov (glej sliko 6). Center vseživljenjskega učenja Obalno-kraške regije je leta 2014 nazorno predstavil lastnosti vizualnih, slušnih in kinestetičnih učnih tipov ljudi.

Slika 6

Stran z navodili



3.3 Redosled postopkov reševanja naloge

Redosled postopkov pri izdelavi naloge ali projekta je pomemben iz več razlogov. Dijak z upoštevanjem postopkovnega pristopa pridobi boljšo preglednost nad celotnim procesom izdelave naloge. S tem se zmanjša možnost, da bi dijak kaj pozabil ali preskočil. Ko dijak upošteva posamezne korake, lahko bolj učinkovito in hitreje napreduje. Redosled postopkov je ključen za uspešno izvedbo naloge in prispeva k razumevanju strukturiranosti samega procesa ter omogoča lažje reševanje morebitnih težav. V knjigi so z upoštevanjem teh smernic podana dodatna navodila.

3.4 Uporaba simulatorja pri projektiranju, izdelavi aplikacije

Simulatorji so pomembno orodje za učenje in usposabljanje, saj omogočajo praktično izkušnjo brez tveganja, da pride pri projektiranju do fizičnih poškodb na realnem modelu. Prvi korak projektiranja je namenjen temu, da dijak v simulatorju nariše, dopolni vezje in analizira delovanje projektirane aplikacije.

Zelo primeren in učinkovit za projektiranje ESP-jev in ostalih mikrokrmilniških enot je prosto dostopni spletni simulator Wokwi. Informacije o uporabi orodja podaja CodeMagic LTD (2024).

Vizualna simulacija delovanja kode v Wokwi-ju pomaga dijaku razumevati, kako se bo koda obnašala v realnem svetu. Ta vključuje simulacijo vhodnih in izhodnih naprav, kot so tipkovnice, zasloni, senzorji, motorji, LED diode itd. Z Wokwi-jem se lahko hitro dopolnjuje razvoj sistema, saj lahko preprosto spreminjamo in preizkušamo kodo brez nalaganja programa na dejansko napravo. Uporaba simulatorja Wokwi je preprosta in primerna za začetnike kot za izkušene programerje, ker omogoča hitro učenje in uporabo.

Skupno gledano je Wokwi zmogljiv spletni simulator, ki olajša razvoj in testiranje kode s poudarkom na vizualni simulaciji in enostavni uporabi (glej sliko 7).

Slika 7

Uporaba simulatorja Wokwi



3.5 Uporaba interaktivnih filmov v razlagi postopkov dela

V navodilih posameznih korakov so kot povezave dodani interaktivni filmi. Uporaba interaktivnih filmov v razlagi postopkov dela prispeva k boljši razumljivosti kompleksnih postopkov, saj dijaki vidijo postopek v akciji in se vključijo v interakcijo z vsebino. Film ponuja vizualno doživetje, ki lahko bolje prikaže zapletene korake postopka kot besedilo ali statične slike. Dijaki lahko vidijo dejanske korake postopka in ob ponovitvi teh korakov pridejo prej do zahtevanih ciljev, definiranih s strani učitelja. Interaktivni film lahko poveča angažiranost dijaka, ker ga vodi v samostojno aktivno sodelovanje v postopku. V svojem prispevku je KIPSI / BlendVET (2024) predstavil različne primere interaktivnih filmov.

V posameznem filmu so bili dodani prekinitveni elementi, ki imajo funkcijo zaustaviti film tam, kjer učitelj predvideva, da dijak potrebuje razmislek o predhodnih korakih dela. V segmentu filma, kjer je zaustavljen proces predvajanja filma, so v nekaterih primerih dodane povezave do spletnih vsebin in slikovnih informacij. Z zaustavitvijo filma dijaka prisilimo v aktivnost pri predvajanju napotkov in s tem dosežemo želeno osredotočenost dijaka (glej sliko 8).

Slika 8

Element prekinitve predvajanja interaktivnega filma



3.6 Uporaba spletne platforme Replit za izdelavo spletnih aplikacij

V tretjem, četrtem in petem koraku projektiranja se dijak ukvarja s povezovanjem mikrokrmilnika s spletnim strežnikom (glej sliko 9). Replit (2024) v svojem priročniku podaja navodila za uporabe platforme Replit.

Slika 9

Povezava mikrokrmilnika s spletnim strežnikom



Osrčje dela dijaka je izdelava spletnega strežnika v programskem jeziku Python in dopolnitev HTML predloge. HTML predloga služi kot prikazovalnik podatkov, poslanih iz mikrokrmilnika (glej sliko 10).

Slika 10

Prenos podatkov iz mikrokrmilnika do spletne strani



Dijak za izdelavo spletnega strežnika uporablja prosto dostopno spletna platformo Replit. Ta platforma omogoča gostovanje projektov v oblaku. Uporabnik platforme lahko na ta način deli svoje aplikacije v spletu.

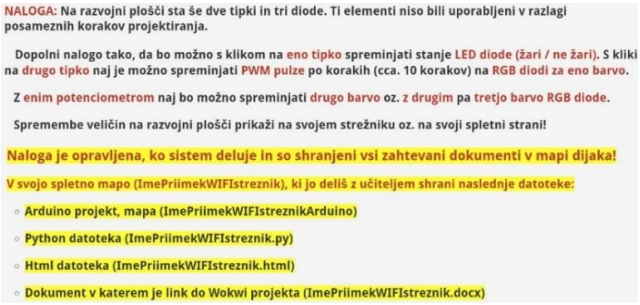
3.7 Samostojna nadgradnja aplikacije s strani dijaka

V zadnjem delu interaktivne knjige so podane zahteve po nadgradnji aplikacije. V tem delu naloge se mora dijak samostojno angažirati in glede na pridobljeno vedenje iz predhodno

vodenih postopkov realizirati zahtevano in ustrezno naložiti svoje delo v svojo spletno mapo, ki jo deli z učiteljem (glej sliko 11).

Slika 11

Podane zahteve za nadgradnjo aplikacije



4. Zaključek

Ob analizi poučevanja mikrokrmilniških sistemov z uporabo didaktične razvojne plošče in interaktivnih navodil je bilo ugotovljeno, da se dijaki lažje ciljno osredotočajo na reševanje podanih nalog in problemov. Ne glede na to, da interaktivne vsebine spodbujajo samostojno delo dijaka, se je pokazala nuja po aktivni prisotnosti učitelja, ki nadzoruje dijake pri svojem delu. Sama prisotnost učitelja je poleg kontrole napredka dela dijakov potrebna tudi zaradi vedno prisotnih motilnih elementov (spletne igre, družabna omrežja itd.) na svetovnem računalniškem omrežju.

5. Viri

Centra vseživljenjskega učenja Obalno-kraške regije. (2014). *Učni tipi* https://www2.arnes.si/~lukoper9/spretnosti_ucenja/uni_tipi.html

CodeMagic LTD. (2024). *Welcome to Wokwi!* https://docs.wokwi.com/?utm_source=wokwi

KIPSI / BlendVET. (2024). *Interaktivni videi s H5P- dvosmerna komunikacija* https://kipsi.si/aktivnosti/resitve-za-e-ucenje/interaktivni-videi-s-h5p/

Lerner, K. (2013). *The Psychology of Color in PowerPoint Presentations.* https://www.presentationteam.com/psychology-of-color-in-powerpoint-presentations/

Replit. (2024). *Introduction-to-workspace.* https://docs.replit.com/replit-workspace/introduction-to-workspace

Predstavitev avtorja

Peter Zoroja, dipl. inž. ele., spec. je diplomiral in opravil specializacijo iz elektronskih sistemov na fakulteti za elektrotehniko in računalništvo v Ljubljani. Zaposlen je na šolskem centru v Novi Gorici kot učitelj teoretičnega in praktičnega pouka. Na centru, ERŠ in SPLŠ šoli poučuje elektrotehniške in računalniške vsebine.

Regulacijska zanka z uporabo LPC-2 krmilnika

Regulation Loop with LPC-2 Controler

Boris Pregelj

Šolski center Nova Gorica, Srednja elektro in računalniška šola
boris.pregelj@scng.si

Povzetek

Učilo za poučevanje regulacijskih vezij je primer, ki lahko služi kot model inteligentne sobe. Ta se lahko nahaja doma, v hotelu ali apartmaju. Pri poučevanju v srednji šoli se srečujemo s pomanjkanjem predstave dijakov o kompleksnosti rešitev, ki jih najdemo v praksi. Zato je nastalo omenjeno učilo, ki dijakom približa in poenostavi problematiko programiranja v lestvičnem diagramu, izvedbo regulacijskih zank, krmiljenja ipd. Hkrati se naučijo uporabljati rešitve, ki povečajo bivalno ugodje in zmanjšajo porabo energije. Pri delu z učilom dijaki v realnem času dobijo vpogled v rezultate svojega dela, ki jih lahko kasneje ovrednotijo. Dijaki kasneje samostojno rešujejo kompleksnejše probleme iz omenjene tematike. Tak pristop povečuje zanimanje za delo in boljšo predstavljivost, kot jo nudijo zgolj simulacije. Povečuje se število tem, ki jih dijaki lahko izberejo za zaključni izdelek. Z uporabo učila se teorija dobro poveže s prakso. Ker ima osnovni MC-8 modul integrirana dva CAN open kanala, lahko več enakih učil povežemo v mrežo. To pomeni, da lahko učilo uporabimo tudi za poučevanje zahtevnejših izbirnih vsebin na srednjih in višjih šolah ter fakultetah.

Ključne besede: bivalno ugodje, krmiljenje, lestvični diagram, programabilni logični krmilnik, programiranje, regulacijska zanka.

Abstract

The teaching aid for learning control circuits is an example that can serve as a model of an intelligent room. This room can be located at home, in a hotel, or in an apartment. In high school teaching, we encounter a lack of students' understanding of the complexity of solutions found in practice. Therefore, this teaching aid was created to bring students closer to and simplify the issues of ladder diagram programming, implementing control loops, control systems, etc. At the same time, they learn to use solutions that increase living comfort and reduce energy consumption. When working with the teaching aid, students get real-time insight into the results of their work, which they can later evaluate. Students subsequently solve more complex problems related to this topic independently. This approach increases interest in work and provides better visualization than just simulations. It increases the number of topics students can choose for their final project. Using the teaching aid, theory is well connected with practice. Since the basic MC-8 module has two integrated CAN open channels, multiple identical teaching aids can be connected in a network. This means that the teaching aid can also be used for teaching more advanced elective subjects in secondary schools, higher education institutions, and universities.

Keywords: comfort living, controlling, ladder diagram, programmable logic controller, programming, regulation loop.

1. Uvod

V današnjem času je v vsakdanjem življenju vedno bolj prisotna potreba po bivalnem ugodju in varčevanju z energijo. Zaradi padca cen elektronskih komponent, ki omogočajo avtomatizacijo, si takšno opremo lahko privoščimo tudi doma. V ta namen je potrebno uporabnikom čim bolj natančno razložiti delovanje sistemov. Praktična predstavitev izdelka lahko učinkovito prepriča kupca o smiselnosti vgradnje takih sistemov.

Na trgu je veliko sistemov, ki omogočajo izdelavo pametne inštalacije. Vsem pa je osnova krmilnik, ki je lahko prosto programabilni ali pa omogoča samo nastavljanje določenih parametrov.

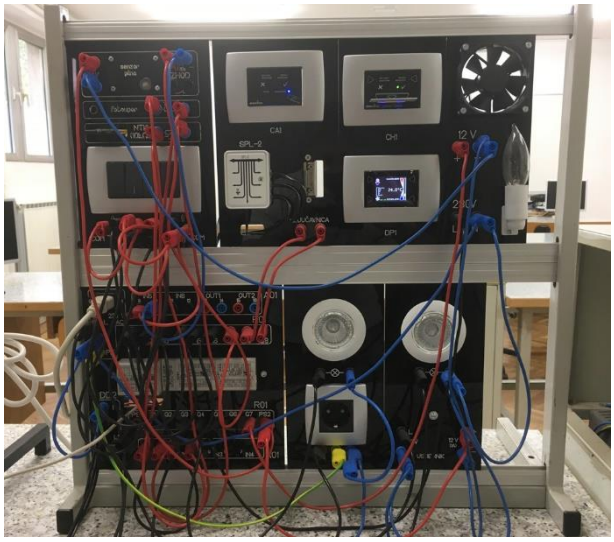
Prosto programabilni krmilnik zahteva več znanja pri uporabi, je pa v primerjavi z ostalimi sistemi cenejši in omogoča izvedbo poljubnih funkcij.

2. Predstavitev učila

Na šoli smo izdelali učilo (glej sliko 1), katerega osnova je krmilniška konfiguracija, ki omogoča krmiljenje inteligentne sobe in izvedbo regulacijskih zank. Poleg krmilnika se na učilu nahajajo razna tipala in izvršilni mehanizmi, ki se v praksi največ uporabljajo. Grelni in hladilni sistem smo simulirali z žarnico in ventilatorjem, saj je tovrstna oprema prevelik strošek. Dijaki morajo pri delu postopoma povezovati naprave in jih ustrezno programirati. Poleg tega je bil napisan ustrezni uporabniški priročnik z vajami, ki se jih lahko izvajamo na učilu in preizkusimo v praksi.

Slika 1

Moduli – komponente prisotne na učilu.



- MC8 osnovni krmilni modul
- DD 2 modul (digitalni dimmer)
- R01 kombinacija digitalnega vhodnega in izhodnega modula z možnostjo odklepanja vrat
- A01 modul (analogni vhodno/izhodni modul)

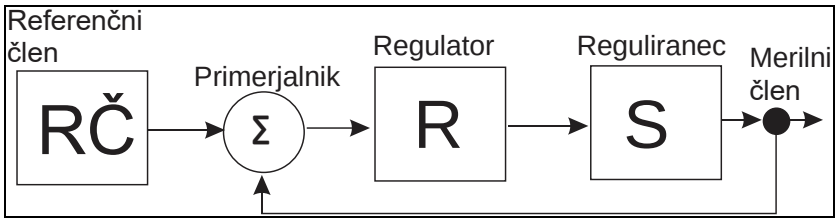
- CH-1, CA-1 in DP-1 moduli
- tipkala
- svetilke
- elektromagnetna ključavnica
- kabel za programiranje
- ventilator
- tipalo svetlobe
- tipalo temperature
- tipalo plina
- vtičnica
- roleta
- razdelilnik signalov
- povezovalne vrvice
- dodatna oprema

3. Regulacijska zanka

V letošnjem letu se prvič po uvedbi prenove učnega načrta izvaja predmet regulacije v SSI program Elektrotehnik. Ker je snov izredno težka, vendar hkrati tudi zanimiva, smo se odločili, da pri pouku vaj oziroma praktičnem delu predmeta – modula izdelamo učilo, s katerim bo mogoče kar najenostavneje povezati teorijo s prakso. Poleg tega lahko dijaki izdelajo regulacijske zanke z uporabo različnih tipov regulatorjev z uporabo funkcijskega bloka, ki je na voljo v knjižnici z blokovnimi elementi, ki jih uporabljamo pri programiranju.

Slika 1

Teoretična blok - shema regulacijske zanke.



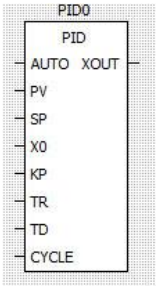
V blok shemi regulacijske zanke so regulator, referenčni člen in merilni člen izvedeni s krmilnikom (Štandeker 1983). Reguliranec pa je navadna svetilka, ki simulira nastavljeno temperaturo ali nastavljeno svetlobo.

4. Funkcijski blok PID

V knjižnicah z elementi najdemo pri različnih proizvajalcih programski blok PID, ki je neuporaben v praksi, saj deluje brez omejitev oziroma je potrebno omejitve vnesti v program na izhodu z uporabo dodatnih funkcijskih blokov. Poleg tega regulacijske zanke ne moremo preklopiti na ročni način.

Slika 2

Klasičen PID regulacijski blok.



AUTO	avtomatski način delovanja (vklop regulatorja)
PV	programska vrednost
SP	nastavljena željena vrednost
X0	začetna izhodna vrednost
KP	ojačanje P dela
TR	časovna konstanta regulacijske sheme
TD	časovna konstanta D-člena
CYCLE	perioda izračunavanja izhodne vrednosti

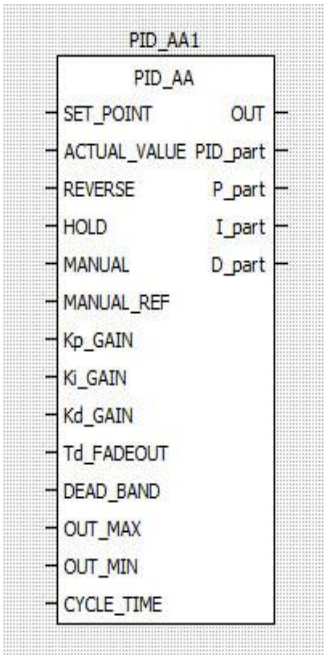
Zaradi neuporabnosti osnovnega PID regulatorja (glej sliko 2) sta nastala PID-A in PID_AA regulator, ki imata še več možnosti za kontrolo nad delovanjem. Programska koda za PID-A in PID_AA regulator je napisana v strukturiranem tekstu. Pri uporabi pa ju uporabljamo v LD programskem jeziku in ju vidimo kot bloka z vsemi pripadajočimi vhodi in izhodi. Vsi vhodi in izhodi so tudi v knjižnici opisani, tako da vemo, katere vrednosti moramo priključiti na posamezne vhode in katere dobimo na izhodih. To nam močno olajša delo in razumevanje delovanja programa, ki ga pišemo. Izvedba regulacijske zanke postane tako razmeroma preprosta in lahko razumljiva tudi dijakom brez potrebnega predznanja programiranja.

5. Funkcijski blok PID_AA

Pri pisanju programa za regulacijo temperature sem uporabil kar napredni blok PID_AA, ki ga prikazuje slika 3. Zraven so opisani tudi vsi vhodi in izhodi.

Slika 3

Priključki PID_AA regulatorja.



SET POINT	*Na tem vhodu nastavimo željeno vrednost, ki naj jo regulirana veličina zavzame.*
ACTUAL_V	*Na tem vhodu dobimo podatek iz merilnega člena o trenutni vrednosti regulirane veličine.*
REVERSE	*Vhod, s katerim vključimo gretje ali hlajenje.*
HOLD	*Zadrževanje izhoda (ustaviš regulacijo).*
MANUAL	*Vključitev ročnega načina*
MANUAL_REF	*V primeru ročnega načina se vrednost na tem vhodu vpiše na izhod.*
Kp-GAIN	*Ojačanje P-dela regulatorja*
Ki-GAIN	*Ojačanje I-dela regulatorja*
K_d-GAIN	*Ojačanje D-dela regulatorja*
Td-FADEOUT	*Iznihavanje D-dela regulatorja*
DEAD-BAND	*Histereza za odpravljanje majhnih sprememb*
OUT-MAX	*Maksimalna izhodna vrednost*
OUT-MIN	*Minimalna izhodna vrednost*
CYCLE-TIME	*Perioda izračunavanja izhodne vrednosti*
OUT	*Trenutna vrednost aktuatorja (izhoda)*
PID-part	*Trenutna vrednost, ki jo zavzame PID regulator.*
P-part	*Trenutna vrednost P-dela regulatorja*
I-part	*Trenutna vrednost I -dela regulatorja*
D-part	*Trenutna vrednost D -dela regulatorja*

Pri uporabi PID_A in PID_AA regulacijskih blokov (glej sliko 3.) na vhode ne priključujemo tipal direktno, temveč moramo poskrbeti, da je veličina (napetost, tok) ustrezno predstavljena s številom. Ker je krmilniški standard nastavljen tako, da so vhodi normirani na 0–10 V ali 0–20 mA, so tudi številke, s katerimi operiramo, v območju 0–10000 (Smarteh d.o.o) . Tako recimo sprememba temperature za 1 stopinjo pomeni v temperaturnem območju od 0–100 °C za 100 mV. Tako si lahko dijaki lažje pomagajo z merilnimi inštrumenti (voltmeter, ampermeter), ki so jim na voljo.

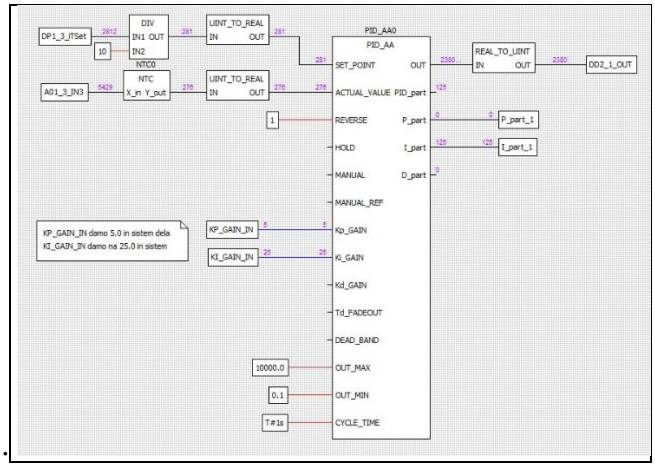
6. Izvedba regulacije temperature

Pri izvedbi regulacije temperature smo pripravili primere za regulacijo z uporabo PI-regulatorja, P-regulatorja in I-regulatorja. Dijaki morajo izbrati pravo ojačenje in pravilno nastaviti ostale parametre, da regulacija zadovoljivo deluje. Opraviti morajo simulacijo delovanja programa z vpisom značilnih konstant v program.

V naslednjem koraku morajo program prevesti v strojni jezik in programsko kodo naložiti v spomin PLK. Krmilnik zaženemo in pregledamo rezultate delovanja v oknu za testiranje v realnem času. Tako lahko opazujemo delovanje posameznih delov regulacije neodvisno od drugih delov (Pregelj 2022).

Slika 4

Slika 4 prikazuje program v sistemu testiranja v realnem času.

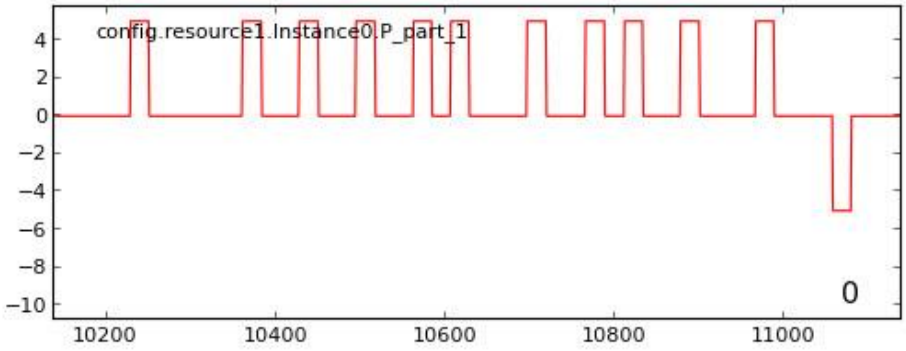


Pri testiranju v realnem času lahko vidimo rezultate testiranja v dveh načinih. Prvi način je testiranje z opazovanjem spremenljivk direktno v programu, kar tudi vidimo na sliki 4.

Drugi način je, ko vidimo spremenljivko v odvisnosti od časa. To je podobno, kot če na vhod in izhod vezja priključimo osciloskop, kar prikazujejo slike 5, 6, in 7.

Slika 5

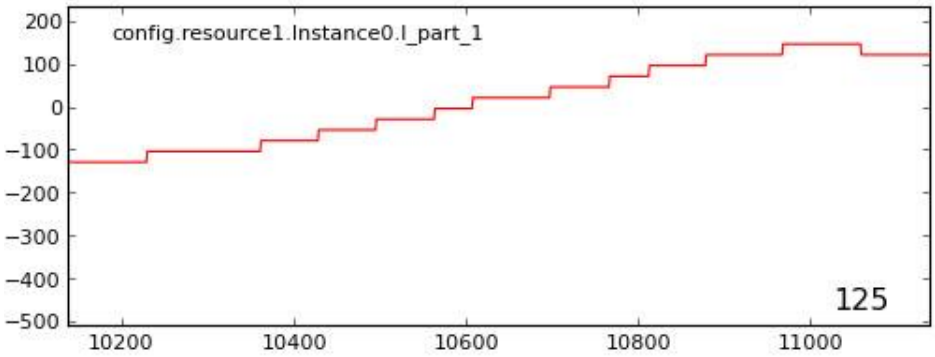
Odziv P-dela regulatorja v odvisnosti od časa.



Na sliki 5 vidimo, kako deluje P-del regulatorja. Maksimalno ojačanje P-dela regulatorja je v programu nastavljeno na 5.0. V rezultatu simulacije in v testiranju se lahko prepričamo, da je enako, kot smo nastavili v programu.

Slika 6

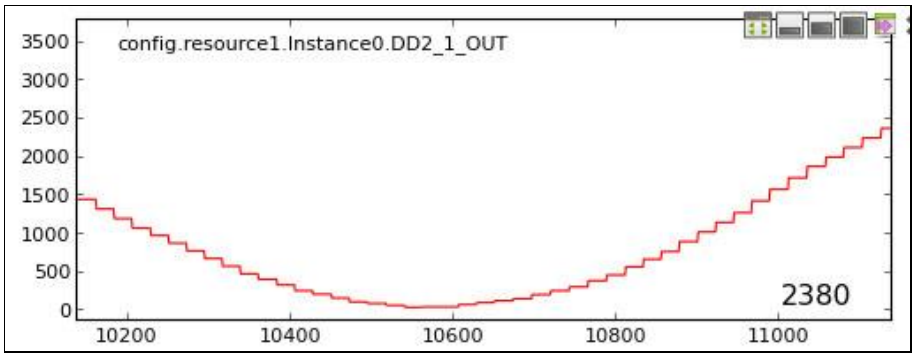
Odziv I-dela regulatorja v odvisnosti od časa.



Na sliki 6 vidimo odziv I-dela regulatorja. Če bi nastavili vhodni parameter I-dela regulatorja na primer na 50.0, bi bila strmina naraščanja višja. Če bi nastavili nižjo številko, pa nižja.

Slika 7

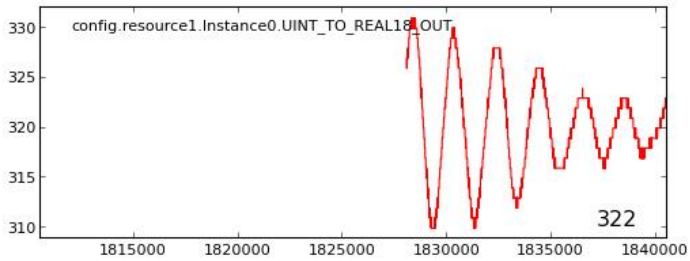
Izhodni signal v odvisnosti od časa na žarnici.



Na sliki 7 vidimo odziv izhoda na izvršilnega mehanizma, ki se lahko spreminja od 0.1 do 10000.0. Večja kot je številka, večja je moč izbranega grelca. V izbranem primeru je to žarnica.

Slika 8

Trenutna vrednost regulirane temperature na NTK uporu kot merilniku.

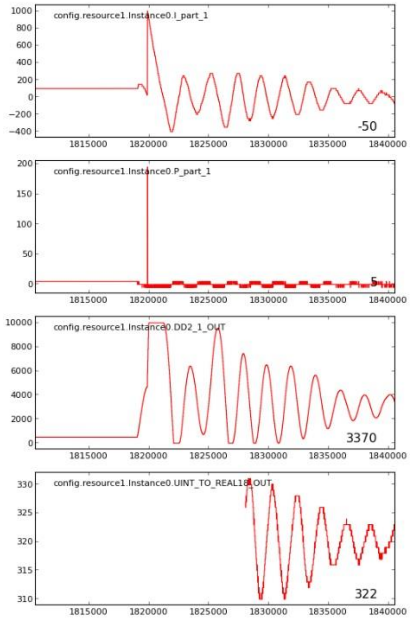


Na sliki 8 je prikazano, kako se približuje temperatura zahtevani vrednosti s počasnim iznihavanjem.

Poleg posameznih prikazov lahko v programu nastavimo tudi prikazovanje več spremenljivk hkrati na istem zaslonu. To nam omogoča lažje razumevanje delovanja (glej sliko 9).

Slika 9

Odziv regulatorja na zahtevano spremembo in približevanje zahtevani vrednosti.



Sistem omogoča poleg spremljanja parametrov v realnem času še beleženje rezultatov v časovnem okviru 24 ur, kar je za take vrste regulacij čisto dovolj. S podatki, ki so nam nato na voljo, lahko opravimo analizo delovanja tudi kasneje (Pregelj 2012) Podatke izvozimo v ustrezen program (npr. Excel). Dijaki s tem ponovijo znanja o uporabi programov, ki jim kasneje omogočijo pripravo ustrezne dokumentacije.

Dijaki morajo ugotoviti še razliko med posameznimi vrstami regulatorja z beleženjem rezultatov s pomočjo testiranja delovanja krmilnika v realnem času.

Dijaki napišejo lastno regulacijsko zanko, na primer za regulacijo svetlobe v prostoru. Ocenijo delovanje programa glede na motnjo, ki jo simulirajo z dodatno svetlobo (svetilka na telefonu, zaprejo luč v učilnici, zatemnijo okno, ipd.).

7. Ugotovitve

Ugotovljeno je bilo, da se s takim učilom relativno preprosto prikaže in izvede regulacijsko zanko. Dijaki in tudi ostali udeleženci izobraževanja si lažje predstavljajo delovanje obravnavanega sistema. Testiranje v realnem času omogoča uporabnikom, da v vsakem trenutku vidijo na zaslonu rezultate regulacije. S prenosom parametrov testiranja v ustrezne programe lahko veličine ustrezno analiziramo tudi kasneje. Sistem je zelo primeren za delo pri pouku vaj in praktičnega pouka.

8. Zaključek

Prednost uporabe omenjenega učila je predvsem v tem, da so se dijaki pri uporabi učila vživeli v učne situacije, ki so jim vzbudile radovednost. Probleme so reševali zavzeto. Čas jim je hitreje mineval in ko je bilo konec "blok ur", se kar niso hoteli odlepiti od učila. Tudi pri drugih predmetih si želijo podobnih učil. Naloge so večinoma reševali v parih. Poročila o delu, ki so jih oddali na koncu, so bila zelo dobro ocenjena oziroma nadpovprečna glede na prejšnja. Kar nekaj dijakov si je za zaključni izdelek izbralo podobno temo.

Slabost učila je predvsem v velikosti. Pano, na katerem so montirani vsi elementi, je širok 80 cm in visok 62 cm. Če poleg panoja na mizo dodamo še nekaj merilnikov in računalnik, zmanjka prostora za zvezek in ostale aktuatorje.

V prihodnje bom učilo uporabljal še pri pouku SSI Tehnik mehatronike. Tudi v tem programu je med izbirnimi vsebinami modul Inteligentna hiša, ki vključuje področje regulacij. Učilo bom ponudil tudi drugim učiteljem na centru, ki poučujejo sorodne vsebine in so izrazili interes za uporabo.

9. Viri in literatura.

Pregelj, B. (2013), *Sistem krmilnika LONGO 1. del, Priročnik za interno uporabo.*

Pregelj, B. (2022), *Sistem krmilnika LONGO 3. del, Priročnik za interno uporabo.*

Štandeker, C. (1983), *Krmilna in regulacijska tehnika. Tehniška založba Slovenije 1983. Zavod RS Slovenije za šolstvo.*

Smarteh d.o.o. Uporabniški priročniki LPC-2 sistema. *https://www.smarteh.com/support-downloads/user-manuals/building-automation/*

Smarteh d.o.o. Smarteh celovita rešitev avtomatizacije zgradb. https://www.smarteh.com/wp-content/uploads/2020/12/smarteh_building_automation_solution_v6_web.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Boris Pregelj je diplomirani inženir elektrotehnike in dela kot učitelj strokovnih predmetov in praktičnega pouka. Sodeluje s podjetji in krmilnike tudi testira in pripravlja uporabniške priročnike in gradivo za poučevanje.

Poučevanje računalniško podprtih tehnologij – CNC-stružnica

Teaching Computer Numerical Control – CNC-stružnica

Urban Košir

Šolski center Ljubljana
urban.kosir@sclj.si

Povzetek

Pri poučevanju računalniško podprtih tehnologij naletimo na veliko težav. Če želimo kakovostno pristopiti k poučevanju, je bistvenega pomena, da se vsakemu dijaku posebej posvetimo, saj je ta predmet zelo kompleksen. Dijakom je treba z načinom skupinskega poučevanja najprej razložiti princip G-kode. Ročno pisanje programov je že zastarelo, vendar pa je to osnova, brez katere nikakor ne moremo na naslednjo stopnjo vaj. Delo na simulatorjih nam bistveno olajša potek dela, saj ob napaki pri programiranju ne naredimo nobene škode, dijak pa brez posledic spozna posamezne napake.

Ključne besede: NC-koda, poučevanje, programiranje, računalniško podprete tehnologije, simulatorji.

Abstract

Teaching computer-supported technologies presents numerous challenges. Given the complexity of the subject, it is crucial to provide individual attention to each student to ensure high-quality instruction. Initially, explaining the principles of G-code to the students using group teaching methods is necessary. Although writing computer programs by hand is now largely obsolete, it remains a fundamental skill that is essential for advancing to more practical applications. Utilizing simulators greatly facilitates the learning process; errors made during programming do not cause any real damage, allowing students to learn from their mistakes without facing serious consequences.

Keywords: computer-supported technologies, NC code, programming, simulators, teaching.

1. Uvod

Da bi čim učinkoviteje dosegli zastavljene cilje, je ključnega pomena skrbna dnevna priprava na poučevanje (Dnevnik praktičnega pouka, 2023). Ta ne zajema le izbire učne teme ali enote, ampak tudi določanje pedagoških metod in oblik, s katerimi bomo snov predstavili. Izjemno pomembno je tudi načrtovanje, katere učne pripomočke, orodja in literaturo ter sodobno tehnologijo bomo uporabili pri izvajanju pouka. Vsaka učna ura zahteva jasno artikulacijo vlog – kaj je delo učitelja in kaj delo dijakov.

V procesu poučevanja je bistveno upoštevati individualne potrebe dijakov, zlasti tistih, ki se mogoče ob določeni snovi srečujejo s težavami (Ginnis, 2004). Spodbujanje njihove samostojnosti in odgovornosti je ključno, zato jim nudimo čim več priložnosti za praktično delo na strojih. Verjamem, da se dijaki največ naučijo z lastnimi izkušnjami in napakami. Vsaka napaka prinese s seboj dragoceno lekcijo in možnost za razvoj, saj za vsakim izzivom stoji rešitev, ki je odraz njihovega predhodno pridobljenega znanja.

Z računalniško podprtimi tehnologijami se srečamo v tretjem letniku srednje šole. Po učnem načrtu imajo dijaki prakso polovico šolskega leta oziroma samo eno konferenco (Letni delovni načrt, 2023). V tem obdobju spoznamo delo na CNC-stružnici, CNC-rezkalnem stroju, robotskem varilniku in na plazemskem rezalniku. V teoriji se te stvari zdijo zelo preproste, tudi realizacija učne ure brez dela na strojih je bistveno preprostejša. Dijakom na tablo narišemo delavniško risbo z merami, na podlagi katere naredijo program. Če v programu naredijo napako, ta ne predstavlja nobene nevarnosti. Ko pristopimo k delu s stroji, pa stvari niso več tako preproste. Ker se večina dijakov s temi stroji srečuje prvič, je treba sploh v uvodnih urah k poučevanju pristopiti zelo resno. Vsakemu dijaku se je treba posebej posvetiti in iti z njim skozi vse postopke, ki jih potrebuje za realizacijo končne vaje. Ker so zgoraj našteti stroji zelo veliki in tudi velik finančni zalogaj za vse šole, je število strojev omejeno. Na podlagi tega se za poučevanje uporablja simulatorje, ki so cenejši, manjši in tudi varnejši. Sam proces poučevanja je tudi za dijake bistveno zanimivejši, saj so vsi dijaki zaposleni, nam, učiteljem, pa je bistveno to, da lažje in kakovostneje speljemo učno uro.

2. Prepletanje teorije in prakse

V osrednjem delu se bomo podrobneje posvetili sklopu poučevanja na CNC-stružnici. Kot smo omenili že zgoraj, se je treba teh učnih ur lotiti načrtno. V uvodnih urah dijakom predstavimo merila znanja in predelamo varstvo pri delu. Varstvo pri delu je element, ki pri praktičnem pouku igra ključno vlogo. Ker so v šolskih delavnicah velike skupine dijakov, se potencialna nevarnost za nesrečo bistveno poveča, zato se v uvodnih urah posvetimo varnemu delu s CNC-stroji (Hass automation, 2023). Varstva pri delu ne končamo v uvodni uri, ampak mu posvečamo pozornost skozi celoten učni proces.

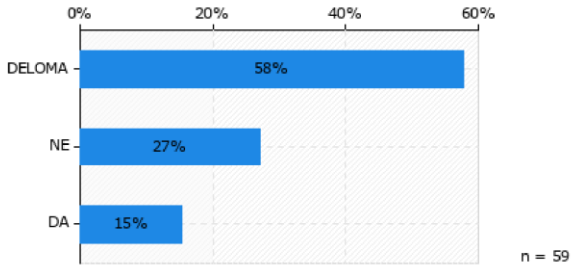
Po uvodnih urah pristopimo k stroju. Z dijaki spoznamo glavne sestavne dele CNC-stružnice, poimenujemo njene dele in – kar je bistveno – spoznamo, za kaj se posamezni del uporablja. Menim, da je bistvenega pomena, da se dijaki najprej spoznajo s strojem in da poznajo njegove funkcije, saj na podlagi tega lažje razumejo teoretično snov. Osnovna predpostavka je, da bi moral biti poučevalni proces privlačen in zanimiv na teoretični in praktični ravni. To zahteva večplasten pristop, pri čemer različne metode in strategije poučevanja igrajo ključno vlogo pri spodbujanju zanimanja in razumevanja študentov.

Raziskava se ne osredinja le na razlike med teoretičnim in praktičnim poučevanjem, ampak tudi na identifikacijo inovativnih pristopov za premostitev tega razkoraka. Z integracijo različnih pedagoških tehnik učitelji ustvarijo učno okolje, v katerem študentje najdejo predmet zanimiv in privlačen, kar spodbuja globlje razumevanje in zadrževanje.

V poklicnih šolah se dijaki pogosto spoprijemajo z nezadostno prakso, čeprav jim je ponujeno obilje teorije. Na žalost teoretično znanje brez ustrezne prakse in računalniško podprtih tehnologij hitro zbledi in ostane neizkoriščeno (Slika1).

Slika 1

Rezultati na anketno vprašanje: Ali bi lahko brez sodobnih učnih tehnologij samostojno delali na CNC-stružnici? (n = 59)



Vir: Lasten 2024

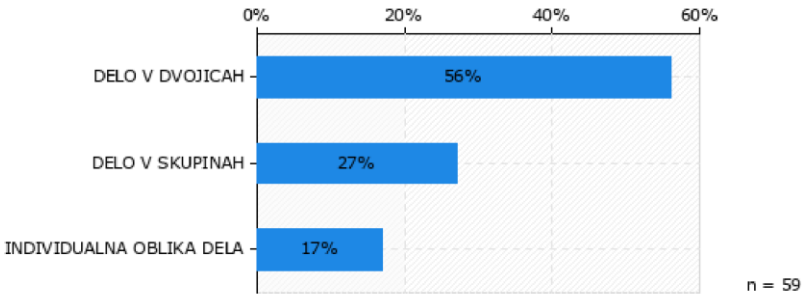
2.1. Teoretični del

Pri naslednjih vajah je uporaba sodobne učne tehnologije bistvenega pomena. V sodobnem svetu programiranja je ročnega programiranja čedalje manj, saj so ga nadomestili računalniški programi in sodobne učne tehnologije. Če hočemo poučevati s pomočjo sodobnih tehnologij, se moramo najprej lotiti osnov (Balažic, 2012). Dijakom na tablo projiciramo osnovni model, na podlagi katerega se naučimo osnov programiranja. Za programiranje je treba poznati G- in M-kode, za kaj se jih uporablja in na kak način. Z osnovami ne smemo hiteti, saj ob nejasnosti težko preidemo na delo s sodobnimi učnimi tehnologijami. Za dosego samostojnosti na strojih moramo dijakom ponuditi poglobljeno in postopno učenje (Melezinek, 1997). Vsak posameznik mora razumeti osnovne funkcije stroja, od vklopa, menjave orodij, vpenjanje obdelovanca, nastavitve referenčnih točk, nastavitve ničle obdelovanca, umerjanja orodja do obdelave. Kljub individualnemu pristopu, ki ga zagovarjam, so razredi številčni, kar lahko predstavlja izziv.

V skupini je 10–15 dijakov. Bistvenega pomena je, da so vsi zaposleni. Za dosego tega cilja se moramo na uro temeljito pripraviti. V šolskih delavnicah imamo eno CNC-stružnico in en simulator. Dijake razdelimo v tri skupine. V eni je od tri do pet dijakov, kar lahko predstavlja problem, ker na stroju lahko hkrati dela samo eden. Po anketiranju dijakov se jasno vidi, da jim je najbolj všeč delo v dvojicah, saj le tako maksimalno izkoristijo čas za delo posamezne vaje (Slika 2). Ena skupina piše programe neposredno na stroj, ena skupina dela na simulatorju, tretja skupina pa programira v učilnici na podlagi delavniške risbe, projicirane na tablo. Ko vse skupine opravijo nalogo, se med seboj zamenjajo. Tako dijaki najhitreje naredijo vse tri sklope vaj. Ker pa je treba vsakemu posebej vsak sklop razložiti in se jim posvetiti pri posameznem problemu, se lahko te vaje posledično zavlečejo in nam začne zmanjkovati časa za naslednje vaje.

Slika 2

Rezultati na anketno vprašanje: Katere učne oblike so vam bile najbolj všeč? (n = 59)

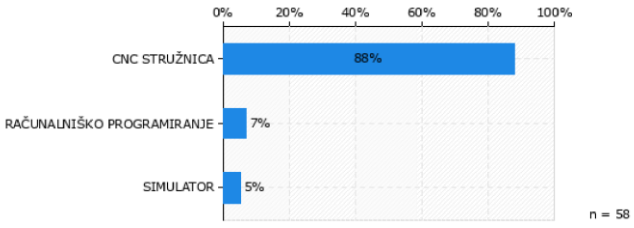


Vir: Lasten 2024

Tisti dve skupni, ki so na sodobnih učnih tehnologijah, lahko svoje napake preverijo s pomočjo simulacije. Stroj in simulator lahko izrišeta simulacijo in na njeni podlagi vidijo, kje so storili napake. Tista skupina, ki dela program v učilnici, te možnosti nima, zato gremo skozi program skupaj. Na podlagi zgoraj omenjenega lahko hitro ugotovimo, da nam poučevanje s sodobnimi učnimi tehnologijami bistveno pripomore k popestritvi učne ure in tudi pri časovni realizaciji. S pomočjo sodobnih tehnologij si lahko bistveno zmanjšamo čas, ki ga porabimo za preverjanje napak, ta čas pa nam ostane za posvečanje dijakom, ki težje usvojijo snov. Dejstvo pa je, da noben simulator ne more nadomestiti dela na CNC-stružnici. Na simulatorjih lahko pišemo programe, opravimo simulacijo, se učimo programiranja, ne moremo pa narediti izdelka. Kot je razvidno iz ankete, so dijaki najraje na CNC-stružnici (Slika 3). Ti stroji so veliki in finančno velik zalogaj za šole, zato je najustreznejše poučevanje z računalniškim programiranjem in s simulatorji.

Slika 3

Rezultati na anketno vprašanje: Na katerih sodobnih učnih tehnologijah raje delate? (n = 58)



Vir: Lasten, 2024

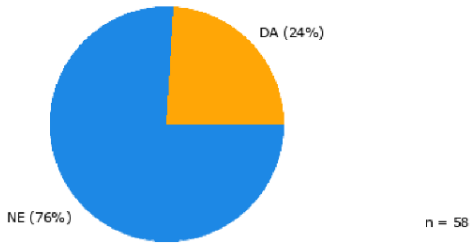
Ko dijaki Usvojijo temeljno znanje, se lotijo prve naloge. Na osnovi delavniške risbe izdelajo prvo vajo na stroju. V povprečni skupini je petnajst dijakov, medtem ko imamo na voljo le eno CNC-stružnico, kar zahteva delo v večjih skupinah.

2.2. Praktični del

Po usvojitvi osnov struženja dijaki pripravijo material in delavniško risbo ter tehnološki postopek za končni izdelek (Slika 4). Dijaki sledijo fazam izdelave s pomočjo tehnološkega postopka, ki smo ga skrbno opisali pred začetkom izdelave. Pomembno je, da se držijo tega postopka dosledno, saj to zagotavlja enakomernost v delu in kakovostne izdelke. Šele ko vsi dijaki dokončajo prvo fazo izdelave, nadaljujejo na naslednjo fazo tehnološkega postopka. Ta način zagotavlja, da ne pride do velikih razlik med fazami obdelave, kar bi lahko pripeljalo do situacije, v kateri eden izmed dijakov porabi veliko več časa za izdelavo svojega izdelka kot drugi v isti skupini. To bi lahko porušilo sistem praktičnega pouka, zato je dosledno upoštevanje postopkov ključno za uspeh v delavnici. Kot učitelj pa si prizadevam, da vzdržujem red in doslednost, ki sta ključna za učenje in razvoj dijakov v praktičnih veščinah.

Slika 4

Rezultati na anketno vprašanje: Ali bi znali brez osnov pisanja programov izdelati program na sodobnih učnih tehnologijah? (n = 58)



Vir: Lasten, 2024

Čeprav se zdi, da so dijaki usvojili osnovne kompetence, pa enotedenski premor pred nadaljevanjem praktičnega pouka vodi v pozabo velikega dela pridobljenega znanja. Skupine se menjujejo na tedenski ravni, kar pomeni, da je skupina na CNC-stružnici vsakih štirinajst dni, zato ker morajo vmes usvojiti še učno snov na drugih strojih z računalniško podprtimi tehnologijami. Stalna praksa je ključna za utrjevanje znanja. Čeprav smo dijake poučili skladno z učnim načrtom, je kratko trajanje praktičnega pouka očiten problem za trajno zadržanje znanja.

3. Zaključek

Izobraževanje s pomočjo računalniško podprtih teorij ima številne prednosti za dijake in šolsko okolje. Nekatere ključne koristi so naslednje:

- Povezava teorije in prakse. Praktično izobraževanje omogoča dijakom, da prenesejo teoretično znanje v praktično uporabo. To jim pomaga bolje razumeti in utrditi snov ter videti, kako se koncepti uporabljajo v resničnem okolju.
- Razvoj spretnosti programiranja. Dijaki pridobijo praktične spretnosti in izkušnje, ki so ključne za njihovo prihodnjo kariero. S tem se izboljšata njihova zaposljivost in konkurenčnost na trgu dela.

- Samostojno učenje. Praktično izobraževanje spodbuja samostojno učenje in reševanje problemov. Dijaki se naučijo reševati težave, sprejemati odločitve in prevzemati odgovornost za svoje delo.
- Razvoj komunikacijskih veščin. Med praktičnim delom dijaki pogosto sodelujejo v skupinah, kar izboljša njihove komunikacijske in interpersonalne veščine.
- Realno delovno okolje. Dijaki se že med šolanjem izpostavijo realnemu delovnemu okolju, kar jim omogoča, da se prilagodijo delovnim zahtevam in pričakovanjem.
- Priprava za poklicno pot. Praktično izobraževanje na računalniško podprtih tehnologijah pripravlja dijake za vstop na trg dela, saj jim omogoča pridobitev praktičnih izkušenj, ki jih delodajalci cenijo.

Kljub zgoraj naštetim prednostim med poučevanjem z računalniško podprtimi tehnologijami nastanejo tudi izzivi, s katerimi se je treba spoprijeti.

- Omejen dostop do opreme. Dijaki se lahko spoprijemajo z omejenim dostopom do specializirane opreme in orodij, kar lahko omejuje njihove izkušnje.
- Potreba po usposobljenih mentorjih. Za uspešno izvajanje praktičnega izobraževanja je treba imeti usposobljene mentorje, ki lahko dijakom nudijo strokovno vodstvo.
- Varnost pri delu. V nekaterih poklicih, zlasti tistih, ki vključujejo uporabo strojev in orodij, je varnost pri delu ključna skrb. Ustrezna varnostna pravila in oprema so nujni za preprečevanje poškodb.
- Poudarek na praktičnih veščinah. Praktično izobraževanje lahko včasih postavi prevelik poudarek na pridobivanju praktičnih veščin, medtem ko se teoretično znanje lahko zanemari.
- Finančni izzivi. Zagotavljanje sredstev za opremo, orodje in za vzdrževanje delovnega okolja lahko predstavlja finančni izziv za šole in izobraževalne ustanove.

Kljub izzivom je to ključnega pomena za pripravo dijakov na njihove prihodnje poklice in prispeva k razvoju njihovih spretnosti ter znanja. Z ustrezno podporo in resursi se lahko izzivi obvladujejo, dijakom pa se omogoča, da dosežejo svoj potencial v praktičnih in strokovnih poklicih.

4. Viri in literatura

Balažic, R. (2012). *Računalniško podprta proizvodnja*. Murska sobota: Univerzitetna knjižnica Maribor.

Dnevnik praktičnega pouka. (2022). Kolektiv praktičnega pouka ŠCLJ – Strojna šola,

Ginnis, P. (2004). *Učitelj sam svoj mojster*, 1. izdaja. Ljubljana: Založba Rokus, d. o. o.

Hass automation, (2023). *HRP – Varnost* [online]. Dostopno na: https://www.haascnc.com/sl/service/online-manuals/haas-robot-package-1/hrp---safety.html [24.5.2024]

Letni delovni načrt. (2023). Šolski center Ljubljana

Melezinek, A. (1997). *Inženirska pedagogika*, 1. izdaja. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

Kratka predstavitev avtorja

Urban Košir je učitelj praktičnega pouka na Srednji strojni šoli za strojništvo, kemijo in varovanje. Je inženir strojništva v pričakovanju naziva mentor. Svoje pedagoško delo opravlja 4 leta. Poleg poučevanja računalniško podprtih tehnologij, poučuje tudi umetnostno kovanje, delo na klasičnih stružnicah, rezkalnih strojih in pehalnih strojih .

VII

Using Digitisation in Teaching and School Projects (Abstracts)

Uporaba digitalizacije pri pouku in šolskih projektih (povzetki)



Geometrijski čarobni štapić

Dražena Potočki
Osnovna škola Novska

Antonela Matajić
Osnovna škola Rajić

Sažetak

Našim izlaganjem pokazat ćemo kako smo geometrijske koncepte učinile privlačnijim i zanimljivim našim učenicima. Napuštanjem tradicionalnih metoda poučavanja, budi se znatiželja učenika i potiče ih se da zarone u dubine geometrije, ohrabrujući ih da istraže svoju kreativnost i prepoznaju geometriju koja nas okružuje. Jedan od primjera su poznati misterij krugova u žitu. Krugovi u žitu su poput otvorenog poziva da istražimo kako se geometrijski principi manifestiraju u prirodnim pojavama.

Tajanstvenim praznim krugovima različite interpretacije istog predloška mogu dovesti do raznolikih kreacija koje dijele istu geometrijsku osnovu. Osim toga, istraživanje krugova može potaknuti raspravu o geometrijskim oblicima u kontekstu umjetnosti i dizajna. Kroz ovu perspektivu, učenici mogu istražiti kako se geometrija koristi u umjetničkim djelima i arhitekturi, te kako oblici poput krugova utječu na percepciju ljepote i harmonije.

U nastavni proces uključujemo i string art, ne samo kao sredstvo za izražavanje kreativnosti, već i kao inovativan način za učenje i vježbanje tablice množenja, gdje niti i čvorovi postaju živi prikaz matematičkih veza.

Uključujemo i 3D aktivnosti kako bismo dodali dodatnu dimenziju učenju. Zaranjajući u trodimenzionalni svijet, gdje aktivnosti poput izrade geometrijskih tijela i istraživanja njihovih svojstava rezultiraju zadivljujućim modelima koji učenicima pomažu vizualizirati i bolje razumjeti složene koncepte.

Cilj nam je povećati motivaciju učenika i olakšati im razumijevanje geometrije kroz aktivnosti koje potiču njihovu znatiželju i kreativnost. Smatramo da će ova interaktivna i angažirajuća nastava dublje prodrijeti u suštinu geometrije i omogućiti učenicima da izgrade trajno razumijevanje ovih ključnih koncepata.

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.*

Klikajmo oprezno, klikajmo sigurno

Ksenija Lekić
Osnovna škola Novska

Sažetak

U današnjem digitalnom dobu, internet pruža nevjerojatne mogućnosti za učenje, zabavu i povezivanje s drugima. Istovremeno donosi i određene opasnosti, posebno za mlade korisnike. Kako bismo osigurali da naša djeca koriste internet na siguran i odgovoran način, ključno je educirati ih o potencijalnim prijetnjama s kojima se mogu susresti online.

Obilježavanje Dana sigurnijeg interneta za djecu školskog uzrasta ključno je za promicanje sigurnije i odgovornije internetske kulture među mladima i stvaranje okruženja u kojem se svako dijete osjeća zaštićeno i podržano dok koristi internet.

Izlaganje će biti prikaz radionica i aktivnosti koje su provedene kako bi se djeci pružila prilika da nauče o lažnim stranicama, prijevarama, lažnim vijestima i ostalim izazovima s kojima se svakodnevno mogu susresti. Kroz interaktivne diskusije, primjere iz stvarnog života i praktične vježbe, učenici su dobili priliku razviti svoje kritičko mišljenje i digitalnu pismenost. Potaknuti unaprijed pripremljenim i dobro organiziranim sadržajima iz različitih izvora, samostalno su izradili vlastite interaktivne plakate, videoporuke i aktivnosti koje se mogu koristiti i za edukaciju njihovih vršnjaka.

Ove vještine su ključne za njihovu sigurnost i dobrobit dok surfaju internetom.

O autorici



***Ksenija Lekić**, mag. prim educ., promovirana u zvanje savjetnice, radi u Osnovnoj školi Novska. Dobitnica je nagrada MZO, Genially i BookWidgets ambasadorica, jedna od autorica DOS-ova na platformi e-sfera. Održala je niz radionica i predavanja na skupovima županijske, međužupanijske, državne i međunarodne razine iz područja primjene digitalnih tehnologija u nastavi i integracije digitalnih tehnologija. Sudjeluje u nacionalnim i međunarodnim projektima s ciljem razmjene znanja i iskustava, razvoja inovativnosti i kreativnosti u procesu učenja i poučavanja. Autorica je, voditeljica i sudionica eTwinning projekata. Izrađuje vlastite digitalne obrazovne sadržaje koje rado dijeli s učiteljima praktičarima.*

Igra i učenje – dva lica iste medalje?

Sanja Pavlović Šijanović
Gimnazija Vukovar

Sažetak

U sklopu izlaganja predstavit ću temu "Igra i učenje – dva lica iste medalje?", dokumentirajući kako igra može biti učinkovit alat za poticanje učenja kod djece i mladih. Na temelju teze da su igra i učenje povezani koncepti, pokazat ću kako igra potiče razvoj kognitivnih, emocionalnih i socijalnih vještina te kako se može integrirati u formalni obrazovni sustav.

Jedan od primjera dobre prakse kojeg ću predstaviti je moje iskustvo korištenja LEGO kockica s ciljem približavanja STEAM područja (znanost, tehnologija, inženjering, umjetnost i matematika) u nastavi. Kroz konkretan primjer, pokazat ću kako je moguće integrirati igru u obrazovanje i potaknuti kreativno razmišljanje, timski rad i rješavanje problema. LEGO kockice pružaju fleksibilnost i mogućnost eksperimentiranja, potičući učenike na konstruktivno i aktivno sudjelovanje u procesu učenja. Analizirat ću različite aspekte ovog pristupa, uključujući kako su se učenici angažirali, kako su surađivali u timovima, te kako su kreativno primjenjivali STEAM koncepte kroz konstrukciju i rješavanje izazova. Kroz ovaj primjer, ilustrirat ću kako igra može biti snažno sredstvo za poticanje interesa, motivacije i efikasnijeg razumijevanja nastavnog sadržaja. Igra potiče intrinzičnu motivaciju kod učenika. Kada se učenje pretvori u zabavu i izazov, učenici su skloniji aktivnom sudjelovanju i većem angažmanu što omogućuje produktivnije usvajanje i razumijevanje sadržaja. Jednako tako, igra potiče i razvoj kritičkog razmišljanja i problem-solving vještina. Kroz rješavanje igara i izazova, učenici su usmjereni na analizu, sintezu i primjenu naučenih koncepta na stvarne situacije što ih priprema za suočavanje s izazovima i neizvjesnostima izvan učionice. Igra potiče i razvoj socijalnih vještina poput suradnje, komunikacije i timskog rada. Ona zahtijeva od učenika da komuniciraju, pregovaraju i rade zajedno kako bi postigli cilj a sve to priprema ih za rad u timovima i interakciju u stvarnom svijetu. Igra potiče kreativno razmišljanje i inovativnost. Kroz razvijanje novih strategija, rješavanje problema na nekonvencionalne načine i izražavanje individualnosti, učenici razvijaju vlastite kreativne sposobnosti koje su ključne za uspjeh u suvremenom društvu. Igra pruža siguran prostor za eksperimentiranje, neuspjeh i učenje iz grešaka. Učenici mogu istraživati, testirati ideje i isprobavati različite pristupe bez straha od osude ili negativnih posljedica. Na taj način, raste njihovo samopouzdanje i samostalnost u učenju. Igra nije samo sredstvo za zabavu, već i moćan alat za poticanje razvoja različitih aspekata osobnosti i vještina kod učenika a integracija igre u obrazovanje ne samo da čini učenje ugodnijim i efikasnijim, već i priprema učenike za uspješan život i karijeru u 21. stoljeću. Kroz primjere najnovijih istraživanja i prakse, otkrit ću kako se igra može koristiti kao snažno sredstvo za obrazovanje, potičući angažman i motivaciju učenika te uspješnije savladavanje predmetnih ishoda. Ujedno, pokazat ću izazove i mogućnosti integriranja igre u obrazovni sustav te dati prijedloge za praktičnu primjenu u različitim kontekstima učenja.

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.*

Potencijali i ograničenja umjetne inteligencije

Davor Šijanović
Gimnazija Vukovar

Antonija Milić
Gimnazija Vukovar

Sažetak

U sklopu izlaganja, predstavit ćemo inovativan pedagoški pristup ostvaren kroz tri praktične aktivnosti s ciljem podizanja svijesti o potencijalima i ograničenjima umjetne inteligencije (AI). Prva aktivnost usmjerena je na izradu modela strojnog učenja pomoću slika korištenjem alata Google Teachable Machine. Demonstrirat ćemo proces obuke modela za prepoznavanje različitih klasa objekata, koristeći primjer ljudskih emocija kao ilustraciju. Kroz ovu aktivnost, učenici stječu osnovno razumijevanje kako modeli uče i kako su podložni određenim ograničenjima u prepoznavanju situacija koje nisu obuhvaćene tijekom obuke. Druga aktivnost predstavlja interakciju između dva igrača - čovjeka i AI. Tijekom igre koja simulira situaciju pitanje-odgovor, učenici razlučuju između odgovora stvarnih osoba i odgovora generiranih pomoću ChatGPT-a i Bard-a. Koncept Turingovog testa korišten je za izdvajanje ključnih elemenata koji utječu na prepoznavanje ljudske prisutnosti, uključujući dubinu odgovora, raznolikost, razumijevanje konteksta i subjektivnost. U trećoj smo aktivnosti koristili Lumen5 i Pictory.ai za analizu videopriča generiranih uz pomoć AI, s naglaskom na razvoju kritičkog razumijevanja i svijesti o etičkim pitanjima u medijskom okruženju. Ova aktivnost izravno doprinosi razvoju medijske pismenosti među učenicima i ističe nužnost promišljanja o vjerodostojnosti informacija. Iskustveno učenje u obuci modela i interakciji sa sustavima temeljenim na AI olakšava usvajanje znanja o umjetnoj inteligenciji i učenicima pruža priliku za osobnu refleksiju o važnosti, snazi, slabostima i izazovima ove tehnologije u stvarnom svijetu.

O autorima



Davor Šijanović *rođen je 12. studenoga 1969. godine u Vukovaru. Osnovnu i srednju školu završava u Vukovaru, te upisuje Kineziološki fakultet u Zagrebu na kojem stječe diplomu profesora fizičke kulture. U Gimnaziji Vukovar radi od 1998. godine na poslovima nastavnika tjelesne i zdravstvene kulture. U periodu od 2013. do 2018. godine uspješno obnaša dužnost ravnatelja Gimnazije Vukovar u vrijeme početka i završetka pilot projekta CARNet –a e – Škole. U školskoj 2018. / 2019. godini nastavlja raditi u Gimnaziji Vukovar na radnom mjestu nastavnika tjelesne i zdravstvene kulture. Redovito se stručno usavršava, kako u struci, tako i u primjeni IKT-a u nastavi. Uvijek nastoji biti usredotočen na inovacije i razvijati kreativnost kod djece kako bi svojim iskustvom dao doprinos unaprjeđenju obrazovnog sustava RH. Četiri godine za redom (2018./2019. i 2019./2020., 2020./2021., 2021./2022.) dobitnik je nagrade MZO za doprinos razvoju kvalitete odgojno – obrazovnog sustava Republike Hrvatske kroz iznimno zalaganje i profesionalizam s ciljem omogućavanja kvalitetnog obrazovanja učenicima.*



***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.*

Matematička spiarala

Antonija Capan
Osnovna škola Grabrik

Zrinka Tomašković
Gimnazija Karlovac

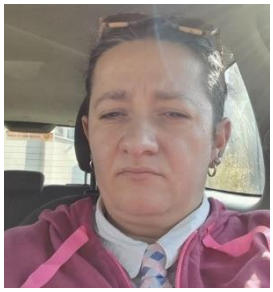
Sažetak

To što smo jedna u osnovnoj, a jedna u gimnaziji može biti prepreka u suradnji, ali kako se matematika poučava u vidu jedne predivne spirale koja se sve više širi i poznato se nadopunjuje, činjenica da ne radimo na istom stupnju obrazovanja izazov je i prilika. Osmislile smo suradnju učenika od 5. do 8. razreda osnovne škole i gimnazijalaca tako da formiramo miješane timove u kojima učenici zajedno uče neke pojmove. Za početak su krug i kružnica, pravac i sustavi jednadžbi i analiza i prikaz podataka tri odabrane teme. Vid suradnje je dijelom uživo, jer se miješani timovi tako najjednostavnije upoznaju, ali i u obliku online sastanaka koji omogućavaju redovitost susreta zbog različitih obaveza. Cilj je mlađim učenicima olakšati učenje, a starijima omogućiti da prenesu znanje, suradničko učenje, rad u timu i odgovornost za ishod zadatka čitavog tima, komunikacija s vršnjacima i prijateljska podrška kao i korištenje digitalnih alata, pa i alata u kojima ima bar elemenata umjetne inteligencije, za komunikaciju i izradu materijala u pozadini je čitave priče, ali je neizostavna komponenta ovog projekta.

O autorima



Antonija Capan, *mag. educ. math., učitelj mentor, učiteljica je matematike u Osnovnoj školi Grabrik. Autor je raznih digitalnih i tiskanih radova (radnih listića za integriranu nastavu matematike povijesti "Heureka – brojevi su stvorili povijest" i "Heureka – s brojevima u novi svijet", radne bilježnice iz matematike za pomoć u učenju "Jasno kao broj 8" te priručnika za dodatnu nastavu iz matematike "Matematika 7+"). Trenutno je na završnoj godini poslijediplomskog specijalističkog studija "E-učenje u obrazovanju i poslovanju". Bila je član Radne skupine predmetnih kurikuluma posebnih programa za osnovnu školu i Radne skupine za izradu nacionalnih ispita. Trenutno je član Radne skupine za izradu kurikuluma izvannastavne aktivnosti i fakultativnog predmeta za razvoj digitalnih kompetencija učenika u sklopu projekta „BrAIn". Aktivno sudjeluje na raznim kongresima i konferencijama (CUC, Enter, Kongres matematike) s predavanjima i radionicama. Jedna je od organizatorica ekipnog natjecanja iz matematike nauMATiKA te STEM konferencije u Karlovcu stemKA. Voli natjecanja i igre.*



Zrinka Tomašković*, studirala i diplomirala na matematičkom odsjeku Prirodoslovno-matematičkog fakulteta u Zagrebu gdje je 2007. godine stekla zvanje profesorice matematike. Od 2008. godine zaposlena u Gimnaziji Karlovac, a honorarno je radila kao asistent na Veleučilištu u Karlovcu na kolegijima Matematika i Nacrtna geometrija. Uz redovnu nastavu Matematike ponovno uvela nastavu Nacrtne geometrije u Gimnaziji Karlovac. Redovito sudjeluje u organizaciji Večeri matematike, natjecanja Klokan bez granica i natjecanja u rješavanju Sudokua. Od početka u organizaciji regionalnog grupnog matematičkog natjecanja nauMATiKA i konferencije stemKA namijenjene nastavnicima STEM područja. Objavljuje materijale i članke, online i u stručnim časopisima. Urednica knjige „Svi rakovački maturanti od 1882. do 2016." Područje interesa je, uz matematiku, smanjenje granica među znanostima u obrazovanju mladih i osobito motivacija kod učenja. Od 2024. u zvanju profesor mentor.*

Ekranizam – ispred i iza ekrana

Maja Sokač
Gimnazija Karlovac

Merima Arnaut
Veleučilište u Karlovcu

Sažetak

Svjesni činjenice pojačanog provođenja vremena ispred ekrana i posljedice na psihofizički razvoj djeteta, na satu razrednog odjela s učenicima je odrađena radionica naziva „Ekranizam – ispred i iza ekrana“. Na početku je provedena anketa kojom se željelo propitati aktualno stanje među srednjoškolcima u dvjema karlovačkim školama. Nakon toga se različitim aktivnostima nastojalo osvijestiti učenike o negativnim posljedicama ekranizma na njihov psihofizički razvoj i ponuditi im alate za prepoznavanje lažnih sadržaja na internetu (npr. deepfake videozapisi). Također, učenici su se upoznali s pojmom socijalnog inženjeringa i načinom na koji se provodi. Sve aktivnosti odvijale su se povodom Dana sigurnijeg interneta i Dana medijske pismenosti.

O autorima



***Maja Sokač**, studij hrvatskoga jezika i književnosti završila na Filozofskome fakultetu u Rijeci. Od 2021. zaposlena u Gimnaziji Karlovac. Napredovala je u zvanje mentora 2023. godine. Članica Kulturnog vijeća Grada Karlovca (2021. – 2024.). Godine 2021., 2022. i 2023. među 500 je nagrađenih profesora u RH. Rado sudjeluje u različitim aktivnostima od kojih valja izdvojiti eTwinning projekte, sudjelovanje na konferencijama, rad u školskom čitateljskom klubu, organiziranje radionica i natječaja, izradu videolekcija u sklopu projekta i-Nastave. Dijeli primjere dobre prakse na stručnim usavršavanjima i mrežnim stranicama Edutorij i Poziv na čitanje, ali i u obliku stručnih članaka. Sa svojim je učenicima pokrenula školski podcast Gimnazijska špica čime se osobito ponosi. Od 2023. jedna od organizatorica konferencije stemKA.*



***Merima Arnaut, m**aturirala 2003. godine u Gimnaziji Karlovac. Studirala i diplomirala na matematičkom odsjeku Prirodoslovno-matematičkog fakulteta u Zagrebu gdje je 2009. godine stekla zvanje profesor matematike. Od 2009. zaposlena je na poslovima nastavnika matematike i matematike u struci u Mješovito industrijsko–obrtničkoj školi u Karlovcu, a od 2014. povremeno radi i u Tehničkoj školi u Karlovcu, te od 2020. radi kao asistent na Veleučilištu u Karlovcu na kolegijima Matematika II i Poslovna matematika II. Također, od 2013. godine sudjeluje u vrednovanju zadataka otvorenog tipa iz matematike na državnoj maturi. Inicijator je raznih matematičkih natjecanja kao što su Klokan bez granica, Dabar, a sudjeluje i u organizaciji Večeri matematike. Sudjeluje u sastavljanju zadataka za ekipno natjecanje NauMatiKA koje se održava od školske godine 2021./2022. u Karlovcu, a jedan je od organizatora konferencije za popularizaciju znanosti među nastavnicima i učenicima stemKA. U 2018. godini napreduje u zvanje profesor mentor, a 2023. u zvanje profesor savjetnik. Uspješno surađuje s kolegama iz drugih škola te također redovito izvješćuje radne kolege o novitetima u poučavanju i objavljuje primjere dobre prakse na mrežnim stranicama škole, osobnoj mrežnoj stranici. Piše članke za časopis Matematika i škola.*

Interdisciplinarna suradnja i poučavanje (darovitih) učenika

Slađana Cvitičanin
Gimnazija Karlovac

Daniela Marčetić
Srednja škola Duga Resa

Sažetak

Ovo izlaganje predstavlja primjere dobre prakse u kojima su dvije profesorice, jedna matematike i druga kemije i biologije, uspješno povezale različite znanstvene discipline. Glavni cilj ovih primjera je demonstrirati kako interdisciplinarna suradnja može obogatiti nastavni proces i potaknuti učenike na dublje razumijevanje gradiva. Fokus je stavljen na nekoliko primjera iz prakse, integraciju genetike s kombinatorikom i vjerojatnosti, te na povezivanje povijesti gradova Splita i Karlovca s matematikom, kemijom i biologijom. Također, posebna pažnja posvećena je metodama poučavanja darovitih učenika. Učenici su istraživali Mendelove zakone nasljeđivanja koristeći kombinatoričke metode i vjerojatnosti.

Profesorica biologije predstavila je osnovne principe genetike, dok je profesorica matematike pomogla učenicima da kroz kombinatoriku izračunaju moguće ishode križanja biljaka. Učenici su radili na praktičnim zadacima poput izračunavanja vjerojatnosti nasljeđivanja određenih osobina, koristeći Punnettove kvadrate i stabla odlučivanja. Istraživanjem povijesnog razvoja gradova Splita i Karlovca kroz prizmu različitih znanstvenih disciplina, profesorica kemije i biologije objašnjavala je kemijske procese korištene u antičkim tehnologijama i biološku raznolikost tih područja, a učenici su rješavanjem postavljenih zadataka učili o flori i fauni spomenutih gradova. Kroz analizu povijesnih urbanih planova i matematičkih proporcija u arhitekturi tih gradova, koristeći geometriju i statistiku, te matematička znanja učenici su otkrivali povijesno-kulturne znamenitosti gradova. Daroviti učenici dobili su priliku da istražuju napredne teme i projekte prema svojim interesima. Na primjer, učenici zainteresirani za genetiku mogli su razviti vlastite istraživačke projekte koristeći napredne matematičke metode za analizu podataka. Profesorice su pružale mentorstvo i vođeni rad, pomažući darovitim učenicima da dublje istraže međupredmetne teme. Organizirane su radionice i seminari gdje su učenici mogli prezentirati svoje radove i raspravljati o njima s vršnjacima. Poticanje kreativnosti kroz projektne zadatke i istraživačke aktivnosti.

Učenici su razvijali vlastite modele i simulacije genetskih križanja te analizirali povijesne podatke koristeći statističke metode. Ovi primjeri dobre prakse pokazuju kako interdisciplinarna suradnja može obogatiti obrazovni proces i motivirati učenike na dublje istraživanje znanosti. Povezivanje različitih predmeta, kao što su genetika, kombinatorika, povijest, matematika, kemija i biologija, omogućava učenicima sveobuhvatno razumijevanje i primjenu znanja. Posebna pažnja posvećena darovitim učenicima osigurava da njihovi potencijali budu prepoznati i adekvatno razvijeni. Ove metode mogu poslužiti kao inspiracija i model za druge edukatore u njihovom radu.

O autorima



***Slađana Cvitičanin**, maturirala 1997. godine u Općoj gimnaziji u Dugoj Resi. Studirala i diplomirala na Prirodoslovno-matematičkom fakultetu u Zagrebu, gdje je diplomirala 2003. u zvanje prof. biologije i kemije. 2010. stekla akademski stupanj magistra znanosti iz znanstvenog područja prirodnih znanosti, znanstvenog polja biologije na PMF-u u Zagrebu. Od 2003. godine zaposlena u školama Karlovačke županije (Medicinska škola Karlovac, OŠ „Vladimir Nazor" Duga Resa, „Srednja tehnička škola Karlovac", OŠ Grabrik, Karlovac). Trenutno zaposlena u Gimnaziji Karlovac. 2012. godine napredovala u zvanje mentora, a 2020. u zvanje savjetnika. Sudjelovala u ekološkim radnim skupinama vezanim za očuvanje rijeke Mrežnice (Za proglašenje Mrežnice parkom prirode)i održiv razvoj (EKO-Kvarner), a redovito sudjeluje i u organizaciji radionica za darovite učenike osnovnih i srednjih škola Karlovačke županije. Objavljuje online materijale i članke u stručnim časopisima. Udana i majka troje djece.*



***Daniela Marčetić** je studirala i diplomirala na Prirodoslovno-matematičkom fakultetu u Zagrebu, a trenutno je nastavnica matematike u Srednjoj školi Duga Resa u zvanju učitelja mentora. Tijekom svog rada aktivno sudjeluje u školskim i izvanškolskim aktivnostima vezanim za rad s darovitom djecom. Autorica je plana i programa rada s darovitom i potencijalno darovitom djecom koji se provodi u Srednjoj školi Duga Resa za darovitu djecu grada Duge Rese. Predavač je i koordinator predavača na projektu KA RADDAR Izvrsnost u organizaciji Karlovačke županije za darovite učenike osnovnih i srednjih škola Karlovačke županije. Njezina angažiranost u projektima kao što su „KeyQ+" koji promiče kulturnu i turističku suradnju između Hrvatske i Italije, te u projektima Erasmus+ dodatno naglašava njezin doprinos obrazovanju i međunarodnoj suradnji. Svojom uključenosti i u vođenje radionica na ljetnim kampovima, raznim konferencijama i organizaciji matematičkih natjecanja, gdje se bavi temama kao što su profesionalno predstavljanje i međunarodne suradnje dodatno doprinosi obrazovanju i razvoju vještina svojih učenika. U nastavi često povezuje matematiku sa ostalim STEM predmetima, Hrvatskim jezikom i strukovnim predmetima smjerova Medijski tehničar, Modni dizajner i Grafički dizajner.*

Radionica: Spasi ronioca

Josip Karas
Gimnazija Karlovac i OŠ Generalski Stol

Sažetak

Radionica "Spasi ronioca" bila je edukativno-interaktivna aktivnost namijenjena srednjoškolskim učenicima. Radionica je započela kratkim uvodnim predavanjem koje je obuhvatilo teoretski dio i povijesni kontekst razvoja podmornica. Nakon toga učenici su bili podijeljeni u timove. Svaki tim je dobio zadatak da osmisli i izradi vlastiti model podmornice. Učenicima su dane najosnovnije upute te pripremljen materijal za izradu. Tijekom ove aktivnosti učenici su morali primijeniti stečeno znanje kako bi osmislili rješenja koja će njihov model učiniti stabilnim i sposobnim za obavljanje zadatka. Na kraju radionice timovi su sudjelovali u natjecanju gdje su testirali svoje modele podmornica uspoređujući rezultate i funkcionalnost svojih rješenja. Konačno, svaki tim je imao zadatak "spasiti" lego figuricu s dna akvarija. Ova radionica omogućila je učenicima da u formi praktičnog rada bolje razumiju fizikalne principe uzgona i stabilnosti te da razviju vještine timskog rada i kreativnog razmišljanja.

O autoru



***Josip Karas** rođen je 30. travnja 1996. u Karlovcu, maturirao je 2015. u Gimnaziji Karlovac. Nastavio je obrazovanje na Fizičkom odsjeku Prirodoslovno-matematičkog fakulteta u Zagrebu, gdje je usvojio temeljito razumijevanje fizike. Trenutno je apsolvent nastavničkog smjera. Od 2022. godine se uspješno afirmira kao nastavnik fizike u više osnovnih škola. Od 2023. godine, kontinuirano obavlja ulogu nastavnika fizike u Gimnaziji Karlovac i OŠ Generalski Stol. Tijekom studija, aktivno sudjeluje u promicanju znanosti, sudjelujući u događanjima poput Dana i noći na PMF-u. Kao suvoditelj, organizirao je i vodio fizikalno-kemijske radionice za osnovnoškolce. Dodatno, sudjelovao je kao moderator na STEM konferenciji STEMKA 2023. godine te kao organizator 2024. godine, dodatno doprinoseći promociji znanstvenih disciplina. Također sudjelovao u radu internetske platforme SLADER, pridonoseći svojim rješenjima i objašnjenjima zadataka iz fizike za preddiplomske studije.*

LEGO kockice u nastavi kemije: Rastavi me - sastavi me (radionica)

Krešimir Baumann
Gimnazija Karlovac

Sažetak

Koliko je bitno znati tko provodi eksperiment i kada? Zašto je vođenje zapisa eksperimenata ključno u kemiji? Kako se koncept dobre proizvođačke prakse (GMP) i integriteta podataka (DI) uklapa u to? Radionica "Rastavi me - sastavi me" osmišljena je kao grupni rad učenika, lako primjenjiv i razumljiv učenicima osnovnih i srednjih škola. Kroz opis kemijskog eksperimenta učenici uočavaju njegove nedostatke, te shvaćaju i komentiraju točnost, sljedivost i izvornost zapisa. Nakon uvodnog osvješćivanja važnosti davanja dobrih uputa, učenicima se daje objekt složen od LEGO kockica različitih boja i načina povezivanja. Nakon što prouče složeni objekt, u dogovoru s ostalim članovima grupe, moraju ga opisati isključivo riječima i zapisati u obliku upute za slaganje koju će proslijediti drugoj grupi. Nakon isteka vremena, rastavljaju objekt i prosljeđuju ga zajedno s uputom drugoj grupi koja mora uspješno sastaviti isti objekt. Ovom radionicom učenici uočavaju važnost preciznog bilježenja podataka, timske suradnje, analitičkog razmišljanja i kreativnog rješavanja problema, razvijaju sposobnost jasnog i preciznog pisanja uputa koje drugi mogu slijediti, što je važno za učinkovitu komunikaciju u STEM-u.

O autoru



***dr. sc. Krešimir Baumann**, na Prirodoslovno-matematičkom fakultetu u Zagrebu stječe zvanje profesora biologije i kemije. Nakon studija na istom fakultetu upisuje poslijediplomski doktorski studij kemije, grana organska kemija. Doktorirao s temom "Priprava novih heterocikličkih oksima i njihova učinkovitost u reaktivaciji fosforiliranih kolinesteraza". U sklopu rada na fakultetu uključen je u različite istraživačke, obrazovne, popularizacijsko-edukativne programe. Voditelj je brojnih diplomskih radova i nagrađenih radova za Rektorovu nagradu. Ima objavljene 3 publikacije u časopisima koje citira baza Current Contents te preko 15 posterskih i drugih sudjelovanja na međunarodnim konferencijama. Sudjelovao je u organizaciji Smotre Sveučilišta u Zagrebu kao predstavnih PMF-a i predstavnih Kemijskog odsjeka. Niz godina sudjelovao je u organizaciji Otvorenih dana Kemijskog odsjeka kao voditelj brojnih radionica te kao član organizacijskog odbora za komunikaciju sa osnovnim i srednjim školama. Nakon rada u akademiji odlazi na poziciju višeg kemičara u farmaceutsku industriju, gdje radi u istraživanju i razvoju na sintezi novih aktivnih farmaceutskih supstanci. Stečena znanja, vještina i iskustva sada prenosi učenicima Gimnazije Karlovac.*

VIII

ROUND TABLE 1

Inspiring Educational Experiences

OKROGLA MIZA 1

Navdihujoče pedagoške izkušnje



ROUND TABLE 1

Inspiring Educational Experiences

In the Round Table participated speakers and teachers from the following countries: ***Spain, Andorra, France, India, Italy, Malaysia, Portugal and Romania.***



dr. Miguel Ángel Queiruga Dios
University of Burgos, Spain



Suchitra Bhattacharya
Manav Rachna International school. Delhi NCR, India



Michael Gregory
European Physical Society, France



Ismael Camarero
Colegio San José, Valladolid, Spain



Mª Montaña Cardenal Domínguez
Universidad de Extremadura, Spain



dr. Lee Saw Im
Seri Bintang Utara High School, Malaysia



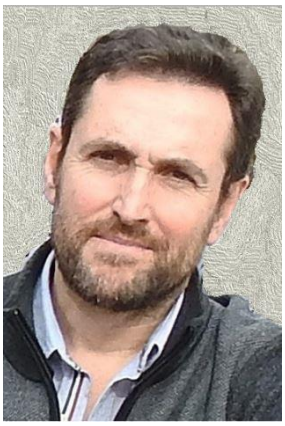
Carlos Moreno Borrallo
Agora Internacional, Andorra



dr. Francisco Javier Redondas
Secondary School of Candás, Spain



Teresita Gravina
Universtià degli studi Federico II di Napoli, Italy



Erramun Martiarena Sarasola
Ikastolen Elkartea, Spain



Cármen Diez Calzada
Physics and Chemistry Professor, Scientix Ambassador, Spain



Rita Rocha
Colégio Luso-Francês, Portugal



Costantina Cossu
Scientific Liceo IIS E.Fermi Alghero, Italy



Luis Carlos González
University of Burgos, Spain



Maria Del Carmen Perea Marco
Miguel Hernández University, Spain



Elena Matroana Hreciuc
Secondary School "Ion Creangă" Suceava, Romania

Learning Outcome and Pedagogy-Innovative Experiences

Dr. Suchitra Bhattacharya

Senior School principal, New Delhi, India
bsuchitra38@yahoo.com

Abstract

Students who Learn are the Finest fruits of the teachers. So, it is understood that a good learning experience is when the study is relevant to the learner's future and he understands the core concepts so that the learning can be utilized when it is needed by the individual. Through learning there should be the desired change of his mental and emotional wellbeing.

Learning outcome is the measurable skills and abilities that a student can demonstrate after the completion of a lesson or a course. It can never be teacher centric. Therefore, primitive lecture method can never be able to bring in good learning outcome in the 21st century. The pedagogy needs to have a completely different approach. It is now student centric approach that is better accepted. For successful outcome a teacher should focus on to foster deep understanding while developing core competencies and prepare students for future challenges and design lessons accordingly.

Therefore, lessons taught can be Visual, Auditory and kinesthetic To make lessons more interesting teacher needs to bring in variations while conducting classes. She can have group work, Open-ended discussion activities, Outdoor education, various experiments can be conducted to make the lesson more practical, there can be field trips and projects can be made on the lessons taught. Further to the completion of a particular lesson some internships, volunteer work, field studies, in social gatherings, and interactive role-playing may be planned to offer opportunities to build both hard and soft skills.

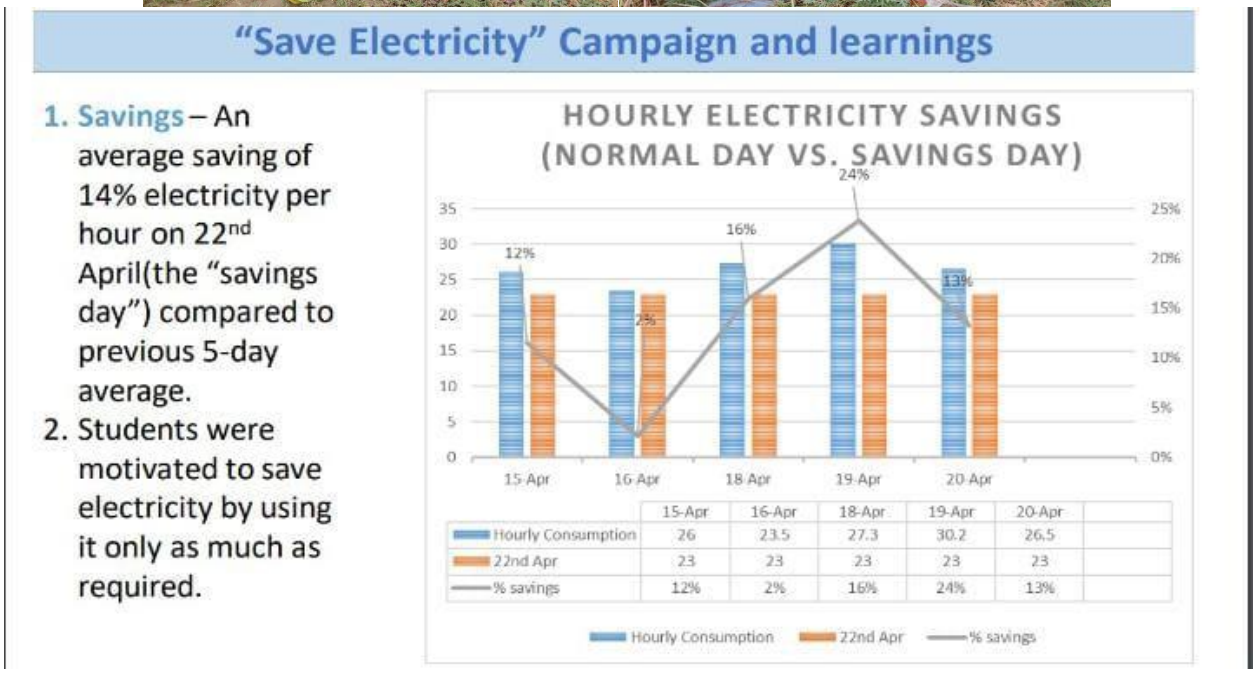
A teacher needs to encourage students as this builds confidence and brings in enthusiasm. The teacher needs to be a good listener herself. During her class a teacher can explain better if personal experiences are shared with openness and genuine concern shown. Teacher can never be judgmental. Instead, she needs to be fair and empathetic. All this is possible only when the subject to be taught is absolutely clear to the teacher with additional information and the teacher has properly planned her lesson, she should be open to new ideas and she has patience enough to solve all doubts with open discussions trying to make the child comfortable and not ridicule at any cost. If need be she can simplify with diagrams, charts quizzes, drawings etc.

In our school we celebrated the plantation drive by gifting a plant. Every child gifted a plant to the drivers, conductors and nannies. Around 120 plants were planted in a single day around the school. The drivers now measure the plants, count the number of branches and leaves to update the students. So, all are involved to ensure their plants grow up to be a beautiful tree. Another project was done to save electricity. Everyday electric meter reading was taken for an hour duration from 12 noon to 1p.m. This was done for a week. After 6 days all electric appliance was switched off that same hour. Then the average calculation was done to see how much consumption could be saved. In this student involved the electrician and a few non-teaching staff. So, this way the whole school was involved in the teaching learning. Such practical pedagogy definitely brings in better outcome (Figure 1).

Figure 1

Working and learning sustainability with sustainable projects





Introduction of the Author

Dr Suchitra Bhattacharya *is an educationist, an administrator and a social worker. She is a classical singer and a dancer too. Dr Bhattacharya is working in the education sector for 20 years. She has an experience in cross-cultural, multi-disciplinary environment across regional boundaries. She is a prolific thinker, a dynamic educationist, a transformational life coach and an able administrator. Dr Suchitra believes in leading a happy team with the positive thought of just being beside the students as a guide to the innovative mind and getting the creativity from the children. She has immense faith on the young generation of today. Dr Suchitra is a keen writer and writes in many educational magazines and a motivational speaker. Her social footprints are regularly seen through her articles, audio voice in many national and international platforms. She is a winner of many awards for her contribution in the education field. Dr Suchitra is attached to many Education Forums as a speaker and advisor. She is also honorary member of many NGOs and is an active social worker.*

Discovery Space

Michael Gregory

European Physical Society
michael.gregory@eps.org

Abstract

Discovery Space is an EU-funded project to develop an Exploratory Learning Environment to facilitate students' inquiry and problem-solving through learning scenarios featuring virtual and remote labs. Students will be guided through differentiated learning pathways, customised by their input as they progress through learning scenarios covering a variety of topics. For more information on Discovery Space, please see: https://discoveryspace.eu/.

AIMLOW (Artificial Intelligence and Machine Learning Online Workshops) is a 5-week mini-course for teachers developed by Michael Gregory (European Physical Society, Discovery Space) in collaboration with Kalina Dimitrova (Sofia University, PADME, ALICE). We'll start by introducing general concepts of AI and how it works, focusing on language models and image recognition, then share some classroom activities and applications. The course will finish with an introduction to Discovery Space as an invitation to use this innovation in your school. Registration will open mid-September via this link: https://forms.gle/TkChkzFMvcUUYRDJ6

Introduction of the Author

Michael Gregory *is the new EU Project Officer at the European Physical Society, where he develops teacher training for the Discovery Space project. He has 16 years of classroom experience teaching science from ages 6 to 18. Michael is both a Scientix and Science on Stage Ambassador, and is actively involved in teacher networks across Europe and around the globe.*

Tensegrity Workshop for Secondary Preservice Teachers

Ismael Camarero Sanz

Colegio San José, Valladolid, Spain
icamarero@gmail.com

Abstract

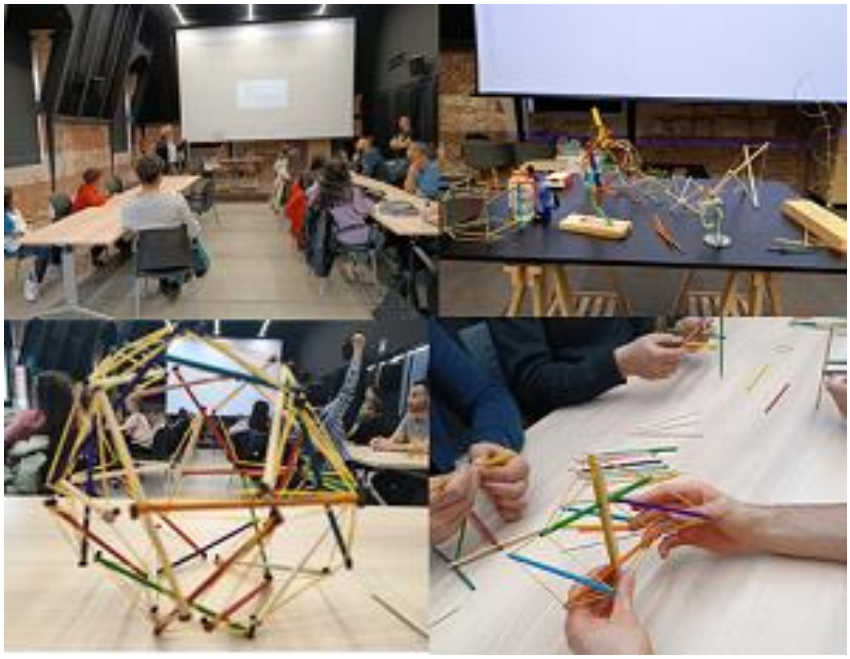
On March 18, 2024, the Tensegrity Workshop took place at the UBU, at the *Science and Technology Station*.

Tensegrity is a structural principle that is based on the combination of compressed and tensioned elements to create a stable and resistant structure. In a tensegrity structure, compressed components (such as bars) do not touch each other and are connected only by tensioned components (such as cables), which maintain the integrity and balance of the structure. This concept was developed by the architect and visionary Buckminster Fuller, and has been applied in various fields such as architecture, engineering and medicine. For example, in architecture, it is used to design buildings more resistant to natural disasters, while in medicine, it is used to improve the posture and balance of the human body.

The workshop was divided into two parts. In the first part, the theoretical concepts were reviewed with the master's attendees. The second part was eminently practical with the assistance of a large group of children who actively participated in the elaboration of the tensegrity models (Figure 1).

Figure 1

Pictures taken during the workshop



More information about the tensegrity workshop:
https://view.genially.com/642fcc2df2d3940013702a38/presentation-tensegridad-burgos

Introduction of the Author

Ismael Camarero *is a Chemist. Has been teaching Chemistry, Mathematics and ICT in Colegio San José for almost 40 years. Creator of projects in web format (artificial life, Science for ESO, Mathematics for ESO, online radio stations, science communicator, blogger, podcaster...), Telefónica International Award. He organises science workshops in schools, public squares, swimming pools, etc. He is also Scientix ambassador.*

The Strange Case of the Disappearance of Saint George

Mª Montaña Cardenal Domínguez

Universidad de Extremadura, Spain
mmcardenald@gmail.com

Abstract

For some years now, students from Elementary Schools in the city of Cáceres (Spain) have participated in the San Jorge festival parade, but many of them do not know the importance or the characters that appear in it.

For this reason, we have launched a project in which the students, guided by the lady Elvira, the knight Jorge and the dragon Emi, become guardians of the city of Cáceres and have to follow a series of clues that will lead them giving the different historical figures such as Queen Isabella the Catholic, Alfonso IX of León, the Arab Caid of the city and his daughter Mansaborá and even Saint George himself, to get to know the importance that Saint George's Day has for the city from Caceres.

With this they will learn why Saint George is the patron saint, since the city was reconquered on April 23, 1229, they will also learn first-hand the history of their city, and they will learn to appreciate history in a fun way, based on the knowledge they know. from their own city, speaking with different characters who are relevant to the history of the city and who they have known since they were children, since Saint George is a relevant character for the history of Cáceres.

In a playful way, working with games and starting from gamification, we will get them to learn to enjoy something as abstract as the Middle Ages, and getting to know it from its best-known and closest environment, their own medieval city that is the heart of the city of Cáceres.

Introduction of the Author

Mª Montaña Cardenal Domínguez *is Primary Education Teacher at IES Castelar de Badajoz. She is 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.*

Building a Sustainable Future Through Education

Saw Im Lee

SMK Seri Bintang Utara
sawim27@gmail.com

Abstract

In today's rapidly evolving educational landscape, it is imperative to adopt practices that inspire and transform the teaching and learning experience. This book delves into the primary aim of conducting inspiring educational practices, which is to create dynamic and impactful learning experiences that go beyond traditional methods.

The objectives of these practices are multifaceted. They enhance student engagement by making lessons interactive and compelling, capturing and maintaining students' interest in the subject matter. They boost motivation by fostering a passion for learning, encouraging students to engage in self-driven exploration and pursue their interests beyond the classroom.

Improving understanding of complex concepts through innovative and relatable teaching methods is also a key goal. By connecting lessons to real-world applications, these practices help students grasp difficult topics more effectively. Additionally, they develop essential skills such as critical thinking, creativity, problem-solving, and collaboration, which are crucial for students' future success.

Inclusivity is a central tenet of inspiring education. These practices cater to diverse learning styles and needs, ensuring that every student has an equal opportunity for success. Empowering students by building confidence and autonomy in the learning process is another vital aim. When students feel empowered, they take ownership of their education and are more likely to set and achieve ambitious goals.

Moreover, fostering lifelong learning is a significant objective. Inspiring education instills a love for learning that extends beyond the classroom, encouraging students to remain curious and continue learning throughout their lives. Creating a positive environment that is supportive and encouraging is essential for helping students feel safe, respected, and ready to learn.

Overall, this book strives not only to impart knowledge but also to inspire and prepare students for future challenges and opportunities. It provides educators with practical insights and strategies to implement these practices, ultimately transforming their educational settings into vibrant and impactful learning environments.

Introduction of the Author

Dr. Saw Im Lee *is an excellent chemistry teacher with 35 years of teaching experience from Malaysia. She is the STEM and Innovation Coordinator and Head Teacher Advisor of the Robotics Club at her school. She has awarded by MOE Malaysia as an Iconic Teacher and Edufluencer as role model for teachers in her country. She also received the international recognition Global Teacher Award and the 1st Place Best Science Teacher in Southeast Asia. Her use of technology in teaching and sharing with educators has brought recognition as an MIE Expert, Digital Champion Teacher and Platinum Award from Kuala Lumpur Education Department. She is the Vice President of Malaysian Teachers STEM Association.*

Take you Class Outside

Carlos Moreno Borrallo

Ágora International School Andorra
carlos.moreno@agorainternationalandorra.com

Abstract

The educational world is increasingly more complex due to the society in which we live where there are very drastic changes, especially in everything that can be communication and therefore pedagogy.

In this way, we have to be clear that teachers have a new role in the world of education. If we want to maintain a high level of involvement of our students in their own education, we must take into account that motivation is a very important part of this objective. Let's to try to give very simple points that are based on the experience over the last 25 years in which he has been teaching classes at different educational levels.

The first point could be to keep curiosity alive from a very early age. Preschool and primary school ages are especially rich in curiosity and the students' capacity for interaction. We have to take great advantage of these stages where we design practical experiments, projects, where they can be the authentic protagonists, manipulating, touching, smelling is part of the very important learning in these stages.

A second point would be to design projects that are interesting for them and to be able to show them outside the classroom in different scientific fairs, to other schools, etc. If something motivates students of any age, it is the fact that to be able to become a teacher of a subject and to be able to teach others everything they have learned and we have the obligation to give them the tools to be able to carry it out.

A third point as important as the previous ones would be to relate the concepts with reality and our daily life. Talking about superheroes or creating your own perfumes can be two very motivating learning situations where you can learn some concepts in a much more meaningful way.

And a fourth point, could be to interrelate different subjects, to be able to design projects that involve chemistry and art, or physics and history or literature and mathematics. The fact of being able to show them that different disciplines can have points in common and can be related in a way that enriches each of them is something very powerful in education.

Introduction of the Author

Carlos Moreno Borrallo *is a physics and chemistry teacher. He works at the Agora International School Andorra, which belongs to the Globeducate Educational Group. He is passionate about developing projects with his students. He has worked with students from primary school, high school, and has also been a university professor. He collaborates with various magazines, writing articles. He is also a regular radio contributor on Radio Nacional of Andorra. He is an evaluator of scientific projects for FECYT, the Spanish Foundation of Science and Technology, and participates in many scientific fairs and informative talks. He is passionate about the world of science, as well as the world of history and the arts, which he tries to relate in many of his contributions.*

Aerospace Projects within the Framework of the SDGs

Francisco Javier Redondas Maseda

IES de Candás, Candás, Asturias, Spain
javierredondas(at)yahoo.com

Introduction

In recent years, IES de Candás has been carrying out a series of activities with our students on aerospace topics. These include launching a probe into the stratosphere, participating in the CanSat competition of the European Space Agency (ESA), collaborating in the Servet project of the Ibercivis Foundation, and participating in the Drones in the Classroom program coordinated by the Aeronautical Circle of Langreo. Apart from the activities carried out within the school itself, collaboration with external institutions adds value to the teaching process, enriching the overall learning experience for students.

These activities are strategically designed to align with the United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs) framework. The school places a strong emphasis on encouraging students to face 21st-century challenges, preparing a well-educated and future-ready generation.

At the core of these initiatives are the clearly defined project objectives, encompassing not only educational goals but also scientific and technological objectives. The educational goals range from stimulating interest in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) to fostering critical thinking, problem-solving skills, creativity, and effective communication. The projects also aim to inspire a sense of ethical and social responsibility in students, encouraging reflection on the social implications of their technological actions.



From a scientific and technological perspective, various student groups have undertaken a series of projects focused on aerospace themes. These include applying an infrared image-based crop health analysis system, investigating the impact of stratospheric conditions on seed germination, studying the feasibility of real-time radio communication between a space probe and a ground station, and conducting experimental studies on the Earth's atmosphere. The latter involves analyzing atmospheric pressure, temperature, humidity, and their variations with altitude, as well as the dynamic phenomena of the atmosphere at different altitudes.

Launch of a high altitude balloon to the Stratosphere

This project involves the design, manufacture, assembly, testing, launch, and recovery of a probe sent to the stratosphere, powered by a helium balloon and equipped with sensors and cameras to monitor atmospheric conditions.

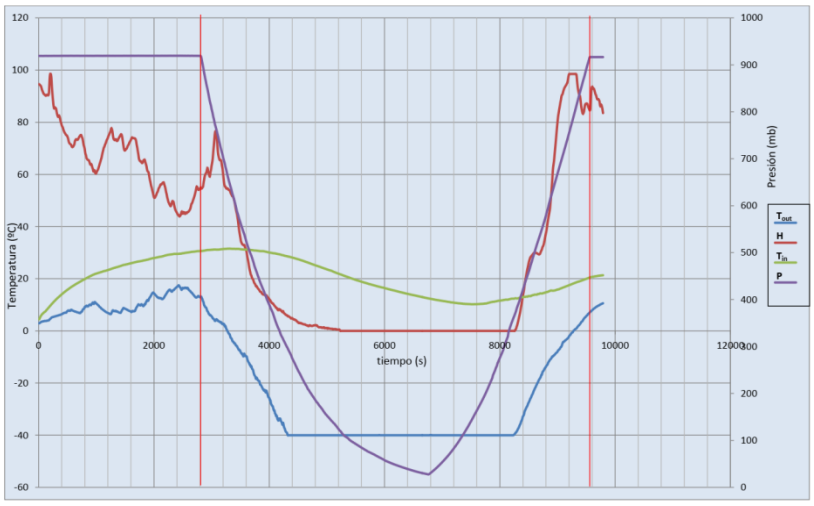
Launching a device to the so-called "near space" is an exciting and stimulating activity for students, teachers, parents, and other members of the educational community. Therefore, we refer to this project as a space mission. The launch of stratospheric balloons is a routine task performed by meteorological agencies worldwide to collect data for numerical models that result in the weather forecasts we are used to. Other agencies and research organizations undertake similar missions with research objectives for the upper atmosphere, on the edge of the so-called "outer space," in an area known as "near space."



However, such activities are not very common in the educational field, especially in secondary education. Making all stages of this project carried out by secondary school students was a significant challenge at our school.

From a pedagogical perspective, we encourage our students to demonstrate that it is possible to launch a balloon to the stratosphere from an educational context. Our students were able to research similar experiments, design electronic systems and mechanical components, and build and integrate the different modules. Additionally, tests were conducted to ensure functionality in extreme space conditions. The main concern was being able to locate and recover the payload after landing to analyze the collected data, images, and videos.

Variation of atmospheric magnitudes



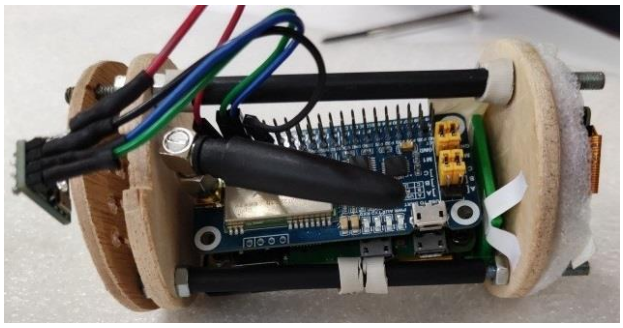
From a pedagogical viewpoint, it was also about demonstrating that a "space mission" is possible in a school educational context, despite limited financial resources and a limited prior knowledge of scientific and technical subjects.

CanSat Competition

The CanSat challenge is an initiative of the European Space Agency aimed at students across Europe, consisting of designing, building, and launching a mini-satellite the size of a soda can.

The main challenge is to fit all the main subsystems found in a satellite, such as power, sensors, and a communication system, within this small space.

In Spain, the organization is managed by ESERO, based in Granada, which organizes the competitions and launches via a rocket.



Following the rules of the CanSat competition, this project consists of a primary mission and a secondary mission. The primary mission is specified in the competition rules, while the secondary mission is freely chosen by each participating team.

For the primary mission, we aimed to analyze the properties (pressure and temperature) of the atmosphere and their variation with altitude. These data were sent from the satellite to the ground station in real-time, once per second. Another part of this primary mission was to ensure the CanSat's landing by designing a parachute with the necessary characteristics to make the landing as gentle as possible.



The secondary mission of this project was to analyze the health of crops by capturing infrared and green light emitted by plants. Plants emit infrared radiation between 700 and 1000 nanometers, which cannot be detected by the human eye but can be captured by cameras. By analyzing the IR radiation emitted by plants, we aimed to obtain information about the condition of certain crops or ecosystems.

The regional phase launches were carried out from the La Morgal aerodrome. A solid-fuel rocket, White Thunder model J760-19A, was used, which ascends to about 800 meters in altitude. Subsequently, the cargo compartment opens, and the six CanSats housed in each rocket are released, deploying individual parachutes for the descent of each satellite and another for the rocket body.

Servet Project



Servet is a scientific project carried out by the Ibercivis Foundation, based in Zaragoza. The project consists of experiments in the so-called near space, launched via stratospheric balloons. These experiments are designed and built by educational institutions, associations, or individuals who take the initiative to propose and execute their scientific challenges.

IES de Candás was selected to participate in the Servet VIII and Servet X missions, along with other Spanish educational centers. The data collected by all teams were shared, facilitating the comparison of results and the incorporation of data from different projects. Logistical aspects, including balloon selection, helium filling, verification of the loops, launch, recovery, and legal matters, were managed by the Ibercivis Foundation staff.

The participation proposals for Servet VIII and Servet X had a dual objective: scientific and technological. The technical aspect aimed to obtain atmospheric pressure and temperature profiles as a function of altitude, capture images, and verify the reach and feasibility of long-distance radio transmission systems using LoRa at 868 MHz, with the goal of implementing them in future missions.



From a scientific perspective, the onboard experiment aimed to investigate the effect of stratospheric conditions (extreme pressures and temperatures, UV rays, and cosmic radiation) on the germination capacity of seeds, specifically "fabes verdinas," a typical product of the Asturias region. For this purpose, seed samples were placed inside the capsule (protected from UV radiation but exposed to cosmic rays), outside the capsule (exposed to UV light and cosmic rays), and a third sample remained on the ground as a reference.



An expanded polystyrene capsule was designed and built to house the following elements:

- A BMP280 pressure and temperature sensor.

- A 5MP camera with a Raspberry Pi Zero connector.

- A LoRa radiofrequency transmission module at 868 MHz.

- A data acquisition and processing system based on a Raspberry Pi Zero W platform, running the Raspbian operating system and a Python program for sensor readings every 30 seconds, recording on the SD card, LoRa transmission to the ground, and taking photos every 30 seconds, also saved on the SD card.

- A power system, consisting of a 1000 mAh Lipo battery.



The ground station included a laptop with a LoRa module connected to a USB port and a Yagi antenna to receive the signal with the best possible quality.

The launches in 2023 and 2024 took place in April from two different locations in Aragón, chosen based on prevailing winds, to ensure the probe could be recovered in an accessible location.

The flight lasted about two and a half hours, reaching altitudes of around 30 km and traveling horizontal distances of about 150 km, being recovered thanks to various GPS positioning data transmission systems.

Educational Use of Drones

The third focus of our project was carried out in collaboration with the "Jesús Fernández Duro" Aeronautical Circle of Langreo, which provided us with a Tello drone and technical advice for drone assembly and piloting.

The Tello EDU is a drone developed by Ryze Tech, associated with DJI, a leader in the drone industry, to develop affordable and easy-to-use equipment aimed at educational and learning purposes. Therefore, we saw this equipment as an ideal tool to complement aerospace activities at IES de Candás while being affordable for students.



The drone has a specific app to control it from a smartphone. However, the greatest educational value is achieved through programming with Scratch and Python. The first language is simpler and more accessible, while Python has greater power and allows the incorporation of Artificial Intelligence models, offering a wide range of applications.

Students were able to program the drone to perform autonomous flights and complete specific tasks, such as following a predefined route, avoiding obstacles, or taking aerial photos.

Introduction of the Author

Javier Redondas *holds a degree in Physics (University of Santiago de Compostela) and a Ph.D. in Physics (University of Vigo); he teaches technology, robotics, and ICT at the Secondary Education Institute of Candás (Asturias, Spain). Practical experiences and international collaborative projects play a significant role in his teaching methodologies. Javier is a teacher trainer, Scientix ambassador, and coordinator of various Erasmus+ and other international projects. He received the Global Teacher Award in 2022.*

ARSTEAMapp
Innovative Teaching/Learning Experience

Elena Matroana Hreciuc

Scoala Gimnaziala "Ion Creanga" Suceava
ehreciuc@yahoo.com

Abstract

The ARSTEAMapp project is a collaboration between diverse partners, represented by a great team, including **University of Burgos (UBU) / Spain** Associate Professor Ph.D. Miguel Angel Queiruga Dios as coordinator and Ph.D. in Scientific Education Radu Bogdan Toma, from **Arnavutköy Korkmaz Yigit Anadolu Lisesi (KYAL) /Turkey** teacher Hatice Kîrmacı, from **Ion Creanga Secondary School (SCOALA)/Romania** teacher Elena Matroana Hreciuc, from **Colégio Luso-Francês School (CLF)/Portugal** teacher Rita Rocha, and from **Senior Europa Sociedad Limitada (KVC)/Spain** senior consultant Belén Costa, and project manager Lorena Aguilar.

As a result, the ARSTEAMapp project delivers an application that integrates a "Play and Learn" teaching and learning process in the classroom. To use ARSTEAMapp, teachers and students need to follow three steps: download ARSTEAMapp, print the markers, and explore and engage with the app's AR challenges. Integrating ARSTEAMapp into classroom activities facilitates the transfer and integration of knowledge across Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics (STEAM) using ten heritage buildings. ARSTEAMapp is easily downloadable from Google Play. The ARSTEAMapp marker is a compilation of features extracted from numerous 3D images of a building, packaged together for use (Figure 1).

Figure 1

Slides showing how the ARSTEAMapp works



As examples, six markers are presented here, easily recognizable by their cultural and architectural symbols. You can find all of these on our website and soon in the app. By exploring 3D buildings through Augmented Reality (AR), the app merges virtual objects seamlessly with the real world in real time. Use the Augmented Reality button in the app's interface, fix the building card in the AR square, and be ready to discover the fascinating elements of the building you have chosen. Enjoy our cards available on the project's website.

The exploring process encourages students and teachers to react and show interest in exploring more in 3D, 360-degree views, and texts, and soon they will also be able to explore the information by audio.

The ARSTEAMapp teaching/learning experience at Ion Creangă Secondary School in Suceava included a focus group of teachers specializing in Mathematics, Biology, Chemistry, Physics, Technological Education, Plastic Education, English, French, and Music Education, as well as students aged 12 to 16 years old, from April 9th to June 9th, 2024. Thirteen teachers teamed up with their classes, totaling 397 students, to enjoy the ARSTEAMapp application, experiencing the "Play and Learn" concept. The feedback highlights the impressive aspects of ARSTEAMapp. The entire experience proved attractive and beneficial, quickly enriching the knowledge of both students and teachers and enabling the transfer and integration of important STEAM aspects. The unanimous decision was that ARSTEAMapp is a valuable resource. It is evident that this teaching and learning experience demonstrates that ARSTEAMapp offers an innovative opportunity for STEM education, promoting global STEAM skills and emphasizing the importance of AR in the learning process. I invite you to find more information and updates by visiting our website and our social media pages. ARSTEAMapp is a real brand, a model for the future, and a model to be applied for 21st-century STEAM education and beyond.

ARSTEAMapp has been funded with support from the European Commission Erasmus+ Project No: 2021-1-ES01-KA220-SCH-000030257. This document 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 *is ICT and programming teacher, organic chemical engineer specialising in e-chemistry, 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+.*

Why Study the Science of our Planet

Teresita Gravina

Universtià degli studi Federico II di Napoli
tgravina@unina.it

Abstract

This abstract highlights the critical importance of studying Earth science, emphasizing its broad scope and contemporary relevance. While the value of biology in understanding and protecting life is widely acknowledged, geology and Earth sciences often receive less attention despite their essential role. Earth science encompasses the study of our planet's structure, processes, history, and future, offering insights into natural phenomena such as earthquakes, volcanic eruptions, and climate change. These insights are crucial for developing strategies to mitigate natural disasters and adapt to environmental changes.

The integration of Earth science into educational curricula varies significantly worldwide. In some countries, it is embedded within natural science programs and taught by biology teachers, while in others, it forms part of geography courses or primary education. Only a few nations, such as Japan, have dedicated Earth science teachers, illustrating the diversity in educational emphasis.

Earth science fosters interdisciplinary learning and supports a STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) approach. For example, studying earthquakes involves scientific methods, technological tools, artistic representations, and mathematical analysis, making Earth science an excellent subject for outdoor and experiential education.

Finally, Earth science is closely linked to sustainable development goals, underscoring the need for a new generation of informed citizens who can address climate change and promote sustainable practices. This abstract concludes with a call to action for educators to incorporate Earth science topics into their curricula, enhancing both classroom experiences and the future of our planet.

Introduction of the Author

Teresita Gravina *is a Natural Science Treacher in Italian Pubblic upper secondary school, at the moment she is attending a PhD at University Federico II of Naplesfocusing on Earth science Education.*

AI Enters my Classrooms. AI Literacy and First Resources

Mª Carmen Diez

Physics and chemistry Professor, Scientix Ambassador, Spain
cdc8385@gmail.com

Abstract

Thank you again sharing Learning Experiences with EduVision 2024 as Scientix Community. The goal today is to open windows to new classroom experiences, experiences that we will carry out hand in hand with Artificial Intelligence in an unquestionable way because AI has entered classrooms and society to stay. The Objective is to provide an approach to AI literacy and first resources. Six sections to optimize the search, organization and use of information to use AI in the Classroom. From an approach of simplifying the understanding and management of time.

Documentation, sources and references of Information (section 1). Artificial Intelligence in a little History DL, LM, AI and a Glossary (section 2) Machine Learning (section 3). Prompts improvement (section 4). Future and Ethics, suported on 2024 Davos debate (section 5). Applied use of BOT_Chat Interfaces working Text. Image, Lyrics, Audio for activities design (section 6). Students can leave a human mark nevertheless AI society.

Keywords. AI activities, AI Documentation, AI Literacy, BOT, Learning Machine

Artificial Inteligence enters my Classrooms. AI Literacy and First Resources.

Refer Intelligence is because it is based on neural networks, and Artificial because its operation aims to emulate the human brain. With a history that dates back to 1936 with the Touring Machine, being in 1938 when the term Google was coined. A child made it and it is linked to 10 to the power of 100 as a huge amount of data.

In 1959, Arthur Samuel (from IBM) made autonomous learning possible: Computers, automatic *Machine Learning* using data and experience as the human brain does, following *Algorithm* instructions that solve a problem. In 1995, the Google company was established as a search engine, and in 2009 Bing was designed, which already works with formulas. In 2017 we found Google Lens with AI technology that responds based on experience through image recognition and *Deep Learning* routines. Knowledge of neural connections (1990) resurfaces as DeepLearning in 2016 which aims to simulate a human neural network. AI now is based on putting enough information into the algorithm that works like a neuron.

Actually Chat/bot interface converse natural language understanding (NLP) or natural language processing (NLP) and machine learning (ML). Adjust *Algorithm* from *Data* from *Chad Bot.* First it was Data stored and organized (Davinci model). GPT3 optimizes that.

This is moment turning AI into our ally and transforming its presence into a factor of help and construction of learning. Students will maintain a human footprint that always identifies their presence and surprises; something human that AI can never have and that could be our mark every day. In this moment marked by seriousness, I thought to ask a relaxed question to *Copilot*: give me a surprising proposal, as a teacher, to start the Work? Well, talk to them about a series of numbers, 6 is afraid of 7; the 7. 8 and 9. I said: I don't understand. Copilot answer

OK, I'll tell you in English: 6 fears 7, 7 eights 9. Then I realized that it was a bad joke about a series of numbers in which the 7 was eaten 9 (Figure 1). Evidence that in AI, creativity and management of emotions, which also depends on the idiosyncrasies of each country, has a lot to learn. I asked for more jokes, riddles and tongue twisters.

Figure 1.

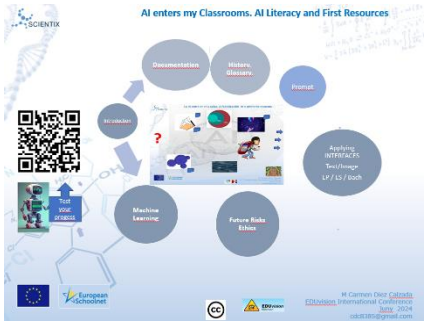
A funny robot. Technology DALL.E3



The six completed sections (Figure 2a) summarize content, references, activities suggested and a test to know your progress on QR Padlet included. Find out the complete content of this communication in the image (Figure 2b).

Figure 2.

a) Six sections and Padlet test; b) Communication content.



Introduction of the Author

Mª Carmen Diez *is Physics and Chemistry professor Spain. Scientix Ambassador. Alpha contact Global Science Opera. Focus Group EFF. INTEF online training team. Director and creator of the STEM Family Library Project.*

Livros com Ciência: Using Libraries and Bookshops to Engage Families with Science

Rita Rocha

Mundo Cientifico
rita.rocha@mundocientifico.com

Abstract

"Livros com Ciência" is a truly innovative and engaging project that integrates literature and science to create a dynamic and immersive experience for children. The strategic approach of selecting specific scientific concepts related to each book and integrating them into a hands-on strategy through a portable lab-in-a-box is both innovative and effective. The organization of the space encourages children to jump from reading to experimenting, creating a dynamic that not only sparks curiosity and wonder but also ensures a holistic understanding of both the narrative and the scientific concepts being explored. This communication presents a 7 year experience in public libraries and bookshops from Portugal where four books were explored. In "Minimalário" [Kalandraka editor] we selected the Butterflies chapter. Using magnifying glasses binoculars, tweezers, petri dishes and other scientific materials, children analysed the scales that forms the colourful patterns of these tiny beings that sprinkle our imaginary. And to better understand these insects' lifecycle they were able to accompany the metamorphosis stages of a common Portuguese species from caterpillar to adult. The book "O professor Astrogato nas fronteiras do Espaço" [Orfeu Negro editor] lead to a true intergalactic journey. that started with the question: What if one day we woke up in Moon and we had a spaceship to travel around the Solar System? This motto was followed by the creation of flying objects, and several instruments to learn about the stars and solar system planets' curiosities. In "O rapaz de gostava de aves (e de muitas outras coisas)" [Planeta Tangerina editor] we explored biodiversity outside the library or bookshop as a true biologist. Last but not least, "O pequeno inventor" [Orfeu Negro editor] allowed us to spark imagination challenging children to build science toys with simple, open-ended materials that can easily be found at home.

Introduction of the Author

Rita Rocha *is graduated in Biology in the Faculty of Sciences of University of Porto and she's the founder of Mundo Científico, an SME dedicated to Science Education and Communication. Since 2002 R Rocha is working as a teacher at Colégio Luso-Francês, being responsible for STEM Projects development at school, focusing on active learning methodologies, such as Project-Based Learning. In the last 15 years, she's been working with educational departments of several institutions, such as Serralves Foundation, Porto, Matosinhos and Ovar Municipalities and private companies.*

Inspiring Educational Experiences: STEM Careers

Costantina Cossu

IIS Enrico Fermi Alghero-Italy
c.tina@tiscali.it

Abstract

The activity aims to inspire and train new generations towards STEM professions (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), with a special focus on encouraging girls to pursue studies and careers in these fields. Through a series of innovative educational experiences, it seeks to overcome gender stereotypes and promote female inclusion in STEM disciplines (Figure 1).

Figure 1.

Canva presentation.



https://www.canva.com/design/DAGJUvzKBuE/dxdLCjvPOUAEAG-Bt0w5Gw/view?utm_content=DAGJUvzKBuE

The goal is to create stimulating and inclusive learning environments where female students can explore their passions and develop technical skills. Advanced and engaging teaching methods are used, such as practical workshops, group activities, and the use of cutting-edge technologies. This approach makes learning more interesting and helps girls see the potential and opportunities STEM careers offer.

A fundamental aspect of the project is collaboration with schools, universities, and companies to provide female students with female role models and mentoring opportunities. It is believed that seeing successful women in STEM roles can be a powerful source of inspiration

for girls, showing them that they can excel in these fields. Moreover, the project includes orientation and counselling programs to help female students navigate their career options and make informed decisions about their future. Resources and support are provided to help them overcome any barriers and build confidence in their abilities.

A crucial point of the initiative is the importance of constant updating in the STEM field, aimed at new professions. In a world of continuous technological evolution, girls need to be prepared to face and adapt to the rapid changes in the job market. Therefore, the project encourages continuous learning and the acquisition of new skills, ensuring that female students are always up-to-date with the latest innovations and trends in the sector.

The final goal is to create a cultural change that values gender diversity in STEM professions and recognizes the significant contribution that women can make. It is firmly believed that, through education and inspiration, new paths and opportunities can be opened for girls in STEM careers, thus contributing to a more innovative and inclusive future.

With this project, there is a commitment to transform the STEM profession landscape, making it more accessible and attractive to all female students, so they can realize their full potential and contribute to the scientific and technological progress of our society.

The activity was inspired by a presentation created in collaboration with EFT A. Scaramuzzino and P. Testa.

Introduction of the Author

Costantina Cossu *is 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, and collaborating with Natural Parks Porto Conte Alghero. Teacher trainer in IFTS courses and she has Master's in Valutations and Master's 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).*

Artificial Intelligence in Education: Opportunities, Applications, and Guidelines

Luis C. González

University of Burgos
Lgg0036@alu.ubu.es

Abstract

Artificial Intelligence (AI) refers to the simulation of human intelligence by machines, encompassing processes like learning, reasoning, and self-correction. In education, AI offers numerous possibilities for transforming traditional learning environments and enhancing outcomes.

AI can personalize learning by analyzing student data and adjusting content difficulty through adaptive learning platforms, ensuring appropriate challenges and support. AI-powered tutoring systems provide instant feedback and additional resources, allowing students to master concepts at their own pace.

Successful AI implementation requires engaging stakeholders—students, parents, educators, and policymakers—to ensure applications meet diverse educational needs. Ethical standards, particularly regarding data privacy and security, are crucial. Educators should receive comprehensive training on AI technologies, with ongoing professional development to stay current with advancements. AI tools must be inclusive, ensuring all students benefit regardless of background or abilities, and efforts should focus on bridging the digital divide to provide equitable access to AI-enhanced resources.

AI promises to transform education by personalizing learning, improving teaching efficiency, and enhancing institutional operations. Its implementation must be guided by ethical considerations, continuous professional development, and a commitment to inclusivity and accessibility. By following these guidelines, the educational sector can harness AI's potential to create a more dynamic and equitable learning environment.

Introduction of the Author

Luis C. González *is currently enrolled in the Master's Degree of Education at the University of Burgos. He has a Biochemistry degree from the Complutense University of Madrid. For more than 25 years, he has been working in the pharmaceutical sector as Technical Director and head of the Quality and R&D departments.*

Nurturing Sustainable Futures: Financial Literacy and Historical Agriculture Workshops

Carmen Perea Marco

Co-authors: Rosa Martínez, Juana Parres

Miguel Hernández University. Science, Didactic an Interactive Museum (MUDIC)
perea@umh.es

Abstract

This project, "Nurturing Sustainable Futures," comprises two innovative educational workshops designed to instil principles of sustainability and responsibility among primary school students. The first workshop focuses on financial literacy for 6th-grade students, introducing them to essential economic concepts and the importance of managing money wisely. This interactive and participatory approach covers topics such as the differentiation between needs and wants, budgeting, various payment methods, and the basics of investment. By equipping young students with these financial tools, we aim to prepare them for informed and responsible financial decision-making in their future lives.

The second workshop, aimed at 5th-grade students, explores the historical agricultural practices of the Vega Baja del Segura region. This workshop highlights the region's rich agricultural heritage, dating back to Roman times and significantly enhanced by Arab irrigation techniques in the Middle Ages. Students learn about the diverse crops grown in the area, the historical significance of the vegetable garden, and the social and cultural importance of local agriculture. Through hands-on activities, students engage with the soil, study the historical irrigation systems, and learn about seasonal crops. This workshop emphasizes the environmental benefits of consuming local produce, such as reducing carbon footprints and supporting sustainable farming practices.

Both workshops, sponsored by Caja Rural Central and facilitated by Science Museum MUDIC Jesús Carnicer, aim to foster a deep appreciation for local heritage and sustainable practices. By teaching students about financial literacy and the historical and environmental significance of their local agricultural systems, we aspire to nurture a generation that values sustainability, responsible consumption, and the preservation of cultural and environmental legacies. These workshops not only educate but also inspire young learners to contribute positively to their communities and the world at large.

Introduction of the Author

Mari Carmen Perea Marco *is professor in the area of Applied Mathematics at the Miguel Hernández University. She is a research staff at the Operational Research Center Research Institute. Managing Director of the MUDIC-VBS-CV foundation since 2015. Scientix ambassador since 2017, member of the dissemination commission of the Royal Spanish Mathematical Society and member of the board of the National Association of Science Museums and Centers of Technique of Spain.*

IX

ROUND TABLE 2

One more Step towards Achieving the SDGs

OKROGLA MIZA 2

Še en korak k uresničitvi ciljev trajnostnega razvoja



ROUND TABLE 2

One more Step towards Achieving the SDGs

In the Round Table participated speakers and teachers from the following countries: ***Spain, Andorra, Chile, France and Portugal.***



dr. Miguel Ángel Queiruga Dios
University of Burgos, Spain



Paula Urrutia
Colegio Polivalente Santa María, Chile



Laura Beatriz Oliveira Rodrigues
University of Almería, Spain



Karla Zambrano González
Universidad Internacional de la Rioja, Spain



Antonia Trompeta
University of Alicante, Faculty of Education, Spain



Aswini Prabhakaran
University of Burgundy, France



Dolores Alicia Queiruga Dios
University of La Rioja, Spain



María Diez Ojeda
University of Burgos, Spain



Josefina Anllo Naveiras
MIT & University of Porto, Portugal



Gemma Verdú
Agora Internacional, Andorra



José Luis Olmo
I..E.S. Azuer, Manzanares,
Ciudad Real, Spain

Schools for the Earth

Paula Urrutia Orellana

Colegio San Pedro Nolasco de Vitacura, Chile
urrutia.paula@gmail.com

Abstract

About of the SDGs in the citizenry it can be seen that they have not yet succeeded in penetrating the population (although they are very close to their target year). That is why working on the goals in the classroom is relevant, and that this learning can be taken to school communities and civil society. Carrying out transversal activities that allow going beyond the science classroom and that are contextualized, so that they can be a significant learning experience.

Actions such as "Escuelas por la Tierra" [Schools for the Earth] is an example of how, little by little, we can take the SDGs to the community. This initiative is carried out in Mexico and involves schools in different parts of the country to carry out interventions that are in line with the goals and include the school community in the process: starting with each group of students and ending with their families.

The work carried out by each person in formal or non-formal educational spaces is fundamental when it comes to incorporating these issues in society and, therefore, each of the efforts made in the spaces themselves to accompany learning and work on the SDGs is valuable and should be communicated to the population.

Therefore, we must not stop working so that the objectives are met, and we must not stop working on this and inspire each other among communities.

Introduction of the Author

Paula Urrutia Orellana *is a Physics Teacher at Colegio San Pedro Nolasco, Santiago (Chile). Bachelor in Sciences, Physics, and MASc student in Science Teaching at Pontificia Universidad Católica de Chile. She is the Communications Director at the Chilean Society of Science Education (Sociedad Chilena de Educación Científica), active member at LAIGEO (Latinamerica Chapter of International Geoscience Education Organisation) and actively participates in societies and groups of science teachers.*

A Brief Comment on the Education Field from a Case Study Focusing on the Development of Rural Women in the North and Northeast Regions of Brazil, articularly Regarding the Integration of Agriculture and Solar Energy Technologies

Laura Beatriz Oliveira Rodrigues

Universidad de Almería
laurabeatrizrodrigues@yahoo.com.br

Abstract

The North and Northeast regions of Brazil have the lowest levels of education overall, especially among women, black and brown ("pardos") people, and youth (IBGE, 2022). There is a high level of disengagement from basic education, which encompasses preschool to high school, with rates of 9.2% for the North region and 9.2% for the Northeast. In rural areas, the disengagement rate is about 11.5%; among black and brown people, it is 8.4%; and among men, it is 8.1% (IBGE, 2022). According to 2018 figures, 737,000 (7.6%) young people were not attending school (IBGE, 2022). About 64.7% of these left without completing middle school (IBGE, 2022).

Apart from that, those regions are the ones which not only concentrate more people isolated from the electricity grid, but also present a lack of infrastructure. Such deficiency, connected to other social and political aspects, leads to a poverty scenario. The rural communities in the area are the ones that mostly suffer from poverty, living on less than US$1.90 per day (IBGE, 2022). The Human Development Index (HDI) is 0.683 for the North region, considered medium, and 0.754 for the Northeast, classified as high. 5% of the urban population lives in extreme poverty, while 25% of the rural population lives in extreme poverty (Vyas, 2012). Nevertheless, if we consider the advantages of off-grid systems in those areas and the impacts of energy on the lives of women, we can gradually and significantly change that poverty situation.

Going further, we need to consider the concept of women's poverty, which encompasses the invisibility of their work in housework, raising children, agriculture, and other economic sectors. This work is immense but often goes unnoticed (Cavadas, 2020). Women and girls have historically suffered from a lack of control and ownership of land in Latin America, and persistent gender, racial, and ethnic discrimination hampers implementation (Vyas, 2012). Economic dependency arises because their household and agricultural work is financially disregarded, undervalued, and underpaid, making it so that they depend on their partner’s income to live (Cavadas, 2020).

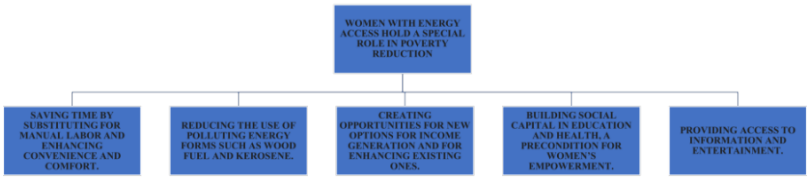
In Brazil, women represent 51% of the population (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021). Both the agriculture and solar energy technology value chains would benefit jointly and independently from the available female workforce. Such off-grid electrification processes could support women in pursuing careers in the solar energy production and distribution chain, and off-grid energy systems could help them run their businesses more efficiently.

It is worth mentioning that when women have access to energy, their whole community benefits because there is a nexus among gender, energy, and poverty. This relationship,

illustrated in Figure 1, saves time and reduces drudgery, improves health and education, and offers social benefits (Dutta, 2017).

Figure 1

Women with energy access hold a special role (Dutta, 2017).



In this direction, we focused on the outcomes brought by the first sub-goal of a complete master's thesis, which was surveying, documenting, and analyzing cases of women benefiting from solar energy technology and their employment in solar energy value chains. This involved investigating the technology, system dimensions, and applications.

Concerning education, Eva Dávila, an interviewee, is taking two undergraduate courses online, Pedagogy and Environmental Management, after the installation of the photovoltaic system. She mentioned the impact of the energy on education for the whole community by saying that they now have energy to power devices in the school. The Fábrica Solar workshop, an initiative led by Villi Fritz, an interviewee, enables young women and men to receive training and coaching programs and work in the solar industry. Gerusa Alves, an interviewee, said that the amount of energy returned to the electricity network is reflected in a reduction in the Escola Família Agrícola do Sertão's electricity bill.

Introduction of the Author

Laura Beatriz Oliveira Rodrigues *is currently undertaking her master's degree in Solar Energy at the Universidad de Almería, has completed a postgraduate program in Environment, Sustainability, and SDGs from Universidad del País Vasco, and holds a bachelor's degree in Environmental Science from the Universidade Federal Fluminense.*

Good Sustainability Practices within the Framework of the European Higher Education Area (EHEA)

Karla Zambrano González

International University of La Rioja (UNIR)
Karla.Zambrano@unir.net

Abstract

Undeniably, all regions of the world are experiencing worrying and turbulent times. In this sense, the climate emergency, the resurgence of armed conflicts, the disproportionate development of artificial intelligence and disturbances to world peace and security, are putting the international community "in check" and are configured as global challenges that we must face. These challenges should not remain strange to the students of Vocational Training Educational cycles. Thus, the aim of this study focuses on addressing these threats from the curricular content and the realistic and transversal incorporation of the Sustainable Development Goals and the European Green Deal by using active methodologies at class. Among the main findings of this research, it has been possible to establish an intersecting relationship, in addition to carrying out a comprehensive multilevel evaluation of the research topic.

Indeed, the transition towards more just, egalitarian, conscious, responsible and resilient societies is already taking place in all regions of the world, while the less committed and inexorable ones proliferate. This is a factual and, unquestionably, legal evidence that affects, at all levels, the set of fundamental rights achieved through revolution, struggle, social resistance, wars - including old ones - and countless conflicts. In this context, the paradigm of sustainable development emerges as a web of challenges and valuable purposes that are part of life. A necessary fabric to guarantee the existence of Humanity that is based on the conceptualisation of essential minimums inherent to the development of the human personality: human rights (Castillo Daudí, 2014). One of these minimum rights is the right to education, among others.

If, traditionally, education -and its professors- has been charged with the difficult task of transforming the world (Ron Fernández, 2021), education to achieve sustainability under the criteria of world peace and security is called upon to play a crucial role in the minds of present and future generations. There is no shortage of global challenges facing us as a species. In this regard, the tireless work of the United Nations (UN) in promoting and reaffirming the absolute right to education for global citizenship should be highlighted.

Since its creation in 1945, the UN has laid the foundations of the right to education in multiple legal instruments, both binding and non-binding. Thus, it can be found in: (i) the Universal Declaration of Human Rights (UDHR, Article 26); (ii) the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (ICESCR, Article 13); (iii) the Convention on the Rights of the Child (CRC, Article 28); (iv) the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW, Article 10); (v) the International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (ICERD, Article 5); (vi) the International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families (ICRMW, Articles 12 and 30); (vii) the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD, Article 24); (viii) the Convention against Discrimination in Education (CDEE, Article 5), among others.

Taking into account the international legal instruments mentioned in the previous paragraph, it is possible to affirm that, despite all the UN's efforts to considerably protect the right to education, this right is nowadays seriously threatened by the multiple challenges of a globalised world in constant crisis. The current human crises are innumerable, ranging from political, economic, social and cultural crises to health and environmental crises that threaten every possibility of existence.

Focusing on the latter, it should be pointed out that tackling the effects of global warming from the different spheres of society is not only a challenge, but also a commitment to humanity itself. Hence, there is an urgent need to demand more forceful reforms in environmental policies at international, regional and national levels (Tremmel, J. & Robinson, K., 2014), just as it is necessary to take action as social actors and from the educational sector, with the aim of fostering the formation of a respectful, aware, educated and informed citizenry.

As Borrás-Pentinat (2017, p. 2) points out, 'the challenges posed by climate change demonstrate a clear inequality: while climate change is produced by the richest and most powerful, the most serious risks and consequences are suffered by the poorest and most vulnerable'. Climate change is an inherently discriminatory phenomenon, which hits the most vulnerable groups hardest, seriously threatens human rights and requires inclusive and participatory governance at all levels: economic, legal, political and social. Hence the need to propose education based on the SDGs, but not in any way or at any price; based on the pedagogy of degrowth and the limits to 'green growth' (Díez-Gutiérrez, J. E., 2013; Hickel, 2019; Díez-Gutiérrez, J. E. & Palomo-Cermeño, E., 2022).

Taking into account the aforementioned considerations, it is necessary to do a study on the importance of transversally integrating the Sustainable Development Goals (SDGs) in the teaching-learning process, as a fundamental link in the teaching work of teachers and whether they are adequately trained, in order to incorporate this content into the established curricula at all stages of education for citizenship.

References

Borrás Pentinat, S. (2017). Movements for global climate justice: rethinking the international climate change scenario. *Grupo de Estudios de Relaciones Internacionales, 33*, pp. 1-24.

Díez-Gutiérrez, E. J. (2013). Degrowth in teacher training. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 78,* pp. 207-219.

Díez-Gutiérrez, E. J. & Palomo-Cermeño, E. (2022). University training of future teachers: the need to educate in the degrowth model. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 78,* pp. 207-219.

Juste Ruiz, J. & Castillo Daudí, M. (2014). *Environmental protection at the international level and in the European Union*. Tirant lo Blanch.

Tremmel, J. & Robinson, K. (2014). Climate Ethics: Environmental Justice and Climate Change. Bloomsbury Academic.

Introduction of the Author

Karla Zambrano *holds a PhD in Law and a LL.M. in Advocacy from the University of Valencia, Spain. Her doctoral thesis was entitled: "The challenge of climate change in International and European Law", obtaining the qualification of Outstanding CUM LAUDE and international mention.*

She has also held a pre-doctoral scholarship from the Ministry of Science and Universities and is currently carrying out her post-doctoral research, also with funding from this Ministry, in the "Adolfo Miaja de la Muela" International Law Department at the University of Valencia, where she teaches in the subjects of Public International Law and International Environmental Law. As part of his teaching training, she has received many courses and seminars on Teaching innovation.

Regarding her development as a researcher, Karla Zambrano stands out as a member of University of Valencia own research group, "Sustainable development, global and regional governance, contemporary international and European order - DSGMROIEC", also recognising her activity as a visiting researcher in the following research centres: The Cambridge Centre for Environment, Energy and Natural Resources Governance (CEENRG) of the University of Cambridge; the Institut de recherche en Droit International et Européen de la Sorbonne (IREDIES) of the University of Paris 1 Panthéon-Sorbonne; the Centre for International Law and Governance (CILG) of the University of Copenhagen and the Institute of Political Science and Administration of the University of Opole (Poland).

As a result of her research activity, she is recognised for her participation in several national and international colloquia and seminars, as well as for her various publications on the legal treatment of climate change and migration. She has been awarded the "Tomás y Valiente" prize of the University of Valencia for the best legal research in 2021 and has attended multiple specialisation courses in different areas of Law.

Regarding her professional career, Karla Zambrano has been a practising lawyer at the Valencia Bar Association (ICAV) from 2015, specialising mainly in immigration law, the active defence of human rights and the environment.

Blue Oceans from my Neighbourhood: A Step towards SDGs 6 + 13 + 14

Antonia Trompeta

University of Alicante, Scientix ambassador
antonia.trompeta@ua.es

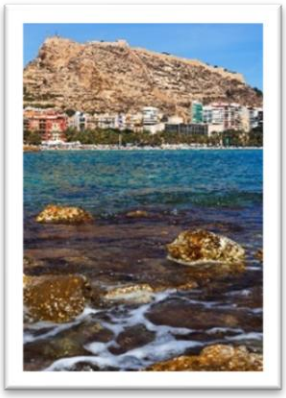
Abstract

It has been nine years since United Nations Department of Economic and Social Affairs promoted the 2030 Agenda for Sustainable Development, following the Agenda 21, and developing 17 goals to drive actions to fight poverty, improve health while challenging climate change and working to preserve the oceans and forests. Following these considerations European authorities, Maritime Forum, has been dedicating great efforts to mobilize communities in favor of Ocean literacy, that is, to a comprehension of how the ocean individuals impact each other. In that sense, the EUOcean platform brings diverse organizations a collaboration to promote Ocean literacy activities, with the idea of getting sustainable Ocean initiatives, encouraging citizens to engage in actions to raise awareness of the Ocean needs. Inspired by them, Alicante Project "The sea begins in my neighborhood" has tried to follow environmental, social and cultural actions in relation to the Ocean; considering the three Sustainable Development Goals 6, 13 and 14; that is, it could work for a clean water, reduction of effects of climate change and preservation of life under water, with the idea that they could be interlinked in the project.

Thus, during the school period 2023/2024, students and citizens were required to address environmental issues on a daily basis, helped with the STEM ideas offered from the SCIENTIX platform and the Ocean literacy suggestions for citizens and schools given by the MARITIME FORUM EU. This document contains a summary of the activities that the Sociedad Cultural y Deportiva San Blas, a cultural and sport association of the San Blas neighborhood, in Alacant capital (Figure 1), has promoted during the period of 23/24 school course, as a coordinator of the initiative; summed with other activities that engaged schools of the zone have made by on its own. An evaluation of objectives proposed is contemplated as well.

Figure 1.

San Blas, Alacant, Spain.



During the first term of 2023 cultural coordinators of the San Blas cultural and sport association carried out visits to different institutions looking for their engagement. Six different school centres showed their interest in the project, as a result; and the implication of different local institutions, University, Teachers Center, Port, Water Service and Environmental Town Hall departments, in between others, as well. In May 2023 it was presented to the Teacher's Center Projects meeting; and to social networks and local media at the same time (Figure 2).

Figure 2.

Teacher's Center Projects.



The project started in September 23 with a “Tabarca island“ cleaning call, with more than 50 people, in between partners, followers and teachers, engaged in the weekend activities (Figure 3).

Figure 3.

Activities in Tabarca island.



Then it carried out two day Ocean literacy conference in October with a high participation of teachers and citizens (Figure 4). Alicante University Ciencias del Mar and Ecologia departments, professors Pablo Sánchez and Carlos Sainz, helped to understand the importance of taking care of the ocean, preserving diversity and keeping the ocean rid off microplastics; professor Andrés Molina from Insituto del agua, IUACA, introduced the audience in the integral cycle of water; Alicante Port environmentally responsible, Javier Jerez, presented its actions in pro the sustainability of Alicante Port; Alicante Instituto de Ecología litoral, director Gabriel Soler, presented its efforts to preserve Alicante Posidonia meadows; and Alicante Water Service – Aguas de Alicante - sustainable development director, Amelia Navarro, dedicated her speech to their actions in favour of recycle, reduce and reuse water.

Figure 4.

Ocean literacy conference.



In December, the most important chat was offered by professor Armando Alberola, UA, with a tribute to a great local marine and scientist Jorge Juan Santacilia, XVII, historical character, well known for his contribution to the measure of the meridian (Figure 5).

Figure 5.

Jorge Juan Santacilia conference.



During all the term, three visits to local historical places in relation to the water and the ocean were accomplished: Tossal Basses, Tibi Swamp and Illeta dels Banyets, always with the coordination of Carlos Brotons, as a guide (Figure 6).

Figure 6.

Visits to historical places.



Along 2024, the project went on with different talks and visits; as well as it kept boosting the citizen and school's community's participation in environmental calls, ones from Alicante Town Hall, and the others from Europe Maritime and Climate authorities.

In between talks, it could cite the tribute to archaeologist Solveig Norsdtröm, for her very important contribution to preserving Lucentum roman port; a round table where local archeologist Pablo Rosser introduced the participants in the historical events (Figure 7).

Figure 7.

Tribute to Solveig Norsdtröm.



Another inspiring round table for its implications on Alicante local economy was the one dedicated to the Fishery in Alicante, where teachers from the Escuela Naútico Pesquera debated about the present and future of the sector and its impact in the professional career (Figure 8).

Figure 8.

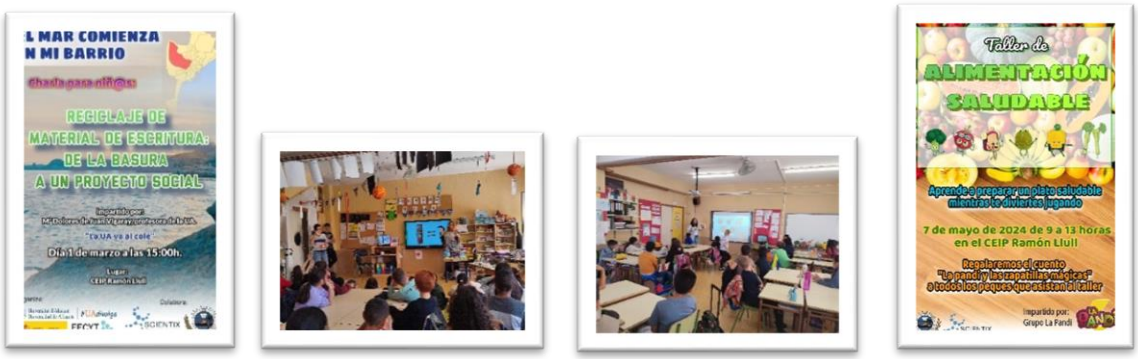
Conference on fishing in Alicante.



The project also promoted the relationship between schools and institutions dedicated to climate actions. Thus, thanks to the collaboration with Alicante University initiative, “UA goes to schools“, children from Ramón Llull primary school participated in a workshop dedicatedabout recycling school writing materials. In the same way, children got another one focused on healthy food, fish in between others, thanks to the collaboration with La Pandi nutritional association (Figure 9).

Figure 9.

UA goes to schools initiative.



And in the last workshop of the period "Aqualogia for all", families of the neighbourhood could visualize the integral Cycle of water, and realize the importance of drinking tap water; all thanks to the intervention of environmental guides from Alicante Water Service - Aguas de Alicante (Figure 10).

Figure 10.

Aqualogia for all.



In the first term of 2024, visits were scheduled to differente nearby spaces: our urban nearby mountain Tossal, our Mediterranean sea coast and orchards watchtowers, the interesting Sea Museum of Santa Pola; and the impressive new NBS flood park, created with recycled water, La Marjal de San Juan (Figure 11).

Figure 11.

Visiting differente nearby spaces.



To finish with the activities, the project tried to join local calls and EU calls as if the call for regreening degraded zones in the capital; the Climate Pact calls for sustainable fish eating, and

an action for the climate; not to forget the international call of actions in the tree day, and the Ocean day (Figure 12).

Figure 12.

Joining local calls and EU calls.



On the other hand, schools follow their own activities, as well. Thus, "San Blas" Secondary School used traditional seeds in its orchard, tried to measure changes in temperature with its weather station, dedicated two weeks to the awareness of microplastics pollution, and it engaged their students in composting activities. The school presented an inspiring project of filtered font water for its children to refill bottles and avoid plastic (Figure 13).

Figure 13.

Projects on sustainability at the San Blas school.



"Miguel Hernandez" secondary school followed a European Sea sustainability Erasmus program. They visit the Ocean Race Museum, and they dedicated some days to clean beaches and its nearby urban mountain Tossal. Its actions were recognized by the Maritime Forum EU with the "BUE SCHOOL CERTIFICATE" (Figure 14).

Figure 14.

Miguel Hernandez School: Bue School Certificate.



The third secondary school, “8 de Marzo” secondary school – engaged its low level students in the regreening the school yard using a terrace constructor. It enhanced recycling actions, and it impulsed an awareness of the problem of plastics in the Mediterranean Sea (Figure 15).

Figure 15.

Recycling actions at 8 de Marzo School.



“Santo Domingo” primary school brought its children to visit the Alicante Port facilities; children were taught about the problem of microplastics and pollution of the oceans, and teachers followed a workshop in IBSE methodology.

“Ramón Llull” primary school spent two days to the workshops cited before; teachers had a IBSE workshop; and children participated in The tree day, visiting emblematic trees in the city, and looking for pollution in the nearby Tossal urban mountain (Figure 16).

Figure 16.

IBSE workshop at Ramón Llull School.



“Benalua” Primary school scheduled the whole course year to children and families' awareness of having a clean sea. They implemented an ocean literacy unit in all the school levels, and created a bonfire dedicated to the sea without plastic. For their actions the school obtained the “BLUE SCHOOL CERTIFICATE” from the Maritime Forum EU.

Figure 17.

Benalua Primary school: Blue School Certificate.



To finish with our summary of activities, “Reyes Católicos” Primary School spent its Carnaval day to CARNAMAR – with different parades related to the sea; dedicated a week to ocean literature as well, and created a bonfire with a clean sea motto. For its actions, they also obtained the “BLUE SCHOOL CERTIFICATE” from the Maritime Forum EU (Figure 18).

Figure 18.

Reyes Católicos Primary School: Blue School Certificate.



Regarding the evaluation of the participation in the project, data shows a final participation of 7 schools, with not very satisfied participation of primary schools, and an average participation of Secondary schools in Alicante San Blas neighbourhood; Nearby neighbourhoods joined the project with a nice participation of three schools from those surrounding zones. The engagement of all of them has been quite high, as if their actions led to the achievement of a Blue school certificate in three of them.

It could be said that the number of teachers engaged in the project has been quite high; so as firstly, data from Teachers Center list of participants in the October 23 Ocean literacy Conference show a high participation of 75 people in total. And secondly, during the school course year, all the Primary school staff has participated in the activities; with the average participation in secondary schools, that is, normally teachers of STEM subjects, 8 teachers in total. However the number of students varies from schools. In Primary schools all the community has participated in the activities, that implies more than 1000 students; that is, all the staff and most of the families; but in the secondary schools, it depends on the engaged teachers. The implication of families is not very satisfied in any case. In two centers, lower levels have participated, which implies an average participation of eighty students in each school. In the third one, the Erasmus group was composted for an average of 30 high secondary level students.

Despite most schools in the neighbourhood are engaged in environmental projects, they were not willing to join in the same project. The SCD San Blas has made a great effort to unite all this environmental action without not very satisfying result; but as if different schools of Alicante capital are showing their interest in joining it next term, it is bound to go on with news proposals for next course year.

Conerning the participation of citizens, the participation of partners of a San Blas association was low, 20% of them; but data shows a very high engagement in the group of followers, about 90% (72 out of ninety); data show a greater participation in all of the activities proposed by the SCD San Blas. It can be said that the number of interested people has been increasing during the period.

Regarding the dissemination of the project, it might say the project seems to be gaining recognition in social networks, and in the local media in the city of Alicante; even more opinions on different social networks show its expectation for new actions next term.

As if the project has not assessed the possible changes in behaviour, it could be worth to go on next course year with pre-test and post-test about the use of plastic refilled water bottles, the water footprint in schools and homes and the carbon footprint.

In that sense it is crucial to offer new opportunities to the students and citizens to get these objectives, such as the idea of refilling bottles with filter fonts in schools, and to consider the ideas of "COOLSCHOOLS" to get shelters in schools yards, not to forget an impulse to regreening the zones nearby following the project "LIFE TERRA" and to go on with new actions in favour of the sustainability of Mediterranean Sea, following the BLUE SCHOOLS objectives.

San Blas sport and cultural association think it is worth to continue with its objective of involving its partners in the need to meet the demands of the environment; and it is willing to go on working for the schools and other citizen associations involvement. In other words, the coordinators of the project consider it is worth to continue promoting unity of environmental actions for the neighbourhood, the city and the Mediterranean Sea. It is a challenge for next year to improve the civic behaviour of the neighbourhood; for what it is imperative to get more people engaged in the project.

To finish with, and about the compliance of the SGDs proposed, it could be said that the activities proposed might have met part of the three objectives 6, 13 and 14, since an attempt has been made to inform, trained and create a critical awareness about sustainability of Mediterranean Sea; but it is needed to go on working for them, but including SDG 1, so that we must be engaged in a proposal of help to schools with no access to drinking water, sanitation and water for their crops and animals to reduce hunger, and infant mortality. It probably could be the most import objective of our project for the next course year.

Webgraphy

https://www.onegreenbottle.com/this-is-why-you-should-never-reuse-single-use-bottles/

https://www.wwf.org.uk/what-can-i-do/top-ten-water-saving-tips

https://www.aguasdealicante.es/programas-educativos

https://lauavaalcole.ua.es/activities

https://www.science-on-stage.eu/material/finding-water-universe

https://www.lifeterra.eu/es

https://coolschools.eu/

https://maritime-forum.ec.europa.eu/

https://scientix.eu

http://antoniatrompeta.com

Introduction of the Author

Antonia Trompeta *is a 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 where 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 at several Science Education conferences such as Hands on Science, Ciencia en Acción, EDUvision international conference, SCIENTIX II Conference, INTEF Conference Spain, UBU University international conferences, and Science since birth VIC University.*

Innovative Ways to Teach ESL Including SDGs

Aswini Prabhakaran

Samanvaya Culture
aswini.0076@gmail.com

Abstract

Through my presentation, I want to share my experiences of implementing innovative ways of teaching ESL lessons focusing on Sustainable Development Goals (SDGs) during my tenure as an English Teacher at the Liceo Cientifico Dr. Miguel Canela Lazaro.

One of the main difficulties that early learners of foreign language learners face is the difficulty to connect to the cultural context of the language they are learning, which is why one of our core aims of teaching ESL focused on improving the intercultuaral competence of the students. We also wanted learning to be an experience not just stimulating Intelligence Quotient but also Emotional Quotient and would let our students be future citizens who are conscious of their social and ecological commitment. This is why we devised a curriculum focusing on the following SDGs:

- Promote well-being for all ages
- Empower women and girls and achieve gender equality
- Foster ecological sustainability

The lessons and the activities around the lessons were designed to help the children understand, learn and interact with these above mentioned SDGs. We diverged from the traditional teaching techniques and focused more on first handing learning by using immersive technologies and activities. To learn about the consequences of ecosystem degradation, we used VR headsets to let the students take a tour of sea before and after an oil spill looking at the impact of it on aquatic beings, we discussed how plastic and other waste forms could endanger the life of these animals by polluting their habitat. After the discussion sessions, the students took part in a local beach cleaning activity organised by the school.

Another notable example is how the kids read up on local myths and legends and as a part of the class spend a week visiting the local old-age home collecting stories from the older community members thus fostering intergenerational well-being. The students ended up organising the stories collected in the form of podcasts to share with the wider community. At another instance, the students organised various activities sharing the stories notable women who made significant contribution to the society in science, arts and history. The students got together and painted a mural of Maya Angelou outside their classroom. They also shared with their classmates about the women in their lives who inspired them.

All these activities let the student learn a new language but at the same time also helped them in understanding and enjoying their learning experience and it also gave them an array of practical knowledge. We as educators, made sure to include the right balance between the use of technology and traditional skills so as to ensure that the students get the best of both worlds.

Introduction of the Author

Aswini PRABHAKARAN *is an accomplished Intercultural Research consultant and eduactor passionate about exploring cultural intersections and fostering meaningful connections. Aswini holds extensive experience in education, media, and cultural sectors across 8 countries. A polyglot and a literary enthusiast, you might find her chasing new stories around the globe.*

Activities for Student Interaction

Dolores Queiruga

Economy and Business Department. University of La Rioja. Spain
dolores.queiruga@unirioja.es

Abstract

In recent years we have seen the use of new technologies in classrooms increase enormously. Teachers have benefited from the advantages of online teaching and the tools of virtual classrooms. Students have benefited from searching for information on the Internet, rapid communication through chats or social networks and the help of Artificial Intelligence to complete tasks. However, interpersonal communication and, in general, social skills of young people are not improving. Some companies even claim that it is difficult to find candidates who have them. Given this situation, we consider that it is important to develop activities that require student interaction in the classroom. Some of these activities can be:

Gamification: Many subjects allow the use of games to improve learning with student interaction. For example, escape room or similar. Although they require a first creative effort on the part of the teacher, they can be worth it.

Service-learning: Students get involved in a social reality, look around them and act to improve it.

Group work: it is important that part of the work is done in the classroom and they cannot divide the work to ensure that they interact with each other. For example, solving a challenge.

Other types of activities such as, for example, each student having a part of the information and having to complete it by asking their classmates throughout the classroom.

If the teacher is interested in improving the students' social skills, they could give them a pre-post survey to check the results.

Introduction of the Author

Dolores Queiruga *completed her PhD at the Technical University of Braunschweig (Germany) in 2005. From 2006 to 2010, she has been professor at the University of Salamanca and from 2010 to the present, she is professor at the University of La Rioja. She teaches subjects related to the human and social factor of Companies. The research he has carried out is related to the environmental and social responsibility of the Companies, as well as the management of Non-Profit Organizations.*

Citizen Science for Achieving the SDGs

María Diez Ojeda

University of Burgos, Spain
mdojeda@ubu.es

Abstract

Citizen science, defined as public participation in scientific research projects, has many benefits for the people involved. Some of these benefits include: improved scientific literacy of participants, knowledge of environmental and social issues, and, consequently, the empowerment of the people who participate. Furthermore, the great technological development of the last decade facilitates the participation of people and has led to the emergence of many citizen science projects on all kinds of topics.

Citizen science also brings benefits to the scientific institutions that participate in the projects. Thus, citizen science can establish a communication link between scientific institutions and society. On the other hand, citizen science participates in the achievement of the Sustainable Development Goals. The results of many citizen science projects can serve as indicators for the SDGs.

Taking into account all these benefits, it would be necessary to generate research on how to transfer all these benefits to educational programs at all stages of education. Thus, once again, the importance and need for creating connections and synergies between institutions, organizations and society is evident.

Introduction of the Author

María Diez Ojeda *is Ing. Wastewater Management in Aquatic Ecotechnology, Hogeschool Zeeland University (Holland), Graduated International in Environmental Science, ESNE-World University (Spain), Magister in Teacher of Compulsory Secondary Education and Bachelor (Spain), Doctorate in Experimental science. Environmental Science and Engineering. Burgos University (Spain). Associate Professor at Universidad de Burgos in the Teaching of Experimental Sciences Department. She has participated for years in the organization and development of educational projects such as workshops and scientific fairs.*

The TECH GARTEN in Hospital Tech School

Josefina Luisa Anllo Naveiras

University of Porto
up202001222@edu.med.up.pt

Abstract

The child's stay in the hospital can become an important stage in managing difficulties. The idea is to incorporate STEAM knowledge and talent search as children enter a hospital. It could even be given an official certification title for those interested that can be a recognition of the development of skills of the child in a situation of personal difficulty. This degree can be considered for the child as a diploma for courage, but also a sample of what resilience can mean in our lives. We try to convey that in difficult situations a window of opportunity opens. Our creativity is an ally to handle these situations by acquiring new skills.

Work is currently underway to generate a collaboration with the Maternal and Children's Hospital of A Coruña around the Botany. Examples of different free educational platforms are shown (Chromville, Metademolab, Suno, Microscopevirtual simulator), but our interest is that they learn to create their own App during their stay in the hospital through "no code" tools; also during their convalescence if they wish. For older children, learning how the Hospital works can be a curiosity or experimenting with applications that allow them to identify cells.

We would like to follow up with the children who go through this experience to study to what extent the STEAM experience during hospital stay has contributed to better manage adversity and to overcome the post-traumatic stress that can be caused by an illness or admission to the children's hospital.

Introduction of the Author

Josefina Anllo Naveiras *is a Doctor in Pharmaceutical Ethnobotany specialized in Technology Transfer Management and Medical Informatics. She worked in Pharmacy Office and Orotopedic Manufacturing. Her interests are the Sustainable Development Goals, especially in the area of Health, Environment and Education. In 2023 She received an award from the University of Santiago de Compostela for her AgriTech Santander Explorer project called Fructify, aimed at maximizing the production of cherry trees in the Gerte Valley (Spain) and increasing local wealth in the area. She has also manufactured orthopaedic insoles for elite athletes.*

One more Step towards Achieving the SDGs through Practical Educational Activities

Jóse Luis Olmo Rísquez.

IES Azuer. Manzanares (Ciudad Real) Spain.
olmojose@iesazuer.es

Abstract

We explore the critical role of practical educational activities in achieving the Sustainable Development Goals (SDGs), with a specific focus on biodiversity and environmental awareness. We delve into a hands-on activity titled "Exploring Animal Diversity with the Zoologist's Boxes," implemented at IES Azuer, which offers students a tangible and immersive learning experience. This activity is designed to enhance understanding of biodiversity, taxonomy, and the importance of environmental conservation, directly contributing to SDGs 4, 13, 14, and 15.

Practical activities in education are vital for bridging the gap between theoretical knowledge and real-world application. They foster critical skills such as analytical thinking, problem-solving, creativity, and teamwork. By engaging students actively, these activities increase motivation and interest in learning, while demonstrating the relevance of academic concepts to everyday life and global challenges.

The "Exploring Animal Diversity with the Zoologist's Boxes" activity is centered around providing students with hands-on experience in identifying and classifying various organisms. The primary objectives include exploring animal diversity through direct observation, understanding basic taxonomy, identifying and classifying organisms into invertebrates and vertebrates, and promoting teamwork and critical thinking. This activity also aims to raise awareness about biodiversity and the need for its conservation. The materials for this activity include Zoologist's Boxes, each containing specimens such as starfish, insects, cuttlefish bones, clam shells, snake skins, scorpions in resin blocks, plastic toy animals, and bird feathers. Students are provided with a simplified classification key to assist in the identification and classification process.

The methodology involves several steps: introducing the purpose and overview of taxonomy and biodiversity, distributing the boxes to small groups, allowing students to explore and observe the materials, facilitating discussions and classification of the organisms, presenting results, and reflecting on the challenges and lessons learned. Through this process, students gain hands-on experience, enhance their observational skills, and develop a deeper understanding of biological diversity. This activity significantly contributes to achieving the SDGs by integrating practical education and environmental awareness. It promotes SDG 4 (Quality Education) by making learning interactive and inclusive, fostering lifelong learning. By including marine specimens, it raises awareness about SDG 14 (Life Below Water) and the importance of conserving ocean ecosystems. Additionally, it addresses SDG 15 (Life on Land) by emphasizing the need to protect terrestrial and aquatic ecosystems. Finally, it aligns with SDG 13 (Climate Action) by fostering an understanding of how biodiversity contributes to climate resilience and the urgency of environmental conservation.

In conclusion, "Exploring Animal Diversity with the Zoologist's Boxes" is an exemplary educational activity that enhances student learning outcomes while fostering a deep respect for biodiversity. Through practical education, it takes one more step towards achieving the SDGs, ensuring a sustainable future for all.

Introduction of the Author

José Luis Olmo Rísquez *earned his bachelor's and doctorate degrees from the Universidad Complutense de Madrid. He has conducted diverse research, including studies on microbial diversity, contributing to projects worldwide. Currently, he is a Biology and Geology professor at IES Azuer de Manzanares, where he has received awards for educational excellence and has published numerous scientific articles. As a Scientix ambassador, he promotes STEAM careers among European youth. His multifaceted engagement spans research, teaching, and educational innovation, exemplifying a dedicated fusion of science and learning.*

International Conference EDUchallenge

''Challenges in Education and

Evaluation of Knowledge''

The Book of Papers

