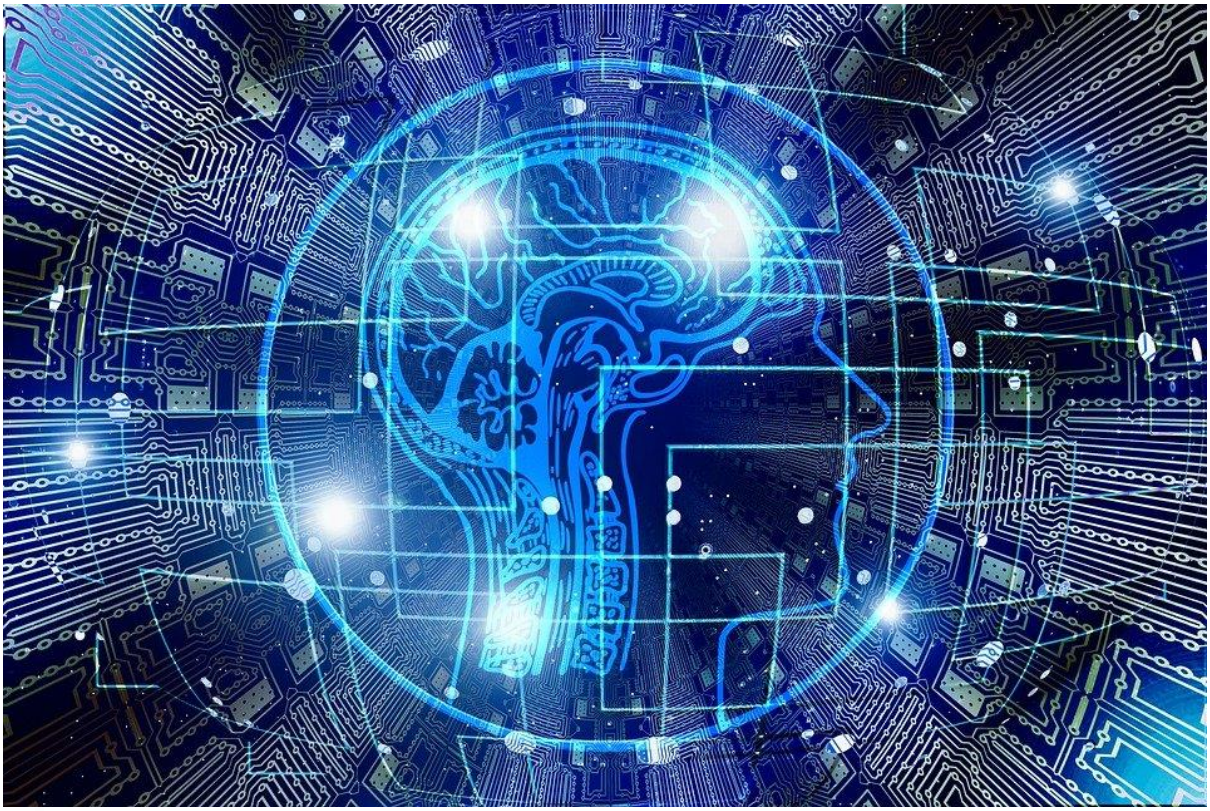
10. mednarodna konferenca

EDUvision 2020

»Izzivi in nove priložnosti poučevanja na daljavo«



3.-5. december 2020

Organizator

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

10. mednarodna konferenca EDUvision 2020
»Izzivi in nove priložnosti poučevanja na daljavo«

Zbornik prispevkov

3.-5. december 2020

Glavni uredniki: mag. Mojca Orel, Gimnazija Moste, Ljubljana, Slovenija
doc. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčić, Sveučilište u Zadru, Hrvaška
doc. dr. sc. Josip Miletić, Sveučilište u Zadru, Hrvaška

Uredniški odbor: prof. dr. Adnan Čirgić, Montenegro, Stanislav Jurjevčič, EDUvision, dr. sc. Ivana Kurtović Budja, Croatia, doc. dr. Artea Panajotović, Serbia, doc. dr. Jerneja Pavlin, Slovenia, dr. Radmila Stojanović, Serbia, prof. dr. Boban Tomić, Serbia, doc. dr. sc. Matija Varga, Croatia..

Programski in organizacijski odbor: mag. Mojca Orel (Vodja programskega in organizacijskega odbora), doc. dr. sc. Jasminka Brala Mudrovčić, Polona Cimerman, Stanislav Jurjevčič, Marjana Jus, Mladen Kopasić, Olga Koplan, Kaja Lenič, dr. Ana Logar, doc. dr. sc. Josip Miletić, doc. dr. Jerneja Pavlin, dr. Radmila Stojanović, mag. Tina Preglau Ostrožnik, Mateja Šebenik, Tina Šetina, doc. dr. sc. Matija Varga, mag. Katarina Vodopivec Kolar, dr. Srečo Zakrajšek, Sandra Zelko Sitar.

Jezikovni pregled:
Za jezikovno neoporečnost so odgovorni avtorji prispevkov.

Založil:
EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Kraj in datum izdaje:

Ljubljana, 5. december 2020, Spletna konferenca

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

COBISS.SI-ID=46807811
ISBN 978-961-94950-6-3 (pdf)

KAZALO

PREDGOVOR 7

KONFERENČNI ODBORI 8

SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI V POUČEVANJU 9

Scientix Pilot Projects: Integrating New Topics in Schools, Even through Remote Teaching 10

New Ideas for Erasmus+ 11

Teaching IBSE in the Covid-19 Era: The Go-Lab Ecosystem 15

Teaching Effectively Online: An Example of Teaching Greek Language in the Pandemic by Applying the i²Flex Model 19

Postoji li veza između pandemije COVID 19, nastave na daljinu i kokosa? 32

Iskustva (samoregulacija) učenja učenika u nastavi na daljinu 45

O primeni onlajn (*online*) nastave i mogućim psihološko-socijalnim konsekvencama na studente iz ugla predavača na Učiteljskom fakultetu u Beogradu 47

Mnenja in odzivi učencev v osnovni šoli o delu na daljavo 58

Poučevanje na daljavo na Šolskem centru Ljubljana, Cokla ali priložnost za izstop iz cone udobja? 74

Učni stili generacije Z in alfa pri različnih oblikah pouka 82

Razlike v pogledu na bogastvo med dečki in deklicami, starimi 13−14 let 90

Ozaveščanje veščin in poklicna prihodnost učencev 97

Ustvarjalnost in inovativnost v razredu 111

Miselne navade in kompetence, ki naj jih razvijajo učenci oz. dijaki 119

»Obrnjeno učenje« in izzivi, o katerih nihče ne govori 127

Turistični podmladek šole – izziv za nadarjene učence in mentorja 134

Učitelj-mentor v izobraževanju zdravstvene nege 142

Predstavi, kaj znaš! Ustno ocenjevanje znanja na daljavo 150

Učimo se z igralno kocko 156

Predstavitev programa mednarodne mature (IBO) kot primer dobre prakse v osnovni šoli 164

Podaljšano bivanje v času epidemije Covid-19 174

Ozadje izzivov pri delu z albansko govorečimi priseljenci s Kosova 183

Orffov instrumentarij u nastavi Glazbene kulture 189

Glasbena nadarjenost v otroškem pevskem zboru 203

Film kot izziv pouka na daljavo pri predmetu skrb za zdravje 210

POUK JEZIKA IN KNJIŽEVNOSTI NA DALJAVO 217

Popestritev pouka s Slovenščino na dlani 218

Interferencija usmene i pisane književnosti u lektirnim književnim djelima razredne nastave 227

Kako izstopiti iz povprečja? Problemski pouk pri delu z umetnostnim besedilom – empirični del 246

Tradicionalna literarna besedila v moderni preobleki 269

Splet – pripomoček za poučevanje srednješolske književnosti na daljavo 276

Sodobni pristopi pri obravnavi književnih besedil v tretji triadi osnovne šole 284

Pomen in spodbujanje branja ter nastanek pravljične knjige na daljavo 291

Pravljice na daljavo? 299

Vsak dan je dan za pravljico 304

Pozdravljeni, profesorica! 312

Dejavnosti za nadarjene učence na področju angleščine 320

POUK MATEMATIKE IN NARAVOSLOVJA NA DALJAVO 326

Personaliziran matematični učbenik s postopki in video razlagami 327

Razvijanje kompetenc podjetnosti pri pouku matematike v gimnaziji 332

Matematika v šoli in na daljavo 338

Dijaki v boju z matematiko (na daljavo) 344

Te zanima? Opravi raziskovalno nalogo 353

Pouk na prostem pri naravoslovnih vsebinah v prvem triletju javnih in zasebnih osnovnih šol 362

Povezovanje znanja o gostoti in vzgonu pri pouku na daljavo 376

Vloga izkušenjskega učenja pri usvajanju znanja o zeliščih pri predmetu gospodinjstvo 391

Ko so na delu misli, roke in oči 400

Spodbujanje nadarjenosti z naravoslovnimi poskusi 407

POUK ŠPORTNE VZGOJE NA DALJAVO 415

Poučevanje športne vzgoje na daljavo pri srednješolcih – primerjava marec in oktober 2020 416

Telefon – učni pripomoček na športnem dnevu? 424

Izbirni predmeti s področja športa nekoliko drugače 430

Šport na daljavo v ošnovni šoli 439

KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI 445

MED VIRTUALNIM IN ČUTNIM ZAZNAVANJEM 446

Spodbujanje fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih 447

Storytelling as a Bridge Between the Virtual and the Sensory 463

Kako su *on line* igrice istisnule bajke iz dječjeg života..... 475

Pomen varne navezanosti v odnosu do skotopičnega sindroma/sindroma Helen Irlen..... 483

Self u razvoju 492

Pomen bolnišničnega vrtca pri enodnevnem sprejemu otrok v bolnišnico 495

Izazovi socijalne potpore obiteljima djece s poteškoćama u ponašanju..... 511

Socijalizacijska uloga učitelja u radu s učenicima s problemima u ponašanju 518

Aktivnosti na področju preprečevanja spletnega nasilja v Dijaškem domu Ivana Cankarja..... 531

Poznavanje in razumevanje specifičnih učnih težav – pozitivna razredna klima..... 540

Prepreke u suradničkim odnosima između odgojitelja i roditelja 547

Komunikacija med učiteljem, staršem(i) in učencem kot ključ do reševanja čustveno vedenjske problematike..... 560

Vključevanje akcijskega in izkustvenega učenja v luči utelešene kognicije/emocije 570

Vloga empatičnega komuniciranja z dijaki v kliničnem okolju 577

Uloga razrednika u razvoju socijalniih kompetencija učenika..... 586

Šolska kultura in klima ter pomen in vloga razrednika..... 594

Am I Mindful when I Teach, Present Equals Magic 603

Delavnice za spodbujanje pozitivne samopodobe učencev..... 606

Izkustveno učenje in trajnostni razvoj 615

S tapkanjem pri pouku do čustvene svobode 623

Sprostitvene tehnike za otroke 630

POUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI 638

Stavovi nastavnika seoskih i gradskih osnovnih škola prema inkluziji 639

V razredu imam otroka s posebnimi potrebami … kako bom …?..... 650

Mlajši otroci in IKT mediji v inkluzivni skupini vrtca 658

Vzgojni načrt kot podpora pozitivnemu vedenju 665

Poučevanje na daljavo in učenci z avtističnimi motnjami..... 671

Poučevanje učenca s posebnimi potrebami na daljavo z roko v roki s starši 677

Čuječnost, učenje na daljavo in otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju..... 682

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ IN POUK V ZUNANJEM OKOLJU 697

The Garden Party 698

Ali so klopi grožnja razvoju vzgoje in izobraževanja na prostem v vrtcih?..... 717

Razvoj karierne poti skozi ekološko perspektivo..... 733

Zgodovinska učilnica na prostem..... 746

UPORABA SODOBNIH TEHNOLOGIJ PRI POUČEVANJU..... 754

Primjena najpraktičnijih suvremenih tehnologija za izradu web stranica 755

Dvojaka uloga medija u odrastanju djece i mladih 764

Šola v naravi kot dolgotrajni spomin na DVD-mediju..... 779

Geografska orientacija na dlani..... 788

Izobraževanje na daljavo – zagotavljanje in preverjanje aktivnega sodelovanja udeležencev v izobraževanju..... 796

Nearpod – interaktivno spletno orodje v razredu ali pri delu na daljavo 806

PREDGOVOR

‘Dober učitelj je kot sveča – porabi se,
da prižge pot drugim.’’
Mustafa Kemal Atatürk

Ljudje smo razpeti med zunanje in notranje. Doživljamo se v odnosu do zunanjosti, hkrati pa zaznavamo gibalo v svoji notranjosti. Leto 2020 je bilo v vseh ozirih nenavadno leto, ki nas je temeljito vrglo iz cone udobja, ustaljenih ritmov in utirjenih poti. Nove razmere so zahtevale reakcijo v naši notranjosti – hitro spreminjanje, prilagajanje, razmišljanje izven okvirjev ter zrenje v prihodnost,

Pritoževanje ne vodi nikamor, poskrbeti je bilo treba, da izobraževanje, kolikor je le mogoče, teče dalje. Učitelji smo bili postavljeni pred nove izzive, naučiti smo se morali novih načinov komuniciranja, poučevanja in se spoznavati z novimi orodji IKT tehnologije.

Vodilna tema mednarodne konference **EDUvision 2020** je bila: **»IZZIVI IN NOVE PRILOŽNOSTI POUČEVANJA NA DALJAVO«**, kjer smo si kot izhodišče postavili vprašanje **»Kako poučevati, katera znanja podati, katere veščine in na kakšen način jih pridobiti, da bodo učenci in dijaki dobro opremljeni s kompetencami za soočanje z izzivi v življenju in kvalitetno pridobili znanja in veščine tudi pri učenju na daljavo?«**

Zato pedagoški delavci danes stojimo pred nalogo, da vse bolj postajamo motivatorji in navduševalci novodobnih generacij in z IKT podprtimi učnimi okolji omogočamo spreminjati stališča do učenja, sodelovanja, iskanja drugačnih pristopov, ki dolgoročno vodijo k bolj širokemu in trajnejšemu znanju.

V zborniku so zbrani prispevki strokovnjakov, ki predstavljajo sodobne pristope in izzive poučevanja ter vrednotenja znanja in veščin na daljavo, ki bodo učencem, dijakom in študentom omogočali večjo motivacijo do učenja, jih spodbujali k podjetnosti, intenzivirali pridobivanje znanja, poglobili interakcijo z vsakdanjim življenjem in okoljsko osveščenostjo, jih navajali na smotrno rabo novih tehnologij ter nenazadnje izgrajevali osebnost učečega se posameznika.

V zborniku je zbranih **88 znanstvenih in strokovnih prispevkov 110 avtorjev iz 10 držav** (Slovenije, Belgije, Cipra, Češke, Grčije, Hrvaške, Poljske, Portugalske, Srbije, Španije).

Izmenjane ideje, raziskave in podeljene praktične rešitve, ki so jih avtorji izpostavili v prispevkih, bodo služile kot sveča za izgradnjo kompetenc učiteljev in kvaliteto izobraževanja.

Programski in organizacijski odbor
mednarodne konference EDUvision 2020

CONFERENCE COMMITTEES

KONFERENČNI ODBORI

Programski in organizacijski odbor konference

mag. Mojca Orel, Gimnazija Moste, Ljubljana Vodja programskega in recenzentskega odbora
doc. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčić, Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru
Polona Cimerman, Gimnazija Šentvid, Ljubljana
Stanislav Jurjevčič, EDUvision
Marjana Jus, Gimnazija Moste
Mladen Kopasić, Osnovna šola Polje
Olga Koplan, Osnovna šola Ivana Groharja, Škofja Loka
Kaja Lenič, Osnovna šola Log-Dragomer
dr. Ana Logar, Osnovna šola Metlika
doc. dr. sc. Josip Miletić, Unverzitet u Zadru, Odjel za kroatistiku i slavistiku
doc. dr. Jerneja Pavlin, Ubiverza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
mag. Tina Preglau Ostrožnik, Osnovna šola Venclja Perka Domžale
Mateja Šebenik, Osnovna šola Brezovica pri Ljubljani
dr. Radmila Stojanović, Učiteljski fakultet u Beogradu, Srbija
Tina Šetina, Zavod Sv. Stanislava, Ljubljana
doc. dr. sc. Matija Varga, Sveučilište Sjever, Koprivnica; Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
mag. Katarina Vodopivec Kolar, Osnovna šola Venclja Perka, Domžale
Sandra Zelko Sitar, Osnovna šola Glazija, Celje
dr. Srečo Zakrajšek, Inštitut in akademija za multimedije, Ljubljana

Recenzetnski odbor konference

mag. Mojca Orel, vodja programskega in recenzentskega odbora
Gimnazija Moste, Ljubljana
doc. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčić, Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru
Polona Cimerman, Gimnazija Šentvid, Ljubljana
Marjana Jus, Gimnazija Moste
Mladen Kopasić, Osnovna šola Polje
Olga Koplan, Osnovna šola Ivana Groharja, Škofja Loka
dr. Ana Logar, Osnovna šola Metlika
mag. Tina Preglau Ostrožnik, Osnovna šola Venclja Perka Domžale
Tina Šetina, Zavod sv. Stanislava
mag. Katarina Vodopivec Kolar, Osnovna šola Venclja Perka, Domžale
dr. Srečo Zakrajšek, Inštitut in akademija za multimedije, Ljubljana

I

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES IN TEACHING

SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI V POUČEVANJU

Scientix Pilot Projects: Integrating New Topics in Schools, Even through Remote Teaching

Agueda Gras-Velazquez

European Schoolnet (EUN Partnership AISBL), Brussels

Abstract

We want students to understand the importance of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM). We need to make the classes more interesting and connected to the world around us and show how STEM will help solve the challenges of the future. For this we must find ways of integrating different and new topics in classes, working within the curricula and whether it is face to face or via remote teaching. In this presentation we will show a few examples of pilots where the new topics have been integrated and how amazing teachers managed to do it, with the support of Scientix and other initiatives.

Abot the author

Dr, Agueda Gras-Velazquez, Science Programme Manager and Head of the Science Education Department
Scientix | STEM Alliance | STEM School Label | STE(A)M IT | Impact EdTech | BRITEC | *and (many) more...*
European Schoolnet (EUN Partnership AISBL), Brussels

New Ideas for Erasmus+

Daniel Aguirre Molina
Colegio Pedro Poveda, Jaén (Spain)
daguirre@cppoveda.es

Carlos Cunha
Colegio Militar, Lisbon (Portugal)
cunha.cjgbl@colegiomilitar.pt

Malgorzata Zajączkowska
CEN Bialystok, SP45 Bialystok (Poland)
malgorzata.zajaczkowska@cen.bialystok.edu.pl

Irena Sterman
Gimnazija Moste, Ljubljana (Slovenia)
irena.sterman@guest.arnes.si

Monika Bártová
Zakladni skola, Klasterec nad Ohri, Skolni 519 (Czech Republic)
reditelka@skolaklasterec.cz

Mercedes Saiz Ruiz
Colegio Jesús-María, Burgos (Spain)
msaiz@jesusmariaburgos.net

Summary / Abstract

The way of understanding Erasmus+ programs has radically changed due to the pandemic. These projects, often based on the realization of mobilities to other countries and the organization of international activities, have been radically affected. This article explains how the Erasmus+ KA229 project is being adapted: »The colors of Science. Atelier for STEAM 2« to this new situation. Activities are being organized taking advantage of the opportunities offered by the virtual environment. It describes how the work with the students and with the European teaching staff is being continued. Thanks to the Internet, it has been possible to maintain contact and innovative activities are being developed with resources and tools that, although they existed before, now acquire greater educational potential.
Some of the collaborations established with various entities such as teacher training centers, the science teaching community »Scientix« or with the European Schoolnet are also detailed.

Key words: Atelier for STEAM, Erasmus +, Science Education, Scientix, STEAM.

1. Introduction

The current educational system presents several challenges on a global level. Little by little we are entering the 21st century and school is increasingly a place from which the transformation of the world in which we live is proposed. Technology has become ubiquitous, so access to information is now easy, although we cannot say the same about knowledge. Rather, we find ourselves with an excess of information, but with little capacity to discern what

is truly important or relevant. The development of critical thinking emerges as an imperative need. In addition, we need creative minds to face the new challenges of today's world, minds capable of communicating their ideas, in several languages and, how could it be otherwise, collaborating with others to improve ideas and enrich them from various points of view and specialties. (ref)

Knowledge is interconnected. In the STEAM field, the integration of various subjects is sought to find better solutions. In today's world, scientific literacy is a top-tier business. Not only because we need professionals prepared in these matters to remain competitive, but more importantly, because we need citizens capable of making the right decisions, with knowledge of what it means to carry out some actions or others. The environment, health, climate change, an aging population, fake news, require a mastery of STEM subjects in order to coexist responsibly and building a better future for all.

A powerful tool to be able to move towards these goals are the Erasmus+ projects. They allow us to generate a learning environment conducive to the development of 21st century skills (https://www.aeseducation.com/blog/four-cs-21st-century-skills). Through the most common activities in this type of project we can offer learning and experiences to both students and teachers that allow us to develop the key competencies desired for European citizens.

The opening of minds is fostered through these projects, where it is a rule to have to leave the comfort zone, where to learn and mature we have to express our ideas in other languages, where we must leave the comfort of our routine to generate new experiences in the classroom and outside of it. The mobilities to other countries are rich and motivating experiences for all, teachers and students. Knowing new cultures, new customs; different people and deep down, so similar, enriches our way of life and teaches respect for others. At the same time, you learn to enjoy art, which gives us another point of happiness in our lives.

But now we are in a time of change. The pandemic has caught us off guard and we must overcome it without giving up what we consider necessary. Erasmus+ projects must adapt to this new reality and, although we miss many of the activities of these projects, we must find a way to resurface and, as far as possible, overcome this time and come up with better ideas.

Below we present some of the proposals that we are developing in our Erasmus+ project »The colors of Science - Atelier for STEAM 2«.

2. The Erasmus + project »The colors of Science - ATELIER FOR STEAM 2«

This project started in 2018. It is the continuation of the »Atelier for STEAM« project, started in 2016. Its main objective is to promote an adequate teaching of STEAM disciplines, offering the educational community a series of experiences of good practices. Six innovative and very active schools united to promote the development of the best methodologies.

It seeks the development of the key competences of the participating students, who must, not only investigate, but also present their work to other students, in English. In normal operation, twice a year the students participate in a congress organized in the various participating schools. Last year's work should have been presented in Jaén (Spain) in April 2020 and in Lisbon (Portugal) in October 2020. But it has not been possible due to the confinement we are experiencing. And the meetings of this course have also had to be suspended.

We have had to adapt our way of working and we have decided to continue taking advantage of the possibilities that virtuality offers us and that, after these months, we are learning to use. On the one hand, we are expanding our focus of attention and moving from activities aimed exclusively at students, to organizing activities for teachers. In this way we can generate useful resources to the educational community of the STEAM field. These resources, experienced in a face-to-face, mixed or virtual environment, allow us to offer a repository of good practices to be used by anyone who wishes.

A few weeks ago we organized an online meeting of STEM teachers with experience in Erasmus projects to see how they were dealing with the situation. Some had simply extended the duration of the project, but others remained very active and continued to organize activities, both locally and internationally, virtually. This conference was oriented towards other teachers who had asked for advice on how to continue Erasmus projects with the current reality. One day the session was held in Spanish and the next day in English, internationally.

It was a very motivating and inspiring experience for everyone, both for the speakers and the audience.

The next thing is with the students. In mid-December we will hold a virtual student congress, where our students will have the opportunity to present their work done in the classroom to colleagues from other countries, in addition to attending a master class by a selected expert. All this in English.

We know that it is not the same as traveling to a real congress, in Lisbon (Portugal), meeting other young people from various countries, learning about another culture, another gastronomy, other customs, making new friends, but at least they will be able to participate in a conference between equal and will be able to exhibit their work.

The congress will last 4 h for the students. It will include one 30 minute presentation by a teacher from Sintra, Portugal, who is working with her students with the relation between photography and Science. After this presentation, students from the the six schools will present ten works made within the project objectives: The colour and Science.

At the end of the day the coordinators of the six school will meet for another hour to conclude the congress and to decide the next steps of the project.

This will be a pilot Congress in order to test the model and try to decide if we can deliver at least 5 more congresses like this, until the end of the school year.

3. Collaborations with other institutions

Many institutions outside our schools are collaborating with us. The teacher training centers are supporting our proposals, offering their resources for our activities. The Jaén (Spain) Teacher Training Center has provided the environment for videoconferencing and will issue official attendance certificates to the teachers who have participated in the training.

Ans also Scientix (2019), the community for STEM education in Europe, where some of the coordinators are ambassadors.

Being Scientix Ambassadors for the past 10 years under the supervision of Agueda Gras Velazquez, Head of the Science Education Department at EUN, we have seen a technological revolution in education that has changed the way we work and communicate.

Scientix is the place for educators' intent on being at the forefront of improving teaching and learning through the use of technology in class. It gives teachers an easy-to-use online portal, so they can teach their students the most up-to-date ideas increasing their personal motivation and engagement.

Scientix Ambassadors are constantly evolving to meet the changing needs of the education field. Creating new virtual opportunities for student engagement in our project we are focusing on using technology for STEAM. To serve our students more effectively"Atelier for STEAM" is collaborating with European Schoolnet in Brussels, Centrum Edukacji Nauczycieli in Bialystok, Poland; Burgos University, Spain; Jaen University, Spain; Erasmus+ National Agencies in Spain, Slovenia, Portugal, Czech Republic, Poland and EDUvision, Slovenia etc. The collaboration has significantly increased Atelier's capacity to reach a broader audience through online events we run eg. videoconferences, workshops, remote meetings and also opened new collaboration opportunities with organizations in Europe. Working on a new set of STEAM challenges for Erasmus+, we would like to make online learning more exciting, creative and innovative for students. We teach them how to feel safe, more comfortable using distance learning platforms (according to the rule reach before you teach).

There's no doubt we live in uncertain times. Our hope and belief is that we'll engage more teachers, more education-related institutions in helping shape STEAM methodology for the future to improve opportunities for learners.

With sudden change all around us and the impact of pandemic crisis, the decisions Erasmus+ teachers make now will potentially define where education will be in next years.

Transforming ourselves we help others.

4. Conclusion

Our idea is to continue offering these types of activities, aimed at both teachers and students, throughout this course, once a month or every two months. And so, at least to be able to stay active and not give up hope that soon we can get together physically.

At the end of the project we hope to have a rich database full of ideas on how to deal with STEAM education, even in these times of pandemic.

Of course, the work does not end here. More research, more projects and, above all, more collaborations between all stakeholders are needed to continue improving our daily work.

5. Literature

2019. Scientix Update - September 2019, European Schoolnet, Brussels, downloaded from http://files.eun.org/scientix/scx3/publications/Scientix3_Final_Publication_web.pdf

Teaching IBSE in the Covid-19 Era: The Go-Lab Ecosystem

Achillefs Kapartzianis

Physics Teacher and Teacher Educator
Cyprus Ministry of Education, Culture, Sports and Youth.

Longer abstract

The 2020-21 academic year has already started in much of the world, but the disruption caused by the COVID-19 outbreak still looms and a surge in infections in many regions is experienced.

In many countries schools and universities have opened and welcomed students and teachers back, often for the first time since nations implemented stringent lockdowns in March. But the return to institutions comes with unprecedented safety and social-distancing measures, which hinder teaching and laboratory work. And despite these measures, outbreaks on schools and campuses are becoming a major concern in countries worldwide. Even with institutions open and offering in-person teaching, remote instruction has become the norm in many places. And the return of in-person teaching brings an increased burden, as a balance must be made between safety and the needs of the students. For lab-based subjects such as Physics and Chemistry, the burden becomes almost intolerable under the control measures (Schiermeier et al., 2020).

As teachers of STEM subjects are struggling every day to find resources suitable for their everyday teaching practice during the pandemic, the Go-Lab Ecosystem provides tried and tested solutions, not only for use under these extraordinary circumstances, but also for long-term use. The Go-Lab Ecosystem was and is being developed in a set of EU-sponsored (FP7: Go-Lab, H2020 Next-Lab and GO-GA) and national projects. Its development began in 2013, with the aim to facilitate the use of online laboratories (virtual and remote) and inquiry learning applications for science education in schools (de Jong et al, 2020).

Using Virtual and Remote Labs in Science teaching is not just an emergency alternative to using traditional labs but offers several advantages over using hands-on labs (Brinson, 2015). Virtual experimentation has many advantages and is considered as a powerful tool for learning. More specifically, virtual experimentation allows the study of unobservable phenomena or even experiments that cannot be carried out within a school lab (Olympiou & Zacharias, 2013). Moreover, the ability to conduct multiple experiments in a short time, as well as the providing of direct and customized guidance, are features of virtual experimentation not encountered in a conventional laboratory (de Jong, Linn & Zacharia, 2013; Zervas, 2013). Finally, remote labs offer convenience as they can be accessed 24/7 from any Internet connected location and are cost efficient due to sharing of resources, and expensive and bulky equipment (Nedic, 2003; Viegas et al., 2018).

The Go-Lab Ecosystem is a Sharing and Authoring Platform that combines (Virtual and Remote) Labs and apps, with Inquiry Based Learning (IBL). The main landing place is Golabz (www.golabz.eu), where all digital resources are presented. The result of this combination is an Inquiry Learning Space (ILS), a personalized learning environment for students. In this environment besides the aforementioned labs and apps, multimedia material (such as videos, images, external links, and articles) can also be included. An ILS follows an inquiry cycle. A

basic inquiry cycle comprises of the following phases: orientation, conceptualization, investigation, conclusion, and discussion (Pedaste et al., 2015). ILSs are developed by teachers in the authoring and learning platform Graasp (www.graasp.eu). When developing an ILS, teachers can either start from scratch, or they can duplicate an existing ILS from the Go-Lab Spaces page (www.golabz.eu/spaces) and modify it according to their needs.

Since Go-Lab came online October 1st, 2014, through the end of 2019, 442,146 different individuals visited the Go-Lab sharing and support platform, and 37,683 had created an account (de Jong et al., in press). Also, from July 2015 when the platform started tracking user activity, until December 2019, 30,673 teachers have been active users (de Jong et al., in press). The above figures have changed dramatically after the start of coronavirus crisis. The usage numbers have close to doubled, while in November 2020 about 45.000 active sessions were recorded (de Jong et al., in press).

Kapartzianis (2018), studied the effect of using the Go-Lab ecosystem, on students' attitudes and motivation towards STEM education. The participants of the study were 14 eleventh graders (16-17 years old) from a public secondary technical school in Limassol, Cyprus. Students completed the activities of three ILSs during their physics course and the duration of the implementation was 135 minutes.

The ILSs were selected from the Go-Lab learning platform (www.golabz.eu) and were adapted for the needs of the study. The first ILS served as a mean for students' familiarization with the learning environment and the inquiry processes, while the other two ILSs covered the learning goals of a specific lesson of the national curriculum for Physics in secondary education. Specifically, in the first ILS students investigated the effects of asteroids' fall on earth, using the virtual laboratory Craters on Earth and Other Planets (https://www.golabz.eu/lab/craters-on-earth-and-other-planets) and following the processes of inquiry learning, i.e. hypothesis formulation, experiment design and execution, data analysis and interpretation and conclusion. The second ILS involved the simple electrical circuit and the parallel and in series circuits. At the beginning of the lesson students became familiar with the three types of circuits and later they performed an investigation to discover how the brightness of the bulbs, connected in a circuit, differ when their number increases, both in parallel and in series circuits. Finally, in the third ILS, students continued their investigation about the electrical circuits and explored the differences of the two types, in parallel and in series circuits, regarding the electric current that flows in each circuit and how it changes when the number of the bulbs increases. In both ILSs, namely the second and the third, the students used the Electrical Circuit Lab (https://www.golabz.eu/lab/electrical-circuit-lab) and carried out activities corresponding to the inquiry processes, such as in the first ILS, i.e. hypothesis formulation, experiment design and execution, data analysis and interpretation and conclusion.

The data collection involved a questionnaire measuring students' attitudes and motivation towards STEM education, which was administered before and after the implementation. The questionnaire consisted of 21 items in 5-point Likert scale (1=Strongly disagree and 5=Strongly agree) from which 9 items were measuring Learning STEM at School, 5 items Practical Work in STEM, 3 items STEM Outside of School and 4 items STEM Career Motivation. In addition, at the end of the implementation the teacher wrote down notes about the progress of his students as they completed the activities of the three ILSs.

The implementation was carried out by the physics teacher of the class and each student worked on a computer to complete the activities of the three ILSs. During the implementation the teacher offered technical support to students, anytime this was needed, and he directed student attention to instructions and prompts included in the learning environment.

The data analysis revealed that students agree that computer-supported inquiry learning though Go-Lab makes STEM learning and understanding easier for them, helps them to understand the work of scientists and researchers and increase their interest to involve in scientific discussions with their classmates. In addition, students indicated their willingness to pursue a STEM career and they acknowledge the use of inquiry skills in their future career. Regarding the comments of the teacher, students understood better the basic concepts of the electrical circuits and that was obvious from the learning products that they created in the learning environment, i.e., hypotheses, experimental designs, virtual experiments etc. A possible explanation for that, according to the teacher's point of view, was the fact that each student worked on his own pace and receive personalized feedback mainly from the teacher, but also from his/her peers. It was remarkable that students who finished their work earlier had an increased confidence and willingness to help others.

De Jong at al. (in press), come to complement the results of Kapartzianis' study. They agree that the use of technology-supported learning environments that incorporate virtual experimentation, such as the Go-Lab environment, can be used not only as an emergency alternative, but can be a part of everyday teaching practice, in the transition to digital STEM classrooms. Such environments promote inclusion, equality, and diversion since they allow the provision of appropriate and personalized guidance for all students. This makes learning a pleasant and creative process for everyone (Kapartzianis, 2018).

In conclusion, technology-supported inquiry-based learning environments can become a powerful tool for improving education and learning and provide students with the skills needed to thrive in modern society even during unprecedented circumstances.

Keywords: Go-Lab Ecosystem, Inquiry Based Learning, Science teaching, STEM learning, virtual and remote labs, virtual experimentation.

References

Brinson, J.R. (2015). Learning outcome achievement in non-traditional (virtual and remote) versus traditional (hands-on) laboratories: A review of the empirical research. *Computers & Education, 87*(1), 218-237.

de Jong, T. (in press). The guided inquiry learning principle in multimedia learning. In *R. E. Mayer & L. Fiorella (Ed.), The Cambridge handbook of multimedia learning (Third ed.),* Cambridge: Cambridge University Press.

de Jong, T., Linn, M. C., & Zacharia, Z. C. (2013). Physical and virtual laboratories in science and engineering education. *Science, 340*(6130), 305-308.

de Jong, T., Gillet, D., Rodríguez-Triana, M. J., Hovardas, T., Dikke, D., Doran, R., Dziabenko, O., Koslowsky, J., Korventausta, M., Law, E., Pedaste, M., Tasiopoulou, E., Vidal, G. Zacharia, Z.C. (in press). Understanding teacher design practices for digital inquiry-based science learning: the case of Go-Lab. *Educational Technology Research & Development.*

Kapartzianis, A. (2018). *Examining the added value of computer-supported inquiry learning with embedded virtual experimentation on students' attitudes and motivation on STEM education*. [PowerPoint Slides]. 3rd Scientix Conference, Brussels, Belgium. https://bit.ly/343onVt

Nedic, Z., Machotka, J., and Nafalski, A. (2003). Remote laboratories versus virtual and real laboratories. In *Proceedings of the 2003 33rd Annual Frontiers in Education Conference*. Boulder, CO. T3E.1-T3E.6

Olympiou, G., & Zacharias, Z. (2013). Making the invisible visible: Enhancing students' conceptual understanding by introducing representations of abstract objects in a simulation. *Instructional Science, 41*(3), 575-596.

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review, 14*, 47-61.

Schiermeier, Q., Else, H., Rodríguez Mega, E., Padma, T.V., & Gaind, N. (2020). What it's really like to do science amid Covid-19. *Nature, 586*, 486-487.

Viegas, C.; Pavani, A.; Lima, N.; Marques, A.; Pozzo, I.; Dobboletta, E.; Atencia, V.; Barreto, D.; Calliari, F.; Fidalgo, A.; et al. (2018). Impact of a remote lab on teaching practices and student learning. *Computers & Education*, *126*, 201–216.

Zervas, P. (Ed.). (2013). D2.1. *The go-lab inventory and integration of online labs-labs offered by large scientific organisations*: Go-Lab project.

About the author

Achillefs Kapartzianis is a renowned high school Physics Teacher and Teacher Educator, who has developed a positive reputation for combining inquiry-based learning and virtual experimentation in STEM education. Adept at getting students interested in Physics and STEM and at mentoring other teachers. Scientix ambassador and Code Week Leading Teacher for Cyprus. Specializes in hands-on, interactive, and computer-based teaching methods. Holds a Master of Science (M.Sc.) in Mathematics, Science and Technology in Education from University of South Africa, and a Master of Arts (M.A.) focused on Educational Sciences (Educational Leadership and Politics) from Open University of Cyprus.

For more information visit https://www.linkedin.com/in/achillefs-kapartzianis-b381aa3a/

Teaching Effectively Online: An Example of Teaching Greek Language in the Pandemic by Applying the i²Flex Model

Maria-Anna Sidiropoulou

A C S Athens
sidiropouloum@acs.gr

Abstract

Indisputably the health crisis derived from the pandemic has evolved into a financial, cultural and social crisis, which in its turn inflicted extreme measures that influence societies in personal and collective level. The educational systems worldwide have to cope with the emerging learning inequities through flexibility and development of online courses. In this article we share our practical experience and what actually worked in dealing with the challenges the pandemic imposed and secure the undistracted continuation of our students' learning at American Community Schools (ACS) Athens following the *i*²Flex teaching methodology model. To effectively respond to the considerable *dissent* within the global educational community on how to simulate a face-to-face lesson plan to one of online, we extensively applied the above model and opted to enhance the presence of the Community of Inquiry (CoI) Framework so as to maintain student interest and engagement and expand the learning process.

Key words: blended-learning, Community of Inquiry (CoI) Framework, Constructivism, *i*²Flex methodology, Moodle.

1. Introduction

Blended learning courses combine face-to-face and online learning with computer-mediated instruction (Graham, 2006 p.5 as cit. in Avgerinou & Gialamas, 2016 p.137) reassuring learning benefits related to greater flexibility in learning activities which improve teaching pedagogy, access to diverse resources and increase student accountability and individual work. Theoretical frameworks and models of blended learning (Wang et al. 2015 as cit. in Avgerinou & Gialamas, 2016 p.140) conclude into a learning environment where content, resources and activities are distributed in time and pace by placing the learner at the center of the process. The i²Flex methodology, organically developed by the ACS Athens community of learners, aims at the development of higher order cognitive skills as specified by Bloom's taxonomy and supports the blendedness of learning by applying a non-traditional process (Avgerinou et al., 2014) which requires strong technological basis; it integrates student independent, inquiry-based learning that is guided and monitored by the educator with face-to-face and technology-supported learning (Avgerinou & Gialamas, 2016 p. 144). The tool to hospitalize student-centered and inquiry-based learning is Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) which embodies the educator's choices in relation to instructional design into a unity of activities that develop guided collaborative and individual integration along with students' individual and independent distant learning.

Main advantage of this model is the educator's freedom to investigate and apply elements of blended learning models, mostly the Flex and Rotation model (Avgerinou & Gialamas, 2016

p. 141) and follow a flexible course delivery in terms of content, time, pace, and space; in the end, the educator adapts what is necessary to design and re-design lesson plans to meet students' actual needs. This blended learning practice not only provides the tools to form a reflective learner, but also supports the educational process in times of crisis. However, the recent updates in educational objectives prior to the appearance of the Covid-19 threat, have already offered further enrichment with technology-supported practices in helping the "digital native" student (Prensky, 2001, as. cited in Avgerinou & Gialamas, 2016, p.137) to meet the challenges of the 21st century.

2. Constructivism and The Community of Inquiry (CoI) Framework

Since the topic of our discourse focuses on teaching effectiveness during the pandemic, changing to online teaching, aka Emergency Remote Teaching-ERT (Hodges et al., 2020) may have had deeper psychological impact on both students and educators than we may consider. Teaching and learning by distance raise concerns that relate to diverse educational needs, one of which is the development of the sense of community which cannot be taken for granted. Online teaching also receives apprehensive arguments over the pursuit of inquiry. Taking into account the above, the bonds between the i²Flex model and the Community of Inquiry (CoI) theoretical Framework, the base of which lies on social constructivism, could not be veiled.

Dewey's constructivist theory interpreted either as a theory of learning or of knowledge, lies on the conviction that the educational experience is a social fact and cannot be defined without the integration of the individual and the community; individual development is not sterilized but dependent upon community (Swan et al, 2009 p.45) and people learn better when they make sense of their experience. Understanding the learning experience leads to critical thinking and probes reflections on how we learn; by observing models, changing mental habits that exist in the social environment, we create interpretations of the world based on new experiences (Perkins, 1991) and simultaneously, as a result of adaption to the surroundings (Mayer, 1992; Hendry, 1996). The individual acts as a researcher who forms new perceptions based on personal filters such as targets, beliefs and experiences (Perkins, 1991; Solomon, 1994). Knowledge is developing naturally, enhanced when inquiry and problem-solving (Bednar et al., 1992) interfere in daily school life and is a product of negotiation. Educators may only then draw attention over the students' actions and reflections by enhancing the construction of knowledge through collaborative practices that lead to student independent learning. No matter if constructivist approach does not accept all kinds of interpretation as valid or learning-meritorious, the investment on the process of thinking rather than the solution itself is what matters more.

Implications of constructivism application in classroom approaches might raise skeptical responses to its outcome. For example, possible educator's failure to fulfil students' deeper concerns when engaged in inquiry-based tasks and unlikely credible student evidence to support points of view influence the quality of constructed knowledge. Also, the constructivist depreciation of lecture in terms of teaching effectiveness, occasionally deprives its benefits when simple teaching mode is indeed required (Hyslop-Margison & Strobel, 2007, p.73-74). The question that emerges from such debate is which maneuvers could counterpoise such glitches of the learning process in face-to-face or online classroom.

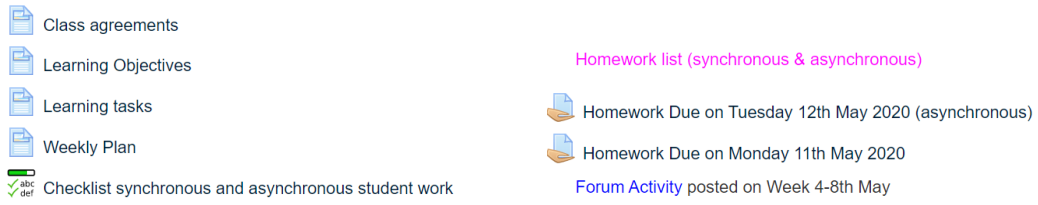
The Community of Inquiry model (Garrison et al., 2010), is not an assumed deus ex machina resolving multiple curves. No matter if focusing on effective online learning, it perceives the sense of community as of topmost priority in the process. Three domains that support meaningful, thorough and inquiry-based learning, meaning the social-teacher-cognitive presence, reveal its strong social constructivist background. They combine a unity but each component intertwines with the other by forming the learning experience. The triptych of teacher presence, is consisted by design, directed facilitation and facilitated discourse (Anderson et al, 2001, p. 3) whereas the social presence unfolds into its components when qualitative communication through "real" emotional bonds between group members who work into a common goal, "inject emotion into the environment in lieu of visual or oral cues" (Arbaugh et al., 2010, p.38). Cognitive presence is defined by four phases: triggering event, exploration, integration and resolution (Garrison et al., 2001). Taking the above into consideration, the i²Flex model reflects a student- centered teaching approach where group members matter to the other and collaborate to meet diverse needs.

3. The online teaching challenges and our response

Online teaching is associated with open-learning, as it aims at making the learner more self-determined and independent, while the teacher tends to become a learning facilitator (Wiki, 2020). Nevertheless, it also causes great concerns, the greatest one being associated with physical isolation. We had to teach our teams from distance for two months; maintaining the bonds and enhancing students' learning motive, in order to raise their personal commitment and responsibility towards learning was an objective that sparkled a great deal of thought. Synchronous teaching via the Moodle Big Blue Button (BBB) sessions with breakout rooms and activities breaking the boundaries of physical distance was a primary treatment. However, we had to make up ways to deal with physical isolation and create the impression that the educator was indeed present. Therefore, we set up circles of Google meets not only to discuss the students' learning pace, but also to share discussions and connect with the students. Transferring the teaching and learning responsibilities to the learner (Goode, 2007) was dealt in a variety of ways, which are described below. In our case, teaching flexibility raised a series of questions, some of which are shared below:

a. At what moment we believe that learning is taking place in an online course and what kind of support is provided to students? Learning took definitely place during the BBB sessions, but students could learn through chances of learning at their own pace. Therefore, we posted *Pages* (Table 1) on Moodle weekly, to support curriculum delivery and meet learning needs and created a list of Homework- Assignments (synchronous and asynchronous) that included *Checklists* for time and learning pace management. Moreover, checklists helped us identify procrastination, monitor students at risk of failure and take necessary proactive steps, e.g. reminders, e-mails to students and parents, scheduling Google meets or proceeding in cooperation with faculty support, such as the Optimal Learning Program (OLP) Department. When students encountered difficulties, appropriate encouragement and effective, timely provided feedback became our main means of issue resolving. Lacking communication by means of body language, we had to be extremely clear in clarity when providing instructions, while the teacher's invisibility was somehow resolved by leaving the camera on.

Table 1: Weekly picture of Moodle shell



b. What to learn and how? We had not only to choose the curriculum's most important elements for in depth teaching, but also to support learning with activities meeting the CoI framework, that is the student-student, student-teacher and student-content presences. Apart from creating *Shared drives*, where the material of synchronous and asynchronous sessions was posted, extensive usage of the following moodle features and other tools (Table 2) was made.

Table 2: Moodle Shell Features and CoI Framework

Student- Content	Student-Teacher	Student-Student
• Book • Page • Art Gallery • Moodle Quiz • Hotpotatoes	• Forum • Dialogue • Gmeet • BBB	• BBB breakout rooms • Forum • Google doc/ ppt

The learning material was designed by means of a variety of ways; for example, we used *Screencast-o-Matic* and *Audacity* to produce audiovisual material and support learning of Grammar in asynchronous sessions for our Greek Language Arts (LA) 7-8 Courses and Youth-to-Youth Program. Students before or after class could watch the videos and then proceed to practice through worksheets, google forms, external online practice from the Institute of Educational Policy (Ellinikos Politismos) and moodle formative quizzes. We also used the Book (Greek LA 8) to simplify the content and posted worksheets, ppt's and further material in the shared drive. Another support tool was the *TedEd*; through the *Watch* and *Think* tasks, the students of the Youth-to-Youth Program listened to a song, filled in questions with gaps and learned Grammar (adjectives, homonyms, imperative of verbs), Vocabulary and practiced Listening skills (Appendix 1).

c. What instructional approaches and learning strategies could be offered online? Following the i²Flex methodology in individual, collaborative or in groups studying offered significant differentiation of learning approaches. At first, the direct instruction was carefully articulated to ensure the active participation of students. Thus, we had to enhance our lectures with qualitative brainstorming, well-organized material and ask questions regularly, so as to engage students into discussion. Extensive utilization of discussion was made either in synchronous sessions during the BBB chat and breakout rooms, an element that raised the level of interactivity too, or in asynchronous time via the moodle forums. It was also astonishing to

see that the students' assistants cooperated exceptionally well with our Youth-to-Youth Students with the breakout rooms.

Another indicative example of flexible learning was when our Greek LA 7 students completed the face-to-face activities of comparing innovative educators of different eras (Delmouzos in Greece, Célestin Freinet in France and Ran Clark in the U.S.A.) with a Debate and simulation of Delmouzos's Trial. The students chose and took over the roles of the protagonist, prosecutor, advocates/ attorneys, witnesses. An example of how the *Art Gallery* and Optic Approach (Sidiropoulou, 2017) supported learning is through the Movements of Art Project for Greek LA 8, which was connected to the Component of Language. After three synchronous sessions, students researched, individually and in groups, the Art movements in painting. They presented the most characteristic painters of their favorite movement and their work and commented on paintings appealing most to them. The last phase of the Project required an Art Craft (Appendix 2) by students, which should display the typical characteristics of the Art movement they had discussed. We had to continue providing students with clear instruction to minimize possible misunderstanding with regards to the steps they had to follow. The instruction was delivered through Moodle shell and other resources were posted, in order to limit the time-consuming access. Thus, students could access WikiArt, Google Arts and Culture & The art story.org, in order to support their inquiry and research-based project (Appendix 3). Likewise, the research-based assignments provided our students with chances to navigate the internet and explore resources for the Byzantine History Project.

d. Which friendly learning tech tools to use in a constructivist teaching online methodology? As Mayer stated (1992) students learn more effectively when they construct their knowledge by taking over an active role in the process, meaning they collaborate but also individually research and process the information. Within a collaborative environment, the intervention of technology cannot be overlooked since, according to the SHiFT research "students do better if they combine part of their learning in an online classroom with those who learn fully in the traditional way" (2013, as mentioned in Avgerinou & Gialamas 2016). Taking into account the definition for the hybrid learning model as provided by Graham (2006, cited in Avgerinou & Gialamas, 2015), blended learning combines activities related to face-to-face and online educational planning. If the discussion addresses the dynamics of distance learning, then additional dimensions enhancing pedagogical practice appear: social interaction, presence of teacher, student interest-motivation, content and learning outcomes. In our case, the attempt to classify the learning tools (UNESCO & IRTCRE, 2020), in order to assure both real time feedback and formative assessment resulted in the following categories:

1. *Tools to produce resources and material:* Moodle, Moodle quiz and forums, Screencast-O-matic, Audacity, PPT, Cam scanner, Wordart (in rare cases)
2. *Tools for synchronous sessions*: Big Blue Button, breakout rooms, chat, google docs and google forms, ppt-presentation, Moodle forum-quiz, Padlet
3. 3.*Tools for asynchronous and self-regulated learning*: Moodle forum-quiz, google forms, flipgrid, google drive/ docs, TedEd, mind mapping,

4. How to enhance the CoI framework during the pandemic in Greek Courses

What follows are examples of how we applied and tried to enhance the three presences of CoI framework during the virtual classes, since the beginning of the Greek lockdown. The Greek LA Courses consist of three different components: Language, History and Literature. As per course design, each component is taught in close relation to the other and the topics under research or discussion are examined on an interdisciplinary basis. For example, through the Byzantine History assignments and activities, we practice different writing skills. Each example displayed reflects activities that took place on a weekly basis or were completed within two consequent weeks. Students were working individually before or after class and in groups, in synchronous or asynchronous mode.

Example 1: Greek LA 8, Byzantine History, Unit: Crusades and Constantinople Sacks & Grammar, Unit Subordinate Clauses

Objectives:

1a. Develop arguments in relation to topics of the Crusades and the Sacks of Constantinople in 1204 and 1453

1b. Evaluate the causes and effects of the two Constantinople Sacks

2. Practice writing skills and enhance formative assessment through teacher and peer feedback

3. Familiarize with moodle quiz and the essay question as a proactive step to online final assessments

4. Distinguish and use subordinate clauses in written or oral speech

Tools to support activities and Assessment: moodle url, formative quiz, forum, dialogue (where applicable), google doc and forms

Summary of Activities: after a poll in BBB and the synchronous brainstorming activity (google form), the teacher showed a short presentation in BBB screen, while questions were addressed and sparkled discussion. Students exchanged points of view in the chat and shared notes, but could also unmute their micro. Subsequently, in the BBB breakout rooms, team-work required students to discuss and post answers on assigned questions in a google doc or ppt, which was presented and discussed, when the class returned as a whole to discussion. After the conclusions, students proceeded to work individually and in asynchronous pace, i.e.:

a. **Enhancing the Student-Content presence**: we divided the documentary "The Sack of Constantinople" (webtv.ert.gr/ert1.myxani-tou-xronou) into three parts, each one with distinct content. This division assisted in organizing the discussion forum topics. A moodle quiz followed each part and required students to have watched the video and reflected on questions before answering. Instant feedback was posted for each question. Apart from the url's posted on moodle shell to support the Grammar component, additional material was posted on Pages as Related Readings and Other Resources and summative moodle quizzes underlined the closure of all units.

b. **Enhancing the Student-Content and Student-Student presences**: three discussion topics were posted in relation to the above documentary sections. Students worked in two phases. At first, we formed two different student groups, each one with a different reflective question to answer. Each student posted his/ her answer based on a Rubric/ Criteria of Assessment to check Content-Expression-Organization of Ideas. The *teacher provided individual feedback* on a google doc to avoid influencing the peers in their assessment, which was requested in the second phase, where assigned peers provided feedback based on Peer Assessment Rubric. After the completion of this phase, the students resubmitted their answers, which they improved on the basis of the feedback they received from their peer and teacher. The teacher evaluated students for both their posts and the quality of feedback they provided.

On the same base, students worked on similar forum posts supporting the extension of reflections on the topics under discussion (Sack of Constantinople in 1204 and 1453) but through the Component of Language and Grammar. For example, the song of Professor Helene Glykatzi-Ahrweiler was one of the prerequisites, in order to analyze one of the forum questions; likewise, students evaluated the content and practiced the Subordinate Clauses/ Supplementary Sentences of Constantine Palaiologos's Speech in the eve of the city's sack by the Ottomans.

Example 2: Greek LA 7, Ancient Greek History, Unit Architectural Orders and Pottery & Language, subchapter Distant Education & Grammar, Unit Pronouns and Adjectives

Objectives:

1. Participate in online discussions
2. Ancient History:
   a. Recognize and explain the two decoration styles in ancient pottery
   b. Identify features of pottery in Classical times
   c. Identify, describe and comment on the features of architectural orders
   d. Compare types of pottery
   e. Explain and justify (arguments and evaluation) points of views
3. Language / grammar:
   a. Practice and revise grammar, so as to proceed to summative assessment (quiz)
   b. Reading texts and answering questions, justifying points of views

Tools to support activities and Assessment: moodle url- Quiz-Art Gallery- Forum, google doc

Summary of Activities: after a verbal poll in BBB and the synchronous brainstorming activity, the teacher showed a short presentation on the BBB screen, while questions were addressed and sparkled discussion. Students exchanged points of view in the chat, verbal discussion and shared notes. Then, in the BBB breakout rooms, team-work required students to work on Grammar exercises. Before the synchronous session, students had watched the material prepared with Screencast-o-Matic. As a whole, the class shared their answers, creative

usage of mistakes took place and the necessary feedback for improvement was provided. After the completion of this task, we proceeded to the component of History making usage of the Art Gallery, the booklet prepared and a url in relation to famous buildings featuring elements from the ancient Greek architectural orders from all over the world. After revising and commenting on this part, students had to work through the Forum and a formative quiz. Three different content questions required a combination of observation skills, reading and listening comprehension, small-scale research on the architectural orders by using the provided url and other sites, if students wished, and exposition of points of view. In asynchronous time, students would work on a Language Forum and the topic of Distant Learning. After watching a video, they were asked to post their answers and justify their points of view. The forum activity was completed with peer assessment based on assessment criteria. To assess the answers, a sample analysis of the posted answers and the peer feedback was made by the teacher, while corrections and improvements were suggested in collaboration with the students.

a. **Enhancing the Student-Content presence**: following the course design, additional material was created to support content comprehension. We opted not to use the Book moodle feature, as it was possible to attract limited student interest. Instead, booklets with pictures followed by short paragraphs and the Art Gallery could serve our purpose. The Art Gallery consisted of images associated with the Greek architectural orders from the sites usa.greekreporter.com and ehow.com. Students could describe and comment on the famous buildings, while making connections to the material previously discussed. There were three forum discussion topics that the students would work on individually at home as written tasks, since the writing process is one of the main course objectives. Each one required different skills such as observation, reading and listening comprehension, small-scale research and justification of arguments. After the completion of the forum posts, the students received the teacher's written feedback and proceeded in a formative moodle quiz, where each question received instant feedback. The Grammar component was revised through a formative quiz and students could access the audiovisuals and exercises from the shared doc, prior to their attempts.

b. **Enhancing the Student-Student and Student-Teacher presences**: these were covered through forum activities. Different topics of discussion asking students to watch a short video and post their answers to two questions related to distant learning were posted. Students had to reveal their own views and comment on the views presented in the video. The second forum discussion topic required reading comprehension and vocabulary enhancement tasks. After the completion of the assigned activities, students had to provide feedback to their peers' posts following the assessment criteria. Apart from the teacher's individual feedback to the answers, a sample analysis of the posted answers and the peer feedback was made by the teacher and corrections and improvements were suggested in collaboration with the students.

5. Reflections

Teaching online during the pandemic was indeed an experience that promoted flexibility in designing daily lessons and adapting teaching practice to the emerging challenges. Based on observations, the teacher's diary and students' feedback, we believe that from the students' point of view what worked effectively was the learning engagement and motive, especially for

our 8th grade team. The students experienced a high level of satisfaction working at their own pace in asynchronous time and with the extension of submission until 20.00 or 21.00 pm, the time-management gradually improved. The level of familiarity with i²Flex methodology and moodle shell was maintained for the 8th grade team and increased on a daily basis for the 7th grade teams. Another encouraging result is the fact that the different formative assessment tasks met the curriculum objectives; the moodle formative quizzes supported effective self-assessment. Multiple attempts at formative quizzes enabled concept negotiation too. In general, the student-student and student-teacher presences were daily met and we could see the majority of students developing social competence and resilience. However, the passive observation of peers' posts by a percentage of students on the Forum and sometimes the reproduction of similar answers, make reflecting and attempting to come up with more ways to restrict this case imperative. Even if we smile with a portion of students' future learning (Thomas et al, 2011) or feeling content with raising the level of equity in class participation on behalf of the shy students, the question of how effectively OLP students worked for their own learning and contributed to collective learning remains thorny. We had a steady rate of missing posts and peer feedback and a month later the number of posts and level of collaboration had reduced dramatically. However, the close cooperation and support by the OLP department facilitated many of the missing tasks and the preparation for the final quarter assessment. Lastly, peer assessment is another area of growth. Even if it worked for the 8th grade team, as their level of maturity and familiarity is higher, it seems that regular practice and responsible commitment to this role required empowerment as far as the 7th grade teams were concerned. The quality of feedback from teachers and students is a process requiring constant F2F and online monitoring, but the management of the time invested by the teacher can be wearisome. Repeated meetings with students who could not keep up with the pace are helpful, but we must keep in mind that constant motivation renewal is necessary. The forum was appealing, but there is always the danger of a drop in student interest, as a result of its systematic use; thus, we are always in need of additional ideas for student interactivity.

In regards to the teacher's part, changing the role into a facilitator and moderator raised the level of students' self-expectations and we were proud to see them taking over a more responsible role in their learning, one of the prerequisites of an effective online course. It was apparent that the 8th grade team, with few exceptions, worked with conscientiousness and did not lose their learning pace. The formative assessment required careful selection between activities and skills to be developed, but this allowed us to also carefully choose the most important components for in depth teaching. Perhaps the preparation of the necessary activities and moodle quizzes is time consuming, but in the long run this activity builds a resource bank, ready to use at any time. What would enrich and add originality to the course would be to include more interactive tools, thus enhancing each of the CoI presences. Our ultimate objectives include the continuous improvement of OLP students' motivation and alertness to monitor peer assessment; the quality of individual feedback and peer work is a constant objective in online and synchronous teaching. As far as the objectives are concerned, we feel that the CoI framework presences are a dimension that worked well during online teaching. Although the pace of curriculum coverage might have been slower for the 8th grade team, we feel that we preserved a good level as far as the writing process is concerned. Primarily, the activities engaged students to apply and evaluate knowledge, rather than simply comprehend it.

6. Conclusion

There are plenty of reasons for the pandemic-prompted shift from live synchronous teaching to online, a true venture that educators had to deal with. This immense challenge forced educators worldwide to adapt and transform their teaching practice overnight. Although student learning was seriously disrupted, learning in a safe environment has been the main priority of every public or private educational institution. The Covid-19 threat represents another crisis to manage and it is within crises that innovative solutions usually emerge; education leaders reflect on learning continuation by either incorporating already existing alternative learning methods or addressing online learning. However, perhaps we do not need a pandemic to alter our teaching methods and learning approaches. If we take into consideration that we live in a digital era where education is not sterilized by technology intervention, then we welcome alternative and progressive methodologies that combine synchronous with distant and self-paced inquiry learning. Our experience concludes that to secure the effectiveness of such an endeavor, the application of the CoI framework requires paying similar attention to each of its presences. Among the presences of the framework in the online learning, rarely will an educator slip to the negligence not to enhance the student-content or student-teacher dimension. It is mainly the enhancement of the student-student presence that makes the difference in the quality of interaction. The question is then transformed into which kind of activities and supporting tools are the most effective in expanding student learning and motivation. This is a question that educators need to answer each and every day.

7. References

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. Journal of Asynchronous Learning Networks, 5(2). Retrieved December 10, 2004 from: http://www.aln.org/publications/jaln/v5n2/v5n2_ anderson.asp

Arbaugh, J. B., Bangert, A., & Cleveland-Innes, M. (2010). Subject matter effects and the community of inquiry (CoI) framework: An exploratory study. *The internet and higher education*, *13*(1-2), 37-44.

Avgerinou, M. D., & Gialamas, S. P. (2016). The i2Flex Methodology: Definition, Praxis, and Conditions for Success. In *Revolutionizing K-12 Blended Learning through the i²Flex Classroom Model* (pp. 135-159). IGI Global.

Avgerinou, M. D., Gialamas, S., & Tsoukia, L. (2014). i2Flex: The meeting point of web-based education and innovative leadership in a K-12 international school setting. In D.G. Sampson, D. Ifenthaler, J.M. Spector, & P. Isaias (Eds.), Digital systems for open access to formal and informal learning (pp. 329-344). New York: Springer.

Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., & Perry, J. D. (1992). Theory into practice: How do we link. *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*, *8*(1), 17-34.

Cole, P. (1992) Constructivism revisited: A search for common ground, Educational Technology, 33, 2, 27-34.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, *15*(1), 7-23.

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The internet and higher education*, *13*(1-2), 31-36.

Gialamas, S., & Avgerinou, M. D. (2015). Aristeia Leadership: A Catalyst for the i 2 Flex Methodology. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *10*(1), 13-23.

Gialamas, S., & Pelonis, P. (2009). Morphosis leadership being visionaries in a changing world. *Academic Leadership: The Online Journal*, *7*(2), 10.

Gialamas, S., Pelonis, P., & Medeiros, S. (2014). Metamorphosis: A collaborative leadership model to promote educational change. *International Journal of Progressive Education*, *10*(1), 73-83.

Goude, S., Willis, R., Wolf, J. & Harris, A. (2007). Enhancing IS Education with Flexible Teaching and Learning. Journal of Information Systems Education, 18(3), 297-302.

Gunawardena, C. N., & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American journal of distance education*, *11*(3), 8-26.

Hendry, G. D. (1996) Constructivism and educational practice, Australian Journal of Education, 40, 1, 19-45.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, *27*.

Hyslop-Margison, E. J., & Strobel, J. (2007). Constructivism and education: Misunderstandings and pedagogical implications. *The Teacher Educator*, *43*(1), 72-86.

McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of community psychology*, *14*(1), 6-23.

Mayer, R.E., (1992). Cognition and instruction. Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84, 405-412

Perkins, D.N., (1991) Technology meets constructivism: Do they make a marriage? Educational Technology, 31, 5, 19-23.

Sidiropoulou, M. (2019). Applying the Aesthetic Experience in Teaching a Greek LA Literature and Language Course in a multicultural environment. International Conference of Mindfulness, Podčetrtek, 2019

Solomon, J. (1994) The rise and fall of constructivism, Studies in Science Education, 23, 1-19.

Swan, K., Garrison, D. R. & Richardson, J. C. (2009). A constructivist approach to online learning: The Community of Inquiry framework. In Payne, C. R. (Ed.) Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks. Hershey, PA: IGI Global, 43-57.

Thomas, G., Martin, D., Pleasant, K. (2011). Using self and peer-assessment to enhance students' future learning in higher education. *Journal of University of Teaching & Learning Practice*, 8 (1), 5

Unesco International Research and Training Center for Rural Education (2020). Retrieved from: http://fe.english.bnu.edu.cn/t003-c-1-78.htm

Wang, Y., Han, X., & Yang, J. (2015). Revisiting the blended learning literature: Using a complex adaptive systems framework. Educational Technology & Society, 18(2), 380–393. Available at https://www.researchgate.net/publication/282686856_Revisiting_the_Blended_Learning_Literature_Using_a_Complex_Adaptive_Systems_Framework

Wiki (2020). Open learning. Retrieved from: https://en.wikipedia.org/wiki/Open_learning

8. APPENDICES

1. Using Screencast-o-Matic to support Grammar for Greek LA 7 and Youth-To-Youth Program and TedEd for Youth-To-Youth Program

Comparison Adjectives Endings

Comparison Adverbs

Pronouns and Grammar Mistakes

MATERIAL we use for synchronous and asynchronous tasks

Audios

Irregular Verbs in Simple Past

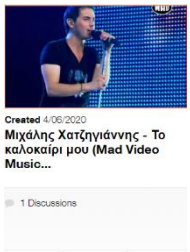
Imperative of Simple Past- Do something now (regular verbs)

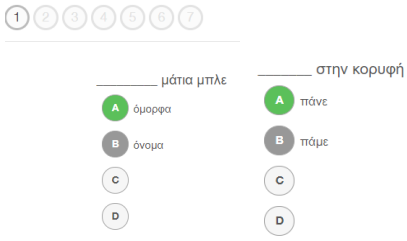
Imperative Simple Past regular verbs doc

Audio Imperative Simple Past Irregular Verbs

Imperative Simple Past irregular Verbs doc

TedEd:





2. Last Phase of Movements of Art in Painting, Student's Artwork (I.P.)- Greek LA 8

3.Indicative resources to support the Movements of Art in Painting as posted in the Moodle Page, Greek LA 8

Museum Da Vinci

The Art Story Dictionary and Pictures

Google Art and Movements

Artists by Art Movement

About the author

Maria-Anna Sidiropoulou was born in Athens. She earned a B.A. in Philosophy – Education – Psychology, a M.Sc. in Teaching Methodology and Assessment from National and Kapodistrian University of Athens and a M.Ed. in Adult Education at the Greek Open University. Currently she is teaching at ACS Athens, Faculty of Modern Languages-Greek Department. Teaching experience includes position as a Lecturer in The Higher Military Educational Institutions and the Higher School of Pedagogical and Technological Education in Athens. Current research interests relate to modern practices in teaching and enhancing the CoI Framework in her lesson plans.

Postoji li veza između pandemije COVID 19, nastave na daljinu i kokosa?

Is there a Link between a Pandemic COVID 19, Distance Classes and Coconut?

Maja Ljubetić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
ljubetic@ffst.hr

Sažetak

Rad je rezultat provedbe i evaluacije tromjesečne nastave na daljinu u uvjetima pandemije COVID -19, a u okviru predmeta *Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove*. Predmet je obvezni na diplomskoj razini studija pedagogije Filozofskog fakulteta u Splitu. Potpuno novi uvjeti rada od profesorice i studenata[1] zahtijevali su brzu prilagodbu, međusobnu usku i kontinuiranu suradnju te maksimalnu kreativnost kako bi planirani ishodi učenja predmeta bili pravodobno ostvareni, a stečene kompetencije kratkoročno i dugoročno bile korisne. Nastavne metode djelomično su modificirane kako bi omogućile stjecanje generičkih vještina studenata u uvjetima asinkrone nastave na daljinu. Osim razvoja kritičkog mišljenja i kontinuirane (samo)procjene, nastavni proces u prvi plan je stavio **K**omunikaciju, **O**dgovornost, **K**reativnost, **O**dnose, **S**tudiranje (a ne „školanje“), što je rezultiralo iskorakom u načinu studiranja studenata u okviru ovog predmeta, a u odnosu na prethodne generacije. Navedene „KOKOS vrijednosti“ često su nedostatno istaknute u uobičajenim nastavnim okolnostima (učionička nastava), uglavnom zbog vremenskih ograničenja u kojima se nastava odvija, pa ih u uvjetima nastave na daljinu studenti prepoznaju kao izuzetno važne i visoko ih vrednuju. Ukupno zadovoljstvo studiranjem u novim okolnostima studenti (N=30) procjenjuju vrlo visoko. U istraživanju korištena je kvalitativna i kvantitativna metodologija.

Ključne riječi: „KOKOS vrijednosti“, komunikacija, nastava na daljinu, pandemija, studenti.

Summary

The paper is the result of an implementation and evaluation of the three-month distance teaching as implemented under the conditions caused by the COVID-19 pandemic at the course *Partnership between family and educational institutions*. The course is compulsory at graduate level of studies of Pedagogy at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Split. Completely new teaching/learning conditions required teachers and students[2] to adjust fast, to cooperate closely and continuously and to be maximally creative so that the planned learning outcomes are achieved on time and that the acquired competencies are useful in the short and long run. The teaching methods have been partially modified to enable students to acquire generic skills under the conditions of asynchronous distance learning. In addition to developing critical thinking and conducting continuous (self-)assessment, the teaching process put in the foreground communication, responsibility, creativity, relationships, studying (not

[1] Izrazi koji se koriste u ovom radu, a koji imaju rodno značenje, bez obzira na to jesu li korišteni u muškome ili ženskome rodu obuhvaćaju na jednak način i muški i ženski rod.

[2] The terms that are used in this paper and that have a gender meaning shall relate equally to both genders (male and female) regardless whether they are used in masculine or feminine grammatical gender.

"schooling"), which resulted in a step forward in the way, students study within this course as compared to previous generations. The aforementioned values are often not highlighted enough under the usual teaching conditions (classroom teaching) mainly due to the time constraints of classes, so in the conditions of distance learning students recognized them as extremely important and valued them highly. Students (N = 30) assessed very highly their satisfaction with studying under the new circumstances. Both qualitative and quantitative methods were used in the research.

Keywords: communication, responsibility, creativity, relationships, studying, distance learning, pandemic, students.

1. Uvod

Znanstvenici različitih znanstvenih disciplina suglasni su kako su pojavom pandemije COVID-19 životi cjelokupne svjetske populacije dramatično promijenjeni (Verma i sur., 2020). Izvanredne situacije zahtijevaju brzo snalaženje i konstruktivno djelovanje kako bi pojedinac zadobio kontrolu nad barem nekim područjem vlastita života. U neočekivanoj situaciji pandemije COVID-19 kontrolu je (u slučaju autorice ovoga rada) bilo moguće najučinkovitije zadobiti na profesionalnom planu i to u znanstvenom polju djelovanja, jer je u potpunosti ovisio o njoj. Mnogo izazovnije i zahtjevnije bilo je steći kontrolu nad nastavnim djelokrugom rada koji nije trpio odlaganje, a i ovisio je velikim dijelom o ostalim sudionicima nastavnog procesa odnosno, studentima. Taj aspekt zahtijevao je brzu transformaciju iz predavača naviklog na učioničku i izvanučioničku nastavu, izravan kontakt sa studentima, interaktivnu nastavu, predavanja radioničkog tipa, minimalno korištenje suvremenih tehnologija i uvažavanje socio-situacijskog pristupa u nastavi itd., u voditelja nastave na daljinu s ograničenim ICT kompetencijama. Bao (2020) izvješćuje kako su tehnički zahtjevi nastave na daljinu daleko veći nego li oni u tradicionalnoj učioničkoj nastavi, a većina nastavnika je nedovoljno obučena i poduprta za učinkovito korištenje obrazovnih platformi na daljinu.

Zatvaranje obrazovnih institucija kao mjera prevencije u borbi protiv COVID-19 nužno je utjecalo na planiranje, organizaciju i realizaciju nastavnog procesa, dobrobit te funkcioniranje svih čimbenika odgojno-obrazovnih sustava u cijelom svijetu (Hyseni Duraku i Hoxha, 2020). Istraživanje ovih autora potvrdilo je s jedne strane, zabrinutost roditelja i učitelja za učenička postignuća, njihove strahove i preopterećenost te ocjene kao rezultat učenja na daljinu. S druge strane, rezultati istraživanja Hyseni Duraku i Hoxha (2020) potvrđuju spremnost i motiviranost učitelja za unaprjeđivanje znanja i vještina s ciljem ostvarenja nastavnih ciljeva i unaprjeđenje kvalitete obrazovanja na daljinu. Kao i mnogi nastavnici diljem svijeta i autorica ovog rada, suočena s iznenadnim zatvaranjem fakulteta i obvezom održavanja nastave na daljinu imala je snažnu motivaciju za pružanje učinkovitog odgovora izazovu i djelotvorno provođenje nastave na daljinu, smanjivanje anksioznosti studenata (Bao, 2020) te njihovo ohrabrivanje za kontinuirano aktivno sudjelovanje u nastavi, podržavanje studentske unutarnje motivacije za učenje te tako posredno, smanjivanje zabrinutosti roditelja za studentska postignuća.

Istraživanje Ericson i Ellett (1990) i Šteh, Kalin i Mažgon (2014), pokazala su kako studenti imaju sposobnost razumno koristiti obrazovne resurse te su spremni prihvatiti odgovorniju i autonomniju ulogu u svojim studijima. Pri tome, nužno je da studenti imaju povjerenja u svoje profesore i njihov profesionalni pristup (znanje, osobnost i sl.), jer ono povećava studentsku odgovornost za učenje (Gunduz, 2016). Važnost učitelj – student odnosa za studentska postignuća naglašavaju Bakadorova i Raufelder (2018), Xu i Yang, (2019) te Brinkworth, Mcintyre, Juraschek i Gehlbach (2018, p. 24) ističući kako je taj odnos u „srcu poučavanja i učenja“. Analizirajući rezultate studija koje se bave odnosom nastavnika i studenata Wubbels i Brekelmans (2005), utvrdili su visok stupanj učiteljskog utjecaja, a blizina koju međusobno

ostvaruju povezana je s visokim studentskim postignućima. Studije o neverbalnom ponašanju i prostornom položaju nastavnika u razredu dokazuju potrebu posebice, početnika da se prikažu u svjetlu iskusnog nastavnika kad god se obraćaju razredu kao grupi. Izravan kontakt nastavnika i studenata tijekom nastavnog procesa nezamjenjiv je posebice, za studente nastavničkih i „pomagačkih" studija (pedagozi, psiholozi, edukacijski rehabilitatori, socijalni radnici i sl.), upravo zbog omogućavanja učenja po modelu. Također, istraživanje Wanders, Dijkstra, Maslowski i van der Veen (2020) pokazalo je kako odnosi na relaciji nastavnik-student i student-student značajno doprinose socijalnoj uključenosti pri čemu je utvrđeno kako studenti čiji su roditelji obrazovaniji imaju više dobrobiti od pozitivnog odnosa s nastavnicima. Takve nalaze moguće je dovesti u svezu sa obiteljskim odgojem i roditeljskom filozofijom „propitivanja autoriteta i djelatnog zauzimanja za sebe" (Lareau, 2000 prema Ljubetić, 2014, p. 28). Fraser i Walberg (2005) naglašavaju kako ne samo da su dosadašnja istraživanja dosljedno utvrdila prednosti pozitivnih odnosa nastavnika i učenika u smislu poboljšanih ishoda učenika, već su oni i vrijedni procesni ciljevi obrazovanja.

Provedena nastava na daljinu, o kojem izvješćuje ovaj rad, primjer je asinkrone nastave ostvarene putem elektroničke pošte koja osim fizičke udaljenosti studenata i nastavnika podrazumijeva i vremenski odmak u njihovoj komunikaciji (Hrastinski, 2008, Shahabadi i Uplane, 2015). Naime, u terminu nastave (jedan put tjedno) nastavnik je studentima dostavljao zadatke, a tijekom tekućeg tjedna zaprimao studentske uratke, korigirao ih i studentima dostavljao povratne informacije na obavljene zadatke. Hrastinski (2008), ističe kako je asinkrona za razliku od sinkrone nastave, usmjerenija na sadržaj predmeta poučavanja te intenzitet povratnih informacija. Prednosti asinkrone nastave za studente su višestruke: cjelokupni nastavni proces moguće je individualizirati te tako osigurati dostatno vremena za dublje proučavanje nastavnih tema i prilagođavanje rješavanja zadataka vlastitom razumijevanju i tempu učenja, a s druge strane, nastavniku ostavlja dostatno vremena za izradu detaljne povratne informacije koja će studentu omogućiti daljnje učenje i produbljivanje nastavne teme. Navedeno potvrđuje i komentar jedne studentice: „Dobro mi je bilo to što sam se mogla vraćati i po nekoliko puta na rješavanje zadatka…prilagoditi vlastitom tempu….ja sam noćni tip, pa mi više odgovara da mogu izabrati vrijeme kada ću raditi na nekom zadatku" (S/2). Istodobno, asinkrona nastava nije pogodna za nemotivirane studente, ali i one koji neučinkovito planiranju vrijeme za učenje, naglašava (Hrastinski, 2008), što dokazuje i komentar jedne studentice iz ovoga istraživanja: „Imala sam problema u početku ….., ja sam kampanjac, a onda kada se nakupilo gradiva uhvatila me panika…ajme! Sreća da ste mi poslali onaj podsjetnik dva puta…i bili strpljivi" (S/23).

U planiranju nastave na daljinu nastavnik je bio pred velikim izazovom odnosno, dilemom kako ostvariti ishode učenja putem asinkrone nastave na daljinu u jednom vrlo specifičnom kolegiju (*Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove*) koji u prvi plan stavlja razvoj generičkih kompetencija studenata posebice, interpersonalnih kompetencija budućih pedagoga (sposobnost kritike i samokritike, sposobnost timskog rada, interpersonalne vještine, sposobnost rada u interdisciplinarnom timu, sposobnost komunikacije s osobama koje nisu sustručnjaci, uvažavanje raznolikosti i multikulturalnosti, sposobnost rada u međunarodnom kontekstu i etičnost). Tijekom provedbe asinkrone nastave na daljinu iskristaliziralo se jedno od najznačajnijih pitanja koje je ujedno i hipoteza ovoga istraživanja: ponuđeni sadržaji i korištene metode u nastavi na daljinu studentima omogućavaju doživljaj studiranja (dubinsko učenje), a ne „školanja" (formalno učenje radi ocjene).

Cilj ovoga rada je prezentirati iskustva i procjene studenata i nastavnika o učinkovitosti asinkrone nastave na daljinu, a s obzirom na ostvarenost ishoda učenja, a svrha je dokumentirati jedno izazovno vrijeme, upoznati znanstvenu javnost s jednim od mogućih načina djelotvornog ostvarivanja nastavnog procesa na daljinu u izvanrednim okolnostima COVID 19 te potaknuti znanstvenu raspravu.

2. Realizacija predmeta *Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove* na daljinu u uvjetima pandemije COVID - 19

Partnerstvo obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i lokalne zajednice obvezan je predmet na prvoj godini diplomskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Splitu. Ostvario se u obimu od 15P+15S+15V u ljetnom semestru akademske godine 2019./20. Kako bi se nastavni sadržaji u što većoj mjeri ostvarili u COVID - 19 uvjetima, nositeljica predmeta je realizaciju vježbi u potpunosti prepustila vanjskoj suradnici, a sama preuzela osmišljavanje i izvedbu predavanja i seminara. Olakotna okolnost je činjenica da za predmet postoji sveučilišni udžbenik pod naslovom *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice* (Ljubetić, 2014) i priručnik za provedbu vježbi pod naslovom *Partnerstvo obitelji, vrtića i škole: vježbe, zadatci, primjeri"* (Ljubetić, 2011). Kako su studenti prije početka nastave na daljinu bili upoznati sa cjelokupnom koncepcijom predmeta i obveznom literaturom te studentskim obvezama na predmetu, u uvjetima nastave na daljinu trebalo je osmisliti nove tematske jedinice koje će obogatiti sadržaj predmeta kao i metode njihove izvedbe. Primjerice, kada je tema predavanja „Savjetodavni/djelotvorni razgovor" (razlike, okruženje, ozračje, „koraci" u provedbi razgovora, samoevaluacija itd.), studenti bi tijekom učioničke nastave, igrajući uloge i mentorirani od strane nastavnika, praktično proveli djelotvorni razgovor u grupama po troje („pedagog", sugovornik (dijete/roditelj) i promatrač), nakon čega bi neki od njih evaluirali provedeni razgovor. Iz perspektive nastavnika, u učioničkoj nastavi aktivnostima igranja uloga posvećivalo se, nedovoljno pozornosti zbog velikog broja studenata u grupi, ograničene satnice, ali i činjenice da neki studenti nisu prisutni na nastavi. S obzirom na navedena ograničenja, asinkrona nastava na daljinu bila je prilika za cjelovitu i sustavnu realizaciju ove i sličnih aktivnosti čije ostvarivanje razvija studentske kompetencije i vodi ostvarenju ishoda učenja. Stoga, njihovo osmišljavanje i provedba u nastavi na daljinu predstavljali su istodobno i izazov i nove mogućnosti za kreiranje i učenje. Vremenska dimenzija također, predstavljala je izazov u planiranju sadržaja budući je bilo vrlo neizvjesno koliko će nastava na daljinu trajati. Stoga, sadržaji su se nadograđivali i teme produbljivale u skladu s informacijama uprave Fakulteta o nastavku izvedbe nastave na daljinu. Slijedom navedenoga postavljen je osnovni cilj ostvarenja nastave na daljinu na predmetu *Partnerstvo obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i lokalne zajednice*: uspješno realizirati planirane ishode učenja u ljetnom semestru akademske godine 2019./20. te tako omogućiti stjecanje pedagoških kompetencija studenata odnosno, postizavanje ishoda učenja drugačijim sadržajima, metodama i strategijama. Kako bi ishodi učenja bili ostvareni definirane su sljedeće aktivnosti odnosno, podciljevi:

1. Ohrabriti i podržati studente u trenutnoj izazovnoj situaciji, smanjiti osjećaj anksioznosti kod studenata uzrokovanog pandemijom, izolacijom, neizvjesnošću, strahom za bližnje i sl. te razviti osjećaj zajedništva i pripadanja,
2. Komunicirajući putem e-pošte, kontinuirano izgrađivati odnos sa svakim studentom pravodobno dostavlajući povratne informacije na studentske uratke i poštujući njihov prirodni ritam učenja,
3. Redovito (svaki tjedan) u terminu održavanja nastave studentima dostaviti kratku ohrabrujuću poruku i novi zadatak te tijekom tjedna korigirati njihove radove i dostavljati im povratnu informaciju na uradak,
4. Zadaće učiniti što aktualnijima i primjerenijima trenutnoj situaciji, a istodobno, sadržajno povezanima sa nastavnim planom predmeta i ishodima učenja,
5. U izradi zadaća oslanjati se na osobno iskustvo studenata te ga nadograđivati,

6. Zadaće koncipirati tako da potiču kritičko mišljenje i kreativnost studenata pri izradi kojih studenti moraju konzultirati obveznu i preporučenu dopunsku literaturu,
7. Zadaće koncipirati tako da se odnose na dijelove nastavnog gradiva koja u obveznoj literaturi nisu dostatno zastupljena ili se u uobičajenim nastavnim okolnostima ostvaruju putem studentskih prezentacija tijekom nastave, ali u ograničenom obimu,
8. Kontinuirano pratiti aktivnost studenata i o tome voditi evidenciju te ih poticati na samoprocjenu vlastitih postignuća,
9. Tijekom održavanja nastave na daljinu istražiti studentsko zadovoljstvo načinom izvedbe predmeta, tražiti preporuke i sugestije te iste uvažiti s ciljem unaprjeđenja izvedbe nastave (2 procjene tijekom nastave na daljinu),
10. Na kraju provedbe nastave na daljinu istražiti studentske dojmove i zapažanja.

2.1 Sadržaj predmeta prilagođen nastavi na daljinu

Sadržaj predmeta ostvaren tijekom nastave na daljinu podijeljen je u šest tematskih cjelina koje su obuhvaćale po nekoliko podcjelina te (uvjetno rečeno) na uvod i zaključak. Naime, uvodni dio (sami početak nastave na daljinu) odnosio se na inicijalno obraćanje nastavnika studentima (najava održavanja nastave na daljinu, načini kontaktiranja, ohrabrivanje studenata u novonastaloj situaciji, poticaj na osvješćivanje vlastite odgovornosti u privatnom životu i u nastavi, briga za vlastito mentalno i fizičko zdravlje, podsjetnik na studentske obveze i literaturu, a što je dogovoreno prije početka nastave na daljinu i sl.), čime je ostvaren prvi od zacrtanih podciljeva.

Tematske cjeline na kojima je bio fokus tijekom nastave na daljinu su: Komunikacija (komunikacijske navike i obrasci, stil, procesi), Djelotvorni razgovor (razlika u odnosu na savjetodavni, uvjeti za provođenje, okruženje i ozračje, stavovi/vrijednosti itd.), Povratna informacija (sadržaj, način priopćavanja, važnost), O obiteljskoj komunikaciji (prigodno za Uskrs 12.4.2020.), Praksa pedagoga: uloga i zadaće (općenito i u okviru ovoga predmeta-pisana korenspodencija pedagoga s učenicima, roditeljima i susutručnjacima u uvjetima pandemije) te Procjena i samoprocjena (važnost, „koraci u provedbi“). Svaka od navedenih tematskih cjelina sadržavala je: teorijsko obrazloženje (koje nije obuhvaćeno obveznom i dopunskom literaturom) i detaljan zadatak za studente kojega je trebalo ostvariti individualno, u paru ili u tročlanoj grupi. Također, tijekom nastave na daljinu studenti su prezentirali svoje aktivnosti i zadatke iz obvezne literature (pisane i PPT prezentacije) te aktivno sudjelovali na vježbama, ali i u nizu aktivnosti „rada na sebi“ i izgradnje zajedništva putem „relaksirajućih“ zadataka (primjerice, „Osobne dobrobiti izolacije tijekom pandemije“).

U zaključnom obraćanju studentima (na kraju održavanja nastave na daljinu) napravljena je kratka retrospektiva nastave na daljinu te dana povratna informacija na studentske prijedloge kriterija za ocjenjivanje kao i usporedna analiza studentskih procjena (1 i 2) nastave na daljinu na ovome predmetu.

Svako grupno ili individualno obraćanje studentima od strane nastavnika završavalo je istim pozdravom: „Ostajte mi zdravo, veselo i odgovorno!“, kojega su studenti preuzeli i/ili neznatno modificirali te koristili različite ikone kako bi izrazili svoje pripadanje, zadovoljstvo, trenutno raspoloženje i sl.

2.2 Izvedba predmeta (primjer djelotvornog razgovora)

Kao što je naglašeno, za izvedbu predmeta korišten je asinkroni model nastave na daljinu koji je prvenstveno uključivao komunikaciju putem e-pošte. Osim niza očitih didaktičko-metodičkih prednosti o kojima će u daljnjem tekstu biti više riječi, jedna od značajnih prednosti takvog načina komunikacije bila je na odnosnoj razini i to: ostvaren je osobni (iako virtualan) odnos nastavnika i svakog pojedinog studenta koji se tijekom održavanja nastave na daljinu razvijao i produbljivao, studentima je omogućeno učenje i napredovanje vlastitim tempom, eventualne nedoumice koje je student tijekom rada na pojedinom zadatku imao mogle su biti riješene izravno u dijadi nastavnik-student bez straha od stigmatizacije od strane drugih studenata, povremeno se događalo da studenti rad na pojedinim zadatcima doživljavaju terapijskim, pa su s time u svezi tražili mišljenje/savjet nastavnika te dobivali izravni odgovor i sl. S druge, pak strane, nedostatak ovakvog načina komunikacije bila je ekstremna preopterećenost nastavnika koja je proizašla iz potrebe da pisani rad svakog studenta bude pregledan, korigiran te da se studentu uputi konkretna i konstruktivna povratna informacija koja će mu pomoći u rješavanju budućih zadataka. Također, nakon svih obrađenih radova studenata (N=30) iz pojedine tematske cjeline, sistematizirana su studentska pitanja, dvojbe i najčešće pogreške studenata te im je upućena zajednička povratna informacija na konkretan zadatak. Na taj način, omogućeno je daljnje učenje i produbljivanje pojedine teme.

Tematska cjelina *Djelotvorni razgovor* ostvarila se tijekom tri tjedna nastave na daljinu, a obuhvaćala je:

1. Tekst e-predavanja na temu: „Kreiranje uvjeta za provođenje kvalitetnog djelotvornognog razgovora i „koraci“ u njegovoj provedbi, a koji se odnose na: a) okruženje, b) ozračje i c) vođenje razgovora“.

Osim hodograma vođenja djelotvornog razgovora studenti su dobili detaljne upute za provedbu razgovora u uobičajenim uvjetima fizičkog kontakta te prilagođene uvjete provedbe razgovora na daljinu.

2. *Zadatak 1. (zamišljeni razgovor)* koji je glasio: Podrobno i vrlo pažljivo proučite „korake“ vođenja djelotvornog razgovora. Zamislite se u ulozi pedagoga/pedagoginje srednje škole kojem/kojoj je na razgovor došla jedna osoba (po vašem izboru: učenik, roditelj, kolega). Ukratko (u nekoliko rečenica) opišite razlog njena dolaska, a zatim u pisanom obliku u formi dijaloga provedite djelotvorni razgovor s njom/njim. Tema vašeg razgovora vezana je za trenutnu situaciju s COVID 19, izolaciju, nastavu na daljinu, potrebu poštivanja fizičke distance, higijenske navike i sl., te stoga, razgovor vodite putem npr. Skypa. (Ne zaboravite uključiti kameru i zvučnike ☺). Još jedna napomena: Bez obzira što je razgovor zamišljeni i što se odvija putem medija, većinu od navedenih „koraka“ možete primijeniti/prilagoditi. Na kraju, napišite svoju refleksiju na provedeni razgovor (kako ste se snašli, čime ste zadovoljni, što ćete sljedeći put napraviti drugačije, što ste naučili o sebi, kako su vam pomogli materijali koje ste dobili i sl.).

Nakon svih korigiranih radova, uz osiguranu anonimnost studenata i uz njihov informirani pristanak, nekoliko izvrsnih radova (sa vidljivim intervencijama i korekcijama nastavnice) poslani su na uvid cijeloj grupi. Tako su, svi studenti imali priliku učiti iz uradaka svojih kolega, ali i uvidjeti koje „zamke“ je potrebno izbjeći u rješavanju sljedećih zadataka.

3. *Zadatak 2. (zamišljeni nastavak djelotvornog razgovora koji je započet u učionici prije pandemije COVID-19)- „Razgovor s Antom“,* a glasio je: Naš novi zadatak odnosi se na razgovor s Antom (sjećate li ga se? Čuli ste za njega kada smo bili u učionici). Tada ste razgovarali s njegovom voditeljicom pojačane brige i nadzora (PBN) i saznali ste

neke činjenice o njemu. Ovom prilikom ću podsjetiti na neke činjenice, a sve ostalo što vam je potrebno za provedbu razgovora kreirat će svatko od vas (tko bude u ulozi Ante). Posebna kreacija odnosi se na trenutnu Corona situaciju. Podsjetimo se, Ante je: Učenik 2. razreda srednje škole, dolazi iz izrazito disfunkcionalne obitelji, preopterećen je kućanskim obvezama, izrazito lošeg materijalnog statusa, introvert, ima samo jednog prijatelja, u otporu je prema autoritetima (samo s jednim nastavnikom ima dobar odnos), ima 9 negativnih ocjena, u razredu ne komunicira s kolegama, ima izrazito lošu sliku o sebi. Što Ante voli? Trenirati jedan sport (po vašem izboru), svog psa, prirodu, glazbu (koju vole mladi), gledati filmove, igrati video-igrice.
Prema vlastitom odabiru, kontaktirajte osobu (iz naše grupe) s kojom ćete u paru igrati ulogu pedagoga i Ante. Razgovor možete obaviti putem Skypa ili na način koji izaberete (osim fizičke prisutnosti!). Za ovu (elektronsku) varijantu obavljanja zadatka odlučila sam se nakon prijedloga koju je u svojoj „Procjeni 1“ dala jedna kolegica. Nakon provedenog razgovora oba sudionika pišu zajednički prikaz razgovora, a osvrt na njega pišu svatko za sebe (u istom dokumentu).

Osim velikog broja izvrsnih primjera studentskih radova posebice, značajne su bile njihove refleksije: *„U strukturiranju razgovora ponovno su mi pomogle smjernice i savjeti koje ste dali u prijašnjem zadatku. Dodatan izazov, u ionako izazovnom zadatku, je bilo usuglašavanje stavova, mišljenja, pogleda s kolegicom pri čemu moram naglasiti da je suradnja s kolegicom bila jako dobra i konstruktivna… No, iako je ovakva vrsta rada puno izazovnija, smatram da se može i puno više naučiti…Pišući ovu refleksiju uvidio sam da i dalje ima prostora za napredak (u izričaju, razmišljanjima, odnosima, navikama u komunikaciji…“(S1); Koliko god slučajevi poput Antinog u prvi trenutak zvučali nevjerojatno, moramo biti svjesni da ćemo se sigurno naći i situacijama u kojima ćemo se zapitati je li još nešto moglo poći po zlu i koje nam se čine nerješive, ali ublažavanje posljedica takvih situacija će biti naša odgovornost. Za tu odgovornost nikada nećemo moći biti potpuno spremni, ali ih moramo biti svjesni (S/2); „Kreirajući ove situacije, stvar koja mi je iznova bila na umu je upravo to koliko je ovakvih sudbina i oko nas, u stvarnosti, i koliko odgovornosti, ali i zadovoljstva, nosi posao pedagoga“ S/3); „Moram naglasiti da je prikazati Antu u razgovoru bilo teško. Možemo se pokušati staviti u njegovu situaciju, ali nikako ne možemo u potpunosti osjetiti ono što on osjeća. U svakom slučaju, ovaj zadatak nam je samo dao do znanja koliko je teško zamisliti se u koži nekog tko ima ovakav život te koliko je teško razgovarati s takvom osobom. Ovo je definitivno nešto što treba dugo vježbati i usavršavati“ (S/4).*

Nakon provedenih razgovora i poslanih povratnih informacija svakom paru, u grupnoj povratnoj informaciji nastavnica je dala svoj osvrt na studentske radove i refleksije (uz osiguranu anonimnost studenata) koristeći studentske citate te istakla: „*Meni je preostalo samo kratko zaključiti: Puno ste naučili, sve „kužite“, vrijedni ste, fokusirani, motivirani i angažirani, kritički promišljate, samoevaluirate, brižni ste, iz zadatka u zadatak napredujete velikim koracima, a ja mogu samo čitati, malo korigirati i uživati u vašem rastu“ (MLJ).*

4. *Zadatak 3. „Razgovor s Antinom majkom“,* a koji je glasio: Naš novi zadatak je u kategoriji „Tražili ste – radite“ (zadatak je osmišljen na prijedlog nekolicine studenata). I ovaj tjedan nastavljamo se družiti s Antom, ali posredno- razgovarajući s njegovom majkom. No, prije nego li prionemo poslu podsjetit ćemo se na jedno važno načelo u vođenju razgovora: „Ne razgovaramo o osobi koja nije prisutna, već o onoj koja je s nama u interakciji“. Naravno, nećemo bježati od povoda razgovoru „pedagoga“ i majke učenika (u ovom slučaju našeg Ante). Dakle, možemo se u uvodnom dijelu i moguće nakratko tijekom razgovora „dotaknuti“ Ante, ali se njime nećemo baviti jer na promjenu njegovih ponašanja ne možemo djelovati „preko posrednika“. Razgovaramo s majkom

vjerujući da ona može promjenom svog ponašanja pridonijeti Antinom boljitku. Ovom prilikom ću navesti neke činjenice o Antinoj majci, a sve ostalo što vam je potrebno za provedbu razgovora kreirat će svatko od vas. Molim, uvažite još uvijek aktualnu COVID -19 situaciju i izolaciju. *Gospođa Draga je u dobi od 43 godine, prosječno ugodne vanjštine, srednje stručne spreme, stalno zaposlena na puno radno vrijeme u velikoj privatnoj firmi, djeluje zabrinuto za Antu, ali izbjegava preuzimanje obveza i prihvaćanje vlastite odgovornosti za događanja s Antom, preuzela je i uživjela se u ulogu „žrtve“, sklona manipuliranju, izbjegava odgovornost. Ipak, brižna je prema Anti (na svoj način) i želi da uspije u školi. Što želi? „Samo da se sve ovo riješi s Antom i da prođe razred. I molim vas vi razgovarajte s profesorima i s njegovom voditeljicom PBN. Ja ništa ne mogu učinit.“* A sada slijedi zadatak: Prema vlastitom odabiru, kontaktirajte osobu (iz naše grupe) s kojom ćete u paru igrati ulogu pedagoga/pedagoginje i gospođe Drage. (Predlažem da ovaj put formirate „trojke“- pedagog, gospođa Draga i promatrač). Razgovor možete obaviti putem Skypa ili na način koji izaberete (osim fizičke prisutnosti). Nakon provedenog razgovora, pišete svatko za sebe osvrt i to: a) pedagog i „gđa Draga“ pišu osvrt svatko na svoju ulogu- (kako su se u njoj snašli, što im je tijekom razgovora predstavljalo najveću teškoću, kako su je premostili, o čemu su razmišljali tijekom razgovora, što su naučili iz ovoga iskustva i sl.), b) promatrač – piše svoj doživljaj praćenja razgovora, kako procjenjuje njegovu uspješnost (djelotvornost), navodi značajna zapažanja (neverbalne poruke) „pedagoga“ i sugovornika i/ili ključna (dobro postavljena pitanja tijekom razgovora) i to odvojeno za obje osobe u interakciji te konačno, što je naučio iz ovog iskustva.

Kao i u prethodnim zadatcima i nakon ovoga, studenti su upoznati sa izvrsnim primjerima razgovora, studentskim refleksijama te refleksijom nastavnice na sve radove. Za potrebe ovoga rada navodim samo neke od studentskih komentara: *„Naposljetku, moram naglasiti da sam tek nakon ovog razgovora postala svjesnija da ćemo mi, kao pedagozi, jednog dana zapravo raditi sa roditeljima i koliko će to zapravo biti zahtjevan posao. Upravo zbog toga smatram da je ovaj zadatak bio iznimno koristan te nas je barem na jedan način pripremio na ono što nas čeka u budućnosti“* (S/5)*; „…zadatak je bio jako poučan i koristan jer smo dobile uvid u moguće probleme s kojima ćemo se sresti u komunikaciji s roditeljima. Dosad smo na mnogim kolegijima pozornost većinom pridavali komunikaciji s djecom, ne uzimajući u obzir da ćemo dolaziti u doticaj i s njihovim roditeljima/skrbnicima*“ (S/6); „*Mislim da je ovaj zadatak bio iznimno koristan za obje kolegice budući da je ovo naša budućnost, a i za mene koja sam imala priliku vidjeti "sa strane" kako taj razgovor izgleda, što izbjegavati, a čemu težiti u savjetodavnim razgovorima“*(S/7).

2.3 Ishodi održane nastave na daljinu

Ishodi održane nastave na daljinu su ostvareni. Ostvarenjem navedenih (pod)ciljeva studenti su postigli i glavni cilj- razviti i unaprijediti pedagoške kompetencije posebice, u dijelu stjecanja novih znanja i vještina u komunikaciji sa učenicima, njihovim roditeljima te sustručnjacima. Radeći na postavljenim zadacima studenti su došli do novih uvida koji su utjecali na preispitivanje postojećih i usvajanje novih vrijednosti i stavova *(„…. uvidjela sam da sam često žrtva vlastitih predrasuda…sada drugačije gledam na učenika s poremećajima u ponašanju“,* S/13*; „..postalo mi je jasno da ne mogu za sve a priori kriviti roditelja“* S/21*).* Tijekom održavanja nastave na daljinu studenti su u gotovo svim zadatcima činili samoprocjenu kako bi stekli tu prijeko potrebnu vještinu te mijenjali svoja ponašanja s ciljem

unaprjeđenja svojih postignuća bez straha od stigme, procjene ili poruge od strane ostalih studenata. Samoprocjena je jedno od najmoćnijih alata za mijenjanje i unaprjeđivanje pojedinca i dosizanje postavljenih ciljeva (Glasser, 1997., Ljubetić, 2012). Studentski doživljaj nastavnikova poticanja na samoprocjenu moguće je ilustrirati sljedećim zapažanjima studenata: *„.....Svjesna sam svojih „slabih strana" i pokušavam ih popraviti, ali želim ih riješiti „sama sa sobom" jer me strah da ću, ako se saznaju, biti podvrgnuta kritici ili da će se upravo one iskoristiti protiv mene*" (S/11); „*Eventualno bih kao nešto teže možda izdvojila samorefleksiju ... koja mi je u početku bila izazovnija od ostalih zadataka. Znam da je samorefleksija jako važna i korisna za daljnji napredak, ali uvijek je teško procijeniti sebe i svoj rad. No, kako smo se imali priliku više puta susresti s takvom vrstom zadatka, to mi više ne predstavlja neki preveliki problem"* (S/16)*;*

Također, u dva navrata tijekom održavanja nastave studenti su napravili i procjenu uspješnosti cjelokupne nastave. Kako su se rezultati njihovih procjena u dvije vremenske točke razlikovali neznatno (uz uzlazni trend), za potrebe ovoga rada predočit će se rang rezultata druge procjene napravljene na samom kraju izvedbe nastave na daljinu (tablica 1).

Tablica 1. *Procjena uspješnosti nastave na daljinu (2)*

KATEGORIJA	**OCJENA /RANG**
j) Brzina dobivanja povratne informacije od profesorice	10++
c) Jasnoću radnih materijala (obraćanja, upute, zadatke…)	9,96
a)Redovitost pristizanja materijala za učenje	9,95
i)Povratne informacije koje profesorica šalje na studentske radove (jesu li i koliko iskoristive za daljnje učenje?)	9,88
e)Usklađenost sadržaja s kolegijem	9,88
h)Korisnost materijala (za ubuduće)	9,66
d)Primjerenost sadržaja aktualnom trenutku	9,45
f)Raznovrsnost materijala (forma, zadaće,…)	9,25
g)Korisnost materijala (trenutno)	9,25
b)Obim (količinu) sadržaja*	8,74

* Kao i u prethodnoj Procjeni (1) ocjene su se kretale od 5 do 10 no, mnogi od studenata su komentirali: „optimalno", „taman", ali i: „moglo je i malo manje" , „dosta".

S ciljem dobivanja što konkretnijih odgovora i boljeg uvida u izvedbu predmeta tijekom nastave na daljinu studentima su upućena i dodatna pitanja:

1. Molim navedite što vam je osobito koristilo za učenje i vaš osobni rast?

„Svi zadaci su bili itekako korisni i upravo smo se putem njih stavljali u stvarne situacije koje će nas dočekati kad jednog dana krenemo raditi. Osim takvih zadataka, dosta zadataka je bilo povezano uz situaciju u kojoj smo se mi nalazili što mi se jako svidjelo jer smo mogli vježbati i usavršavati se na nečem novom. Mislim da su mi svi zadaci koristili, i oni individualni, ali i oni grupni jer smo povezali znanja i iz prijašnjih kolegija. Želim naglasiti da mi je najkorisnija bila Vaša povratna informacija koja bi mi svaki put ukazala na dobre strane, ali i na pogreške na kojima treba poraditi" (S/14)*; „Iskreno mogu reći da su meni svi zadatci koristili jer mi je svaki zadatak (samoevaluacije, pisanje uputa, simulacije razgovora) zasebno pomogao da*

naučim nešto novo o sebi i svojim profesionalnim kompetencijama, točnije pomogli su mi da vidim na čemu još dosta moram raditi da bi bila ono što želim u profesionalnom svijetu. Nadalje, zadatci koji su simulirali različite razgovore su mi posebno bili dragi jer sam naučila da ne reagiram na neke situacije smireno i staloženo kako sam ja to sebi uvijek zamišljala. Upravo ti zadatci su me potaknuli da i danas u običnom razgovoru s prijateljima i bliskim osobama radim na sebi da bi bila bolja kao osoba, ali i kao pedagoginja. Nadalje, naučila sam kroz zadatke i obradu teorije da je partnerski odnos u odgojno-obrazovnoj ustanovi s roditeljima, kolegama, djecom ključ uspjeha u poslu pedagoga i da na tome treba iznimno puno raditi i biti uporan bez obzira na koliko prepreka naišli na tom putu" (S/15).

2. Molim navedite što vam je bilo osobito teško i frustrirajuće?

„Ne mogu izdvojiti ni jedan zadatak koji mi je bio osobito težak ili frustrirajući jer je svaki zadatak predstavljao optimalan izazov, odnosno nije bio ni pretežak ni prelagan…" (S/16). *„Što se kolegija tiče ništa mi nije bilo frustrirajuće, ali su „zadaci s Antom" bili teški jer su bili nešto novo na što dosad nisam navikla i zahtijevali su jaki mentalni napor jer je bilo potrebno biti profesionalan, pokazati suosjećanje, ali ne dopustiti manipulaciju te se staviti u poziciju drugog i potpuno uživjeti u tu ulogu. Međutim, iz sadašnje perspektive smatram da je upravo u tome vrijednost tih zadataka i smatram ih izvrsnima za unaprjeđenje svih kompetencija"* (S/17).

3. Molim napišite što želite dodati/komentirati, a ja vas nisam pitala

„Na kraju bih željela reći da mi je ovakvo iskustvo s nastavom na kolegiju Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove bilo izvrsno iz više razloga. Kao prvo zadaci su bili vrlo zanimljivi i korisni i tjerali su me da dam svoj maksimum, te smatram da sam mnogo naučila njihovim rješavanjem. Drugo, nastavni proces na ovom kolegiju znatno se razlikovao od istog na drugim kolegijima, (raznovrsni zadaci svakog tjedna, stalna komunikacija s profesoricom i kolegama u vezi zadataka), što ja osobno smatram vrlo vrijednim, posebno u okolnostima kakve su bile ove s Corona virusom, kada smo svi bili izolirani i udaljeni jedni od drugih. Posljednje, željela bih reći da smatram da ništa nije izgubljeno ovakvim načinom provođenja nastave, mislim da smo ja i kolege imali priliku razviti i/ili unaprijediti mnoge bitne kompetencije (pedagoške i osobne), te da smo se kroz ovu situaciju još jače povezali, kroz stalnu komunikaciju jednih s drugima te s profesoricom, što sigurno ne bi bilo ostvareno u ovolikoj mjeri na regularnoj nastavi" (S/18)*; „Želim nas sve pohvaliti jer je svima ovo bila jedna nova situacija s kojom nismo bili upoznati. Međutim, super smo se snašli i zajednički radili na našim zadacima i temama te tako došli do potrebnih znanja i vještina za budući rad i daljnje usavršavanje"* (S/19)*; „Mislim da je kolegij ispunio svoju svrhu puno bolje nego što sam ja očekivala, posebno zbog situacije u kojoj smo se našli te mogu reći da sam naučila puno više nego sam mislila da ću naučiti (nisam samo sjedila i slušala teoriju nego sam sve što sam do sada naučila, prilikom studiranja, primijenila u praksi i uz to naučila još puno bitnih stvari)"* (S/20).

4. Molim procijenite na skali od 1 do 5 (tablica 2) koliko su zadatci i povratne informacije koje ste dobivali omogućavali razvoj:

Tablica 2. *Studentska procjena doprinosa razvoju*

DIMENZIJA	OCJENA/RANG
kritičkog mišljenja	5
kreativnosti	5
vještine samoprocjene	5
odgovornosti	5
odnosa s profesoricom	5
komunikacijskih vještina	4,9
međusobnih odnosa studenata	4,8

Razvidno je kako studenti visoko vrednuju doprinos ponuđenih sadržaja i korištenih metoda razvoju kritičkog mišljenja, kreativnosti, vještina samoprocjene, odgovornosti, komunikacijskih vještina, ali i razvoju odnosa kako međusobno tako i sa nastavnicom, a što ih čini akademski efikasnijima. Carroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon i Bower, (2009) ističu kako studenti koji uspiju razviti snažnu akademsku i samoregulirajuću samoefikasnost sposobniji su upravljati svojim učenjem, ali i odoljeti iskušenjima i društvenim pritiscima. Oni se tada, naglašavaju Carroll i sur. (2009), lakše mogu oduprijeti destruktivnim i autodestruktivnim ponašanjima (delinkvencija, ovisnosti i sl.). Nadalje, studenti (N=100%) odgovorili su kako rad za vrijeme održavanja nastave na daljinu ocjenjuju kao „pravo studiranje“ (dubinsko učenje) za razliku od „školanja“ (formalno učenje radi ocjene) te ga smatraju iskorakom u pozitivnom smislu u načinu studiranja (prosječna ocjena 4,9) čime je postavljena hipoteza ovoga istraživanja potvrđena. Još jedan neplanirani i neočekivani ishod održavanja nastave na daljinu na ovom predmetu je Sveučilišni priručnik (u tisku) koji je nastao kao rezultat zajedničkog rada studenata i nositeljice predmeta u uvjetima COVID -19 asinkrone nastave na daljinu.

3. Zaključak

Izazovu zvanom nastava na daljinu u uvjetima pandemije COVID -19 uspješno je odgovoreno zahvaljujući timskom radu predmetnog nastavnika i svih studenata. Željeni ishodi su postignuti, čak i nadmašeni. No, ono što se čini posebno značajnim za istaknuti su dimenzije odnosno, vrijednosti (kreativnost, kritičko mišljenje, komunikacija, odnosi, odgovornost, studiranje) koje su se istaknule tijekom nastavnog procesa, a nastavnik ih je osvijestio prateći ga, gradeći ga i unapređujući. Do tih uvida ne bi mogao doći da nije bilo kontinuiteta, individualnog pristupa, sinergijskog jedinstva studenata međusobno i onoga s nastavnikom te permanentne (samo)procjene. Jedan od najznačajnijih uvida nastavnika bio je njegov doživljaj da studenti zaista studiraju (odgovorno pristupaju nastavnim sadržajima, kritički promišljaju, otvoreno komentiraju bez bojazni od osude ili kritike, argumentirano diskutiraju, predlažu drugačija rješenja i sl.), te pokazuju stvarni interes za razumijevanje obrađenih tema uvjereni kako je to dugoročno u njihovu najboljem interesu. Stoga i ne čudi studentska procjena da je ovakav izbor sadržaja i korištene metode iskorak u njihovu studiranju.

Iako se neposredan kontakt i interakcija, kako studenata međusobno tako i njihova s nastavnikom, ne mogu zamijeniti posredovanjem niti jednoga medija ipak, moguće je zaključiti kako uz pravodobno, realno i odgovorno planiranje, interesantan i koristan izbor sadržaja, timski rad i građenje odnosa, svaki od čimbenika odgojno-obrazovnog procesa može dati najbolje od sebe u osobnom i zajedničkom interesu. Istraživanja čimbenika koji utječu na akademska postignuća studenata (Hattie, 2009, prema Carter, 2009; Hattie, 2015), a posebice onih koji ovise o nastavniku, pokazala su kako najsnažniji utjecaj imaju oni nastavnici koji na

vrijeme informiraju studente kako izgleda uspjeh te posebice, o površnom i dubinskom učenju, oni nastavnici koji pružaju odgovarajuću razinu izazova i povratnih informacija te oni koji su uskladili svoje tvrdnje o uspjehu s procjenom i načinom poučavanja. Stoga, Hattie (2009, prema Carter, 2009) zaključuje kako gotovo svaka intervencija može pokazati neke dokaze o uspjehu, pa se visokoškolski nastavnici trebaju zapitati ne, „Što djeluje?“, već „Što najbolje funkcionira?“ te vođeni tim pitanjem, tragati za različitim načinima utjecanja na učenje studenata.

Provedba nastave na daljinu u uvjetima pandemije COVID- 19, procjenjuje se vrlo uspješnom no, daleko je od idilične, jer je cjelokupni proces bio popraćen permanentnom i intenzivnom (samo)evaluacijom te provedbom nastave prema načelima akcijskog istraživanja i konstruktivističke paradigme (Shahabadi i Uplane, 2015), a što je zahtijevalo potpunu predanost i angažman nastavnika. Najčešće dileme i pitanja koja su se nametala bila su: jesu li ponuđeni sadržaji korisni i interesantni studentima, čine li zaokruženu i smislenu cjelinu, potiču li studente na dublje razmišljanje o pojedinim temama, omogućuju li razvoj kritičkog mišljenja i kreativnost studenata, omogućuju li studentsku samoprocjenu te potiču li studente na preuzimanje odgovornosti za proces i kvalitetno postizavanje ishoda učenja odnosno, može li se uopće asinkronom nastavom na daljinu ostvariti ishode jednog vrlo specifičnog predmeta?

Iskustva stečena tijekom asinkrone nastave na daljinu pokazala su da se i ovim putem mogu uspješno ostvariti nastavni ciljevi i ishodi učenja i u predmetima kojima je fokus na stjecanju i razvijanju interpersonalnih kompetencija studenata. Istodobno, stečene spoznaje poticaj su za još intenzivnije traganje za novim sadržajima i metodama koje će još više ići ususret potrebama studenata, omogućiti im aktivnije sudjelovanje u izvedbi predmeta, poduprijeti njihovu motivaciju za učenje te osloboditi njihove kreativne potencijale. Iskustvo učenja u okolnostima pandemije COVID-19 kao i literatura koja je taj proces pratila i njime rezultirala može značajno doprinijeti i nastavniku i studentima u lakšem savladavanju budućih, sličnih izazova na koje će nailaziti u svom osobnom i profesionalnom djelovanju. Konačno, ovim istraživanjem potvrđena je veza „KOKOS-vrijednosti“, pandemije COVID-19 i nastave na daljinu.

4. Literatura

Bao W. (2020). COVID -19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human behavior and Emerging Technologies* 2(2), 113-115. doi.org/10.1002/hbe2.191

Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2018). The essential role of the teacher-student relationship in students' need satisfaction during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology* 58, July-Sept. 2018, 57-65.

Brinkworth, E., Mcintyre, J., Juraschek, A.D., & Gehlbach, H. (2018). Teacher-student relatonships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology* 55, March-April 2018, pp. 24-38. doi.org/10.1016/j.appdev.2017.09.002

Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence* 32, 797-817.

Carter, M. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, *Educational Psychology*, 29 (7), 867-869, doi: 10.1080/01443410903415150

Ericson, D., & Ellett, F. S. (1990). Taking Student Responsibility Seriously. *Educational Researcher*, 19(9), 3-10. doi: 10.2307/1176972

Fraser, B. J., & Walberg, J. (2005). Research on teacher–student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research,* 43 (1–2), 103-109. doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.001

Glasser, W. (1997). *Teorija kontrole.* Zagreb: Alinea

Gunduz, M. (2016). What are the teaching responsibilities of being a teacher? *Academic Journals*, 11(8), 623-629, doi: 10.5897/ERR2016.2643

Hattie, J. A.C. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology,* 1(1), 79–91. doi.org/10.1037/stl0000021

Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and Synchronous E-Learning. Retrieved from https://er.educause.edu/articles/2008/11/asynchronous-and-synchronous-elearning.

Hyseni Duraku, Z., & Hoxha, L. (2020). The impact of COVID-19 on education and on the well-being of teachers, parents, and students: Challenges related to remote (online) learning and opportunities for advancing the quality of education. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/341297812_The_impact_of_COVID-19_on_education_and_on_the_well-being_of_teachers_parents_and_students_Challenges_related_to_remote_online_learning_and_opportunities_for_advancing_the_quality_of_education

Ljubetić, M. (2012). Self-Evaluation of Pre-School Teacher Competences – Check Lists for Self-Evaluation. *Journal of Educational and Social Research,* 2 (2), 11-20. doi:10.5901/jesr.2012.v2n2.11

Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb, Element.

Shahabadi, M. M. & Uplane, M. (2015). Synchronous and asynchronous e-learning styles and academic performance of e-learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 176, 129 – 138.

Šteh, B., Kalin, J., & Mažgon, J. (2014). The role and responsibility of teachers and students in university studies: A comparative analysis of the views expressed by pedagogy students. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 46(1), 50-68. doi: 10.2298/ZIPI1401050S

Verma, G., Campbell, T., Melville, W., & Park, B.Y. (2020). Science Teacher Education in the Times of the COVID-19 Pandemic, *Journal of Science Teacher Education*, 31(5), 483-490. doi: 10.1080/1046560X.2020.1771514

Wanders, F. H. K., Dijkstra, A.B., Maslowski, R., & van der Veen, I. (2020). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research papers in education.* 35 (3), 266–286. doi.org/10.1080/02671522.2019.1568529

Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research* 43(1), 6-24. doi:10.1016/j.ijer.2006.03.003

Xu, L., & Yang, Q. (2019). Modeling and Analysis on Teacher-Student Relationship. *Hindawi*

Discrete Dynamics in Nature and Society. Vol. 2019, ID 5481926, 7 pages doi.org/10.1155/2019/5481926

O autoru

Maja Ljubetić je u statusu redovite profesorice zaposlena na Filozofskom fakultetu u Splitu, Odsjek za pedagogiju. Nositeljica je predmeta: Obiteljska pedagogija, Predškolska pedagogija, Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, Istraživanja u ranom i predškolskom odgoju i Uvod u građanski odgoj. Autorica je i koautorica 10 knjiga, sveučilišnog udžbenika, više od 100 znanstvenih i stručnih radova. Članica je uredništva i recenzentica nekoliko međunarodnih i domaćih časopisa.

Iskustva (samoregulacija) učenja učenika u nastavi na daljinu

The Learning Experience (Self-Regulation) of Students through Distance Learning

Slavica Šimić Šašić

Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Zadar
ssimic@unizd.hr

Sažetak

Cilj provedenog istraživanja bio je ispitati iskustva (samoregulaciju) učenja učenika viših razreda osnovne i učenika srednjih škola za vrijeme nastave na daljinu. Preciznije, željelo se ispitati stav prema nastavi na daljinu, te neke aspekte proaktivne i obrambene samoregulacije učenja u uvjetima nastave na daljinu. U istraživanju je sudjelovalo 1463 učenika iz osam županija s područja Republike Hrvatske. Primijenjeni su mjerni instrumenti za mjerenje sociodemografskih obilježja učenika, skala stavova prema nastavi na daljinu i skala komponenti samoreguliranog učenja. Rezultati su pokazali da učenici imaju umjereno negativan stav prema nastavi na daljinu, umjereno do visoko izražene komponente proaktivne samoregulacije, nešto niže komponente obrambene samoregulacije i vrlo dobar uspjeh. Usporedba djela rezultata čak pokazuje da je učenje učenika osnovne škole u nastavi na daljinu više samoregulirano. Utvrđene su očekivane razlike u stavu prema nastavi na daljinu, komponentama samoregulacije učenja i školskom uspjehu s obzirom na vrstu škole, razred, spol i mjesto življenja učenika. Također je utvrđena očekivana povezanost između vremena provedenog u učenju, stava prema nastavi na daljinu i školskog uspjeha s komponentama samoregulacije učenja. Rezultati ukazuju da je nastava na daljinu bila solidna zamjena za klasičnu nastavu u situaciji krize, ali da nastava općenito zahtijeva poboljšanje načina poučavanja i vrednovanja ishoda učenja.

Ključne riječi: nastava na daljinu, samoregulacija učenja, stavovi prema nastavi na daljinu.

Abstract

The aim of the research was to examine the learning experiences (self-regulation) of students in higher grades in primary school and secondary school through distance learning. To be more precise, the aim was to examine the attitude towards distance learning, and some aspects of proactive and defensive self-regulation of learning in distance learning conditions. The research included 1463 students from eight counties throughout the Republic of Croatia. A questionnaire was used to measure the socio-demographic characteristics of students, the scale of attitudes towards distance learning and the scale of components of self-regulated learning. The results showed that students have a moderately negative attitude towards distance learning, moderate to highly pronounced components of proactive self-regulation, somewhat lower components of defensive self-regulation, and very good success. A comparison of part of the results even shows that the learning of primary school students in distance learning is more self-regulated. The expected differences in attitudes towards distance learning were identified, components of self-regulation of learning and success in school with regard to the type of school, grade, sex and the student's place of residence. An expected correlation was established between the time spent in learning, attitude towards distance learning and success in school with components of self-regulation learning. Results show that distance learning was a solid substitute for traditional teaching during a crisis, but teaching, in general, requires an improvement in teaching methods and evaluating learning outcomes.

Keywords: attitudes towards distance learning, distance learning, self-regulation learning.

Kratko predstavljanje autora

Dr. sc. Slavica Šimić Šašić, izvanredna je profesorica na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru (Hrvatska). Izvodi nastavu iz područja psihologije učenja i poučavanja te metodologije znanstvenih istraživanja. Njezin je znanstveni interes vezan za područje školske psihologije i psihologije obrazovanja, posebice za istraživanje interakcije između nastavnika i učenika.

O primeni onlajn (*online*) nastave i mogućim psihološko-socijalnim konsekvencama na studente iz ugla predavača na Učiteljskom fakultetu u Beogradu

About Practicing Online Teaching and Possible Socio-Psychological Consequences for Students: Lecturers' point of view at the Teacher Education Faculty in Belgrade

Radmila Stojanović

Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia
Radmila.Stojanovic@uf.bg.ac.rs

Rezime

Cilj ovoga rada je da iz izjava predavača (nastavnici, asistenti) o onlajn (*online*) nastavi na Učiteljskom fakultetu u Beogradu evidentiramo, analiziramo i saopštimo utiske koje su stekli tokom prvih devet (9) meseci od početka primene ovakvog modela obrazovanja na rad sa studentima. Do rezultata našeg užeg istraživanja došli smo ispitivanjem manje grupe predavača (N = 7) iz različitih predmetnih oblasti. Budući da su sva civilizovana društva preusmerena na rad i učenje od kuće preko interneta i da su fizička distanca i socijalna izolacija (samoizolacija ili kolektivni karantin), usled COVID - 19 pandemije, nove situacije za čoveka, zamolili smo ispitanike da se izjasne i o mogućim psihološko-socijalnim konsekvencama onlajn nastave na naše studente.
Rezultati istraživanja o korisnosti onlajn nastave za sticanje trajnih znanja/umenja (veština) pokazuju da *ne* odgovori od ispitanika prednjače u odnosu na *da* odgovore. Ispitanici su dijagnostikovali pozitivne / negativne strane onlajn nastave. Evidentirane negativnosti onlajn nastave takođe prednjače u odnosu na pozitivnosti onlajn nastave kada govorimo o korisnosti sticanja trajnih znanja / umenja. Iz iskaza naše grupe ispitanika saznajemo da su kod studenata primećene neke promene psihološko-socijalne prirode (manje profesionalno samopouzdanje studenata; manje prodornosti i spontanosti) i da onlajn nastava može posredovati u manifestaciji drugih psihološko-socijalnih konsekvenci na studente (opasnost od depresije i anksioznosti, opadanje motivacije za učenje, potencijalni gubitak interesovanja za dalje studiranje i emocionalno distanciranje kao posledica konstantne fizičke distance).
Rezultati ovoga istraživanja konkretizuju pedagoške izazove u vezi sa primenom onlajn nastave na Učiteljskom fakultetu u Beogradu i stvaraju osnovu za nastavak istraživanja u širem obimu.

Ključne reči: onlajn (online) nastava, psihološko-socijalne konsekvence, pandemija COVID - 19, predavači, Uciteljski fakultet.

Abstract

The aim of this paper is to record, analyze and communicate the impressions gained during the first nine (9) months from the beginning of the application of this education model to work with students from the statements of lecturers (teachers, assistants) on online teaching at the Teacher Education Faculty in Belgrade. We came to the results of our narrow research by

examining a small group of lecturers (N=7) from different subjects. Due to the COVID-19 pandemic, a new situation for humans, all civilized societies have been redirected to work and study from home via the Internet and to adhere to maintaining physical distance and social isolation (self-isolation or collective quarantine) recommendations, we asked respondents to comment on possible socio-psychological consequences of online teaching.
The results of the research on the usefulness of online teaching for the acquisition of permanent knowledge / skills show that the respondents who answered *no* outnumber the ones who answered *yes*. Respondents observed both the positive and negative sides of online teaching. Additionally, the recorded negative observations of online teaching take precedence over the positives of online teaching when the usefulness of acquiring lasting knowledge / skills is in question. From the testimony of our group of respondents we learn that some psychological and social changes have been noticed in students (less professional self-confidence of students; less acuity and spontaneity) and that online teaching can mediate in the manifestation of other psychological and social consequences for students, (possible depression and anxiety. declining motivation to learn, potential loss of interest in further study and emotional distancing as a repercussion of constant physical distance).
The results of this research realize the pedagogical challenges related to the application of online teaching at the Teacher Education Faculty in Belgrade and create a basis for further research on a wider scale.

Keywords: COVID - 19 pandemic, lecturers, online teaching, socio-psychological consequences, Teacher Education Faculty.

1. Uvod

Onlajn nastava (engl. *online teaching; online learning; distance learning)* je umrežena nastava, obrazovanje, učenje na daljinu sa tradicijom koja datira od početka 18. veka u skladu sa tehnološkim inovacijama, da bi se danas realizovala putem globalne informaciono-komunikacione mreže - internet. Tokom razvoja civilizacije primećeno je da „uporedo sa osvajanjem drugih tehnika i tehnologija, ljudska vrsta razvija i sredstva komunikacija. Istina, taj razvoj, kao uostalom i ukupni razvoj tehnike i tehnologije, tokom vremena napredovao je različitom brzinom. Ponekad su to bili gotovo neprimetni koraci, a ponekad, kao na primer krajem XVIII veka, dolazilo je do naglih ubrzanja" (Todorović, 2009, 14). Ako se za početak 18. veka vezuje početak razvoja nastave na daljinu onda je kraj 18. veka značajan zbog učestale pojave otkrića i tehnološkog ubrzanja (Todorović, 2009). „Upravo od poslednjih decenija XVIII veka otkrića počinju da sustižu jedno drugo, otvaraju se novi kanali komunikacija i pre no što stari dostignu punu zrelost, vernost prenetih poruka se neprekidno poboljšava, a brzina njihovog prenosa približava trenutnoj. /.../ Pored toga, čini se da ta brzina razvoja komunikacionih tehnologija postaje sve veća i veća i da je danas već dostigla takav nivo da je ponekad teško držati korak" (Todorović, 2009, 14). Rekli bismo da se na globalnom nivou upravo dešava jedno od tehnoloških ubrzanja.

Usled globalne pojave i nepredvidivih oscilacija COVID - 19 pandemije u svim civilizovanim društvima naglo se ubrzala primena onlajn nastave koja je podstakla isto tako nagle promene u organizaciji i artikulaciji nastavnih sadržaja prema prirodi predmeta. Kada govorimo o prirodi nastavnih predmeta ne treba zaboraviti da su predmeti sa dominantno teorijskom strukturom i sadržajima veoma adaptibilni i fleksibilni za onlajn nastavu, dok grupa nastavnih predmeta iz oblasti umetnosti, određenih metodika i/ili metodičke prakse, sa neposrednom demonostracijom sadržaja i učenja teorije kroz praktični doživljaj nisu sasvim

naklonjeni onlajn nastavi. Naime, kod onlajn primene nastavnih predmeta sa akcentom na učenje kroz praksu i praktične aktivnosti predavača sa studentima poput rada u laboratoriji (na primer: laboratorijske vežbe u medicini, hirurška praksa, farmaceutske vežbe ili učenje tehnike pevanja i sviranja na muzičkim instrumentima; učenje dečijih i didaktičkih igara, realizacija metodičke prakse po školama i vrtićima i sl.) očigledne su određene poteškoće u adaptibilnosti kojih gotovo da nema u grupi teorijskih predmeta.

Dakle, pojava i razbuktavanje korona virusa COVID - 19 u čitavom svetu ubrzali su promene u načinu i stepenu komunikacije u svim oblastima, pa tako i u obrazovanju. Prenski (Prensky) je još pre skoro jedne decenije izjavio sledeće: „Sve više živimo u svetu čovek-mašina. Svako ko ovo ne razume, i ko se ne trudi da se prilagodi novoj sredini, bilo da mu se dopada ili ne, već je zakasnio. Prilagođavanje novom, brzo promenljivom, tehnološki unapređenom kontekstu, jedan je od glavnih izazova našeg vremena. A to svakako važi za obrazovanje" (Prensky, 2012). (slobodan prevod autora teksta R. S).

Iako se na prvi pogled čini da je obrazovanje preko interneta spasonosno rešenje u sprečavanju širenja pandemije taj način učenja ima niz teškoća koje treba rešiti. Ne treba zaboraviti da pored rešavanja mnogobrojnih tehničkih i didaktičkih izazova postoje i one druge teškoće, slabije vidljive, poput psiholoških i socijalnih promena, a koje su u nekim sredinama već primećene i istražene. Primer je istraživanja grupe naučnika (Saladino, V., Algeri, D. and Aruiemma, V., 2020) o potvrđenom uticaju ovoga virusa na psihološko i socijalno zdravlje ljudi.

Razni spoljni pritisci svakako da pokreću unutrašnje promene. U tom smislu je najizloženija psiha ljudi koja se teško štiti od neuobičajenih spoljnih faktora za koje nismo pripremljeni - ometači naše psihičke stabilnosti. Budući da smo svedoci kolektivnih promena u načinu života usled virusa COVID - 19 odjek tih promena je očigledan ne samo u domenu zdravstva, medicine i psihologije već i u domenu sociologije, obrazovanja, ekonomije, farmacije i svim drugim oblastima. Kolektivne (globalne) promene u načinu života i rada traju već gotovo godinu dana. Ukoliko ostanu i dalje prisutne i postanu dominantne, one će po svoj prilici biti okidač za promene u ponašanju i razmišljanju ljudi (psihološke konsekvence). U naučnom radu autora Saladino, Algeri i Aruiema (Saladino, V., Algeri D. and Aruiemma, V. 2020) postoje podaci o vezi sigurnih faktora socijalne zaštite, ekonomskih problema i promenjenog tempa akademskih aktivnosti sa simtpomima i nivoom anskioznosti. Oni govore da „ sledeći podaci prikupljeni na uzorku studenata koledža u vreme kada se u Kini širila epidemija /.../ posreduju između sigurnih faktora zaštite (život u urbanim sredinama, ekonomska stabilnost porodice i zajednički život sa roditeljima) sa nivoom anskioznosti (*Cao et al., 2020*). Nasuprot tome, imati inficirane rođake ili poznanike dovodi do pogoršanja simptoma anksioznosti. Štaviše, ekonomski problemi i usporenje akademskih aktivnosti su u vezi sa simptomima anksioznosti (*Alvarez et al., 2020*) (Saladino, V., Algeri, D. and Aruiemma, V., 2020) (slobodan prevod autora teksta R.S.).

Činjenica da je usporenje akademskih aktivnosti kod kineskih studenata u vezi sa simptomima anskioznosti za nas je bila podsticaj da pitamo predavače da li su primetili nešto slično kod naših studenata. Čovek kao društveno biće je doveden u situaciju da funkcioniše sa fizičkom i socijalnom distancom pa smo se zapitali kako su naši studenti podneli i odreagovali na novu socijalnu situaciju (socijalne konsekvence). Zato smo sa grupom predavača na Učiteljskom fakultetu u Beogradu porazgovarali o mogućim psihološko-socijalnim konsekvencama onlajn nastave na naše studente.

Ukratko, cilj našeg užeg istraživanja je da zabeležimo utiske predavača u prvih devet meseci od početka primene onlajn nastave na Učiteljskom fakultetu u Beogradu pod naletom pandemije, da evidentiramo njihova zapažanja o pozitivnim / negativnim karakteristikama ove

nastave, ne samo na nivou teorijskog razmatranja već na osnovu njihovog iskustva koje su stekli prilikom primene onlajn nastave. Isto tako nam je stalo da zabeležimo utiske predavača o mogućim psihološko-socijalnim konsekvencama onlajn obrazovanja na naše studente kako bismo postavili osnovu i otvorili put za nastavak istraživanja.

2. Primena onlajn nastave na Učiteljskom fakultetu u Beogradu

Početak primene onlajn nastave na Učiteljskom fakultetu u Beogradu je u direktnoj vezi sa početkom vanrednog stanja u Srbiji usled aktuelne pandemije - 16. mart 2020. godine. Od tada do danas za realizaciju onlajn nastave na Učiteljskom fakultetu u Beogradu koristi se platforma Majkrosoft Ofis 365 (Microsoft Office 365) i aplikacija Majkrosoft Tims (Microsoft Teams). Pored korišćenja oficijelne MC Office 365 komunikacijske platforme za realizaciju obaveznih i izbornih predmeta na Učiteljskom fakultetu u Beogradu, pojedini predavači koriste i druge komunikacijske e-platforme (ZOOM; Moodle) dok neki od predavača muzičkih predmeta, uglavnom za brzu razmenu kratkih audiovizuelnih snimaka, koriste i popularnije aplikacije (Viber и WhatsApp). Ne treba zaboraviti na imejl (e-mail) komunikaciju koja se svakodnevno primenjuje na relaciji student - nastavnik i *vice versa.*

Sa novom 2020/21. generacijom studenata primenjivana je nesporedna nastava, nazvali bismo je *nastava na blizinu* (engl. *face to face teaching*) kao suprotnost od nastave na daljinu. Zatim smo tokom jednog kraćeg perioda imali primenu kombinovanog modela nastave (hibridna nastava), da bi se od 30.11.2020. godine, usled ekspanzije obolelih u Srbiji od virusa COVID – 19 prešlo 100% na onlajn nastavu. Ukratko, tokom prvih devet meseci nastave na daljinu, sa kratkim prekidima, registovali smo tri talasa primene onlajn nastave.

Tabela 1. *Redosled primene onlajn (online) nastave na Učiteljskom fakultetu u Beogradu*

Redosled primene onlajn (online) nastave na Učiteljskom fakultetu u Beogradu
1. Prvi talas onlajn nastave od 16.03.2020. do kraja 2. semestra → predavanja i vežbe 100%;
2. Drugi talas onlajn nastave od 16.11.2020. → predavanja onlajn 50%; vežbe uživo (live) 50% →kombinovani model nastave = hibridna nastava;
3. Treći talas onlajn nastave do 30.11.2020. i dalje – predavanja i vežbe 100%.

O primeni onlajn nastave postoje različita mišljenja. Neko preferira klasičan model nastave dok neki smatraju da je ovakav model obrazovanja - onlajn nastava naša pedagoška stvarnost i budućnost. Bez obzira na lične preferencije, ispred nastavnika, učenika i studenata postavljena je nova obrazovna situacija koja zahteva brzu adaptaciju i koja po svoj prilici postaje obeležje pedagoškog funkcionisanja u 21. veku zbog novog tehnološko-komunikacijskog ubrzanja.

3. Metodologija istraživanja o primeni onlajn nastave na Učiteljskom fakuteta u Beogradu

Iz želje i potrebe da saznamo utiske iz prakse o primeni nastave na daljinu koja se do pre devet meseci nije primenjivala na Učiteljskom fakultetu u Beogradu, u naše istraživanje

uključili smo kolege - predavače, zapravo realizatore sadržaja nastavnih predmeta u onlajn formatu.

3.1. Uzorak istraživanja, način istraživanja i način obrade podataka.

Naš uzorak od N = 7 ispitanika je namerni i čine ga predavači (nastavnici i asisteniti) sa Učiteljskog fakulteta u Beogradu. Podaci su prikupljeni usmenim / pismenim intervjuisanjem manje grupe predavača iz različitih predmetnih oblasti kao što su: *Metodika nastave muzičke kulture, Metodika muzičkog vaspitanja, Vokalno-instrumentalna nastava, Metodika nastave matematike* i *Metodika nastave prirode i društva*.

Odgovore ove grupe ispitanika smo evedenetirali, analizirali, klasifikovali a tamo gde je bilo moguće i transponovali u numeričke podatke po principu proporcionalnih odnosa.

3.2. Instrument istraživanja

Za potrebe našeg užeg istraživanja formirali smo instrument istraživanja u formi konciznog upitnika od tri (3) pitanja.

Prvo pitanje je bilo formirano za dobijanje odgovora povodom korisnosti onlajn nastave za sticanje ne bilo kakvih već *trajnih znanja / umenja* (veštine). Buduci da suštinu sticanja kvalitetnog, to jest trajnog znanja možemo objasniti kao put ka prihvatanju, zadržavanju, povezivanju i korišćenju znanja tokom dužeg vremenskog perioda želeli smo da saznamo da li i zašto predavači misle da je onlajn nastava korisna za sticanje trajnih znanja / umenja. Ne treba zaboraviti da je sticanje trajnih znanja / umenja usko povezano sa pojmom *konstrukcija znanja* koji su teoretičari udžbenika, Ivić, Pešikan i Antić, objasnili kao „...proces aktivne izgradnje stabilnih i upotrebljivih znanja...” (Ivić, I., Pešikan A. i Antić, S., 2008, 25).

Drugo pitanje je postavljeno kako bismo dobili informacije o uglu posmatranja na fenomen onlajn nastave. Naime, želeli smo da vidimo kako predavači reaguju na nove okolnosti u pedagoškoj stvarnosti, da li mozda priroda predmeta ne dozvoljava isključivost što je izraženo kod umetnickih predmeta i sl. Postavljanjem drugog pitanja hteli smo da predavači što više prošire ugao posmatranja na pozitivnosti / negativnosti primene onlajn nastave u domenu svoje oblasti, da što bolje objasne kako ih oni vide jer se ovde radi o predavačima koji predaju stručno-metodičke, odnosno interdisciplinarne predmete.

Treće pitanje je formirano za prikupljanje mišljenja predavača o mogućim psihološko-socijalnim konsekvencama onlajn nastave na studente. Naime, postavljanjem ovoga pitanja hteli smo da saznamo nesto više o pojavi i/ili predikciji ovih konsekvenci jer smo svi zajedno involvirani u novonastalu situaciju oko pandemije i svi zajedno učestvujemo u živom toku događaja oko civilizacijskih promena i psihološko-socijalnih pritisaka na svim nivoima ljudskog delovanja. Neke posledice se očekuju jer su aktuelne zdravstvene okolnosti nametnule nove obrasce ponašanja kod svih ljudi, pa tako i kod naših studenata. Isto tako i ranije navedena činjenica iz rada naučnika Saladino, Algeri i Aruiema (Saladino, V., Algeri, D. and Aruiemma, V., 2020) da je usporenje akademskih aktivnosti u vezi sa simptomima anksioznosti nas je podstakla da pitamo predavače da li su uočili nešto slično kod studenata na Učiteljskom fakultetu u Beogradu. Dakle, treće pitanje je bilo formirano za dobijanja odgovora od predavača na osnovu njihovog devetomesečnog iskustva o mogućim psihološko-socijalnim promenama kod studenata. Hteli smo da zabeležimo šta su novo uočili kod studenata od kada primenuju onlajn nastavu, da li se studenti drugačije ponašaju i koje psihološko-socijalne

konsekvence onlajn nastave na studente oni možda predviđaju ili ne predviđaju. U Tabeli 2 izlažemo instrument istraživanja – upitnik od tri pitanja.

Tabela 2. *Instrument istraživanja - upitnik*

Instrument istraživanja – upitnik od tri pitanja:
1. Da li milsite da je onlajn nastava korisna za sticanje trajnih znanja/umenja (veštine) i zašto jeste ili nije korisna za tu svrhu?
2. Šta vidite kao minus, propust ili nepovoljnost (negativnosti), a šta bi bio plus, povoljnost ili benefit (pozitivnosti) onlajn nastave?
3. Koje mogu biti psihološko-socijalne konsekvence onlajn nastave na studente?

4. Saopštenje rezultata istraživanja

4.1. Rezultati istraživanja odgovora na prvo pitanje

Na osnovu dobijenih odgovora na prvo pitanje vidimo da predavači na Učiteljskom fakultetu prihvataju izazove onlajn nastave iako su svesni limita ovakve nastave. Iz ove grupe ispitanika, u kojoj preovlađuju predavači nastavnih predmeta za muzičko obrazovanje studenata, postoje pozitivni i negativni odgovori o onlajn nastavi. Izuzev dva nedvosmilena *ne* odgovora ostali ispitanici su imali podeljena mišljenja o sticanju trajnih znanja i sticanju trajnih umenja (veštine) putem nastave na daljinu i zato su njihovi odgovori sa *da* i *ne* konotacijom. Iz istog razloga od nekih ispitanika imamo po dva odgovora, odnosno po dva mišljenja u vezi prvog pitanja. Prilažemo popis odgovora predavača na prvo pitanje i rezultate istraživanja odgovora na prvo pitanje.

Popis odgovora grupe predavača na Učiteljskom fakultetu u Beogradu na prvo pitanje o korisnosti onlajn nastave za sticanje trajnih znanja / umenja (veštine):

- korisna za teorijska znanja – nije korisna za praktična znanja/umenja (veštine): *da* i *ne* konotacija;
- nužno rešenje, nema mere: *ne* konotacija;
- može da bude korisna ukoliko se ne svede na jednosmernu komunikaciju i deljenje materijala (prezentacija, tekstualni materijali i sl.); veštine koje se odnose na rad sa učenicima u školi mogu samo delimično da se steknu van škole (vežbaonice), ali simulacije na Učiteljskom fakultetu (ili neke druge forme rada) ne mogu biti podjednako efikasne kao neposredno praktikovanje nastavnih aktivnosti: *da* i *ne* konotacija;
- može da bude uz mnogo više angažovanja predavača nego što je kod uživo (live) nastave: *da* i *ne* konotacija;
- nije korisnija od uživo nastave, ali je korisna: *ne* i *da* konotacija;
- nije isto korisna u poređenju sa klasičnom nastavom: *ne* i *da* konotacija;
- *ne* zbog realne uskraćenosti u obavljanju redovnih i postupnih praktičnih aktivnosti prema prirodi nastavnih predmeta - *ne* konotacija.

Rezultati istraživanja odgovora na prvo pitanje: Iz obrađenih odgovora ove grupe ispitanika (N = 7) zaključujemo sledeće: *ne* odgovori u odnosu na *da* odgovore stoje 7:5 u korist odgovora sa *ne* konotacijom o (ne)korisnosti sticanja trajnih znanja / umenja (veštine) primenom onlajn nastave.

4.2. Rezultati istraživanja odgovora na drugo pitanje

Iz evidentiranih odgovora na drugo pitanje o tome šta je plus, benefit ili uopšteno *pozitivnost* onlajn nastave i o tome šta je minus, propust, nepovoljnost ili uopšteno *negativost* onlajn nastave ispitanici su ukazali na niz pozitivnosti / negativnosti onlajn nastave u skladu sa prirodom nastavnih predmeta koje predaju. Analitičkim sagledavanjem njihovih odgovora uočili smo da se mogu svrstati u dve grupe. Iz evidentiranog niza pozitivnosti izdvojila se grupa opštih pozitivnosti i grupa pedagoških pozitivnosti onlajn nastave. Iz evidentiranog niza negativnosti izdvojila se grupa pedagoških negativnosti i grupa tehničkih negativnosti onlajn nastave.

U tabeli 3 dajemo pregled grupisanih pozitivnosti / negativnosti onlajn nastave koje su predavači primetili u odnosu na prirodu nastavnih predmeta koje predaju.

Tabela 3. *Pozitivnosti i negativnosti onlajn nastave iz ugla predavača na Učiteljskom fakultetu u Beogradu.*

Pozitivnosti onlajn nastave	Negativnosti onlajn nastave
Grupa opštih pozitivnosti: • Ušteda vremena za putovanje do fakulteta; • Predavač ne mora da dođe na fakultet ukoliko je sprečen za fizički kontakt sa studentima; • Mogućnost odražavanja predavanja sa različitih lokacija; • Ekonomičnost - ušteda različitih ulaganja (vreme, novac...); • To što uopšte ima nastave. Grupa pedagoških pozitivnosti: • Mogućnost praćenja nastave od kuće ukoliko student ima zdravstvene tegobe; • Studenti su pod manjim pritiskom u radu kod kuće nego na fakultetu (kod kuće su pod manjim pritiskom, a u radu na fakultetu su pod većim pritiskom zbog auditorijuma); • Bilo kakav kontakt sa studentima. makar bio onlajn, je bolji nego da ga uopšte nema; studentima je važno da znaju da smo tu, da mislimo na njih (empatija); • Mogućnost da student prisustvuje predavanjima i kada nisu obavezna; • Ukoliko nastavnik boravi u inostranstvu ne mora da nadoknađuje nastavu jer će je realizovati onlajn;	Grupa pedagoških negativnosti: • Potrebno je mnogo mašte da sve zamislimo - kada govorimo o učenju muzike; • Ne može da zameni živog čoveka i klasičnu nastavu; • Ne sme se dopustiti da bude jedino onlajn nastava - neki deo iz iskustva onlajn nastave moći će da se integriše u klasičnu nastavu ali nikako da je zameni; • Ne znamo kakve su spontane reakcije studenata na prezentovane zadatke; • Odsustvo živog kontakta, žive reči; • Odsustvo emocionalnih rekacija; • Odsustvo efikasne dinamike - čekanje predavača na uključenje studenata; ko će se i kada uključiti u rad; • Nema kvalitetne, to jest produktivne interakcije; • Snimanje predavanja u oblasti muzike može biti kontraproduktivno kod muzičkog opismenjavanja studenata ukoliko studenti muzičke primer samo ponavljaju po sluhu bez čitanja notnog zapisa; • Dominira verbalno izražavanje i nedovoljno produktivna interakcija;

• Snimanje predavanja može biti korisno za studente; • Podizanje digitalnih kompetencija nastavnika na viši nivo, prvenstveno u korišćenju platformi za komunikaciju (MCTeams, ZOOM) i onlajn nastavu (Moodle); • Podizanje digitalnih kompetencija važi i za studente; • Mogućnost snimanja i deljenje video materijala; • Nova varijacija individualne nastave ograničenog kapaciteta - studentima se daju samo određeni zadaci koje oni vraćaju nastavniku na evaluaciju.	• Nema table - bez table je otežano predstavljanje gotovo svih vrsta zadataka; • Ukoliko nema video komunikacije uskraćeni smo za neverbalno izražavanje; • Opasnost od jednosmerne komunikacije; • Simulacija praktičnih aktivnosti na Učiteljskom fakultetu ne mogu biti podjedanko efikasne kao u neposrednoj praksi; • Realna uskraćenost u obavljanju redovnih i postupnih praktičnih aktivnosti prema prirodi nastavnih predmeta; • Prevazilazi se redovan fond časova - radi se mnogo više jer ono što se saopšti u živom kontakatu sa studentima u realnoj nastavnoj situaciji sada se saopštava u obliku teksta, a to zahteva neuporedivo više rada za računarom.; • Dominacija statičnog rada - sedenje i pričanje za računarom umesto aktivne nastave sa didaktičkim pokretom i kretanjem koje podstiče studente na razmisljanje. Grupa tehničkih negativnosti: • Tehnički zastoji kod emitovanja zvuka - audio zapisa; • Kreni pa stani - tehnički ometači usporavaju određeni tempo predavanja: određena pitanja zahtevaju intenzivniju dinamiku u diskusiji a to se ne događa jer se čeka mnogo više nego u neposrednoj nastavi- nema naboja, nema dovoljno motivacije ni za predavača a tek za studente.

Rezultati istraživanja odgovora na drugo pitanje: iz obrađenih odgovora ove grupe ispitanika (N = 7) zaključujemo sledeće: odnos evidentiranih i sortiranih *pozitivnosti* onlajn nastave u poređenju sa isto tako obrađenim *negativnostima* onlajn nastave stoji u odnosu 15:19. Ukratko, *negativnosti* onlajn nastave koje su uočili predavači na Učiteljskom fakultetu u Beogradu prema prirodi predmeta koje predaju prednjače u odnosu na *pozitivnosti*.

4.3. Rezultati istraživanja odgovora na treće pitanje

Iz niza odgovora ispitanika na treće pitanje o mogućim psihološko-socijalnim konsekvencama onlajn nastave na studente vidimo da su predavači definisali određene promene emocionalne i socijalne prirode. Radi dobijanja celovitije slike prilažemo popis odgovora predavača na treće pitanje sa rezultatima istraživanja odgovora na treće pitanje.

Popis odgovora grupe predavača na Učiteljskom fakultetu u Beogtadu na treće pitanje o mogućim psihološko-socijalnim konsekvencama onlajn nastave na studente:

- smanjenje komunikacije na relacijama nastavnik - student i student - student; studenti nemaju priliku da se upoznaju i sarađuju na način na koji su to radili na metodikama prethodnih godina; prilike za njihovo zajedničko učenje su značajno smanjene;
- studenti završne godine sa mnogo manje profesionalnig samopouzdanja završavaju Učiteljski fakultet jer nisu imali završnu jednomesečnu praksu, a u rad u vežbaonicama je bio značajno redukovan;
- ne osećaju pripadnost grupi, manje su povezani;
- onlajn nastava ne utiče na psihu studenata u nekom negativnom smislu;
- socijalne konsekvence pretežu u odnosu na psihološke konsekvence;
- kompetitivnost je pod znakom pitanja – kada studenti ne mogu da čuju i vide druge i razmene znanja, kao i neznanja, kada nema muziciranja u grupi onda je to psihološko-socijalna konsekveca onlajn nastave na studente;
- u sferi nastave umetničkih predmeta (*Muzika*) zbog primene kombinovane nastave studenti ne bi trebalo da imaju neke psihološko-socijalne konsekvence. Međutim, kod nastave za muzičke predmete koji idu isključivo onlajn, studentima se smanjuje spontanost i prodornost;
- dolazi do udaljavanja; onlajn nastava utiče na udaljavanje ljudi;
- opadanje motivacije za učenje; potencijalni gubitak interesovanja za dalje studiranje; opasnost od depresije i/ili anksioznosti;
- konstantna fizička distanca - rastojanje od 2 m^2 ne predstavlja samo fizičku distancu, već i emocionalnu.

Rezultati istraživanja odgovora na treće pitanje: iz obrađenih odgovora ove grupe ispitanika (N = 7) saznajemo da postoji nekoliko psihološko-socijalnih promena koje su prouzrokovane primenom onlajn nastave u prethodnih devet meseci. To su: smanjenje komunikacije na više relacija, smanjenje prilike za zajedničko učenje studenata koju su studenti imali pre primene nastave na daljinu, smanjenje spontanosti i prodornosti, mnogo manje profesionalnog samopouzdanja usled gubitka jednomesečne profesionalne prakse i značajnog redukovanja nastave u vežbaonicama (praktični rad u školama i vrtićima). Pominje se kompetitivnost studenata - to je važan, podsticajni, faktor uspešnog učenja, a kada se nastava odvija onlajn tada je kompetitivnost dovedena u pitanje. Pitanje kompetitivnosti je izraženo u muzičkom obrazovanju jer kada nema muziciranja u grupi onda studenti ne mogu da se čuju i vide, da se upoređuju, takmiče sa kolegama, nemaju izazove a to je u vezi sa psihološko-socijalnim konsekvencama onlajn nastave na studente. Ispitanici predviđaju mogućnost sledećih psihološko-socijalnih konsekvenci na studente od primene onlajn nastave: gubitak spontanosti i prodornosti, udaljavanje, opadanje motivacije za učenje, potencijalni gubitak interesovanja za dalje studiranje, mogućnost depresije i/ili anksioznosti. Neki smatraju da je određena fizička distanca od 2 m^2 u stvari emocionalna distanca. U ovoj grupi odgovora imamo i jedno mišljenje da onlajn nastava ne utiče na psihu studenata u negativnom smislu i da socijalne konsekvence pretežu u odnosu na emocionalne konsekvence.

U najkraćem, rezulati pokazuju da su identifikovane psihološko-socijalne promene, da su umrežene i da je primena onlajn nastave posredovala u manifestaciji nekih psihološko-socijalnih konsekvenci na studente Učiteljskog fakulteta u Beogradu.

5. Zaključak

Iz objedinjenih rezultata sprovedenog užeg istraživanja na namernom uzorku (N = 7) zaključujemo da u kontekstu sticanja trajnih znanja / umenja (veština) većina ispitanika ima negativno mišljenje o onlajn nastavi (7:5). Primenjući onlajn nastavu predavači na Učiteljskom fakultetu u Beogradu dijagnostikovali su pozitivnosti / negativnosti ove nastave. Odnos između pozitivnosti i negativnosti onlajn nastave je 15:19. Negativnosti onlajn nastave su posebno izražene kod predavanja nastavnih predmeta u domenu muzike (*Vokalno-instrumentalna nastava*, *Metodika nastave muzičke kulture* i *Metodika muzičkog vaspitanja*) zbog otežavajućih okolnosti, ograničenih, minimalizovanih tehničkih mogućnosti za aktivan i praktičan rad studenata sa zvukom. Ništa manje nisu izražene negativnosti onlajn nastave kada je u pitanju obavljanje, odnosno ne obavljanje redovne metodičke prakse u školama i vrtićima i drugih praktičnih aktivnosti (konstuktivne vežbe, didaktičke igre i sl.) koje postoje u okviru predmeta *Metodika nastave prirode i društva*, *Metodika nastave matematike* i prethodno navedenih metodičkih i stručnih predmeta iz oblasti muzike.

Rezultati dalje pokazuju da su kod studenata primećene neke promene psihološko-socijalne prirode (manje profesionalno samopouzdanje studenata; manje prodornosti, spontanosti i kompetitivnosti) i da onlajn nastava može posredovati u manifestaciji drugih psihološko-socijalnih konsekvenci na studente (opasnost od depresije i anksioznosti, opadanje motivacije za učenje, potencijalni gubitak interesovanja za dalje studiranje i emocionalno distanciranje kao posledica konstantne fizičke distance).

Ne treba zaboraviti da onlajn nastava zbog otvorenog pristupa velikom broju korisnika pripada grupi mas-medija. Isto tako ne treba izgubiti iz vida da medije za masovnu komunikaciju „možemo nazvati po Mekluanovskoj terminoloagiji ’čovekovim produžetkom’ koji ne deluje samostalno već, kako objašnjava Radojković, njima uprava čovek – subjekt koga ’produžuju’.” (Stojanović, 2017, 97 prema Radojković, 2006). Prema tome onlajn nastava se može posmatrati i u tom smislu – kao produžetak objekta (škola, fakultet) i kao produžetak subjekta – kompetentna odrasla osoba (učitelj, nastavnik) ka učeniku / studentu, mada se pod ovako teškim pandemijskim okolnostima u obrazovanje dece i mladih u onlajn nastavu sve više uključuju roditelji.

Onlajn nastava može privremeno da se upotrebi za premošćavanje talasa pandemije od virusa COVID - 19, ali zbog evidentiranih pedagoških negativnosti iz našeg uzorka užeg istraživanja (N = 7), zajedno sa psihološko-socijalnim konsekvencama na studente, zaključujemo da je njena primena na duže staze diskutabilna. Naime, onlajn nastava više podstiče transmisiju znanja – obeležje prošlosti, više je naklonjena teoretisanju a manje je naklonjena praksi, konstrukciji znanja – obeležje savremene nastave, aktivnoj i stvaralački orijentisanoj nastavi koja omogućava primenu praktičnih aktivnosti studenata i koja trasira put ka sticanju trajnih znanja i umenja (veštine).

6. Literatura

Ivić, I., Pešikan A. i Antić, S. (2008). *Vodič za dobar udžbenik: opšti standardi kvaliteta udžbenika.* Novi Sad: Platoneum.

Radojković, M. (2006). *Medium sindrom*. Novi Sad: Protocol.

Stojanović, R. (2017). *Uloga udžbenika u procesu muzičkog opismenjavanja učenika mlađih razreda osnovne škole.* Beograd: Učiteljski fakultet.

Todorović, L. A. (2009). *Umetnost i tehnologije komunikacija*. Beograd: CLIO.

Elektronski izvori:

Prensky. M. (2012). What ISN'T Technology Good At? Empathy, for one thing! Preuzeto sa:

https://marcprensky.com/writing/Prensky-What_Isn't_Technology_Good_At-EDTECH-Sept-Oct-1012.pdf

Saladino. V., Algeri, D. and Auriemma, V. (2020). The Psychological and Social Impact of Covid-19: New Perspectives of Well-Being. *Frontiers in Psychology* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577684

Preuzeto sa: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.577684/full

About the Author

dr Radmila Stojanović, pijanista, kamerni muzičar i muzički pedagog, zaposlena je na Učiteljskom fakultetu Unverziteta u Beogradu (Srbija). Kontinuriano neguje umetničku i naučnu karijeru. Priređuje solističke i kamerne koncerte umetničke muzike u Srbiji i u inostranstvu (Švajcarska, Italija - *Svetska izložba EXPO 2015*, Slovenija, Makedonija, Crna Gora). Do sada je snimila tri CD-a umetničke muzike velikih kompozitora za violinu / violončelo i klavir. Idejni je tvorac i realizator inovativnog izbornog predmeta *Kamerna muzika* u obrazovanju studenata Učiteljskog fakulteta u Beogradu. Doktorirala je 2018. godine na Učiteljskom fakultetu u Beogradu i postala doktor metodičko-didaktičkih nauka. Bavi se recenzijom didakatičkih materijala i naučnih radova, kao i kritikom udžbenika muzičke kulture, realizacijom seminara, muzičkih događaja i umetničkih projekata. Aktivno učestvuje na naučnim konferencijama u Srbiji i Sloveniji. Član je Udruženja muzičkih umetnika Srbije (UMUS), Udruženja pijanista Srbije (UPS) i Organizacionog odbora *EDUvision* međunarodne naučne konferencije u Ljubljani (Slovenija).

Mnenja in odzivi učencev v osnovni šoli o delu na daljavo

Opinions and Responses of Primary School Students about Teleworking

Tamara Vamberger

Osnovna šola Videm
tamara.vamberger@guest.arnes.si

Povzetek

Učenci so v šolskem letu 2019/2020 bili deležni izkušnje pouka na daljavo. Na novo obliko pouka so se morali prilagoditi brez večjih priprav in vodenja. V raziskavo je bilo vključenih 125 učencev tretje triade osnovne šole Videm. Vprašalnik je zajemal 23 vprašanj. Učenci so v 66,4 % zatrdili, da so redno oddajali šolske naloge, v 68,8 % so samostojno znali oddati nalogo preko spleta. V 60,8 % zatrjujejo, da obvladajo rokovanje z internetom, vendar njihovi sosedje enako veščino obvladajo le v 28,8 %… Raziskava zaključuje, da učenci precenjujejo svoje znanje v rokovanju z internetom ter da so bili zadovoljni z ocenami, ki so jih prejeli. Pri delu na daljavo so jim bile všeč razlage snovi preko videokonference, videoposnetki, kratka, jasna navodila za delo ter kratka, spodbudna sporočila učitelja. Ugotavljamo, da se je kljub množični uporabi telefonov, v šolske namene povezovala le dobra tretjina učencev. Raziskava odkriva, da je pri delu na daljavo učitelj veliko pogosteje uporabljal pohvalo kot metodo motivacije.

Ključne besede: delo na daljavo, podajanje snovi na daljavo, računalniška pismenost učencev, učenci.

Abstract

In the 2019/2020 school year, students had the experience of distance learning. They had to adapt to the newly designed lessons without major preparations and guidance. The study included 125 students of the third triad of the primary school in Videm. The questionnaire included 23 questions. In 66.4 % of the students, they claimed that they would submit school assignments regularly, and in 68.8 %, they were able to submit the logo online independently. In 60.8 % they claim to master the use of the Internet, but their neighbors are equally proficient in only 28.8 %… The survey concludes that students know their skills in handling the Internet so that they were satisfied with the grades they received. In teleworking, they enjoyed explaining the material via videoconference, videos, short, clear work instructions, and short, encouraging messages from the teacher. We find that the key to the mass use of telephones, for school purposes connected only a good third of students. Research reveals that when working remotely, the teacher used praise as a method of motivation much more often.

Key words: computer literacy of students, distance learning, pupils, teleworking.

1. Uvod

V času zastoja svetovnega gospodarstva, ki ga je povzročil Covid 19 v pomladi 2020, smo se na področju vzgoje in izobraževanja učitelji in zaposleni v izobraževanju morali izrazito hitro prilagoditi na nov način poučevanja, ki je bil neznan vsem udeležencem učno vzgojnega procesa. Večina vlad po svetu je začasno zaprla izobraževalne ustanove, da bi preprečila širjenja pandemije Covid 19 (Unesco, 2020). Znanstveniki so si enotni, da bo delo na daljavo ključnega pomena v smislu zmanjševanja bremena epidemije na populacijo sploh ob koncu vala (Di Domenico in drugi, 2020).Vsi učenci so se morali prilagoditi na nov način dela, morali so se priučiti dela z računalnikom, postati ažurni v pošiljanju odgovorov in rešitev učiteljem.

Učitelji smo predvidevali veliko zapletov, predvsem tehničnih, pa tudi učnih. Zanimalo nas je, kako so delo od doma doživeli učenci. Zanimalo nas je kakšni pristopi učenja so jim bili všeč, kaj jih je motiviralo za delo, kako so med seboj sodelovali, na kakšne zaplete so naleteli pri rokovanju z internetom, kako dosledno so opravljali šolske zadolžitve, kako so se znašli s pošiljanjem dokazov o delu ter kako so bili zadovoljni z naučeno snovjo na daljavo ter pridobljenimi ocenami.

Leto 2020 je v šolstvo prineslo spremembe v načinu poučevanja. Kar se nam je še pred letom zdelo nemogoče, je postalo današnja realnost. Prisiljeni smo se bili prilagoditi na delo od doma, sedenje pred računalnikom in opravljanje šolskih obveznosti preko spleta. Cilj članka je dobiti vpogled v učno storilnost otrok, motivacijo za delo, ugotoviti kako so se učenci prilagodili na nov način poučevanja, kje se čutijo še šibke in kako jih lahko opolnomočimo za vnaprej, ob možnem vnovičnem zagonu dela na daljavo.

1.1 Raziskovalni cilji

- Ugotoviti ali učenci znajo samostojno rokovati z internetom in računalniško opremo.
- Ugotoviti ali spol vpliva na samostojnost oddajanja spletnih nalog..
- Ugotoviti ali starost učencev vpliva na sprejemanje šolskega dela preko delovnih listov.
- Ugotoviti ali so navodila učitelja preko videokonferenc bila motivacijska glede na starost otrok.
- Ugotoviti ali so učenci med seboj pri delu na daljavo sodelovali.
- Ugotoviti, ali so bili učenci z ocenami zadovoljni.

1.2 Hipoteze

- **H_1** - Dekleta so bila pri oddajanju spletnih nalog uspešnejša.
- **H_2** - Starejši učenci so bili pri delu na daljavo najbolj zadovoljni z videokonferencami, ki so jim ponujale najboljšo razlago učne snovi.
- **H_3** - Učenci so bili pri delu na daljavo zelo zadovoljni z ocenami.
- **H_4** – Le tretjina učencev je bila pri delu na daljavo uspešna pri samostojnem in pravočasnem pošiljanju gradiva.
- **H_5** – Mlajše učence so pri delu na daljavo najbolj motivirala spodbudna sporočila učitelja. .

1.3 Metode dela

Raziskava je bila narejena na podlagi kvantitativne, empirične, neeksperimentalne raziskave, s pomočjo šolskega spletnega anketnega vprašalnika V raziskavo je bilo vključenih 125 učencev tretje triade na OŠ Videm. Vprašalnik je zajemal 23 trditev, ki so ovrednotena na podlagi Likertove lestvice stališč, od 1-5.

2. Teoretična izhodišča

2.1 Izobraževanje na daljavo

Izobraževanje na daljavo je oblika učenja, ki smo se je bili prisiljeni lotiti v celotni populaciji učencev v Sloveniji. Pri poučevanju na daljavo se neposreden stik z otrokom izgubi, saj sta učitelj in učenec fizično ločena, po Desmondu Keaganu je model poučevanja po Jazonu, opredeljen kot oblika izobraževanja, za katero je značilno, da:

- sta učitelj in učenec večinoma prostorsko in časovno ločena,
- učenje organizira šola za razliko od samoizobraževanja,
- učenje poteka s pomočjo različnih medijev,

Učna komunikacija dvosmerna in omogoča učencu, da enakopravno sodeluje v učnem procesu. (Keegan, 1993).

Delo na daljavo v vzgoji in izobraževanju zahteva sistemsko mišljenje, učenje in poučevanje. Flood trdi, da je pri sistemskem mišljenju veljavno, učinkovito ter bistveno znanje in razumevanje, ki prihaja iz celovitega razumevanja pojavov in ne njihovega razkroja na posamezne dele. Gre za nekakšen celovit pogled na okolje okoli nas. Sistem lahko predstavlja družina, skupnost, kmetija, lokalno gospodarstvo, šola, univerza ali ekosistem. Njegove osnovne lastnosti in značilnosti njegovega razvoja izvirajo iz odnosov med njegovimi podsistemi, med njim in drugimi sistemi ter med sistemom in okoljem. Tako je razvoj opazovanega sistema odvisen od razvoja njegovih podsistemov ter še manjših elementov sistema (Flood, 2001).

Slikovit primer takšnega razumevanja je pojasnil Sterling. Kot primer je navedel izobraževalno institucijo (slika 1), ki predstavlja del izobraževalnega sistema. Tega tvorijo različni deležniki (učenci, učitelji, drugi zaposleni, starši), učni načrt in lokalna politika ter predstavlja institucijo vpeto v socialno okolje. S tega vidika predstavlja podsistem družbe, ki ga vodi politika, potrebe in vrednote družbe. Nadalje družba predstavlja le del celotnega okolja (Sterling, 2004).

Slika 1: Izobraževalna ustanova s sistemskega vidika

3. Empirični del

3.1 Zanesljivost

Za preverjanje merske karakteristike zanesljivosti je bil pri trditvah lestvice o navadah pri na daljavo, izračunan koeficient zanesljivosti Cronbach alfa, ki je znašal 0.658, kar kaže na zadovoljivo konsistentnost.

Tabela 0: *Koeficient zanesljivosti - Cronbach alfa*

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	125	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	125	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,658	23

Vrednost koeficienta alfa je odvisna od števila izmerjenih spremenljivk in od korelacije med njimi. Če dodamo nove spremenljivke in če le te manj korelirajo z ostalimi, se povprečni koeficient korelacije zmanjšuje, s tem pa se zmanjšuje tudi alfa (Štemberger, 2019).

3.2 Rezultati

Tabela 1: *Kateri razred obiskuješ.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6	40	32,0	32,0	32,0
	7	18	14,4	14,4	46,4
	8	41	32,8	32,8	79,2
	9	26	20,8	20,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

V raziskavi je sodelovalo 32 % učencev šestih razredov, 14,4 % učencev iz sedmih razredov, 32,8 % učencev iz osmih razredov in 20,8 % učencev devetih razredov.

Tabela 2: *Spol.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	moški	69	55,2	55,2	55,2
	ženski	56	44,8	44,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Iz tabele št. 2 razberemo, da so v osnovni šoli Videm, v Vidmu pri Ptuju, anketo izpolnili vsi anketirani učenci, od tega 55,2 % fantov in 44,8 % deklet.

Tabela 3: *Redno oddajanje nalog pri delu na daljavo.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3,00	9	7,2	7,2	7,2
	4,00	33	26,4	26,4	33,6
	5,00	83	66,4	66,4	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Iz tabele številka 3 je razvidno, da 66,4 % učencev trdi, da so redno oddajali naloge preko spleta..

Tabela 4: *Po e-pošti sem znal(a) oddati vse naloge, sporočila in fotografije.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	,8	,8	,8
	2,00	1	,8	,8	1,6
	3,00	8	6,4	6,4	8,0
	4,00	29	23,2	23,2	31,2
	5,00	86	68,8	68,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Kar 68,8 % posameznikov trdi, da so samostojno znali oddati vse naloge. Iz odgovorov lahko sklepamo, da se učenci čutijo zelo suverene pri oddaji nalog.

Tabela 5: *V naši družini znamo vsi rokovati z internetom.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	,8	,8	,8
	2,00	4	3,2	3,2	4,0
	3,00	13	10,4	10,4	14,4
	4,00	31	24,8	24,8	39,2
	5,00	76	60,8	60,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

V tabeli 5 odčitamo, da so v 60,8 % učenci prepričani, da znajo vsi v družini rokovati z internetom, kar lahko namiguje na nekompetentnost oz neobvladovanje internetnih spretnosti družinskih članov

Tabela 6*: Naši sosedje znajo rokovati z internetom*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	12	9,6	9,6	9,6
	2,00	4	3,2	3,2	12,8
	3,00	32	25,6	25,6	38,4
	4,00	41	32,8	32,8	71,2
	5,00	36	28,8	28,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Odgovori na to vprašanje iz tabele 6 , ki sprašuje po znanju o rokovanju z internetom pri sosedih presenečajo, saj so učenci odgovorili zase, da se spoznajo pri rokovanju z internetom v 68,8 %, menijo pa da njihovi sosednje to aktivnost obvladajo le v 28.8 %.

Tabela 7*: V razredu sem se naučil pošiljati e-sporočila iz svojega e-predala (maila).*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	6	4,8	4,8	4,8
	2,00	6	4,8	4,8	9,6
	3,00	12	9,6	9,6	19,2
	4,00	21	16,8	16,8	36,0
	5,00	80	64,0	64,0	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Po tabeli 7 povzemamo, da je 64 % otrok prepričanih, da znajo poslati e poštno sporočilo in da so se te veščine naučili v šoli.

Tabela 8*: Samostojno znam narediti power-point predstavitev.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	7	5,6	5,6	5,6
	2,00	6	4,8	4,8	10,4
	3,00	16	12,8	12,8	23,2
	4,00	28	22,4	22,4	45,6
	5,00	68	54,4	54,4	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Dobra polovica otrok (54,4 %) trdi, da znajo samostojno narediti power point predstavitev.

Tabela 9: *Pri delu na daljavo sem šolske naloge opravil(a) sam(a).*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	3	2,4	2,4	2,4
	3,00	8	6,4	6,4	8,8
	4,00	34	27,2	27,2	36,0
	5,00	80	64,0	64,0	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Iz tabele 9 opazimo, da je samo 64 % otok šolske naloge opravljalo samostojno, kar je za tretjo triado v bistvu nizek odstotek. Pomeni, da so kar v 36 % starši morali pomagati pri opravljanju šolskega dela svojih otrok.

Tabela 10*: Pri delu na daljavo mi je naloge pomagal oddati eden od staršev ali starejši brat oziroma sestra.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	61	48,8	48,8	48,8
	2,00	16	12,8	12,8	61,6
	3,00	14	11,2	11,2	72,8
	4,00	15	12,0	12,0	84,8
	5,00	19	15,2	15,2	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Predvidevamo, da so se starši oz. starejši bratje in sestre morali vključevati pri oddajanju šolskih nalog preko spleta vsaj v 38,2 %, kar razberemo iz tabele 10.

Tabela 11: *Pri delu na daljavo mi je bila najbolj všeč učiteljeva razlaga snovi preko videokonference.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	6	4,8	4,8	4,8
	2,00	6	4,8	4,8	9,6
	3,00	20	16,0	16,0	25,6
	4,00	37	29,6	29,6	55,2
	5,00	56	44,8	44,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Iz tabele 11 razberemo, da ima kar 44,8 % učencev dobro izkušnjo s podajanjem snovi s pomočjo videokonferenc.

Tabela 12*: Najraje se učim s pomočjo delovnih listov, ki jih na daljavo pošiljajo učitelji.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	20	16,0	16,0	16,0
	2,00	7	5,6	5,6	21,6
	3,00	46	36,8	36,8	58,4
	4,00	31	24,8	24,8	83,2
	5,00	21	16,8	16,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Rezultati kažejo na razpršeno navdušenje glede uporabe delovnih listov. Le 16,8 % učencev je bila všeč ideja učenja s pomočjo delovnega lista. Učenci si želijo raznolikih učnih materialov s strani učencev. Rezultati nakazujejo, da učenci niso navdušeni nad rabo tega pripomočka, kar prikazuje tabela 12.

Tabela 13: *Videoposnetki so najboljši pripomoček za hitro učenje učne snovi.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	5	4,0	4,0	4,0
	2,00	10	8,0	8,0	12,0
	3,00	16	12,8	12,8	24,8
	4,00	39	31,2	31,2	56,0
	5,00	55	44,0	44,0	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Tabela 13 prikazuje, da videoposnetke smatra kot dober pripomoček pri učenju 44 % učencev.

Tabela 14*: Všeč so mi kratka in jasna navodila za delo.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	4	3,2	3,2	3,2
	2,00	3	2,4	2,4	5,6
	3,00	17	13,6	13,6	19,2
	4,00	32	25,6	25,6	44,8
	5,00	69	55,2	55,2	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Iz tabele 14 ugotavljamo, da so le 55,2 % učencem všeč kratka in jasna navodila za delo.

Tabela 15*: Pri delu na daljavo me motivira (navdihne) kratko, spodbudno sporočilo učitelja.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	4	3,2	3,2	3,2
	2,00	6	4,8	4,8	8,0
	3,00	15	12,0	12,0	20,0
	4,00	47	37,6	37,6	57,6
	5,00	53	42,4	42,4	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

V tabeli 15 lahko razberemo, da kar 42,4 % otrok navdihne kratko, spodbudno sporočilo učitelja.

Tabela 16*: Pri delu na daljavo se ni bilo potrebno učiti*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	50	40,0	40,0	40,0
	2,00	15	12,0	12,0	52,0
	3,00	27	21,6	21,6	73,6
	4,00	19	15,2	15,2	88,8
	5,00	14	11,2	11,2	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Učenci so v 40 % mnenja, da se je bilo potrebno pri delu na daljavo tudi učiti. Samo 11,2 % učencev je menilo, da se pri delu na daljavo ni bilo potrebno učiti (tabela 14).

Tabela 17*: Pri delu na daljavo so me učitelji opozorili, če nisem pravilno opravil(a)domače naloge.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	1,6	1,6	1,6
	2,00	4	3,2	3,2	4,8
	3,00	10	8,0	8,0	12,8
	4,00	28	22,4	22,4	35,2
	5,00	81	64,8	64,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Iz rezultatov odgovorov, prikazanih v tabeli 17, lahko sklepamo na dosledno komunikacijo v odnosu učenec – učitelj, saj se je kar 87,2 % vprašanih strinjalo, da so bili opozorjeni na napake pri domačih nalogah.

Tabela 18*: Učitelji so pri delu na daljavo od mene zahtevali veliko znanja.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	7	5,6	5,6	5,6
	2,00	10	8,0	8,0	13,6
	3,00	38	30,4	30,4	44,0
	4,00	54	43,2	43,2	87,2
	5,00	16	12,8	12,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Tabela 18 prikazuje, da se je samo 12, 8 % učencev strinjalo, da so učitelji pri delu na daljavo od učencev zahtevali veliko znanja, kar bi lahko nakazovalo tudi na nižje kriterije, ki so jih učitelji postavili učencem ob novih, nenavadnih učnih časih.

Tabela 19*: Zadovoljen sem bil z ocenami pri delu na daljavo.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	1,6	1,6	1,6
	3,00	12	9,6	9,6	11,2
	4,00	25	20,0	20,0	31,2
	5,00	86	68,8	68,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Iz odgovorov v tabeli 19 ugotovimo, da le 1,6 % učencev ni bila zadovoljna z ocenami pri delu na daljavo. Kar 68,8 % jih je bilo zelo zadovoljnih, iz česar lahko sklepamo, da so ocene pri delu na daljavo bile višje kot pri običajni obliki pouka.

Tabela 20*: Pogosto se mi zdi, da v šoli premalo utrjujemo znanje*.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	36	28,8	28,8	28,8
	2,00	21	16,8	16,8	45,6
	3,00	32	25,6	25,6	71,2
	4,00	24	19,2	19,2	90,4
	5,00	12	9,6	9,6	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Učenci so pri vprašanju iz tabele 20 svoje odgovore zelo razpršili. 28,8 % anketiranih se odločno ne strinja s to trditvijo. Prav toliko (28.8 %) jih tudi meni, da v šoli premalo utrjujejo svoje znanje.

Tabela 21*: Zdi se mi, da lahko v veliki meri vplivam na to, koliko se bom naučil(a).*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	,8	,8	,8
	2,00	1	,8	,8	1,6
	3,00	24	19,2	19,2	20,8
	4,00	38	30,4	30,4	51,2
	5,00	61	48,8	48,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

V tabeli 21 je zapisano, da je 48,8 % učencev že kritičnih do sebe in se zavedajo pomena samostojnega, aktivnega učenja.

Tabela 22: *Pri delu na daljavo sem veliko sodeloval(a) s sošolci/sošolkami.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	8	6,4	6,4	6,4
	2,00	9	7,2	7,2	13,6
	3,00	23	18,4	18,4	32,0
	4,00	47	37,6	37,6	69,6
	5,00	38	30,4	30,4	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Tabela 22 prikazuje, da je 30 % anketirancev potrdilo sodelovanje s sošolci v času dela na daljavo. Številke bi glede na dostopnost tehnologije lahko bile višje. Podatek bi lahko namigoval tudi na odtujitev od sošolcev kot družbene skupine, ki postane ohlapna, kadar se vezi ne vzpostavljajo redno.

Tabela 23:*Učitelji so me pri delu na daljavo pohvalili.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	5	4,0	4,0	4,0
	3,00	18	14,4	14,4	18,4
	4,00	35	28,0	28,0	46,4
	5,00	67	53,6	53,6	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

V tabeli 23 vidimo, da se 53,6 % učencev popolnoma strinja, da so jih učitelji pri delu na daljavo pohvalili. Iz teh odgovorov je sklepati, da so učitelji pogosto (več kot običajno v šoli) uporabljali pohvalo kot metodo motivacije pri delu na daljavo.

Preizkus normalnosti porazdelitve spremenljivk smo preizkusili s Kolmogorov- Smirnovim (K-S) testom. Delali smo z vsemi spremenljivkami, ker so dale dovolj visok Crombachov alfa. Statistična značilnost vrednosti K-S testa je nižja od 0.05 kar kaže, da porazdelitev spremenljivk ni normalna, zato smo morali spremenljivke normalizirati. Uporabili smo Kruskal–Wallisov test.

3.1 Potrditev hipotez:

H_1 Dekleta so bila pri oddajanju spletnih nalog uspešnejša.

Tabela 24: *Uspešnost oddajanja učenčevih nalog po spolu s Kruskal –Wallisovim testom.*

Ranks

	Spol	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Pri delu na daljavo sem	moški	69	60,86	4199,00
redno oddajal(a) naloge.	ženski	56	65,64	3676,00
	Total	125		

Test Statistics[a]

	Pri delu na daljavo sem redno oddajal(a) naloge.
Mann-Whitney U	1784,000
Wilcoxon W	4199,000
Z	-,886
Asymp. Sig. (2-tailed)	,376

a. Grouping Variable: Spol

b.. Grouping Variable: Kateri razred obiskuješ?

Iz tabele lahko sklepamo, da so se s trditvijo »Po e pošti sem znal(a) oddati nalogo« strinjali v enakih povprečjih učenci različnih razredov, Mann Whitneyev test (U=1784,0, P=0,376) pokaže, da ta razlika ni statistično pomembna. Hipotezo 1 moramo ovreči, saj redna oddaja nalog statistično ni bila povezana s spolom.

H_2 -Starejši učenci so bili pri delu na daljavo najbolj zadovoljni z videokonferencami, ki so jim ponujale najboljšo razlago učne snovi.

Tabela 25*: Zadovoljstvo učencev z razlaga snovi s pomočjo videokonferenc s Kruskal –Wallisovim testom.*

Ranks

	Kateri razred obiskuješ?	N	Mean Rank
Pri delu na daljavo mi je bila najbolj všeč učiteljeva razlaga snovi preko videokonference.	6	40	77,21
	7	18	54,44
	8	41	57,24
	9	26	56,13
	Total	125	

Test Statistics[a,b]

	Pri delu na daljavo mi je bila najbolj všeč učiteljeva razlaga snovi preko videokonference.
Kruskal-Wallis H	10,375
df	3
Asymp. Sig.	,016

Iz tabele 25 lahko razberemo, da se s trditvijo »Pri delu na daljavo mi je bila najbolj všeč učiteljeva razlaga snovi preko videokonference« v povprečju najbolj strinjajo učenci šestih

razredov. Kruskal-Wallisov preizkus pokaže, (H=10.37, G=3. P=0.16), kar nakazuje, da gre za statistično pomembno razliko. Hipoteza 2 se zato ovrže, saj so z videokonferencami bili najbolj zadovoljni najmlajši učenci raziskave.

H_3 - Učenci so bili pri delu na daljavo zelo zadovoljni z ocenami.

Tabela 26: *Zadovoljstvo učencev z ocenami glede na razred učenca s Kruskal–Wallisovim testom.*

Ranks

	Kateri razred obiskuješ?	N	Mean Rank
Zadovoljen sem bil z ocenami pri delu na daljavo.	6	40	70,01
	7	18	57,06
	8	41	63,10
	9	26	56,17
	Total	125	

Test Statistics

	Zadovoljen sem bil z ocenami pri delu na daljavo.
Kruskal-Wallis H	4,368
df	3
Asymp. Sig.	,224

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Kateri razred obiskuješ?

Iz tabele 26 lahko razberemo, da so bili z ocenami najbolj zadovoljni učenci 6. razredov. Kruskal-Wallisov test (H=4,36, g=3, P=0.224) razkriva, da razlike med razredi niso statistično pomembne in lahko zaključimo, da so bili učenci zadovoljni z ocenami pri delu na daljavo. Iz povprečnih rangov lahko razberemo, da so največje zadovoljstvo izrazili učenci šestih in osmih razredov. Hipotezo 3, ki pravi, da so bili učenci pri delu na daljavo zadovoljni s svojimi ocenami, lahko potrdimo.

H_4 - Le tretjina učencev bo pri delu na daljavo uspešna pri samostojnem in pravočasnem pošiljanju gradiva.

Tabela 27: *Uspešnost oddajanja spletnega gradiva v posameznih razredih z Mann Whitneyevim testom.*

Ranks

	Kateri razred obiskuješ?	N	Mean Rank
Po e-pošti sem znal(a)	6	40	63,73
oddati vse naloge, sporočila	7	18	64,47
in fotografije.	8	41	61,40
	9	26	63,38
	Total	125	

Test Statistics[a,b]

	Po e-pošti sem znal(a) oddati vse naloge, sporočila in fotografije.
Kruskal-Wallis H	,194
df	3
Asymp. Sig.	,979

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Kateri razred obiskuješ?

Iz tabele 27 Mann-Whitneyevega preizkusa lahko razberemo, da primerjava spola in spremenljivka rednega oddajanja nalog pri delu na daljavo ne podata razlik v odgovorih glede na spol in nista statistično pomembno povezani, saj je (H=0,194, 2P=0,979). Hipotezo 4, ki pravi da bo le tretjina učencev uspešna pri samostojnem oddajanju nalog zato ovržemo.

H_5 – Mlajše učence so pri delu na daljavo najbolj motivirala spodbudna sporočila učitelja.

.

Tabela 28: *Učiteljeva sporočila in njihov vpliv na otroke s pomočjo Kruskall Wallisovega testa.*

Ranks

	Kateri razred obiskuješ?	N	Mean Rank
Pri delu na daljavo me motivira (navdihne) kratko, spodbudno sporočilo učitelja.	6	40	74,65
	7	18	60,97
	8	41	56,87
	9	26	56,15
	Total	125	

Test Statistics[a,b]

	Pri delu na daljavo me motivira (navdihne) kratko, spodbudno sporočilo učitelja.
Kruskal-Wallis H	7,247
df	3
Asymp. Sig.	,064

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Kateri razred obiskuješ?

Iz tabele 28 lahko razberemo, da se je s trditvijo »Pri delu na daljavo me motivira (navdihne) kratko, spodbudno sporočilo učitelja« strinjalo največ šestošolcev. Rezultat Kruskal Wallisovega testa (H=7,24, g=3, 2P=0.064) odkriva, da razlike med razredi niso statistično pomembne obstaja pa tendenca, ki namiguje k temu. Zato lahko hipotezo 5 potrdimo.

4. Zaključek

Učenci so pri delu na daljavo v 66,4 % zatrdili, da so redno oddajali šolske naloge, v 68,8 % so samostojno znali oddati nalogo preko spleta. V 60,8 % zatrjujejo, da obvladajo rokovanje z internetom, vendar njihovi sosednje enako veščino obvladajo le v 28,8 %… Raziskava zaključuje, da učenci precenjujejo svoje znanje v rokovanju z internetom ter da so bili zadovoljni z ocenami, ki so jih prejeli. Pri delu na daljavo so jim bile všeč razlage snovi preko videokonference, videoposnetki, kratka, jasna navodila za delo ter kratka, spodbudna sporočila učitelja. Ugotavljamo, da se je kljub množični uporabi telefonov, v šolske namene povezovala le dobra tretjina učencev. Nadalje ugotavljamo, da spol ni pomembno vplival na delovanje otrok pri delu na daljavo, saj so naloge oddajali enakovredno. Na kar opozarja tudi Angela Duckworth, ki pravi, da »kognitivne sposobnosti ne glede na spol sicer napovedujejo akademski rezultat, vendar nekognitivni atributi bolje napovedujejo rezultate dosežkov« (Duckworth, 2019). Ugotavljamo, da so otrokom pri delu na daljavo všeč videokonference, še posebej v šestih razredih, vse učence pa pri delu motivira kratko in spodbudno sporočilo učitelja. Raziskava odkriva, da je pri delu na daljavo učitelj veliko pogosteje uporabljal pohvalo kot metodo motivacije

Podatki odkrivajo, da se učence usposablja za samostojno delo z računalnikom, vseeno, pa še kar v 39,4 % potrebujejo pomoč starša oz. starejše osebe v družini . Markhamova 2020 navaja, da je zelo pomembno za starše, da ostajajo prisotni oziroma nadzirajo delo svojega otroka, saj je zanj praktično nemogoče ostati pri delu sam in motiviran za delo hkrati (Markham, 2020). Zavedati se je potrebno, da so to ocene otrok, dejanski prispevek oziroma suport staršev pa v tej situaciji ni izmerljiv, kajti na potek samega dela na daljavo vpliva še ogromno skritih dejavnikov (motivacija otrok, socialne in družinske razmere, dostopnost do interneta, vzdrževanje telekomunikacijskih naprav, družinska klima, zaposlenost staršev v dopoldanskem času, predznanje staršev, da lahko otroku priskočijo na pomoč..)

Prispevek poskuša prikazati vpogled v delovanje in razmišljanje osnovnošolca o delu na daljavo na OŠ Videm. Dopušča možnost vnašanja kvalitetnih sprememb s strani učitelja in učencev pri delu na daljavo,

Delo na daljavo pušča nova odprta vprašanja. Zagotovo prinaša pozitivne in negativne strani v življenja posameznikov. Flamska raziskava o delu na daljavo zaključuje, da so odrasli pri delu na daljavo izpostavljali kot pozitivno manj možnosti za izgorevanje pri delu od doma in boljšo delovno učinkovitost. Kot strahove pa so izpostavljajo manjše možnosti za napredovanje in slabljenje socialnih vezi med kolegi in delodajalci (Baerst in sodelavci, 2020). Pri osnovnošolcih v Sloveniji bi lahko paralelo našli tudi v slabljenju socialnih vezi med sošolci, saj le tretjina učencev uporablja telefon kot sredstvo komunikacije za povezovanje s sošolci. Zagotovo je negativna stran upad motivacije za šolsko delo, ki se jo zelo težko izmeri…Kot zelo pozitivno stran pa so učenci ocenjevali pridobljene ocene v času dela na daljavo, čeprav ne moremo ovrednotiti oziroma primerjati ocen z dejansko usvojenim znanjem pri delu na daljavo..

5. Literatura

Baert, S., Lippens, l., Moens, E., Sterkens, P., Weytjens, J. (2020). The COVID-19 Crisis and Telework: A Research Survey on Experiences, Expectations and Hopes. IZZA. Deutsche Post Fundation

Cenac M. (2009). Kako .poteka pedagoško raziskovanje. Primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave. Ljubljana: Zavod za šolstvo

Di Domenico, L., Pullano, G., Coletti, P., Hens, N., Colizza V. (2020). Expected impact of school closure and telework to mitigate COVID-19 epidemic in France.

Duckworth A. L.,Quirk A., Gallop r., Hoyle R.H, Kelly D. R., in Matthews M., (2019). Cognitive and noncognitive predistors of success, Princeton University, Princeton, NJ

Flood, R (2001). The relationship of System thinking to Action Research. V. Reason, P. in Bradbury H. (ur.). Handbook of Action Research – Participative Practice and Enquiry. Sage Publicatio, London, Velika Britanija.

https://www.zrss.si/objava/podpora-uciteljem-za-izobrazevanje-na-daljavo

Keegan. D. (1993). Theoretical Principles of Distance Education. https://www.zrss.si/objava/podpora-uciteljem-za-izobrazevanje-na-daljavo).

Markham, l., (2020). Remote learning: 6 tips to Engage and Motivate Your Child. https://www.ahaparenting.com/blog/remote-learning

Mikuš Kos, A. (1999). Prostovoljno delo v šolstvu. Ljubljana. Združenje slovenske filantropije.

Sterling, S. (2004). Higher Education, Sustainability and the Role of Systemic Learning. V: Corcoran, P., B. in Wals, A.,E., J. (ur). Higher Education and the Challenge of Sustainability –Problematics, Promice, and Practice. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, London.

Štemberger T. (2016) Univariatne in bivariatne statistične metode v edukaciji. Raba statističnih preizkusov in primeri SPSS-izpisov. Univerza na Primorskem.Univerzitetna založba Annales.

UNESCO. Coronavirus impacts education. https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures

Kratka predstavitev avtorice

Tamara Vamberger, profesorica sociologije in pedagogike, je 12 let zaposlena na osnovni šoli Videm kot pedagoginja in svetovalna delavka. Svoje neposredno delo izvaja kot učiteljica dodatne strokovne pomoči za otroke s posebnimi potrebami. Na svojem področju se redno izobražuje. Izkušnje pridobiva tudi na področju svetovalnega dela, kjer se velikokrat srečuje s populacijo socialno ogroženih otrok. Po poklicu je tudi diplomirana medicinska sestra in je svojo poklicno pot začela v bolnišnici internega oddelka na Ptuju, kjer je bila zaposlena 6 let in je delala z ranljivo populacijo.

Poučevanje na daljavo na Šolskem centru Ljubljana
Cokla ali priložnost za izstop iz cone udobja?

Distant Teaching on Šolski center Ljubljana
A Knock-out or an Opportunity to Step out from the Comfort Zone?

Tjaša Stepančič

Šolski center Ljubljana, Srednja strojna in kemijska šola
tjasa.stepancic@sclj.si

Povzetek

Članek opisuje, kako smo se poučevanja na daljavo lotili na Šolskem centru Ljubljana, od dneva nič, ko smo bili čez noč postavljeni pred dejstvo, da se šole zapirajo, pa do ponovne vrnitve v šole po treh mesecih. Katere izzive je bilo treba premagati, česa vsega smo se v tem času naučili in kako smo med seboj sodelovali ter si pomagali. Ugotavlja, da nas je izkušnja strokovno obogatila ter da so spremenjene razmere izziv in katalizator pospešenega učenja. Članek se zaključi s pogledom v prihodnost, katere prakse je vredno obdržati, katera znanja moramo še nadgraditi in kaj je še ostalo odprt problem. Članek posebej izpostavi grafično tablico kot učinkovit pripomoček za razlaganje snovi na daljavo. V dodatku so predstavljeni rezultati ankete glede poučevanja na daljavo, ki je bila opravljena med dijaki.

Ključne besede: digitalne kompetence, grafična tablica, poučevanje na daljavo, sodelovanje, spletna učilnica, strokovni razvoj.

Abstract

The article describes how we coped with distance teaching at Šolski center Ljubljana, from day zero, when we had to face the nationwide corona lockdown out of the blue, until returning to school three months later. Which challenges we had to overcome, what we learned in that time and how we cooperated with and helped each other. The experience has enriched us professionally and obviously, a new and unusual situation is a catalyst for renewed and accelerated learning. The article concludes with a look into the future: which skills are worth keeping, which skills need upgrading and which problems remain not fully resolved. Also, it puts emphasis on graphic tablet as an effective tool for online tutiring. The appendix presents the evaluation of the students responses to a questionnaire on distant learning.

Keywords: digital competence, graphic tablet, professional growth, remote teaching, team working, virtual classroom.

1. Uvod

Sredi marca 2020 je smo bili postavljeni pred dejstvo, da se zaradi epidemije šole zapirajo. Čeprav se je o tem šušljalo, nas je novica vseeno pretresla. Trenutek si nikoli ni zdel pravi. Članek opisuje, kako smo se kljub začetnemu šoku ali pa prav zaradi njega spopadli z izzivi poučevanja na daljavo. V tem času smo kot posamezniki in kot kolektiv pridobili kopico novih znanj, predvsem s področja IKT tehnologij in digitalne pismenosti. V tem obdobju smo hočeš nočeš pospešeno razvijali ključne kompetence, kot so vseživljenjsko učenje in pa digitalno kompetenco, kot jo opredeljuje Evropski kompetenčni digitalni okvir. Ta je razdeljena na pet

področij, informacijska in podatkovna pismenost, komunikacija in sodelovanje, ustvarjanje digitalnih vsebin, varnost in reševanje problemov. Seveda se ves čas zavedamo pomena razvijanja kompetenc, a je v normalnih razmerah to zavedanje pasivno in razvoj počasen. V teh kritičnih razmerah pa smo na tem področju dobesedno doživeli preboj.

1.1. Kako smo začeli? (marec)

Želeli smo vzpostaviti enoten sistem pouka na daljavo, ki bo veljal za vse dijake in učitelje. Med več variantami smo se odločili za poučevanje prek spletnih učilnic (Moodle), saj smo to platformo imeli na šoli postavljeno že vrsto let. Vendar pa je v tistem trenutku Moodle aktivno uporabljala približno četrtina učiteljev in pa večina dijakov. Vse ostale učitelje smo morali čez noč izobraziti. Zbrali smo ekipo štirih sodelavk, ki je pripravila načrt za izobraževalno delavnico. To smo izvedli na daljavo (videokonferenca preko Arnesa) takoj v ponedeljek, prvi dan pouka na daljavo, za manjše število zamudnikov pa naslednji dan še v živo na šoli.

Na delavnici smo podali zgolj najnujnejša in kar se da osnovna znanja, da bi se delo lahko pričelo, vse zahtevnejše postopke pa smo zavestno žrtvovali. Na ta način smo pouk na daljavo aktivirali že v ponedeljek, 16. marca in tako za dijake praktično ni bilo prekinitve šolanja.

2. Kako smo nadgrajevali znanje? (april, maj, junij)

2.1. Opažanja z začetka aprila

Po komaj dveh tednih dela na daljavo se je izkazalo, da je nivo znanja in usposobljenosti učiteljev daleč presegel na začetku postavljeni okvir. Odziv učiteljev je bil namreč izjemen. Od povsem osnovnih informacij glede uporabe spletnih učilnic, so se člani učiteljskega zbora, pa tudi avtorica sama, prav vsak dan naučili kaj novega. Informacije so se širile kot požar. Nekdo je na primer vprašal, kako se v učilnici naredi skupine, in v nekaj dneh so to znali skoraj vsi.

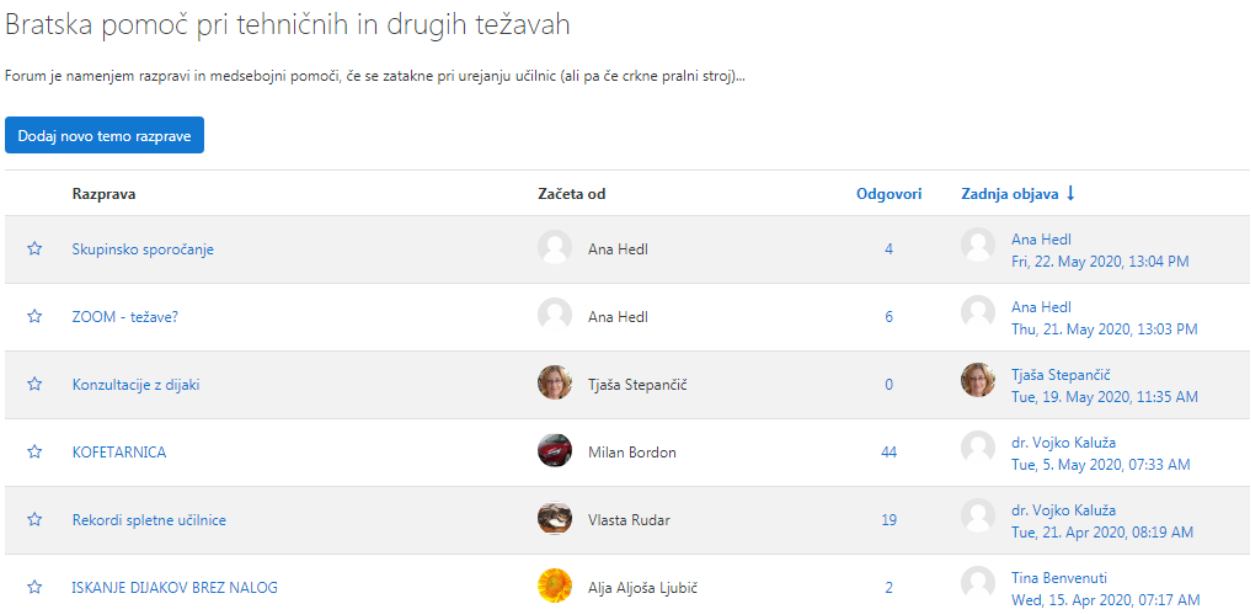
Kako se je kaj takega lahko zgodilo? To je bilo mogoče, ker je učiteljski kolektiv deloval kot tim dobromislečih in voljnih ljudi z istim ciljem. Osupljivo je, kako prilagodljiv je človek in česa vsega se je sposoben naučiti, ko okoliščine to zahtevajo, ter kakšne sinergične učinke ima lahko sodelovanje.

2.2. Kako konkretno smo sodelovali in si pomagali?

V sistemu Moodle smo aktivirali spletno učilnico z imenom »e-zbornica«, kjer smo objavljali navodila in vodiče za uporabo. Te smo po potrebi sproti dodajali, nekaj smo jih ustvarili tudi sami.

Sčasoma smo začeli vse bolj množično uporabljati videokonferenčne platforme (Zoom, Webex, Discord ..), kjer smo se sodelavci srečevali na formalnih, kot tudi neformalnih srečanjih.

Od samega začetka je bil v spletni učilnici »e-zbornica« vzpostavljen »Forum za bratsko pomoč v težavah«. Ta je bil vseskozi zelo živahen (slika 1). Poleg izmenjave koristnih informacij je Forum služil tudi za dvigovanje morale in ohranjanje vedrine duha.



Slika 1: Forum Bratska pomoč

2.3. Kaj novega smo se v tem času naučili in nudili dijakom?

2.3.1. Moodle

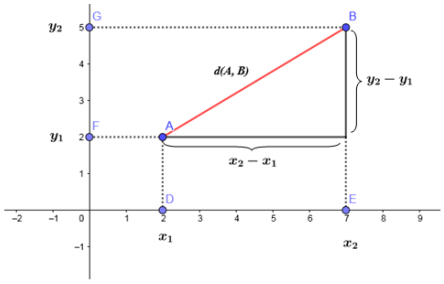
V Moodlu smo se naučili ustvarjanja skupin in komuniciranja preko skupinskih sporočil. Obogatili smo odzive na naloge. Nekateri učitelji so začeli sestavljati kvize, čeprav jih na delavnici seveda sploh nismo obravnavali.

2.3.2. Druge tehnologije

- Vzpostavitev videokonferenc. Te smo vse več uporabljali za stik z dijaki: za pouk na daljavo, za nudenje konzultacij posameznim dijakom, za ocenjevanje na daljavo, za vodenje razrednih ur, za stik s starši.
- Snemanje razlag. Ko se je šolanje na daljavo kar nadaljevalo in mu ni bilo videti konca, smo začeli iskati možnosti za popestritve razlag. Kar nekaj se nas je poslužilo snemanja razlag, najbolj pogost vmesnik je bil Zoom in Power Point.
- Kvizi v Moodlu in kvizi Kahoot na daljavo. Precej kolegov je začelo v pouk vključevati kvize v Moodlu. Avtorica prispevka je za utrjevanje snovi začela vključevati tudi kvize Kahoot, ki so bili izvedeni na daljavo preko Zooma. Dijaki so to obliko učenja na daljavo zelo dobro sprejeli. Pristop učenja skozi igro se je izkazal za učinkovito popestritev pouka.

2.3.3. Grafična tablica – preboj pri podajanju snovi na daljavo

Sčasoma smo spreminjali in nadgrajevali načine samega podajanja snovi na daljavo. Začetki so bili okorni. Avtorica prispevka se je na samem začetku lotila tipkanja razlag v Wordu in kdor poučuje matematiko ali kakšen podoben naravosloven predmet ve, kako zamudno je to, poleg tega pa za dijake težko »prebavljivo« (Slika 2).



Formula, ki je pred vami ni nič drugega kot Pitagorov izrek, ki ga dobro poznate. Zato se je rajši ne učite na pamet, poskusite jo razumeti.

Primeri:

$x_1,\ y_1$

$A(1, 3)$

$B(7, 11)$

x_2, y_2

$$d(A,B) = \sqrt{(7-1)^2 + (11-3)^2} =$$
$$= \sqrt{6^2 + 8^2} =$$
$$= \sqrt{36 + 64} =$$
$$= \sqrt{100} = 10$$

Slika 2: Del razlage v Wordu

Kmalu je začela dodajati posnetke razlag, pri čemer je uporabljala programe kot so Graph in Geogebra.

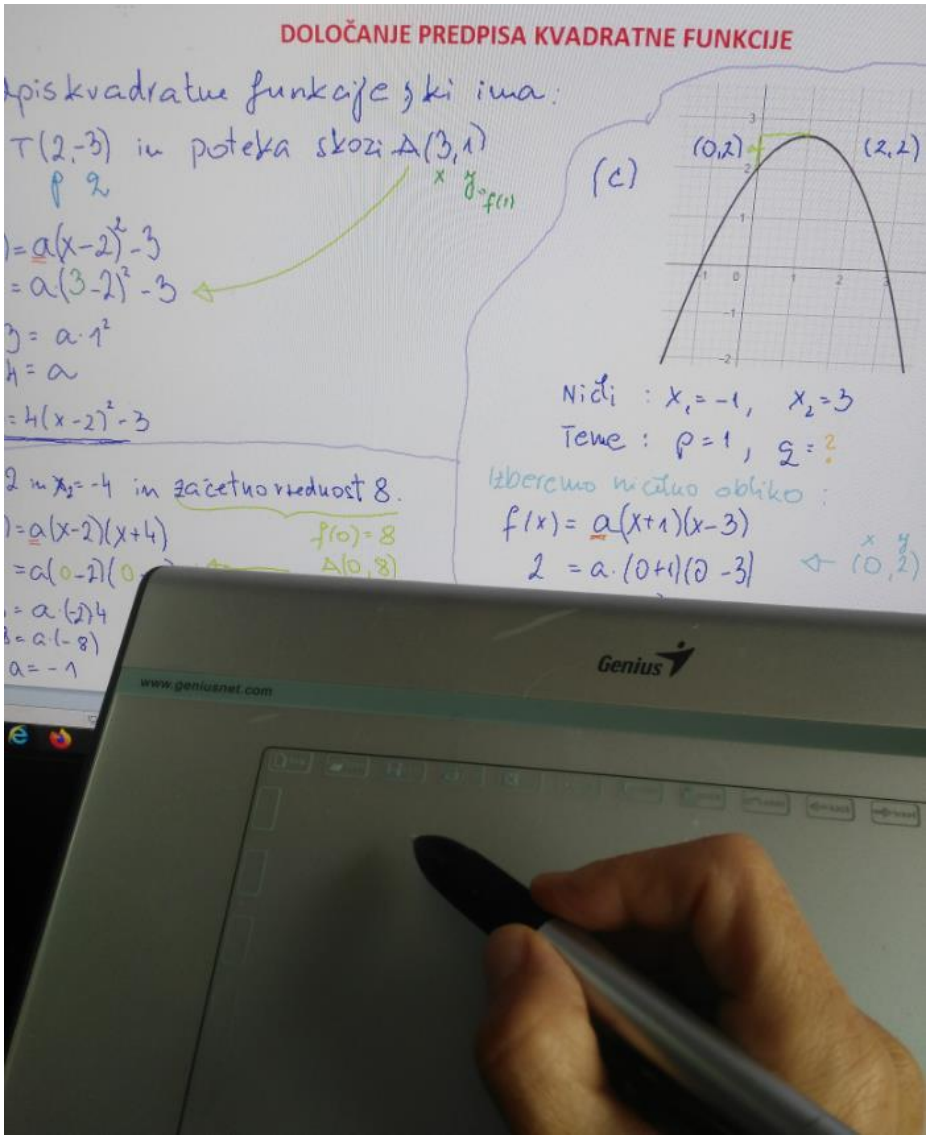
Vendar pa je bilo daleč največje odkritje in tudi največje olajšanje pri poučevanju na daljavo pridobitev (na izposojo) grafične tablice (Slika 3). Pravzaprav je »rešila življenje«. Z njo je mogoče veliko bolj učinkovito podajati razlago. Šele s tablico se razlaga kar se da približa pouku v živo.

Slika 3: Grafična tablica

Grafična tablica omogoča sprotno nastajanje slike, učinek je podoben, kot če bi v razredu pisali na tablo. Matematiko in tudi druge naravoslovne predmete je namreč najlažje razumeti v nastajanju, ob pisanju na tablo ter simultani razlagi.

Tablico je moč uporabljati za razlago snovi dijakom prek videokonference, pri čemer dijakom delimo ekran, za pisanje pa lahko uporabimo katerikoli program, ki to omogoča, npr. Slikar, White Board, OneNote, oziroma odvisno od potreb predmeta. Uporabimo pa jo lahko tudi za snemanje razlag, oziroma kratkih didaktičnih filmov. Pri snemanju razlag je dobro paziti, da film ni predolg. Film z razlago je mogoče nato objaviti v spletni učilnici, poleg lahko pripnemo še končno tabelno sliko (slika 4).

Danes si pouka na daljavo brez grafične tablice ni mogoče več predstavljati. Da je pouk matematike s pomočjo tablice učinkovit in nazoren, je že dolgo znano (Linda Galligan, 2010).



Slika 4: Razlaga v nastajanju prek grafične tablice

2.4. Kje smo delali napake?

Napake smo delali predvsem na začetku, ko smo se še lovili v novi situaciji. Poglavitni napaki sta bili dve: premalo odziva in preveč domačih nalog. Zgodilo se je, da so bili dijaki zasuti z domačimi nalogami, odziva nanje pa ni bilo ali je bil zakasnel.

Seveda se da opaziti, da gre to dvoje z roko v roki. Kdor ni pregledoval nalog, tudi ni mogel imeti občutka, koliko naloge je dal. Varovalka pred tem se ponuja sama od sebe: nalog lahko damo toliko, kot smo je sposobni pregledati. To pa seveda ni ravno neomejeno. Sčasoma smo našli pravo mero obojega.

2.5. Kaj nam je delalo največ preglavic?

Vsekakor in brez dvoma ocenjevanje.

Čeprav smo v to vložili veliko potrpežljivosti in inventivnosti, z rezultati na splošno ne moremo biti zadovoljni, razen redkih izjem. Glavni očitek gre na račun objektivnosti takega

ocenjevanja. To je področje, ki bi ga bilo potrebno še razvijati, če kadarkoli pride ponovno do bolj množičnega zapiranja šol.

Kako smo ocenjevali? Uporabljali smo različne načine: ustno ocenjevanje prek videopovezave, pisanje testa z nadzorom prek videopovezave in oddajo datoteke v spletno učilnico v dogovorjenem času, predstavitev seminarskih nalog prek videopovezave, reševanje testa prek aplikacije Google Forms, reševanje kviza v Moodlu.

3. Zaključek. Kam gremo v prihodnosti?

Čas, ki je za nami, je bil težek in naporen, pa tudi ploden. Odgovor na vprašanje v naslovu je zagotovo tisto drugo - izredne razmere so bile za nas (učitelje) katalizator pospešenega učenja in osvajanja novih spretnosti in tehnologij. Seveda si nihče ne želi, da bi se ta situacija v isti meri ponovila. Predvsem zaradi dijakov ne. Kljub našemu trudu so verjetno od znanja odnesli manj kot bi sicer, poleg tega pa šola ne daje le znanja, je tudi prostor socializacije. To je tem bolj pomembno, čim mlajši so slušatelji. Vseeno poskusimo iz vsega skupaj izvleči najboljše in se pripraviti na morebitne »izpade«, upajmo da le posameznih oddelkov.

3.1. Katere dobre prakse bi veljalo obdržati?

Pouk na daljavo preko spletnih učilnic se je obnesel, zato jih velja obdržati. Prav tako so se izkazale videokonferenčne platforme. Za nekatere, predvsem naravoslovne predmete je nepogrešljiva grafična tablica, ki omogoča nastajanje tabelne slike ob razlagi in s tem najbolj približa pouk na daljavo pouku v živo.

3.2. Kaj ostaja izziv?

Ne povsem osvojen izziv je ocenjevanje. Tu se velja ozreti po dobrih praksah tistih šolskih ustanov, kjer je ocenjevanje na daljavo ustaljena praksa. Obstajajo orodja in platforme, ki omogočajo dovolj veliko objektivnost pri ocenjevanju.

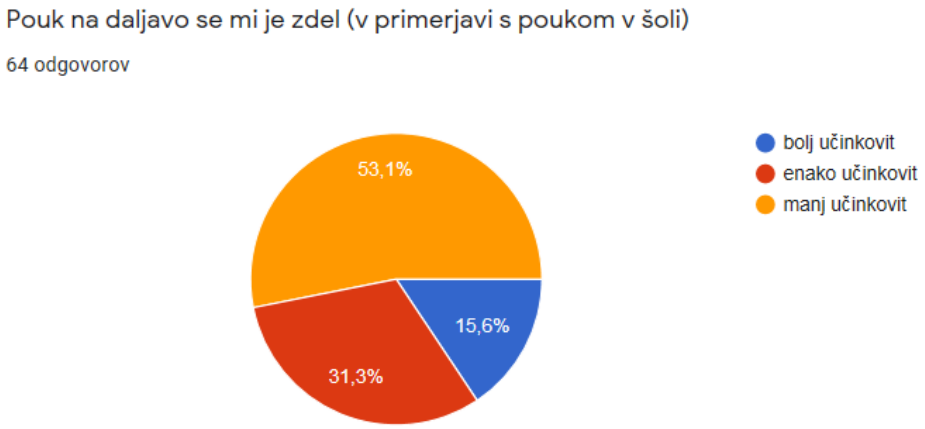
V tem trenutku in z orodji, ki so nam trenutno na razpolago, se kaže učinkovit pripomoček za izdelavo testa, pametno sestavljen kviz v Moodlu.

3.3. Kako konkretno se pripravljamo pri nas?

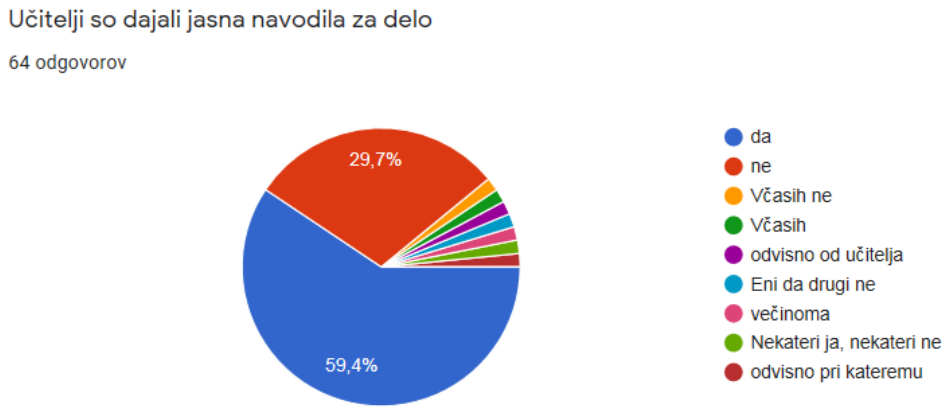
- Že v avgustu smo izvedli delavnico za uporabo spletnih učilnic, kjer smo osvežili znanje in dodali še zahtevnejše spretnosti: kvizi, ponastavitev učilnice, izdelava varnostne kopije, itn.
- Obravnavali smo kviz v Moodlu kot možno orodje za pridobivanje ocen na daljavo.
- Šola je nabavila nekaj grafičnih tablic proizvajalca Wacom, s katerimi bi po potrebi lahko izvajali pouk na daljavo. Koristno jih je moč uporabiti tudi v razredu. (Stefan Petit, 2020).
- Nadaljevali bomo z izpopolnjevanjem znanj v obliki delavnic.

4. DODATEK – Rezultati ankete

Med dijaki je bila v začetku septembra izvedena kratka anketa o pouku na daljavo. Vprašanj je bilo več, objavljeni so le odgovori ne nekatera vprašanja.

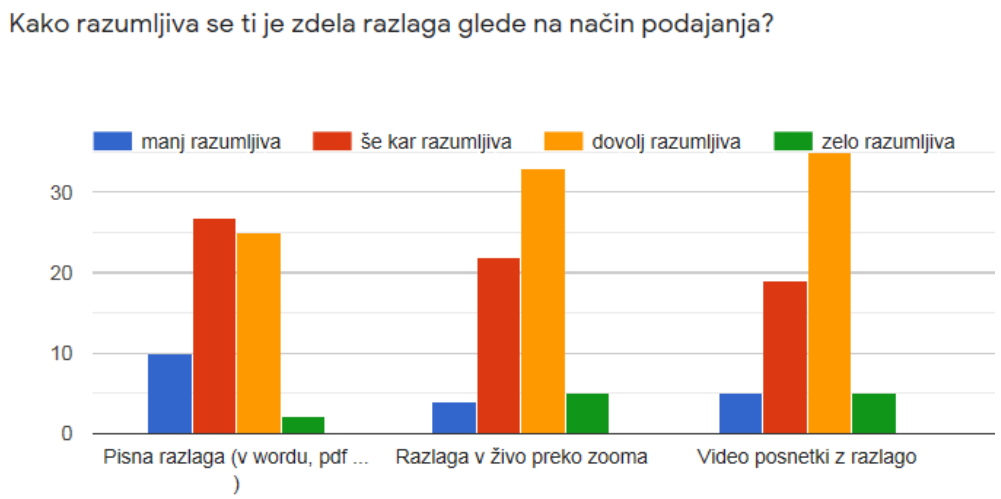


Slika 5: Anketno vprašanje 1



Slika 6: Anketno vprašanje 2

Slika 7: Anketno vprašanje 3



Slika 8: Anketno vprašanje 4

Iz odgovorov je razvidno, da se dobri polovici dijakov pouk na daljavo zdi manj učinkovit in le 15 % bolj učinkovit kot pouk v šoli. Večina dijakov je bila zelo ali vsaj še kar (90 %) zadovoljna z odzivnostjo in dostopnostjo učiteljev. Večina (60 %) tudi meni, da so od učiteljev dobivali jasna navodila za delo, vendar pa skoraj tretjina (30 %) misli ravno nasprotno, kar se zdi precej. Temu najverjetneje botruje težavnost podajanja učinkovitih razlag snovi na daljavo. Zato je še toliko bolj treba razmisliti, kateri so tisti načini, s katerimi lahko snov dijakom čim bolj približamo. Iz zadnjega odgovora je po pričakovanju razvidno, da so dijaki več odnesli od žive razlage (s stikom preko Zooma ali vsaj živimi posnetki s pomočjo grafične tablice), kot če so prejeli le gola navodila in/ali pisno razlago.

5. Literatura

Galligan, L., Loch, B., McDonald, C., Taylor J. A. (2010). *Australian Senior Mathematics Journal 24* (1) 2010. The use of tablet and related technologies in mathematics teaching. Southern Cross University, Lismore. Pridobljeno s https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891808.pdf

Kluzer, S., Pujol Priego, L. (2018). *Evropski digitalni kompetenčni okvir za državljane*. Evropska Komisija. Pridobljeno s https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC110624/dc_guide_may18.pdf

Petit, S. (2020). *Teaching and learning from home with Wacom*. Pridpbljeno s https://machollywood.com/blogs/news/teaching-and-learning-from-home-with-wacom

Kratka predstavitev avtorice

Tjaša Stepančič je profesorica matematike. Diplomirala je na FMF, Ljubljana. Poučuje matematiko na ŠCLj, Srednja strojna in kemijska šola. Tekom let je sodelovala v številnih razvojnih projektih. Je administratorka spletnih učilnic na Srednji strojni in kemijski šoli in Gimnaziji Antona Aškerca.

Učni stili generacije Z in alfa pri različnih oblikah pouka

Learning styles of Generation Z and Alpha at the Different Lesson Forms

Doroteja Kostanjevec

Osnovna šola Markovci
Doroteja.kostanjevec@os-markovci.net

Povzetek

V šolah trenutno poučujemo otroke generacije Z in alfa. V članku so na začetku opisane značilnosti obeh generacij in različni učni stili. Otroci omenjenih generacij so prav posebni otroci, rojeni v času razcveta tehnologije in svetovnega spleta dostopnega vedno in povsod. Prav zaradi tega je tudi pri poučevanju treba iti iz določenih okvirjev in otrokom različnih učnih stilov s pomočjo tehnologije, ki jim je blizu, vsebine in znanje približati do te mere, da jih osvojijo. Učitelji imamo široki nabor aplikacij, e-učbenikov, spletnih strani, videoposnetkov, pripomočkov, ki so nam pri delo lahko v pomoč. Kljub poplavi informacij in podatkov pa je učitelj tisti, ki naredi nabor in izbor vsebin za dosego učnih ciljev. Zelo pomembna je motivacija in zbujanje radovednosti. Učne cilje lahko dosežemo s širokim naborom različnih aktivnosti pri pouku ali pri pouku preko spleta. S pravim motiviranjem pritegnemo pozornost še tako zahtevnih generacij. V prispevku so predstavljene značilnosti generacije Z in alfa otrok ter delo z njimi. Razloženi so različni učni stili učencev ter kako se le-ti izražajo pri pouku. Na koncu članka so prikazani primeri dobre prakse dela z učenci različnih učnih stilov.

Ključne besede: aktivnosti, generacija Z in alfa, motiviranje, radovednost, splet, učni stili,

Abstract

At the moment children of generation Z and Alpha are attending our schools. At the beginning of the article both generations are described and also some learning styles. Children of generation Z and Alpha are very special children, who were born in the world of technology, which is available always and everywhere. Therefore, we need to go outside the framework at teaching. We teach pupils of different learning styles, and with the help of available technology we can deliver contents to them with the help of technology which is very familiar to them and they are able to conquer knowledge easily. We have a wide range of applications, e-class books, web pages, videos, tools which can help us. Because there is a flood of information and data, teacher has to make a selection of contents for achieving learning aims. Motivation and curiosity are very important too. Teacher can achieve learning aims with the wide range of different activities at classroom lessons or online lessons. With the proper motivation we can get attention of this very challenging generation. In this article characteristics of Generation Z and Alpha are presented and working with them. We have defined different learning styles and how they are expressed during lessons. We have shown some good practice examples of working with students of different learning styles at the end of the article.

Key words: activities, curiosity, generation Z and alpha, learning styles, motivation, web.

1. Uvod

Ves svet se navaja na življenje v novi dobi. Zaradi razmer, ki trenutno krojijo naša življenja na vseh področjih, prihaja tudi do sprememb pri poučevanju t.i. generacije Z in alfa. Soočamo se s poukom na daljavo, trenutno delo od nas učiteljev zahteva nove prilagoditve, nova znanja, nove smernice, nove metode in oblike poučevanja. V takšno situacijo smo bili »vrženi« brez predpriprav, o tem nas niso učili na univerzi, o tem se nismo pogovarjali na seminarjih. Pa vendar smo se znašli v takšni situaciji in imeli smo dokaj proste roke, kako se soočiti z nastalo situacijo in iz nje potegniti najboljše za nas in za otroke, za katerih znanje smo odgovorni. Naše vodilo je bilo, da so na prvem mestu učenci. Učenci, za katere zadnja leta ugotavljamo, da so že tako ali tako drugačni kot smo bili do sedaj navajeni. Govorimo o generaciji Z otrok in o generaciji alfa. V članku se osredotočamo na to, kakšne otroke trenutno poučujemo v šolah in kakšni še prihajajo. Kako se pripraviti na pouk? Kako jih motivirati? Kako jim prilagoditi vsebine (tudi na daljavo)? Katere pripomočke, metode, oblike izbrati? Glavna dilema ostaja: kako jim zbujati radovednost, kreativnost, kako od njih zahtevati veliko, a vseeno ne preveč.

2. Generacija Z

V generacijo Z uvrščamo otroke rojene med letoma 1995 in 2010 in so nasledniki milenijcev, ki jim rečemo tudi generacija Y. Pravimo, da so ti otroci rojeni v tehnologijo. Rodili so se med pametnimi telefoni, tablicami in plazmami. Vse te veščine brez težav uporabljajo brez navodil za uporabo. Ena izmed glavnih učnih posebnosti te generacije je, da so pri učenju zelo samostojni in se učijo tako, da velikokrat samo pobrskajo na internet ali gledajo učne video pripomočke.

Tudi njihovi vzorniki niso več navadne filmske zvezde, ampak youtuberji. Prav zaradi poplave informacij, ki so jih deležni, imajo zelo slabo koncentracijo, ki je v povprečju dolga samo osem sekund. Zmožni so tudi opravljati več dejavnosti hkrati: berejo, gledajo TV ob tem pišejo sms in poslušajo še glasbo. Sanjajo o velikih podvigih v prihodnosti, misleč, da jim je nekaj dosegljivo le z nekaj kliki stran. Zavedamo se, da bodo v prihodnosti opravljali poklice, ki jih trenutno še ne poznamo, oziroma jih ne moremo poimenovati. Tehnologija jim omogoča, da so vedno v stiku z drugimi kulturami, so večjezični in globalizirani. So generacija podob in slik (resničnih ali virtualnih) ter emotikonov. Zato je Instagram njihova najljubša komunikacijska platforma: hitra, kratka in s fotografijami. Zaradi tega imajo lahko resne težave pri komunikaciji (Rihtar, 2018).

2.1 Mavrični otroci, indigo otroci

Generacija Z so otroci, ki še vedno obiskujejo fakultete in šole. Kakšni bodo, bo jasno, ko se bodo začeli zaposlovati. Psihologi odkrivajo sledeče:

- so uganka za marketingarje in tržnike (ker dobijo vse že ob rojstvu),
- imajo največji vpliv pri nakupih staršev,
- so popolnoma digitalna mladina,
- želijo sodelovati na vseh področjih,
- zaradi velikega števila informacij imajo kratek spomin in hitro pozabljajo,

- pomembno je, da imajo najnovejše digitalne igrače,
- pridobljenih imajo več diplom, različnih znanj,
- želijo pohvale in takojšno povratno informacijo,
- tisti, ki niso zadovoljni s trenutnim življenjem, bodo iskali udobje v virtualnem svetu (Medgeneracijsko vodenje – generacija Z, 2020).

3. Generacija alfa

Predstavniki generacije alfa so rojeni med leti 2010 in 2025. Ta generacija bo najbolj izobražena generacija do sedaj, imela bo najboljši dostop do vse tehnologije na trgu in globalno gledano bo najbogatejša generacija do sedaj. To bo do zdaj tehnološko najbolj pismena generacija. Predstavniki te generacije so bili že od rojstva izpostavljeni novi tehnologiji in so uporabljali tablični računalnik za zabavo, izobraževanje in namesto dude (kot pomiritev) (Generacija alfa, 2020).

Ko bodo prvi pripadniki Generacije Alfa stari 15 let (to bo leta 2025) se bo začel v svetu krepiti njihov vpliv. Raznolikost bo pozitivno vplivala na alfa otroke. Ker odraščajo v bolj raznoliki družbi, bodo bolj odprti do drugačnosti. Sociologi verjamejo, da bodo otroci milenijcev pripomogli k temu, da bo naša družba postala vključujoča in sprejemajoča.

Seveda jih bo definirala tehnologija in morda bodo še posebej dobri pri vizualnem učenju. Vendar pa bo imel čas, preživet pred zasloni, še neznane posledice za alfa otroke. Pravkar izvajajo dolgoročne študije o vplivu časa, preživetega za zasloni, na razvoj možganov in zgodnji rezultati niso nič kaj rožnati. Otroci generacije alfa bodo še bolj povezani s tehnologijo kot vse generacije pred njimi. Nihče ne ve, kakšen vpliv bo to imelo na njihovo zdravje. Alfa otroci bodo vedeli, da je duševno zdravje pomembno. In nenazadnje, generacija alfa se bo ob vstopu v najstniška leta in zgodnjo odraslost spopadala z vse več težavami, povezanimi s podnebnimi spremembami (Žuvela, 2020).

4. Motivacija

Pri poučevanju ima danes veliki pomen motivacija. Motivirati pomeni zbuditi radovednost, potrebo po tem, da nekaj raziščeš, želiš na novo spoznati ali znanje nadgraditi. Pojem motivacije Bitenc (2009) razlaga kot: »Motivacija je tisto, zaradi česar ljudje ob določenih sposobnostih in znanju delajo. Brez motivacije človek ne more izvesti nobene aktivnosti, ne more zadovoljiti svojih potreb. Posebno pomembna je motivacija za delo, ki posamezniku pomaga, da uresniči svoje cilje. Motivacijo uporabljajo ljudje kot orodje za krmiljenje človekove aktivnosti v želeno smer«. Učence lahko motiviramo na različne načine. K raznolikosti lahko pripomorejo različna učna gradiva, različni pristopi k usvajanju vsebin, zbujanje radovednosti. Prav tako lahko s pripomočki motiviramo različne učne tipe učencev. Učitelj sam presodi katera orodja bo uporabil pri podajanju vsebin za določeni učni stil učencev. Učence lahko motiviramo tudi z uporabo različnih spletnih orodij, ki jim pomagajo pri usvajanju različnih vsebin. S pravo motivacijo učitelj kot mentor in vodnik učence vodi k doseganju različnih učnih ciljev. S prepoznavanjem močnih področij učencev učitelj izbere način in orodja za motiviranje. To so lahko različni spletni viri, aplikacije, sodobni pripomočki, ki so učencem že poznani, vendar jih niso uporabljali za potrebe šole. Učitelj prikaže uporabnost različnih orodij, učenci pa z njihovo pomočjo usvajajo različna znanja.

5. Učni stili

5.1 Kaj so in zakaj so pomembni?

Ljudje se učimo na različne načine - nekateri se najučinkoviteje učijo z branjem, drugi s poslušanjem, tretji s pomočjo slikovnih gradiv. Nekateri ljudje se več naučijo, če svoje ideje preverjajo v skupinski razpravi, drugi se raje učijo sami. Termin "učni stil" (angl. learning style) je leta 1954 oblikoval Herb Thelan. Za razumevanje razlik med učenci je pomembno poznavanje različnih stilov učenja. Nekateri potrebujejo sistematično prikazane informacije in se učijo postopoma, drugi uporabljajo celostni pristop (Marentič Požarnik, 2000).

Razumljivo je, da učitelj ne more podrobno poznati vseh stilov, vendar je pomembno, da je občutljiv za tovrstne razlike med učenci. Najbolj pogosto se pri učnih stilih upošteva spoznanje, da se ljudje razlikujemo po tem, katerim čutnim kanalom dajemo prednost pri zaznavanju, učenju, sporočanju in predstavljanju. Največkrat gre za delitev na vidni (vizualni), slušni (avditivni) in čutno-čustveni (kinestetični) stil (prav tam).

Marentič Požarnik (2000) opisuje nekaj zunanjih značilnosti ljudi z različnimi stili zaznavanja za lažje prepoznavanje prevladujočega stila učenja.

5.2 Vizualni stil:

- uporablja predvsem besede, ki označujejo barve in vidne vtise: ima jasne predstave, uvidi bistvo problema,
- je organiziran, sistematičen,
- je miren, premišljen,
- zapomni si predvsem slikovno gradivo,
- hrup ga razmeroma malo moti,
- težko si zapomni ustna navodila,
- raje bere, kot da posluša,
- stvari ureja po barvah,
- potrebuje pregled, vizijo (skice, miselne vzorci).

5.3 Avditivni stil:

- uporablja izraze »to mi dobro zveni«, »to je odgovor na vprašanje«,
- rad ima predavanja, razprave in razgovore,
- pri branju premika ustnice, rad glasno bere,
- govori sam s seboj, pri učenju uporablja notranji dialog,
- pri delu ga moti hrup,
- govori ritmično,
- rad ima glasbo,
- dobro posnema ton, barvo in melodiko govora,
- vse si zapomni po vrsti, po korakih,
- bolje govori kot piše.

5.4 Kinestetični stil:

- uporablja izraze »imam slab občutek«, »obliva me kurja polt«,
- ljudi in stvari se rad dotika, se jim približa,
- veliko se giblje, gestikulira,
- uči se ob ravnanju s predmeti (na laboratorijskih vajah),

- več si zapomni med hojo,
- ob branju si kaže s prstom,
- bolje si zapomni celovito izkušnjo kot podrobnosti,
- govori počasi,
- važnejši mu je dober občutek kot videz (npr. obleke) (Marentič Požarnik, 2000).

6. Učni stili pri pouku

Kombinacija in zaporedje učnih aktivnosti, ki jih izvajamo, kadar se učimo, je odvisna od cilja, namena in predmeta učenja. Zaporedje vseh aktivnosti od začetka do končnega cilja pri učenju imenujemo učna strategija. Učna strategija je odvisna od vrste različnih dejavnikov in se od posameznika do posameznika nekoliko razlikuje. Glede na to kakšne strategije nekdo uporablja, da se najlažje in najbolje nauči nekaj novega, govorimo o različnih učnih stilih. Posameznikov učni stil je torej kombinacija zaznavanja, obdelovanja in vrednotenja informacij ter izkušenj Nekateri se najlažje učijo, če berejo iz knjige, drugi s poslušanjem razlage, spet tretji iz slikovne predstavitve in četrti iz praktične aktivnosti. Nekateri se najraje učijo sami, medtem ko drugi snov dodobra razumejo in osvojijo šele, ko so o tem intenzivno razpravljali z drugimi. Nekaterim je dovolj, da preučijo posamezne primere in si na podlagi ugotovitev zlahka predstavljajo celoto, spet drugi morajo najprej spoznati celotno sliko, v katero nato umeščajo posamezne dele. Eni razmišljajo logično korak za korakom, drugi se lotevajo reševanja problemov s hitrimi, bolj intuitivnimi odločitvami za rešitev. Še posebej za mlajše generacije je očitno, da se reševanja nalog lotevajo bolj intuitivno, po sistemu iskanja ustreznih rešitev “prav-narobe”.

Da bi se lahko učili hitro, učinkovito in lahkotno, je nujno dobro spoznati sebe, svoja že izoblikovana učna nagnjenja. Razviti je potrebno osebni stil učenja, ki bo kar najbolj upošteval naše individualne posebnosti in hkrati vključeval aktivne metode, ki podpirajo naraven način učenj (Učne strategije in cilji, 2020).

7. Primeri dobre prakse

7.1 Delo z učenci različnih učnih stilov pri predmetu literarni klub

Vsak učitelj čez čas spozna sposobnosti svojih učencev. Tudi pri izbirnih predmetih, h katerim se učenci vpišejo čisto prostovoljno, se znajdejo učenci različnih sposobnosti, znanj, podobnih talentov, a različnih navad. K predmetu se po navadi vpišejo učenci, ki jih učitelj spozna že pri pouku slovenščine in tako lahko na začetku šolskega leta prilagodi letno pripravo tako, da se točno ve, kaj se bo z določenimi učenci izvajalo, da bodo učni rezultati uspešni.

Na začetku šolskega leta se učenci preizkusijo v različnih veščinah, da lahko učitelj ugotovi, kaj obvladajo bolje, kje lahko napredujejo, svoje znanje nadgrajujejo in na kakšne načine. Pri predmetu, kjer je v ospredju branje, literatura, se lahko učne ure prilagodijo različnim tipom učencev:

- VIZUALNI TIP

Pri vizualnem tipu učencev se snov ponazori v obliki slik. Učni pripomočki, ki jih pri tem uporabljamo, so zemljevidi, preglednice, knjige, slikovno gradivo in drugi. Ti učenci so zelo kreativni, ustvarjalni, stvari ponazarjajo z barvami. Zadolženi so za »bralno priporočilnico« kjer zbirajo vtise o prebranih knjigah, urejajo kotiček za branje, delajo seznam knjig, ki jih priporočajo vrstnikom, ustvarjajo plakate ipd. Glavna vrlina teh učencev je, da so urejeni, organizirani, sistematični, redoljubni, poslušni in odlični opazovalci.

- SLUŠNI/AVDITIVNI TIP

Učenec s prevladujočim slušnim stilom se največ nauči iz pogovorov, razprav in predavanj. Govori ritmično in rad uporablja izraze kot so: to mi dobro zveni ali to je odgovor na vprašanja. Rad bere na glas, ob tihem branju pa premika ustnice. Ob delu se zlahka oddalji od bistva, marsikdaj pa se pogovarja sam s seboj in se uči s pomočjo samogovorov, pri branju pa uporablja notranji dialog. Takšni učenci po navadi delajo v skupini, kjer prebirajo različne odlomke knjig, berejo na glas, o njih debatirajo, poustvarjajo in analizirajo slišano.

- GIBALNI/KINESTETIČNI STIL

Učenec kinestetičnega stila se najbolje uči, če delo izvaja. Prav zato so te vrste učencev pri predmetu literarni klub zadolžene za uprizarjanje besedil, ki jih obravnavamo. Najraje imajo delo v skupini in projektno delo. Velikokrat pripravijo krajše monologe ali dialoge, saj so odlični v igri vlog. Učenci generacije Z odlično obvladajo delo s tehnologijo, zato z veseljem posnamejo tudi kak prispevek doma, ga zmontirajo in če je treba prikažejo na družbenih omrežjih.

8. Učenje na daljavo, kaj lahko stori učitelj?

Rezultati procesa poučevanja so najboljši takrat, kadar imata učenec in učitelj enak stil. Učitelj mora biti zato dovolj prožen in zmožen prilagajati način poučevanja tako, da ustreza čim več učnim stilom. V sodobni šoli je cilj podpreti ustvarjalnost, inovativnost in drugačnost vsakega posameznika. To lahko storimo, če ga postavimo v središče poučevanja, kar pomeni, da poučevanje "personaliziramo" (Marentič Požarnik, Ažman, 2000, 2012).

Multisenzorno učenje je kombinacija različnih učnih stilov, kjer usklajeno sodelujejo vid, sluh in tip (npr. uporaba e-učbenikov, praktično učenje, uporaba video posnetkov, izvajanje eksperimentov ipd.). Na voljo imamo kar nekaj spletnih orodij in aplikacij, s pomočjo katerih lahko pouk približamo vsem vrstam učencev: NEARPOD, MS TEAMS, GOOGLE: UČILNICA, E-UČBENIKI, WIKIVIR, PADLET, UČIM.TE, ARNES.SI ... S pomočjo omenjenih orodij lahko učitelj pripravi učno uro tako, da poišče različne aktivnosti glede na vsebino, ki jo usvajajo. Snov je lahko razložena s pomočjo PPT predstavitev, učenci si lahko ogledajo posnetek s praktično rabo snovi, učenci lahko snov utrjujejo s pomočjo spletnih kvizov, e-učbenikov, in nenazadnje, učenci lahko snov samo nadgrajujejo, poustvarjajo s pomočjo tehnologije in že osvojenih znanj ter spretnosti.

Vse zgoraj omenjena aplikacije so le pripomočki, s pomočjo katerih učitelj snov oziroma vsebino ure nastavi tako, da od nje »odnesejo« bistvo vsi različni tipi učencev. Zelo pomemben faktor pred delom je motivacija. Učitelj mora s predstavitvijo orodij in ciljev otroke motivirati za delo, v njih zbuditi radovednost, jih izzvati, jim postaviti meje in jasno začrtane cilje.

9. Primer dobre prakse (6. razred, vsebina: premi govor)

Na primer: ko smo spomladi izvajali pouk preko spleta s pomočjo googlove učilnice so bile določene vsebine nastavljene tako, da so ustrezale različnim tipom učencev. Učencem so bili najprej predstavljeni cilji in vsebine, ki se bodo obravnavali v naslednjih urah. S pomočjo vprašanja so bili izzvani, da sami ugotovijo, kaj se bo obravnavalo.

1. Sledila je razlaga pojmov s pomočjo PPT predstavitve (vizualni tip učencev).
2. Na spletu so imeli pripravljene povezavo do videoposnetkov z razlago in s primeri premega govora (avditivni in vizualni tip).
3. V spletno učilnico so imeli tudi naložene interaktivne vaje, kjer so lahko učenci sproti reševali naloge in sproti preverjali svoje usvojeno znanja ter ga nadgrajevali.
4. Nove naloge: Odigraj pogovor med tabo in družinskim članom in ga posnemi, nato ga zapiši v zvezek v obliki premega govora (kinestetični tip).
5. Utrjevanje: ob slikah napiši zgodbo v obliki premega govora; poglej si kratko risanko brez teksta in si sam izmisli primerni tekst ter ga zapiši. Najboljša zgodba je objavljena in nagrajena.
6. Dodatne vaje in razlage pri dopolnilnem in dodatnem pouku.

10. Zaključek

Pomembno je, da učenec prepozna svoj učni stil, ga razvija ter prevzame odgovornost za izbiranje in uporabo zanj najbolj učinkovitih učnih strategij. Še bolj pomembno pa je, da se učitelj zaveda, da v razredu sedijo različni tipi učencev in da delo individualizira in diferencira tako, da se čim bolj približa vsem vrstam učencev. Ne glede na to, ali pouk poteka v razredu ali preko spleta, je treba vsebine prilagajati. Učne ure morajo biti nastavljene tako, da se vsak učenec lahko najde v aktivnosti, ki mu pomaga do usvojitve ciljev. Na voljo imamo toliko različnih orodij, da lahko učitelj najde primerna za prav vse tipe učencev. Ne glede na to, da v naših šolskih klopeh sedijo že učenci, ki obvladajo splet, delo z računalnikom, znajo brskati po vsebinah, sta motivacija in usmerjanje nas učiteljev še kako pomembna. Vsa omenjena orodja so nam le v pomoč, da učno snov nadgradimo, jo oživimo, oziroma napravimo uporabno za življenje.

Otroci generacije Z in alfa bodo imeli najboljši dostop do vse tehnologije na trgu, na nas pa je, da jih usmerjamo k situ, da jim pokažemo kaj je verodostojno, uporabno in kaj ne.

Generacija alfa se je začela rojevati leta 2010, istega leta, ko je izšel prvi iPad, in Instagram. Ker to generacijo opredeljujejo tehnološke naprave, kot so pametni telefoni in tablični računalniki, video igre, vlaki brez voznika, električni avtomobili in pametni zvočniki, ki nam odgovorijo, je ta generacija že sedaj zelo spretna kar se tiče različnih tehnologij. Prav vsa omenjena orodja so generaciji alfa glavni izobraževalni pripomočki, vendar je z njimi treba delati zelo previdno in selekcionirano. Ta »ekranska, zaslonska« doba, v kateri vsi živimo, ima velik vpliv na generacijo, saj so že od samega začetka otroci te generacije izpostavljeni takšni zasičenosti zaslonov. Vse to pa pri naših otrocih privede do krajše pozornosti, do povečane digitalne pismenosti, do oslabljene družbene formacije. Ti časi vplivajo na nas vse, vendar pa preoblikujejo in definirajo tiste, ki so komaj v začetnih letih in si življenja brez vsega tega sploh ne vejo predstavljati. Vloga učitelja je, da učence motivira. Motivira jih lahko s pomočjo različnih vsebin, ki so na voljo v različnih oblikah, da zadostijo različnim potrebam učencev.

Motivira jih lahko s tem, da zbuja radovednost. Učitelj je tisti, ki lahko »vrže kost«, na učencih pa je, ali jo bodo raziskali, ali se bodo poglobili oziroma ali bodo sami prišli do konkretnih rešitev. Zato smo učitelji vodje, ki krmarimo med enim in drugim svetom. Med svetom, ki je tu, pa vseeno v njem nismo preveč domači, ampak smo se z njim priučili delati in sedaj je na nas, da iz njega potegnemo tisto najboljše. V članku so predstavljeni primeri dobre prakse, kjer lahko učitelj aktivnosti ene ure prilagodi različnim tipom učencev.

11. Viri in literatura

Bitenc, M. (2009). *Osnove upravljanja in organizacija poslovanja*. Znanstvena monografija. Pridobljeno s http://www.impletum.zavodirc.si/docs/Skriti_dokumenti/Osnove_upravljanja_in_organizacija_poslovanja-Bitenc_1.pdf.

Generacija alfa. (b.d.). Pridobljeno s https://iprom.si/slovar/generacija-alfa/.

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

Ažman, T. (2012). *Pomen učnih stilov za učitelja in učenca.* Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, kulturno in šport dostopno na https://www.center-motus.si/ucni-stili-kaj-zakaj-pomembni/.

Medgeneracijsko vodenje - generacija Z. (b.d.) Pridobljeno s https://www.izza.si/medgeneracijsko-vodenje-generacija-x-generacija-y-generacija-z.html.

Rihtar, J. (2018). *Generacija Z – poznate značilnosti mladih, rojenih med letoma 1995 in 2010?* Aleteia. Pridobljeno s https://si.aleteia.org/2018/04/19/generacija-z-poznate-znacilnosti-mladih-rojenih-med-letoma-1995-in-2010/.

Učne strategije in cilji. (b.d.) Pridobljeno s http://www2.arnes.si/~lukoper9/spretnosti_ucenja/une_strategije_in_stili.html.

Žuvela, T. (2020). *Kaj vemo o otrocih iz generacije alfa.* Pridobljeno s http://druzina.enaa.com/otroci/kaj-vemo-o-otrocih-iz-generacije-alfa.html.

Kratka predstavitev avtorice

Doroteja Kostanjevec, univerzitetna diplomirana prevajalka in tolmačinja angleškega jezika ter profesorica slovenskega jezika s književnostjo, zaposlena na Osnovni šoli Markovci. Že kar nekaj časa se ukvarja z analiziranjem, tipiziranjem, spoznavanjem generacije Z in alfa ter z iskanjem metod in oblik dela za motiviranje učencev novih generacij, učencev različnih učnih stilov za čim boljše učne rezultate.

Razlike v pogledu na bogastvo med dečki in deklicami, starimi 13−14 let

Differences in Wealth View between Boys and Girls Aged 13−14

Andromako Alja

Osnovna šola Alojzija Šuštarja, Ljubljana
alja.andromako@stanislav.si

Francka Lovšin Kozina

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za biologijo, kemijo in gospodinjstvo
francka.lovsin@pef.uni-lj.si

Povzetek

Bogastvo na eni in revščina na drugi strani sta predmet številnih razprav sodobnega časa. Z denarjem, z besedami bogat, reven, bogastvo itd. se učenci srečajo pogosto. Vprašanje dojemanja bogastva je tako aktualna vsebina in vredna raziskovanja tudi na osnovnošolski ravni. Z raziskavo, v kateri je sodelovalo 86 učencev, smo želeli raziskati, kako se kažejo razlike v dojemanju bogastva glede na spol. V ta namen so učenci rešili anketni vprašalnik, ki je vključeval vprašanja in slikovno gradivo. Rezultati raziskave so pokazali, da učenci načeloma dajejo prednost socialnim dobrinam pred materialnimi in da se zavedajo, da več denarja ne pomeni tudi, da boš srečnejši. Z omenjenim so se nekoliko bolj strinjale deklice kot dečki.

Ključne besede: bogastvo, gospodinjstvo, učenci.

Abstract

Wealth on the one hand and poverty on the other are subjects of much debate in modern times. Students also very often encounter notions of money, rich, poor, wealth, etc. The issue of perception of wealth is thus a topical content and worth researching even at the primary school level. With a study involving 86 students, we wanted to explore how differences in perceptions of wealth are reflected by gender. To this end, the students solved a survey questionnaire whuch included questions and pictorial material. The results of the research showed that students in principle give priority to social goods over material ones and that they are aware that more money does not mean that you will be happier. Girls agreed with this a little more than boys.

Keywords: home economics, students, wealth.

1. Uvod

Bogastvo je, kot opredeljuje Slovar slovenskega knjižnega jezika, »*stanje bogatega človeka, živeti v izobilju oz. imeti, si lastiti velike materialne dobrine*« (SSKJ, b.d.). Cirkvenčič (2014) bogastvo opredeljuje kot dostopnost do materialnih in nematerialnih dobrin, Chitchai, Senasu in Sakworawich (2018) pa bogastvo opišejo kot gospodarsko blaginjo osebe in sposobnost vzdrževanja dobrega življenjskega standarda. Pojem bogastvo se najpogosteje uporablja za

denar in lastnino, lahko pa ga razumemo tudi kot več osebne svobode, več prostega časa, več možnosti nasploh (Cirkvenčič, 2014).

Pogled na bogastvo pomembno oblikujejo vrednote, pridobljene v družini in družbenem okolju, ter se s starostjo otrok spreminja (Železnik, 2017). Z razvojem otroci postopoma spoznavajo vlogo denarja v življenju in se nekje pri starosti 10–11 let zavedajo, da se različne družbene skupine razlikujejo po ekonomskem položaju, v starosti 12–18 let pa razmišljajo o razlogih, ki bi lahko vplivali na razlike v ekonomskem položaju med posamezniki (npr. nezadostni izobrazbi, slabih zaposlitvenih možnostih posameznika) (Elenbaas in Killen, 2016).

V raziskavi, ki so jo izvedli Shutts, Brey, Dornbusch, Slywotzky in Olson (2016), so ugotavljali dejavnike, zaradi katerih so, po mnenju otrok, posamezniki revni. Otroci so med dejavniki, ki vplivajo na to, da je nekdo reven, navedli koliko posamezniki delajo, njihove sposobnosti in njihovo vizualno podobo. Navedli so tudi, da obstaja večja verjetnost, da bo otrok, ki izhaja iz revne družine, zašel v slabo družbo, lagal, se pretepal, imel manj prijateljev in bil posledično tudi manj uspešen v šoli.

Raziskava avtorjev Nenadal in Mistry (2018), ki je bila izvedena med otroki, je pokazala, da otroci, mlajši od 10 let, otrokom iz revnejših družin pogosteje pripisujejo, da so manj pametni in da nimajo veliko prijateljev kot starejši otroci. Lastnosti, ki jih otroci povezujejo z ekonomskim statusom posameznika, so ugotavljali tudi Horwitz, Shutts in Olson (2014), ki so s pomočjo eksperimenta ugotovili, da otroci osebam z visokim ekonomskim statusom pripisujejo bolj pozitivne lastnosti, kot so npr. atletske spretnosti, vodstvo, inteligenca in znanje. Ellenbass in Killen (2016) sta z raziskavo ugotovila tudi, da se otroci do konca osnovne šole vedejo še pod vplivom stereotipov, povezanih z bogastvom oz. revščino. Otroci se tako zaradi stereotipov med seboj dražijo, izogibajo, izključujejo vrstnike.

Glede na dejstvo, da otroci zbirajo sovrstnike tudi glede na socialno-ekonomski status družine in posameznikov položaj v družbi (Botton, 2005), je zaradi uspešnega sobivanja v družbi pomembno, da se otroci naučijo empatije, medsebojnega spoštovanja, gledati na drugačnost kot nekaj sprejemljivega ter da razvijejo čut za dobrodelnost, da pomagajo ljudem, ki so v stiski – podarjajo dobrine, ki jih sami ne potrebujejo več (Social development, b.d.). Raziskava Smith in Davison (2014) je pokazala, da so otroci pokazali veliko mero dobrodelnosti do otrok, ki živijo v materialnem pomanjkanju. Raziskava Shutts, Brey, Dornbusch, Slywotzky in Olson (2016) pa je pokazala, da so otroci iz srednjega razreda pokazali večje sočutje do otrok, ki nimajo veliko materialnih dobrin v primerjavi z otroki iz bogatejših družin ter da so mlajši otroci običajno radodarnejši do ljudi, ki so jim všeč.

Ellenbaas in Killen (2016) navajata, da otroci z odraščanjem širijo svoje znanje o tem, kaj je poštenost, sprejemanje drugačnosti, razmišljajo o svojem vedenju, priznavajo napake in tako znanje kot izkušnje uporabijo za negovanje pozitivnih odnosov med otroki v skupini oz. družbi nasploh. Avtorja menita, da je ozaveščanje otrok o socialni in ekonomski neenakosti priložnost, da otroci bolj strpno sprejemajo razlike med vrstniki.

Čeprav v vsakdanjih pogovorih pogosto slišimo koga, ki pravi, da bi bil srečnejši, če bi imel veliko denarja, raziskava Nobelovega nagrajenca Kahnemana s sodelavci ni odkrila povezave med bogastvom in pozitivnimi čustvi (v Šahar, 2007). Raziskava (Unicef, 2017), izvedena med mladimi v starosti od 7 do 15 let, v Sloveniji pa je pokazala, da mladi menijo, da materialne dobrine nimajo oz. imajo zelo majhen vpliv na srečo v življenju ter da so po njihovem mnenju pomembnejši dobri odnosi v družini, med vrstniki, zdravje, prijatelji.

Rezultati Chaplin, Hill in John (2014) kažejo, da so mladostniki najbolj ranljiva starostna skupina glede želje po materialnem bogastvu. Horwitz, Shutts in Olson (2014) so ugotovili, da otroci po bogastvu najbolj hlepijo v starostnem obdobju med 12. in 13. letom, kasneje med 16. in 18. letom pa se ta želja začne počasi zmanjševati. Ravno nasprotno pa Gnidovec Rozman (2016) navaja, da s starostjo pomembnost denarja bogastva narašča.

2. Opredelitev raziskovalnega problema

Z raziskavo smo želeli odgovoriti na naslednje raziskovalno vprašanje:
RV 1: Kako se razlikuje dojemanje bogastva med dečki in deklicami v starosti od 13 do 14 let?

3. Rezultati raziskave in razprava

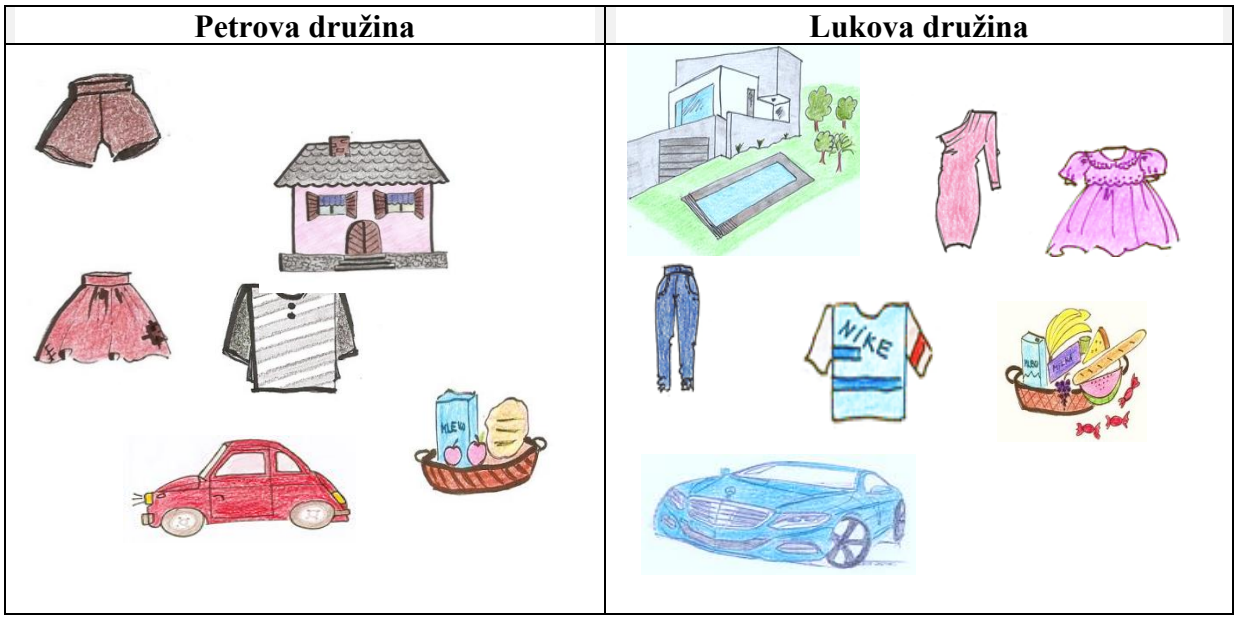
3.1 Metoda dela

V raziskavi je sodelovalo 86 učencev. Od tega je bilo 46 osmošolcev in 40 devetošolcev, 42 deklic in 44 dečkov (Tabela 1), starih od 13 do 14 let.

Tabela 1: *Raziskovalni vzorec*

Spol				**Razred**			
M		Ž		8. razred		9. razred	
f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
44	51,0	42	49,0	46	53,0	40	47,0

Raziskovalni inštrument je bil anketni vprašalnik, ki je vseboval vprašanja odprtega in zaprtega tipa ter skice (Slika 1).



Slika 1: *Primer slike, uporabljene v raziskavi; prikaz materialnih dobrin družin, iz katerih izhajata dva učenca*

Vprašalnik smo sestavili na podlagi pregleda literature. Pridobljene podatke smo analizirali s pomočjo programa SPSS. Uporabili smo deskriptivno statistiko (frekvence in odstotki).

3.2. Rezultati

3.2.1. Dojemanje bogastva učencev starih 13–14 let

Učenci so navedli, da je za njih bogat človek tisti, ki ima veliko denarja, premoženja (39,5 %). Na drugo mesto so učenci uvrstili družino, prijatelje (29,1 %). Na tretjem mestu se pojavi povezava z zdravjem. Učenci menijo, da so bogate tiste osebe, ki so zdrave (10,5 %), prav tako mislijo, da je bogat tisti, ki je prijazen človek (5,8 %), ima službo (4,7 %), tisti, ki doseže cilj (4,7 %), ima osnovne življenjske dobrine (3,5 %) in mu ni potrebno varčevati (2,3 %).

Primerjava med dečki in deklicami (Tabela 2) je pokazala, da največ učencev meni, da je bogat, kdor ima denar (39,5 %), pri čemer se s tem strinja večji delež dečkov (43,2 %) kot deklic (35,7 %), kar nakazuje na to, da so dečki bolj nagnjeni k materialnim dobrinam kot deklice. Več deklic (40,5 %) kot dečkov (18,2 %) meni, da je bogat, kdor ima družino in prijatelje. Tukaj je razlika med dečki in deklicami kar precejšna – deklice bolj cenijo socialne dobrine.

Tabela 2: *Primerjava odgovorov med dečki in deklicami o tem, kdo je bogat*

Trditev	**Deklice**		**Dečki**		**Skupaj**	
	f	f %	f	f %	f	%
Kdor ima denar	15	35,7	19	43,2	34	39,5
Kdor ima družino, prijatelje	17	40,5	8	18,2	25	29,1
Prijazen človek	4	9,5	1	2,3	5	5,8
Zdrav človek	3	7,1	6	13,6	9	10,5
Kdor ima dobro službo	0	0	4	9,1	4	4,7
Človek, ki doseže cilj	1	2,4	3	6,8	4	4,7
Kdor ima osnovne življenjske dobrine	1	2,4	2	4,5	3	3,5
Tisti, ki mu ni treba varčevati	1	2,4	1	2,3	2	2,3

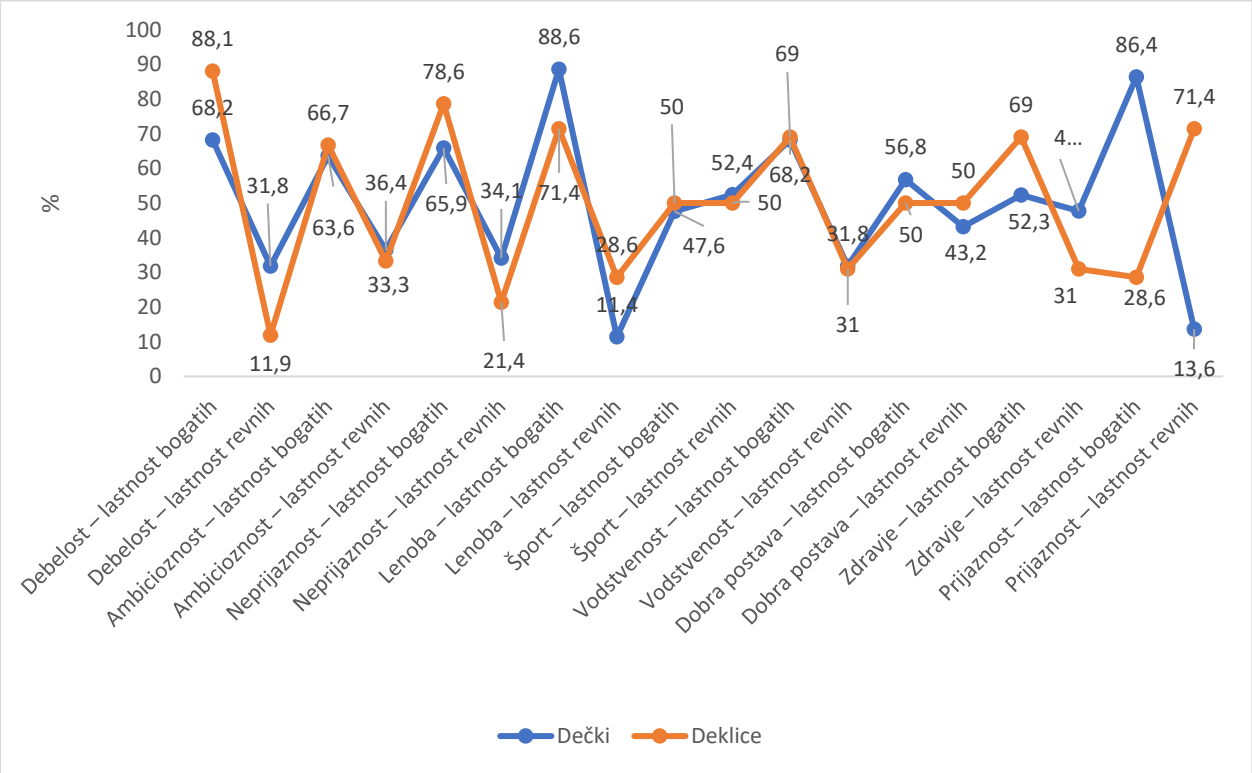
3.2.2. Stereotipi

Zanimalo nas je tudi, ali se pri dojemanju bogatih ljudi pojavljajo stereotipi, ki jih zasledimo v literaturi – učenci za bogate ljudi menijo, da so inteligenti, trdo delajo in so prijazni, medtem ko revne ljudi označujejo za lene osebe, ki imajo imajo slab spomin, se prej zapletejo v pretep, slabše berejo in imajo manj prijateljev (Elenbaas in Killen, 2016). V literaturi nadalje zasledimo, da učenci navajajo tudi, da imajo starši bogatih otrok dobro plačo in lahko odidejo na luksuzne počitnice, na drugi strani pa revni otroci ne gredo na počitnice (Shutts, Brey, Dornbusch, Slywotzky in Olson, 2016).

Rezultati izvedene raziskave so pokazali, da so večino lastnosti dečki in deklice zelo podobno pripisovali revnim oziroma bogatim – največje nasprotje v pripisanih lasntostih se je pokazalo pri prijaznosti. Kot je razvidno iz Grafa 1, so v večjem deležu prijaznost pripisali

bogatim ljudem dečki (86,4 %) kot deklice (28,6 %). Sicer pa so tako dečki kot deklice v večjem deležu pripisali bogatim debelost (deklice 88,1 %, dečki 68,2 %), lenobo (deklice 71,4 %, dečki 88,6 %), neprijaznost (deklice 78,6 %, dečki 65,9 %) in vodstvenost (deklice 69,0 %, dečki 68,2 %). Višjo ambicioznost so ravno tako pripisali bogatim in revnim, deklice nekoliko bolj (66,7 %) kot dečki (63, 6%). Športnost in zdravje so v večjem deležu bogatim pripisale deklice kot dečki. Vidimo tudi, da učenci zdravje bolj pripisujejo bogatim kot revnim. Rezultati se deloma ujemajo z ugotovitvami Elenbas in Killen (2016) in delno z ugotovitvami raziskave Horwitz, Shutts in Olson (2014). V prihodnosti bi bilo smiselno raziskavo izvesti na večjem vzorcu, ki bi vključeval šole iz cele Slovenije (vas – mesto) in med različnimi starostnimi skupinami otrok. Tako bi še bolj natančno pridobili vpogled v dojemanje razlik med bogatimi in revnimi.

Graf 1: *Lastnosti, ki jih dečki oz. deklice pripisujejo bogati oz. revni družini*



3.2.3. Kriteriji za izbiro prijateljev

Učencem smo pokazali skice dobrin dveh različno situiranih družin, ki jim pripadata dva otroka: Peter (manj razkošne dobrine) in Luka (razkošne dobrine). Zanimalo nas je, vrstnika katere družine bi učenci raje izbrali za druženje. Rezultati (Tabela 3) so pokazali, da bi slaba tretjina (26,7 %) vseh učencev izbrala raje vrstnika iz bogate družine. Med učenci, ki so se odločili za to možnost, se je s tem strinjal večji delež dečkov (38,6 %) kot deklic. Vidimo tudi, da je delež dečkov, ki bi izbrali vrstnika iz revnejše družine, nižji (34,1 %) kot delež deklic (42,9 %), ravno tako je pri odgovoru, da se pri izbiri prijateljev ne odločajo glede na materialne dobrine, delež dečkov (27,3 %) manjši kot delež deklic (42,9 %). Rezultati nakazujejo, da so dečki nekoliko bolj nagnjeni k odločanju na podlagi zaznanega materialnega statusa osebe.

Tabela 3: *Prikaz izbir med deklicami in dečki*

Izbira	Deklice		Dečki		Skupaj	
	f	f%	f	f%	F	f%
Luka	6	14,2	17	38,6	23	26,7
Peter	18	42,9	15	34,1	33	38,3
Ne izbiram glede na materialne dobrine	18	42,9	12	27,3	30	35,0

3.2.4. Materialne dobrine in sreča

Kar 87,5 % učencev, starih med 13 in 14 let, je menilo, da če imaš veliko materialnih dobrin, nisi srečnejši od drugih. S to trditvijo (Tabela 4) so se sicer nekoliko bolj strinjale deklice (95,2 %) kot dečki (86,4 %).

Tabela 4: *Mnenje dečkov in deklic o povezavi med bogastvom in srečo*

Bogastvo vpliva na srečno življenje	DA		NE	
	f	%	f	%
Deklice	2	4,8	40	95,2
Dečki	6	13,6	38	86,4

4. Zaključek

Z raziskavo smo ugotavljali pogled učencev starih od 13 do 14 let na bogastvo, pripisovanje stereotipnih lastnosti bogatim oz. revnim ter ali materialne razlike med vrstniki vplivajo na njihovo vedenje in navezovanje stikov med njimi. Proučevali smo tudi, ali učenci materialne dobrine povezujejo s srečnim življenjem.

Rezultati so pokazali, da učenci, stari od 13 do 14 let, večji pomen kot materialnemu bogastvu pripisujejo dobrim prijateljskim in družinskim odnosom – socialne dobrine so jim pomembnejše od materialnih. V večini tudi menijo, da materialne dobrine ne vplivajo na srečno življenje.

Še vedno največ otrok navaja, da je bogat, kdor ima veliko denarja, a se na drugem mestu že pojavijo odgovori, da so bogati tisti ljudje, ki imajo prijatelje in družino. Vrednotenje bogastva pri učencih, starih od 13 do 14 let, kaže na velik pomen socialnih dobrin. Otroci pri druženju in navezovanju stikov dajejo prednost temu, kdo zna biti pravi prijatelj, in ne kdo ima več materialnih dobrin. Nekoliko bolj so k materializmu nagnjeni dečki.

O bogastvu in revščini se je treba pogovarjati, saj razmere v svetu danes niso najboljše. Norčevanje ali druge oblike medvrstniškega nasilja, ki izvira iz socialno-ekonomskih razlik otrok, je potrebno preprečevati tudi z ustrezno vzgojo. Omenjeno vsebino je mogoče na otrokom sprejemljiv način predstaviti tudi v okviru vsebin predmeta gospodinjstvo, najenostavneje v okviru modula ekonomika gospodinjstva (npr. družina, denar, bonton ipd.),

ravno tako pa se te vsebine lahko smiselno povežejo z vsebinami modula tekstil in oblačenje (npr. oblačenje, moda), modula bivalno okolje ter modula prehrana.

5. Literatura

Botton, A. D. (2005). Vzroki. *Skrb za status.* (str. 13-97). Ljubljana: Vale-Novak.

Cirkvenčič, F. (2014). Analiza blaginje držav sveta (Magistrska naloga). Univerza na Primorskem, Fakulteta za management, Koper.

Elenbaas, L. in Killen, M. (2016). Children's Perceptions of Social Resource Inequality. *Journal of applied developmental psychology, 52(8), 1318.* Pridobljeno s https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5510879/

Nenadal, L. in Mistry, R. S. (2018). Teacher reflections on using inquiry-based instruction to engage young children in conversations about wealth and poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, *42*, 44–54. Pridobljeno s https://ac-els-cdn-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/S0885200617302314/1-s2.0-S0885200617302314-main.pdf?_tid=spdf-714c8a90-41af-49d1-9a7e-ad8b3e4d6b02&acdnat=1519809667_c5f1b71cd33917afbf3a5d8f70fa2af1 (27.5.2017).

Shutts, K., Brey, E. L., Dornbusch, L. A., Slywotzky, N., in Olson, K. R. (2016). Children use wealthcues to evaluate others. *PloS one*, *11*(3), e0149360. Pridobljeno s: http://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0149360&type=printable

Social development. (b.d.). Pridobljeno s https://www.kidsmatter.edu.au/mental-health-matters/social-and-emotional-learning/social-development

Smith, C. in Davidson, H. (2014). *The Paradox of Generosity: Giving We Receive, Grasping We Lose. New* York: Oxford University Press.

Bogastvo. (b.d). V *Slovarju slovenskega knjižnega jezika*. Pridobljeno s http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=bogastvo

Unicef. (2006). *Priročniki, V UNICEF-u Slovenija ozaveščamo otroke in mlade o njihovih pravicah ter jih vzgajamo v odgovorne in aktivne državljane.* Pridobljeno s https://www.unicef.si/projekti-v-sloveniji/projekti-v-solah-in-vrtcih/prirocniki

Šahar, T. B. (2007). Najvišja vrednost. V H. B. Rivas (ur.), *Sreča je v tebi* (str. 87-103). Ljubljana: Založba Karantanija.

Kratka predstavitev avtorjev

Alja Andromako, magistrica profesorica biologije in gospodinjstva. Trenutno opravlja delo kot učiteljica v podaljšanem bivanju na Osnovni šoli Alojzija Šuštarja v Ljubljani in je spremljevalka gibalno ovirane učenke.

Dr. Francka Lovšin Kozina, docentka za področje izobraževanja v gospodinjstvu na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno deluje na področju finančnega opismenjevanja in specialne didaktike.

Ozaveščanje veščin in poklicna prihodnost učencev

Awareness of Skills and Professional Future of Pupils

Lana Klopčič

Osnovna šola Dob,
lana.klopcic@os-dob.si

Povzetek

Z empirično raziskavo na osnovi mnenj učencev o tem, kako dobro jih šola pripravi na njihovo poklicno prihodnost in katere veščine v osnovnih šolah učenci najbolj učinkovito razvijajo, smo želeli ugotoviti, kako oni doživljajo ta proces. Raziskali smo, katere veščine učenci pri sebi ocenjujejo kot najbolj razvite in katere kot najmanj. Želeli smo ugotoviti tudi, kaj je učencem pri izbiri njihove poklicne poti najbolj pomembno in kaj jih pri doseganju svojih ciljev ovira. Učence smo obenem pozvali, da so zapisali predloge veščin in vsebin, ki bi jih po njihovem mnenju še bolj pripravile na uresničevanje njihove poklicne poti. Analiza rezultatov naše raziskave razkriva, da je po mnenju učencev gibalno/športna aktivnost njihovo najbolj močno področje, ki ga mnogi želijo celo spremeniti v svojo poklicno prihodnost – izpostavljamo, da šport in gibanje našim osnovnošolcem ne predstavljata le nujne fizične aktivnosti, temveč so tudi osnovni gradnik njihove razvijajoče se samopodobe in temelj, na katerem želijo graditi svojo prihodnost. Glede na prevladujoče mnenje učencev, da so po njihovih ocenah najslabše razvite veščine argumentiranje, izumljanje ter nastopanje, so ti podatki za nas presenetljivi, saj menimo, da so to obenem ključne veščine sodobnega časa. Predlagamo, da se v skladu z ugotovitvami naše raziskave v osnovnih šolah postopoma uvede več prostora za razvijanje omenjenih veščin. Menimo, da bi bila to koristna poteza, dodaten prostor bi bil namenjen aktivnostim za spodbujanje veščin, ki od učencev ne zahtevajo zgolj reprodukcije podatkov, temveč predvsem izumljanje novih konceptov.

Ključne besede: poklicna prihodnost mladih, veščine prihodnosti, vključevanje mnenja učencev o veščinah prihodnosti

Abstract

Through empirical research based on students ’opinions on how well the school prepares them for their professional future and what skills students develop most effectively in primary schools, we wanted to find out how they experience this process. We researched which skills students assess as the most developed and which as the least. We also wanted to find out what is most important to students when choosing their career path and what hinders them from achieving their goals. At the same time, we asked the students to write down suggestions for skills and content that, in their opinion, would further prepare them for the realization of their career. The analysis of the results of our research reveals that according to students, physical activity is their strongest area, which many even want to change into their professional future - we point out that sport and movement are not only necessary physical activities for our primary school students, but also basic a building block of their evolving self-image and the foundation on which they want to build their future. Given the prevailing opinion of students that, in their opinion, the worst developed skills are argumentation, invention and performance, this data is surprising to us, as we believe that these are also key skills of modern times. We suggest that, in accordance with the findings of our research, more space be gradually introduced in primary schools for the development of the mentioned skills. We believe that this would be a useful move, additional space would be devoted to activities to promote skills that require students not only to reproduce data,

but above all to invent new concepts.

Key words: integration of students' opinions on skills of the future, professional future of young people, skills of the future.

1. Opredelitev koncepta kariere in veščine prihodnosti

Živimo v času velikih in hitrih sprememb. Pri tem prepogosto pozabimo, da te spremembe ne vplivajo samo na naš način življenja, ampak tudi na naša delovna mesta in podjetja. Prilagoditve na sodobne potrebe trga dela ponujajo drugačen odgovor na vprašanje, kaj bomo počeli čez 5, 10 ali 20 let. Danes delodajalci potrebujejo ljudi, ki znajo kritično razmišljati na vseh stopnjah hierarhične lestvice – tudi v tovarni. Spremembe so danes tako hitre, da ni mogoče predpisati in dajati natančnih navodil sodelavcem, temveč morajo ti biti sami usposobljeni, da med opravljanjem dela tudi poiščejo rešitve za probleme, s katerimi se soočajo. Ni mogoče več predpisati, kaj naj vsak počne. Vsakdo – od čistilke do direktorja – mora kritično razmišljati o svojem delu in sam reševati težave, ko se pojavljajo. Služb, kjer lahko slediš navodilom oz. enostavno delaš po receptu, preprosto ne bo več, ker jih bosta izpodrinili tehnologija in umetna inteligenca.

V tem smislu ne preseneča, da je pričetek ukvarjanja s posameznikovo kariero povezan predvsem z ugotavljanjem posameznikovih lastnosti, sposobnosti in interesov. Je pa po drugi strani zlasti zaradi razvoja psihološke stroke ukvarjanje s posameznikovo kariero osredotočeno tudi na posameznika. Povratna informacija o ugotovljenih lastnostih, sposobnostih in interesih je podatek, ki lahko postane pomemben tudi za posameznika. Slednji lahko podatke uporabi za aktivno oblikovanje nadaljnjih korakov na izobraževalni, poklicni in osebni poti. Gre za zavesten pristop k načrtovanju karierne poti, ki pa je v današnjem svetu dela nujen. Poje izdelati načrt, tako na osebni kot tudi na sistemski ravni, ki bo spodbujal razvijanje določenih veščin, ki bodo ključne za uspešno poklicno pot naših mladih v prihodnosti.

Dogajanje v sodobnem poklicnem svetu kaže, da bodo v prihodnosti določene veščine bolj odločilne za uspešno kariero kot pridobljena stopnja izobrazbe. Temeljne razlike med tradicionalnim in sodobnim pojmovanjem kariere (Konrad, 2016) so povzete v spodnji tabeli.

Tabela 1: *Tabela o načinih pojmovanja kariere (Konrad, 1996)*

TRADICIONALNO POJMOVANJE KARIERE	**SODOBNO POJMOVANJE KARIERE**
Zagotovljena je polna zaposlitev.	Polna zaposlitev ni odločilnega pomena.
Stabilna in enosmerna pot vse življenje.	Poklicne poti postajajo različno intenzivne, neenakomerne in prekinjene.
Razvoj kariere pomeni premik navzgor.	Razvoj kariere lahko pomeni tudi premik navzdol ali vstran.
Razvoj kariere je usmerjen predvsem na nove in mlajše zaposlene in se prvenstveno navezuje na poklicno življenje.	Učenje in spremembe se pojavljajo v vseh obdobjih in stopnjah kariere, na razvoj kariere vplivajo tudi družina in druge življenjske vloge, nepovezane z zaposlitvijo.

Danes torej na trgu dela uspevajo fleksibilni kandidati, ki so pripravljeni na izzive, so radovedni, prilagodljivi in znajo sodelovati v različnih okoljih. Posamezniki, ki vedo, kaj želijo delati, ki poznajo svoje lastnosti in veščine, saj jih samo tako znajo tudi ustrezno predstaviti

delodajalcem. Pomembno je, da še pred usmerjanjem v določene poklice spoznamo sami sebe, svoje osebnostne lastnosti, kar si lahko olajšamo s testi za spoznavanje osebnostnih lastnosti in sposobnosti.

Še pomembnejše za osnovnošolsko okolje pa se nam zdi spodbujanje učencev k samostojnemu sprejemanju odločitev in vodenju svoje življenjske poti. Želimo, da bi vsak izmed učencev v času osnovnega šolanja uspel odkriti svoja močna področja in se osredotočiti na doseganje svojih ciljev. Obenem pa izpostavljamo, da je učence treba tudi ohranjati v znotraj realnih zmožnosti in da se morajo zavedati tudi dejstva, da vsaka pot k cilju zahteva trud. To, da naj počnejo nekaj, kar si želijo, torej ne pomeni, da bo to enostavno in lahkotno, temveč jim bo zaradi uživanja v tem delu lažje uspešno preživeti tudi v vseh težavnih trenutkih, ki jih ta odločitev prinaša. Prepogosto je pri izbiri poklica v ospredju le ugodje, užitek je lahko tudi posledica velikega truda.

1.2 Poklicna prihodnost in veščine naših učencev

Šole bodo v prihodnosti poskušale zagotoviti učencem in dijakom znanje in spretnosti, predvsem veščine, pomembne v razvoju delovne sile v globalni ekonomiji. Vedno bolj se cenijo veščine in spretnosti, ki omogočajo učinkovito timsko delo in ustvarjalno reševanje problemov Za današnje učenje bo torej ključna prilagodljivost, zmožnost sodelovanja v različnih skupnostih in kritično razmišljanje. Od posameznika se pričakujejo odprtost in usmerjenost v samoiniciativno izpopolnjevanje znanja, usmerjenost v vseživljenjsko učenje in izobraževanje, iskanje novih rešitev ter radovednost. To veščino smo v našem raziskovanju poenostavljeno poimenovali izumljanje, da bi pojem bolj približali učencem in njihovim izkušnjam. Le bolj usposobljeni, kreativni in prilagodljivi delavci bodo lahko ohranili svoj konkurenčni položaj (Konrad, 1996). Delodajalci od kandidatov zahtevajo vedno več drugih spretnosti in znanj, ki se ne navezujejo le na posameznikovo strokovno usposobljenost v okviru izbrane stroke. Posameznik, ki se bo razvijanja svojih veščin lotil načrtno in ozaveščal svoje miselne procese, bo torej na trgu dela lahko bolj prodoren od tistih, ki se bodo specializirali le v okvirih strokovnih vsebin. Zavedamo se, da brez strokovnih paradigem ni razvoja veščin in tudi, da je zmožnost doseganja učnih ciljev zelo pomembna veščina, opažamo pa, da je še mnogo drugih področij, ki bodo ključna za uspešno prihodnost današnjih učencev.

Iščemo odgovore na vprašanje, kako naj današnja šola usposobi učence za obdobje, ki ga še sama ne zna predvideti. Bojimo se, da se osnovnošolski izobraževalni sistem zaradi te sence negotovosti prepogosto oklepa poudarjanja tradicionalnih vzorcev učenja in poučevanja, ki razvijanje vseživljenjskih veščin pušča nedorečeno. Ob razmišljanju o aktivnem razvijanju raznovrstnih veščin med raznolikimi učnimi procesi se nam je porodilo vprašanje, kako dobro se osnovnošolski učenci razvijanja svojih veščin sploh zavedajo. Zelo pogosto učitelji pripravljajo dejavnosti, ki predvidevajo razvoj določenih veščin, a tega ne izrazijo, ostajajo osredotočeni le na učno snov. Razvoj prečnih veščin lahko spodbujamo implicitno ali eksplicitno. V primeru implicitnega poučevanja učitelj obravnava snov tako, da učence vabi v dejavnosti, ki od učencev terjajo raznovrstne prečne veščine, npr. različne veščine kritičnega mišljenja (argumentiranje, sklepanje, delo z viri, raziskovanje …), ustvarjalnost, sodelovanje, sporazumevanje, uporabo IKT itd., vendar so učenci usmerjeni predvsem na učno vsebino, ne pa na veščino oz. proces. Za odličnost v veščini si ne prizadevajo, saj ne vedo natanko, kaj je cilj oz. kaj pomeni odlično obvladovanje veščine, niti lastne veščine po dejavnosti ne ozaveščajo in ne reflektirajo. Lahko sklepamo, da je učenje veščin učinkovitejše, če je eksplicitno: usmerjeno k jasnemu cilju oz., če učenec ve, kaj je cilj učenja veščine, kaj so kriteriji uspešnosti ter kaj so dokazi napredka v veščini in si zavestno prizadeva, da bi cilje

dosegel ter zbral dokazila o napredovanju. Tovrstno spodbujanje torej temelji na filozofiji formativnega spremljanja — v našem primeru — prečnih veščin (Rupnik Vec, 2018).

Prihodnji iskalci zaposlitve bodo morali vedeti, kako se učinkovito prilagajati spremembam v okolju, biti sposobni večkrat v življenju uspešno zamenjati službo ali poklic, biti zmožni načrtovanja in ravnanja v skladu s spreminjajočimi se poklicnimi priložnostmi, razvijati tehnične in socialne spretnosti ter hkrati razumeti, kako in zakaj se dobljene spretnosti lahko uporabijo. V naši raziskavi smo se zato vprašali, kako dobro po njihovem mnenju učenci v osnovnih šolah razvijajo omenjene veščine. Izbrali smo jih šestnajst in zahtevnejšo terminologijo poskušali nadomestiti z izrazi, ki so učencem in njihovim izkušnjam bližje. Te veščine so sodelovanje, vodenje, odločanje, nastopanje, iznajdljivost, natančnost, samostojnost, odgovornost, empatija — občutljivost za druge, tveganje, delovne navade, argumentiranje, delo s pametnimi napravami, izumljanje in poslušanje. V nadaljevanju bomo med drugim predstavili, katere izmed naštetih učenci pri sebi doživljajo kot najbolj in katere kot najmanj razvite ter katere izmed njih po njihovem videnju v šoli bolj oziroma manj aktivno razvijajo.

Poleg že omenjenega poznavanja lastnosti, sposobnosti in interesov je tu še poznavanje izobraževalnih in poklicnih možnosti v okolju, spretnosti odločanja in spretnosti prehajanja, zato smo v vprašalnik za učence dodali tudi te vsebine. Predvsem pa se nam za izbiro ustrezne poklicne poti zdi pomembno poznavanje svojih lastnosti, sposobnosti in interesov. To je povezano s samorefleksijo, seveda v smislu zavedanja svojih močnih in šibkih področij – zato smo učence posredno povprašali tudi o njihovih močnih področjih in o ovirah, ki jih predvidevajo na začrtani poti.

2. Empirični del

2.1 Metodologija

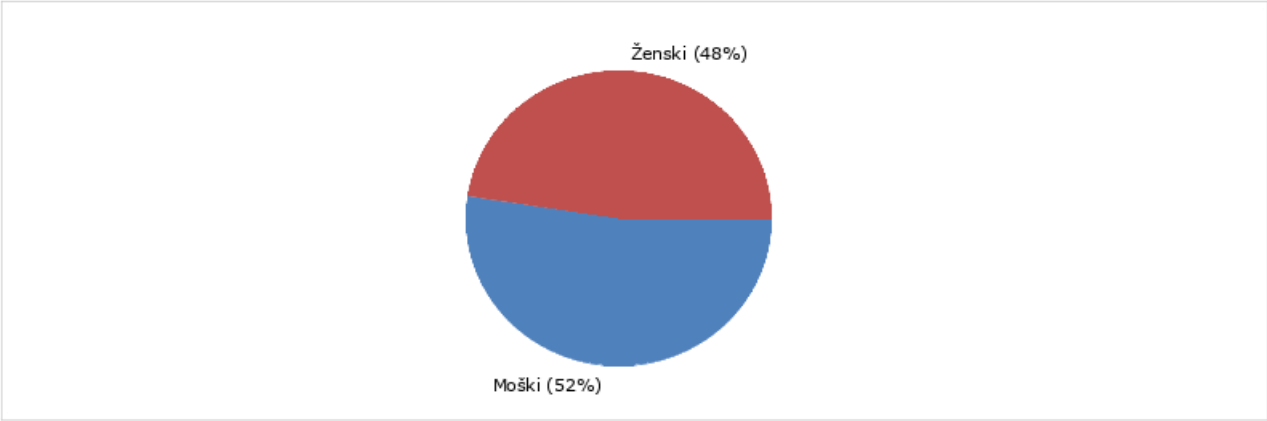
2.1.1 Raziskovalno vprašanje

Cilj empirične raziskave je bil ugotoviti, katere veščine, ki so po našem mnenju pomembne za poklicno prihodnost učencev, v šoli najbolj učinkovito razvijamo. V raziskavi smo se odločili za opredelitev16 veščin. Tako smo na osnovi ocen učencev o razvijanju določenih veščin v šoli želeli ugotoviti, katere veščine naši učenci prepoznavajo kot dobro razvite in katere kot manj razvite. Na podlagi rezultatov želimo predstaviti tudi dejavnike, ki najbolj vplivajo na izbiro poklicne prihodnosti učencev. V raziskavi pridobljeni podatki so nam razkrili tudi, katera institucija učence po njihovem mnenju najbolje opremi za izbiro in kreiranje njihove poklicne prihodnosti.

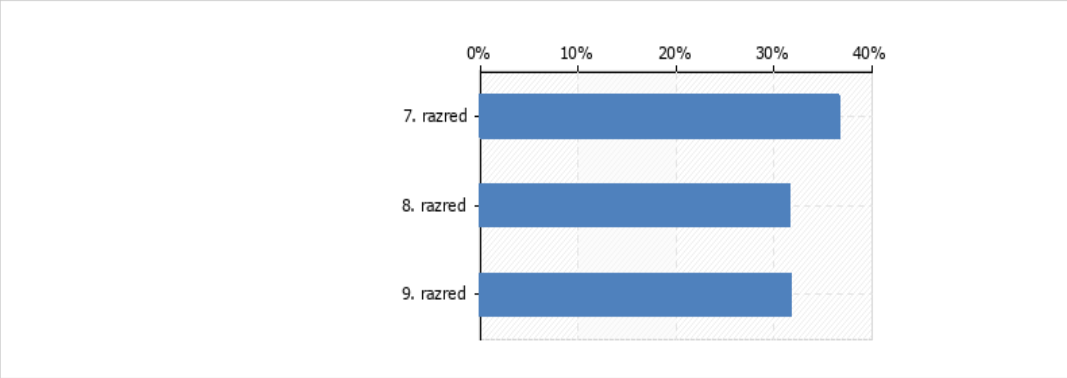
2.1.2 Metoda in raziskovalni pristop

Kvantitativna raziskava je temeljila na neslučajnostnem vzorcu učencev zadnje triade (od 7. do 9. razreda), ki obiskujejo 11 primestnih osnovnih šol v Sloveniji. Struktura vzorca učencev je glede na spol in nato še po razredih prikazana na spodnjih grafih.

Graf 1: Anketirani učenci – spol.



Graf 2: Anketirani učenci – razred.



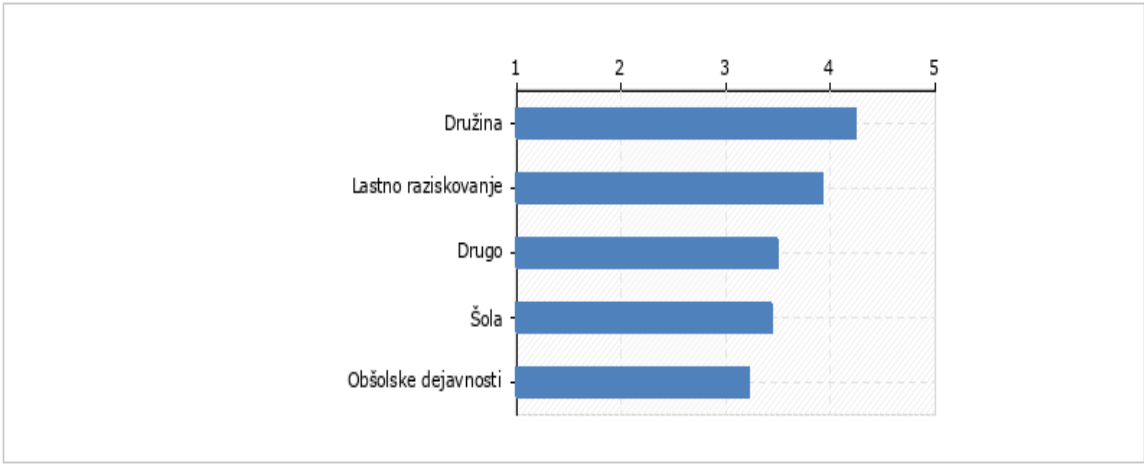
2.1.3 Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Uporabili smo kvantitativno metodo zbiranja podatkov in kot inštrument uporabili anonimni anketni vprašalnik. Oblikovali smo anketni vprašalnik, ki je bil prilagojen starosti učencev. Izpolnjevanje spletnega vprašalnika je potekalo po predhodnem razporedu na območju šole, v računalniški učilnici in v manjših skupinah. Tako so imeli anketirani vedno možnost za pridobitev dodatnih pojasnil in razrešitev morebitnih zagat ob reševanju vprašalnika. Anketirani so bili učenci predmetne stopnje (le od 7. do 9. razreda). Pri preverjanju hipotez smo uporabili statistične postopke obdelave podatkov v programu SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

2.2 Rezultati

Najprej prikazujemo analizo mnenja učencev o tem, kako dobro jih določene institucije pripravijo na njihovo poklicno prihodnost. Rezultati nam sporočajo, da bi šola lahko prevzela bolj pomembno vlogo pri pripravi učencev na izzive poklicne prihodnosti.

Graf 3: Prikaz odgovorov na vprašanje kako dobro učence določene dejavnosti in institucije pripravijo na njihovo poklicno prihodnost (1 pomeni najslabše, 5 najbolje). (n = 1239)

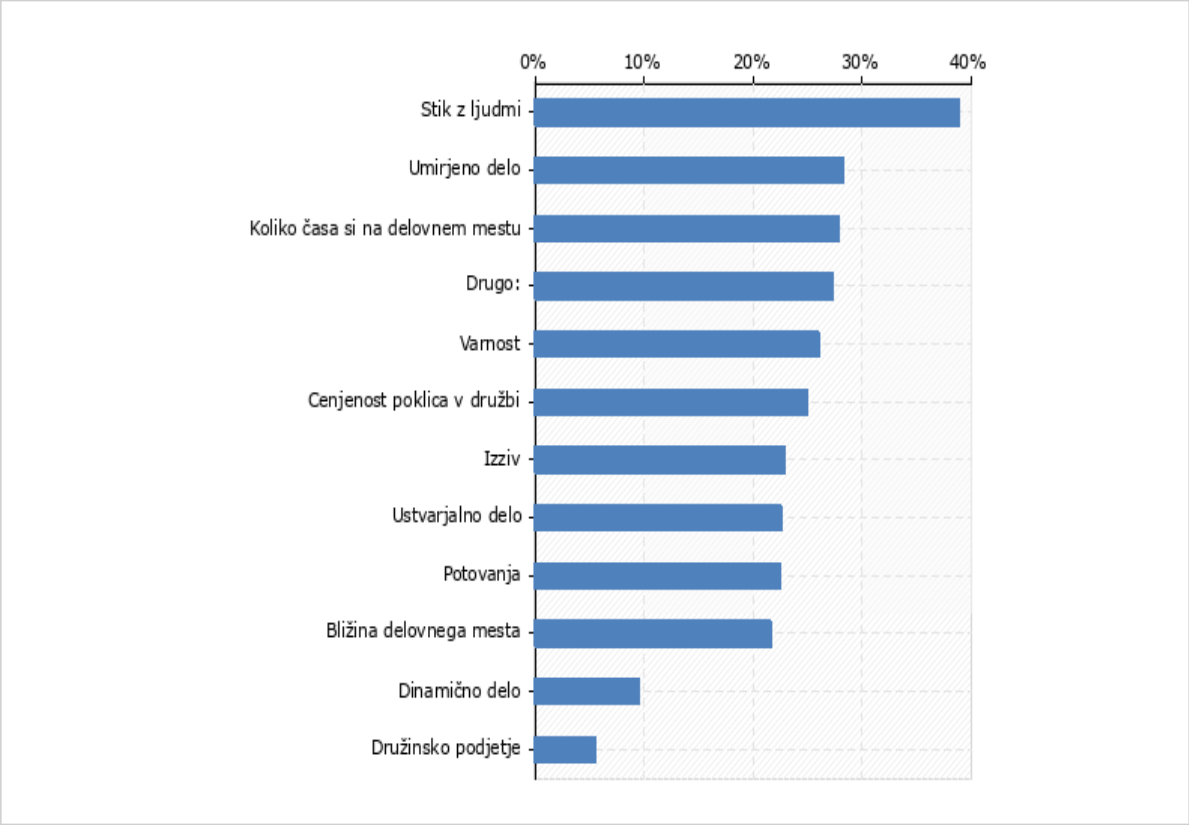


Podatki kažejo, da učenci šole ne prepoznavajo kot ključnega dejavnika pri načrtovanju svoje poklicne prihodnosti. Veščine in usmeritve, ki jih pridobivajo znotraj družine, ocenjujejo kot najbolj relevantne in zanesljive. Močno se zanašajo tudi na svoje lastno raziskovanje, kamor najverjetneje sodi tudi pridobivanje informacij iz različnih medijev in družbenih omrežij, za kar pa morajo biti mladi dandanes dobro opremljeni in sicer ne le z dobro tehnologijo, temveč predvsem z veščinami varnega brskanja po spletu in kritičnega vrednotenja pridobljenih informacij, ki do posameznikov le redko pridejo naključno. Vprašanje je torej, do katere mere je lastno raziskovanje učencev res naključno in do katere mere usmerjeno s strani nevidnih spletnih podajalcev vsebin.

Veseli nas podatek, da so obšolske dejavnosti prepoznane kot ključen dejavnik priprave učencev na njihovo poklicno pot. Mnogi so v nadaljevanju raziskave navajali, da želijo svojo obšolsko dejavnost postopoma pretvoriti v svojo kariero in podobno. Eden izmed anketiranih učencev je celo zagotovil, da bo v prihodnosti imel svoje podjetje, ki se bo ukvarjalo s športno prehrano in vodenjem osebnih treningov, saj se tudi sam ukvarja s tem, in opaža, da je to eno izmed področij, kjer povpraševanje narašča, prave ponudbe pa ni. Vidimo, da se pravo učenje in razvijanje vseživljenjskih kompetenc odvija v resničnem življenju, izven šolskih prostorov. Obenem pa se nam poraja vprašanje, kako v učne procese, ki potekajo v šolah, vnesti več avtentičnosti, smiselnosti in odprtosti do razvijanja veščin, ki jih bodo učenci potrebovali v prihodnosti.

V nadaljevanju smo učence prosili, da nam pojasnijo, kaj je za njih najbolj ključno, ko razmišljajo o izbiri svoje poklicne poti.

Graf 4: Prikaz odgovorov na vprašanje, kaj je učencem najbolj pomembno, ko razmišljajo o izbiri svoje poklicne prihodnosti. (n = 1246)



Možnih je bilo več odgovorov in učenci so imeli na voljo tudi izbiro *drugo*. Pod to točko so največkrat navajali: uživanje v delu (*da uživam v svojem delu; da mi je ušeč; da me osrečuje; da sem vesel; da rada opravljam svoj poklic; da se z nasmehom vračam domov; da uživaš; da me veseli), plačilo (višja plača; velik denarja; denar; plačilo; dobro plačano; pare; višina plače; koliko plačajo; možnost, da nahranim družino*) in nekajkrat vrednote (*svoboda; sreča; ljubezen; da je ustvarjalno*). Učenci so realno odgovorili, izpostaviti pa je treba, da velika večina v poklicnem življenju išče predvsem užitek, kar je spodbudno. Vseeno je morda dobro mlade opozoriti, da naj užitek sam po sebi ne bo edini kriterij, lahko je zgolj posledica trdega dela.

Na vprašanje *Kje vidiš ovire pri doseganju svojih poklicnih ciljev?* so učenci odgovorili sledeče: ocene (najpogostejši odgovor), točke, neobvladanje šolskih predmetov, sistem izobraževanja in zaposlovanja v naši državi. Učenci so pogosto navajali, da se zavedajo, da se bodo potrebe na trgu dela v prihodnosti spremenile in tudi, da jim šolski sistem predstavlja oviro (*ne vem če bo ta poklic takrat še obstajal; tega poklica ne morem opravljati oz. študirati v sloveniji; država že leta ni imela razpisa za akademijo ki jo želim obiskovati; ovire vidim v poslovnih poteh, ne ve kako naj ustanovim svoje podjetje¸ da bo premalo delovnih mest ko bom končala šolanje)*. Mnogi so konkretno izpostavili, da v šoli nimajo možnosti obiskovanja predmetov, ki bi jih opremili z željenimi znanji in tudi kritično ovrednotili način poučevanja v osnovni šoli in svojo lastno zmožnost učenja (*v šoli imamo premalo ur tehnologije; za opravljanje moje nadaljno šolanje bi je potreboval mnogo več. verjamem da bi se tudi moji sošolci strinjali z mojim mnenjem, da je za katero koli poklicno šolo na šoli premalo storjeno; šola nas ne pripravlja ya službo; na pamet se učimo za spraševanja in teste, čez en dan pa vse mine; omejitve na šolah; lenoba; nenatančnost; ne da se mi učit; ne vem kaj bi rad prehitro*

obupam; ce mi neki negre se tega nebom vec ucila; bol se bi mogla sproti uciti). Mnogi so izpostavili strah pri uresničevanju svojih poklicnih ciljev zaradi zunanjih dejavnikov*(pri prometnih povezavah; nekateri ki ti želijo preprečiti da bi si izbral prav ta poklic; na pamet se učimo za spraševanja in teste, čez en dan pa vse mine; omejitve na šolah; pri kupovanju pripomočkov; stroški izobrazbe;*

Nekateri učenci so jasno izpostavili, da imajo jasne cilje glede tega, v kaj se želijo usmeriti v prihodnje, da jih zanima poklicna izobrazba in da nimajo dovolj možnosti za razvoj potrebnih veščin. Razmišljamo, kako bi bilo to možno spremeniti in upoštevati.

Nato smo učence prosili še, da navedejo svoja močna področja, zanimalo nas je, če se jih zavedajo, jih prepoznajo. Učence smo pozvali, da razmislijo o svojih lastnostih in veščinah – *Naštej vsaj 3 stvari, v katerih si dober/dobra.*

Graf 5: Prikaz odgovorov na poziv Naštej vsaj 3 stvari, v katerih si dober/dobra. (n = 1246)

nogomet, rokomet, v dobivanju prijateljev
odbojka, kuhanje, varstvo otrok
govor komunikacija z ljudmi vljudnost
v športih, glasbi in kreganju ko je to potrebno
angleščina, znam traktor pelat, dober sm v igricah
plavanje, smčanje, ribolov
sem ustvarjalna, sem komunikativna, sem prilagodljiva
dobro slišim vse, lahko sem neopazen ko koga zasledujem
Risanje ples lahko obrnem roko
šport, glasba, dramatizacija
nogomet odbojka spoznavanje avtov
šport angleščina delo z živali
šport varstvo otrok
pomaganje doma, šport, pomoč
vodja v projektih, razmišljanje, šport
make-up, odbojka, ples
dober sem v računalniških igricah,v anglescini in pomaganje doma

Kodiranje odzivov učencev razkriva, da so največkrat navedli, da je njihovo močno področje gibalno/športna aktivnost ali posamezen šolski predmet. Izpostaviti želimo nekaj odgovorov učencev, kjer učenci navajajo svoja močna področja, ki niso vezana le na šolsko okolje(*komunikativnost, pomaganje drugim;ljudje se mi radi zaupajo; dobro slišim vse, lahko sem neopazen, ko koga zasledujem; sem ustvarjalna, sem komunikativna, sem prilagodljiva; v kreganju, ko je to potrebno; govorenje, pomaganje drugim, iznajdlivost; zelo dober sem v programiranju raznih naprav, odpravljanju težav v napravah ter zelo rad pomagam drugim; sem zelo tehničen tip človeka in ni mi težko poprijeti za delo; ne postanem živčen če se kaj zaplete; osvajanje…).*

Ko smo učence vprašali o poklicu, ki ga želijo opravljati, smo prejeli sledeče odzive (od najbolj do najmanj navajanih): *nogometaš, mehatronik, zdravnik, veterinar, vzgojiteljica, igralec, imeti svoje podjetje, farmacevt, maser, arhitekt, električar, fizioterapevt,*

psihoterapevt, programer, strojni inženir, frizer, raziskovanje, mehanik, ličenje. Redkeje navajani poklici: *gozdar, lovec, youtuber, gamer, pravnik, akvarist, pevec, umetnik.*

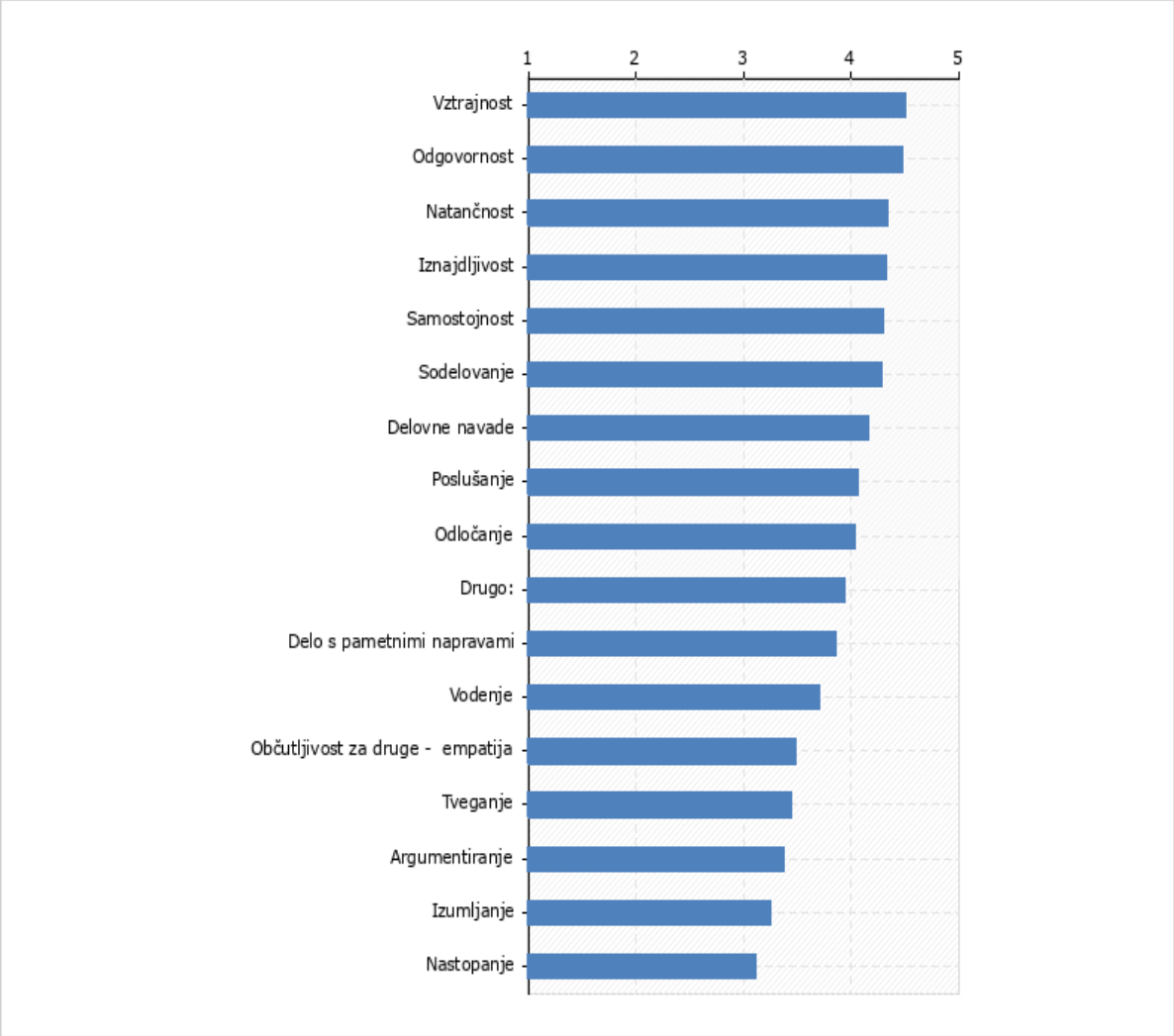
Na prvem mestu, torej najpogosteje izražen željeni poklic naših anketiranih, je nogometaš. Ta podatek nas pozitivno preseneča, saj pogosto slišimo, da želijo vsi mladi postati slavni *influencerji*, poklicni igralci računalniških iger ali enostavno na hitro obogateti z malo vloženega truda. Tovrstni načrti za prihodnost so se le redko pojavili med odgovori.

Zavedamo se, da vsi, ki so v raziskavi navedli, da želijo postati nogometaši ali smučarji, ne bodo postali profesionalni športniki. Nam pa učenci sporočajo, da imajo zaradi ukvarjanja s športom v svojem življenju jasen cilj v prihodnosti. Kot je razvidno iz pridobljenih podatkov, ukvarjanje s športnimi dejavnostmi in članstvo v športnih organizacijah učencem nudi bogate izkušnje in razvijanje raznolikih veščin. Naučijo se, kako prevzeti odgovornost, zapolnijo si čas z odgovornimi dejavnostmi, hkrati pa se učijo socialnih veščin ter sodelovanja v skupini na poti k skupnemu cilju.

Otroštvo in mladostništvo sta zaradi izrazitih telesnih, kognitivnih in socialnih sprememb ključni obdobji za razvoj in oblikovanje zdrave samopodobe. Izsledki različnih raziskav kažejo, da ugodna predstava o sebi zmanjšuje tesnobo, pripomore k večji uspešnosti na učnem in gibalnem področju, spodbuja gibalno/športno aktivnost, prispeva k večji zavzetosti za vadbo ter s tem k vzdrževanju zdravju koristne telesne pripravljenosti (Dolenc, 2010). Gibalna/športna aktivnost je izjemno pomembna pri vzpostavljanju in ohranjanju človekovega zdravja, učinkuje tako na fizično kot tudi na psihično zdravje ter psihosocialni razvoj otrok in mladostnikov.

V drugem delu vprašalnika smo se osredinili na vrednotenje razvitosti posameznih veščin pri učencih.

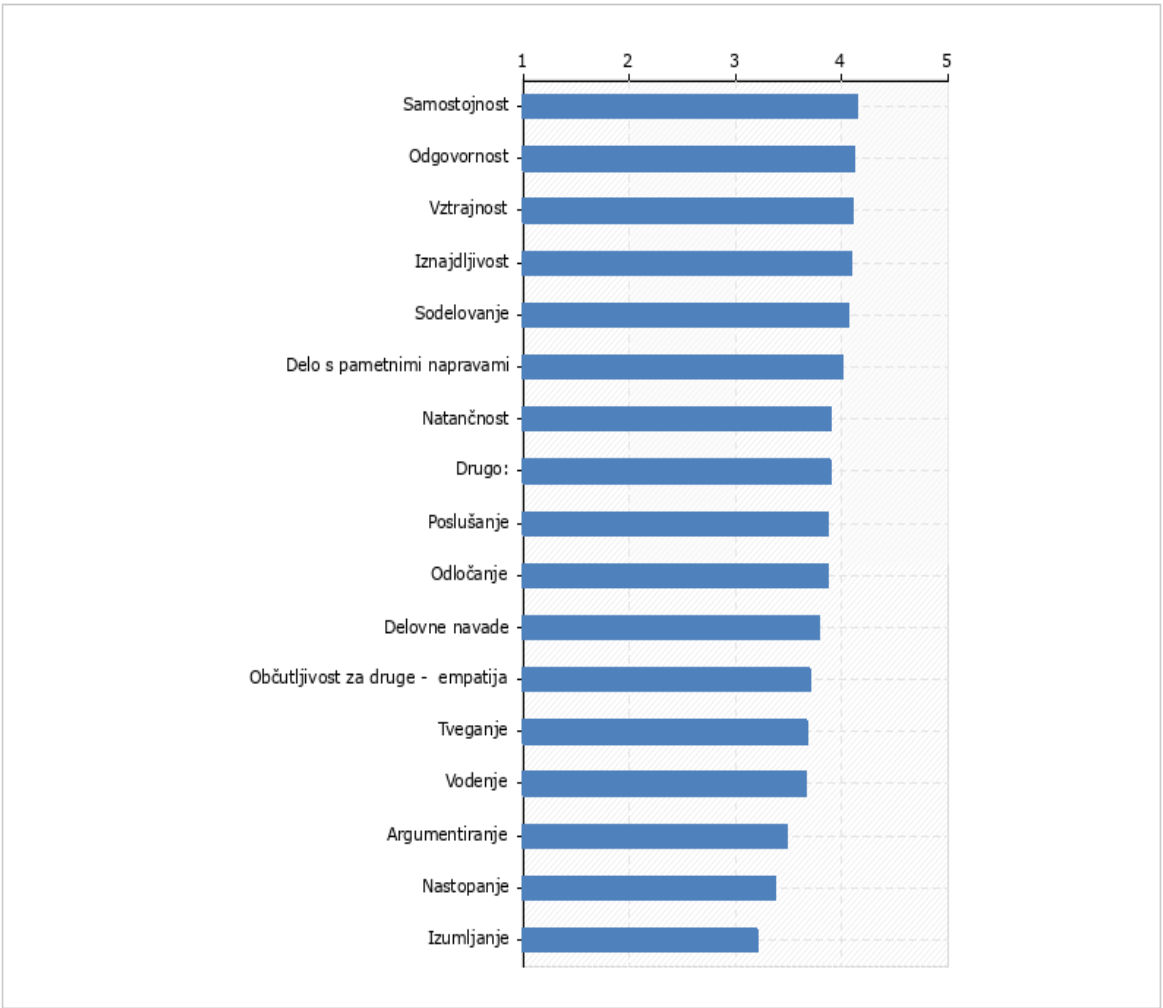
Graf 6: Ponazoritev odgovorov na vprašanje, kako pomembne za njihovo poklicno prihodnost se učencem zdijo navedene veščine (1 pomeni najmanj pomembna in 5 najbolj pomembna) (n=1232)



Iz prikaza lahko razberemo, da učenci med navedenimi veščinami najvišje uvrščajo vztrajnost, odgovornost in natančnost, medtem ko so na zadnjih treh mestih argumentiranje, izumljanje in nastopanje. V odgovoru so imeli učenci tudi možnost tudi zapisati svojo veščino, ki se jim zdi pomembna in to možnost so pogosto izbrali. Njihovi predlogi so bili pogosto usmerjeni v prizadevanje za to, da bi bilo osnovnošolsko poučevanje bolj izkustveno naravnano ter da bi lahko tudi sami sodelovali pri načrtovanju pouka *(da bi več sami vodili; tveganje; lastne odločitve; vodenje in sprejemanje odločitev; spretnost z rokami; stik in dotik z ljudmi; hitro soočanje s težavami; izkušnje; večinoma; v šoli bi lahko imeli pouk poslovništva in dela za prihodnjost; delo z orodjem; pogovor; branje celo uro; prepričanje vase; sporazum o tem, kaj bomo delal; spoštovanje drugih; resnost).*

Nato smo učence prosili še, da ocenijo, kako dobro imajo po njihovem mnenju sami razvite prej omenjene veščine. Pod drugo so učenci tudi v tem primeru pogosto navajali njim pomembne lastnosti, izstopa solidarnost s prijatelji (*prijatelj; da kej za druzga nardiš; da maš prjatle; organiziranje; pomaganje; pomoč drugim; pogum ; sporazumevanje; sprejemanje odločitev in posledic; učenje na pamet/; omišlija; trening; obcutek; dober prujatelj; gaming).*

Graf 7: Prikaz odgovorov na vprašanje, kako dobro imajo učenci razvite navedene veščine (1 pomeni najmanj razvita in 5 najbolj razvita). (n = 1228)



Na podvprašanje *Katero izmed naštetih veščin bi želel v šoli bolj aktivno razvijati?* so učenci dopisali še svoje izbire, tokrat so večkrat izpostavili digitalne veščine *(programiranje(ki so ga ukinili); pouk s telefoni; več dela z računalniki/ argumentiranje; da bi delali s pametnimi napravami; vodenje; samostjn odločanje; nastopanje; odločanje; poslušanje; računalništvo; risanje na računalnikih; vodenje…).*

Ko pa smo jih vprašali *Imaš kakšen predlog, kako bi bilo to možno uresničiti?*, smo pridobili zelo konstruktivne in izvirne predloge, za katere upamo, da bodo slišani in v bodoče (vsaj nekateri) tudi realizirani.

Predlogi učencev so: *da bi imeli vsaj eno uro na dan pri kakšnem predmetu, ker bi nam to zelo pomagalo še naprej v življenju; uvesti obvezno uro za ucenje nastopanja pred javnostjo saj mislim da je to zelo pomembno kakor npr. govorni nastopi pred razredom tako tudi kot tiskovne konference. mislim da bi lahko uvedli tak predmet za 8. in 9. razred da da bi lahko imeli eno prosto uro in bi se učili kar bi hoteli; da dodajo kakšen nov izbirni predmet; v šoli bi se lahko ukavarjali tudi z raunalniki doma; z več pogovarjanja medsebojno v razredih, pri pouku; ure iznajdljivosti; retorika; nastopanje da bi na šoli vsako leto naredili kulturni dan ,da bi tisti dan odločali in vodili pouk učenci; tako da bi nam učitelji zaupali več stvari ki jih bomo uporabljali v prihodnosti in ne toliko neuporabnih stvari-predmetov; več debat; ne, pa tudi če bi ga imel ga ne bi nihče upošteval; delo v skupini; tako, da bi šola imela svoj hlev in*

bi tako lahko imeli na dan vsaj eno uro, da bi šli v ta hlev in skrbeli ta živali in se nekako s tem tudi učili se povezovati z njimi. za empatijo pa bi lahko tudi bi se ucenci naucili delati govorne nastope ter referate ter se naučili nastopati pogumno pred občinstvom brez strahu in brez treme. dobro bi bilo tako za naso kot tudi za prihodnost drzave saj bi se ucenci naucili nastopati pred publiko kot novinarji, predsedniki, poslovnezi; da bi mi lahko pokusili več poklicev; da bi sodeloavli še z drugimi šolami in imeli dejavnosti; namesto zgodovine predmet imenovan prihodnjost. Učenci so podali številne konkretne rešitve za sodoben in formativno usmerjen pouk. Opazili smo, da se učenci zavedajo, da za njihovo uspešno poklicno prihodnost ni pomembno le znanje snovi posameznih predmetov, temveč se osredotočajo tudi na proceduralna znanja in razvijanje prečnih veščin.

3. Sklep

V naši raziskavi so nam učenci zadnje triade osnovne šole konstruktivno in iskreno predstavili svoje načrte za prihodnost, ki pa je v trenutnih okoliščinah vse bolj negotova. Nenazadnje tudi dolgotrajno vpeljevanje pouka na daljavo odpira vprašanje, kako dobro se lahko učenci na daljavo izučijo za določen poklic ali opolnomočijo za doseganje svojih kariernih ciljev. Trendi v poslovnem svetu kažejo, da je razvijanje ključnih veščin sodobnega časa pogosto bolj odločilno kot stopnja izobrazbe.

Podatki, pridobljeni v naši raziskavi, med drugim razkrivajo, da je gibalna/športna aktivnost zelo pomemben dejavnik za načrtovanje poklicne prihodnosti učencev. Na prvem mestu, torej najpogosteje izražen željeni poklic anketiranih učencev je nogometaš. Zavedamo se, da vsi tega ne bodo uresničili, a učenci nam sporočajo, da imajo zaradi ukvarjanja s športom v svojem življenju jasen cilj v prihodnosti. Obenem se ob teh aktivnostih naučijo, kako prevzeti odgovornost, zapolnijo si čas z odgovornimi dejavnostmi, hkrati pa se učijo socialnih veščin ter sodelovanja v skupini na poti k skupnemu cilju. Analiza odgovorov učencev je pokazala, da skoraj vsi navajajo gibalno/športno aktivnost kot eno izmed svojih močnih področij, kot nekaj, v čemer so dobri. Ker ob prehodu iz otroštva v mladostništvo športna aktivnost pogosto upade in za mnoge ostajajo ure športa v šoli edini način gibalnega udejstvovanja, je pomembno, da učitelji in športni pedagogi strukturirajo ustrezno okolje, v katerem otroci spoznavajo razvedrilno in zabavno plat gibalnih aktivnosti ter ob tem doživljajo prijetna čustva. To pripomore k pozitivni zaznavi lastnih gibalnih kompetenc, poveča motivacijo za ukvarjanje s športom in vodi do prevzemanja vzorcev zdravega načina življenja ter oblikovanja ustrezne samopodobe in samospoštovanja. Ob upoštevanju številnih koristi, ki jih ima gibalna/športna aktivnost za telesni, psihosocialni in kognitivni razvoj učencev, se zdi smiselno povečati obseg primernih in kakovostnih športnih programov v šoli (Virag, Dolenc, 2016). Upamo, da bodo tudi izsledki naše raziskave pripomogli k temu, da bodo učencem v vseh starostnih obdobjih na voljo raznolike gibalno/športne aktivnosti, ki krepijo njihovo samopodobo in jim nudijo odskočno desko za razvijanje temeljnih prečnih veščin, ki bodo ključne za njihovo uspešno poklicno prihodnost. Tudi v času epidemije, morda pa celo prav v času epidemije Covid-19, se moramo tega še bolj zavedati in mladim čimprej omogočiti več udejstvovanja na tem področju.

Odgovori učencev na naše vprašanje o tem, kako dobro v šoli razvijajo določene veščine, so nam razkrili, da naši učenci bolj prisegajo na tako imenovane tehnične veščine, ki so se po izbranosti zvrstile na prvih treh mestih: vztrajnost, natančnost, odgovornost. Za slednje nismo prepričani, da zagotavljajo izjemne priložnosti za razvoj kariere posameznika glede na spreminjajoče se razmere na trgu dela. Obenem nas skrbi in preseneča, da so veščine, ki bodo po našem mnenju na poklicni poti naših učencev gotovo zelo pomembne, torej nastopanje, argumentiranje in izumljanje, po mnenju učencev najmanj razvite in tudi najmanj pomembne.

Delno te rezultate pripisujemo tudi temu, da omenjene veščine v šolskem prostoru niso eksplicitno obravnavane, prepogosto so zgolj neizražena posledica trdega dela in poglobljenega učenja. Ker te veščine niso preverjanje in tudi ne zastopane v učnem načrtu (vsaj ne kot samostojna učna snov), ostanejo zamolčane in tudi neozaveščene s strani učencev, najverjetneje jih prezrejo, ko vrednotijo svoje sposobnosti. Če določeni koncepti ne zaživijo v vsakodnevnem besednjaku šolskega procesa kot avtonomni akterji, jih posledično učenci ne zaznajo, kljub temu da si mnogi učitelji zagotovo zelo prizadevajo za razvoj teh veščin. Razvoj veščin terja dejavnosti, ki omogočajo njihovo uporabo. Razvijanje veščine sodelovanja je mogoč le, če imajo učenci pogosto priložnost sodelovati oz. delovati v smeri skupnega cilja: npr. kadar izvajajo raznovrstne projekte ali skupinske raziskave, v dvojicah ali manjših skupinah ustvarjajo raznovrstne izdelke (liste za preverjanje in ocenjevanje znanja, praktične izdelke, povezane z učno snovjo …), so vpleteni v različne oblike sodelovalnega učenja (Rupnik Vec, 2018). Glede na podatke, pridobljene v naši raziskavi, se nam zdi zelo pomembno, da učenci ob vseh učnih procesih med poukom postopoma ozaveščajo tudi rabo raznovrstnih veščin, ki jih takrat razvijajo. Da se ustavijo in razmislijo, kaj, zakaj in kako so naredili. Tako ozavestijo svoje mišljenje in ga tudi spreminjajo, nadzorujejo, usmerjajo.

Menimo, da bi si vsi morali prizadevati, da bi učenci bolj aktivno razvijali veščine sprejemanja odločitev na podlagi argumentov. To namreč v šoli vsakodnevno počnejo, pa če se tega zavedajo ali ne. Poudarjamo, da bi morali veščino argumentiranja in nastopanja v šoli bolj naslovljeno razvijati in postavljati v ospredje. Naj se učenci zavedajo, da je vsako glasno branje med poukom že nastop, da je pripovedovanje v jutranjem krogu nastop. Tovrstne vsakodnevne aktivnosti sicer resda ne potekajo na gledališkem odru, temveč v varnem šolskem okolju, a gre za dogodek nastopanja pred publiko. Te dogodke lahko izkoristijo v polnem zamahu ter morda presenetijo učitelje in še sami sebe. Lahko stopijo na stol, če bo to pomagalo, pomembno je, da se zavedajo, da so slišani in poslušani. Ko učenci svoje delo predstavijo občinstvu, lahko govorimo o javnem učenju. Hkrati pa je javno nastopanje tudi zelo večplasten in pronicljiv dokaz učenja, še tako drobni nastopi učencev so po našem mnenju prave predstave. Take predstavitve učence globoko motivirajo, saj na samem kraju dobijo potrditev, da nekaj dobro obvladajo, da so se resnično nekaj naučili in to znanje posredujejo ostalim. Obenem se v takih trenutkih soočajo s premagovanjem treme in dvoma vase.

Podatki raziskave kažejo, da je potrebno določene veščine v osnovnih šolah bolj naslovljeno razvijati. Prvi korak tega procesa bi bil zagotovo ta, da se učenci sami začnejo zavedati, da je poleg učnih vsebin razvijanje raznolikih veščin temelj uspešnega vključevanja v družbo in v poklicne dejavnosti. Ko se bodo zavedali svojih veščin, bodo lažje našli svojo pot in bodo tudi bolj motivirani. V raziskavi so učenci zelo realno ter konstruktivno navedli svoje potrebe za uspešno poklicno prihodnost in med drugim izpostavili, da si želijo več praktičnega dela, lastnega odločanja v učnih procesih, dejavnosti z rokami ter izkušenjskega učenja. Omogočimo jim te spretnosti in izkoristimo njihov potencial ter voljo. Vse bližje nam je razmislek, da se

današnji učenci za poklic ne bodo izučili, temveč si bodo svoj poklic oz. delovno mesto sami tudi ustvarili. Tako rekoč ga bodo izumili, če se navežemo na terminologijo naše raziskave. Zato je zaskrbljujoče, da je veščina izumljanja po mnenju učencev tista, ki se v šoli najmanj razvija. Želeli bi si, da bi se sodobna šola bolj jasno odzivala na spreminjajoče se potrebe na trgu dela in da bi pristojne institucije šolam dale več prostora za uvrščanje razvoja veščin prihodnosti kot prioritetne naloge osnovnošolskega izobraževanja.

Skrbi nas odziv učenca, čeprav anonimnega, ki je zapisal, da nima nobenega predloga, kako bi omogočili razvoj njemu potrebnih veščin v šoli. Dodal je še, da tako in tako nihče ne bi upošteval njegovega morebitnega predloga. Verjamemo, da si v šoli 21. stoletja vsi želimo

drugačne odzive. Prizadevamo si, da bi to bila šola, kjer sta učenec in njegovo razmišljanje/učenje v središču, kjer se glas učenca sliši in njegovo mnenje soustvarja pouk. V taki šoli se bodo učenci počutili dobro in bodo verjeli v svoje sposobnosti, radi bodo sodelovali ter upoštevali mnenja drugih (Schleicher, 2019). Z zavedanjem, da so napake le priložnost za učenje, bomo v dialogu z učenci načrtovali učne procese in pri njih vztrajali tudi, kadar ne bo enostavno. Skupaj. Prisluhnimo učencem, tudi tistemu, ki nam je v naši raziskavi predlagal, da naj v šolah namesto pouka zgodovine uvedemo predmet imenovan prihodnost. Razmislimo, kakšen bi bil učni načrt ter kdo izmed nas bi ga zmogel in želel poučevati.

4. Literatura in viri

Dolenc, P. (2010). Telesna samopodoba kot pomemben motivacijski dejavnik za gibalno/ športno aktivnost otrok in mladostnikov. Revija za elementarno izobraževanje, 3 (1), 53–64.

Konrad, E. (1996). Delovne kariere. Filozofska fakulteta Univerza v Ljubljani.

Rupnik Vec, T. (ur) (2018). Veščine kritičnega mišljenja. Primeri nalog za spodbujanje kritičnega mišljenja pri različnih predmetih v osnovni šoli. Mednarodni projekt Assessment of Transversal Skills – ATS2020. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/pdf/VescineKriticnegaMisljenja.pdf

Schleicher, A. (2019) Šole za učence 21. stoletja: Močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pristopi. Ljubljana: Šola za ravnatelje

Virag, Š. in Dolenc, P. (2016). Samopodoba in ukvarjanje s športom pri učencih šestega razreda osnovne šole. Revija za elementarno izobraževanje, letnik 9, številka 1/2, str. 123-136. URN:NBN:SI:DOC-8B2E2P4H. Dostopno na: http://www.dlib.si.

Kratka predstavitev avtorice

Lana Klopčič je profesorica razrednega pouka z angleščino, profesorica španščine in portugalščine ter diplomirana sociologinja kulture. Zaposlena je na OŠ Dob, kjer poučuje angleščino, španščino, domovinsko in državljansko kulturo in etiko.

Ustvarjalnost in inovativnost v razredu

Creativity and Innovation in the Classroom

Katja Ajlec

Osnovna šola Puconci
katja.ajlec@ospuconci.si

Povzetek

Glavni dejavniki, ki oblikujejo človekov ustvarjalni in inovativni potencial, so družina, šola in podjetje ali ustanova. V družini pri majhnih otrocih je dovolj radovednosti, da preizkušajo nove reči. Ne sramujejo se in ne bojijo se delati napak. Ustvarjalni ljudje se teh sposobnosti oklepajo vse življenje. Otrok, ki so ga že v družini spodbujali k ustvarjalnosti, bo verjetno ostal tak in se bo prilagajal spreminjajočemu svetu. Učitelji v šolah igrajo eno od ključnih nalog pri spodbujanju ustvarjalnosti in inovativnosti v izobraževalnem procesu. Pomembno je, da učenci vidijo, da učitelj podpira njihovo ustvarjalnost in inovativnost ter da lahko soustvarjajo znanje. Učencem pomagajo odkrivati njihove največje potenciale, njihove najboljše osebnostne lastnosti, na katerih bodo lahko pozneje gradili svojo uspešno profesionalno kariero.

Ključne besede: inovativnost, motivacija, učitelj, ustvarjalnost, vzgojno-izobraževalni proces.

Abstract

The main factors, forming a person's creative and innovative potential are family, school, and company or institution. Young children, in terms of the family, have got enough curiosity to try new things. They are not ashamed nor afraid of making mistakes. Creative people are holding on to those abilities their whole life. It is very likely that a child, who was encouraged to be creative inside his family, will keep this ability later on and will be able to adapt in the world full of changes. School teachers play one of the vital roles in encouraging creativity and innovativeness in the educational system. Students need to recognize that the teacher supports their creativity, innovativeness, and their possibility to co-create the knowledge. The teachers try to discover students' highest potentials and their best personal qualities, which will later provide their successful professional career.

Keywords: creativity, educational process, innovativeness, motivation, teacher.

1. Uvod

V vzgojno-izobraževalnem procesu lahko že zelo zgodaj razvijamo kvalitete ustvarjalnosti in inovativnosti. Vse to nam učiteljem dopušča avtonomnost pri izbiri metod in oblik pri učenju oziroma poučevanju. Potrebno je v pouk vnašati čim več aktivnosti, eksperimentiranja, dela z izkušnjami, dopuščanja napak, kreativnega reševanja problemov, igranja vlog. Avtorica prispevka, učiteljica razrednega pouka v zadnjih letih čedalje več poudarka pri pouku daje ravno tem stvarem.

2. Ustvarjalnost in inovativnost

Različni avtorji se z definicijo ustvarjalnosti ukvarjajo že kar nekaj časa in na različnih strokovnih področjih. Osredotočajo se na zmožnost oblikovanja novih izdelkov in storitev, iskanje novih rešitev za probleme, sposobnost izboljševati postopke in najti ideje, katerih drugi niso zaznali. Pečjak meni, da je ustvarjalni mislec tisti, ki se ne zadovolji z eno rešitvijo. De Bono je prepričan, da je ustvarjalnost veščina, ki jo je mogoče razvijati. To se dogaja v primernem okolju, ki spodbuja nastanek novih idej in radovednost. »Ustvarjalnost in inovativnost sta torej povezani, zato inovacijo lahko razumemo kot aplikacijo ustvarjalnega procesa ali proizvoda« (Cankar, F., Deutsch, T. in Trampuš, M. 2015).

Psiholog Sternberg (Sitar 2004) v svoji teoriji o ustvarjalnosti opisuje devet pogojev, od katerih je odvisna ustvarjalnost; sintetična inteligentnost, analitična inteligentnost, praktična inteligentnost, znanje, miselni stili, osebnost, intrinzična motivacija, ekstrinzična motivacija in struktura okolja. Šest od njih (znanje, miselni stili, obe motivaciji ter struktura okolja) v veliki meri oblikuje šola.

2.1.Ustvarjalno izobraževanje

Šola v družbi prihodnosti ne more uspešno uresničevati svojih funkcij, če ostaja samo prostor za posredovanje znanja, in ne tudi prostor za ustvarjanje novega znanja. Ustvarjalnost in inovacije so perspektiva prihodnje družbe. Sistem vzgoje in izobraževanja mora uveljavljati pedagoška načela in organizacijske oblike dela, s katerimi bosta spodbujanje ustvarjalnosti in razvoj kompetenc umeščena v središče vzgojno-izobraževalnega dela (Barle, 2008).

2.2.Učitelj

Učitelji igrajo eno od ključnih vlog pri spodbujanju ustvarjalnosti in inovativnosti v izobraževalnem procesu. Še več, so glavni nosilci sprememb v šoli, vendar pri spodbujanju ustvarjalnosti učencev tudi oni sami potrebujejo institucionalno podporo. Zato so vprašanja o tem, kakšno začetno temeljno izobraževanje potrebujejo, kakšno bo nadaljnje strokovno izpopolnjevanje in kakšno podporo potrebujejo v šolah, kjer učijo, izjemno pomembna ali celo ključna (Cankar, F. idr. 2015).

2.2.1. Divergentne naloge in vprašanja

Navada je, da učitelji dajejo učencem predvsem konvergentna vprašanja in naloge, divergentna pa so redka. Divergentnih nalog ne ocenjujemo s šolskimi ocenami iz dveh razlogov: ker zaradi povečane čustvene napetosti ocenjevanje zavre ustvarjalno misel in ker pri ustvarjalnih rešitvah ni pomembno, ali so pravilne, temveč, ali so izvirne. Iz enakega razloga tudi tekmovanje ne spodbuja ustvarjalnega mišljenja. Kadar učenci tekmujejo, so čustveno napeti in negativno nastrojeni do tekmecev. Vse to pa zavira ustvarjalno misel. Primernejše je sodelovanje in dopolnjevanje (Sitar, 2004).

2.2.2. Manj običajna vprašanja

Ustvarjalni učitelji presenečajo učence tudi z manj običajnimi ali neobičajnimi vprašanji. Na običajna vprašanja dobivamo običajne odgovore. Šele neobičajna vprašanja izzovejo ustvarjalne odgovore.

2.2.3. Spodbujanje fantazije

Ustvarjalen učitelj spodbuja fantazijo učencev. Daje jim fantazijske naloge, pri katerih si otroci izmišljajo rešitve. Sem sodijo prosti spisi z naslovi (npr. Sem neviden, Vesoljska bitja, Imam čarobno palico, … Fantazijo spodbujajo umetniški izdelki, npr. risanje Marsovcev in drugih imaginarnih bitij. Starejši učenci si lahko zamišljajo, kakšno je življenje v alternativnih svetovih, kako bi se vedli v marginalnih pogojih življenja (npr. v večni temi), kako si zamišljajo povsem pravičen svet, kako bo na svetu, ko bo zmanjkalo surovin itd. (Sitar, 2004).

2.2.4. Motivacija za ustvarjalno učenje in ustvarjalna klima

Motiviranost je eden od ključnih vzvodov ustvarjalnosti in inovativnosti. Če namreč učenci tisto, kar se učijo, sprejmejo in jih zanima, bo učenje učinkovitejše (Cankar, F. idr. 2015).

2.3.Ustvarjalne naloge

Sitar (2004) pravi, da je na ustvarjalen način mogoče poučevati katerikoli šolski predmet. Ustvarjalne naloge, ki si jih ustvarjalni učitelji in učenci izmislijo sami, npr:

2.3.1. Kaj bi bilo, če bi bilo…. In naloge predvidevanja

Učenci imajo radi naloge »kaj bi bilo, če bi bilo«. Opišejo vse mogoče posledice nekega nemogočega dogodka ali dogodka, ki ga ni bilo. Takšna vprašanja pa dajemo pri vseh šolskih predmetih. Odgovori niso pravilni in napačni, temveč bolj ali manj izvirni in prilagojeni vprašanju. Naloge pa niso samo »igra fantazije«, za odgovarjanje je potrebno imeti dovolj znanja.

2.3.2. Naloge spreminjanja gradiva

Naloge spreminjanja vsebine so primerne za jezikovne predmete.

Naloge preurejanja: učenec dobi omejeno število besed, iz njih pa sestavi čim več različnih stavkov.

Naloge spreminjanja zgodbe: učenec prebere zgodbo, ki jo mora obnoviti na različne načine, z drugačnimi besedami in stavki.

Naloge dopolnjevanja: namenjene jezikovnemu in umetniškemu pouku. Učenec dobi stavek ali zgodbo, ki ji manjka sredina, katero skuša na različne načine dopolniti.

Naloge dokončanja: učenec dobi nedokončan stavek, ki ga mora dokončati.

2.3.3. Jezikovne naloge in igre

Asociativne naloge: učenec prebere kratko zgodbo brez naslova, ki ji pripiše različne naslove

Semantične igre, naloge sinonimnih besed: učenci napišejo na list k posameznim besedam čim več sinonimnih besed.

Naloge tvorbe metafor: učenec ima zapisano besedo dekle, lahko pripiše npr. rožica, nagelj,…

2.3.4. Ustvarjalno zaznavanje

Naloge zaznavanja gradiva so pomemben spodbujevalec ustvarjalnosti. Učencu damo sliko ali predmet in zahtevamo, naj ju čimbolj natančno opazuje, nato pa napiše vse, kar vidi. Nato zahtevamo, da odkrije še kaj novega, kakšno podrobnost ali vzorec. Postopek ponavljamo, dokler učenec ne odpove.

Učenec lahko riše, kar mu naročimo.

2.3.5. Klasifikacije

Miselno zahtevnejše so naloge klasifikacije. Pred učenca položimo različne predmete, ki jih mora na različne načine razporediti v skupine

2.3.6. Naloge iznajdljivosti in konstrukcije

Za praktične predmete so posebno primerne naloge iznajdljivosti. Učenec mora poiskati možne rešitve kakega konkretnega primera.

Pri konstrukcijskih nalogah mora učenec iz raznih predmetov sestaviti nekaj novega.

Med najbolj učinkovite naloge sodijo naloge vzrok-posledica, posledica-vzrok in naloge izmišljanja problemov oz. vzrokov in posledic.

Za mlajše šolarje so primerne naloge igranja vlog na izviren način.

2.4.Zaviranje ustvarjalnosti

Vzroke in naloge o neustvarjalnosti, o zavorah pri ustvarjalnem mišljenju delimo v dve veliki skupini: zunanje, ki izvirajo iz razmer, okolja in drugih ljudi, ter notranje, ki izvirajo iz posameznika, njegove osebnosti in načina njegovega mišljenja.

Primarne družbene skupine delimo na avtokratske in razpuščene skupine. Najbolj spodbujajo ustvarjalnost demokratske skupine (npr. družine, šole in delovne skupine), v katerih so člani enakopravni, najmanj pa avtokratske, pri katerih ena oseba določa celotno dejavnost skupine.

Glavni dejavnik zaviranja ustvarjalnosti je konformizem oz. pretirana prilagodljivost skupinskim normam in zahtevam. Učenca z drznimi idejami ne gre zavračati ali podcenjevati.

Klima v skupini je ustvarjalna tedaj, kadar člani spodbujajo drug drugega, dajejo neobičajne, izvirne in drzne predloge in rešitve. V neustvarjalnih skupinah pa prevladuje zadržanost, strah pred posledicami in predvsem konformizem. Med pogoji, ki zavirajo ustvarjalnost v skupinah, npr. v šolah, so premajhni in neustrezno opremljeni razredi, veliko število učencev v razredu, prenatrpani učni programi ipd. poglavitni dejavniki pa so neprimerni medsebojni odnosi in neustvarjalna klima (Sitar, 2004).

2.5.Inovativnost

Če hočemo imeti inovativnega človeka, moramo nekaj vedeti o spodbujanju inovativnosti tudi učitelji. Učitelj je vsak dan v stiku z učencem. In ve, da je za skoraj vsako rešitev možnih več poti, ki vodijo do cilja. Veliko prispeva k razvoju take miselnosti že s tem, da poskuša pri učencih spodbujati razmišljanje, da za isti problem iščejo različne, večplastne rešitve.

Če učitelji kot spodbujevalci ustvarjalnosti naredijo pri učencih vsaj prve korake, so storili za prihodnost svojih varovancev dovolj. Pri spodbujanju inovativnosti ne gre za poučevanje v klasičnem pomenu besede. Za raznolikost rešitve enega samega problema se nudi veliko priložnosti skoraj za vsako učno uro.

Na inovativnost neposredno vplivajo sledeči dejavniki:

- Lastna pobuda, osebnost, motivacija za kreativno zaznavanje problemov in kreiranje rešitev
- Osebna zavzetost učitelja – mentorja oz. staršev
- Splošna izobrazba, intelektualna širina, vpetost v okolje, mednarodne dimenzije in ustrezni čustveni vidiki, ki so pomemben pogoj za kreativno delo
- Sistemsko spodbujanje kreativnosti s strani šolskega sistema

Na inovativnost posredno vplivajo:

- Izkušnje mladih, dodatno izobraževanje, možnost izmenjave izkušenj.

Ustvarjalnost, povezana z veščinami inovativnosti, pomaga posamezniku, da idejo lahko »spravi« v akcijo, jo razvije in udejanji. Ustvarjalnost in inovativnost sta povezani. Ustvarjalnost brez ambicije in akcije je prazna beseda.

2.5.1. Inovativnosti se je mogoče naučiti

Ustvarjalnost in inovativnost je mogoče razvijati in se ju naučiti v izobraževalnem procesu, če ta ponuja in omogoča ustrezne možnosti ter spodbuja razvoj in učenje posameznika, da uresničuje svoje zamisli. Ta sposobnost, ki vključuje ustvarjalnost in inovativnost, sprejemanje tveganja in načrtovanje ter izpeljavo projektov za doseganje ciljev, je v pomoč mladim tako v njihovem vsakdanjem življenju kot tudi pozneje na delovnem mestu. Šola tu lahko naredi zelo veliko (Cankar, F. idr. 2015).

Vse članice EU se trudijo, da bi bili mladi deležni več inovativnih spodbud. To poskušajo doseči na različne načine, pri čemer so nekatere bolj, druge manj uspešne.

Kulturo inovativnosti izboljšujejo z naslednjimi prijemi:

- Razvoj partnerstva med vzgojno-izobraževalnim institucijami z namenom razvoja inovativnosti in razvoja odgovornosti pri mladih
- Izobraževanje učiteljev oz. mentorjev inovacijskih projektov v posamezni šoli
- Razpis projektov, v katere se vključujejo šole in sodelavci in s katerimi spodbujajo praktično delo ter izmenjavo konkretnih izkušenj na podlagi inovativnosti mladih
- Ustvarjanje možnosti za sodelovanje mladih v posameznih prostovoljnih prostočasnih dejavnostih.

Kljub prizadevanjem pa obstaja razkorak med šolsko politiko o ustvarjalnosti in inovativnosti ter prakso. Inovativnost v javnem sektorju je ključna za spremembe v ekonomskem in socialnem življenju (Cankar, F. idr. 2015).

2.6.Primeri prakse

2.6.1. Sodo, sodo, liho

Cilj igre je bil osvojiti liha in soda števila. Ob tem pa še nek vzorec in ritem.

Zunaj na prostem s kredo (ali na večji papir v razredu) narišemo mrežo npr. 5x5. Slika 1 prikazuje, kako smo v vsak prostor zapisali števila v obsegu do 20. Igrata lahko dve ekipi. Vsaka ekipa je na polja postavila po tri igralce. Učenci, ki so stali okrog, so napovedovali učencem, na katera števila naj sonožno poskočijo. Če so se zmotili, so šli ven iz polj. Zmagala je ekipa, katere član je ostal najdlje na številih.

Slika 1: Igra Sodo, sodo, liho

2.6.2. Tri v vrsto

Cilj igre je spretnost, miselnost in zabava

Učenci so si iz gline oblikovali 10 kroglic, jih malo sploščili in vanje vtisnili krogec, s pomočjo zamaška flomastra, in križec s pomočjo modelirke. Pripravila sem jim vrečke iz blaga, na katere so narisali mrežo, kar prikazuje slika 2. Lahko so se igrali z vrstniki v šoli ali doma z družino.

Slika 2: Igra Tri v vrsto

2.6.3. Abecedarija

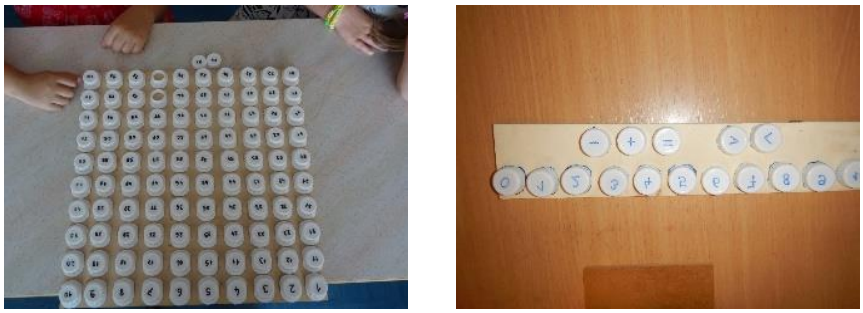
Slika 3 prikazuje igro Abecedarija, kjer je cilj igre iskati besede na določen glas; pozneje lahko na poljubno temo tudi iz spoznavanja okolja pripravimo nabor vprašanj za obe skupini, za vsakega učenca, če igro igo igrata le dva. Na daljši karton, a ozek, smo narisali mrežo 5x25. V srednji stolpec so v vsak kvadratek zapisali eno črko celotne besede in nanje položili tudi žetončke, na katerih je bila zapisana črka. Učenec (ali ekipa) sestavlja v odgovor čim daljše besede, da čim več žetončkov s črko prenese preko mreže na svojo stran oz z mreže na tla. Tisti, ki prvi zbere pet žetončkov, zmaga.

Slika 3: Igra Abecedarija

2.6.4. »Tombola«

Cilj igre je bil učenje števil do 20, predhodnik, naslednik.

Učenci so zbirali doma navoje in zamaške od tetrapaka mleka. V tehniški učilnici smo poiskali odpadne kose deščic in nanje so si učenci, v ravni vrsti, nalepili navoje z zamaški, kar kaže slika 4. Na zamaške so zapisali števila od 0 do 20. Vse zamaške so pobrali dol in poljubnih pet so dali na stran. Med ostalimi pa so izbirali rešitve na dano vprašanje. Učenec, ki je prvi navil pet zamaškov, je zmagal. Pozneje so učenci sami ustvarjali igre in pravila s pomočjo materiala.



Slika 4: Tombola

2.6.5. »Marjanca«

Po obisku muzeja v Murski Soboti, so učenci bili navdušeni nad igro Marjanca, ki so jo lahko preizkusili. Zato sem se odločila, da smo z nekaj pomoči naredili kar tri si za v razred. Kot prikazuje slika 5, se z njo učenci igrajo in se hkrati učijo številskih predstav, računanja. Na idejo učencev pa smo jo priredili tudi za prvošolčke za prvi glas, končni glas.

Slika 5: »Marjanca«

3. Zaključek

V razredu postaja delo čedalje bolj kompleksno, raznoliko in polno dogajanja. Uresničevanje dejavnosti in ciljev postaja velik izziv za vse vključene. Z zastavljenimi aktivnostmi sem okrepila medsebojne vezi učencev in jim skozi ustvarjanje oz. igro ponudila priložnost, da so ustvarjali in razmišljali. Naučili so se načrtovati, soorganizirati aktivnosti in usklajevati svoja mnenja. Na sebe in svoje delo so bili ponosni in tudi motiviranost do dela, učenja, je prišla veliko bolj v ospredje.

4. Literatura

Barle, A., Trunk Širca, N. in Lesjak, D. (2008). Družba znanja: izzivi izobraževanja v 21. stoletju. Koper: Fakulteta za management.

Cankar, F., Deutsch, T. in Trampuš, M. (2015). Dejavniki, ki spodbujajo, in dejavniki, ki zavirajo razvoj ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti v šoli. V Cankar, F., Deutsch, T. (ur.) *Mladi, šola in izzivi prihodnosti: razvoj ustvarjalnosti in inovativnosti kot sestavin podjetniške naravnanosti in spretnosti v osnovni šoli* (str. 75 – 89). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Einon, D. (2002). *Ustvarjalen otrok.* Tržič: Učila International.

Grginič, M. in Zupančič, M. (2004). ABC igralnica: priročnik za učitelje. Domžale: Izolit.

Sitar, S. (2004). Ustvarjalnost v šoli. V B. Likar (ur.), *Inovativnost v šoli* (str. 17-18). Ljubljana: Inštitut za inovativnost in tehnologijo – Korona plus.

Kratka predstavitev avtorja

Katja Ajlec je učiteljica razrednega pouka in poučuje že šesnajsto leto, zadnjih šest let, prvi in drugi razred. Z vsako generacijo prihajajo bolj raznoliki, a vedoželjni otroci v šolo, zato je mnenja, da če učitelji želijo in hkrati morajo dati učencem, kar jim je tudi poslanstvo, se morajo ves čas izobraževati, se izpopolnjevati in spreminjati ne samo metode in oblike dela, temveč ves proces učenja »obrniti« na glavo.

Miselne navade in kompetence, ki naj jih razvijajo učenci oz. dijaki

Thinking Habits and Competences which Students in Primary Schools and High Schools should Develop

David Rebernik

Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor
david.rebernik@gmail.com

Povzetek

Največ, kar lahko učitelj stori je, da učenca navduši za neko vsebino. To je veliko lažje, če tudi učitelja določena vsebina navdušuje in se z njo ukvarja z veseljem in strastjo.
Sistematično učenje veščin in kompetenc, ki se nanašajo na osebnostno rast ter samoiniciativno vseživljenjsko učenje posameznika, bi lahko imelo v prihodnosti pomembnejšo vlogo, kot jo ima trenutno. Določene miselne navade in kompetence učencev so lahko bistvenega pomena pri njihovem razvoju v odraslo osebo. Če je učenec notranje motiviran za dosego določenega znanja, ga bo z veliko verjetnostjo in veliko lažje pridobil, ne glede na način osvajanja znanja (npr.: učenje na daljavo, fizična prisotnost učitelja oz. frontalna razlaga …).
Sam način pridobivanja znanja lahko sicer olajša ali oteži proces učenja, a za učinkovito uporabo znanja v vsakdanjem življenju ali po zaključku šolanja ni ključen. Učenec bo morda uspešno zaključil šolanje, a se potem kljub temu ne bo znašel na nadaljnji poti življenja in bo pristal na zavodu za zaposlovanje ali bil tako ali drugače nesrečen. Za zadovoljstvo, uspešnost in osebno srečo po zaključku šolanja so ključni drugi dejavniki in miselni procesi pri učencih. Ti drugi dejavniki in kompetence so predvsem radovednost, želja po novih znanjih in osebnem napredku, samoiniciativnost, informacijska pismenost, pripravljenost na spremembe, podjetnost, kreativno mišljenje, kritično mišljenje, samozaupanje, zdrav življenjski slog itd. Te lastnosti nas motivirajo, nam omogočajo in nas spodbujajo v vseživljenjsko učenje, ki je dandanes nujno potrebno v hitro razvijajočem in spreminjajočem se svetu.
V zvezi s tem bodo predstavljeni tudi pristopi mentorjev v programu PUM-O (Projektno učenje za mlajše odrasle – Andragoški zavod Maribor – Ljudska univerza; neformalno izobraževanje), ki bodo primerjani s pristopi v formalnim izobraževanjem.

Ključne besede: kompetence, motivacija, neformalno izobraževanje, radovednost, vseživljenjsko učenje.

Abstract

Teacher's most important job is to inspire students. This is much easier, if the teacher himself likes a certain topic and teaches it with love and passion.
Systematic teaching of skills and competences that contribute to personal growth and self-initiative lifelong learning, could have more important role in the future as they have right now.
Specific thinking habits and competences of students can be essential for their development and growth. Students will gain specific knowledge much more likely, easier and regardless of their learning method (e.g. distance education, teacher's physical presence or frontal teaching), if they are motivated. Specific learning method can improve or worsen the learning process, but it is not essential for the efficient usage of knowledge in everyday life after graduation. A student might, despite his successful graduation, get lost on his path and ends up unemployed or more or less unhappy. Other factors and mental processes are essential for personal happiness and success after graduation. They include curiosity, thirst for new knowledge and personal development, self-initiative, information literacy, readiness for changes, ambitions, creativeness, critical thinking, self-reliance, healthy life style etc.

These qualities motivate us as well as enable and encourage lifelong learning, which is necessary in today's rapidly evolving and changing world.
Regarding these facts there will be presented approaches within PUM-O (project learning for young adults, Maribor Adult Education Centre, informal education) and compared with approaches in formal education.

Keywords: competences, curiosity, informal education, lifelong learning, motivation.

1. Uvod

Namen članka je prikazati možne nove poti, pristope in izzive pri poučevanju prihajajočih generacij. Osredotočenost bo na miselnih navadah in kompetencah, ki bi mladim zelo pomagale pri soočanju z izzivi v življenju po času šolanja. Prikaz načina dela in opisi teh pristopov izhajajo iz izkušenj pri delu z mladimi v programu PUM-O (program Projektno učenje za mlajše odrasle, Andragoški zavod Maribor – Ljudska univerza; neformalno izobraževanje). Problematika bo obravnavana tako, da se bo primerjalo pristope v neformalnem izobraževanju, s tistimi iz formalnega izobraževanja. Vseživljenjsko učenje v današnji družbi, zaradi potrebe trga in iskalcev zaposlitve, ne predstavlja več neznanke, temveč je vse bolj pogosto in nujno. Ker je vseživljenjsko učenje prostovoljna in samo-motivirana dejavnost učenja posameznika iz osebnih ali poklicnih razlogov, je zelo pomembno, da mladi te značajske lastnosti in miselne navade pridobijo že tekom šolanja. V to smer gre tudi Evropska unija, ki je skupaj s svojimi članicami oblikovala več programov vseživljenjskega učenja, ki so na voljo v več državah in pomembno prispevajo k izboljšanju izobrazbene strukture prebivalstva. *» Družba vseživljenjskega učenja ni šele pred nami, temveč je že okrog nas. Ministri, ki so v evropskih državah odgovorni za izobraževanje in usposabljanje, so se odločili, da bo to cilj njihove politike…«* (Vseživljenjsko učenje: prispevek izobraževalnih sistemov v državah članicah Evropske unije, 2002, str. 27.) Jermaniš (2020) ugotavlja, da vse višje zahteve, nenehen tehnološki razvoj in potreba po hitrem prilagajanju spremembam terjajo stalna vlaganja v pridobivanje novega znanja in spretnosti. Šolski sistemi so danes postavljeni tako, da so urniki natrpani s predmeti, stopnja izbirnosti je nizka, hkrati pa manjka karierne orientacije, ki bi bila vključena v formalni sistem izobraževanja (Hrast, 2015). Tukaj nastopi pomen neformalnega izobraževanja.

2. O programu PUM-O

Namenjen je mladim, ki so prijavljeni na zavodu za zaposlovanje in nimajo zaključenega srednješolskega izobraževanja, iščejo svojo pot in si želijo spodbude in usmeritve v družbi vrstnikov, ki so v podobni situaciji. Glavni cilji obiskovanja programa so, da mladi bolje spoznajo sebe, da si začnejo zastavljati cilje za življenje, raziščejo svoje poklicne in osebne interese ter odkrijejo svoje potenciale, pridobijo pomoč pri vključitvi na trg dela ali za dokončanje šole.

Gre za neformalen program izobraževanja, povsem drugačen, kot poteka v šoli. Udeleženci pridejo do novih znanj, izkušenj, delovnih navad skozi projektno delo v skupini in z individualnim pristopom mentorja do vsakega posameznika. Drugače kot v šoli, kjer se učenec prilagaja šoli, se tukaj program prilagaja posamezniku, kajti vsakdo potrebuje drugačno pomoč: nekateri malo pomoči zaradi duševnih stisk, drugi pomoč pri iskanju tega, kaj bi sploh radi počeli v življenju, tretji pomoč pri zaključku šole in vstopu na trg dela ipd.

Vključitev traja deset mesecev in mladi med 15 in 26 let program obiskujejo vsak delovni dan. V skupini je do 24 udeležencev. Z njimi delajo trije mentorji. Raziskuje se interese, področja zanimanja udeležencev. Ko se najde dobra ideja ali tema, ki jih povezuje, se opredeli projekt, s katerim se želijo udeleženci ukvarjati. Poleg projektnega dela je velik poudarek na spodbujanju zdravega življenjskega sloga, krepitvi samopodobe, razvijanju delovnih veščin, navad, osebnostni rasti, pridobivanju novih kompetenc ipd.

Vključitev je za udeleženca brezplačna. Program financirajo Evropski socialni sklad, ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti ter Zavod RS za zaposlovanje.

3. Izkušnje in spoznanja

Izkušnje z delom v programu PUM-O izhajajo iz našega večletnega delovanja kot mentorji. Ugotovili smo, da so nekatere vsebine, ki smo jih pogrešali kot učenci v formalnem izobraževanju, tukaj prisotne. Ker so cilji in učni načrti v primerjavi z osnovnošolskimi in srednješolskimi tukaj drugačni, je lahko posledično celoten pristop drugačen. Svoboda mentorja pri odločanju o tem, na kakšen način bo prišel do ciljev, je večja kot svoboda učitelja v formalnem izobraževanju. Zdi se, da je rednost oz. dodana vrednost tega programa ravno v tem, da imajo izobraževalni cilji tukaj drugačen pomen. Za marsikaterega učenca v formalnem izobraževanju je glavni cilj čim boljši uspeh in čim boljše ocene zaradi lažjega vpisa v nadaljnje izobraževanje. Šolski uspeh jim služi kot vstopnica za nadaljnje šolanje. Samo znanje, ki ga pridobijo tekom izobraževanja, se nekaterim učencem zdi bolj pomembno, nekaterim pa manj.

V programu PUM-O cilji udeležencev niso fiksni in enaki pri vseh. Udeleženci o svojih izobraževalnih, zaposlitvenih, osebnih, kratkoročnih ali dolgoročnih ciljih sistematično razmišljajo, jih iščejo in niso povezani z ocenami. Mentorji jih pri tem predvsem usmerjajo, podpirajo in jim pomagajo. Cilje lahko predlagajo mentorji ali udeleženci sami. Vsebine, ki jih predlagajo mentorji so lahko zelo različne, pri sami izbiri pa se upoštevajo tudi individualne želje udeležencev. S pomočjo projektnega dela, interesnih delavnic in individualnih učnih projektov se potem skušajo ti cilji uresničiti. Kot mentorji, smo si prizadevali za cilje, ki bi lahko bili koristni v vsakdanjem življenju udeleženca, predvsem po zaključku obiskovanja programa. V mentorskem timu smo dali velik poudarek pridobivanju veščin in kompetenc, kot so radovednost, želja po novih znanjih in osebnem napredku, samoiniciativnost, informacijska pismenost, finančna pismenost, podjetnost, kreativno mišljenje, kritično mišljenje, samozaupanje, zdrav življenjski slog, etično in trajnostno mišljenje, splošna razgledanost o potrošniški družbi in globalnih izzivih itd.

Takšen način dela si lahko učitelj v formalnem izobraževanju zelo težko privošči zaradi pomanjkanja finančnih sredstev kot tudi drugih časovnih in praktičnih omejitev. Delno bi lahko podoben pristop s podobnimi vsebinami učitelj izvajal v okviru interesnih dejavnostih, krožkov ali razrednih ur. Vsebine, ki omogočajo osvajanje določenih miselnih navad, vrednot in kompetenc, lahko najdemo na primer v priročniku za razredne ure z naslovom Iskalci biserov. Tršinar V. D. (2004). *Iskalci biserov*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Pri odkrivanju osebnih interesov in potencialov posameznika smo na razne načine skušali ugotavljati, kaj bi posameznega udeleženca utegnilo zanimati, kaj je tisto, kar bi lahko počel s strastjo in veseljem, v čem je dober ipd. Vsak ponedeljek zjutraj smo mentorji in udeleženci skupaj naredili tedenski urnik, ga zapisali in obesili na steni učilnice. Radovednost smo med drugim skušali spodbujati tudi z jutranjimi novicami o aktualnem dogajanju. Vsak od udeležencev in mentorjev je moral povedati eno jutranjo zanimivo novico. « Bistvo učitelja na

katerikoli ravni je, da je bolj radoveden od učencev. S svojo radovednostjo jih nekako okuži. Nasprotje takega učitelja je tisti, ki otroka zgolj trpa z memoriranjem snovi, kar pa lahko počne samo na nemotiviran način z nemotiviranim otrokom.« (Dodič Turk idr., 2004, str. 54).

Delo smo si razdelili na tri sklope:
Projektno delo, interesne dejavnosti in individualni učni projekti.

3.1 Interesne dejavnosti

Nekaj dejavnosti, s katerimi smo se ukvarjali:

- obiski podjetij in potencialnih delodajalcev,
- obiski kariernih sejmov,
- pisanje kariernih načrtov in sistematično razmišljanje o vseživljenjskih, osebnostnih in izobraževalnih ciljih,
- šport (pohodi, nogomet, odbojka, košarka, jutranja telovadba, sodelovanje na medpumovskem turnirju, namizni tenis, fitnes ...),
- izdelava izdelka iz lesa (ročni nogomet), izdelava logotipa za skupinsko majico, tiskanje majic, osnove CNC-programiranja (sodelovanje z društvom KreatorLab Maribor ...),
- likovne dejavnosti (izdelava stripa, ustvarjanje različnih izdelkov, aktivno sodelovanje na Art Kampu festivala Lent itd.,
- zeliščni in zelenjavni vrt in kuhanje različnih jedi,
- računalniško opismenjevanje (izdelava spletne strani, 3D-modeliranje …),
- taborjenje in razni izleti,
- mednarodna izmenjava (nabiranje izkušenj s prostovoljnim delom v tujini),
- glasbene delavnice (igranje inštrumenta, zbor, ustvarjanje in snemanje glasbe, itd.),
- delavnice, ki so se nanašale na različne teme in so bile izvedene s pomočjo zunanjih sodelavcev, mentorjev ali udeležencev samih (npr. delavnice za osebnostno rast, učenje učenja, zdrava prehrana, problemi mladih in njihovi izzivi, informacijska pismenost in kritično mišljenje, kompetence na trgu dela, varna raba interneta itd.),
- podjetništvo in inovacije, osnove mikroekonomije, makroekonomije in podjetništva (kako napisati poslovni načrt, kaj točno mora vsebovati poslovni načrt, značilnosti poslovnih subjektov s. p., d. o. o., d. d. itd.
- predavanja uspešnih podjetnikov o njihovi podjetniški poti.

3.2 Individualni učni projekti

Pri teh je šlo za pridobivanje raznih specifičnih znanj in kompetenc glede na zanimanje posameznega udeleženca, kot na primer: učenje posameznikov za izpite, maturo, aktivnosti za iskanje zaposlitve, učenje tujega jezika, učenje snemanja videa in obdelave fotografij, obisk specifičnih podjetij, pisanje življenjepisov, prošenj za delo, simulacije razgovorov za delo itd.).

3.3 Skupno projektno delo

Namen skupnega projektnega dela je bilo razvijanje ekipnega duha, prilagajanje drugim, razvijanje sodelovanja ipd. Pomembno je bilo tudi iz vidika mentorjev, saj so zaradi skupinske dinamike dela lažje vodili skupino kot pri individualni obravnavi. Eden od ciljev programa PUM-O je bilo tudi seznanjanje udeležencev o trajnostnem razvoju in spodbujanje zdravega življenjskega sloga (slika 1). V okviru projektnega dela smo se tako na primer ukvarjali z obdelavo vrta (slika 2), učenjem o prehranski samooskrbnosti, s kuharskimi delavnicami, kuhanjem zdrave, lokalno pridelane hrane ipd.

Slika 1: Zdrav življenjski slog

Slika 2: Obdelovanje vrta in pridelava ekološke zelenjave

Obiskali smo nekatera socialna podjetja in se seznanjali z dobrimi praksami na področju trajnostnih praks (Kooperativa Dame - trajnostni turizem in gostinstvo, trgovina brez embalaže Zelena Jabka, Zadruga Dobrina, trgovina Smetka idr.).

Sodelovali smo z nevladno organizacijo Umanotera (Slovenska fundacija za trajnostni razvoj). Udeležence so na delavnicah aktivno vključevali in jih spodbujali k iskanju predlogov ter rešitev za okoljske probleme sodobnega sveta. Sodelovali smo tudi v vseslovenski akciji pogozdovanja poškodovanih gozdov.

4. Razvijanje miselnih navad in kompetenc

Za razvijanje določenih veščin smo kompetence razdelili v več skupin oziroma modulov.

4.1 Modul podjetniške kompetence in samoiniciativnosti

V programu PUM-O smo vzpostavljali stike s posamezniki, podjetji in drugimi organizacijami v okolju, kjer bi udeleženci lahko pridobili zaposlitev ali uresničili lastno podjetniško zamisel (mreženje v okolju). Na ta način smo skušali vplivati tudi na samozavest in pogum udeležencev. Škarja (2012) pojasnjuje, da je prvo potrebno biti pogumen in samozavesten, šele potem pride uspeh v podjetništvu. Nikoli obratno.

Z raznimi delavnicami smo jih prav tako spodbujali k samoiniciativnosti in podjetniški misli.

Kadar ima učenec namreč razvito to kompetenco, po zaključku šolanja lažje uresničuje več aktivnosti, kot so: spremljanje dogajanja na trgu dela in podjetništva, samoiniciativno izražanje idej in iskanje sodelavcev za njihovo uresničitev, opredeljevanje ideje skozi vizijo, cilje, naloge, čas, denar in druga sredstva, konstruktivno soočanje z ovirami pri uresničevanju projekta itd.

4.2 Modul kariernega načrtovanja in oblikovanja poklicne identitete

Modul zajema kratkoročno in dolgoročno načrtovanje kariernih in poklicnih ciljev:

- redno mesečno izpolnjevanje zaposlitvenega načrta,
- vsebine, ki omogočajo pridobivanje potrebnih (manjkajočih) kompetenc za trg dela (pisanje prošenj, življenjepisov, obiski podjetij, obiski kariernih sejmov, priprava referatov o določenih poklicih, izvajanje simulacij razgovorov za delo, vključevanje v prostovoljstvo itd.),
- vsebine, ki vodijo k razumevanju delovnopravne ureditve v državi (npr. delavnice, ki so jih izvajali člani organizacije Sindikat mladi plus).

4.3 Modul splošne poučenosti

Zajema aktualno družbeno-politično dogajanje na ravni lokalne skupnosti, države, EU in sveta, vsebine, ki so povezane s trajnostnim razvojem, vsebine, ki spodbujajo spremljanje in ustvarjalno sodelovanje v javnem življenju pri reševanju skupnostnih problemov ter sprejemanje aktivne vloge državljana.

4.4 Modul osebnostne rasti in oblikovanja trajnostnih življenjskih slogov

Zajema vsebine, povezane z medosebnimi odnosi, telesnim in duševnim zdravjem, načrtovanjem in preživljanjem prostega časa ipd.

5. Zaključek

V prihodnosti bi država in lokalne oblasti morale prepoznati določene kompetence in veščine posameznika kot pomemben element, ki ima lahko korist tako za državljane, kot za državo samo. Nekateri elementi dobrih praks v neformalnem izobraževanju bi lahko bili izvedljivi tudi v formalnem izobraževanju. Sistematično delo na tem, da mladi bolje spoznajo sebe, da bolje spoznajo različne poklice, da raziščejo svoje interese in odkrijejo svoje skrite potenciale, lahko vodi do tega, da marsikateri mlad človek izstopi iz pasivnosti in začne bolj dejavno kreirati svoje življenje.

Če bi v učni načrt določenih predmetov ali izbirnih vsebin vpeljali še razvijanje določenih kompetenc in miselnih navad, bi to lahko na več načinov pozitivno vplivalo na veliko učencev ali dijakov. Na primer razvijanje radovednosti, ki je lahko prirojena značajska lastnost ali tudi sistematično pridobljena in spodbujena. Ta lastnost lahko učence vodi na nove manj raziskane poti. Vodi jih k razmišljanju in delovanju izven ustaljenih okvirjev programa šolskega sistema. Vodi jih tudi v raziskovalno-eksperimentalno delo. Lastno zanimanje, strast in veselje do nečesa je bistvenega pomena za posameznikov napredek na določenem področju.

Primerjanje pristopov in načinov dela v OŠ s tistimi v programu PUM-O je potrebno jemati z razumevanjem. En pristop ni boljši ali slabši od drugega, ampak drugačen. Vsak ima svoje prednosti in pomanjkljivosti. To je seveda razumljivo, saj so drugačni tudi končni cilji, drugačna je starost udeležencev oz. učencev, drugačni so normativi in še mnogo drugega. Zdi pa se, da bi se kljub temu nekatere dobre prakse oz. vsebine lahko sistematično izvajale tudi v formalnem izobraževanju. Številne uspešne zgodbe mladih iz programa PUM-O nakazujejo, da bi tudi v učnih načrtih v formalnem izobraževanju lahko bilo več podobnih vsebin.

Strokovnjaki pravijo, da je motivacija ključ do uspeha. Logično bi lahko sklepali, da je to res le v primerih, ko gre za notranjo motivacijo, ki izhaja iz posameznikove radovednosti, veselja do učenja, želje po določenem znanju ipd. Če je motivacija zunanja (npr. učenec želi dobre ocene zaradi darila, ki ga bo dobil od staršev konec šolskega leta, pohvale in zadovoljstva staršev, sorodnikov ipd.) potem takšna motivacija slej ko prej splahni in nima dolgoročnega vpliva.

Glede vsebin, ki bi se torej sistematično nanašale na dolgoročne pozitivne miselne navade učencev in kasneje odraslih, se zdi, da jih je premalo v učnih načrtih formalnih izobraževanj. To je še posebej pomembno, saj v sodobni družbi uporabno znanje lahko hitro postane neuporabno v zgolj nekaj letih ali mesecih. Kar pomeni, da je uporabno znanje, ki ga učenec pridobi v prvem letniku srednje poklicne šole, morda postane do konca izobraževanja že neuporabno. V tem smislu menim, da je motivacija in veselje do vseživljenjskega učenja nujna.

Zato menim, da bi zaposleni v vzgoji in izobraževanju morali težiti k omenjenim vrednotam, dolgoročnim ciljem in se spraševati: *»Ali ne bi bilo čudovito, ko bi se veselje nad odkrivanjem in učenjem, ki ju opažamo pri zelo majhnih otrocih, nadaljevalo sleherni dan učenčevega življenja?«* (Sims, 2004, str. 13).

Mithans, M., Ivanuš-Grmek, M. (2018) ugotavljata, da bi bila participacija učencev večja, če bi v učne načrte vseh predmetov vključili izbirne vsebine, ki bi jim omogočale, da aktivno sodelujejo pri določanju vsebin, ki jih obravnavajo pri pouku in so v skladu z njihovimi interesi. Tako bi jim zagotovili možnost za soodločanje pri načrtovanju pouka, učno snov bi približali njihovim interesom, kar bi pozitivno vplivalo na njihovo sodelovanje pri obravnavi le te. Aktivno participacijo lahko učitelji spodbujajo tudi z vključevanjem učencev v različne projekte, v okviru katerih ti sami odločajo na več ravneh, učitelji so le v vlogi mentorja.

Mithans, M., Ivanuš-Grmek, M. (2018) ugotavljata tudi, da bi pri oblikovanju politik bilo zaradi spodbujanja participacije vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa smiselno razmišljati tudi o zagotavljanju večje avtonomije šol in pedagoških delavcev, saj šolska politika s predpisi in normativi onemogoča oziroma otežuje avtonomijo šole in učiteljev. Dodatno bi lahko participacijo učencev spodbudili s strokovnim izpopolnjevanjem učiteljev. Učitelji morajo participacijo najprej razumeti sami, pri čemer ne gre samo za poznavanje teoretične plati. Globlje morajo poznati koncepte in učne metode, ki pripomorejo k uspešnemu vključevanju učencev v pouk.

Na moji nadaljnji zaposlitveni poti (delo v srednješolski knjižnici) bi lahko nekatere od opisanih načinov dela in pristopov uporabljal še naprej v okviru interesnih dejavnosti, razrednih ur, raziskovalnih nalog, krožkov ipd.

6. Literatura

Jermaniš, M. (2020) Izobraževalna politika Evropske unije na področju izobraževanja odraslih. *Sodobna pedagogika*. 71(1), 1-2

Mithans, M., Ivanuš-Grmek, M. (2018). Participacija učencev in sooblikovanje učeče se skupnosti. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, letnik 16, številka 3, str. 61-80

Hrast, N. (2015). Poslovne in življenjske strategije mladih gimnazijcev: raziskovalno področje ekonomija ali turizem : raziskovalna naloga. II. gimnazija Maribor.

Škarja, P. (2012). Česar nas niso naučili v šolah. Mokronog: Izobraževanja Petra Škarja s.p. .

Dodič T. D. idr. (2004). Kakšna bo šola prihodnosti?. Radovljica: Didakta, 2004.

Sims, P. (2004). Spodbujanje odličnosti. Ljubljana: Učila International d. o. o.

Tršinar, V. D. (2004). Iskalci biserov. Priročnik za razredne ure. Maribor: Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet.

Vseživljenjsko učenje: prispevek izobraževalnih sistemov v državah članicah EU. (2002). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Predstavitev avtorja

David Rebernik, profesor proizvodno tehnične vzgoje, profesor likovne umetnosti. Pridobljen ima naziv mentor v programu PUM-O, zaključeno študijsko izpopolnjevanje iz bibliotekarstva za šolske knjižničarje.
Trenutna zaposlitev: šolski knjižničar na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Maribor.

»Obrnjeno učenje« in izzivi, o katerih nihče ne govori

»Flipped Learning« and Challenges that no one Talks about

Uroš Mikolič

[1] *Biotehniška šola Maribor*
uros.mikolic@bts.si

Povzetek

Globina znanja posameznika se kaže tudi v tem, kako dobro je sposoben uporabiti usvojeno snov v vsakdanjem življenju. Biti sposoben narediti lastne zaključke, je pomemben del učnega procesa. Znanje, pridobljeno skozi izkustveno učenje, nam je kot otrokom naravno dano. Učinkovit sistem, ki ga mnogi z leti šolanja pozabimo. Z namenom dviga učne kakovosti lahko učitelj uporabi različne pristope. Eden od možnih je obrnjeno učenje. Način poučevanja kjer učitelj postane mentor in učenec ustvarjalec lastnega znanja. Eden izmed osnovnih ciljev takšne izvedbe pouka je dvigniti kakovost učnega procesa. Rezultati so lahko dobri ali slabi, odvisni od več dejavnikov. V okviru strokovnega prispevka so izpostavljeni trije, o katerih redko slišimo in igrajo pomembno vlogo: učna ignoranca, nejasnost kriterijev in neučinkovite povratne informacije. Navedenih je tudi nekaj predlogov izboljšave, da bi se učna kakovost izboljšala.

Ključne besede: Dunning Kruger, obrnjeno učenje, ocenjevanje, povratna informacija.

Abstract

The depth of an individual's knowledge is also reflected in how well they are able to apply the acquired substance in everyday life. The ability to draw one's own conclusions is an important part of the learning process. The knowledge acquired through experiential learning is naturally passed on to us as children. It is an effective system that many people forget during their school years. To increase the quality of learning, the teacher can use different approaches. One possibility is "flipped learning". A way of teaching where the teacher becomes the mentor and the student the creator of his own knowledge. One of the basic aims of such a approach is to increase the quality of the learning process. The results can be good or bad, depending on several factors. The paper highlights three things we rarely hear about and which play an important role: learning to be ignorant, unclear criteria and ineffective feedback. There are also some suggestions for improving the quality of learning.

Keywords: assessment, Dunning-Kruger, feedback, flipped learning.

1. Uvod

Hitrost tehnološkega napredka presega sposobnost učitelja, da se uspešno prilagodi na vse spremembe. Redno prebiranje plevela od zrnja, je postalo del vsakdana za vse, ki želijo držati vsaj minimalen korak s časom. Predmet užitka lahko hitro postane vir stresa (Fudail & Mellar, 2008).

Obrnjeno učenje predstavlja eno premnogih možnosti, ki jih ponuja področje internetne tehnologije (IKT) (Trifonova & Ronchetti, 2003). Zakaj se odločiti za obrnjeno učenje, je

odločitev učitelja. Le ta naj temelji na avtonomiji in strokovnosti presoje posameznika ali je zadeva glede potreb učnega procesa smiselna. Prednost predstavlja tehnološka pismenost in da mobilna naprava ni nekaj, do česar učitelj goji odpor. Izpostaviti pa je potrebno, da to ni pogoj za izvedbo. Prednost obrnjenega učenja je ta, da v primeru neuporabe IKT tehnologije lahko tovrsten pouk izvedemo tudi povsem brez naprav in aplikacij. Način je tisti, ki je ključen.

2. Navidezna popolnost

Pogosto pristranska razpoložljivost informacij, ki ima nemalokrat močan finančen motiv, hitro ustvari popačeno sliko dejanskega stanja. Največja učna platforma Coursera je na primer samo v letu 2018 dosegla 140 milijonov dolarjev prihodka in dvomestno rast uporabe (Adams, 16.9.2018). V takih okoliščinah človek upravičeno domneva, da informacije niso vedno objektivno podane.

Novemu večkrat dajemo prednost pred preverjenim. Japonski rek »Isogaba maware«, ki v prevodu pomeni, da ko se človeku mudi, naj gre raje počasi, v danih okoliščinah igra pomembno vlogo. Posebej takrat, ko se odločamo o tem, kako bomo pouk izvedli. Nepremišljeno vpeljevanje novosti pogosto pride s ceno padca kakovosti [Kraut, Kiesler, Boneva, Cummings, & Helgeson, 2002)], saj stvari, ki vplivajo na uspešnost izvedbe, ne naslovimo [9, 13]. Ob pomanjkanju ustreznih informacij se želja po pestrejši učni uri in nerealna pričakovanja lahko hitro prelevijo v negativno izkušnjo učenca in učitelja (Fudail & Mellar, 2008); Croy, Garvey, Willets, Wheelahan, & Hood, 2020). Kakšne so negativne posledice hitenja in popačenih pričakovanj, učitelj pogosto ugotovi, ko preverja razumevanje predelane snovi (Burson et al., 2006; Croy et al., 2020).

Preden vzroke pripišemo napačnemu krivcu in vse skupaj prehitro opustimo, je pomembno, da novost, ki jo želimo uporabiti, poznamo tako s pozitivne kot tudi z negativne plati. Poznavanje "neznanega" je pomembno v izgradnji učinkovitega pedagoškega pristopa in izvedbi učne ure. Omogoča nam, da prilagodimo pričakovanja in pripravimo primerna orodja za izzive, ki jih lahko pričakujemo. Izvedba bo tako manj stresna in bolj učinkovita za vse, ki so aktivno vključeni.

Učitelj mora razpolagati s podatki, ki mu pomagajo, da naredi najboljše možne zaključke. Vsaka novost zahteva čas in trud. Strma učna krivulja je tako prej pravilo kot izjema. Tehnološka spretnost, naš odnos in pretekle izkušnje pomembno vplivajo na motivacijo in nadaljnje obete.

Cilj »obrnjenega učenja« ali t.i. "flipped učenja" je, da vloge obrnemo. Gre za način izvedbe, kjer učenec postane ustvarjalec znanja, medtem ko učitelj iz vloge prenašalca znanja stopi v vlogo mentorja. Cilj je učečega z različnimi metodami vzpodbuditi, da skozi izkustveno učenje sam pride do željenega rezultata (Andrade & Valtcheva, 2009; Burson, 2006) Takšna je teorija. Izvedba se pogosto izkaže kot nekaj povsem drugega. Težava je, da papir vse zdrži in tudi v tem primeru ni nič drugače. V odsotnosti kritike ima učitelj občutek, da zadeva enostavno deluje in imamo pred seboj še eno čudovito orodje brez katerega ne gre. Pa je res tako?

Možnosti izvedbe v obliki obrnjenega učenja je veliko. Ob pomoči IKT-ja so to lahko kratke video vsebine, pisna navodila ali druga oblika digitalno podanih informacij. Cilj je aktivirati višje taksonomske ravni učenja, ki temeljijo na izkustvenem učenju. Aktivno dejaven učenec ima boljše možnosti usvojiti znanje kot pasiven (Menella, 2016). Učitelj se pomakne v ozadje in s pristopom minimalnega vmešavanja poskuša ustvariti ozračje, kjer učeči sam kreira znanje.

Postane torej neke vrste mentor, kjer stopnjo »aktivnega vmešavanja« prilagaja potrebam posameznega učenca.

3. Poznavanje neznanega

Na uspešnost izvedbe vpliva mnogo dejavnikov, ki so pogosto med seboj tudi prepleteni. Zato je včasih težko oceniti, kateri ima večjo težo. Cilj članka ni pokriti vseh, ampak izpostaviti posamezne, katere avtor članka na podlagi osebnih izkušenj smatra kot pomembne. Dunning Krugerjev učinek, nedorečeni kriteriji ocenjevanja in kakovost povratne informacije, so tri pomembna poglavja, ki si jih bomo v nadaljevanju podrobneje pogledali.

3.1 Misliti, da znaš, ni enako kot znati

Slovnica je lep primer, kjer ob pomoči priučenih kriterijev posameznik pridobi sposobnost oceniti kakovost vsebine. Če ne znaš brati, tudi vsebine ne moreš presoditi. Podobno bi lahko naredili tudi z učnim procesom. Kako veš, da znaš, če ne poznaš kriterijev, po katerih presoditi kakovost vsebine?

Dunning-Krugerjev učinek pravi, da ljudje lastne ignorance pogosto ne zaznamo. Šola ni nobena izjema (Sclösser, Dunning, Johnson, & Kruger, 2013). Iz tega razloga je težko realno oceniti lastno znanje. Iz razreda, kot tudi po pogovoru s kolegi, je pogosto opaziti, da imajo številni dijaki močno popačeno prepričanje o lastnem znanju. Ekstremi segajo v obe smeri. Od previsokih, pa vse do prenizkih. Videno potrjuje tudi strokovna literatura, ki navaja, da dijaki, ki so učno v spodnji četrtini in dijaki, ki so učno v zgornji četrtini imajo vsak svoje težave. Prvi pogosto prenapihnejo, drugi pogosto podcenijo kakovost usvojenega znanja [Burson, 2006; Schlösser et al., 2013; Sierpinska, Bobos, & Knipping, 2008). Ne glede na vzrok imajo takšna stališča negativen učinek, kadar gre za samostojno delo. Namreč pomemben sestavni del učinkovitega učnega procesa je tudi kakovostna samorefleksija (Mulcare & Shwedel, 2017). Ne veš, česar ne veš.

V želji, da učencu izboljšamo sposobnost samorefleksije in posledično dvignemo kakovost pridobljenega znanja, je potrebno najprej ponuditi ustrezno orodje. Proces je dolgotrajen in nikoli končan, vendar nujen, če želimo dvigniti kakovost izvedbe. Samozavedanje je nujno, da obrnjeno učenje doseže željen učinek – uporabno znanje.

Pogosta napaka, ki jo naredimo je, da podamo zgolj ustno(pisno) navodilo ob začetku naloge in pričakujemo, da bo opomin na ključne napake zadosten za dosego cilja. Ignoranca učenca pogosto omeji sposobnost dojemanja dobronamernosti sporočila. Prav tako se je izkazalo, da primerjava izdelka s sošolci ne doseže željenega učinka. Ko dijaku manjka orodje, s katerim ocenjuje kakovost, ne bomo dosegli učinka, pa naj se še tako trudimo.

Bolje je, da skozi različne pristope vzpodbujamo miselni proces učenca (Bransford, Brown, & Cocking, 2000). Učiteljeve izkušnje in poznavanje učenca so tiste, ki igrajo pomembno vlogo pri odločitvi, kdaj in na kakšen način se vmešati v učni proces. Iz lastnega dela ugotavljam, da je eden od možnih načinov postavljanje odprtih vprašanj. S tem dijaka silimo v argumentacijo lastnih stališč in na tak način vzpodbujamo aktivnost učnega procesa.

Pri učencih, ki so učno šibki, je zelo učinkovito, da aktivno opominjamo na miselne napake, ki jih sami počnemo. Poudarek je na besedi »aktivno«. Samo enkrat ne bo dovolj. Vztrajnost in doslednost pri navodilih sta pomembni, če želimo, da ohranijo motivacijo in učno nalogo

uspešno izvedejo. Kot koristno se je izkazalo tudi dejstvo, da redno skupaj z učencem preverimo doslednost upoštevanja kriterijev. Ne pozabite, da je učenec tisti, ki ohranja pobudo, vi samo usmerjate.

Uspešni dijaki imajo prav tako težave. Pomembno je, da z namenom izboljšave tudi njih ustrezno naslovimo. Dijaki, ki po uspehu izstopajo, imajo pogosto skromno mnenje o lastni uspešnosti. V tem primeru se je izkazalo kot učinkovito, da jim predstavimo različne stopnje miselnega procesa in s primeri pomagamo dojeti, da so različno zahtevni. Primerjalno lahko pokažemo tudi različne izdelke in jim ob razlagi pomagamo spoznati, kateri kriteriji kažejo na nižje in kateri na višje ravni miselnih procesov. Na tak način učencu pomagamo razviti boljšo samorefleksijo.

Seveda so možni tudi drugačni pristopi. Navedel sem le tiste, ki jih redno uporabljam.

3.2 Pričakovanja in kriteriji

Miselni proces je kognitivno naporen (Louis & Sutton, 1991; Piaget, 2003). Zato je razumljivo, da se posameznik pogosto temu podzavestno in na različne načine želi izogniti. Miselna lenoba je neizogibna, če pravila niso jasno postavljena. Cilj je, da se učitelj in učenec zavedata pravil in so pričakovanja jasno postavljena na vpogled (Andrade & Valtcheva, 2009)[2].

Iz tega razloga je pomembno, da karte položimo na mizo, še preden pričnemo. Pregovorno velja, da uspeh "čez noč" pride kot posledica večletnega dela. Dobra in jasna navodila so nujna, če želimo povečati motivacijo in zmanjšati nepotreben stres in morebitno razočaranje. Vendar drži tudi, da nič ni dokončno. Dobra in jasna pravila so plod dela, ne rezultat prvega poskusa. Aktivno izoblikovanje in dopolnjevanje se nikoli ne končata.

Eden od možnih načinov kako se lotiti izziva je, da to storimo skupaj z učenci. Sodelovanje pri ustvarjanju kriterijev in pravil pomembno poveča delovno motivacijo. Občutek soodgovornosti ustvari ugodno ozračje, ki omogoča učinkovitejšo izvedbo učne ure. Ključno vlogo imajo učiteljeve izkušnje, ki aktivno odmerja, koliko in na kakšen način vključiti učence k sodelovanju. Za izdelavo kriterijev in pravil si vzemite dovolj časa.

Možen način, ki ga sam pogosto uporabljam, je t.i. »mrežni načrt«, kjer z razredom prečistimo kriterije in pravila ter jih postavimo v tabelo. Vsak kriterij se točkuje na podlagi jasno dorečenih alinej. Pri izvedbi je koristno, da dijake opomnimo, da ni znanje edino, kar šteje, ampak je možno vrednotiti tudi sposobnost sodelovanja, komunikacijo, točnost, aktivnost posameznika in druge stvari, za katere menimo, da so pomembne za uspešen rezultat.

Iz izkušenj v razredu ugotavljam, da kriteriji najbolje delujejo takrat, kadar je vrednotenje dovolj široko zastavljeno, da ne zatira individualnega dela in hkrati dovolj natančno opredeljeno, da se lahko izdelki enotno ovrednotijo.

3.3 Pomembnost povratne informacije

V kolikor želimo izboljšati rezultate - kakovostno znanje, ki kaže na poglobljeno razumevanje snovi in jo dijak lahko tudi širše uporablja, je potrebno dati ob stran t.i. politično korektnost. Za povečanje učnega učinka je potrebno ustrezno nasloviti tudi način, kako podajamo povratno informacijo (Ende, 1983; Evans, 2013; Smith & Higgins, 2006).

Dialog namesto monologa je pomemben. Na začetku svoje prakse sem pogosto podal povratno informacijo prehitro ali sistemsko. Izhajal sem iz tega, da imam dolžnost podati »pravilen odgovor«.

Neznanje je sprejemljivo. Predstaviti ga moramo kot pomemben sestavni del učnega procesa. Brez miselnega napora učenec povratne informacije pogosto "ne sliši". Izkazalo se je, da je bolje, če z vprašanji odprtega tipa sam pride do zaključkov. Potrebno je vztrajati, da učenec stališče podkrepi z razlago.

Odnos do znanja je zelo pomemben. Ali dijak verjame, da kar se nauči je za vselej ali pa misli, da lahko še napreduje (Hochanadel & Finamore, 2015; Murphy & Thomas, 2008; Sierpinska et al., 2008)? Naloga učitelja je, da izpostavi izobraževanje kot vseživljenjski proces. Nobena stvar ni dokončna in to je pomembno poudariti. Inteligenca nikakor ni nekaj, kar je zapečateno že ob rojstvu. Mnogi dijaki žal ostajajo ujetniki miselnega okvira, ki jim ga družba vcepi - enkrat neumen - vedno neumen, kar ima negativen učinek na učni proces. Svoj delež pogosto primaknemo učitelji, zato je pomembno, da se tega zavedamo.

4. Zaključek

Človek velja toliko, kolikor zna, saj iz tega črpa svoje poglede na svet in načine, kako se spopadati z izzivi vsakdana. Naj bo to obrnjeno učenje ali katerikoli drug sodoben pristop, tako šolstvo pomaga soustvarjati bodoče odrasle. Kako bodo razmišljali in se spopadali z izzivi, je odvisno tudi od nas (Robinson, 2010).

Avtonomija nam daje visoko mero svobode, a hkrati veliko odgovornost. Namesto posvečanja aplikacijam in lova na novosti,naj si učitelj izbere način, ki mu je všeč in v njem vidi upravičen smisel. Določena stopnja nelagodja je ob vpeljevanju novosti razumljiva. Kolege vzpodbujam k razmisleku, da pri uvajanju novosti ne pretiravamo. Manj je več, se pogosto izkaže kot uspešen pristop. Postopnost in nadgradnja že usvojenega sta pomembni sestavini uspešnega dela. Ustvarjanje ozračja, kjer vzpodbujamo samorefleksijo, je dolgotrajen proces. Potrebna sta čas in vztrajnost učitelja in učenca. Novosti, tudi obrnjeno učenje, so tek na dolge proge in ob koncu ure je vendar učitelj tisti, ki največ šteje, analogno ali digitalno.

5. Literatura

Adams S. (2018). *This Company Could Be Your Next Teacher: Coursera Plots A Massive Future For Online Education.* Forbes. Pridobljeno *s* https://www.forbes.com/sites/susanadams/2018/10/16/this-company-could-be-your-next-teacher-coursera-plots-a-massive-future-for-online-education/#5f60a2e12a39

Al-Fudail, M., & Mellar, H. (2008). Investigating teacher stress when using technology. *Computers & Education*, *51*(3), 1103-1110.

Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into practice*, *48*(1), 12-19.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn* (Vol. 11). Washington, DC: National academy press.

Burson K, et al. “Skilled or unskilled, but still unaware of it: how perceptions of difficulty drive miscalibration in relative comparisons.” *Journal of Personality and Social Psychology* 90, 1 (2006): 60–77

Croy, G., Garvey, L., Willetts, G., Wheelahan, J., & Hood, K. (2020). Anxiety, flipped approach and self-efficacy: Exploring nursing student outcomes. *Nurse Education Today*, *93*, 104534.

Ende, J. (1983). Feedback in clinical medical education. *Jama*, *250*(6), 777-781.

Ermeling, B. (2015). Lessons learned from a chalkboard: Slow and steady technology integration. Teachers College Record

Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of educational research*, *83*(1), 70-120.

Fairlie, R. W. (2005). The effects of home computers on school enrollment. *Economics of Education review*, *24*(5), 533-547.

Fried, C. B. (2008). In-class laptop use and its effects on student learning. *Computers & Education*, *50*(3), 906-914.

Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research (JIER)*, *11*(1), 47-50.

Jin, J., in Bridges, S. M. (2014). Educational technologies in problem-based learning in health sciences education: a systematic review. *Journal of medical Internet research*, *16*(12), e251.

Joo, Y. J., Lim, K. Y. in Kim, N. H. (2016). The effects of secondary teachers' technostress on the intention to use technology in South Korea. *Computers & Education*, *95*, 114-122.

Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V. in Crawford, A. (2002). Internet paradox revisited. *Journal of social issues*, *58*(1), 49-74.

Louis, M. R.in Sutton, R. I. (1991). Switching cognitive gears: From habits of mind to active thinking. *Human relations*, *44*(1), 55-76.

Mennella, T. A. (2016). Comparing the efficacy of flipped vs. alternative active learning in a college genetics course. *The American Biology Teacher*, *78*(6), 471-479.

Mulcare, D. M. in Shwedel, A. (2017). Transforming Bloom's taxonomy into classroom practice: a practical yet comprehensive approach to promote critical reading and student participation. *Journal of Political Science Education*, *13*(2), 121-137.

Murphy, L. in Thomas, L. (2008, June). Dangers of a fixed mindset: implications of self-theories research for computer science education. In *Proceedings of the 13th annual conference on Innovation and technology in computer science education* (pp. 271-275).

Piaget, J. (2003). Part I: Cognitive Development in Children--Piaget Development and Learning. *Journal of research in science teaching*, *40*.

Robinson, K. (2010). Changing education paradigms.

Schlösser, T., Dunning, D., Johnson, K. L.in Kruger, J. (2013). How unaware are the unskilled? Empirical tests of the "signal extraction" counterexplanation for the Dunning–Kruger effect in self-evaluation of performance. *Journal of Economic Psychology*, *39*, 85-100.

Sierpinska, A., Bobos, G. in Knipping, C. (2008). Sources of students' frustration in pre-university level, prerequisite mathematics courses. *Instructional Science*, *36*(4), 289-320.

Smith, H in Higgins, S. (2006). Opening classroom interaction: the importance of feedback. *Cambridge journal of education*, *36*(4), 485-502.

Spitzer, M. (2014). Information technology in education: Risks and side effects. *Trends in Neuroscience and Education*, *3*(3-4), 81-85.

Trifonova, A. in Ronchetti, M. (2003). Where is mobile learning going?. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1794-1801). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Kratka predstavitev avtorja

Uroš Mikolič je po formalni izobrazbi doktor veterinarske medicine. Po delu v zasebnem sektorju, je našel zaposlitev in nove izzive kot učitelj na Biotehniški šoli Maribor. Poučevanje strokovnih modulov in delo z najstniki so izzivi, ki zahtevajo inovativnost. V svoji desetletni pedagoški karieri je bil kot strokovni vodja projektov »Inovativna pedagogika 1:1« in »POKIT« zadolžen za uspešno koordinacijo in vključitev novih učnih tehnologij v delovno okolje. Dragocene izkušnje na področju psihologije učenja in inovativnih pristopov, ki jih je skozi projekte nabiral sproti, nadgrajuje in uporablja v praksi. Znanje ves čas aktivno izpopolnjuje z udeležbo na različnih izobraževalnih tečajih: »Learning how to learn, Coursera; Mindshift, Coursera; Ambitious teaching, Coursera idr. in z aktivnim sodelovanjem na konferencah npr. »Negativni učinki obrnjenega učenja, RISK, 2020«. Tudi v prihodnje načrtuje nadgradnjo in dodatno poglobitev znanja z namenom optimizacije učnega procesa v dobro učenca in učitelja.

Turistični podmladek šole – izziv za nadarjene učence in mentorja

Tourist School Youth – A Challenge for Gifted Pupils and a Mentor

Ribana Višnar

Osnovna šola Ludvika Pliberška Maribor
ribana.visnar@ludvik.si

Povzetek

Veliko je načinov, kako uspešno motivirati učence. V članku je predstavljeno delo z nadarjenimi učenci pri projektu Turizmu pomaga lastna glava. S tem projektom učenci ob podpori mentorja pridobivajo nova znanja, razvijajo ustvarjalnost, inovativnost, vedoželjnost, komunikacijo in spoznavajo veščine timskega dela. Dolžnost učitelja in družbe nasploh je učiti in naučiti vse učence osebne in družbene odgovornosti, empatije, solidarnosti, povezovanja in razumevanja. Pomembni niso samo rezultati, znanje, moč, priznanja, pomembno je vzgojiti tudi razumevajočo in izobraženo mladino. S tovrstnim delom z nadarjenimi učenci združujemo pisano paleto ne samo različnih talentov in nadarjenosti, pač pa tudi z različnimi oblikami in metodami dela omogočamo učencem, da živijo svoj interes, so izpopolnjeni in zadovoljni, ter da izberejo dejavnost, v kateri lahko svojo uspešnost potrdijo.

Ključne besede: inovativnost, motivacija, projekt, timsko delo, ustvarjalnost.

Abstract

There are many ways how to motivate students successfully. We are going to present the work with gifted pupils in the project called “Turizmu pomaga lastna glava” (“Tourism is helped by its own head”). Through the project, the mentor supports pupils to gain new knowledge, develop creativity, innovation, curiosity and learn teamwork skills. We believe that teachers and society should teach personal and social responsibility, empathy, solidarity, connection and understanding. It is not only the results, knowledge, strength and certificates that matter. It is important to raise understanding and educated youth. With that kind of work with gifted pupils, we combine different talents, furthermore, we use different forms and methods of work to enable pupils to live their interest, to be fulfilled and satisfied, and above all, to choose an activity in which they can confirm their successfulness.

Keywords: creativity, innovation, motivation, project, teamwork.

1. Uvod

Veliko je načinov, kako uspešno motivirati učence. V prispevku je predstavljen primer dobre prakse, mentorstvo nadarjenim in motiviranim učencem pri projektu Turizmu pomaga lastna glava na Osnovni šoli Ludvika Pliberška Maribor, kjer smo pri tem delu uspešni že 25 let.

2. Opredelitev nadarjenosti

»Pojem nadarjenost je star toliko kot človeštvo samo. V primitivni skupnosti je bil nadarjen tisti človek, ki je bil dober lovec. V času selitve narodov in zavzemanja ozemelj je bil nadarjen tisti, ki se je izkazal za boljšega bojevnika. Stari Grki so za nadarjene pojmovali dobre govornike, umetnike in filozofe, v srednjem veku pa so veljali za nadarjene vojskovodje, filozofi, bogoslovci ...« (Jurman, 2004, str. 146). Tako vidimo, da se je pojem nadarjenosti skozi obdobja pojmoval vedno drugače.

»V zgodovini so se nadarjene osebe pojavljale v različnih kulturah. Zaradi njihovih izjemnih dosežkov in sposobnosti so jih nekateri ljudje občudovali in spoštovali, drugi so se jih bali in celo preganjali. V odnosu do nadarjenosti ni opaziti korenitih sprememb, lahko pa rečemo, da se je danes spremenilo zavedanje o pomenu nadarjenosti.« (Blažič 2001, str. 2).

Nadarjenost je kompleksen, razvojno dinamičen in kontekstno pogojen fenomen, ki je rezultat interaktivnega delovanja bioloških, psiholoških, pedagoških in psiho-socialnih dejavnikov ter v najširšem pomenu predstavlja izjemne človeške potenciale oz. dosežke (Juriševič, 2012).

Zakon o osnovni šoli (ZOsn, 2013) določa, da so nadarjeni učenci tisti, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela. Nadarjeni učenci niso več umeščeni med učence s posebnimi potrebami, kot so bili opredeljeni v Zakonu o osnovni šoli do leta 2013.

Posodobljeni koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi v Sloveniji z leta 2019 razume šolo kot spodbudno učno okolje. V tem okolju naj se visoko vrednoti ustvarjalnost in poudarja osebne značilnosti posameznika. Pomembna sta samozavest posameznika, prevzemanje odgovornosti, sposobnost tveganja ter neodvisnost razmišljanja. Potrebno je dobro poznavanje lastnosti posameznikov, ki se lahko izkazujejo na različnih področjih ustvarjanja, morda kot dosežek v obliki različnih idej, dejanj, rešitev, izdelka.

Učitelje morajo pri nadarjenih učencih zanimati zelo različni potenciali učencev, ki pa so zmeraj nadpovprečni. Lahko so to intelektualni (splošni ali specifični), ustvarjalni (učenec najde inovativne rešitve) ali osebnostni potenciali (motivacijski, čustveni, voditeljski).

Med splošnimi cilji vzgoje in izobraževanja je potrebno poudariti zagotavljanje pogojev za doseganje odličnosti pri posameznikih, ki so nadarjeni na različnih področjih: splošnem intelektualnem, ustvarjalnem, učnem (jezikovnem, matematičnem, družboslovnem, naravoslovnem, tehniškem), umetniškem (glasbenem, likovnem, dramskem, literarnem …) in telesno-gibalnem področju.

Osnovni cilj slovenskega šolskega sistema je celovito doseganje kakovostnega znanja in izobraženosti v vseh razsežnostih (Bela knjiga, 2011), pri tem pa je zelo pomembno nameniti čas delu z nadarjenimi učenci.

Izhodišča za delo z nadarjenimi učenci izhajajo iz sodobnega pojmovanja nadarjenosti. Odkrivanje nadarjenih učencev je del sistema devetletne osnovne šole, ki poteka v treh stopnjah (evidentiranje, identifikacija, seznanitev in mnenje staršev).

Zahteva po posebnem pristopu pri delu z nadarjenimi učenci je zapisana v Zakonu o osnovni šoli, kjer je tudi opredeljena zahteva po sistematičnem in načrtnem spodbujanju razvoja nadarjenih otrok. Zakon predpisuje, za izvedbo pa je odgovorna osnovna šola, ki naj bi zagotovila ustrezno usposobljene strokovne delavce za pripravo, izvedbo in evalvacijo programov za nadarjene učence. Tako delo zahteva tudi posebno organizacijo šolskega dela, kar šole rešujejo na različne načine.

V naši šoli je ena od teh dejavnosti, ki zagotavljajo vzpodbujanje nadarjenosti, tudi interesna dejavnost Turistični podmladek.

3. Delo z nadarjenimi učenci

Seminarske naloge, raziskovalne naloge in inovacijski predlogi so le ena izmed možnosti dela z nadarjenimi učenci. Predstavili bomo, kako nadarjeni učenci sodelujejo v projektu Turizmu pomaga lastna glava.

3.1. Turizem kot interesna dejavnost

Hitri vsestranski napredek od ljudi zahteva, da se nenehno prilagajajo in znajdejo pri spremembah sodobnega časa. Ravno to pa daje pobudo za vseživljenjsko učenje, ki postavlja svoje temelje prav v šolskem obdobju. Namen interesnih dejavnosti je, da pri učencih razvijajo interesna področja in aktivno sodelovanje pri izvedbi le-teh. Posebej pomemben je razvoj tako na učnem kot tudi na socialnem področju, saj učenci razvijajo kritično mišljenje in so celostno, miselno ter čustveno aktivni (Miklavčič, 2012).

Hkrati je zelo pomembno zadovoljevanje otrokovih psihosocialnih potreb, ki so povezane s človekovim življenjem v skupini. Potreba po pripadnosti je temeljna potreba človeštva. Nezadostna količina kvalitetnih socialnih stikov vodi v socialno osamljenost in posledično v čustveno osamljenost. Z zadovoljeno potrebo po pripadnosti se povezujejo tudi pozitivna čustvena stanja (sreča, veselje, zadovoljstvo, osebni mir). Izguba socialnih stikov se povezuje z negativnimi občutji, kot so tesnobnost, depresivnost, ljubosumje in žalovanje. Številni psihologi so predpostavljali da predstavlja socialna izključenost najobičajnejši in najpomembnejši vzrok tesnobnosti. Nezadovoljenost potreb po pripadnosti se povezuje s psihičnimi težavami, večjo stopnjo samomorilnosti, antisocialnim vedenjem ipd. (Košir, 2013).

Temeljni namen interesne dejavnosti Turistični podmladek je vzgoja učencev za pozitivni odnos do turizma in turistov. Vzbudil naj bi njihovo zanimanje za turizem kot možno področje njihovega poklica ali pa ljubiteljskega dela. Tega je pri nas veliko, saj je vsako šolsko leto veliko učencev, ki bi želeli sodelovati pri projektu. Za projekt se odločajo učenci, ki so posebej sposobni na dramskem, likovnem ali ustvarjalnem področju in jim je delo pri tem projektu velik izziv. Temelj njihove odločitve mora biti interes, želja in sposobnost učenca.

Projekt Turizmu pomaga lastna glava je celovit sistem organiziranega delovanja osnovnošolske mladine v turizmu. Vsebina projekta je vezana na raziskovanje turizma v domačem kraju, ugotavljanju možnosti za hitrejši razvoj in oblikovanje take ponudbe, ki bo spodbudila podjetništvo in trženje naravnih danosti ter tudi ostale ponudbe v vseh možnih oblikah.

Pri projektu krepimo medvrstniško sodelovanje, sodelovanje med učenci in učiteljem, skrb za soljudi, skrb za okolje, družbeno odgovornost, poklicno usmerjanje, kreativnost, kritično razmišljanje, učenje za življenje, razvijanje empatije do drugih, razvijanje samozavesti in optimizma, prijateljstvo, socialno kompetentnost, različne oblike medsebojnega komuniciranja, usklajevanje in reševanje konfliktov, ki se porajajo med delom, pozitivne vrstniške odnose ter pozitiven odnos do svojega kraja Radvanje in Maribora.

Samozavest sama po sebi ne pomeni veliko. Kadar gre posamezniku v šoli dobro in je v medvrstniških odnosih zadovoljen, je srečen. Kadar pa se števec obrne v nasprotno smer, upade tudi samozavest. Dobra strategija je, da je potrebno otroke učiti optimizma pred puberteto, vendar dovolj pozno v otroštvu, da imajo metakognitivne sposobnosti (zmožni razmišljati v mislih). Učenje strategij je pomembno, saj kaže, da postajajo spretnejši v odnosih (Seligman, 2009).

Namen projekta je tudi del poklicne orientacije, da se pri učencih zbudi zanimanje za turistično udejstvovanje in jih navduši za turistični poklic.

Za učence je pri doseganju ciljev zelo pomembno, da jih dosežejo z uporabo čim večjega števila svojih čutil: oči, ušes, rok, nosu, jezika itd. S tem se poveča učinkovitost učenja. Za projektno delo lahko rečemo tudi, da povezuje in združuje umsko in telesno delo, mišljenje in aktivnost, šolo in življenje.

Ustvarjalnost pa ne temelji samo na človekovem intelektu, temveč je plod celotne osebnosti. Produkti ustvarjalnosti so zaradi človekove želje pokazati nekaj novega, nekaj boljšega, enkratnega, prisotni so na vseh področjih človekovega delovanja. Ustvarjalnost lahko opredelimo na osnovi posameznikovih izdelkov ali pa kot proces (Jurman, 2004).

Na Osnovni šoli Ludvika Pliberška Maribor Turistični podmladek deluje že 25 let. Gospa Ribana Višnar je vseskozi mentorica te interesne dejavnosti. Kot priznanje za svoj prispevek k razvoju turistične društvene dejavnosti je prejela srebrni znak Občinske turistične zveze Maribor. Vsako šolsko leto sodelujejo pri projektu Turizmu pomaga lastna glava. Ker je to vsebinsko zelo razgiban in obsežen projekt, je potrebno sodelovanje več učiteljev, ki se pridružijo delu. S tem se krepi tudi medsebojno sodelovanje med učitelji, kar je zelo velikega pomena za vsak kolektiv.

Sodelovanje na festivalu vključuje izdelavo turistične naloge na razpisano temo s ciljem oblikovanja turističnega proizvoda in predstavitev le-tega na turistični tržnici. Turistična naloga mora biti narejena v skladu z navodili za pripravo naloge (zapisano v pravilniku Turistične zveze Slovenije štev. JR026-344/97, z dne 24. 09. 1997).

Pri predstavitvi na turistični tržnici lahko sodeluje ekipa največ devetih učencev, ki so tudi avtorji turistične naloge. Vsaj štirje od teh morajo biti sočasno prisotni na stojnici, ostali pa promovirajo svojo ponudbo na celotnem prostoru, kjer se odvija turistična tržnica.

Vsako leto v mesecu septembru Komisija za izobraževanje in mladino pri TZS, Zavod RS za šolstvo in Ministrstvo za šolstvo in šport v sodelovanju z regijskimi odbori za gospodarski razvoj in tehnologijo razpišejo festival za tekoče šolsko leto.

4. Od ideje do uresničitve

V mesecu juniju dobimo razpis Turistične zveze Slovenije, ki zajema temo festivala za novo šolsko leto. Takrat se nam že rojevajo ideje, kaj bi delali oziroma velikokrat imamo že kar

nekaj idej v mislih, ki so se nam porodile med raziskovanjem doslej. V mesecu oktobru je potrebno oddati prijavo, ki vsebuje grob opis naše dejavnosti z naslovom, ki je lahko še delaven.

4.1 Delo po korakih:

1. Učenci podajo čim več asociacij na predlagano temo (nevihta idej). Sproti si jih zapisujejo in kasneje izluščimo najpomembnejše. Seveda morajo biti vse ideje prilagojene razpisu, izvedljive in realne. Pomembno je, da upoštevamo vse predloge, ki se utrnejo učencem in če je potrebno, k izvedbi projekta pritegnemo še druge učitelje, starše in krajane. Najbolje je, če ideje pridejo izključno od učencev. Tako jih bodo le-ti veliko bolj zavzeto obravnavali, kot če jih predlaga učitelj. Za uspešno delo je namreč zelo pomembno vzdušje, v katerem projekt poteka. Vsak član skupine izrazi željo, kaj želi delati in pri kateri dejavnosti želi sodelovati. Prav tako je potrebno podrobno opredeliti naloge, ki so ključne za uspešno izvedbo projekta. Na osnovi opredeljenih nalog pa razdeliti delo med člane projektne skupine v skladu z interesi in sposobnostmi posameznikov.
2. V tem delu projekta se usmerimo na turistično nalogo, ki zajema vse elemente raziskovalne naloge. Vse nadaljnje faze dela so odvisne od vsebine le-te.
3. Naslednji korak je iskanje virov ter pregled obstoječe literature. Ugotoviti moramo, kaj je o tematiki, ki nas zanima, že znanega. Pri tem pregledu so uporabljeni tiskani (učbeniki, enciklopedije, leksikoni, priročniki, poljudne, strokovne in znanstvene revije, časopisi ...) in elektronski viri (spletne strani).

Učenci so med potekom dela spodbujeni, usmerjeni in pomaga se jim pri izvedbi naloge, v tem primeru turistične naloge. Pri raziskovalnem delu sodelujejo eden do trije učenci. Ti se v glavnem posvečajo raziskovanju in delu na inovacijskem projektu. Izdelati morajo konkreten načrt določene akcije v kraju. Zelo pomembno je namreč, da turistični podmladek živi in diha s krajem.

Učenci živijo s svojim krajem – Radvanjem (Maribor), ki ga poznajo neformalno, zunaj šole in ga ob pomoči različnih strokovnih področji spoznavajo tudi v sklopu projekta.

Smo edina mariborska šola, ki sodeluje pri projektu Turizmu pomaga lastna glava. Dokaz smo, da lahko tudi mestna šola dela na področju turizma, čeprav je včasih težko. V majhnem mestu ali na vasi delo poteka drugače, tamkajšnji prebivalci sami pristopijo k projektu, saj s svojim krajem živijo bolj povezano. Delo odraslih je velikokrat razvidno pri sami izdelavi spominka ali pri sami predstavitvi. Mi delamo drugače. Naš moto je, da učenci delajo samostojno, da je zaključni izdelek plod njihovega znanja, zmožnosti, ustvarjanja, plod kreativnosti idej, nalog …

Ob vseh aktivnostih je ves čas prisoten mentor, ki usmerja, motivira, svetuje, uči in je podpora učencem. Naloga mentorja je tudi zagotavljati spodbudno učno okolje. Učence mora pripeljati do novega znanja, izkušenj in ga ob tem skuša obvarovati pred velikimi napakami. Vsi imamo isti cilj.

Tako kot na eni strani poteka izdelava turistične naloge, na drugi strani učenci že začnejo razmišljati o turističnem produktu, ki bo predstavljal rdečo nit projekta. V tem delu je zelo pomembno sodelovanje učitelja likovne umetnosti. Za ta del projekta se odločijo učenci, ki so nadarjeni na likovnem področju, saj je potrebno veliko idej, likovne spretnosti ter poznavanje likovnih tehnik. Izdelek mora biti zanimiv, privlačen in povedati mora zgodbo brez dodanega teksta.

Vzporedno poteka razmišljanje o turistični predstavitvi na stojnici. Na turističnih tržnicah se učenci urijo v javnem nastopanju in promoviranju svojega kraja in njegove ožje okolice. Pri tem širijo vedenje o naravnih lepotah in kulturnih posebnostih iz svoje okolice širom Slovenije.

Ob zaključku izdelane turistične raziskovalne naloge, turističnega spominka in izdelane predstavitve na razstavnem prostoru se lotimo akcije promocije našega dela.

Vse delo zahteva veliko truda, saj je potrebno med obiskovalci turističnih tržnic zbuditi zanimanje za naravno in kulturno dediščino svojega kraja ter pomagati pri njegovi večji turistični prepoznavnosti in obiskanosti. Obiskovalcem je potrebno predstaviti barvito stojnico ali izjemno postavitev, ki je vedno pravi likovni dosežek. Prav zato, da izpolnimo vsa pričakovanja, se moramo še toliko bolj potruditi in biti kreativni in inovativni. Otroška razigranost in domišljija morata pritegniti mimoidoče, da pokukajo na naš razstavni prostor. Velikokrat pripravimo tudi domiselne igre z zanimivimi nagradami, pri katerih lahko sodelujejo mimoidoči.

Kulinarike se po navadi izogibamo, čeprav je to rdeča nit večine predstavitvenih stojnic. Želimo namreč slediti pravilom o javnem prehranjevanju. Hkrati opažamo, da je ravno kulinarika tista, ki privablja mimoidoče.

Nikakor pa ne smemo pozabiti pomena pomoči Turistične zveze Radvanje, ki nam vsa leta pomaga motivacijsko in s finančno podporo, če jo potrebujemo. Rečemo lahko, da naš turistični podmladek živi s krajem Radvanje. Vsako leto po zaključku projekta predstavimo naše delo tudi staršem, učiteljem, učencem in krajanom Radvanja. Vsakoletni projekt traja od razpisa v mesecu septembru do predstavitve v mesecu marcu. Ob uvrstitvi na državno tekmovanje traja do aprila.

V 25. letih smo ustvarili tudi 25 projektov. Naj jih predstavimo le nekaj:

- Odpadki – ne, hvala
- Črna odlagališča v Radvanju
- Čisti sprehodi s psom
- Naš Ludvik praznuje
- Franc Čop
- Eko vas gondola
- Ko legenda postane resničnost
- Ludvik pravi – uživaj v naravi
- Radvanjska tržnica
- Festival pohorskih jedi
- Gremo na lisičko
- Čevljarčkovo doživetje v Mariboru.

V vseh teh letih smo postali dobitniki veliko zlatih in srebrnih priznanj, na katera smo zelo ponosni. Naše naloge so bile vedno povezane z okoljem, v katerem živimo. Sodelovali smo tudi z drugimi ustanovami, kot na primer Zavetiščem za živali Maribor, Varstveno delovnim centrom Polž, enota Šentilj in Dom pod gorco (dom za starejše občane).

Pri delu smo vedno upoštevali načelo drugačnosti in ustvarili veliko projektov tudi za ljudi s posebnimi potrebami in starostnike. Pri raziskovalni nalogi Ko legenda postane resničnost smo sodelovali z Varstveno delovnim centrom Polž, enota Šentilj. Učenci naše šole so jih obiskali v njihovem okolju. Skupaj so ustvarjali turističen spominek, se spoznavali in krepili medgeneracijske vezi. Hkrati smo poskrbeli tudi za slabovidne, saj je slabovidna udeleženka ustanove del naloge napisala tudi v Braillovi pisavi. Za to turistično nalogo smo dobili posebno priznanje TZS. Za gibalno ovirane smo načrtovali turistično-kulinarično pot po Mariboru, kjer

smo izbrali takšno pot, ki jo zmorejo tudi gibalno ovirani ljudje. Nismo pozabili tudi na ljudi s problemi pri prehranjevanju, ljudi, ki so zaradi različnih alergij omejeni pri prehranjevanju. Veliko je še podobnih primerov, da ne pozabimo, da so tudi drugačni med nami.

5. Zaključek

Raziskovalno delo je že v osnovni šoli velikega pomena za učence. Urijo se namreč na področjih, ki jih zanimajo, ki jih navdihujejo in tako z veseljem raziskujejo in so za delo motivirani. S tovrstnim delom učenci združujejo pisano paleto, ne samo različnih talentov, nadarjenosti, pač pa tudi z različnimi oblikami in metodami dela omogočamo učencem, da živijo svoj interes, so izpolnjeni in zadovoljni ter da izberejo dejavnost, v kateri svojo uspešnost lahko potrdijo. Ob vsem tem pa v našem projektu ne manjka tudi zabave in prijetnega druženja. Vse to so vrline, ki jih je danes vse manj in jih je potrebno negovati. In to nam v tem projektu tudi zelo uspeva.

6. Literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS. (2011). Pridobljeno 18. 11. 2020 s http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf

Belšak, N. (2018). *Priročnik z navodili za izdelavo raziskovalne naloge*. Pridobljeno 11. 12. 2019 s https://www.bistra.si/images/raziskovalne-naloge/Priro%C4%8Dnik_z_navodili_za_izdelavo_raziskovalne_naloge.pdf

Bezić, T., Blažič, A., Brinar Huš, M., Boben, D., Marovt, M., Nagy, M., Žagar, D. (2006). *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Priročnik. (Ur. Tanja Bezić). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Bezić, T., Bucik, V., Bučar Markič, S., Miklavčič, M., Kranjc, T., Lep, B., … Vršnik Perše, T. (2019). *Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi.* Publikacija. Pridobljeno 15. 10. 2019 s https://www.zrss.si/pdf/strokovna_izhodisca_nadarjeni.pdf

Gačner, D. (2011). *Uporaba projektnega učnega dela v osnovni šoli* (Diplomsko delo). Fakulteta za šport, Ljubljana. Pridobljeno 10. 10. 2019 s https://www.fsp.unilj.si/cobiss/diplome/Diploma22058740GacnerDominika.pdf

Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.

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

Jurman, B. (2004). *Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Pridobljeno 19. 11. 2020 http://www.ljudmila.org/subkulturni-azil/front/img/admin/file/frontier/Kosir_Katja_-_Socialni_odnosi_v_soli.pdf

Krek, J. in Metljak, M. (2011) (Ur.). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Miklavčič, M. (2012). *Interesne dejavnosti, učni uspeh in priljubljenost med sošolci* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno 12. 12. 2019 s http://pefprints.pef.uni-lj.si/673/1/Diplomsko_delo.pdf

Novak, H. (1990). *Projektno učno delo – drugačna pot do znanja*. Ljubljana: DZS.

Seligman, M. (2009). *Naučimo se optimizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Vehovec, M. (2012). *Evalvacija del z nadarjenimi učenci* (Magistrska naloga). Pedagoška fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno 12. 12. 2019 s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1205/1/Magistrsko_delo_Vehovec.pdf

Žuželj, H., Žužej, V. in Glogovec, V. Z. (2009). Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah. Radovljica: Didakta.

Kratka predstavitev avtorja

Ribana Višnar je profesorica biologije in kemije, svetovalka. Ima 31 let izkušenj s poučevanjem v osnovni šoli, kjer poučuje kemijo, naravoslovje v 6. in 7. razredu ter izbirni predmet poskusi v kemiji. Je mentorica učencem pri raziskovalnih nalogah in inovacijskih predlogih. Sodeluje na področju turizma, kemije in ekologije. 25 let je mentorica Turističnega podmladka, s katerim se vsa leta udeležujejo tekmovanja Turizmu pomaga lastna glava. Z učenci se vsako leto udeležuje tudi tekmovanj iz znanja kemije. Bila je mentorica številnim študentom in pripravnikom. Sodelovala je tudi z ZRSŠ, in sicer na področju formativnega spremljanja pouka in medpredmetne povezave (KIZ in kemija).

Učitelj-mentor v izobraževanju zdravstvene nege

Teacher-Mentor in Nursing Education

Suzana Krajnc

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

Povzetek

Mentorstvo je oblika poučevanja, ki se je pojavila že v daljni preteklosti. Prvi zapis o mentorstvu je iz časa antike, način mentoriranja se je tekom časa spreminjal, glavne značilnosti mentorstva pa so se ohranile do današnjih dni.
Mentorstvo in praktično usposabljanje v zdravstveni negi sta ključnega pomena za dijake programa zdravstvena nega. Praktični pouk zavzema v vseh strokovnih šolah pomembno mesto, na srednji zdravstveni šoli pa še toliko bolj, saj je temelj za nadaljnje odgovorno delo ob pacientu. Prizadevamo si za kakovostno izvedbo programa, ne samo v šoli, temveč tudi v kliničnem okolju, kjer naši dijaki prihajajo v neposredni stik s pacientom, varovancem oz. stranko.
Vloga mentorja v kliničnem okolju zajema usmerjanje in vodenje dijaka, da razvije ustrezno znanje in veščine, ter je po zaključenem šolanju kompetenten za samostojno in odgovorno delo v stroki zdravstvene nege. V tem mentorskem odnosu sodelujeta oba, mentor in dijak, ki vanj prinašata svoje znanje, izkušnje, način razmišljanja in učenja, ter svoje poglede in pričakovanja do drugega v odnosu. Samo izvajanje praktičnega pouka pa ne poteka brez ovir. Ovire so lahko tako na strani dijaka, mentorja, pacienta ali delovne organizacije. Pri svojem delu dijaki naletijo na stresne situacije, na njih pa zaradi svoje mladosti in strokovne neizkušenosti ne znajo vedno ustrezno odreagirati. Tukaj je aktivna vloga mentorja zelo pomembna. Ne smemo pa pozabiti, da si bodo dijaki poleg strokovnega znanja najbolj zapomnili mentorja po njegovih osebnostnih potezah, navadah in razvadah.

Ključne besede: dijak, mentor, mentorstvo, zdravstvena nega.

Abstract

Mentorship is a form of teaching, which already appeared in ancient history. It was first recorded as early as in antiquity. The way of mentoring has changed over time but the main characteristics of mentorship have remained until today.
Mentorship and practice learning in nursing care are of crucial importance for secondary school students of nursing. In all professional secondary schools practical training is of great importance. It is even more important at a secondary school of nursing because it represents the basis for the responsible work with the patient in future. We are striving to provide a high quality training program, not just in school but also in clinical learning environment, where our students contact the patient, the inmate or the client directly.
The role of the mentor in the clinical setting includes directing and guiding the student. The aim being for the student to develop the appropriate knowledge and skills to become competent enough to work independently and responsibly in the field of nursing care when they complete their education. In the mentor-mentee relationship the mentor and the student cooperate. They both bring in knowledge, experience, their way of thinking and learning, their viewpoints and expectations of each other in the relationship. However, there are also obstacles in the process of practice. They can arise with the student, the mentor, the patient or the institution. At their work students experience stressful situations

but because of their young age and inexperience they do not always know how to react appropriately. In such situations the active role of the mentor is very important. Finally, we must not forget that the students will remember their mentor not only because of the latter's proficiency but also because of the character, routines and bad habits.

Keywords: mentor, mentorship, nursing care, secondary school student.

1. Uvod

Delo in učenje v kliničnem okolju je ena najpomembnejših priložnosti v razvoju učenja zdravstvene nege. Mentorstvo je sestavni del učinkovite zdravstvene nege in poklicnega razvoja posameznika (Houghton, 2016). Dijakom omogoča stik s prakso, s stroko zdravstvene nege, pridobivanje praktičnih izkušenj in novega znanja v kliničnem okolju.

Ta način učenja pa nima samo pozitivnega aspekta, ampak se učenci v tem času počutijo tudi ranljive, preobremenjene in pogosto doživljajo tesnobo. Klinično učno okolje se zelo razlikuje od teorije v šolski učilnici ali kabinetu. Klinične izkušnje izpostavljajo dijake novim načinom učenja, razmišljanja, komuniciranja ter jim omogočajo, da gradijo spretnosti za zagotavljanje varne zdravstvene nege. Podpora dijakom je pomembna in bistvena. Dokazano je, da je mentorstvo dragocen in zelo učinkovit način podpore učencem zdravstvene nege med učenjem v kliničnem okolju (Leippi, 2019).

Mentor je tisti, ki pomaga učencu prenesti znanje iz učilnice v realno okolje, ga opredmetiti, obenem pa mora uživati zaupanje tako učencev, pacientov kot tudi zaposlenih (Pajk Ramšak, 2007). Vesna Čuk (2014) v svoji doktorski disertaciji navaja, da na počutje učenca v kliničnem okolju pomembno vplivajo mentorji s svojim odnosom. Pomembno je, da mentor in mentorirani vzpostavita spodbujajoč, podporen in spoštljiv medoseben odnos, ki temelji na zaupanju in odkriti komunikaciji.

2. Mentor in mentorstvo

2.1. Zgodovina mentorstva

Mentorstvo ima svoj začetek že daleč nazaj v zgodovini. Babilonski obrtniki bi naj že v 18. stoletju pred našim štetjem imeli zakonsko dolžnost, da izučijo svoje naslednike, vajence. V obdobju antike je imel Platon svojega mentorja v Sokratu, ki ga omenja v svojih delih nastalih med leti 427-347 p.n.š. Beseda »mentor« pa izhaja Homerjevega epa Odiseja, kjer Odisej ob odhodu v vojno, za svojega sina poišče skrbnika za vzgojo, poučevanje in vodenje. Tega vidi v svojem pametnem in zaupanja vrednem prijatelju Mentorju. Mentorjeva vloga je bila vloga starša, učitelja, prijatelja, vodnika in zaščitnika Odisejevega sina (Govekar-Okoliš, 2016). V srednjem veku izkušeni obrtniki učijo nadarjene mlade vajence. Podoben prenos je bil tudi v pravu, veri in medicini. Po letu 1980 se okrepi zanimanje za mentorstvo v času ekonomske krize (Bricelj, 2009). Prvi knjigi, ki omenjata mentorstvo in postavita temelje teoretičnih izhodišč sta »The Seasons of a Man's Life« iz leta 1978 Daniela J. Levinsona in knjiga »Mentoring at Work« Kathy Kram iz leta 1985 (Deržanič, 2014).

2.2.Mentorstvo

Pri definiranju pojma mentorstvo se srečamo z različnimi definicijami. Definicije mentorstva so se skozi leta večkrat spremenile, opredelitev je več, osnovna značilnost, ki definira mentorstvo, pa ostaja nespremenjena. Mentorstvo je oseben odnos, ki se od drugih osebnih odnosov loči po tem, da je vgrajen v kontekst kariere. Učenje, rast in razvoj so komponente, ki se lahko pri posamezniku pojavijo v različnih vrstah ter obdobjih dela in bližnjih osebnih odnosih, mentorstvo pa razumemo kot edinstveno in glavno za rast in razvoj kariere (Deržanič, 2014) pp 13-14. Govekar-Okoliš in Kranjčec (2016) sta iz različnih opredelitev mentorstva povzeli, da je mentorstvo načrtna pot, proces, ki zajema vodenje, svetovanje, je vzajemni, diadni in dinamičen odnos med mentorjem in posameznikom. Mentor posameznika usmerja z nasveti, pojasnili, vodenjem, vzgajanjem, izobraževanjem, svetovanjem, ter ga vodi do zastavljenih ciljev. Ta znanja in vodstvo pomagajo posamezniku tako pri razvoju kariere, kakor tudi pri doseganju lastnih ciljev in izgradnji identitete. Danes domači in tuji avtorji navajajo veliko opredelitev mentorstva. Na splošno je mentorstvo proces, vrsta usmerjanja in vodenja mladega oz. neizkušenega posameznika z nasveti in pojasnili. Toliko kot je mentorjev je različnih oblik mentoriranja, kar pomeni, da je vsako mentorstvo drugačno (Govekar-Okoliš & Kranjčec, 2016).

2.3. Mentor in lastnosti dobrega mentorja

Tekom življenja srečamo različne mentorje, ki vplivajo na nas. Učitelj je tisti, ki v prvi vrsti prenaša znanje, mentor pa je oseba, ki posameznika spremlja, ki prisluhne njegovim potrebam, željam in čustvom. Vsem dobrim mentorjem, ki se trudijo za dober vzajemni odnos so nekatere lastnosti skupne. Dober mentor je navdihujoč. To je lahko posledica njegovih znanstvenih dosežkov, strokovnega priznanja ali osebnih lastnosti. Nekatere bo mentoriranec morda želel posnemati, predvsem tiste zaradi katerih je mentor postal navdih in vodja. Dober mentor je spoštljiv. Kvalitete, vrednote, čas in želje njihovega mentoriranca so jim pomembne. Dober mentor je empatičen. Empatija in razumevanje prispevata k dobremu delovnemu odnosu. Dober mentor ceni vzajemnost. Mentoriranec ima korist od modrosti, znanja, in ostalih kvalitet mentorja, mentorju pa koristi izziv intelektualne izmenjave ter svežih in včasih nekonvencionalnih idej. Dober mentoriranec je intelektualno radoveden in se pripravljen aktivno učiti (Dotan & Burisch, 2016).

Mentorske vloge lahko razdelimo na tri vrste: *strukturne* (kjer mentor spodbuja uvajanje, načrtovanje, organiziranost, aktivnosti posameznika), *podporne* (svetovalna in prijateljska vloga) in *strokovne* (spodbijanje razvoja, vzganjanje, ocenjevanje) (Govekar-Okoliš & Kranjčec, 2016).

2.4. Izkustveno učenje v zdravstveni negi

Star kitajski pregovor, ki pravi: »*Povej mi in bom pozabil, pokaži mi in se bom spomnil, vključi me in bom razumel«* dobro opiše pojem izkustvenega učenja. V zadnjih nekaj desetletjih je prišlo do razmaha izkustvenega učenja, kot odgovor na obstraktno učenje ob knjigah. Bistveno in osrednjo vlogo ima osebna izkušnja, saj se najbolje učimo, če nekaj naredimo sami, ne glede na starost. Pri izkustvenem učenju se povežejo teorija in praksa, izkustveno spoznavanje resničnosti in konkretna akcija. Lahko ga definiramo kot model učenja, ki se začne z izkušnjo, tej sledi refleksija, diskusija, analiza in evalvacija izkustva. Redko se človek uči iz izkušnje, če je ne ovrednoti znotraj svojih ciljev, ambicij in pričakovanj (Garvas, 2010).

Med številnimi modeli, ki se nanašajo na učni proces izkustvenega učenja, je najširše sprejet Kolbov model, ki je zasnovan na štiristopenjskem ciklu.

Slika 1. Kolbov model izkustvenega učenja (Marentič Požarnik, 1992)

Pri praktičnem pouku v kliničnem okolju dijak pridobiva konkretne izkušnje, kjer se znajde in sooči z realno situacijo. O teh izkušnjah dijak razmišlja, o vprašanjih ki se pojavijo pri delu in o reakcijah spregovorimo že med vajami ali vsakodnevno ob zaključevanju dela. Nato pride do nekega logičnega sklepanja in razumevanja situacije, oblikuje nove koncepte in ugotovitve, ki se nanašajo na določeno izkušnjo. Sledi aktivno eksperimentiranje oz. preizkušanje, tako da prilagaja prejšnje obnašanje in ga nato spet testira pri nadaljnjem praktičnem pouku zdravstvene nege. Izkustveno učenje tako poveča motiviranost, vpliva pa tudi na to, da si dijak boljše zapomni učne vsebine. V klinično prakso pa vnese tudi izkušnje posameznika, ki niso samo te iz šolskega okolja, temveč tudi iz zunajšolskega okolja. Izkustveno učenje v zdravstveni negi spodbuja kritično mišljenje, dijakom omogoča refleksijo na izkušnjo, ob tem pa se tudi izpostavijo področja, kjer so še potrebne izboljšave (Fekonja, 2009).

2.5. Mentorstvo v zdravstveni negi

Vloga mentorja na področju zdravstvene nege je zelo pomembna in odgovorna saj v kliničnem okolju poteka učenje neposredno preko prakse. Dodatna pozitivna stran je, da je praktični pouk v srednješolskem izobraževanju v kliničnem okolju organiziran tako, da ga vodijo učitelji/mentorji, ki prihajajo iz šolskega okolja in imajo določeno pedagoško-andragoško znanje. Mentorstvo je že dolgo časa prisotno v izobraževanju medicinskih sester/zdravstvenih tehnikov, njegov namen pa je podpora, izboljšanje in dvig kakovosti praktičnega usposabljanja. Praktični pouk, vodenje ter mentorstvo so bistveni dejavniki v izobraževanju zdravstvene nege. Razen podajanja znanja, je vloga mentorja tudi ta, da uživa zaupanje tako učencev, kakor tudi pacientov in zaposlenih. Mentor pomaga učencu prenesti zanje iz učilnice v realno okolje. Poleg mentorja pa imajo tudi ostali zaposleni v zdravstveni ustanovi, ki je izobraževalna institucija del odgovornosti pri podpori in izobraževanju prihodnjih generacij zdravstvenih tehnikov (Ramšak Pajk, 2007). Mentor v zdravstveni negi pa deluje tudi z svojim vzgledom, pozitivno podobo, moralnimi in etičnimi vrednotami, ki so za ta poklic še posebej pomembne in potrebne. Govekar-Okoliš in Kranjčec (2016) sta opredelili šest nalog mentorja v praktičnem usposabljanju, ki jih lahko prenesemo tudi na področje zdravstvene nege. Mentor naj:

- vpliva na praktikantove osebne zmožnosti za ustvarjanje,
- je pozoren na dejavnike, ki zavirajo uspešno učenje in delo praktikanta na praksi,
- je pozoren na motivacijo praktikanta na praksi,
- je pozoren na čustveno doživljanje praktikanta,

- skrbi za uspešno praktično usposabljanje,
- skrbi za lastni profesionalni razvoj, tako osebni kot poklicni.

3. Diskusija

Srednjo zdravstveno in kozmetično šolo Maribor (v nadaljevanju SZKŠ Maribor) trenutno obiskuje 771 dijakov, ki se izobražujejo v treh izobraževalnih programih: zdravstvena nega, kozmetični tehnik in bolničar-negovalec. Največji delež 19 od 28 oddelkov predstavljajo dijaki zdravstvene nege. V programu zdravstvene nege dijaki pridobijo naziv tehnik zdravstvene nege. Praktični pouk ima v vseh strokovnih šolah poglavitno vlogo, na srednjih zdravstvenih šolah je toliko bolj pomemben, saj je praktični pouk osnova za nadaljnje odgovorno delo ob pacientu oz. varovancu, ampak je tudi pomemben motivacijski element. Zavedati se je potrebno, da je teorija neločljivo povezana s prakso. Izobraževanje dijakov SZKŠ Maribor za poklic tehnik zdravstvene nege vključuje tudi praktični pouk in praktično usposabljanje z delom. Dijaki po izvedbenem predmetniku opravljajo praktični pouk v šoli (specialne učilnice), nato v zdravstvenih in socialnih ustanovah (učnih bazah). V 3. letniku opravijo 224 ur praktičnega pouka, v 4. letniku pa 180 ur. Praktični pouk vodijo učiteljice strokovnih predmetov. Dijaki praktično usposabljanje z delom (v nadaljevanju PUD) opravijo tudi pri delodajalcu, kjer opravljajo delo pod vodstvom mentorjev zaposlenih v organizaciji.

V kliničnem okolju se dijaki pri praktičnem pouku srečajo z zdravimi ljudmi, bolnimi ljudmi in tudi njihovimi svojci. Pri svojem delu se vključujejo tako v delo negovalnega, kakor tudi zdravstvenega tima. Delo je zahtevno, fizično in psihično. Zaželene so določene osebnostne lastosti pri dijaku kot npr.: obzirnost, dostojanstvo, poštenost, odgovornost, komunikativnost, čustvena zrelost, življenjski optimizem…(Fink & Kobilšek, 2013). Dijaki morajo svoje teoretično in praktično znanje, ki so ga pridobili pri kabinetnih vajah s pomočjo mentorja prenesti v klinično okolje. Tam ne moremo izvajati praktičnega pouka z tipičnim zaporednjem (razlaga, demonstracija, utrjevanje), ampak moramo dijaka motivirati za delo, predstavimo določene segmente, spoznajo delovni proces kot celoto, predstavimo pa tudi specifike na posameznem oddelku ali ustanovi.

Učitelji-mentorji se pri praktičnem pouku soočamo s prenekatero prepreko. Težava ali ovira se lahko pojavi pri dijaku, pacinetu, delovnem okolju, drugih zaposlenih ali mentorju. Pri dijakih je največkrat prisoten strah. Strah pred novim, nepoznanim okoljem in situacijami, strah jih je pacientov, dela z njimi, strah jih je, da jim bodo povzročili bolečine pri negovanju in da bodo morali delati postopke, ki jih ne obvladajo. Strah je izrazitejši pri dijakih, ki imajo pomanjkljivo šolsko znanje in se tega zavedajo. Ne smemo pozabiti, da so dijaki v času šolanja v obdobju adolescence. Z večjimi ali manjšimi težavami se soočajo s telesnimi in duševnimi spremembami. V tem obdobju se pogosto hitro spreminjajo tudi razpoloženje, čustva in občutki. Ovire se lahko kažejo tudi v medsebojni komunikaciji (med dijaki, s pacienti ali zaposlenimi), kar mora mentor opaziti in ustrezno posredovati.

Kako se bo pacient odzval na dijake, je odvisno od njegove starosti, zdravstvenega stanja in diagnoze, stopnje samooskrbe, osebnostnih lastnosti in socialnega okolja iz katerega prihaja. Ovire, ki prihajajo s pacientove strani so prav tako največkrat posledica strahu in nezaupanja. Pacienti največkrat dvomijo v strokovno znanje dijakov in ne zaupajo, da bodo negovalne intervencije pravilno izvedli. To ponavadi omili mentorjeva prisotnost in vodenje dijakov. Nadaljna ovira je ta, da dijaki delo mnogokrat opravljajo počasneje, kar je lahko obremenjujoče za zelo prizadete paciente ali tiste, ki so zaradi kateregakoli vzroka manj potrpežljivi. Tudi

občutek sramu je eden od vzrokov zaradi katerih pacienti odklonijo pomoč dijakov. Nasprotno pa moramo izpostaviti tudi to, da so pacienti ali varovanci v domovih upokojencev naših dijakov ponavadi zelo veseli, saj se jim posvetijo, si vzamejo čas za pogovor z njimi in jim prisluhnejo.

Delovno okolje je tudi izvor stresnih situacij. Dijaki se srečajo na vsakem oddelku in v vsaki zdravstveni ustanovi z drugačnim delovnim okoljem, razporeditvijo prostorov, delovnimi pripomočki in pogoji dela. Na začetku imajo lahko težave z orientacijo v okolju in iskanjem delovnih pripomočkov. Vedeti moramo, da mnogokrat nimajo na voljo delovnih pripomočkov, ki so jih navajeni iz kabinetnih vaj, ali pa je prisotno njihovo pomanjkanje, kar jih ovira pri tem, da bi izvajali zdravstveno nego tako, kot so se jo učili in znajo. Dodatno pozornost mentorja zahteva tudi delo dijakov s pacienti v izolaciji in pravilna uporaba osebne varovalne opreme (rokavice, zaščitna maska, očala, plašč…), ki je sedaj v času Covid-19 epidemije obvezna in je še dodaten izvor stresa.

Če pogledamo ostale zaposlene, ki prihajajo v stik z našimi dijaki, največkrat vidimo, da mnogokrat pričakujejo, da se bodo hitro vključili v timsko delo, da bi večino negovalnih intervencij morali že obvladati in pozabijo, da so še v procesu pridobivanja znanja in da bi se morali prilagoditi njihovi stopnji znanja in izkušnjam, ki jih imajo. Kot sta zapisali Lorber in Donik (2009) se študentje in dijaki še vedno srečujejo z metodo »ko te nekdo vrže v vodo moraš plavati«. Od dijakov pričakujejo, izvajanje intervencij zdravstvene nege popolnoma samostojno, za kar pa ti še niso usposovljeni in pripravljeni. Mentorji, ki prihajamo iz šolskega okolja v klinično in nazaj nismo stalni člani tima oddelka, kar je lahko dostikrat tudi ovira, saj včasih ne pozamo dobro celotnega dogajanja in medosebnih odnosov v učni bazi. To od nas zahteva dobre komunikacijske in včasih tudi diplomatske veščine pri našem delu. Svoj delež pri ustvarjanju boljšega učnega okolja, pa ima poleg nas tudi zdravstvena ustanova, saj je vsem v interesu zaposleni, ki bo izvajal kakovostno zdravstveno nego.

Mentor je ključnega pomena za uspešno izvajanje praktičnega pouka in nosi odgovornost za dober odnos z dijaki. Mentorski odnos zahteva osebni pristop, veliko časa in tudi primerno stopnjo čustvene vpletenosti (Mihelič Zajec & Ramšak Pajk, 2006).

Ovire se lahko pojavijo, ko imajo dijaki občutek, da jih mentor ne razume, da od njih pričakuje preveč ali tudi premalo. Babuder (2016) je v svoji raziskavi zapisal, da se dijakom zdijo najpomembnejše osebnostne lastnosti in vrline mentorjev: prijaznost, samozavest, pozitivnost, optimizem, prilagodljivost, odgovornost in zanesljivost. Bistveno se jim je zdelo tudi, da ima mentor veliko znanja, je dober sogovornik, zna spodbujati in motivirati, najvišje pa so ocenili to, da si mentor vzame zanje čas.

4. Zaključek

Biti učitelj-mentor v zdravstveni negi ima svoje posebnosti, predvsem zaradi narave poklica. Gre namreč za poklic, kjer se dijaki srečajo s pomoči potrebnim posameznikom. Skrb za sočloveka pa ne zajema samo izvajanje naučenih intervencij zdravstvene nege, temveč mora dijak izkazati dobro mero humanosti in etičnosti. Klinično okolje z mentorji, ki se zavedajo pomembnosti svoje vloge, je za dijake zdravstvene nege odlično okolje za usvajanje novega znanja. Mentor je tisti, ki na začetku praktičnega pouka pojasni vsebine in učne cilje, dijak pa lahko kadarkoli tekom poteka kliničnih vaj izrazi svoje želje, dileme, strahove ali težave s katerimi se srečuje.

Mentor mora upoštevati tudi individualne značilnosti posameznika, njegov nivo znanja, sposobnosti in izkušnje, ki jih je pridobil do sedaj. Mentor nudi pomoč dijaku tam, kjer jo ta potrebuje, hkrati pa naj že s svojo prisotnostjo deluje pomirjujoče in daje občutek varnosti. Pri tem je potrebno dobro opazovati mentorirance med delom. Ob zaključku kliničnih vaj je potrebno narediti kratko evalvacijo, kjer dobimo povratne informacije v zvezi z potekom kliničnih vaj in našo vlogo, saj edino na ta način lahko ustvarimo boljše učno okolje v prihodnje.

Zavedati se moramo, da ne opazujemo samo mi dijakov, ampak smo kot mentorji stalno opazovani. Naše delo, vedenje in komunikacija z vsemi udeleženimi v tem procesu je tisto, ki najbolj določa uspeh našega dela. Znanje tako prenašamo tudi preko pozitivne podobe, smo vzgled in vzornik, saj poleg znanja prenašamo tudi moralno-etične in poklicne vrednote bodočega poklica.

5. Literatura

Babuder, D. (2016). Lastnosti mentorja in mentoriranca z njunih medsebojnih vidikov: opisna razskava mnej dijakov, študentov in mentorjev. *Obzornik zdravstvene nege 50(4),* 327-335.

Bricelj, N. (2009). *Diplomsko delo: Uvajanje mentorstva kot načina razvoja zaposlenihv Vzajemni zdravstveni zavarovalnici, D.V.Z.* (str. 8). Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta Maribor.

Čuk, V. (2014). *Mentorska vloga v kliničnem okolju: razvoj modela izkustvenega učenja v zdravstveni negi. Doktorska disertacija.* Koper: Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta.

Deržanič, D. (2014). *Diplomsko delo: Izoblikovanje predloga mentoriranja in vloga mentorja (študija primera)(str.13)* . Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Dotan, I. & Burisch, J. (2016). Young GI Angle: What makes for a good mentor? *United European Gastroenterology Journal 4 (2),* 320.

Fekonja, Z. (2009). Uporaba izkustvenega učenja v zdravstveni negi. (21.10.2020. oktober 2020). Pridobljeno iz https://www.zbornicazveza.si/sites/default/files/kongres_zbn_7/pdf/113D.pdf

Fink, A. & Kobilšek P.V. (2013). *Osnove zdravstvene nege. Učbenik za modul Zdravstvena nega v izobraževalnem programu Zdravstvena nega (str. 16).* Ljubljana: Grafenauer, d.o.o.

Garvas, M. (2010). Izkustveno učenje kot praksa in teorija izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vrtcu Trnovo. *Andragoška spoznanja 16(1),* 35-46.

Govekar-Okoliš, M. (2016). Mentorstvo nekoč in danes – pomembna oblika izobraževanje ter prenos znanja in izkušenj. *Andragoška spoznanja 22(2),* 3-7.

Govekar-Okoliš, M., & Kranjčec, R. (2016). *Mentorstvo v praktičnem usposabljanju v delovnih organizacijah (str.15-46).* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Houghton, T. (2016). Evaluation of the student learning experience. *Nursing Standard 31(9),* 42-51.

Leippi, S. (2019). Mentoring the Future: Keeping Patients Safe. *SRNA News Bulletin,* 25.

Lorber, M. & Donik, B., 2009. Učenje v kliničnem okolju – pomemben del izobraževanja v zdravstveni negi (str.1-7). In: S. Majcen Dvoršak, A. Kvas, B.M. Kaučič, D. Železnik & D. Klemenc, eds. *Medicinske sestre in babice – znanje je naša moč, 7. kongres zdravstvene in babiške nege Slovenije,* Ljubljana, 11.–13. maj 2009. Ljubljana: Zbornica zdravstvene in babiške nege – Zveza strokovnih društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije.

Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? *Sodobna pedagogika, 43(1-2),* 1-16.

Mihelič Zajec, A., & Ramšak Pajk, J. (2006). Značilnosti mentorstva v izobraževanju za zdravstveno nego in babištvo. *Obzornik zdravstvene nege,* 9-14.

Ramšak Pajk, J. (2007). Pomen mentorstva in praktičnega usposabljanja v izobraževanju za zdravstveno nego. *Obzornik zdravstvene nege (41),* 71-75.

Kratka predstavitev avtorja

Suzana Krajnc je diplomirana medicinska sestra, zaposlena kot učiteljica praktičnega pouka in strokovno teoretičnih predmetov na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Maribor. Po končanem študiju na Visoki zdravstveni šoli Univerze v Mariboru se je zaposlila na Oddelku za nalezljive bolezni in vročinska stanja, v takrat še Splošni bolnišnici Maribor, kjer je delovne izkušnje nabirala 8 let. Želja po pedagoškem poklicu in delu z mladimi jo je vodila na Srednjo zdravstveno in kozmetično šolo Maribor, kjer kot mentorica v kliničnem okolju in učiteljica dijakom zdravstvene nege že 11. leto prenaša strokovno znanje in svoje izkušnje.

Predstavi, kaj znaš!
Ustno ocenjevanje znanja na daljavo

Present your Knowlidge!
Oral Remote Assessment

Tina Benvenuti

Šolski center Ljubljana, Srednja strojna in kemijska šola
tina.benvenuti@gmail.com

Povzetek

V prispevku je opisan primer dobre prakse ocenjevanja znanja na daljavo. Čas epidemije korona virusa je postavil marsikaterega učitelja v novo situacijo in porodilo se je veliko vprašanj. Kako podati novo snov? Kako predavati? Kako ocenjevati znanje? Klasičen način ocenjevanja ustnega znanja ne pride v poštev, saj je zaradi karantene onemogočeno fizično srečanje dijakov in učiteljev. Razne aplikacije kot sta Zoom in Discord so olajšale stik, vendar ne morejo zagotoviti verodostojnosti in objektivnosti prikazanega znanja. Naloga učitelja je, da pripravi ustno ocenjevanje znanja tako, da je dovoljena uporaba vseh pripomočkov (»open book«). Ustno ocenjevanje znanja je oblikovano v obliki raziskovalne naloge, ki spodbuja dijaka h kreativnosti, raziskovanju, spoznavanju novih tehnologij in predstavljanju znanja na ustvarjalen način. K ustnem ocenjevanju pristopi dijak v obliki PowerPoint prezentacije, ki jo opremi z avdio zapisom. Tako nastane hkrati video in avdio vsebina, kjer dijak natančno razloži potek raziskovanja in reševanja zastavljene naloge. Video vsebina se objavi na portalu YouTube in je dostopna širši populaciji. Bistvo je, da dijak usvaja nova znanja, razvija digitalne kompetence in uporablja različne tehnike predstavitve. Ob tem uporablja čim več razpoložljivih podatkov in jih vključuje v raziskovanje in reševanje naloge.

Ključne besede: avdio, kreativnost, ustno preverjanje, video.

Abstract

The paper describes the example of good praxis in oral remote assessment. The stress from coronavirus pandemic affects not only students but also their teachers. Therefore, many problems arise: How to motivate students? How to lecture? And even a bigger challenge becomes how to achieve an effective assessment. The classical way of oral assessment is not possible with schools on lockdown due to coronavirus. Communicative devices like Zoom and Discord make contacts easier but cannot replace the classroom instruction. The oral assessment of knowledge takes place in such a way that the use of open book is permitted. The thesis of oral assessment is designed as a research assignment which encourages students to creative thinking, to research work, to the learning about new technologies and to the use of creative thinking techniques. The oral part of assessment includes a PowerPoint presentation eqiupped with an audio recording. In such a way video and audio content is created in the same time which is reminiscent of a movie where both the research task and the solving task are precisely explained. It is essentially important that the student gains new knowledge, develops ICT competence, presents different effective techniques and consequently uses as much disposable data, knowledge and information as possible.

Key words : audio, creativity, oral assessment, video,

1. Uvod

Vsaka nenadna sprememba ustaljenega ritma je lahko nov izziv in nova priložnost. Čas pandemije novega korona virusa, ki nas je presenetil tako rekoč čez noč, je obrnil šolski ritem na glavo. Zato je bilo veliko učiteljev in profesorjev na osnovnih šolah, srednjih šolah in fakultetah praktično iz danes na jutri postavljenih pred dejstvo, da je običajen način izobraževanja neprilagojen za pouk v izrednih razmerah.

»Pouk ne sme zastati!«, je bila glavna misel prvi teden. Ob čakanju navodil z ministrstva in vodstva šole je bilo zadosti časa, da je pedagoški eros dobil svoj zagon.

»Pouk na daljavo.« Nov termin, ki opisuje nekaj, kar ni bilo običajno v redni uporabi, saj so spletne učilnice namenjene le kot dopolnilo k pouku.

Nenadoma so postale vsakodnevna mantra naslednje misli: »Pouk naj se nadaljuje. Ostanimo v stiku z dijaki. Pozivajmo jih k sodelovanju. Pritegnimo jih k inovativnosti. Profesorji in učitelji, bodimo jim zgled! »

Poleg podajanja snovi in utrjevanja je bilo potrebno izvesti tudi ocenjevanje znanja. Pomembno je bilo izvesti ocenjevanje v skladu s Pravilnikom o ocenjevanju v srednjih šolah.

Vse te misli in besede so bile glavna tema pogovorov profesorjev in učiteljev preko kriznih sestankov na ZOOM-u.

2. Ko pride krizni čas, je vihar v možganih zelo zaželen

Nešteto odprtih vprašanj in dilem je porodil ta novi negotovi čas. Kako uporabiti spletne učilnice in jih približati dijakom? Kako oblikovati vsebine, da bodo primerno podane in razložene, da bodo dijaki pravilno razumeli kaj se od njih pričakuje?

Stik, ki ga ima učitelj z dijakom v razredu je bil in še vedno bo ključen za dojemanje snovi. Tekst na listu papirja, pripet v spletno učilnico nikoli ne bo nadomestil živega, entuziazma polnega učitelja v razredu, ki s svojim človeškim pristopom, glasom in mimiko dopolni vsebino.

Naloga učitelja je, na daljavo zbuditi dijakovo ustvarjalnost in jo privabiti na plano. Opogumiti dijake, da se sprostijo in pokažejo svojo inovativnost. Ob jasnih navodilih in smernicah se lotijo raziskovalne naloge in pokažejo svoje znanje.

3. Kaj lahko profesor naredi, da ostane v stiku z dijaki in študenti?

Predavalnice so zaprte, šole pod ključem. Kako bo nastala situacija vplivala na odnos profesor-dijak? Kako bo vplivala na podajanje snovi in nenazadnje na znanje dijakov?

3.1 Učiteljice in učitelji, stopite iz svojih okvirjev!

Prvi korak je stopiti iz okostenelih in togih okvirjev »ex cathedra« v virtualen svet in uporabiti razpoložljivo tehnologijo. Potrebno se je vživeti v mladega človeka in stopiti v korak s časom. To je največji izziv za učitelje, ki v svoji delovni dobi »prekorakajo« kar nekaj generacij mladih. Zato je ohranjanje neposrednega stika in poznavanje njihovega sveta zelo pomembno, sploh v kritičnih situacijah kot je pandemija.

Čas, ko je učitelj podal številko strani v knjigi in dal navodilo: »Od tod, do tod je potrebno prebrati in predelati snov.«, je minil.

Kritični pristop do dela pedagogov je pomemben za napredek. Omogočiti je potrebno izobraževanje in sprotno usposabljanje tudi tistih učiteljev, ki spadajo v starejšo generacijo. Spodbujanje in vodenje v sodobno IKT tehnologijo je nujno za vse generacije pedagoških delavcev.

Spletne učilnice (pr: MOODLE) so zelo sodobno zasnovane. Imajo orodja, ki nudijo široko paleto idej in načinov, kako podati snov, kako jo narediti privlačno in zanimivo. Z minimalnim vložkom samoizobraževanja vsak učitelj ali učiteljica osvoji osnovno znanje. Z malo truda lahko svojo spletno učilnico približa dijakom v tolikšni meri, da postane šolsko delo zelo privlačno.

3.2 Učenje z zgledom

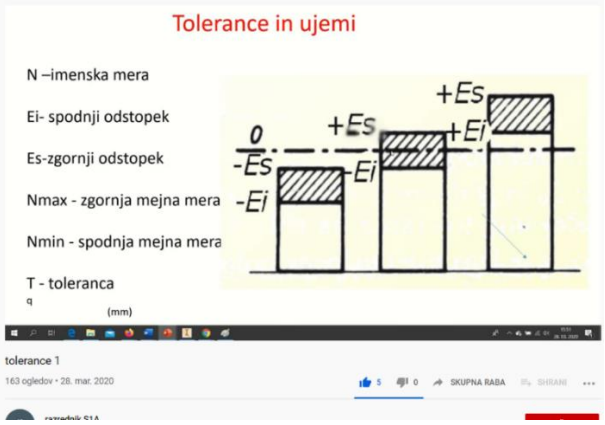
Kaj to pomeni? Učiti z zgledom pomeni, narediti to, kar naj bi dijaki naredil sami, in s tem pokazali svojo kreativnost in pogum.

Ker se je šolsko leto prekinilo sredi meseca marca, je ostalo kar nekaj nepredelane snovi. Posledično smo bili profesorji postavljeni pred dilemo, kako podati snov, ki zahteva precej ustne razlage v živo, saj gre za konkretne naloge v katerih je veliko računanja in tolmačenja rezultatov.

V nadaljevanju opisana rešitev se je kasneje izkazala za zelo učinkovito.

Snov, ki jo je potrebno podati, se oblikuje v kombinaciji video in avdio vsebine. Učitelj ustvari PowerPoint prezentacijo. Nato posname video, ki zajema prezentacijo in podrobno ustno razlago. Ustna razlaga se posname kot avdio posnetek ter vse združi v slikovno/glasovno prezentacijo. Orodje PowerPoint (PPT) v okolju Windows nudi to kombinacijo. Video se objavi na spletnem portalu You Tube. Povezavo do videa se pripne v spletno učilnico *(Slika 1).*

Video razlaga je podlaga in vodilo za reševanje nalog, ki so podane v spletni učilnici. Dodana vrednost takega načina podajanja snovi je, da si dijak lahko ogleda video kadarkoli in kolikokrat želi, saj je video vsebina javno dostopna.



Slika 1. PowerPoint prezentacija (PPT) podajanja nove snovi v obliki videa, objavljena na spletnem portalu You Tube

4. Preverjanje znanja in ocenjevanje

Trajanje pandemije in novice, da se ne bomo vrnili v šolo, kjer bi lahko pridobili objektivne ocene nas je spet vse, dijake in profesorje, presenetila in zopet smo bili pred težkim novim izzivom, kako pridobiti ocene in korektno ter objektivno oceniti znanje. Pisno preverjanja znanja smo rešili na daljavo tako, da smo ustvarili kvize v spletni učilnici MOODLE in dijake preko ZOOM aplikacije *(Slika 2)* seznanili s pravili reševanja kviza, časovno omejitvijo in kriteriji ocenjevanja.

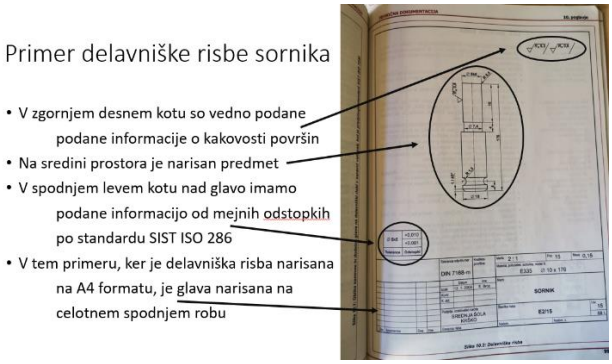
Slika 2. ZOOM sestanek (simbolična slika)

Večji problem je predstavljala pridobitev ustne ocene, saj je le ta del kriterija ocenjevanja. Ustno ocenjevanje preko ZOOM aplikacije je bilo na prvi pogled precej ustrezno. K ustnem ocenjevanju so bili dijaki povabljeni v skupinah. Vsak od njih je odgovarjal na vprašanja, ostali so poslušali in po potrebi tudi aktivno sodelovali. Med ocenjevanjem smo ugotovili, da je pridobivanje ocene na tak način neobjektivno, ker se nekateri dijaki ne držijo pravil ocenjevanja.

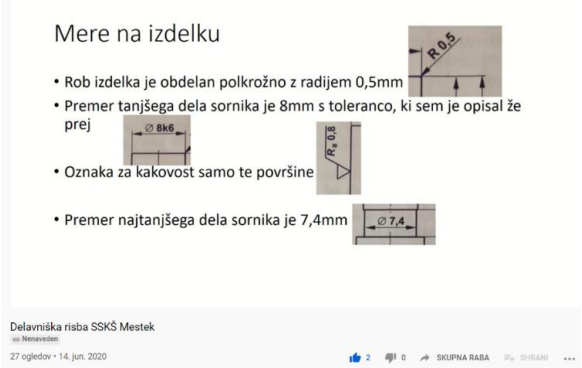
Potrebno se je bilo soočit z novim izzivom. Postaviti nove pogoje s katerimi se spodbudi kreativnost dijakov, hkrati pa preprečiti načelo »znajdi se«, ki meji bolj na goljufanje, kot na kreativnost in »pošteno igro«.

Zato smo se odločili, da dijaki pridobijo oceno s pomočjo individualno podane naloge. Naloga je obsegala teoretični in računski del. V dogovoru z dijaki je bila naloga časovno omejena. Dijaki so ustvarili svoj načrt reševanja, oblikovali svoje PowerPoint prezentacije in posneli videe z avdio vsebino, pri čemer jim je bilo dovoljeno uporabiti vso literaturo in podatke dostopne na netu. Končni izdelek je bil video v dolžini do 15 min, ki so ga objavili na spletnem portalu YouTube. Povezave do vsebin so bile pripete v spletni učilnici in dostopne vsem dijakom.

Kriteriji ocenjevanja so bili znani v naprej in so zajemali med drugim tudi ustrezen pristop k reševanja naloge, oblikovanje video vsebine, trajanje video posnetka, ustrezen govorni nastop in oblikovanje PowerPoint prezentacije po pravilih, ki jih opisujejo tehnike prezentacij. Dijaki so poleg formalnega znanja, ki ga predpisuje kurikulum usvojili še veliko novih spretnosti, ki jih zagotovo ne bi ob klasičnem ustnem ocenjevanju. *(Slika 3 in Slika 4.)*



Slika 3. Izsek iz video projektne naloge na YouTube



Slika 4. Izsek iz video projektne naloge na YouTube

5. Zaključek

Vsaka krizna situacija je priložnost za nove izzive in spoznanja. Sodobna tehnologija ponuja veliko možnosti za kreativno delo učiteljev in dijakov. Nov način podajanja snovi s

pomočjo video in avdio vsebin se je spontano razvil in je opazno zvišal kvaliteto pouka. Dijaki so usvojili nove veščine, spoznali nove načine ocenjevanja in razvijali IKT kompetence.

Ocenjevanje znanja na daljavo je polno pasti za dijake in učitelje. Zato je način »open book« zelo primeren, saj spodbuja samostojnost, sposobnost odločanja, organiziranost v pripravi izdelkov, predstavitvi znanja in razumevanju snovi.

Po branju vtisov in analizi rezultatov je bilo možno ugotoviti, da so bili dijaki veliko bolj motivirani za delo. Iskali so podatke in jih spretno vključevali v nalogo. Očitno je bilo, da so samostojno iskali rešitve in vsak se je lotil dela na svoj način, Zato so izdelki toliko bolj dragoceni, njihovo poznavanje o temi pa še bolj poglobljeno.

Vsekakor je nov način podajanja in ocenjevanja znanja možno uporabiti tudi pri rednem pouku, ko ni krizne situacije kot je pandemija. Zanimivo podano znanje je v obliki video vsebin javno objavljeno na portalu YouTube in tako na razpolago širši populaciji dijakov. Tudi marsikateri učitelj najde navdih za lastne ideje. Vse povezave, ki vodijo do vsebin so objavljene v spletni učilnici.

6. Literatura

Benvenuti, T. (2020). *tolerance 1*. Pridobljeno s : https://www.youtube.com/watch?v=UxSlp4EKz_8&t=296s

.Mestek, D.V. (2020). Delavniška risba SSKŠ Mestek. Pridobljeno s : https://www.youtube.com/watch?v=Ha6R6kFFYZc

Kratka predstavitev avtorice

Tina Benvenuti, univ. dipl. inž. strojništva, poučuje strokovno-teoretične predmete na Srednji strojni in kemijski šoli v Ljubljani. Poučuje 3D modeliranje in konstruiranje na programu. Inventor 2020. Pri pouku uporablja sodobne IKT učne pristope in vztrajno sledi razvoju sodobne tehnologije.

Učimo se z igralno kocko

Learning with Dice

Alma Kandare

Osnovna šola Toneta Šraja Aljoše, Nova vas
Alma.kandare@os-tsaljose.si

Povzetek

Prispevek opisuje primere didaktičnih iger, ki so ciljno naravnane in so pomemben pripomoček za učitelja. V uvodnem delu je opredeljena didaktična igra in njen pomen. V osrednjem delu pa so predstavljene različne didaktične igre z igralno kocko, s katerimi učiteljica vodi učence in jim omogoča, da usvojijo znanje ali določene veščine na drugačen, zabavnejši način. S temi didaktičnimi igrami učence motivira, v razredu krepi pozitivno klimo, ki pa je učno naravnana. Opaža se, da zaradi takih iger znanje postane vrlina, saj se učenci na tak način radi učijo. Sprejeli so jih zelo pozitivno.

Ključne besede: didaktična igra, motivacija, učenje.

Abstract

The article describes examples of didactic games that are goal-oriented and are an important tool for the teacher. The introductory part defines the didactic game and its meaning. In the central part, various didactic games with a dice are presented, with which, a teacher guides students and enables them to acquire knowledge or certain skills in a different, more amusing way. With these didactic games, a teacher motivates students and strengthen the positive climate in the classroom, which is learning-oriented. It can be noticed that because of such games, knowledge becomes a virtue, as students love to learn in this way. Pupils like them very much.

Keywords: didactic game, learning, motivation.

1. Uvod

Igra je sestavni del otrokovega življenja in razvoja. Različni avtorji opredeljujejo igro kot nekaj primarnega, saj z njo otrok zadovoljuje svojo notranjo potrebo, istočasno pa je igra zelo poučna, zato je za učitelja zelo pomemben pripomoček pri poučevanju. A. Tomič (2002) pojasnjuje, da je igra ena izmed učnih metod. Je pa pomembno, da v pouk ne vpeljemo iger, ki niso ciljno in učno naravnane, saj lahko šolo spremenijo v igralnico. Pouk je premišljen in organiziran proces, zato moramo uporabiti igre, s katerimi lahko uresničimo vzgojno-izobraževalne cilje. Take igre pa so didaktične igre, ki jih ustvarjajo učitelji in jih prilagodijo tako, da z njimi uresničijo določene cilje. Pri takih igra morajo učenci rešiti problem, za kar pa je potreben intelektualni napor (Tomič, 2002)

Uporaba didaktičnih iger namenjenih uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev učence usmerja v učenje, zato taka igra učence ne le motivira, ampak jih tudi uči. Pogosto pa se učenci dejstva, da se med igro tudi učijo, niti ne zavedajo. Poleg tega didaktična igra, ki deluje na

principu sodelovanja skupin, ustvari v razredu posebno veselo klimo in razvija zdravo tekmovalnost.

Didaktične igre so za učence motivacijske in omogočajo za vsakega posameznika drugačno izkušnjo pri učenju. (Mrak Merhar idr., 2013)

Učna motivacija v šoli je zelo pomemben psihološki proces in element učenja. Puklek Levpušček (2009) prikazuje učno motivacijo kot psihološki proces, ki učenca spodbudi k učenju, ga pri učenju usmerja, določa intenzivnost učenja ter mu omogoči, da pri njem vztraja (Puklek Levpušček, 2009).

Čok (1999) pa trdi, da je nujno razlikovati med motivacijskim procesom, ki deluje v učencu, ki se uči, in ga poimenujemo motivacija, ter med motivacijskimi spodbudami, ki jih povzroča motivacijski proces in ki jih pogosto sproži učitelj (Čok, 1999).

Dr. Razdevšek-Pučko (2013) meni, da ima učitelj nedvomno vpliv na motivacijo učencev, ima tudi možnosti (in priložnosti) oblikovanja in spodbujanja učne motivacije pri učencih. Učna motivacija spreminja poučevanje v učenje! (Dr. Razdevšek-Pučko, 2013).

Vsi učitelji se dobro zavedamo, da so postale generacije učencev, ki sedaj obiskujejo šolo, zelo zahtevne na področju motivacije za šolsko delo in učenje. Zaradi pestrih dražljajev iz okolice, ki so jim podvrženi že od rojstva (igre na telefonu, televizija, računalnik), ki na barvit in dinamičen način stimulirajo njihove možgane ter preženejo dolgočasje, jih je za »dolgočasno« šolsko delo vedno težje motivirati.

Glavni cilj vsakega učitelja mora biti spreminjanje utečenega učnega procesa, ki je pogosto enoličen ter za učence dolgočasen. Učitelji smo zato stalno postavljeni pred različne izzive, pri katerih moramo svoje načine poučevanja spreminjati, dopolnjevati, se prilagajati vedno novim in učno bolj zahtevnim generacijam učencev. Vse te spremembe pa pogosto zahtevajo od nas učiteljev veliko samokritičnosti in energije, ki jo moramo vložiti, da spremenimo svoje razmišljanje in posledično tudi svoje pedagoško delo. Pomembno pri tem je, da mora imeti učitelj sam veliko mero motiviranosti, preden začne razmišljati, kako naj motivira učence.

2. Ponavljanje snovi z igralno kocko

V pomoč pri razbijanju »dolgočasja« in enoličnosti nam je različna tehnologija, ki jo lahko uporabljamo pri poučevanju. Za popestritev pouka sicer že leta uporabljamo različne IKT pripomočke, kot so moodle učilnice, H5P platformo, interaktivno tablo, ipd. Vsi ti pripomočki so zelo dobrodošli in so delo naredili zanimivo ne le za učence, ampak tudi za učitelja. Učence motivirajo za učenje, vendar le do določene mere. Opazimo lahko, da pri delu z IKT tehnologijo učenci pogrešajo medsebojno interakcijo, saj so vse te dejavnosti večinoma individualne in temeljijo na samostojnem delu z računalnikom.

Ker so učenci zelo igrivi in potrebujejo druženje ter zabavo, se pri pouku še vedno poslužujemo tudi iger, ki od učencev zahtevajo sodelovanje, delo v skupini, zdravo mero tekmovalnosti in seveda tudi učenje oziroma ponavljanje snovi na zabaven način.

Kot pripomoček so bile izbrane igralne kocke. Skozi leta je učiteljica izdelala številne dejavnosti, ki popestrijo ponavljanje in utrjevanje snovi na zabaven način. Pogosto učenci preko igranja pripravljenih iger nimajo občutka, da se učijo, saj je delo dinamično in polno različnih izzivov, preko katerih pokažejo svoje znanje ali morebiti tudi neznanje. Učenci se v

igro močno vživijo in pogosto niti ne opazijo, da je ura minila in je dejavnost potrebno zaključiti.

Igre s kocko uporabljamo, ko želimo utrditi znanje po zaključku določenih sklopov. Igre, ki bodo predstavljene, so zelo uporabne proti koncu šolskega leta, ko poskušamo ponoviti in utrditi snov, ki smo jo obravnavali v šolskem letu. Vsako leto pa jih uporabimo tudi na začetku novega šolskega leta, ko poskušamo preveriti, koliko znanja imajo učenci iz prejšnjega šolskega leta.

2.1 Igre z igralno ploščo in kockami

Za osnovno idejo za izdelavo iger je služila nam vsem znana igra *Človek ne jezi se*, ki smo jo nadgradili ter spremenili v zelo uporaben pripomoček utrjevanja snovi med poukom. Delo poteka v skupinah. Delo poteka najbolj učinkovito, če so v skupini maksimalno štirje učenci. Če je učencev več, lahko traja predolgo, da vsi pridejo na vrsto, in se zato začnejo dolgočasiti.

3. Pripomočki za igro

Učenci izberejo vsak svojo igralno figurico. Za to bi lahko uporabili karkoli, kar imajo v puščici. A smo zbrali veliko figuric iz kinder jajčk, ki so učencem zanimive in uživajo že pri izbiranju.

Slika 1: Figure za igro

Za delo potrebujemo tudi igralne kocke. Vsak učenec dobi svojo.

Slika 2: Igralne kocke

Za posamezne učne snovi pripravimo skupek različnih vprašanj povezanih s snovjo, ki jo želimo utrditi. Vprašanja so zapisana na posameznih kartončkih ali pa po več na enem kartončku. To je odvisno od načina igre in vrste igralne plošče. Ali je odgovor igralca pravilen ali ne, presodijo vsi soigralci. V primeru, da je odgovor nepravilen ali nihče ne pozna odgovora, tisti, ki je prebral vprašanje, pove pravilni odgovor, ki je napisan na kartončku z vprašanjem, tako da ga slišijo vsi soigralci.

Vsaka skupina dobi en set kartončkov z vprašanji. Vprašanja so kratka in zahtevajo kratek odgovor. Dogovor je tak, da vprašanja postavljajo vedno soigralci, ki niso na vrsti za odgovarjanje.

Kje v cvetu se nahaja moška spolna celica? V cvetnem prahu.	**Kaj je oprašitev?** Združitev moške spolne celice z brazdo pestiča.	**Kaj je značilno za žužkocvetke?** Cvetni prah prenašajo žuželke.
Kaj je oploditev? Združitev moške in ženske spolne celice.	**Kako vemo, da je seme od dvokaličnice?** Ker ima dva klična lista.	**Kateri cvetovi so dvospolni cvetovi?** Cvetovom, ki imajo prašnike in pestič.

Slika 3: Primeri vprašanj na kartončkih za naravoslovje v 6. razredu

Vprašanja napišemo v tabelah v programu Word, in natisnemo. Posamezne liste plastificiramo in razrežemo na kartončke. Naredimo več setov za več skupin.

4. Primeri igralnih plošč

Pripravimo različne igralne plošče, ki učence zabavajo in jim postavljajo zanimive izzive. Za pripravo in slikovno obdelavo plošč uporabimo program Inkscape. Nekatero slikovno gradivo izdelamo sami, drugo pa dobimo na spletu in ga uporabljamo izključno v izobraževalne namene. Natisnemo jih na liste formata A3 in jih tako kot kartončke plastificiramo, da so dalj časa uporabni.

Pravila se dogovorimo pred začetkom igre ali pa so že prej napisana na igralni plošči. Igralne površine se lahko uporablja za različne sete vprašanj (odvisno od snovi, ki smo jo do takrat obravnavali). Pred začetkom vsake igre učencem predstavimo tudi zgodbe živalic, ki imajo težave in jim morajo učenci s potovanjem po poljih pomagati. Opažamo, da učenci vseh starosti take zgodbe sprejmejo zelo pozitivno in se v igro močno vživijo.

Pri igri **Lačna ribica** učenci mečejo kocke in se glede na število na kocki, pomikajo po poljih, ki imajo različne slike. Glede na pravila igre odgovarjajo na vprašanja. Pravila igre so napisana na igralni površini.

Slika 4: Pravila igre Lačna ribica

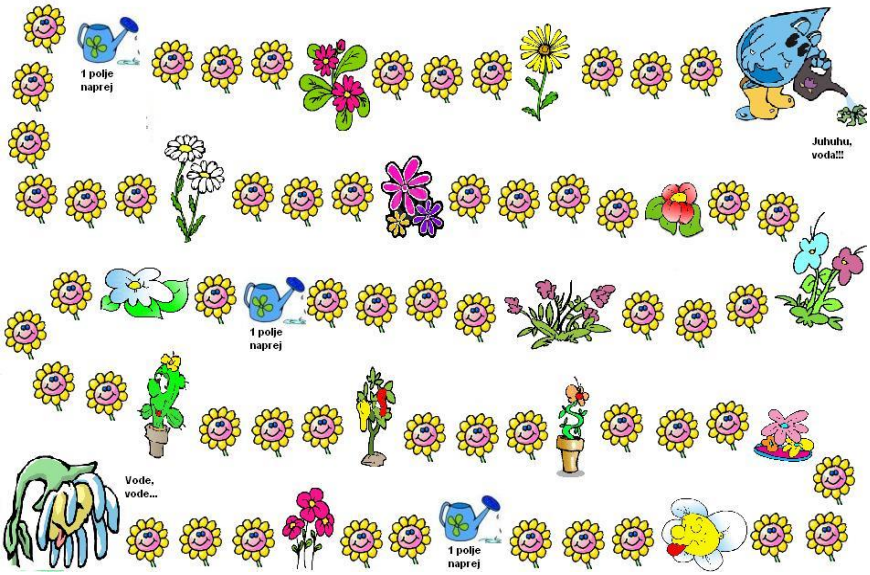
Slika 5: Kartončki z vprašanji za igro Lačna ribica

Slika 6: Igralna površina igre Lačna ribica

Igra se začne na mestu, ki je označeno kot začetek. Učenci izmenično mečejo kocko ter se pomikajo po poljih glede na število na kocki. Ko pride učenec na določeno polje, mora rešiti nalogo, ki je odvisna od pravil. Med igro odgovarjajo na vprašanja s kartončkov. V primeru, da je odgovor pravilen, učenec ostane na polju. Če je odgovor nepravilen, se mora vrniti na začetek. V igri zmaga tisti učenec, ki prvi pride do cilja.

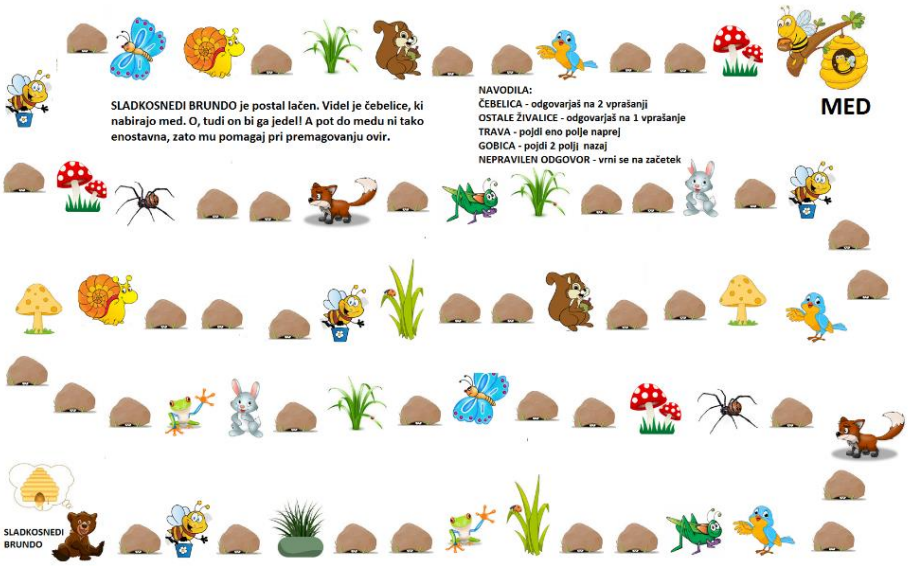
Poleg že omenjene igre pripravimo še nekaj različnih plošč. Vsaka plošča ima svoje zanke in uganke, seti vprašanj pa so lahko enaki ali različni; odvisno od cilja, ki ga želimo uresničiti.

V igri **Zalij rožico** morajo učenci priti od začetka, kjer je rožica žejna, do konca, kjer rožica dobi vodo.



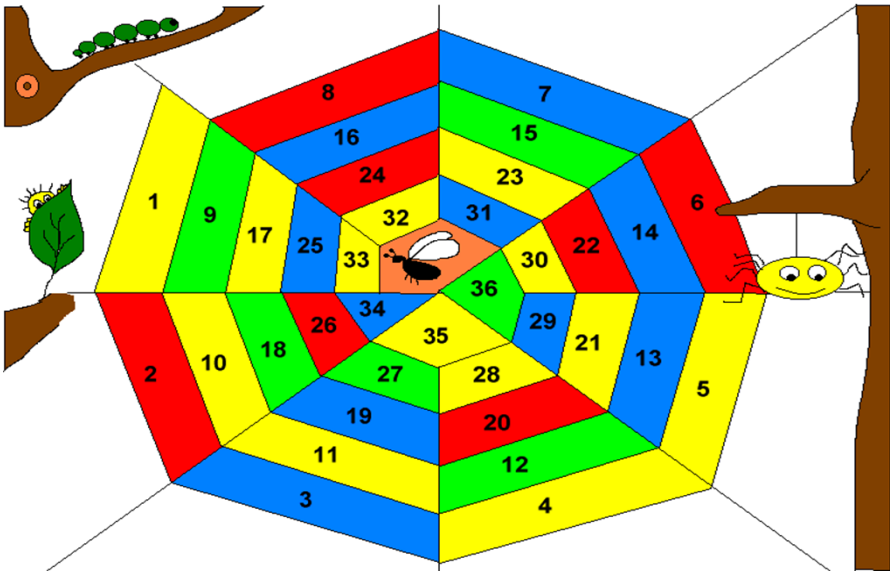
Slika 7: Igralna površina Zalij rožico

Pri učenju nam pomaga **Sladkosnedi brundo**, ki je postal lačen in želi priti do medu. Na poti pa ga čakajo številne prepreke, ki mu jih pomagajo premagati učenci z odgovarjanjem na vprašanja.



Slika 8: Igra Sladkosnedi brundo

Pripravili smo tudi igro z naslovom Pajkova mreža, kjer učenci potujejo po različno obarvanih delih pajkove mreže. Na kartončkih istih barv, kot so polja v mreži, so pripravljena tudi vprašanja. Med kartončke z vprašanji vključimo tudi kartončke, ki učence učijo o pomenu ekologije. Na kartonček napišemo, kaj so naredili narobe v naravi in morajo zato nekaj mest nazaj, če pa so poskrbeli, da narava ni onesnažena, gredo polje ali dve naprej.



Slika 9: Igra Pajkova mreža

4.1 Utrjevanje snovi z veliko kocko

Igro ponavljanja z igralno ploščo smo nadgradili z uporabo enakih vprašanj, vendar na drugačen način. Najbolje je, da se ta igra izvaja zunaj, saj zahteva več prostora.

- Potrebujemo le eno veliko kocko. Izdelana je iz večjega kosa stiropora.
- Potrebujemo tudi žetone – modre za pravilne in rdeče za nepravilne odgovore. Žetone naredimo iz ročajev lesenih žlic, ki jih razrežemo na enako dolge koščke in jih različno pobarvamo.

- Vsak učenec dobi tudi lonček za žetone, ki jih zbira med igro.

Slika 10: Pripomočki za igro z veliko igralno kocko

Ker ima kocka šest števil, vprašanja razdelimo na šest različnih kartonov, ki so oštevilčeni od 1 do 6. Učenec vrže kocko. Število pik na kocki določi, iz katerega kartona vzamemo vprašanje in mu ga zastavimo. V primeru pravilnega odgovora dobi učenec moder žeton, v primeru nepravilnega pa rdeč žeton. Po vsakem nepravilnem odgovoru se pogovorimo, kaj bi moral učenec odgovoriti. Na koncu igre učenci preštejejo modre žetone. Tisti, ki jih ima največ, dobi nagrado (manjše darilce, ki ga izberemo).

Slika 1: Igranje igre na začetku šolskega leta z učenci 8. razreda pri pouku biologije. Ponavljali smo snov 7. razreda – naravoslovje.

5. Zaključek

Ob igranju iger, ki so bile predstavljene, učenci zelo uživajo, vendar pa morajo pokazati tudi določeno znanje, da v igri napredujejo; so torej učno naravnane. Otrokom je to igra, učiteljica pa kot ustvarjalka iger ve, da je to dodana vrednost k pouku oz. odličen način za preverjanje in utrjevanje znanja. Če učenec odgovori nepravilno, je zanj zelo velika kazen, da se mora vrniti na začetek, zato si poskuša zapomniti odgovor na vprašanje, ki ga ni znal, ker se bo vprašanje v igri ponovilo.

Imamo zelo pozitivne izkušnje z uporabo teh didaktičnih iger, saj učenci predlog, da bomo ponavljali z igro, navdušeno sprejmejo. V razredu je med igro vedno prijetna, vesela klima. To potrjuje, da so učenci željni drugačnih pristopov pridobivanja ali utrjevanja znanja, zato je nujno, da v pouk vključimo tudi drugačne oblike dela. Poleg vseh ostalih oblik, ki so nam na voljo in nam jih ponuja med drugimi tudi vedno bolj popularna informacijska tehnologija, je skupinska didaktična igra tista, ki omogoča druženje otrok, njihovo socializacijo in razvijanje zdrave tekmovalnosti, saj je v otrokovi naravi, da želi biti v igri uspešen in najboljši. To pa pri teh igrah lahko doseže le z znanjem. Učence, ki med igro pokažejo manj znanja, tekmovalnost med soigralci spodbudi, da si s poslušanjem pravilnih odgovorov pridobijo potrebno znanje za napredovanje. Nabor didaktičnih iger je iz leta v leto večji. Nekatere igre dopolnimo, druge na novo ustvarimo.

6. Literatura

Čok,L., Skela, J., Kogoj, B. in Razdevšek Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika: Smernice za učitelje tujih jezikov v drugem triletju osnovne šole* (str. 30 – 31). Ljubljana in Koper: Pedagoška fakulteta in ZRS RS.

Mrak Merhar, I., Umek, L., Jemec, J., in Repnik, P. (2013). *Didaktične igre in druge dinamične metode*. Ljubljana: Salve

Puklek Levpušček, M. in Župančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti* (str. 41 – 42). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Razdevšek-Pučko, C. (2013). *Vloga motivacije v učenju in poučevanju* (v delovanju). Portorož: PeF Ljubljana

Tomič, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: DZS

Kratka predstavitev avtorice

Alma Kandare je profesorica kemije in biologije, je učiteljica kemije, biologije, naravoslovja in računalništva na OŠ Toneta Šraja Aljoše, Nova vas že od leta 1996. Delo ji predstavlja izziv, v pouk rada vključuje različne oblike dela in učne metode. Veliko časa porabi za iskanje novih idej in jih poskuša na zabaven način vključiti v pouk. Kot računalničarka pri svojem delu poleg družabnih didaktičnih iger uporablja tudi IKT.

Predstavitev programa mednarodne mature (IBO) kot primer dobre prakse v osnovni šoli

Presentation of International Baccalaureate Organisation as an Example of Good Practice in Primary School

Nina Mom

Osnovna šola Draga Kobala Maribor
ninam@osdk.si

Povzetek

Prispevek na kratko predstavi program izobraževanja Erasmus+ KA1 (tečaj »Spodbujanje kulturne raznolikosti in strpnosti v učilnici«). Prispevek nato podrobneje predstavi program izobraževanja mednarodne mature (International Baccalaureate Organisation), kjer je bistvo v razvoju kritično razmišljujočih in izobraženih mladih ljudi. Prispevek poveže program izobraževanja mednarodne mature s primerom dobre prakse, kot je bila opazovana na šoli princese Margarete v Barceloni. Opazovanje dela na šoli princese Margarete v Barceloni je pokazalo, da je slovenski osnovnošolski sistem sicer drugačen v organizaciji dela (devetletka v Sloveniji) in v urniku, v samem predmetniku in metodah dela pa ni opaziti večjih razlik. Prav tako ni opaziti razlik v izobraževalnih orodjih, ki jih uporabljajo učitelji za delo z učenci »v živo«, saj so v Sloveniji uporabljana podobna izobraževalna orodja. Prav tako ni opaziti večjih razlik v prostorski opremljenosti šole princese Margarete in slovenskih šol. Šola princese Margarete je zasebna šola s šolnino, osnovne šole v Sloveniji so javne.

Ključne besede: Erasmus+, kulturna raznolikost, program mednarodne mature, šola princese Margarete Barcelona, učenci.

Abstract

The paper briefly presents the Erasmus+ KA1 programme (the course »Promoting Cultural Diversity and Tolerance in the Classroom«). Later the paper presents in more detail the International Baccalaureate Organisation, where the essence is in the development of critically thinking and educated young people. The paper connects the International Baccalaureate Organisation with an example of good practice as observed at Princess Margaret School Barcelona. Observation of work at Princess Margaret School showed that the Slovenian Primary School System is different in the organization of work (nine-year lasting Primary school in Slovenia) and in the schedule, but there are no major differences in the curriculum and methods of work. There are also no differences in the educational tools used by teachers to work with students »live«, because in Slovenia similar educational tools are used. There are also no major differences in the spatial equipment of Princess Margaret School and Slovenian Schools. Princess Margaret School is a private school with tuition fees, Primary Schools in Slovenia are private.

Keywords: cultural diversity, Erasmus+, International Baccalaureate Organisation, Princess Margaret School Barcelona, students.

1. Uvod

V februarju 2020 sem se v okviru Erasmus+ KA1 Teacher Trainig Course Programme udeležila izobraževanja za učitelje v Barceloni. Naslov petdnevnega izobraževanja je bil »Promoting Cultural Diversity and Tolerance in the Classroom«. Kot pove že naslov, smo se udeleženci v največji meri ukvarjali s pojmi kulturne raznolikosti, etničnosti in strpnosti do različnih veroizpovedi in socialno-ekonomskega statusa ter kako to zavedanje uporabiti pri delu v razredu z različnimi učenci. Tekom izobraževanja smo govorili tudi o različnih načinih in metodah poučevanja v kulturno raznoliki populaciji. Naj omenim, da takrat še ni bila aktualna kriza koronavirusa, zato o delu na daljavo z učenci nismo govorili.

Kot primer dobre prakse poučevanja v kulturno zelo raznolikem mestu, smo udeleženci izobraževanja obiskali šolo v Barceloni, ki se imenuje Princess Margaret School. Namen tega prispevka je predstaviti načine in metode poučevanja v omenjeni šoli, ki izobražuje učence po programu mednarodne mature (International Baccalaureate Organisation). V nadaljevanju bom omenjeni program poučevanja natančnje predstavila, prav tako bom predstavila tudi delovanje omenjene šole.

2. Program mednarodne mature

Cilj Erasmus+ izobraževanja je bil razširiti in poglobiti razumevanje, izkušnje in kritično razmišljanje glede kulturnih razlik in medkulturnih interakcij v učilnici. Predavateljica, je predstavila katalonski izobraževalni sistem, ter se še posebej dotaknila kulturne raznolikosti v učilnicah, saj je v Barceloni veliko priseljencev.

2.1 International Baccalaureate Organisation

Mednarodna maturitetna organizacija (International Baccalaureate Organisation znana kot IB) ponuja štiri visokokakovostne izobraževalne programe namenjene svetovni skupnosti šol, katerih cilj je ustvariti boljši in mirnejši svet. Ti programi poučevanja so PYP (Primary Years Programme – program poučevanja za učence med šestim in enajstim letom), MYP (Middle Years Programme – program poučevanja za učence med enajstim in šestnajstim letom), Diploma Programme – diplomski program (PD) in Career-related Programme – program povezan s poklicnim usmerjanjem (CP).

IB metoda poučevanja je bila ustvarjena konec 60-ih let v Ženevi (Švica) in je trenutno eden najpomembnejših izobraževalnih programov po vsem svetu, saj se uporablja v 141-ih državah in ima milijon učencev.

Omenjena organizacija cilja k razvoju kritično razmišljujočih, dobro poučenih in skrbnih mladih ljudi, ki bodo pomagali ustvariti boljši in mirnejši svet z medkulturnim razumevanjem in spoštovanjem.

V ta namen omenjena organizacija s šolami, vladami in mednarodnimi organizacijami sooblikuje zahtevne programe mednarodnega izobraževanja in strogega ocenjevanja.

Ti programi spodbujajo učence po vsem svetu, da postanejo aktivni, sočutni in vseživljenjski učenci, ki razumejo, da imajo lahko tudi drugi ljudje s svojimi različnostmi prav (Intrenational Baccalaureate Organisation, 2017).

2.2 Princess Margaret School Barcelona

Šola princese Margarete je mednarodna šola v Barceloni z močnimi katalonskimi koreninami. Integrirana je v lokalno okrožje in deluje z ustvarjalnim in proaktivnim duhom. Velikost šole omogoča, da učencem skozi manjše skupine posvetijo individualno pozornost in nato ustvarijo optimalno ozračje za intenzivno, sodelovalno in med-predmetno učenje.

Vrednote, ki določajo šolo princese Margarete so: solidarnost, strpnost, spoštovanje, odgovornost, poštenost in kreativnost (Who we are/history, 2020).

2.3 IB metodologija v šoli princese Margarete Barcelona

Šola princese Margarete v Barceloni je tako imenovana IB šola. Je del nabora šol po svetu, ki uporabljajo IB metodologijo poučevanja. V šoli princese Margarete uporabljajo programe PYP (Primary Years Programme – program poučevanja za učence med šestim in enajstim letom) in MYP (Middle Years Programme – program poučevanja za učence med enajstim in šestnajstim letom).

IB metodologija poučevanja oblikuje učence, ki imajo naslednje lastnosti:

- so poizvedovalci (inquirers) - učenci razvijajo svojo naravno radovednost, in pridobijo veščine, ki so potrebne za raziskovalno delo; tako postanejo tudi neodvisni pri učenju.
- so polni znanja (knowledgeable) – učenci raziskujejo koncepte, ideje in vprašanja, ki imajo lokalni in globalni pomen. Tako pridobijo poglobljeno znanje in razvijejo razumevanje širokega spektra disciplin.
- so misleci (thinkers) – učenci se učijo kritičnega in kreativnega razmišljanja; posledično prepoznajo in pristopajo h kompleksnim težavam in sprejemajo utemeljene etične odločitve.
- so komunikatorji (communicators) – učenci ideje in informacije razumejo in izražajo samozavestno in kreativno v večih jezikih in z različnimi načini komunikacije. Učenci delujejo učinkovito in z veseljem sodelujejo z drugimi.
- so načelni (principled) – učenci delujejo z integriteto in poštenjem, imajo močan občutek za pravičnost. Spoštujejo dostojanstvo posameznika, skupin in skupnosti. Učenci prevzemajo odgovornost za svoja dejanja in za morebitne posledice.
- so odprtega razmišljanja (open-minded) – učenci razumejo in cenijo lastno kulturo in osebno zgodovino ter so odprti za nove vidike, vrednote in tradicijo drugih posameznikov in skupnosti.
- so skrbni (caring) – učenci izkazujejo empatijo, sočutje in spoštovanje do potreb in občutkov drugih. Osebno so zavezani, da delujejo tako, da pozitivno vplivajo na življenje drugih in na okolje.
- so pripravljeni tvegati (risk-takers) – učenci k neznanim situacijam pristopajo pogumno in premišljeno. So duhovno neodvisni pri raziskovanju novih vlog, idej in strategij. So pogumni in spretni pri obrambi svojih prepričanj.
- so uravnoteženi (balanced) – učenci razumejo pomen intelektualnega, fizičnega in čustvenega ravnovesja za doseganje osebnega dobrega počutja zase in za druge.
- so razmišljujoči (reflective) – učenci pozorno razmišljajo o svojem učenju in izkušnjah. Sposobni so oceniti in razumeti svoje prednosti in omejitve, da bi tako podprli svoje učenje in osebni razvoj (Who we are/ib-methodology, 2020).

2.4 Učitelji in pedagogi v šoli princese Margarete Barcelona

Učitelji se zavedajo, da je delo v šoli izjemna odgovornost. Ekipa učiteljev je sestavljena iz ekipe strokovnjakov, ki so sami zgledi vrednot IB metodologije poučevanja. Učiteljski kolektiv sestavljajo ravnatelj, učitelji, koordinatorji aktivnosti in pedagogi. Pedagogi pa sodelujejo s psihologi, psihiatri, logopedi, nevrologi, optometristi in z družinami otrok.

Pedagogi na šoli spremljajo razvoj otroka, zaznajo morebitne posebne potrebe otroka, pripravljajo individualizirane programe in se za izvajanje dogovorijo z razrednim učiteljem, nakažejo smernice, ki krepijo komunikacijo med starši, učitelji, drugimi strokovnjaki in otroki, sodelujejo z družinami in jih informirajo o potrebnih ukrepih za boljši razvoj otroka. Glavni cilji pri dialogu z otrokovo družino so: sodelovanje za čim boljšo izmenjavo informacij, zgodnje odkrivanje učnih in/ali vedenjskih težav, iskanje virov za reševanje težav (zdrav življenjski slog, učenje in sobivanje) (Services and facilities/educational and psychological department, 2020).

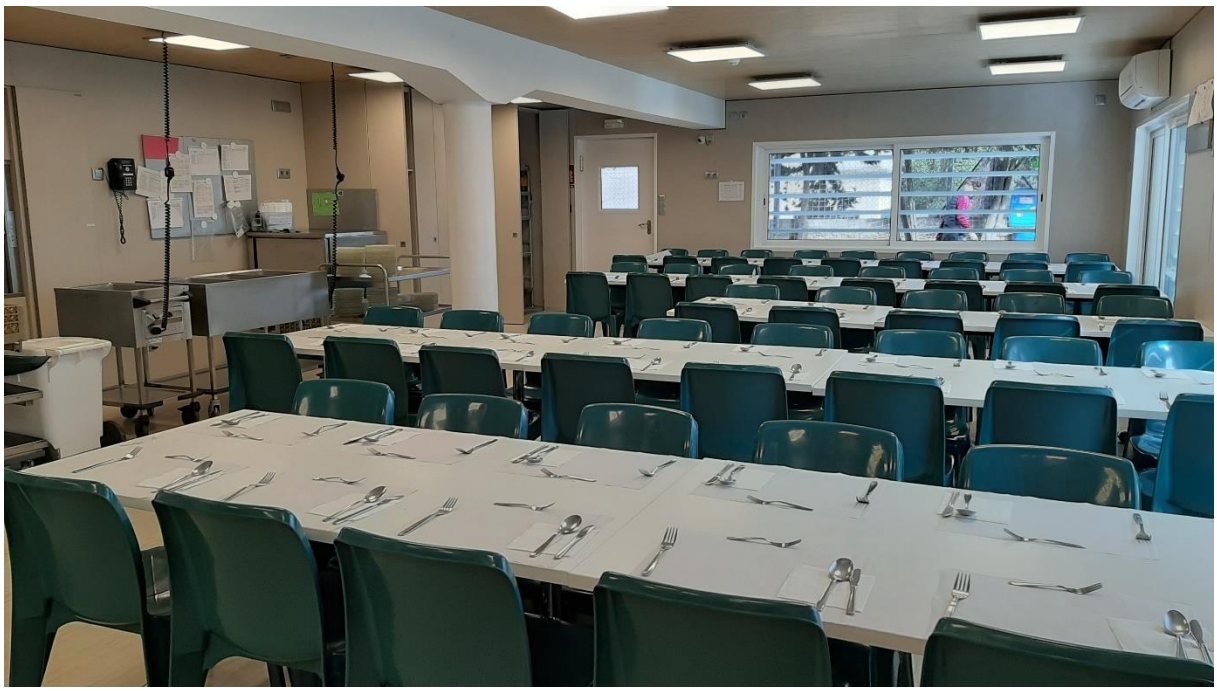
2.5 Izobraževalna orodja v šoli princese Margarete Barcelona

Šola princese Margarete je odprta za izobraževalno uporabo novih tehnologij. Na šoli imajo na voljo različne tehnološke učne vire, ki so na voljo učencem in učiteljem. To so interaktivni zasloni na dotik, usmerjena wi-fi pokritost, tablični računalniki, ki jih upravlja program Mobile Guardian, prenosni računalniki, aplikacija Princess Margaret School, Office 365, Teen & Net revija na spletu, spletni dnevnik (blog), družbena omrežja (Flickr, Slideshare, You Tube, Instagram, Twitter, Facebook). V šolski knjižnici omogočajo tudi možnost spletne izposoje (Services and facilities/educational tools, 2020).

2.6 Prostori v šoli princese Margarete Barcelona

V šoli princese Margarete imajo vrsto prostorov, ki jim pomagajo razvijati dejavnosti, v skladu z načeli sobivanja, svobode in spoštovanja, pomagajo pa tudi v učnem procesu. Ti prostori so: knjižnica, laboratorij za naravoslovje (kot ga vidimo na sliki 1), učilnica likovne vzgoje, učilnica glasbene vzgoje, učilnice z interaktivno tablo, šolska menza (kot jo vidimo na sliki 2), dve športni igrišči, telovadnica, zelene površine (kot jih vidimo na sliki 3) in bazen Primer učilnice vidimo na sliki 4 (Equipment and services/facilities, 2020).

Slika 1: Laboratorij za naravoslovje (fotografirala avtorica članka)



Slika 2: Šolska jedilnica (fotografirala avtorica članka)

Slika 3: Zelene površine okoli šole (fotografirala avtorica članka)

Slika 4: Učilnica predmetnega pouka(fotografirala avtorica članka)

2.7 Stopnja osnovne šole / Primary IB (PYP)

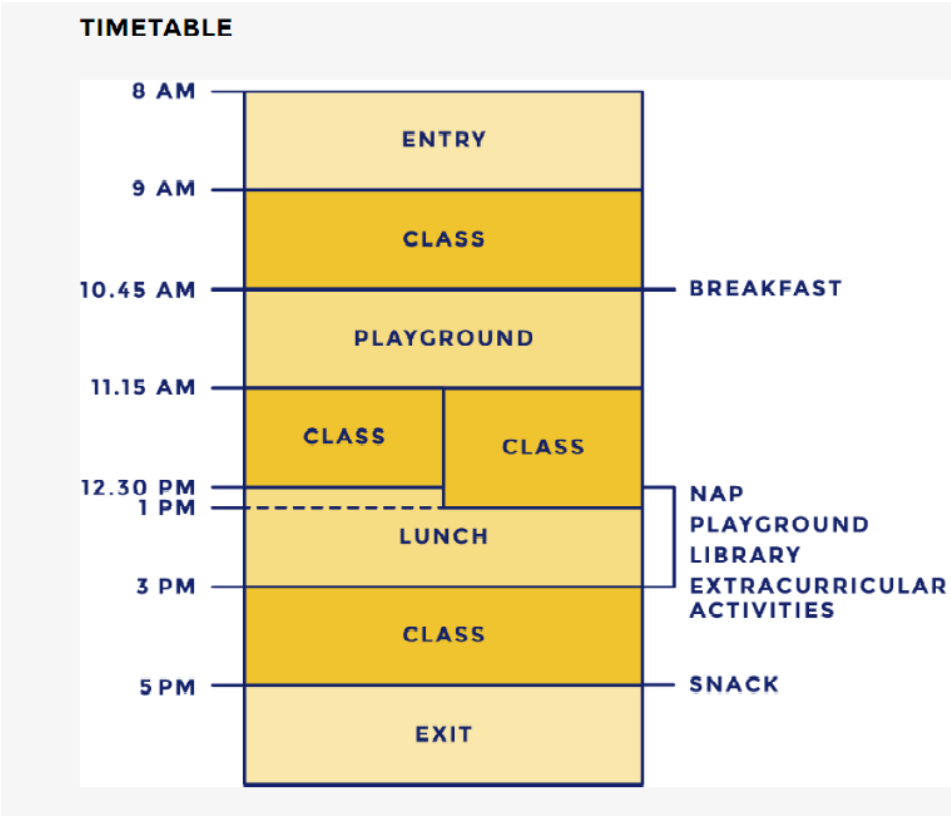
Osnovnošolsko izobraževanje predstavlja za učence stalen izziv. Eno od osnovnih načel v tej fazi je, da se naučijo reševati težave in pridobijo sposobnosti in znanje za reševanje tistih težav, s katerimi se bodo srečali v odrasli dobi. 50% odstotkov pouka se izvaja v angleščini, preostali del pa v katalonščini in španščini.

Program je sestavljen iz šestih interdisciplinarnih tem, ki izhajajo iz šestih področij: jezik, matematika, znanost, družbene študije in osebna, socialna in telesna vzgoja.

Na stopnji osnovnega šolanja se angleščina uporablja kot glavni jezik pri različnih predmetih. Učenci pa imajo ob tem še nekaj dodatnih ur angleščine, kjer krepijo vsa področja jezika (razumevanje in ustno izražanje, pisno izražanje, slovnico in besedišče). Da bi zagotovili pravi napredek učencev že v zgodnjih letih učenja, interno pripravljajo in testirajo učence za uradne izpite Univerze v Cambridge-u.

Na tej stopnji šolanja se najbolj ukvarjajo z dejavno udeležbo pri učenju, obvladovanjem jezikov in z odnosom do okolja zunaj šole. Končni cilj je oblikovati učence, ki so zmožni razrešiti dejanske težave v različnih okoliščinah. Medpredmetno in interdisciplinarno delo pomaga ustvariti pravo vzdušje za to. Literatura, geografija, zgodovina, pisanje in umetnost se kombinirajo z matematiko, geometrijo in znanostjo, da se rešijo izzivi oblikovani v skupini.

Kot razberemo iz slike 5, se šola za učence odpre ob osmih zjutraj, pouk se začne ob devetih. Učenci imajo dve učni uri pouka, nato sledi zajtrk ob 10.45. Zajtrku sledi aktiven odmor na igrišču in temu spet dve ali tri ure pouka. V popoldanskem času, okoli enih, imajo v šoli čas za kosilo in za izvenšolske dejavnosti. Temu sledi še pouk med tretjo in peto uro popoldne, ko učenci zapustijo šolo (School teaching/primary, 2020).



Slika 5: Urnik osnovnošolske stopnje učenja - Primary IB (PYP) (School teaching/primary, 2020).

2.8 Stopnja srednje šole / Secondary IB (MYP)

MYP – Middle Years Programme je oblikovan za učence med enajstim in šestnajstim letom. Ta učni program je dovolj prilagodljiv, da ustreza večini zahtev državnega ali lokalnega učnega načrta. Temelji na znanju, veščinah in pogledih, ki so jih učenci razvili v osnovnem programu IB (PYP) in hkrati pripravlja učence na akademske izzive IB Diplomskega programa (DB) in na program povezan s poklicnim usmerjanjem in pridobitvijo spričevala (IBCC).

Učni načrt MYP programa sestavlja osem predmetnih skupin: usvajanje jezika, jezik in literatura, posamezniki in družbe, znanosti, matematika, umetnost, telesna in zdravstvena vzgoja ter oblikovanje. Učenci imajo pouk vsake omenjene predmetne skupine vsaj 50 ur v šolskem letu. 50% odstotkov pouka se izvaja v angleščini, preostali del pa v katalonščini in španščini.

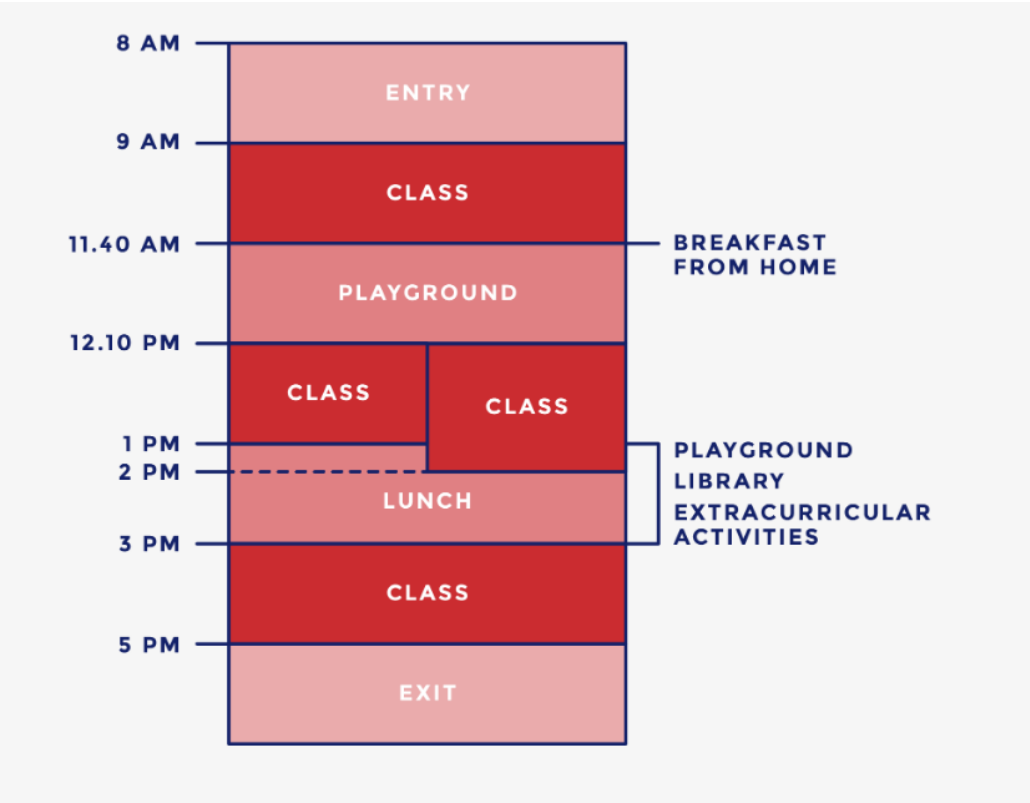
Ob koncu MYP programa morajo učenci dokazati, kaj so se naučili. V ta namen morajo vsi učenci dokončati svoj osebni projekt. Šola lahko učencem ponudi, da opravijo oboje: svoj osebni projekt in projekt v dobro širše skupnosti.

Projekt v dobro širše skupnosti lahko učenci opravijo individualno ali pa v manjših skupinah. Tovrstni projekti spodbujajo učence, da raziščejo svojo pravico in odgovornost za izvajanje storitve kot ukrepanja v skupnosti.

Vsak učenec pa samostojno razvije osebni projekt in tako ustvari resnično osebno in ustvarjalno delo, ki predstavlja povzetek njegove sposobnosti samostojnega dela.

Na stopnji MYP učence pripravijo na jezikovne izpite Univerze v Cambridge-u (jezikovni izpiti »Main Suite, FCE, CAE, CPE).

Kot razberemo iz slike 6, se šola za učence odpre ob osmih zjutraj, pouk se začne ob devetih. Učenci imajo tri učne ure pouka, nato sledi zajtrk ob 11.40. Zajtrku sledi aktiven odmor na igrišču in temu spet dve ali tri ure pouka. V popoldanskem času, okoli dveh, imajo v šoli čas za kosilo in za izvenšolske dejavnosti. Temu sledi še pouk med tretjo in peto uro popoldne, ko učenci zapustijo šolo (School teaching/secondary, 2020).



Slika 6: Urnik srednješolske stopnje učenja - Secondary IB (MYP) (School teaching/secondary, 2020).

2.9 Center angleščine – English Centre

Šola princese Margarete je mednarodna šola. Jezik je glavno izrazno sredstvo in glavni dejavnik kulturne integracije. Brezhibno obvladovanje katalonščine, španščine in angleščine pripomorej k cilju tekoče komunikacije med ljudmi različnih kultur (School teaching/educational model, 2020).

V poletnem času šola princese Margarete ponuja tečaje angleškega jezika za otroke in odrasle, z željo, da bi jezik približali čim več ljudem (English centre/introduction, 2020).

3. Zaključek

Izobraževanje v programu Erasmus+ je bilo zelo informativno. Večinoma se je govorilo o delu v učilnicah z učenci, ki so med seboj zelo raznoliki (bodisi kulturno, etnično, versko ali socialno-ekonomsko). Barcelona je kulturno zelo raznoliko mesto, ker so izzivi dela z raznolikimi učenci drugačni kot v Sloveniji, saj ima Slovenija manj priseljencev.

Podrobneje je bila predstavljena IB metoda poučevanja na zasebni šoli Princess Margaret School. V omenjeni šoli dajo veliko poudarka na individualiziran pristop k učencem in učenju in delu v manjših učnih skupinah. V načinu dela v omenjeni šoli in v načinu dela v našem šolskem sistemu najdemo kar nekaj vzporednic. Tudi v slovenskih šolah stremimo h sodelovalnemu in med-predmetnemu učenju in k povezovanju različnih znanj. Podobno kot v šoli princese Margarete, tudi v slovenskih šolah sledimo vrednotam solidarnosti, strpnosti, spoštovanja, odgovornosti in poštenosti.

V slovenskih šolah se prav tako kot v šoli princese Margarete posvečamo otrokom s posebnimi potrebami. Socialni in specialni pedagogi pripravljajo individualizirane programe in sodelujejo z razrednikom, starši in z različnimi strokovnjaki.

Primerljiva so tudi izobraževalna orodja za delo z učenci »v živo«, prav tako je primerljiva prostorska opremljenost šol, kjer slovenske šole bistveno ne zaostajajo za šolo princese Margarete.

Sam sistem šolanja IB je v primerjavi z devetletko drugačen. Predmetnik, ki ga imajo učenci na PYP in MYP stopnji je sicer podoben slovenskemu, vendar je opazna razlika v urniku, saj so učenci v šoli princese Margarete dnevno dalj časa v šoli kot v slovenski vrstniki. Opazna je tudi razlika v poudarku v učenju angleščine kot tujega jezika, saj po IB metodologiji kar polovica vsega pouka pri različnih predmetih poteka v angleščini.

5. Literatura

English centre/introduction. (2020). Pridobljeno s https://www.princessmargaret.org/english-centre/introduction

Equipment and services/facilities. (2020). Pridobljeno s https://www.princessmargaret.org/equipment-services/facilities

International Baccalaureate Organisation. (2017). *IB mission statement. What is an IB education?,* 6. Pridobljeno s https://www.ibo.org/globalassets/what-is-an-ib-education-2017-en.pdf

School teaching/educational model. (2020). Pridobljeno s https://www.princessmargaret.org/school-teaching/educational-model

School teaching/primary. (2020). Pridobljeno s https://www.princessmargaret.org/school-teaching/primary

School teaching/secondary. (2020). Pridobljeno s https://www.princessmargaret.org/school-teaching/secondary

Services and facilities/educational and psychological department. (2020). Pridobljeno s https://www.princessmargaret.org/equipment-services/educational-and-psychological-guidance-department

Services and facilities/educational tools. (2020). Pridobljeno s https://www.princessmargaret.org/equipment-services/educational-tools

Who we are/history. (2020). Pridobljeno s https://www.princessmargaret.org/who-we-are/history

Who we are/ib-methodology. (2020). Pridobljeno s https://www.princessmargaret.org/who-we-are/ib-methodology

Kratka predstavitev avtorja

Nina Mom je profesorica slovenskega jezika s književnostjo in angleškega jezika s književnostjo. S poučevanjem in ostalim delom v osnovni šoli ima deset let izkušenj. Pred delom v osnovni šoli je tri leta aktivno sodelovala z Andragoškim zavodom Maribor - Ljudsko univerzo, kjer je učila tujce slovenščino in tudi izvajala izpite iz znanja slovenščine za tujce na osnovni ravni.

Podaljšano bivanje v času epidemije Covid-19

Extended Stay in the Time of Covid-19 Epidemic

Erika Jerič

OŠ Bršljin
erika.jeric@brsljin.si

Povzetek

V času epidemije je naše življenje potekalo bistveno drugače kot do tedaj. Spremembe so bile opazne tako v zasebnem kot javnem življenju. Učitelji smo čez noč prevzeli novo vlogo, postali smo »učitelji na daljavo«. Učili smo se drugačnega načina poučevanja in hkrati poučevali. Ko so učenci spet lahko sedli v šolske klopi, smo bili postavljeni pred dejstvo upoštevati navodila Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter Nacionalnega inštituta za javno zdravje. Ob prebiranju le teh so se porajala številna vprašanja, sploh pri organizaciji podaljšanega bivanja na šoli. V prispevku je opisano delo učiteljev podaljšanega bivanja v času izobraževanja na daljavo ter drugačen način dela z učenci v oddelkih podaljšanega bivanja v času, ko so se lahko vrnili v učilnice.

Ključne besede: Covid-19, higiena, igra, podaljšano bivanje, varnostna razdalja.

Abstract

At the time of the epidemic, our lives were significantly different than ever before. The changes were noticeable in both private and public life. Overnight, the teachers had to embrace a new role, thus becoming 'distance learning teachers'. We were learning a different way of teaching while teaching at the same time. When the students were able to sit in their school benches again, we were faced with the fact of having to follow the instructions of the Ministry of Education, Science and Sport and the National Institute of Public Health. While reading their instructions, we had many questions, especially on the organization of extended stay in schools. The article describes the work of extended stay teachers during distance learning and a different way of working with the students in extended stay classes during the period of their return to the classrooms.

Key words: Covid-19, extended stay, game, hygiene, safety distance.

1. Uvod

V času naraščanja števila obolelih s Covid-19, so se sredi marca 2020 zaprle vse vzgojno izobraževalne ustanove in začelo se je izobraževanje na daljavo. Kar naenkrat smo se znašli pred dilemo, kaj storiti. Brez posebnih predpriprav, navodil, didaktičnih pripomočkov je bilo potrebno izpeljati pouk na daljavo. Kako se organizirati? Katere vsebine ponuditi otrokom? Ali bodo vsi zmogli? Kaj storiti, če poučujemo v oddelku podaljšanega bivanja?

Po tednih izobraževanja na daljavo smo zopet srečali z učenci v šoli. Tokrat v drugačnih okoliščinah. Zavedali smo se, da je potrebno upoštevati varnostna priporočila in splošne higienske ukrepe, da bodo možnosti za širjenje okužbe čim manjše. Ker se virus najpogosteje širi preko izločkov iz dihal in onesnaženih rok, predmetov in površin, smo bili usmerjeni v redno in temeljito umivanje ter razkuževanje rok, upoštevanje higiene kašlja, čiščenje in razkuževanje površin ter predmetov, upoštevanje varnostne razdalje vsaj 1, 5 do 2 metra in zračenja prostorov (Higienska priporočila za izvajanje pouka v osnovni šoli (za učence prve triade in devetošolce) v času epidemije Covid- 19, 2020).

Bodo mlajši učenci lahko upoštevali priporočila? Kako organizirati podaljšano bivanje, če so skupine mešane? Kaj početi v podaljšanem bivanju z učenci 2. razreda? Veliko vprašanj se nam je porajajo, na katera nismo dobili odgovorov. Poiskati smo jih morali sami.

V nadaljevanju je predstavljena izkušnja v času izobraževanja na daljavo, težave, s katerimi smo se srečevali v podaljšanem bivanju in konkretne rešitve.

2. Podaljšano bivanje

Podaljšano bivanje je oblika vzgojno-izobraževalnega procesa, ki jo šola organizira po pouku in je namenjena učencem od 1. do 6. razreda. V podaljšano bivanje se učenci vključujejo prostovoljno s prijavo staršev v okviru pravil, ki jih določa šola. Podaljšano bivanje mora biti strokovno vodeno. Vsebovati mora naslednje elemente: samostojno učenje, sprostitveno dejavnost, ustvarjalno preživljanje časa in prehrano (Blaj idr. 2005).

2.1 *Cilji podaljšanega bivanja*

Cilji podaljšanega bivanja se prepletajo in nadgrajujejo z vzgojno-izobraževalnimi cilji pouka. Vsebine podaljšanega bivanja izhajajo iz vzgojno-izobraževalnih ciljev pouka ob upoštevanju interesov, potreb in želja učencev in njihovih staršev.

Učencem je treba:

- zagotoviti vzpodbudno, zdravo in varno psihosocialno in fizično okolje za razvoj in izobraževanje;
- omogočiti redno, samostojno in uspešno opravljanje obveznosti za šolo in jim v primeru potrebe nuditi ustrezno strokovno pomoč;
- omogočiti skupno načrtovanje in izbiranje aktivnosti in s tem sooblikovanje programa posamezne dejavnosti;
- omogočiti razumevanje pomena vednosti in znanja za odraščanje in osebni razvoj;
- omogočiti razumevanje pomena kakovostnih odnosov v skupini vrstnikov za dobro počutje in skupne dosežke (Blaj idr. 2005).

2.2 *Dnevna organizacija dela v podaljšanem bivanju*

Šola organizira podaljšano bivanje glede na potrebe staršev. Vsaka šola sama izoblikuje model podaljšanega bivanja glede na okoliščine in materialne možnosti, urnik pouka in želje staršev. Elementi podaljšanega bivanja tako, kot potekajo na naši šoli:

- Prehrana – kosilo

Kosilo je dejavnost, v okviru katere poteka priprava na kosilo, s poudarkom na kulturi prehranjevanja, in prehrana učencev. Učence navajamo na dosledno skrb za higieno pred in po uživanju hrane. Učijo se pravilno uporabljati jedilni pribor in se primerno obnašati pri prehranjevanju. Vsakodnevno spoznavajo pomen higienskih navad in jih pridobivajo. Poskušajo hrano, ki je ne jedo radi, spoznajo različne prehranjevalne navade ter pomen zdrave uravnotežene prehrane (Blaj idr. 2005). Pozorni smo, da poteka hranjenje umirjeno, brez medsebojnega tekmovanja ali celo obmetavanja s hrano.

- Sprostitvena dejavnost

To je dejavnost namenjena počitku, sprostitvi in obnavljanju psihofizičnih moči učencev. V tem času se učenci spočijejo in si naberejo novih moči za delo. Učenci si pri sprostitveni dejavnosti svobodno izbirajo aktivnost, se svobodno družijo z vrstniki in niso neposredno vodeni; če je le možno so v tem času čim več na prostem. (Blaj idr. 2005). Učenci si z gibanjem razvijajo tudi intelektualne sposobnosti, saj imata igra in gibanje pomembno vlogo v vseh življenjskih obdobjih za normalen biološki, socialni in mentalni razvoj (Škof, 2010). Učijo se različnih načinov sproščanja, zadovoljujejo svoje potrebe po počitku, gibanju, socialnih stikih in igri. Telesna nedejavnost vodi do številnih težav, tudi bolezni. Telesno manj dejavni otroci imajo slabše ocene in nižji učni uspeh (Škof, 2010). Glede na današnji čas življenja, ko učenci svoj čas za igro najraje preživijo ob računalnikih, mobilnih telefonih, različnih igralnih konzulah, to je v sedečem, gibalno neaktivnem stanju, je potrebno učence čim več spodbujati h gibanju, najbolje skozi igro (Štemberger, 2007).

- Samostojno učenje

Samostojno učenje je dejavnost, pri kateri učence navajamo na samostojno učenje in opravljanje različnih učnih aktivnosti. Potekalo naj bi vsaj eno uro po kosilu. Dejavnost naj bi bila časovno omejena: mlajši učenci naj bi neprekinjeno delali največ 10 do 15 minut, starejši pa 20 minut. Ker koncentracija pri učencih niha, je smiselno dejavnost prekiniti, lahko tudi s rekreativnim odmorom, nato nadaljevati. Samostojno učenje ne sme trajati več kot 50 minut.

Učenci znanje, ki so ga pridobili pri pouku, dodatno utrdijo, razširijo, poglobijo in uporabijo v novih situacijah. Učijo se organizirati delo, ga opraviti kvalitetno v določenem času, pripraviti delovni prostor, uporabljati različne vire, prositi za pomoč, ko jo potrebujejo in nuditi pomoč ter analizirati svoje delo. Učitelj skrbi za redno, kakovostno in samostojno opravljanje učnih obveznosti ter nudenje strokovne pomoči, kjer je to potrebno (Blaj idr. 2005).

- Ustvarjalno preživljanje časa

Ustvarjalno preživljanje časa je dejavnost namenjena razvedrilu, sprostitvi, počitku in v kateri učenci nimajo učnih obveznosti. Namenjena je tudi zadovoljevanju in razvijanju različnih interesov pri učencih. Učencem je omogočeno ukvarjanje z različnimi vsebinami in sredstvi po njihovi izbiri. Učitelj usmerja učence k aktivnostim, ki imajo določen cilj, pri tem pa upošteva njihov razvoj, interese in sposobnosti. Učenci razvijajo ustvarjalnost na kulturnem, umetniškem, športnem področju, utrjujejo znanja, pridobivajo nova znanja in izkušnje ter usklajujejo mnenja z vrstniki (Blaj idr. 2005). Pri tem spoznavajo sebe in druge ter se učijo sprejemati in dajati. Pri tem ne smemo pozabiti na počutje učencev. V podaljšanem bivanju se učenci pogosto drugače odzivajo kot pri rednem pouku. Učitelj z ustrezno motivacijo, vedrim, strpnim odnosom, posluhom za potrebe in interese učencev, pripravljenostjo poslušati, pritegne učence k marsikateri dejavnosti.

3. Izobraževanje na daljavo in podaljšano bivanje

Izobraževanje na daljavo je oblika izobraževanja, kjer sta učitelj in učenec med poučevanjem prostorsko ločena, komunikacijo med njima in komunikacijo med učenci samimi pa omogočajo različne vrste tehnologij. Da je izobraževanje na daljavo učinkovito, je potrebno strukturirano načrtovanje, specialne didaktične strategije ter komunikacija preko elektronskih in drugih tehnologij (Rupnik Vec idr. 2020).

Za izobraževanje na daljavo se v strokovni literaturi uporabljajo še termini: učenje na daljavo, e-učenje, spletno učenje, v ožjem smislu pa učenje na daljavo (učenčeva dejavnost) skupaj s poučevanjem na daljavo (dejavnost učitelja) tvorita izobraževanje na daljavo (Rupnik Vec idr. 2020).

De Laat (2016) navaja, da velikih raziskav o izobraževanju na domu nimamo, saj se malo staršev odloča za tak način izobraževanja. Najbolj razširjeno je v državah, kjer je prebivalcem odmaknjenih pokrajin šolanje oteženo, npr. Združene države Amerike, Avstralija, Kanada (Rupnik Vec idr. 2020). Vseobsegajočega šolskega sistema predindustrijske družbe niso poznale. Znanje se je širilo od očeta na sina, ki je kasneje prevzel obrtniško delavnico. V srednjem veku so poznali dvornega mojstra, ki je bil zadolžen za vzgojo in izobraževanje. Po navedbah de Laatove (2016) se je v 18. in 19. stoletju izobraževanje na domu širilo od plemstva k meščanstvu s pomočjo domačega učitelja. Kmalu je meščanstvo začelo pošiljati svoje otroke v javne šole, pri plemstvo pa je trajalo izobraževanje na domu vse do zgodnjega 20. stoletja.

Število otrok, ki se v Sloveniji, šolajo na domu, iz leta v leto narašča. 5. člen Zakona o osnovni šoli (1996) priznava staršem pravico do izbire osnovnošolskega izobraževanja svojega otroka v javni ali zasebni šoli ali kot izobraževanje doma. Starši morajo najkasneje do začetka šolskega leta obvesti šolo, da bodo šolali svojega otroka doma. Otrok pa mora na šoli, kjer je vpisan, opraviti preizkus znanja. Učenci do 3. razreda opravijo preverjanje znanja iz slovenščine in matematike, učenci od 4. do 6. razreda še iz prvega tujega jezika, učenci od 7. do 9. razreda pa še iz zgodovine, domovinske in državljanske kulture in etike, športa, vsaj enega naravoslovnega in enega družboslovnega predmeta ter vsaj enega predmeta s področja umetnosti. V primeru, da učenec ne dosega standardov znanja, ima možnost opraviti preverjanja znanja pred začetkom naslednjega šolskega leta. Če ni uspešen, mora v naslednjem šolskem letu nadaljevati osnovnošolsko izobraževanje v javni ali zasebni šoli (90. člen ZOsn). Večina se šolajo doma učenci prve in druge triade.

Pri izobraževanju na daljavo v času epidemije so se v Sloveniji pojavile številne težave (Bregar, Radmajster in Radovan, 2020). Učitelji niso bili dovolj strokovno usposobljeni za rabo ustrezne tehnologije. Poleg podajanja učne snovi, organiziranja delovnega dne, je bilo potrebno se izobraziti še o rabi različne tehnologije. Iz raziskave Izobraževanje na daljavo Zavoda za šolstvo (2020), je razvidno, da je kar 55,7% učiteljev, ki poučujejo na razredni stopnji, priznalo, da potrebuje izobraževanje za rabo digitalnih tehnologij za doseganje ciljev učenja in poučevanja v razredu. Tako je odgovorilo tudi 43,6% učiteljev na predmetni stopnji. Na nujnost izobraževanja in usposabljanja učiteljev je opozarjal že Brodnik (2018) v Poročilu strokovne delovne skupine za analizo prisotnosti vsebin računalništva in informatike v programih osnovnih in srednjih šol ter za pripravo študije o možnih spremembah. Pravi, da je potrebno spremembe, ki so v svetu že preizkušene, hitro in odločno uvesti, če ne želimo, da naši otroci zaostajajo za vrstniki iz tujine. Pomembna je učiteljeva vloga pri navajanju učencev na

tehnologijo ter varno rabo interneta. De Latt (2016) pa ugotavlja, da so kritike izobraževanja na domu predvsem pri pridobivanju socialnih veščin in doseganju predpisanih standardov znanja.

Tako imenovano izobraževanje na daljavo ima tudi nekatere prednosti. Bregar idr. (2020) navajajo večjo prožnost v kraju, času in tempu izobraževanja, hitrejši dostop do znanja iz različnih virov, možnost prilagajanja učnih pristopov posameznikom. Za organizacijo je to izobraževanje zmanjšanje nekaterih stroškov. Če pogledamo iz vidika učenca, pa Analiza Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (Rupnik Vec idr. 2020) ugotavlja, da so bili učenci zadovolji, ker so si lahko sami razporejali čas, posledično so lahko zjutraj dlje spali. Kot težavo pri pouku na daljavo so zapisali deljenje računalnika z ostalimi družinskimi člani, da nimajo ustrezne opreme, da bi lahko sledili pouku, v veliki meri pa pogrešajo razlago učitelja (66,7% v 2. VIO) in sodelovanje s sošolci (76,9% v 2. VIO), kar so učenci sporočali tudi, ko so se srečali na videokonferencah.

Ko smo bili učitelji obveščeni, da se začenja izobraževanje na daljavo, smo se povezovali preko telefonskih klicev, mailov. Ugotavljali smo, na kakšen način se učinkovito povezati in posredovati informacije učencem. Nato smo ugotovili, da je komunikacija hitrejša preko aplikacije Hangouts in Google meet. V tem času je bilo pomembno hitro in učinkovito povezovanje ter sodelovanje, ki je potekalo zelo dobro med učitelji razrednega pouka, kar je pokazala tudi prej omenjena raziskava.

Kako se pripraviti na podaljšano bivanje doma? Kako ga izvajati? Je napisana učna priprava dovolj? Jo lahko pripnemo na šolsko spletno stran, seveda v prilagojeni obliki? Kaj napisati v dnevnik šolskega dela?

Učitelji, ki smo poučevali v oddelkih podaljšanega bivanja, smo se dokaj hitro dogovorili, da bomo iskali ideje za ustvarjalno preživljanje časa in različne sprostitvene dejavnosti. Ideje in učne liste smo naložili v skupni dokument, ki smo ga ob koncu tedna objavili na šolski spletni strani. Dokument smo poimenovali KRATKOČASNIK, na voljo je bil vsem učencem naše šole, ne samo učencem, ki so bili vključeni v podaljšano bivanje. Naše mnenje je bilo, da imajo učenci dovolj dela doma z nalogami, ki jih naložijo razredniki, da jih ne obremenjujemo še z učnimi listi za ponavljanje in utrjevanje. Kratkočasnik je bil razdeljen na naslednje sklope:

- Ustvarjanje v kuhinji
- Likovna ustvarjalnica
- Aktivnosti v naravi
- Družabne igre
- Sprostitvene dejavnosti

Nekatere dejavnosti smo pripravili doma sami, jih fotografirali, opisali in naložili v ustrezne sklope v KRATKOČASNIK. Dejavnosti, ki sta predstavljeni na Sliki 1 in Sliki 2, sta bili primerni tako za učence 1. razreda kot učence 5. razreda. Ker je izobraževanje na daljavo je trajalo kar nekaj časa, smo na spletni strani uvedli še delitev na tedne.

BANANINO MLEKO

PRI REŠEVANJU NALOG DOMA SI PRIVOŠČI TUDI ODMOR. ZA VEČ ENERGIJE PA SI LAHKO PRIPRAVIŠ OKUSEN NAPITEK.

SESTAVINE:

- 1 BANANA
- 2 SKODELICI MLEKA
- ŽLIČKA MEDU ALI SLADKORJA

V VIŠJO POSODO ZA MEŠANJE DAŠ OLUPLJENO BANANO, PRILIJEŠ MLEKO, DODAŠ ŠE SLADKOR ALI MED. NATO VSE SKUPAJ ZMEŠAŠ S PALIČNIM MEŠALNIKOM. PRI TEM NAJ TI POMAGAJO STARŠI. NALIJEŠ V KOZAREC. NA ZDRAVJE TI ŽELIM!

Slika 1: Dejavnost v kuhinji

SLIKA V GOZDU

V GOZDU NABERI KAMNE, VEJICE, VEJE, LISTE, PLODOVE,… VSE, KAR NAJDEŠ NA TLEH. IZ NABRANEGA MATERIALA POSKUŠAJ USTVARITI SLIKO. ZABAVAJ SE! BODI USTVARJALEN!

Slika 2: Dejavnost v naravi

Zelo hitro smo učitelji podaljšanega bivanja prejeli še dodatne zadolžitve. Pomagali smo učno šibkejšim učencem, to niso bile le učenci z odločbami, ampak tudi učenci priseljenci, Romi. Za njih smo skupaj z učečim učiteljem pripravili ustrezne prilagoditve (dodatno razlago, skrajšan obseg nalog, prilagoditev vsebine, slikovni material..). Ti učenci so bili manj odzivni, ker niso imeli ustrezne tehnologije ali zaradi nepoznavanja rokovanja s tehnologijo. Zato je bil potreben vsakodnevni kontakt z njimi. Preko telefonov in različnih aplikacij so poslušali ponovno razlago učne snovi, prejeli pomoč pri reševanju nalog in preverjanju dela. O delu smo vsakodnevno poročali razredniku oz. učečemu učitelju na predmetni stopnji. V dnevnik šolskega dela smo pisali vsebine, ki smo jih dejansko izvajali (pomoč učencu) in vsebine, ki smo jih pripravili za učence.

4. Podaljšano bivanje v šoli

18. maja 2020 so se odprla vrata šole, s poukom so začeli učenci 1. do 3. razreda. Priporočeno je bilo, da se iz razredov oblikujejo manjše učne skupine do 10 učencev, največ 15 učencev zaradi manjše možnosti prenosa virusa. (Higienska priporočila za izvajanje pouka v osnovni šoli (za učence prve triade in devetošolce) v času epidemije Covid- 19, 2020).

Učence prve triade smo razdelili v več skupin. Imeli smo oddelke 2. a, 2. b, 2. c in 2. d razreda, oblikovali smo še oddelek 2. e razreda. Podobno se je zgodilo z učenci 1. in 3. razreda. Oddelek v dopoldanskem času je ostal enak tudi v podaljšanem bivanju. Imeli smo 2. a, 2. b, 2. c, 2. d, 2. e oddelek podaljšanega bivanja. V vsaki skupini je bilo največ 15 učencev. Ker je veliko učencev odšlo domov takoj po pouku oz. kosilu, smo najprej združili 2 oddelka in dobili 4 skupine podaljšanega bivanja, kasneje smo prešli na 3 skupine. Ko so se postopoma začeli sproščati ukrepi, smo prešli na prejšnje skupine pred reorganizacijo in imeli le 2 skupini podaljšanega bivanja ter varstvo vozačev, ki se je izvajalo v drugi učilnici. Tako smo se lahko organizirali zato, ker je na šoli veliko učiteljev.

Prvi dan srečanja z učenci, smo predstavili PowerPoint projekcijo o novih ukrepih in pravilih v podaljšanem bivanju. Pogovorili smo se o umivanju rok, odhodih domov, hoji in

delu v podaljšanem bivanju in varnostni razdalji. Imeli so možnost vprašati vse, kar jih je zanimalo. Odgovarjali smo na konkretna vprašanja jasno, iskreno in mirno brez napovedovanja črnih napovedi. Podajali smo le veljavne informacije. Otrokom smo dali občutek varnosti in kontrole. Opozorili smo jih, da se lahko v primeru stiske obrnejo na učitelja, svetovalno službo v šoli ali telefon za pomoč v stiski (Kako se pogovarjati z otroki o korona virusu SARS-COV-2 (COVID-19?, 2020). Sledi opis običajnega dne v podaljšanem bivanju v skladu s Higienskimi priporočili za izvajanje pouka v osnovni šoli v času epidemije Covid-19.

4.1 Prehrana

V razredu so si učenci umili roke po določenem vrstnem redu. Pri umivalniku sta bila lahko hkrati največ 2 učenca, ki sta ohranjala priporočeno razdaljo. Po umivanju so se postavili v kolono. Dogovorili smo se, da je razdalja 2 kvadrata, ki sta označena na tleh. Ko so bili vsi v koloni, smo se odpravili na kosilo. Tudi tu so pazili na priporočeno razdaljo. Na tleh v jedilnici so bile nalepljene črte, kjer lahko stojijo in čakajo v koloni na kosilo. Usmerjala sta jih tudi 2 dežurna učitelja. Na stolčkih, kjer je bilo dovoljeno sedeti, je bil nalepljen znak. Vsak učenec je imel točno določeno stalno mesto, kjer je sedel. Ko so odnašali pladnje, so se zopet postavili v kolono. Za pomoč so jim bile narisane črte na tleh. V učilnico podaljšanega bivanja smo se vrnili po drugi poti, da se nismo srečevali z ostalimi na hodniku.

Ko je nastopil čas popoldanske malice, ki je bila v učilnici, je bilo potrebno razkužiti mize in jih obrisati. Učenci so na mizo dobili prtiček, nanj pa malico. Po končani malici je vsak odnesel prtiček, učitelj je ponovno razkužil mize.

4.2 Sprostitvene dejavnosti in ustvarjalno preživljanje časa

Po kosilu so sledile sprostitvene dejavnosti. Učenci so se po enakem razporedu preobuli v športne copate, ki so jih imeli pred učilnico, in odšli po hodniku z varnostno razdaljo do igrišča.

Skupine podaljšanega bivanja niso istočasno hodile na prosto. Kadar je bilo več skupin na prostem, so se le te razporedile po različnih delih zunanjih površin. Skupina 2. razreda je vedno odšla na košarkarsko igrišče. Potrebno je bilo razmisliti, katere igre se lahko igramo. Sedaj so prišle na vrsto igre brez pripomočkov ter igre, pri katerih je bilo potrebno ohranjati varnostno razdaljo. Tu je bilo potrebno veliko iznajdljivosti in ustvarjalnosti. Začeli smo s hojo po igrišču, kasneje tudi s tekom (z razdaljo), z gimnastičnimi vajami na razdalji, štafetnimi igrami z razdaljo, plesom, pantomimo. Igrali so se tudi ristanc na različne načine (oblika pajkove mreže, kvadrata, piškota, polža, rakete, ribe, rože, mačke, drevesa…), sprejemali športne izzive, risali so tudi s kredami po igrišču. Vsak je dobil le eno kredo, risal je lahko le na določenem prostoru. Ko so krede vrnili, so bile razkužene in postavljene v omaro za tri dni. Žoge niso uporabljali, ker bi se je dotikalo preveč rok. Vsak dan smo na igrišče prinesli škatlo, v kateri je bila knjiga, blazinice za sedenje, stožci za igre, razkužilo. Vsak dan smo poslušali zgodbico, ki jo je prebrala učiteljica, saj je knjigo lahko listala le ena oseba. Učenci so medtem sedeli na prostem na varnostni razdalji. Sledilo je poustvarjanje po zgodbi, risanje, ustvarjanje, gibalni prikaz zgodbe, seveda na varnostni razdalji. Ko so učenci prenehali z uporabo pripomočkov, so bili le ti razkuženi. Določene igre je bilo potrebno prilagoditi danim razmeram, na primer igro Gnilo jajce, ko so učenci namesto zvitka papirja imeli vsak svojo vejico.

4.3 Samostojno učenje

Učenci v tem času niso imeli domačih nalog. Zato so spremljali nalogo, ki je bila projicirana na tablo, po navadi zabavne narave. Dobili so lahko le predhodno fotokopiran učni list. Uporabljali so le svojo puščico, svoja pisala, škarje in pripomočke, ni bilo posojanja med učenci. Izdelke so dali v torbico, torbice so puščali v šoli, domov niso nosili ničesar.

Večinoma so bili učenci na prostem, kjer so bile izpeljale različne dejavnosti od sprostitvenih, samostojnega učenja in ustvarjalnega preživljanja časa. Ker učenci niso pogosto odpirali Kratkočasnika na spletni strani, je bilo moč uporabili tudi ideje, ki smo jih učitelji pripravili v času izobraževanja na domu.

Imeli smo tudi drugačen red odhodov domov iz podaljšanega bivanja. Staršem smo poslali dopis, kjer so napisali, ob kateri uri odhaja njihov otrok domov, zato smo učitelji vedeli, kdaj ga spustiti iz učilnice. Ure odhodov učencev so se starši kar držali. Če je bilo kakšen dan drugače, so to sporočili preko maila razredničarki, ona je nato obvestila učiteljico podaljšanega bivanja. Učenci so na svoje starše počakali v »čakalnici« skupaj z delavko šole, ki je poskrbela za njih. Starši niso prihajali v šolske prostore. Ob odhodu iz šole so si učenci razkužili roke, najprej je zato poskrbela delavka, kasneje je bil postavljen samostoječi razkužilnik.

Ko so v šolo prispeli še ostali učenci, naše delo ni potekalo bistveno drugače. Organizirali smo se tako, da se učenci med seboj niso srečevali. Resda je bilo potrebno kosilo organizirati drugače kot je bilo do tedaj, vendar bistvenih sprememb ni bilo.

5. Zaključek

Čas, ki smo ga učitelji preživeli z masko v razredu, si bomo dobro zapomnili. Ugotovili smo, da lahko marsikaj rešimo skupaj, čeprav se nam zdi situacija tako nenavadna. Kljub novim navodilom, včasih težko izvedljivim, smo se prilagodili in poiskali rešitve.

Vse skupaj je bilo za nas nov izziv, poskušali smo najti drugačne poti in smo jih vsekakor našli, tako pri delo v razredu kot v oddelku podaljšanega bivanja. Potrebno je bilo poiskati igre, ki se lahko igrajo brez pripomočkov, paziti na higienske ukrepe, spodbujati ustvarjalnost pri učencih, hkrati pa jim dati občutek, da je vse v redu. Pridobili smo dragocene izkušnje, ki nam bodo pomagale pri razvoju smernic za prihodnost vzgoje in izobraževanja.

6. Literatura

Blaj B., Chwatal B., Čerpnjak S., Kos Knez S., Magolič l., Murgelj H., idr. (2005). *Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli.* Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Podaljsano_bivanje.pdf

Bregar , L., Lagmajster, M. in Radovan, M. (2020). *E- izobraževanje za digitalno družbo.* Pridobljeno s https://www.acs.si/digitalna-bralnica/e-izobrazevanje-za-digitalno-druzbo/

De Laat, G. M. (2016). Izobraževanje na domu v Sloveniji. *Sodobna pedagogika, 67*(4), 46–62.

Galaktični vodnik o korona virusu. (2020). [PowerPoint]. Pridobljeno s https://zdaj.net/koronavirus-otroci-in-mladostniki/galakticni-vodnik-o-koronavirusu/

Higienska priporočila za izvajanje pouka v osnovni šoli (za učence prve triade in devetošolce) v času epidemije covid- 19. (2020). Pridobljeno s https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/osnovne_sole_s_prilogami.pdf

Kako se pogovarjati z otroki o koronavirusu SARS-COV-2(COVID-19)? (2020). Pridobljeno iz https://www.nijz.si/sl/kako-se-pogovarjati-z-otroki-o-koronavirusu-sars-cov-2-covid-19

Rupnik Vec, T., Preskar, S., Slivar B., Zagorc Grom, R., Kregar, S. Holcar Brunauer, A. idr. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času epidemije Covid-19 v Sloveniji, delno poročilo, julij 2020. Pridobljeno s* https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=297

Snovalci digitalne prihodnosti ali le uporabniki? Poročilo strokovne delovne skupine za analizo prisotnosti vsebin računalništva in informatike v programih osnovnih in srednjih šol ter za pripravo študije o možnih spremembah (RINOS). (2018). Pridobljeno s http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Aktualno/Porocilo_RINOS_30_5_18.pdf

Škof, B. (2010). *Spravimo se v gibanje za zdravje in srečo gre: Kako do boljše telesne zmogljivosti slovenske mladine?* Ljubljana: Fakulteta za šport. Inštitut za šport.

Štemberger, V. (2007). Športna vzgoja na podružnični šoli. V*: Zbornik 7. srečanja podružničnih šol* (str. 24-29). Mislinja: Društvo učiteljev podružničnih šol.

*Zakon o osnovni šoli /ZOsn/ (*1996). Uradni list št.12 (29. 2. 1996). Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlurid=20063535

Kratka predstavitev avtorja

Erika Jerič je po izobrazbi profesorica razrednega pouka. V osnovni šoli poučuje že 20 let. Pri svojem delu išče nove izzive in priložnosti za nadaljnji razvoj. V zadnjem času se intenzivno ukvarja z bralno pismenostjo, ohranjanjem motivacije pri učencih za branje in pisanje. Je tudi aktivna pri dejavnostih Ekošole in Zdrave šole.

Ozadje izzivov pri delu z albansko govorečimi priseljenci s Kosova

Challenges by Working with Albanian Speaking Immigrants from Kosovo

Lea Cahunek

OŠ Matije Čopa Kranj
lea.cahunek@gmail.com

Povzetek

Kosovo je od leta 2008 neodvisna država, za katero je značilno, da ima tudi najmlajše prebivalstvo v Evropi. V Sloveniji že dalj časa opažamo trend priseljevanja družin iz Kosova. Šoloobvezni otroci se vključujejo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Nekateri se hitreje in bolj uspešno vključijo kot drugi. Predvsem zaradi jezikovne in tudi kulturne bariere albansko govoreči priseljenci predstavljajo velik izziv pedagoškemu kadru pri nas. V prispevku osvetlimo razloge za priseljevanje družin iz Kosova in predstavimo vzgojno-izobraževalni sistem na Kosovu, na katerega lahko pogledamo iz več perspektiv. V nadaljevanju ga tako primerjamo z vzgojno-izobraževalnim sistemom drugih evropskih držav in opozorimo na spremembe ter napredek predvsem znotraj osnovnošolskega izobraževanja od leta 1999.

Ključne besede: albansko govoreči priseljenci, kulturno ozadje, migracije s Kosova, otroci priseljenci, vzgojno-izobraževalni sistem na Kosovu.

Abstract

Kosovo, a country with the youngest population in Europe, became indpendent in 2008. Immigration of whole families from Kosovo to Slovenia has been a trend for quite some time now. Children are included in Slovene school system, where some of them integrate faster than the others. Linguistical and cultural differences between natives and Albanian speaking immigrants from Kosovo represent big challanges for teachers in Slovenia. This article presents reasons for immigration of whole families from Kosovo. It also highlites Kosovo's educational system which is afterwords compared with systems in other european countries. Changes and their progres in the Kosovo's primary school system after the year 1999 are highlighted as well.

Key words: albanian speaking immigrants, cultural aspect, immigrant children, Kosovo's educational system, migrations from Kosovo.

1. Uvod

V slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (v nadaljevanju VI sistem) se nekaj desetletij vključujejo tudi albansko govoreči priseljenci, ki za pedagoški kader, predvsem zaradi nerazumevanja jezika in zaradi številčnosti v posameznih slovenskih občinah predstavljajo velik izziv. Ena od možnosti za nudenje pomoči in sodelovanje z albansko govorečimi

priseljenci je spoznavanje njihove kulture, jezika in za zaposlene v pedagoškem poklicu tudi njihovega VI sistema.

Albansko govoreči priseljenci so v Slovenijo prišli večinoma s Kosova in Makedonije, redko tudi iz Albanije. V prispevku se osredotočam le na Albance s Kosova, saj se pri delu v osnovni šoli največkrat srečujem prav s to skupino. Leta 2014 sem obiskala Kosovo, z namenom spoznavanja njihovega vzgojno-izobraževalnega sistema. Vsakodnevno sem potovala v različna mesta in vasi in si ogledovala tako šole kot tudi vrtce. Zaposleni so me lepo sprejeli, razložila sem jim, da delam z albansko govorečimi priseljenci in da se za potrebe sporazumevanja in navezovanja stikov z omenjenimi učim albanski jezik. Albanci so za razliko od drugih priseljencev s področja bivše Jugoslavije edini z »neslovanskim poreklom«.

V prispevku je naprej opisana kratka zgodovina Kosova in tudi migracije s Kosova. V nadaljevanju so predstavljeni rezultati mednarodne raziskave PISA ter VI sistem na Kosovu.

2. Na kratko o Kosovu

Kosovo leži v sredini Balkanskega polotoka in na severovzhodu meji s Srbijo, na jugu z Makedonijo, na jugozahodu z Albanijo ter na severozahodu s Črno goro. Glede na nadaljno vsebino prispevka, je pomembno omeniti konflikt med Srbi in Albanci na Kosovu, ki sega v 19. stoletje, ko je bilo Kosovo priključeno Kraljevini Srbiji in je ostalo ločeno od tedaj razglašene Albanije (Zupančič, 2008). Leta 1945 je Kosovo postalo ‘avtonomna oblast’ znotraj t.i. “federalne Srbije”, nadalje je leta 1989 Miloševićev režim dejansko odpravil kosovsko avtonomijo (Bebler, 2011). Leta 1998 in 1999 je prišlo do oboroženih spopadov med Albanci in Srbi na Kosovu. Oblasti Srbije so prvo leto iz Kosova izgnale okoli 350.000 Albancev in Turkov, naslednje leto pa še 800.000. Toda reakcija zahodnih sil je bila tokrat hitra in je zahtevala umik vseh srbskih sil s Kosova. Tako se je 1999 srbska vladavina nad celotnim Kosovom končala, saj je Kosovo s sprejetjem deklaracije o neodvisnosti postala neodvisna, suverena in demokratična država (prav tam). Po koncu oboroženih napadov se je množica Albancev počasi vračala na Kosovo, kjer narodnostno s približno 90% prevladujejo Albanci, Srbov je ostalo približno 5%, ostalih približno 5% pa predstavljajo etnične skupine (“Migration and Economic Development in Kosovo”, 2011).

Kosovo je leta 2008 razglasilo neodvisnost. Do danes je bilo, kot navaja Bebler (2011) preizkušenih že več modelov srbsko-kosovskih odnosov, vendar še nobeden ni prinesel trajnega sožitja med kosovskimi Albanci in Srbijo. Poleg omenjenega, Kosovo pestijo številni socialni, gospodarski in politični problemi, ki vplivajo na številne migracije, to so predvsem:

- nepriznavanje Kosova kot države s strani nekaterih držav,
- visoka stopnja revščine,
- malo kvalificirane delovne sile,
- pogoste migracije,
- visoka stopnja korupcije,
- neenakost spolov,
- stagnirajoče gospodarstvo,
- vključno z ekonomijo,
- brezposelnost.

3. Migracije s Kosova

Selitve so potekale že v preteklosti, danes so zajele ves svet, postale so kompleksne in raznovrstne ter posledično tudi manj obvladljive (Medica, 2007). Do polovice 20. stoletja so bile za Kosovo značilne individualne migracije moških iz vasi, z nizko stopnjo izobrazbe in z namenom dela predvsem v gradbeništvu in rudarstvu. Le-te so večinoma odhajali v države nekdanje Jugoslavije in Švico (Gollopeni, 2016). Enako navaja tudi Vathi in Black (2007), in sicer, da je prvi val priseljencev s Kosova državo zapustil leta 1960, predvsem zaradi »začasnega« dela na Zahodu. V 70. letih se je na Kosovu odprlo kar nekaj novih delovnih mest, tako so migracije začasno potihnile. Nov val migracij je v 90. letih sprožil Miloševićev režim z odpravo Kosovske avtonomije in odpuščanje več deset tisoč Albancev iz njihovih delovnih mest (Bajić 2006; Dahinden 2005; povzeto po: prav tam). Migracije so se nadaljevale tudi v letih 1998 in 1999 zaradi oboroženih spopadov. V letih 2014 in leto kasneje so migracije s Kosova dosegle nov vrhunec, enako tako tudi zaprosila za azil. Po mnenju Medice (2007) so migracije še vedno izbira za elito in prisila za revne.

Na podlagi zadnjega popisa prebivalstva iz leta 2011, približno 30% populacije živi izven Kosova (Kastrati idr., 2014). V Sloveniji so priseljenci s Kosova večinoma iz Suhe Reke, Prizrena in Mališeva (prav tam). Albanski narod je sicer bolj zadržan, kar ni v skladu s predstavami o južnih narodih in njihovem temperamentu, meni Berishaj (2004). Avtor (prav tam) pojasni tudi, da Albanci in albanske družine v Sloveniji v zadnjem času doživljajo vrsto modifikacij, vendar imajo kljub temu generalno zelo močen občutek pripadnosti in navezanosti na domač kraj izvora.

4. VI sistem na Kosovu

Kosovo je imelo precej pozen in tudi grob začetek razvoja vzgoje in izobraževanja. Po oboroženih spopadih leta 1998 in 1999 je bilo popolnoma uničenih veliko šol, nekaj jih je potrebovalo obnovo, povsem nepoškodovanih je ostalo zelo malo. Kosovo je po letu 1999 začelo samostojno pot v vzgoji in izobraževanju. Od takrat je bilo zgrajenih precej novih šol z namenom prenove ali težnje po ukinitvi izmen na osnovnih šolah, nekatere so namreč delovale celo na 4 izmene. Odstotek šol, ki delujejo le na eno izmeno se vztrajno povečuje.

Slika: Nova šola na Kosovu, vir: Osebni arhiv

Slika: Notranjost nove šole na Kosovu, vir: Osebni arhiv

Poleg zgoraj naštetih izzivov, jih navajam še nekaj, ki so tudi danes prisotni v VI sistemu na Kosovu:

- malo vrtcev (le posamezne občine imajo vrtce),
- razlike v razvoju javnega in zasebnega sektorja VI,
- več izmen v osnovnih šolah,
- slaba opremljenost z IKT opremo,
- zastareli učbeniki,
- nasilje v šolah,
- prepoznavanje in delo z učenci s posebnimi potrebami,
- prepoznavanje in delo z nadarjenimi učenci,
- razlike moški/ženska,
- zaposlovanje učiteljev,
- star kader,
- slabi PISA rezultati..

Prav zaradi naštetih izzivov in z namenom načrtovanja poti v vzgoji in izobraževanju, so na Kosovu začeli z načrtovanjem in izvedbo številnih reform, kratkotrajnih ter tudi več let trajajočih programov, ki se večinoma osredotočajo na osnovnošolsko raven. Cilj je jasen: približanje evropskim standardom.

Od leta 2017 je v izvedbi Strateški načrt vzgoje in izobraževanja (Kosovo education strategic plan) in bo trajal do leta 2021. Usmerjen je na več področij, npr. v vključevanje otrok v vrtec (cilj: da se v skupino do 5 let vključi vsaj 20% otrok in vsi otroci oziroma 100% v obvezno predšolsko izobraževanje od 5 do 6 let), poudarek bo tudi na vključevanju otrok s posebnimi potrebami (cilj: vključenih vsaj 50% le-teh), na pridobivanju učbenikov za vse predmete in razrede, opremljanju šol z IKT opremo, gradnji novih vrtcev, pridobivanju licenc za zasebni sektor ipd. Eden od ciljev je tudi zmanjšati število učencev, ki v PISA raziskavi ne dosegajo druge stopnje znanja, na manj kot 15 % (»Kosovo education strategic plan 2017-2021«, 2016).

Evalvacija Strateškega načrta vzgoje in izobraževanja 2011-2016 (»Kosovo education strategic plan 2011-2016«, 2011) ni pokazala pomembnega napredka na področju predšolske vzgoje, in sicer se še vedno malo otrok starih od 0-4 leta vključuje v vrtce, viden je napredek pri dokvalifikaciji učiteljev, vendar približno 40% učiteljev nima zahtevane izobrazbe za delovno mesto, na katerem so zaposleni (»Implementacija strateškog plana za obrazovanje na Kosovu u 2017«, 2017).

4.1 PISA rezultati 2015 in 2018

PISA je mednarodna raziskava, ki poteka vsake tri leta. Raziskava zajema tri področja: bralno, matematično in naravoslovno pismenost. Poteka v državah OECD in vključuje 15 let stare učence. Slovenski učenci v raziskavi sodelujejo od leta 2000, medtem ko se je Kosovo prvič vključilo leta 2015, z namenom pridobitve povratne informacije o kvaliteti VI sistema in primerjave z drugimi državami.

Pred navedbo rezultatov je pomembno opozoriti, da se raziskava PISA ne omejuje le na šolsko znanje, ampak kompetence posameznika za življenje, npr. razumevanje pojmov, zmožnost odzivanja v različnih situacijah ipd. Slovenski učenci se v raziskavi, ki je potekala leta 2018 dosegli 18. mesto, medtem ko se Kosovo uvršča na 76. mesto od 79 držav, ki so v raziskavi sodelovale.

Slovenski učenci so na vseh treh zgoraj omenjenih področjih dosegli višje rezultate kot je povprečje OECD. Na področju bralne pismenosti je 82% slovenskih učencev (povprečje OECD 77%) doseglo 2. stopnjo branja, kar pomeni, da iz besedila zmerne dolžine prepoznajo glavno idejo besedila in najdejo zahtevane informacije v besedilu. Temeljno raven matematičnih spretnosti je doseglo 84% (povprečje OECD 76%). Enako tako je 85% slovenskih učencev doseglo 2. stopnjo znanja pri naravoslovni pismenosti, medtem ko je povprečje OECD 76% ("Programme for international student assessment results from PISA 2018", 2019).

Na drugi strani rezultati raziskave PISA iz leta 2015 in 2018 niso spodbudni za učence s Kosova, na vseh treh področji so obakrat dosegli nižje rezultate od povprečja OECD. Rezultati iz leta 2018 kažejo, da na Kosovu le 21% učencev dosega 2. stopnjo na področju bralne pismenosti, 23% jih dosega 2. stopnjo na matematičnem in enako tako 23% na naravoslovnem področju. Rezultati obeh let so bili zelo podobni in močno pod povprečjem OECD držav, v letu 2018 so bili na naravoslovnem področju rezultati celo nižji kot 2015 ("Programme for international student assessment results from PISA 2018", 2019).

Do objave PISA rezultatov leta 2016 ni obstajal noben dokaz o kvaliteti vzgoje in izobraževanja na Kosovu. Vzroke za to lahko pripisujemo npr. izredni situaciji v 90. letih, ki je vplivala na vse ravni izobraževanja, sporom leta 1998 in 1999, odpuščanju pedagogov iz šol, degradaciji vloge Inšpektorata za izobraževanje, nameščanju ravnateljev na podlagi politične pripadnosti ipd. (»Implementation of Kosovo education strategic plan in 2017«, 2017).

5. Zaključek

Od leta 1999 je opazen velik napredek na področju vzgoje in izobraževanja na Kosovu. Predvsem zadnje desetletje, ko so v veljavi različni večletni programi, ki spodbujajo usmerjen

razvoj, se gradi veliko vzgojno-izobraževalnih institucij, precej se vlaga tudi v infrastrukturo, višajo se plače pedagoškega kadra, vidno je trdo delo na različnih ravneh izobraževanja, četudi nekateri rezultati (npr. PISA) še vedno kažejo na velik zaostanek Kosovskega VI sistema za drugimi evropskimi državami. Poznavanje razlogov za migracije s Kosova in spoznavanje ozadja vzgoje in izobraževanja, je pomemben korak pri delu z albansko govorečimi priseljenci s Kosova. Morda prav (s)poznavanje vodi v osebno naklonjenost sogovorcu, saj smo v tem primeru kot kažejo raziskave (npr. Meewis, 1996, povzeto po: Skubic Ermenc) ljudje do posameznika, ki ga ne razumemo strpni, medtem ko se lahko v nasprotnem primeru za razumevanje ne trudimo dovolj (Meewis, 1996, povzeto po: Skubic Ermenc, 2006).

6. Literatura

Bebler, A. (2011). Kosovo kot mednarodni problem. *Teorija in praksa: družboslovna revija, 48*(2), 335-349.

Berishaj, M. (2004). Albanci v Sloveniji: različnost percepcij. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja, 45,* 144-159.

Gollopeni, B. (2016). Kosovar Emigration: Causes, Losses and Benefits. *Sociologija i prostor, 206*(3), 295-314. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/311922802_Kosovar_Emigration_Causes_Losses_and_Benefits

Implementation of Kosovo education strategic plan in 2017 (2017). Pridobljeno s http://www.keen-ks.net/site/assets/files/1345/raporti_i_vleresimit_psak_eng-1.pdf

Kastrati, A., Sojeva, K., Maxharri, Z., Uka, S., Tara, R. in Gashi, D. (2014). Kosovan migration. Kosovo Agency of Statistics. Pridobljeno s https://ask.rks-gov.net/media/1380/kosovan-migration-2014.pdf

Kosovo education strategic plan 2011-2016 (2011). Ministry of Education, Science and Technology. Pridobljeno s http://www.herdata.org/public/KESP_2011_2016.pdf

Kosovo education strategic plan 2017-2021 (2016). Ministry of Education, Science and Technology. Pridobljeno s https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/02/20161006-kesp-2017-2021-1.pdf

Medica, K. (2007). Sodobne migracije in dileme varnosti. *Socialno delo 46*(3), 125-133.

Migration and Economic Development in Kosovo. (2011). Pridobljeno s http://siteresources.worldbank.org/INTKOSOVO/Resources/Migration_and_Economic_Development_in_Kosovo_WB_report.pdf

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do,* PISA, OECD Publishing, Paris. Pridobljeno s https://doi.org/10.1787/5f07c754-en.

Vathi, Z., & Black, R. (2007). *Migration and Poverty Reduction in Kosovo.* Pridobljeno s http://r4d.dfid.gov.uk/PDF/Outputs/MigrationGlobPov/WP-C12.pdf

Zupančič, J. (2008). Albansko vprašanje v luči političnoteritorialne rekonstrukcije Balkana. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja, 55,* 6-49.

Kratka predstavitev avtorja

Lea Cahunek je socialna pedagoginja zaposlena na mestu učitelja za dodatno strokovno pomoč. Dela predvsem z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami. V preteklosti je opravila usposabljanje za družinskega mediatorja. Zaposlena je bila tudi na področju socialnega varstva, in sicer v Dnevnem centru za mlade in družine.

Orffov instrumentarij u nastavi Glazbene kulture

Orff Schulwerk in Teaching Music Culture

Ines Cvitković Kalanjoš

Odjel za nastavničke studije u Gospiću
ikalanjos@unizd.hr

Ivana Matasić
ivana.matasic@gmail.com

Sažetak

Glazba ima veliku ulogu u našim životima, a posebice je značajna u životu djeteta. Glazba kod djeteta budi pozitivne emocije, potiče ga na kreativnost i stvaralaštvo i pruža mu osjećaj zadovoljstva i zajedništva. Kao i kod učenika, i kod učitelja glazba bi trebala buditi pozitivne emocije jer će takav učitelj svojim učenicima omogućiti više glazbenih iskustava i nastava neće imati reproduktivan karakter. Učitelji su ti koji svojim učenicima moraju osigurati kvalitetnu i bogatu nastavu Glazbene kulture, a to će postići ostvarivanjem svih nastavnih područja Glazbene kulture (slušanje, pjevanje, sviranje, dječje glazbeno stvaralaštvo). U ovom radu provedeno je istraživanje s učiteljima razredne nastave u četiri osnovne škole u Ličko-senjskoj županiji. Cilj ovog istraživanja bio je provjeriti jesu li učitelji upoznati s instrumentima Orffovog instrumentarija, kakva je opremljenost škola i koriste li učitelji ove instrumente na satu Glazbene kulture. Istraživanje je provedeno deskriptivnom metodom, a instrument istraživanja jest anketa. Rezultati pokazuju da su učitelji dobro upoznati s instrumentima Orffovog instrumentarija i da ih koriste na satu Glazbene kulture te da su zadovoljni opremljenošću škola.

Ključne riječi: Glazbena kultura, kompetencije, Orffov instrumentarij, učitelj učenik.

Abstract

The music has a big role in our lives, especially in children's lives. The music arouses positive emotions in a child's life, strengthens creativity and gives the sense of pleasure and togetherness. In teachers' lives music should arouse positive emotions as well, because with those emotions teachers will ensure more musical experiences and teaching class won't have reproductive character. The teachers are the ones who must ensure quality teaching of Musical culture by realizing all teaching areas of Musical culture (listening, singing and playing instruments, children's music creativity). This aim of this paper was to investigate teachers' knowledge about Orff Schulwerk, schools' equipment and teachers' using Orff Schulwerk during teaching class of Musical culture. The sample of this study included teachers from primary education of four primary schools in Lika-Senj County. In this research was used descriptive method to show results and the research instrument was questionnaire. The results show that teachers are well-grounded with Orff Schulwerk instruments and they use them during their teaching class of Musical culture. They are satisfied with their schools' equipment as well.

Keywords: competencies, Musical culture, Orff Schulwerk, pupil, teacher.

1. Uvod

Tijekom osnovnoškolskog obrazovanja, glazba je idealno polje koje snažno potiče pozitivne emocije, osjećaj pripadnosti, jedinstva i toleranciju. Može dati važan doprinos potrebi za poticanjem i uspostavljanjem kulture nenasilja djece školske dobi. Dobro je da djeca što više pjevaju i slušaju glazbu u razrednoj nastavi te da izvode određene pokrete osluškujući ritam određene glazbe i sl. (Nastavni plan i program, 2006).

U radu se govori o samom autoru ovog instrumentarija, Carl Orffu[3] i značaju njegovih instrumenata u nastavi Glazbene kulture. U teorijskom dijelu detaljnije se razrađuje Carl Orff i njegovi instrumenti, Orffova metoda (Orff-Schulwerk)[4] u nastavi Glazbene kulture, Orffov pedagoški pristup glazbenom obrazovanju djece te učiteljske kompetencije za sviranje na Orffovim instrumentima u nastavi Glazbene kulture. Istraživački dio ovog rada predstavlja rezultate istraživanja usmjerenog na poznavanje i primjenu Orffovog instrumentarija u nastavi Glazbene kulture.

1.1. Orffov instrumentarij

Početkom 20. stoljeća, u Njemačkoj, djeca su imala vrlo malo dostupnih instrumenata. Orff je počeo kupnjom *glockenspiell* (zvona), koji su u to vrijeme bili rijetki. Budući da ih nitko nije znao svirati, Dorothee Gunther[5] stvorila je instruktivne knjige kako bi ih podučila. Carl Orff naišao je na afrički ksilofon i razvio način da ksilofon transformira u instrument kojim će se djeca igrati u školi (Orff, Keetman, 1976).

Prema tome, skup glazbenih instrumenata koje je stvorio Orff poznat je pod nazivom „Orffov instrumentarij“. To su instrumenti koji se koriste u učionici, osmišljeni i prilagođeni tako da ih djeca mogu koristiti. Sastoji se od zvona, ksilofona i metalofona, bubnjeva, trokuta, kastanjeta, tamburina i drugih malih udaraljki. Podjela Orffovog instrumentarija temelji se na zvuku, tj. glazbenim instrumentima s određenom i neodređenom visinom tona. Melodijskim glazbenim instrumentima (zvončići, frulice, ksilofon i metalofon) može se svirati melodija, a ritmički instrumenti (zvečke, štapići, tamburin, mali bubanj, trokut i činele) uglavnom služe za ritmičku pozadinu. Ritmički se instrumenti uglavnom koriste za mlađu djecu. Također ih koriste djeca slabijih glazbenih sposobnosti, a uvođenje i primjena melodijskih instrumenata započinje tek u trećem razredu (Kusovac, 2012).

---

[3] Carl Orff rođen je u gradu Münchenu u Njemačkoj. Sin roditelja glazbenika, počeo je studij glasovira 1900. godine, pod vodstvom svoje majke. Učio je violončelo i sudjelovao u školskom orkestru u kojem je studirao, kao i pjevajući solo u zboru crkve koju je pohađao. S 14 godina imao je kontakt sa svijetom velikih predstava, putem opere. Između 1912. i 1914. studirao je na Glazbenoj akademiji u Münchenu (Kennedy, 2004).

[4] Orff Schulwerk (Orffov pristup) - razvojni je pristup koji se koristi u glazbenom obrazovanju. Kombinira govor, glazbu, dramu i pokret u lekcije slične dječjem svijetu igre.

[5] Anna-Katharine Dorothea Günther (8. listopada 1896. u Gelsenkirchenu; †, 18. rujna 1975. u Kölnu), njemačka umjetnica te učiteljica gimnastike i plesa. Zajedno s Carlom Orffom osnovala je Günther-Schule München.

Slika 1. Orffov instrumentarij
(*https://www.musicshopetida.hr/slike/male/goldon-mini-set-30030-gol-30030_1.jpg*)

1.2.Orffov pedagoški pristup glazbenom obrazovanju djece i u nastavi Glazbene kulture

Na kraju Drugog svjetskog rata Orff je nastavio s radom i odlučio se, uz pomoć Gunilda Keetmana, također učitelja glazbe, razvijati glazbene prakse za izravno djelovanje s malom djecom. Njegov je naglasak bio da ništa ne zamjenjuje iskustvo i praksu, "stvaranje glazbe". Iz te ideje razvio je koncept „elementarne glazbe“, odnosno glazbe koja nudi mogućnosti za smislena iskustva, doprinoseći razvoju osobnosti pojedinca. Ta će iskustva biti primjenjiva u životu odraslih. Njegov rad s djecom temeljio se na zaigranim aktivnostima: pjevanju, izgovaranju rime, pljeskanju, plesu, udaranju predmeta, kretanju tijela, jer je, prema njemu, ritam osnova na kojoj se temelji melodija. Improvizacija se na početku glazbenog obrazovnog procesa uvodi na vođeni i kontrolirani način - učenici koriste kreativne elemente koji su već iskusili: govor, tjelesne pokrete, pjevanje, rukovanje melodijskim ili udaraljkaškim instrumentima (Lambert, https://terradamusicablog.com.br/carl-orff/).

Elementarna glazba nikada nije glazba sama za sebe. Vezana je uz govor, ples i pokret. Tu glazbu čovjek mora stvoriti sam, u koju se uvlači ne kao slušatelj, već kao sudionik. Elementarna je glazba u blizini zemlje, prirodna, fizička i svi je mogu naučiti i doživjeti. Primjerena je djetetu (Orff, 1973).

Orffov pristup smatra da je učenje glazbe legitimno i vrijedno. Također sugerira da je učenje čitanja glazbe također vrijedno, ali ne određuje neke posebne tehnike kojima se razvijaju te vještine (Shamrock, https://www.allianceamm.org/resources/orff-schulwerk/). Orffov pristup koristi dječja prirodna ponašanja - eksperimentirajući, improvizirajući kako bi pristupila djeci s urođenom muzikalnošću. U Orffovom pristupu koristi se materinji jezik, zvukovi, ritmovi, melodije i zvučni materijali koji okružuju dijete, posebno u svom narodnom glazbenom repertoaru. Slično mnogim drugim metodama, naglašava da djeca trebaju prvo iskusiti, a zatim analizirati ili intelektualizirati glazbu, a potom se potiče praktično stvaranje glazbe bez obzira na razinu vještine (Orff, 1963). Njegova predavačka radionica temelji se na principu da je učenik u središtu nastavnog procesa, a učitelj mu ne nudi gotova rješenja već samo put (Shamrock, 1997).

Orffov pristup jedan je od najboljih metoda za podučavanje mladih o mnogim aspektima glazbe, od pjevanja i plesa u ritmu do sviranja instrumenata i čitanja melodijskih notacija. U nastavi s djecu potiče na skladanje, improviziranje i korištenje udaraljki. Ideja je u potpunosti naučiti baviti se igrom, bez razmišljanja o teoriji, idejama i unaprijed postavljenim planovima lekcija. Naravno, kako djeca stare i kako im mozak počinje sazrijevati, lekcije postaju naprednije, ali uvijek uključuju razigranost kao ključni element. Također uključuje sve elemente igre u učenje, koristi ples, pjevanje, dramu i pokret te omogućuje nastavnicima da izrade vlastite planove lekcija. Lekcije se temelje na glazbi koju su sastavili učenici, ali i na tradicionalnim narodnim pjesmama. Instrumenti su obično udaraljke poput bubnjeva, tamburina, zvončića, činela, ksilofona i sl. Svakom djetetu prikazano je kako se koriste i kako svaki instrument karakterizira određeni zvuk. Nakon toga, mladi su skladatelji prepušteni sami sebi kako bi vidjeli kakve sve melodije mogu osmisliti. To je pravi primjer učenja radeći i utjelovljuje jednu od najpoznatijih izreka Carla Orffa: „Prvo doživite, a zatim intelektualizirajte.“(https://prodigiesmusic.com/what-is-the-orff-method-and-how-is-ittaught/)

U mnogim Orffovim lekcijama središnji je nastavni alat pjesma koju učitelj čita na početku predavanja. S učenicima recitira pjesmu, te izriče jednostavan ritam koji je prikladan za pjesmu. Ovo predstavlja ozbiljno učenje jer djeca rade nekoliko stvari odjednom. Uče se slušati i čuti unutarnji ritam te slagati glazbene note s ključnim riječima. Većina učitelja pokazuje učenicima kako čitati vrlo jednostavne glazbene zapise zajedno s drugim osnovnim elementima glazbe, poput oblika, ritma, melodije i sl. U Orffovoj metodi ovi se pojmovi ne uče na tradicijski način već kroz „iskustvo“.

1.3.Kompetencije učitelja za aktivnost sviranja Orffovim instrumentima u nastavi Glazbene kulture

Kako navodi *Hrvatski kvalifikacijski okvir* (2009) učitelj bi morao posjedovati *specifične kompetencije, vještine i kompetencije u užem smislu*. Stjecanje učiteljskih kompetencija postaje osnova i preduvjet profesionalnog razvoja učitelja u svim fazama njihove karijere (Hrvatić, Piršl, 2007).

Obrazovanje učitelja trebao bi biti cjeloživotni proces, što znači da ne završava stjecanjem diplome, već uključuje razdoblje profesionalnog usavršavanja. Učitelji bi trebali biti u hodu s vremenom. Trebali bi proširivati svoja znanja, razvijati nove vještine i metode poučavanja kako bi nastavni proces bio kreativan, kvalitetan i učenicima zanimljiv. Učiteljske kompetencije kao trajan proces neprestano se provjerava kroz samoprocjenu učitelja, interakciju s drugim učiteljima i dobivanjem povratnih informacija i od učenika i od roditelja (Svalina, 2015). Učitelji razredne nastave tijekom svog studija trebali bi steći kompetencije za izvođenje aktivnosti slušanja, pjevanja, sviranja, dječjih glazbenih kreativnosti i dječjih glazbenih igara. Za uspjeh u izvođenju ovih aktivnosti, učitelj bi morao biti prosječno glazbeno sposoban i pokazati tu sposobnost koja se sastoji od pravilnog zapamćivanja melodije i ritma te njihove reprodukcije (Šulentić Begić, 2012). Postavlja se pitanje jesu li učitelji primarnog obrazovanja jednako kompetentni u svim nastavnim područjima. Velik broj istraživanja pokazao je da učitelji nisu dovoljno kompetentni za izvođenje nastave pojedinih predmeta (Đuranović, Klasnić i Lapat, 2013).

Dakle, očigledno je da bi buduće učitelje primarnog obrazovanja trebalo osposobiti za osnove elementarne glazbene pismenosti koje se odnose na lijepo i točno pjevanje dječjih pjesmica. Usvajanje određene pjesme nezamislivo je bez sviranja pratnje, tj. instrumenta (gitara, klavir, sintisajzer) (Šulentić Begić, 2016), a cjelokupni nastavni proces može se

upotpuniti Orffovim instrumentima kojima će djeca vrlo brzo usvojiti ritam i čime će se obogatiti sama nastava Glazbene kulture. Naravno, pretpostavka je da učitelj zna rukovati ovim instrumentima. U nastavi Glazbene kulture vrlo je važan pozitivan stav prema samoj nastavi. Takav će učitelj svojim učenicima omogućiti više glazbenih iskustava i nastava neće imati reproduktivan karakter. Nastava dobiva novu dimenziju i kod učenika budi interes za glazbeno stvaralaštvo i budi pozitivne emocije (Nikolić, 2017).

1.4.Kreativnost učitelja i načini promicanja kreativnosti u nastavi Glazbene kulture

Kreativno razmišljanje definirano je kao mišljenje koje učenicima omogućuje da primjene svoju maštu na generiranje ideja, pitanja, hipoteza, eksperimentiranje s alternativama i na procjeni vlastitih ideja i ideja svojih vršnjaka (Kampylis, Burki, 2014). Istoimeni autori (2014) navode tri čimbenika koji doprinose stvaranju kreativnosti: vještine, okruženje, motivacija.

Učitelji imaju važnu ulogu u razvoju ili ograničavanju učenikovih potencijala. Oni moraju biti kreatori nastavnog procesa i učenicima osigurati okruženje koje im pruža osjećaj sigurnosti, slobode i prihvaćenosti od strane društva. Učitelji bi trebali poticati i ohrabrivati učenike za preuzimanje rizika i moraju u potpunosti razumjeti kreativne aktivnosti. Ne bi trebali koristiti svoju kreativnost za suzbijanje dječjih kreativnosti. Trebali bi biti obzirni i osjetljivi sa svojim komentarima i smanjiti prosudbu (Matijević, 2009). Učitelji koji mogu oblikovati kreativne načine razmišljanja, razigrano se baviti sadržajima i izražavati svoje ideje, stvorit će kreativne učenike. Učenici trebaju vidjeti učitelje koji imaju strasti, bilo da je to crtanje, matematika, slikarstvo, glazba i sl. Ta strast i pozitivne emocije središte su kreativne misli.

Učitelji mogu na različite načine razvijati i njegovati vlastitu kreativnost: sviješću o vlastitim ograničavajućim zabludama o kreativnosti, eksperimentiranjem o novim načinima poučavanja u učionici, prihvaćanjem rizika kako bi izrazili svoju kreativnu stranu, planiranjem lekcija, promjenom svakodnevne rutine.

Brojne su glazbene aktivnosti koje se mogu provoditi s učenicima, primjerice, promjene glasnoće i slušanje različitih zvukova, isprobavanju različitih glasova i vokalnih tonova tijekom pjevanja, stvaranju vlastitih kratkih melodija na temelju tri note i sl. Eksperimentalnost i razigranost ključni su faktori za razvoj kreativnosti. Kreativnost nije ograničena na učenike koja „stvaraju glazbu“, već je sastavni dio njihovog glazbenog ponašanja i djelovanja. Vrlo je važno poticati djecu na razigranost i kreativnost jer će im se na taj način pomoći u boljem glazbenom stvaranju (Daubney, 2017). Učitelji moraju postati spontani, fleksibilniji i sposobniji konstruktivno odgovoriti u nepredvidivim situacijama te sposobni brzo i pouzdano reagirati. Učiteljeve odluke i prosudbe moraju biti intuitivne. Dakle, kreativan učitelj je onaj koji stvara odgojne situacije u kojima će učenici biti potpuno slobodni u razvoju vlastitog potencijala i znanja i koji će znati na koji način usmjeravati procese razvoja (Blažević, 2010).

U posljednjih deset godina učitelji glazbe primijetili su posebnu važnost poticanja kreativnosti u nastavi kreativno osmišljenim glazbenim aktivnostima. Jedan od načina da pronađu nastavna rješenja, izrade metode, model i stilove rada kojima će poticati i razvijati dječju kreativnost a istovremeno podučavati glazbu bliže zahtjevima modernog društva i modernih učenika je provedba glazbenih igara (Jukić, Škojo, 2015). Učiteljeva uloga u razvijanju kreativnosti jest u prepoznavanju, a potom u tome kako učenika potaknuti. Da bismo kod učenika potaknuli radoznalost, moramo osigurati sigurno i podražavajuće ozračje. Da bi učenike potaknuli na kreativnost, vrlo je dobro iskoristiti Likovnu kulturu i zajedno s učenicima izraditi vlastiti Orffov instrumentarij. Vrlo važnu ulogu u poticanju kreativnosti kod učenika

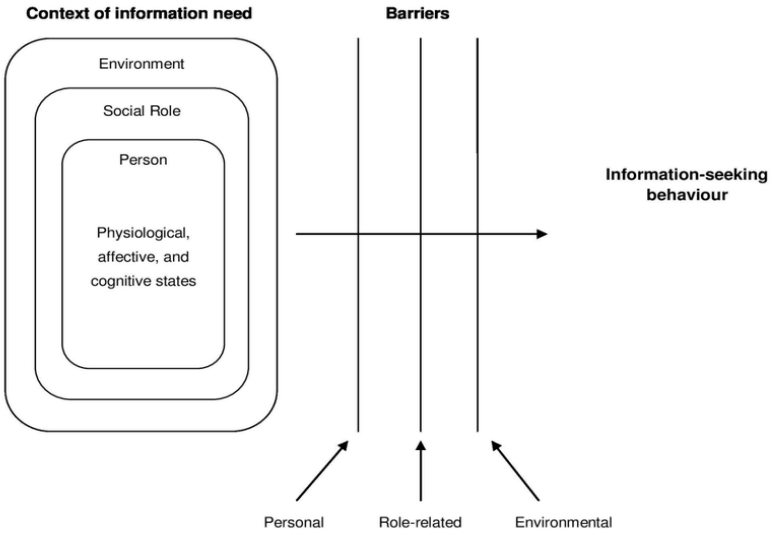
ima i način kako je učionica uređena. Učionica koja je funkcionalno i estetski uređena pruža učitelju odgovarajuće uvjete za ostvarivanje programskih zadataka. Takav uređeni prostor zajedno s osobinama učiteljeva rada utjecat će pozitivno na učenike, a samim time potaknut će kreativnost i razviti pozitivan odnos prema radu. Učenici će osjećati da je to prostor pun radosti i vedrine (Požgaj, 1988). Osim toga, jedan od načina poticanja kreativnosti je poticanje učenika na improvizaciju. Značenje pojma „improvizacija“ često se pogrešno shvaća, a to je „smisliti nešto na licu mjesta.“ U pravilu, improvizacija je vrlo napredna i sofisticirana vještina u kojoj glazbenik mora sjediniti sva svoja prethodno stečena znanja i vještine kako bi mogao nešto „sastaviti u trenutku“.

Barbour (2016) navodi šest strategija kojima se kod djece njeguje kreativno izražavanje kroz glazbu i pokret: 1.Reproduciranje kvalitetne glazbe; 2. Potaknuti aktivno slušanje; 3. Uspostavljanje osnovnih pravila za samoupravljanje; 4. Nabaviti rekvizite; 5. Pridružiti se; 6. Uključiti glazbu i kreativni pokret tijekom cijelog dana.

1.5.Dječje glazbeno stvaralaštvo

Stvaranje je sinonim za kreativnost, inventivno, spontano, otvoreno, zajedničko, suradničko i strastveno istraživanje osobnih ideja. Vještine povezane s kreativnošću uključuju holističko razmišljanje, informacijsku pismenost, rješavanje problema, kritičko mišljenje, maštu i aktivno učenje (Huges, 2017).

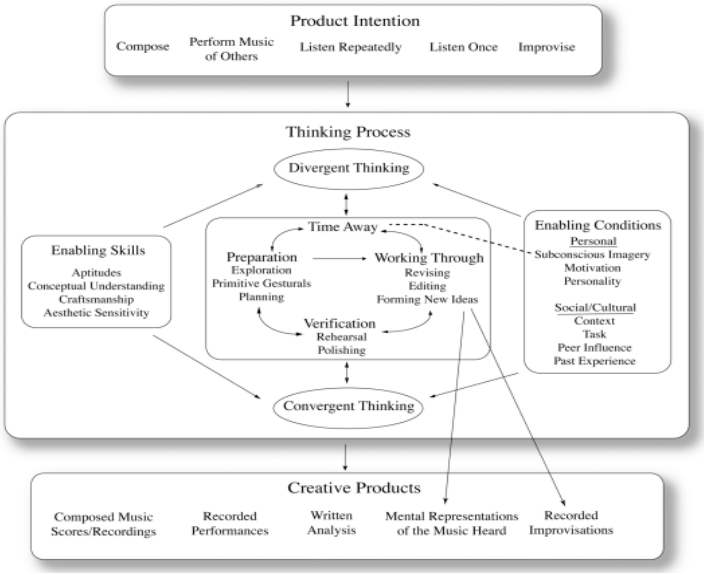
Orff je u sustavu razvio brojne oblike - modele - vježbe improvizacije. Učenici mogu samostalno pronaći od najjednostavnije glazbene strukture (mala terca) do manjih ili većih glazbenih oblika. Nije dao nikakva teorijska uporišta stvaralaštva, ali je smatrao da, ukoliko ne znamo svirati određeni instrument, ne možemo na njemu ni improvizirati (Rojko, 1996). Prema tome, kreativnost znači zadovoljstvo otkrivanjem novih stvari, ali ima i kognitivnu vrijednost (Rojko, 1996, prema Orff, 1976).



Slika 2. Websterov model kreativnog mišljenja u glazbi
(https://www.researchgate.net/figure/fig3_309636079)

Prema Websteru (2002), kreativnost se može naći u nekoliko glazbenih domena poput sastava, izvođenja, analize, teorije i slušanja koji se smatraju konačnim proizvodima glazbenog kreativnog procesa. Pored toga, može se pojaviti u mnogim ljudskim glazbenim izrazima i ponašanjima kao aktivni proces s ciljem stvaranja nečega što je novo za osobe koje se bave glazbenim kreativnim aktivnostima (Lock, 2011). Webster navodi (2002), tri osnovne kreativne aktivnosti u glazbenom ponašanju pojedinca koje dovode do konačnog kreativnog proizvoda: sastav, izvedba i improvizacija, slušanje i analiza.

Kreativno razmišljanje u glazbi definirano je kao mentalni proces koji uključuje izmjenu divergentnog i konvergentnog mišljenja. Odvija se na različitim razinama, a omogućuju ga unutarnje glazbene vještine i vanjski uvjeti što rezultira konačnim glazbenim proizvodom (Webster, 2002).



Slika 3. Websterov model kreativnog mišljenja u glazbi (http://www.peterrwebster.com/pubs/WillinghamBook.pdf)

Proces kreativnog razmišljanja uključuje sljedeće faze: 1. pripreme (pojedinci skupljaju materijale i ideje), 2. inkubacije (pojedincima treba vremena da sintetiziraju misli o kreativnosti), 3. osvjetljenja („oluja ideja“), 4. verifikacije (ideje se okupljaju i stvaraju se kreativni proizvodi) (Webster, 2002). To je postupak divergentnog mišljenja koji je ukorijenjen u pronalaženju različitih ideja i mogućih odgovora i rješenja za određeni problem ili zadatak. Prema ovoj teoriji, divergentne dimenzije razmišljanja uključuju originalnost, glazbenu opsežnost, fleksibilnost i one vode do procesa konvergentnog mišljenja (Kiehn, 2007).

Većina glazbenih aktivnosti koje se provode u vrtićima i školama reproduktivne su prirode. Nažalost, malo je glazbenih aktivnosti koje promiču razvoj urođene kreativnosti kod djece ili učenika (Bačlija Sušić, 2018). Promatrajući djecu dok se igraju, sigurno možemo uočiti da je ta igra obogaćena glazbenim elementima. Djeca često pjevuše pjesme koje su prethodno čuli putem određenog medija, ali i sami počinju stvarati neke svoje imaginarne melodije i tekstove (Požgaj, 1988). Sklonosti djece glazbenom izražavanju nikako ne bi smjeli zanemariti već bi je trebali prepoznati kao izuzetno vrijednu vještinu. Djeca kroz obavljanje različitih aktivnosti i igara stvaraju glazbu. Kroz igru djeca uče, razvijaju se i obogaćuju vlastita iskustva (Bačlija Sušić, 2018). Autorica ističe (2018), da još uvijek ne postoji najbolji način da se glazbena kreativnost postigne u nastavi glazbe. Zbog toga se treba zalagati za promjenu načina stvaranja.

To bi trebalo postati nastavnim principom, što znači da će cjelokupni nastavni proces biti pun kreativnosti.

Pjevanje dječjih pjesama jedan su od najdubljih primjera dječje kreativnosti. Pronađeni u svijetu, repertoari dječjih pjesama jedan su od najmaštovitijih i najzanimljivijih kulturnih primjera bilo kojeg žanra i važni su izrazi dječjih života u različitim kulturama i epohama. Dakle, igre su zaista kreativni i značajni društveni artefakti utkani u dječju kulturu, povijest, društvene običaje, stavove i odnose.

2. Istraživanje stavova učitelja o primjeni Orffovog instrumentarija u nastavi Glazbene kulture

2.1. Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno u svibnju i lipnju, a u njemu je sudjelovalo 38 ispitanika iz tri matične i dvije područne osnovne škole na području Ličko-senjske županije. Prva škola s 14 ispitanika u kojoj je provedeno istraživanje bila je Osnovna škola dr. Jure Turića u Gospiću. Druga škola s 13 ispitanika u kojoj je provedeno istraživanje bila je matična Osnovna škola Silvije Strahimira Kranjčevića u Senju i Područna škola Vjenceslava Novaka u Svetom Jurju i Područna škola dr. Milana Anića u Krasnu. Treća škola s 11 ispitanika u kojoj je provedeno istraživanje bila je Osnovna škola Zrinskih i Frankopana u Otočcu. Od ukupno 38 ispitanika, 33 (86,84 %) su žene, a 6 (15,79 %) muškarci. Najmlađi ispitanik imao je 29 godina, a najstariji 65. Najviše je učitelja u dobi od 29 - 49 godina, njih 24 (65,79 %), a ostali su u dobi od 50 - 65 godina, njih 13 (34,21 %).

2.2. Cilj istraživanja, hipoteze

Svrha ovog istraživanja je provjeriti koliko su učitelji razredne nastave upoznati s instrumentima Orffovog instrumentarija, kakva je opremljenost škola, ali i koliko učitelji obogaćuju nastavu Glazbene kulture ovim instrumentima. Razlog provođenja ovog istraživanja jest pretpostavka da učitelji nisu dovoljno upoznati s ovim instrumentima i da ih ne primjenjuju na adekvatan način.

U istraživanju su postavljene sljedeće hipoteze:

H1 - učitelji nisu dovoljno upoznati s instrumentima Orffovog instrumentarija
H2 - škole nisu dovoljno opremljene
H3 - učitelji instrumente ne koriste dovoljno

2.3.Instrument istraživanja, istraživačka pitanja

Istraživanje se temeljilo na postupku anketiranja, a instrument prikupljanja podataka jest anketa. Anketa se sastojala od 5 pitanja. Ispitivali su se učitelji i učiteljice razredne nastave a anketa je anonimna.

Postavljena su sljedeća pitanja:

- Jeste li upoznati s instrumentima Orffovog instrumentarija? (Učitelji/ce su imali ponuđene odgovore „Da/Ne“)

- Posjeduje li vaša škola neke Orffove instrumente? (Učitelji/ce su imali ponuđene odgovore „Da/Ne“)
- Ako posjeduje, koji su to instrumenti? (Pitanje višestrukog izbora; ponuđeni odgovori bili su: štapići, zvončići, činele, triangl, ksilofon, tamburin, frulica, zvečka)
- Jeste li zadovoljni opremljenošću vaše škole Orffovim instrumentima? (Učitelji/ce su imali ponuđene odgovore „Da/Ne/Ne znam“)
- Koristite li instrumente Orffovog instrumentarija na satu Glazbene kulture? (Učitelji/ce su imali ponuđene odgovore „Da/Ne“)

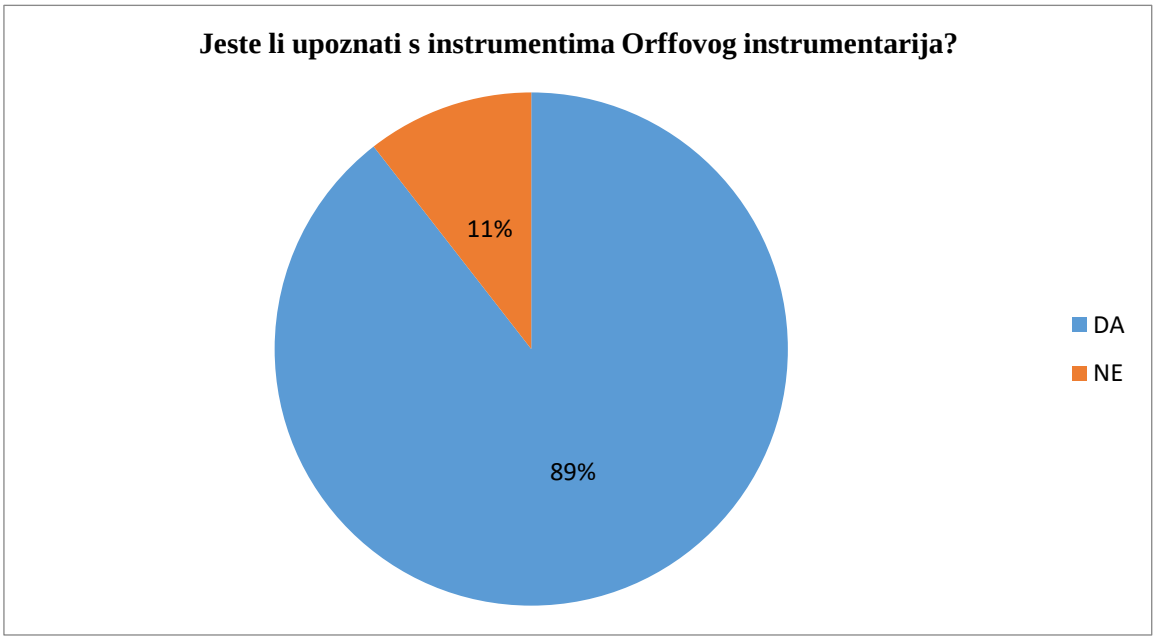
2.4.Postupak istraživanja

Zbog tadašnje epidemiološke situacije s Covid-19, istraživanje u Osnovnoj školi u Gospiću i u Senju provedeno je preko „google obrazaca“,[6] dok je istraživanje u Osnovnoj školi u Otočcu provedeno osobno jer su tada popustile mjere i učitelji su se vratili u škole. Anketa u online obliku kao i ankete u A4 formatu bile su u potpunosti anonimne. Prije provedenog istraživanja, bila je potrebna dozvola ravnatelja. Ravnatelj je nakon dozvole podijelio učiteljima ankete i dao im nekoliko dana na raspolaganje da ih popune. Također, putem online anketa, ravnateljima je poslan link ankete koji su oni potom, putem maila, proslijedili svojim učiteljima. Kada su ankete bile popunjene, podaci su prikupljeni i obrađeni.

2.5.Rezultati istraživanja

Ovim istraživanjem htjeli smo utvrditi jesu li učitelji upoznati s Orffovim instrumentarijem, koriste li ga u nastavi te kolika je opremljenost škola tim instrumentarijem.

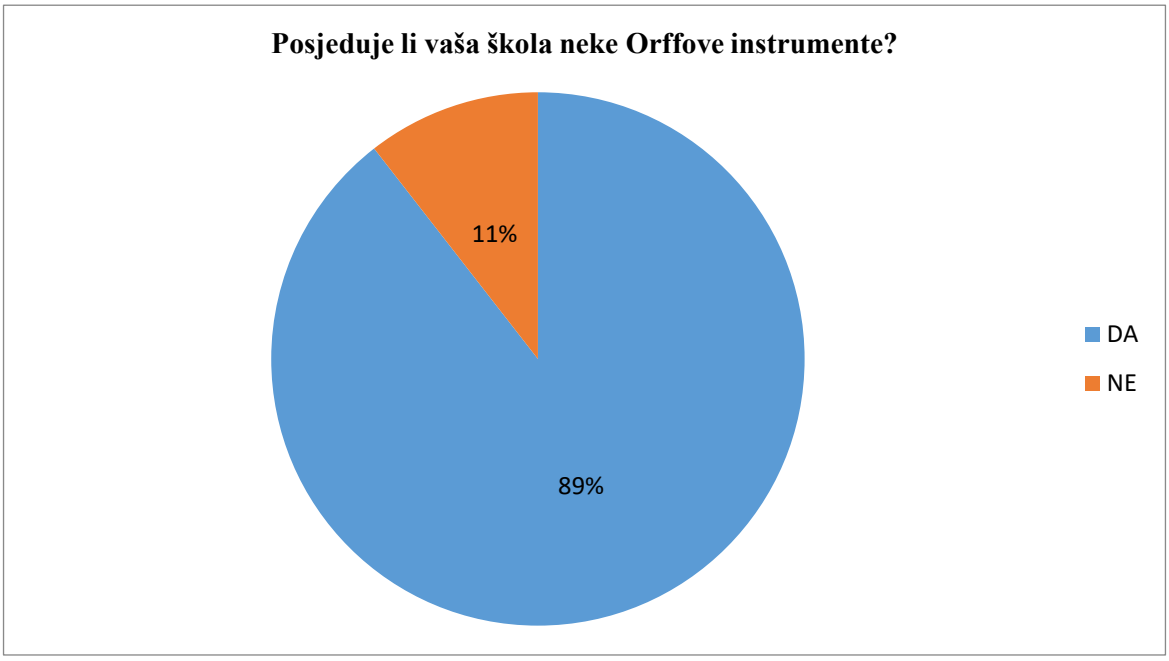
Na prvo pitanje: *Jeste li upoznati s instrumentima Orffovog instrumentarija?,* od 38 ispitanika, njih 34 (89,47 %) odgovorilo je „Da“, a njih 4 (10,53 %), odgovorilo je „Ne“.



Slika 4. Poznavanje Orffovog instrumentarija

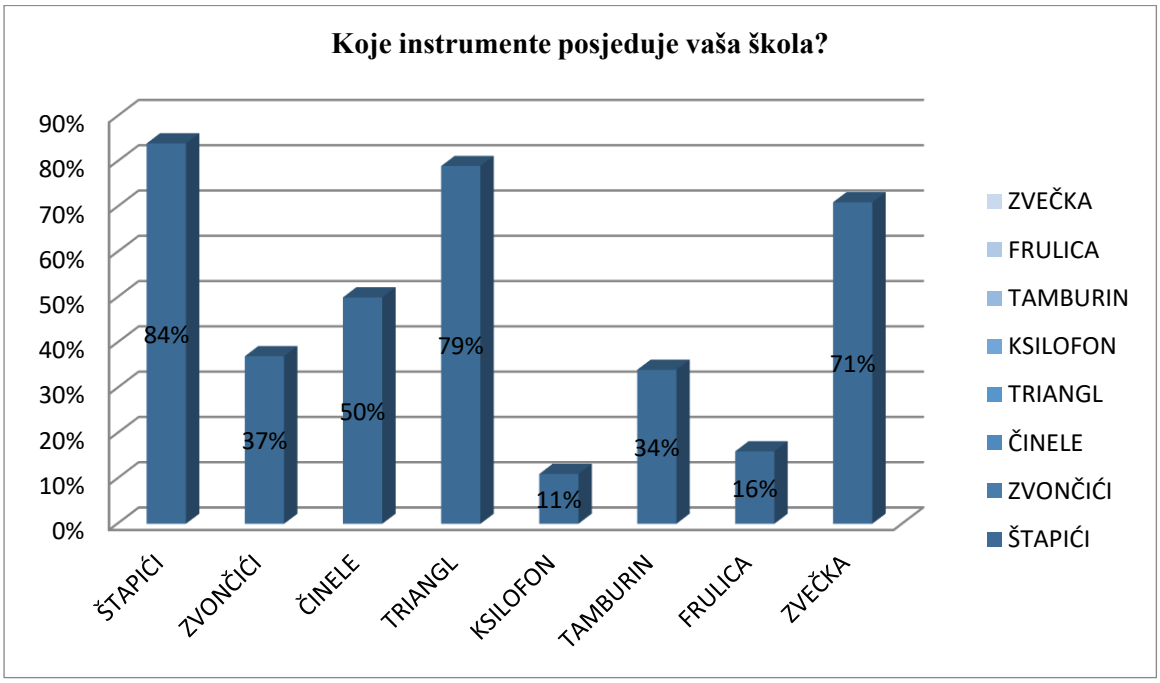
[6] **Google Forms** (obrasci) - služi za izradu online anketa, upitnika ili kvizova i mogu se slati drugima.

Na drugo pitanje: *Posjeduje li vaša škola neke Orffove instrumente?*, njih 34 (89,47 %) odgovorilo je s „Da“, a njih 4 (10,53 %) odgovorilo je s „Ne“.



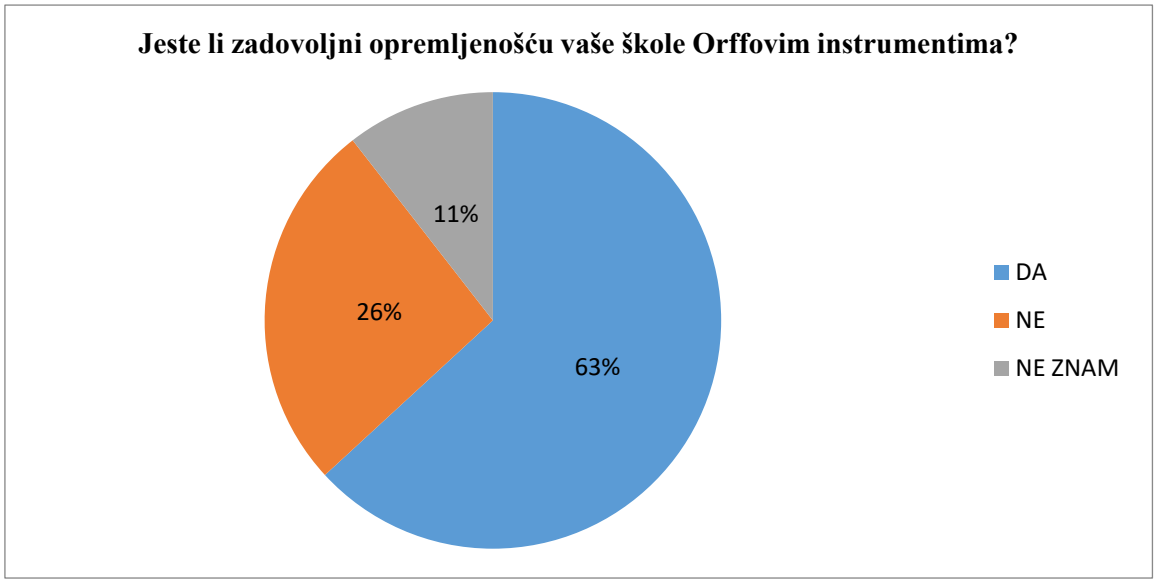
Slika 5. Orffovi instrumenti u školama

Na treće pitanje: *Ako posjeduje, koji su to instrumenti?*, saznali smo da škole najčešće posjeduju štapiće (84,21 %), triangle (78,95 %), zvečke (71,05 %), činele (50 %), zvončiće (36,84 %), tamburine (34,21 %), a u manjoj mjeri frulice (15,79 %) i ksilofone (10,53 %).



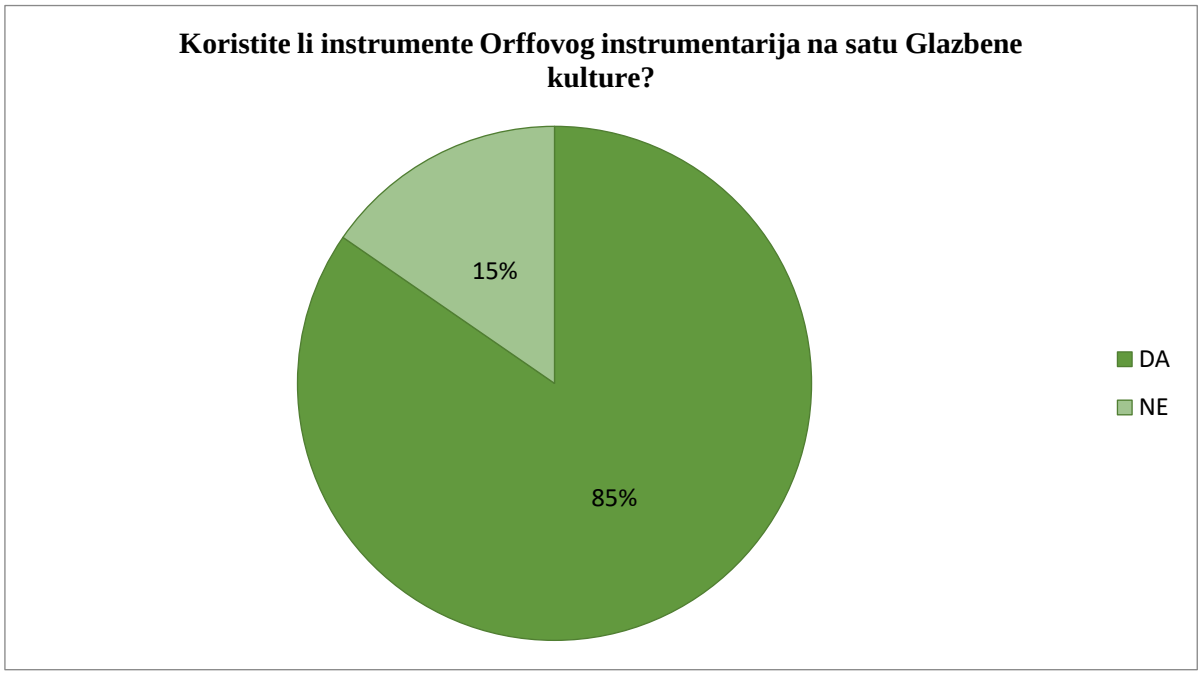
Slika 6. Instrumenti koje posjeduju škole

Na četvrto pitanje: *Jeste li zadovoljni opremljenošću vaše škole Orffovim instrumentima?*, njih 24 (63,16 %) odgovorilo je „Da“, 10 (26,32 %) je odgovorilo „Ne“ i 4 (10,53 %) je odgovorilo „Ne znam“.



Slika 7. Zadovoljstvo opremljenošću škola

Na peto pitanje: *Koristite li instrumente Orffovog instrumentarija na satu Glazbene kulture?*, njih 33 (86,84 %) odgovorilo je „Da“, a 6 (15,79 %) odgovorilo je „Ne“.



Slika 18. Korištenje instrumenata na satu Glazbene kulture

2.6.Interpretacija rezultata

Ovim istraživanjem htjeli smo ispitati koliko su učitelji razredne nastave upoznati s instrumentima Orffovog instrumentarija, kakva je opremljenost škola ovim instrumentima,

koriste li učitelji ove instrumente na satovima Glazbene kulture i koje instrumente najčešće koriste.

Na temelju provedenog istraživanja, rezultati pokazuju da od tri postavljene hipoteze, nijedna nije potvrđena. Učitelji su dobro upoznati s instrumentima Orffovog instrumentarija i većina ih je zadovoljna opremljenošću škole ovim instrumentima. Usporedili smo rezultate triju matičnih škola (Gospić, Otočac, Senj) i došli smo do spoznaja da su u sve tri škole štapići, triangli, činele i zvečke najkorišteniji instrumenti u nastavi Glazbene kulture. Najmanje se koriste zvončići i tamburin, dok se ksilofoni i frulice uopće ne koriste. Razlozi nekorištenja ovih instrumenata može biti neopremljenost škola. Međutim, postoje trgovine opremljene glazbenim instrumentima i škole bi trebale kupiti, po razredu, barem jedan komplet Orffovog instrumentarija. Smatramo da bi se na taj način, u budućnosti, Orffov instrumentarij zasigurno više koristio. Ovo istraživanje provedeno je u samo jednoj županiji (Ličko-senjskoj županiji). Da bismo dobili potpune i relevantne rezultate za područje cijele države bilo bi dobro istražiti sve županije Republike Hrvatske.

3. Zaključak

Podučavanje glazbe može imati brojne prednosti za učenike. Pomaže u razvijanju samopouzdanja, potiče kreativnost i razvijaju se vještine učenja koje se mogu koristiti u drugim predmetima. Kako bi nastava Glazbene kulture bila što kvalitetnija, potrebno je djeci omogućiti doticaj s nekim glazbenim instrumentima. Izvrstan primjer za to jest Orffov instrumentarij. Učitelj mora imati određene glazbene kompetencije kako bi svojim učenicima mogao na adekvatan način pokazati kako nastaje zvuk na određenom instrumentu. Na taj će način učenici lakše usvojiti ritam, ali će i nastava Glazbene kulture biti kvalitetnija i zanimljivija. Orffov pristup koristi rudimentarne oblike svakodnevnih aktivnosti na način učenja usmjerenog na dijete, tretiranja glazbe kao jezika. Upravo u ovom nježnom i prijateljskom pristupu elementarnom stvaranju glazbe omogućuje djeci da istražuju nove i apstraktne glazbene vještine i uče kroz iskustvo i sudjelovanjem u različitim glazbenim aktivnostima. Ta iskustva, koja bi trebala biti i uspješna i zabavna, dovode do pozitivnog procesa učenja u kojem učenici uče radeći, što je u srcu filozofije Carla Orffa: *„Prvo iskustvo, a zatim intelektualizirati.“* Za razliku od drugih strategija koje se koriste u nastavi glazbe u školi, Orffov pristup nije „metoda“. Ne postoji „sustav“ ili poseban postupak kojeg se treba pridržavati, samo su temeljna načela s osnovnim procesima koja učitelji koriste kako bi im pomogli u planiranju i organizaciji. Orffov pristup uvelike se oslanja na intuiciju i kreativnost i učitelja i učenika. Učitelj može izabrati skladbe i pjesme koje će obrađivati sa svojim učenicima ali moraju biti primjerene učenikovoj dobi.

Djeca uče kroz glazbu. Glazba izražava dječji identitet i baštinu. Uči ih da pripadaju kulturi i razvija njihove unutarnje vrijednosti. Učitelji bi trebali neprestano tražiti načine kako „upasti“ u dječji svijet prepun entuzijazma za pjevanje, kretanje i eksperimentiranje s instrumentima. Djeca su sposobna cijeniti ljepotu u umjetnosti, glazbi, jeziku i pokretu. Izloženost tim umjetničkim oblicima, razvija se potpuno novi način funkcioniranja i razumijevanja. Također, instrumenti u učionici mnogo su više od zvukova koji prate pjesmu. Mnogo je kreativnih načina korištenja Orffovih instrumenata kojim će se nadahnuti i pobuditi djetetova mašta. Učitelj je taj koji treba voditi svoje učenike i „izvući“ iz sebe i svojih učenika ono najbolje i najkvalitetnije. Nažalost, glazbena se kreativnost često izostavlja iz redovnih aktivnosti u učionici tijekom predavanja. Učenici su često uključeni u projekte prikupljanja znanja o glazbi, a manje su uključeni u kreativne glazbene aktivnosti. Zbog toga nam je potrebna velika promjena u kurikulumu kako bi se predmet Glazbena kultura, po važnosti, izjednačio s ostalim

predmetima. Korisno bi bilo kada bi se održavali tečajevi koji bi pomogli učiteljima u usavršavanju razvoja kreativnosti. Međutim, potrebna je i promjena na fakultetima kako bi učitelji mogli steći potrebne kompetencije u području glazbe i kako sami sat Glazbene kulture ne bi poprimio reproduktivni karakter.

Već spomenute hipoteze, u ovom istraživanju, da učitelji razredne nastave nisu dobro upoznati s instrumentima Orffovog instrumentarija i da ih ne koriste dovoljno na satu Glazbene kulture te da škole nisu dobro opremljene, pokazale su se netočnima.

4. Literatura

Ardley, N. (1991), *Orff-Schulwerk: Brief history description and issues in global dispersal*, Cleveland, American Orff-Schulwerk association

Bačlija Sušić, B. (2018), Dječje glazbeno stvaralaštvo: stvaralački i autotelični aspekt, *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja,* vol. 25 (1), 68-83

Barbour, A. (2016), *Play Today: Building the Young Brain Through Creative Expression,* Gryphon House

Blažević, E. (2010), *Kreativnost u nastavi,* Učitelji i organizacija kreativnih aktivnosti u nastavi glazbene kulture. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, Vol. 56(23), 181-184

Daubney, A. (2017), *Teaching Primary Music,* Sage, London

Hrvatski kvalifikacijski okvir (2009), *Agencija za znanost i visoko obrazovanje*

https://www.orff.de/en/orff-schulwerk.html (Preuzeto 5.3.2020.)

https://www.allianceamm.org/resources/orff-schulwerk/ (Preuzeto 5.3.2020.)

https://terradamusicablog.com.br/carl-orff/ (Preuzeto 7.3.2020.)

http://psychlearningcurve.org/creative-teaching-and-teaching-creativity-how-to-foster-creativity-in-the-classroom/ (Preuzeto, 10.3.2020.)

Hughes, DJ, Rowe, M., Batey, M., Lee, A. (2012), A tale of two sites: Twitter vs. Facebook and the personality predictors of social media usage. *Computers in Human Behavior,* vol. 28 (2), 561-569

Kampylis, P., Burki, E. (2014), *Nurturing creative thinking,* International Academy of Education

Kennedy, M. (2004), *The Concise Oxford Dictionary of Music,* Oxford: University Press

Kiehn, M., T. (2007), *Creative thinking: Music improvisational skills development among elementary school students,* Journal of Education and Human Development

Kusovac, N. (2010), Orffov muzički instrumentarij. *Časopis za društvene i prirodne nauke 1,* 251-255.

Lock, G. (2011), *Musical creativity in the mirror of Glaveanu's five principles of cultural psychology,* Culture & Psychology

Marković, Z. (1959), *Muzički instrumenti,* Zagreb, Muzička naklada

Marsh, K., Young, S. (2006), *Musical Play,* The Child as Musician, in. Gary E. McPherson. New York: Oxford University Press, 289-310

Matijević, M. (2007). Znanstvene kompetencije učitelja primarnog obrazovanja. In N. Babić (Ed.), *Zbornik radova, Kompetencije i kompetentnost učitelja* (pp. 303-308). Osijek: Grafika

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa

Nikolić, L. (2017), Stavovi o glazbenom obrazovanju kao čimbenik glazbenog obrazovanja budućih učitelja. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, Vol. 24 (2), 39-55

Nikolić, L.; Ercegovac-Jagnjić, G. i Bogunović, B. (2013), Refleksije obrazovnih modela učitelja razredne nastave na elemente glazbenih kompetencija, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, vol. 15(4), 1033–1056

Orff, C., Keetman, G. (1976), *Music for children,* London

Orff, C. (1963), *Orff Schulwerk - Past and Future,* Opening of the Orff Institute in Salzburg, October 25. Trans. Margaret Murray

Požgaj, J. (1988), *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi,* Zagreb, Školska knjiga

Rojko, P. (1996), *Metodika nastave glazbe,* Osijek, 400 primjeraka

Shamrock, M. (1997), Orff-Schulwerk an Integrated Foundation

Šulentić Begić, J. (2013), Kompetencije učitelja primarnog obrazovanja za poučavanje glazbe. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, vol. 59 (29), 252-269

Šulentić Begić, J. (2016), Glazbene kompetencije studenata učiteljskog studija. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju,* Vol. 157, 55-69

Webster, Peter, R. (2002), *Creative thinking in music: Advancing a model,* u: Timothy Sullivan; Lee, Willingham (ur.), Creativity and music education, Toronto: Canadian Music Educators' Association

Kratko predstavljanje autora

dr. sc. Ines Cvitković Kalanjoš - poslijedoktorandica je Odjela za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru te predaje kolegije iz Metodika nastave glazbene kulture, I, II, III, Glazbenog praktikuma I, II te Hrvatske tradicijske glazbe. Autorica je nekoliko članaka te redovito sudjeluje na znanstvenim konferencijama u zemlji i u inozemstvu.

Ivana Matasić – magistrica primarnog obrazovanja te radi u Osnovnoj školi Zrinskih i Frankopana u Otočcu.

Glasbena nadarjenost v otroškem pevskem zboru

Musical Talent in a Children's Choir

Tanja Bezgovšek

Osnovna šola Primoža Trubarja Laško
tanja.bezgovsek@oslasko.si

Povzetek

Interesna dejavnost otroški pevski zbor je v osnovni šoli v učnih načrtih zastopana dvakrat tedensko. Vanjo se v veliki meri vključujejo glasbeno nadarjeni učenci.
Pri načrtovanju in izvedbi pevskih vaj je potrebno vključevati skrbno izbrane vsebine, metode, oblike in načine dela, ki nudijo možnost optimalnega razvoja glasbene nadarjenosti pevcev. Pevske vaje morajo biti prilagojene sposobnostim učencev tako, da jih ti razvijajo v največji meri. Glasbeno nadarjenim pevcem je potrebno ponuditi dovolj priložnosti, da se dokažejo in odkrijejo, kaj jih zanima in kaj zmorejo doseči.
Za uspešno delo v pevskem zboru je potrebno poznavanje teoretičnih izhodišč o glasbeno nadarjenih učencih, poznavanje glasbenega razvoja otrok, glasbeno-didaktična znanja o vokalni tehniki pevcev, kompetentnost zborovodje pri poučevanju in spodbudno učno okolje, ki je naklonjeno razvijanju in spoštovanju individualnosti ter hkrati enosti.

Ključne besede: glasbena nadarjenost, glasbeno nadarjeni pevci in pevke v otroškem pevskem zboru, poučevanje glasbeno nadarjenih otrok, prepoznavanje glasbene nadarjenosti pri otrocih.

Abstract

An interest activity the children's choir in a primary school is planned for two times a week. There are in majority involved talented pupils.
When planning and performing singing rehearsals there is needed to integrate carefully prepared topics, methods, forms and ways of work which offer to talented pupils to develop their musical talent. Singing rehearsals have to be adjusted to a capability of pupils so that they are capable to develop in the greatest extend. There has to be offered enough of opportunities to musically talented singers so, that they could show and discover what they are interested in and what they can achieve.
For a successful work in the singing choir is needed to have basic theoretical knowledge of musically talented pupils, knowledge on musical development of children, musical-didactical knowledge on vocal technics of singers, competence as a conductor in teaching and a stimulative learning environment, which is propitiatory to developing and to respect an individuality and at the same time to a unity.

Key words: identifying the musical talent in children, musical talent, musically gifted singers in children's singing choir, teaching musically gifted children.

1. Uvod

Za uspešen razvoj glasbene nadarjenosti se morajo v življenju glasbeno nadarjenega učenca medsebojno prepletati življenjski prostor, družina, šola in zunajšolsko okolje. (Anžur Kajzer, 2011).

Poraja se vprašanje o tem, ali interesna dejavnost pevski zbor nudi možnost optimalnega razvoja glasbene nadarjenosti pevcev. Ali so pevske vaje prilagojene sposobnostim učencev? Ali jih ti razvijajo v največji meri? Ali so prilagojene vsebine, oblike in metode dela? Ali je glasbeno nadarjenim pevcem ponujenih dovolj priložnosti, da se dokažejo in da odkrijejo, kaj jih zanima in kaj zmorejo doseči?

V prispevku so predstavljena teoretična izhodišča za učinkovito odkrivanje glasbeno nadarjenih otrok in zagotavljanje vzpodbudnega učnega okolja zanje.

Odgovori na zastavljena vprašanja pa so predstavljeni v načrtovanju in izvedbi pevskih vaj z otroškim pevskim zborom Trubadurčki Laško.

2. Glasbeno nadarjeni učenci

2.1 Glasbena nadarjenost, talentiranost

Glasbeno nadarjeni otroci so nadarjeni na umetniškem področju. Včasih so izraze muzikalnost, glasbene sposobnosti, glasbeni talent obravnavali kot sinonime in jih uvrščali v glasbeno nadarjenost (Črčinovič Rozman, 1994), danes pa pojma nadarjenost in talentiranost ločimo (Gagné, 2009, v Črčinovič Rozman in Kovačič, 2010, str. 56):

- nadarjenost je splet prirojenih sposobnosti na najmanj enem področju znotraj najboljših 10 % vrstnikov enake starosti;
- talent je »obvladovanje sistematično razvitih sposobnosti in znanja na najmanj enem področju človekove aktivnosti znotraj najboljših 10 % vrstnikov enake starosti, ki so na nekem področju (ali več področjih) aktivni«.

Gagné (2003) nadarjenost poimenuje kot pridobljene naravne potenciale, ki se ne razvijajo le z zorenjem, ampak tudi z vajo in učenjem. Rezultat sistematične vaje na specifičnem področju je vrhunska zmogljivost oziroma znanje, ki ga Gagné poimenuje talent.

2.2 Struktura glasbene nadarjenosti

Gagné (2003) v diferenciranem modelu nadarjenosti in talentiranosti v glasbi opredeljuje štiri osnovna področja sposobnosti, ki so genetsko pogojena in se prepletajo. To so intelektualno, kreativno, socio-emocionalno in senzomotorično področje. Preplet navedenih sposobnosti pojasnjuje razlike med posameznimi glasbeno nadarjenimi otroki.

2.3 Vplivi na glasbeno nadarjenost

Gagné (2003) v diferenciranem modelu nadarjenosti in talentiranosti v glasbi zajema tudi dejavnike, ki pomembno vplivajo na razvoj glasbene nadarjenosti. To so možnost/priložnost za glasbeno udejstvovanje, pozitivni/negativni vplivi okolja in osebnostni dejavniki.

V glasbenem razvoju so pomembni dejavniki marljivost, motivacija, vztrajnost in delovne navade. Brez lastne glasbene aktivnosti še tako nadarjen otrok ne more uspeti. (Anžur Kajzer, 2011; McPherson in Williamon, 2009).

2.4 Lastnosti glasbeno nadarjenih učencev

George (1997) je naštel lastnosti, ki jih lahko imajo potencialno nadarjeni otroci na področju glasbene umetnosti: otrok uživa v glasbi, jo rad ustvarja in posluša, že od zgodnjih let izraža močno željo po igranju glasbila, ima morda absolutni posluh, izmišlja si izvirne melodije, zlahka si zapomni in izvaja melodične ali ritmične vzorce, se zanima tudi za spremljevalne zvoke, akorde in posamezne inštrumente, glasbo čuti in se nanjo odziva s telesnimi gibi ali spremembo razpoloženja.

M. Sutherland (2015) našteva naslednje značilnosti otrok, ki kažejo sposobnosti na področju glasbene inteligentnosti: imajo absolutni posluh, zapomnijo si melodijo, lepo pojejo, držijo metrum, znajo posnemati glas drugih, igrajo glasbilo.

3. Glasbeni razvoj

Za uspešno in ustrezno razvijanje otrokove nadarjenosti je potrebno poznavanje poteka glasbenega razvoja.

Glasbeni razvoj zajema razvoj elementarnih glasbenih sposobnosti (melodični in ritmični posluh) in sposobnosti višjega reda (harmonični posluh, analitično poslušanje, sposobnosti estetskega oblikovanja in vrednotenja). (Denac, 2012; Sicherl Kafol, 2001). Številni avtorji so oblikovali faze glasbenega razvoja, ki so glede na starostna obdobja le okvirne. Vsak otrok ima lasten tempo razvoja.

V osnovnošolsko izobraževanje vstopajo otroci pri šestih letih. Šestletni nadarjeni otroci že lahko izkazujejo sposobnosti višjega reda, intenziven razvoj pa nastopi po enajstem letu.

Do devetega leta kaže otrok napredek v analitičnem zaznavanju, ločevanju tonskih višin, trajanj, jakosti, hitrosti, otroci postopno zaznavajo večglasje. Razvija se tudi miselna klasifikacija, ki vključuje razvrščanje po podobnostih, in seriacija, ki vključuje razvrščanje na osnovi razlik. (Sicherl Kafol, 2001).

4. Prepoznavanje in poučevanje glasbeno nadarjenih učencev

Ferk (2012) navaja, da so učiteljeve glavne naloge pri prepoznavanju in delu z nadarjenimi opazovanje učenčevega delovanja v razredu in njegovega emocionalnega ter socialnega razvoja, spremljanje učenčevega napredka, sodelovanje in izmenjevanje mnenj z učitelji, ki izvajajo druge dejavnosti s tem učencem, dobro poznavanje koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli in spremljanje novosti iz strokovne literature,

načrtovanje pouka glede na individualizirane značilnosti in potrebe nadarjenega učenca, diferenciranje in individualiziranje pouka, oblikovanje predloga za evidentiranje nadarjenega učenca in prepoznavanje nadarjenosti z ocenjevalnimi lestvicami.

5. Načrtovanje in izvedba pevskih vaj v otroškem pevskem zboru Trubadurčki

Rojko in Rus (2013) pojasnjujeta, da pevski zbor predstavlja pozitivno socialno okolje, ki omogoča druženje, uresničevanje interesov in kakovostno preživljanje prostega časa. Rojko navaja medsebojne vezi, ki jih oblikujemo v zasebnem življenju in v prostem času kot posebno pomembne v vseh obdobjih življenja. Prosti čas je namreč prostor svobodne izbire ustvarjalnosti in inovacije, zaradi česar je tudi obnašanje v manjši meri pod vplivom anticipiranih pričakovanj drugih in bolj odraža osebne želje posameznika.

V otroškem pevskem zboru Trubadurčki poje 35 pevcev. V skupini so otroci četrtega in petega razreda z različno razvitimi sposobnostmi na intelektualnem, kreativnem, socio-emocionalnem in senzomotoričnem področju. Prav tako se razlikujejo glede na možnosti in priložnosti, ki jih imajo za glasbeno udejstvovanje. Nanje so v predšolskem in šolskem obdobju vplivali različni pozitivni oziroma negativni dejavniki iz okolja. Ključnega pomena so tudi osebnostni dejavniki posameznega otroka: marljivost, motivacija, vztrajnost in delovne navade. Nekateri otroci so evidentirani kot nadarjeni.

Vsa navedena dejstva narekujejo različne metode, oblike in načine dela z otroki v pevskem zboru. Hribar (2014) pojasnjuje, da je zborovodja središče ali »duša« zbora, ki s svojim osebnostnim in glasbeno strokovnim nabojem skupini omogoča razvoj.

V praksi se to kaže na različne načine.

Pri oblikovanju urnika pevskih vaj so pevske vaje prilagojene urnikom otrok. Potekajo tako v dopoldanskem kot v popoldanskem času. Pred tekmovanji so izvedene intenzivne pevske vaje, ki trajajo dva dni.

Vaje potekajo individualno, v manjših skupinah, ali s celotnim zborom. Izjemnega pomena je načelo kontinuitete, saj se le tako vzdržuje dobro pevsko kondicijo. V učnem načrtu je letno predvidenih 70 ur OPZ. Ure so sistematizirane.

Otroci prihajajo na vaje po pouku in s seboj prinesejo marsikatero doživetje. Včasih ga želijo deliti z vsemi. Temu namenimo veliko časa, saj tako krepimo sposobnosti za komuniciranje, navezujemo stike, razvijamo empatijo in optimiziramo vzdušje. Težave dneva se v nadaljnjem postopku dela odražajo manj intenzivno. (Feguš, 2016).

Pred učenjem pesmi skupaj s pevci poskrbimo za ogrevanje telesa, našega pevskega aparata. Izvajamo vaje raztezanja in sproščanja celotnega telesa (vratu, obraza, čeljusti ramenskega obroča, hrbtenice). (Feguš, 2016).

Z vajami za oblikovanje pevskega izraza dosežemo sproščenost obraza, ki je pogoj za odprto petje.

Vaje za pravilen in nadzorovan pevski dih in vaje za aktivacijo trebušne prepone so izjemnega pomena, saj omogočajo vzdrževanje stabilnega zračnega stebra. Vaje izvajamo v pravilni pevski drži.

Raznolikost in sistematično načrtovanje govornih vaj omogočata pravilno artikulacijo frontalno in horizontalno orientiranih vokalov. Vaje so govorne, v veliki meri tudi pete.

Sledi upevanje pevcev. Žvar (2002) navaja vaje mrmranja, vaje za razvijanje resonance, vaje širjenja pevskega obsega pevcev, vaje za izenačevanje registrov, vaje za utrjevanje intervalov, dinamičnih in agogičnih oznak, vaje za razvijanje različnih tonskih trajanj in tišine v glasbi. Vaje opevanja so načrtovane premišljeno, saj so načrtovane v učni pripravi na podlagi glasbenega dela, pesmi, ki jo nameravamo s pevskim zborom poustvariti.

Delo z besedilom pesmi je izjemnega pomena. Jasna artikulacija besed z ustreznimi poudarki na zlogih omogoča razumevanje besedila in ustvarja ritem v pesmi. Razumevanje besedila narekuje interpretacijo besedila. Mnogo otroških pesmi omogoča tudi telesno izrazno gibanje, kar je otrokom zelo všeč.

Vse navedene vaje so strnjene v glasbeno-didaktično igro, zgodbo. Ta otroke vedno dodatno motivira in sprosti. S pomočjo pripovedovanja zgodbe pevci izvajajo zgoraj navedene vaje.

Pred učenjem pesmi so otrokom razdeljene partiture – notni zapisi. Tako se začne postopno in sistematično uvajanje otrok v orientacijo v glasbenih zapisih. Fojkar Zupančič (2014) navaja, da je pri petju potrebno usmeriti pozornost na pravilno intonacijo, ritem, dinamiko, besedilo, jasno izgovorjavo, mimiko, držo telesa, usklajenost z ostalimi pevci in upoštevanje zborovodje. Pesem estetsko poustvarimo ob spremljavi glasbila.

Učenje pesmi sledi po frazah. V tej fazi učenja pesmi ob učenju fraz upoštevamo skladateljeve izvajalske oznake na partituri in razpravljamo o povezavi besedila in določene izvajalske oznake. V ospredju sta otroška kreativnost in domišljija pri ustvarjanju ter izvajanju glasbenih vsebin, saj z lastnimi predlogi dopolnjujejo in nadgrajujejo končno zvočno podobo pesmi.

S petjem obogatimo mnoge nastope. V šolskem letu 2018/19 smo z OPZ Trubadurčki nastopili na regijskem tekmovanju pevskih zborov Od Celja do Koroške v Ipavčevem kulturnem domu v Šentjurju. Osvojili smo zlato priznanje in s tem povečali možnosti nastopa na državnem tekmovanju na 27. reviji otroških in mladinskih pevskih zborov Zagorje ob Savi 2020. V šolskem letu 2019/20 smo bili sprejeti na državno tekmovanje, kjer smo eden od 26 najboljših zborov v Sloveniji. Na ta dosežek smo izjemno ponosni, saj vemo, koliko truda, volje in motivacije je treba za dosego tega dolgoročno zastavljenega cilja.

Bejat Kranjc N., »idr« (2018) poudarjajo pomen evalvacije in samoevalvacije pri formativnem spremljanju prečnih veščin. Ob koncu lanskega šolskega leta je bila opravljena evalvacija dela in zastavljanje nadaljnjih smernic za delo v pevskem zboru. Na individualni ravni je bila opravljena tudi samoevalvacija.

Pogled nazaj v šolsko leto 2018/19 je zajemal naslednje nedokončane trditve:

- Užival sem pri petju, ker…
- Dobra stran rednih vaj je bila …
- Dokazal sem, da …
- Presenetilo me je …
- Med nastopi sem ugotovil, da …
- Nisem pričakoval …
- Rad sem v skupini, ker …

Pogled naprej v šolsko leto 2019/20 je zajemal naslednje nedokončane trditve:

- Sprašujem se …
- Da bi razvijal kakovost petja, moram …
- Če bi ponovil nastop, bi spremenil …
- V prihodnosti bi mi pomagalo …
- Za še boljše sodelovanje pevcev bi …
- Ugotavljam, da bom …

6. Zaključek

Medved (2017) navaja pozitivne učinke petja na posameznikov razvoj glasbenih, pevskih in govorno-jezikovnih sposobnosti, na usmerjeno pozornost, koncentracijo, pomnjenje in motivacijo, na oblikovanje osebnostnih lastnosti in vrednotnega sistema, na razvoj čustvene inteligentnosti, socialnih spretnosti, medsebojnih odnosov ter estetskega zaznavanja, izražanja in vrednotenja.

Somerset Maugham (Pahlen, 1997, str. 183) lepoto opiše z besedami: »Kako naj mislimo, da leži lepota, najdragocenejše na tem svetu, kakor kamen na obali, da jo brezbrižno mimoidoči pobere mimogrede? Lepota je nekaj čudovitega in tujega, kar oblikuje umetnik iz svoje duše in iz kaosa sveta. In ko jo je ustvaril, ni vsakomur dano, da bi jo spoznal. Da bi jo spoznal, je treba ponoviti umetnikovo pustolovščino. To je melodija, ki ti jo poje; da pa bi jo slišal v lastnem srcu, potrebuješ znanje, občutljivost in fantazijo.«

7. Literatura

Anžur Kajzer, M. (2011). Glasbeno nadarjeni otroci. *Glasna: revija Zveze Glasbene mladine Slovenije,* 4, 12.

Bejat Kranjc, N., Benedik, A., Bevc, T., Bogataj, N., Bone, S., Boškin Blokar, G., »idr« (2018). *Orodja za formativno spremljanje prečnih veščin*. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/OrodjazaSpremljanjePrecnihVescin.pdf

Črčinovič Rozman, J. (1994). Ugotavljanje glasbene nadarjenosti. *Pedagoška obzorja, 9 (3)*, 49–55.

Črčinovič Rozman, J., Kovačič, B. (2010). Glasbeni talent. *Pedagoška obzorja, 25 (3–4)*, 47–59.

Denac, O. (2012). *Načrtovanje glasbenih dejavnosti v zgodnjem obdobju otroštva: visokošolski učbenik.* Maribor: Pedagoška fakulteta.

Feguš, R. (2016). *Osnove vokalne tehnike*. Maribor: Pevska šola musica.

Ferk, D. (2012). *Vloga razrednika pri odkrivanju in vzgojno-izobraževalnem delu z nadarjenimi učenci v 1. triletju osnovne šole*. Pridobljeno s https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Akceleracija/

Fojkar Zupančič, H. (2014). *Glasba je nihanje strune, vpete med nebom in zemljo*. Prispevek predstavljen na *Umetnost, vzgoja in duhovnost*. Pridobljeno s http://www.litija.org/pevci/users/knjiznica/razno/2014_15/glasba_duhovnost_vzgoja_-_helena_fojkar_zupancic.pdf

Gagné, F. (2003). *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*. Pridobljeno s http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1359813042000314682

Hribar, N. (2014). *Note brez pomote: glasbeno opismenjevanje v otroškem pevskem zboru*. Radovljica: Didakta.

Medved, M. (2017). *Učinki petja v zboru na človekov kognitivni, čustveno-motivacijski in socialni razvoj* (Magistrsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.

Pahlen, K. (1997). *Poslušam in razumem glasbo.* Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.

Rojko, B. in Rus, M. (2013). *Vpliv petja v zboru na kakovost življenja pevcev*. (Diplomsko delo). Fakulteta za socialno delo, Ljubljana.

Sicherl Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja: srce, um, telo.* Ljubljana: Debora.

Sutherland, M. (2015). *Nadarjeni v zgodnjem otroštvu. Dejavnosti za otroke, stare od 3 do 6 let.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Žvar, D. (2002). *Kako naj pojejo otroci: priročnik za zborovodje.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Tanja Bezgovšek je profesorica razrednega pouka. Na OŠ Laško poučuje glasbeno umetnost v prvi in drugi triadi in vodi interesno dejavnost otroški pevski zbor. Pevce pripravlja za regijska in državna tekmovanja. Posveča se delu z glasbeno nadarjenimi učenci. Vključuje jih v različne šolske in izvenšolske projekte.

Film kot izziv pouka na daljavo pri predmetu skrb za zdravje

The Use of Movies as a Challenge of Distance Learning in the Health Care Classes

Tatjana Hrovat Ahac

Srednja zdravstvena šola Ljubljana
tatjana.hrovat-ahac@guest.arnes.si

Povzetek

Zgodbe so oblika komunikacije in učenja, ki jo poznamo že od otroštva dalje. Spodbujajo razmišljanje in refleksijo ter širijo obzorja. Filmi v kontekstu učenja predstavljajo dodelane scenarije, s pomočjo katerih ustvarimo obliko nadzorovanega okolja, ki omogoča ponovljivo, osredotočeno in neodvisno učenje. So odlična metoda poučevanja veščin sporazumevanja in etičnih načel, tudi pri pouku na daljavo.
Uporaba popularnih filmov, ki lahko temeljijo na resničnih zgodbah, naredi podajanje snovi zanimivejše in mladim omogoča, da se identificirajo z raznovrstnimi izkušnjami in srečajo z različnimi pogledi na svet. Predvsem pa film vzdrami domišljijo, čustva, spodbudi kritično razmišljanje in vrednotenje.
V prispevku prikažemo, kako smo s pomočjo filma, ki govori o nenačrtovani najstniški nosečnosti, pri predmetu skrb za zdravje usmerjali dijake v vživljanje v zgodbo glavne junakinje ter razmišljanje o tem, kako bi v podobni situaciji ravnali sami. Film je lahko izhodišče za pogovor in usvajanje novega znanja pri vsebinah o medosebnih odnosih, odgovornosti ter drugih temah, povezanih z varno spolnostjo.
Življenje filmskega junaka seveda ni primerljivo z življenjem posameznega dijaka, a vživljanje v filmskega junaka in njegove občutke pomaga dijaku približati probleme, s katerimi se lahko v resnici tudi sami srečujejo. Pri približanju realni situaciji je tako film lahko v veliko pomoč, saj pri dijakih izzove pozitivna in/ali negativna čustva in to v nadzorovanem okolju.

Ključne besede: film, najstniška nosečnost, odgovorna spolnost, skrb za zdravje.

Abstract

Stories are a form of communication and learning that we have known since childhood. They stimulate thinking and reflection and broaden horizons. In the context of learning, movies present elaborate scenarios through which we create a form of controlled environment that enables repeatable, focused and independent learning. They are an excellent method of teaching communication skills and ethical principles, even in a distance learning.
The use of popular films, which can be based on real stories, makes the presentation of the topic more interesting and allows young people to identify with diverse experiences and encounter different views of the world. Above all, the film stimulates the imagination, emotions, encourages critical thinking and evaluation.
In this article we demonstrate how a movie about an unplanned pregnancy directs students to empathize with the story of the main character and think about how they would act in a similar situation. The film can be a starting point for a conversation about interpersonal relationships, responsibility and other topics related to safe sex. Through the debate students learn and acquire new knowledge about the topics dealt in the movie.

Of course, the life of a movie hero is not comparable to the life of an individual student, but empathizing with the hero and his feelings helps the student to get closer to the problems that they may actually be facing themselves. In approaching a real situation, the movie can be of great help, as it provokes positive and/or negative emotions in students in a controlled environment.

Key words: health care, movie, safe sex, teenage pregnancy.

1. Uvod

Ko je potrebno pri pouku obravnavati vsakdanje teme, kot so medosebni odnosi, lahko podajanje le-teh postane dolgočasno ali naletimo na odpor, češ, saj to že vse vemo, a se zavedamo, da se za tem uporom največkrat skriva zadrega, saj določene teme še vedno predstavljajo tabu v družbi.

Obdobje, ko je potekal pouk na daljavo, je pred nas postavilo dodaten izziv, kako snov predstaviti dijakom, jih motivirati k samostojnemu delu, razmišljanju in raziskovanju. Porodila se je ideja, da jim naročimo ogled popularnega filma, ki obravnava tematiko, povezano z učno snovjo. Izbrali smo film, ki so ga ravno v tem času predvajali po televiziji, in smo ga po izidu že uporabljali za motivacijo pri pouku, tako da smo film dobro poznali.

Zgodbe so oblika komunikacije in učenja, ki jo poznamo že od otroštva dalje. Spodbujajo razmišljanje in refleksijo ter širijo obzorja. Filmi v kontekstu učenja predstavljajo dodelane scenarije, s pomočjo katerih ustvarimo obliko nadzorovanega okolja, ki omogoča ponovljivo, osredotočeno in neodvisno učenje. So odlična metoda poučevanja veščin sporazumevanja in etičnih načel, tudi pri pouku na daljavo. (Klemenc-Ketiš, 2014)

V prispevku prikažemo, kako smo s pomočjo filma, ki govori o nenačrtovani najstniški nosečnosti, pri predmetu skrb za zdravje usmerjali dijake v vživljanje v zgodbo glavne junakinje ter razmišljanje o tem, kako bi v podobni situaciji ravnali sami. Film je lahko izhodišče za pogovor in usvajanje novega znanja pri vsebinah o medosebnih odnosih, odgovornosti ter drugih temah, povezanih z varno spolnostjo.

2. Skrb za zdravje

2.1. Spolna vzgoja

Dijaki srednjega strokovnega izobraževanja zdravstvena nega pridobivajo največ znanja o spolni vzgoji, spolno prenosljivih boleznih in preventivi le-teh v 1. letniku pri predmetu skrb za zdravje, ki obsega 70 ur letno za vse vsebine, ter v 4. letniku pri predmetu zdravstvena nega žene, ki obsega 30 ur letno. Pri predmetu skrb za zdravje v okviru učne enote družina in spolna vzgoja, za katere je namenjeno 16 ur, obravnavamo naslednje teme: vplive družine na zdravje posameznika; značilnosti zaljubljenosti in ljubezni; pomen varnega spolnega življenja; zgradba in delovanje moških in ženskih spolnih organov; telesne in duševne spremembe mladostnika; menstruacijski ciklus; vrste kontracepcij; spolno prenosljive bolezni in oblike spolnega vedenja. Medtem ko drugi srednješolski programi nimajo posebej predmeta, ki bi obravnaval omenjene vsebine.

Današnji mladostniki hitreje biološko dozorijo kot mladostniki prejšnjih generacij, čeprav mnogokrat kasneje dosežejo duševno in socialno zrelost ter ekonomsko neodvisnost. Mladostniško obdobje je obdobje priložnosti in tveganja, še posebej tveganja, ki je povezano s spolno dejavnostjo in njenimi neželenimi posledicami: neželeno nosečnostjo, spolno

prenosljivimi okužbami, neugodnim vplivom starševstva v mladostniškem obdobju na osebno dozorevanje, izobrazbo in socialno-ekonomsko neodvisnost. Pri mladostnicah, predvsem pri mladostnicah, mlajših od 17 let, sta nosečnost in porod zaradi biološke in socialne nezrelosti mladostnice povezana z večjo obolevnostjo in umrljivostjo matere in novorojenčka. Nosečnost in materinstvo mlado mater pogosto prikrajšata za ustrezno izobrazbo in primerno zaposlitev ter vplivata na osebni in socialni razvoj obeh partnerjev. (Pinter, 2010)

Vsak peti (20,3 %) 15-letnik in pomembno višji odstotek 17-letnikov (47,7 % ali skoraj vsak drugi) je že imel spolni odnos. Pri 15-letnikih je odstotek teh, ki so imeli spolni odnos, pomembno višji med fanti (25,1 %) kot dekleti (14,9 %), medtem ko pri 17-letnikih ni pomembnih razlik med spoloma. Večina 15-letnikov in 17-letnikov je ob zadnjem spolnem odnosu uporabila zanesljivo zaščito pred nosečnostjo ali kondom. V obeh starostnih skupinah v uporabi zanesljive zaščite pred nosečnostjo oziroma uporabi kondoma ni pomembnih razlik med spoloma. Trend (15 let): v obdobju 2002–2018 se je skupno in pri obeh spolih pomembno znižal odstotek 15-letnikov, ki so imeli spolni odnos, ni pa pomembnih razlik v odstotku uporabnikov zanesljive zaščite pred nosečnostjo ali kondoma pri zadnjem spolnem odnosu. (Jeriček Klanšček idr., 2019)

Raziskave kažejo, da so zgodnji spolni odnosi povezani s slabšo uporabo kontracepcije, slabšo zaščito pred spolno prenosljivimi okužbami, z večjim številom spolnih partnerjev, da so ti mladi kasneje manj zadovoljni s svojim spolnim življenjem. Prvi odnos je redko zaradi ljubezni, pogosteje zaradi pritiska vrstnikov in potrebe po prilagoditvi. Za učinkovito vzgojo je treba priznati, da spolnost mladostnikov obstaja. Premišljeno, utemeljeno, brez moraliziranja zagovarjanje odlaganja začetka spolne aktivnosti vodi v manj tvegano vedenje. Informacija mora biti točna (torej tudi o škodljivostih tveganih oblik spolnega vedenja) in v pozitivni luči – abstinenca od tveganih spolnih odnosov in odgovorno spolno vedenje kot pozitivna izbira, za boljše spolno zdravje. Ciljna skupina teh sporočil v Sloveniji naj bodo predvsem mlajši od 17 let, ko so tveganja in manj učinkovita uporaba kontracepcije najpogostejša. (Pinter, 2010)

Kotnik in Hrovat (2018) sta v raziskavi, ki sta jo izvedli na Srednji zdravstveni šoli v Ljubljani, ugotovili, da dijaki prejmejo največ informacij o spolno prenosljivi okužbi s humanim papiloma virusom od učitelja v srednji šoli, katerim sledijo informacije medicinske sestre v zdravstvenem domu in nato učiteljeve informacije v osnovni šoli. O zaupanju v informacije sta ugotovili, da najbolj zaupajo zdravniku, medicinski sestri in staršem, sledijo učitelji, manjše je zaupanje v informacije, ki jih prejmejo od prijateljev, sošolcev in preko spletnih strani.

Ko obravnavamo poglavja o spolnosti, je za boljše približanje učnih tem dijakom zaželeno vključevanje tudi njihovih stališč, razmišljanj in izkušenj, a ker pri tem posegamo na intimna področja, o katerih dijaki težko spregovorijo, ali na področja, kjer dijaki še nimajo izkušenj, je primerna uporaba filmov. Popularni filmi, ki lahko temeljijo na resničnih zgodbah, naredijo podajanje snovi zanimivejše in mladim omogočijo, da se identificirajo z raznovrstnimi izkušnjami in srečajo z različnimi pogledi na svet. Predvsem pa filmi vzdramijo domišljijo, čustva, spodbudijo kritično razmišljanje in vrednotenje. In kot pravi Arko (2014), ob gledanju filma se gledalcu ni treba kaj dosti ukvarjati z drugimi in sabo, saj je pred njim konkretna tematika – film. Ta ga prevzame s svojo zgodbo, tematiko, sporočilom, pa tudi s čustveno impresivnostjo in dramatičnostjo.

2.1.1. Film Juno (2007), ameriški film, režiser Jason Reitman

Film, ki je prejel nagrado oskar za izvirni scenarij, smo izbrali, ker nas je že ob prvem ogledu navdušil, saj je ponujal nešteto možnosti za debato o življenju glavne junakinje. S pomočjo

filma lahko spregovorimo o medosebnih odnosih, odnosih med starši in otroki, o zaljubljenosti in ljubezenskemu odnosu, o prvem oziroma zgodnjih spolnih odnosih, o uporabi kontracepcije, spolno prenosljivih boleznih, neželeni nosečnosti, splavu in še bi lahko naštevali. Vso snov lahko torej usvajamo s pomočjo vračanja h glavni junakinji in se na ta način izognemo vključevanju lastnih izkušenj dijakov, če ti o njih ne želijo govoriti.

Juno je samosvoja, odločna in samozavestna najstnica, ki si ne dovoli ukazovati. Njen običajen »dolgočasni« vsakdan prekine novica, da je noseča. Z najboljšo prijateljico se odločita še nerojenemu otroku med časopisnimi oglasi najti idealne starše; med drugimi spoznata premožen par iz predmestja, ki si zelo želi posvojiti prvega otroka. Ko Junini starši končno premagajo začetni šok, da je njuna hči že spolno aktivna, ji stojijo ob strani. Tudi starši želijo spoznati popolna posvojitelja, ki pa se zaradi lastnih problemov ne kažeta več kot idealna izbira. Navsezadnje se Juno s svojimi težavami odkrito spopade. Film je tako lahko izhodišče za pogovor o najstniški nosečnosti, o odgovornostih ter drugih temah, povezanih z zgodnjo spolnostjo. (Krajnc, 2016)

2.1.2. Samostojno delo dijakov

V tretjem tednu dela na daljavo, v času karantene, so dijaki dveh prvih letnikov, 44 deklet (80 %) in 11 fantov (20 %), pri predmetu skrb za zdravje prejeli navodila za samostojno delo. Dijakom smo naročili, da pogledajo film Juno (2007) in se čim bolj poskušajo vživeti v glavno junakinjo. Fantje so dobili navodilo, da razmišljajo o tem, kako bi se počutili sami, njihovi starši, če bi bila Juno "njihovo dekle". Odgovoriti so morali na šest vprašanj, odgovore zapisati v zvezek in jih po elektronski pošti poslati učitelju.

Seznanili smo jih tudi, kje bo film predvajan na televiziji ali kako ga lahko poiščejo na spletu. Tistim, ki so si film že ogledali, smo priporočili, da si ga pogledajo še enkrat. Poslali smo jim tudi povezavo za filmski napovednik: https://www.youtube.com/watch?v=QuN0Z65sp5c.

Ogled filma v šoli omogoča, da dijaki osredotočeno in natančno spremljajo film, zraven tega je prisoten učitelj, ki opazuje njihovo vedenje, vidi, kako spremljajo vsebino filma, in zaznava njihova čustva. V domačem okolju je ogled prepuščen dijaku, kar pomeni, da ga lahko med ogledom kdo zmoti, filma ne spremlja zbrano, prevrti posamezne prizore, ki so lahko pomembni pri razumevanju celotne zgodbe. A smo pri branju njihovih odgovorov ugotovili, da jim je ogled filma predstavljal primeren izziv, da so navodila vzeli resno in so poslali odgovore v dogovorjenem času. H gledanju filma pa so povabili tudi družinske člane: »Iskreno nisem mislila, da bo dober film, vendar si ga je na koncu ogledala cela družina in vsi se strinjamo, da je bil odličen.« (Lana, 1. f).

Predstavljamo vprašanja ter posamezne citate dijakov:

- S katerimi težavami se je srečevala Juno? Kako bi se vi spopadli s takšnim problemom?

»Če bi bil njen fant, bi ji pomagal pri odločitvi in se ne bi izognil svoji odgovornosti. Če bi se odločila za otroka oz. za oddajo v posvojitev, bi jo pri tem podpiral.«

»Na njenem mestu sploh ne bi imela spolnih odnosov, kaj šele da bi imela spolne odnose brez kondoma oz. zaščite. Če bi se slučajno zgodilo, da zanosim, ne vem, kaj bi naredila, saj imam zelo stroge starše in verjetno me ne bi več sprejeli domov.«

»Iskreno ne vem, kako bi preživela ta problem, in menim,,da je bila Juno premlada,za spolni odnos.»

»Bila je noseča, ko je bila še otrok. Če bi bil ženska, bi naredil enako kot ona.»

»V mislih si predstavljam, da se bom najprej poročila, se zaposlila in si ustvarila družino. A v takšnem primeru vem, da bi otroka obdržala.«

- Kakšno vlogo so imeli njeni starši pri reševanju problema? Kako bi v takšni situaciji reagirali tvoji starši?

»Takšne situacije si v svojem življenju ne smem zamisliti, ker bi moji starši verjetno rekli, da naj se poročim z očetom svojega otroka in, da je zame šolanje že končano. »

»Moji starši bi bili sprva verjetno šokirani. Ko pa bi se nevihta polegla, bi mi ponudili pomoč in podporo.«

»Na njeno nosečnost so starši reagirali kar v redu. Imeli so jo še vedno radi in se udeležili njenih pregledov in podobno. Res ne vem, kaj bi moji starši naredili v takem primeru, a zagotovo vem, da bi me vrgli ven iz hiše.«

- Kako ste doživljali odločitev o posvojitvi?

»Po eni strani je dobro, ker je prinesla veselje Vanessi, po drugi strani se sprašujem, kaj se bo zgodilo ko Juno odraste, a bo potem pogrešala svojega otroka, ga bo hotela spoznat in mu povedat, da je ona prava mama. »

»Glede na to, da je Juno sprva želela otroka splaviti, se mi je njena odločitev za posvojitev zdela odlična rešitev. Ob koncu nisem bil več prepričan, da bo Juno res dala fantka v posvojitev. Zdelo se mi je, da se je navezal nanj, in ko je ugotovila, da je zaljubljena v otrokovega očeta, sem upal, da ga bo obdržala.«

»Odločitev o posvojitvi se mi je zdela dokaj pametna, saj bi otrok lahko imel lepo otroštvo, ker Juno verjetno ne bi mogla vzgajati otroka sama, saj je najstnica in otrok je velika odgovornost in ni nobena šala.«

- Kako ste sami doživljali gledan film, kaj ste ob gledanju spoznali, česa ste se naučili?

»Ker imam tudi sama 16 let, sem se postavila v situacijo in ni bilo najboljše. Tisto najpomembnejše – nauči me, da ne smem imeti spolnih odnosov, če nisem dovolj stara, in če se jih odločim imeti, naj uporabljam zaščito.»

»Čeprav je prikazana tematika zelo resna, se mi film kljub temu ni zdel zamorjen, saj je Juno veliko stvari s svojim humorjem čustveno razbremenila.«

»Prvo, kar sem ob gledanju filma spoznal, je, da se ni pametno spuščati v spolne odnose brez zaščite in brez ljubezni.«

»Pomembno se mi zdi, da se o otrokovi usodi odločata oba partnerja. V kolikor otrok ni zaželen oz. starša še nista pripravljena nanj, je vsekakor boljša odločitev posvojitev kot splav.«

- Opišite dogodek iz filma, ki se vam je najbolj vtisnil v spomin.

»Ko je Vanessa, ne glede na to, kaj ji je Mark naredil, posvojila otroka in ga držala v svojem naročju. Vanesso vidim kot odgovorno žensko.»

»V spomin se mi je najbolj vtisnil pogovor med očetom in Juno v porodnišnici ter prihod njenega prijatelja. Oče jo je tolažil s skrbno izbranimi besedami, prijatelj pa s svojo bližino.«

»Nimam najljubšega dogodka iz filma, saj je bilo vse kar precej zanimivo. A če bi morala izbrati, bi bila reakcija staršev na nosečnost, ker niso bili jezni in so jo sprejeli, kar mi je zelo všeč pri starših, ko sprejmejo otroke take, kot so.«

- Ali bi priporočali film v ogled drugim dijakom, sošolcem, staršem in zakaj?

»Film bi vsekakor priporočil tako sovrstnikom kot tudi odraslim, saj lahko vsi v njem najdejo sporočilo, ki jim je pisano na kožo. Mladostnike opozarja, da je spolnost resna stvar, s katero se ni igrati, starše pa, da lahko na lep in miren način največ naredijo za mlade.«

»Ta film bi priporočala, ker opozarja na v družbi še vedno preveč odmaknjeno temo, poleg tega pa je sproščujoč in si ga ogledamo za zabavo ali, kot v našem primeru, v želji po izobrazbi.«

Vse odgovore smo prebrali in naredili zbirnik, ki smo ga na srečanju preko Zooma predstavili ostalim dijakom. Veliko odgovorov je bilo podobnih, a so opazne razlike pri odnosih med starši in dijaki, kar verjetno pogojujejo tudi kulturne okoliščine, iz katerih dijaki izhajajo. Vsekakor je potrebno govoriti o teh odnosih, morda omiliti ali preprečiti strah, predvsem pa dijake usmerjati v preventivno obnašanje, kamor sodi tudi to, da če se znajdejo v težavah, o teh spregovorijo takoj, da se stvari ne zapletejo preveč. Zgodbo glavne junakinje smo nato uporabili tudi kot izhodišče pri obravnavanju vsebin pri pouku spolne vzgoje.

3. Zaključek

Življenje filmskega junaka seveda ni primerljivo z življenjem posameznega dijaka, a vživljanje v filmskega junaka in njegove občutke pomaga dijaku približati probleme, s katerimi se lahko v resnici tudi sami srečujejo. Pri približanju realni situaciji je tako film lahko v veliko pomoč, saj pri dijakih izzove pozitivna in/ali negativna čustva in to v nadzorovanem okolju. Vsebine in občutki ostanejo v gledalcu tudi po ogledu filma in lahko še delujejo, čeprav se tega ne zaveda ali temu ne posveča posebne pozornosti (Klemenc-Ketiš, 2014).

Film mladim omogoča, da se identificirajo z raznovrstnimi izkušnjami in srečajo z različnimi pogledi na svet. Predvsem pa film vzdrami domišljijo, čustva, umetniško in znanstveno ustvarjalnost ter spodbudi kritično razmišljanje in vrednotenje (Krajnc, 2016).

Dejstvo je, da so filmi v življenju mladih močno navzoči. Učitelji smo tisti, ki lahko z izbiro filma ali filmskih izsekov pouk ne le popestrimo, ampak ga naredimo bolj kvalitetnega. Zavedati se moramo tudi tega, da se bomo, ko si bomo z mladimi ogledali film, o njem potem tudi pogovarjali, ne samo o vsebini, ampak tudi o sporočilu in vrednotah. Pri delu na daljavo in tudi sicer za samostojno delo doma, izbiramo filme, ki si jih lahko ogledajo v družini s sorojenci ali s starši ter na ta način krepijo medosebne odnose in morda s pomočjo filmske zgodbe razrešijo tudi kakšno vprašanje in dilemo.

Mladi bodo gledali filme, vprašanje je le, ali smo se tudi mi pripravljeni z njimi podati v te vode in jim v skupnem pogovoru ob filmu pomagati ločiti pleve od zrnja ter jih tako vzgajati v kritične in ozaveščene gledalce (Arko, 2014).

4. Literatura

Arko, A. (2014). *Filmski izziv : film v vzgoji in pastorali.* Ljubljana: Družina.

Klemenc-Ketiš, Z. (2014). *Učenje družinske medicine s pomočjo filmov: priročnik za učitelje.* Ljubljana: Zavod za razvoj družinske medicine.

Kotnik, M. in Hrovat Ahac, T. (2018). Pogled dijakov Srednje zdravstvene šole Ljubljana na cepljenje proti HPV – pristopi zdravstveno vzgojnega izobraževanja. V Istenič A. (ur.), *Ženske in ginekološki raki* (str. 297-309). Ljubljana: Sekcija medicinskih sester in zdravstvenih tehnikov v

onkologiji pri Zbornici zdravstvene in babiške nege - Zveza strokovnih društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije.

Pinter, B. (2010). Kontracepcija pri mladostnikih in najpogostejše reproduktivne zdravstvene težave mladostnic. *OTROCI in mladostniki : učno gradivo – monografija* (str. 23–35). Pridobljeno s http://www.drmed.org/wp-content/uploads/2014/06/Otroci-in-mladostniki.pdf

Krajnc, M. (2016). O zdravju skozi gibljive podobe na platnu. *Skozi umetnost o zdravju: priročnik izbranih kulturnih vsebin* (str. 58-69). Pridobljeno s http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-KVD7143T

Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T. in Korošec A. (2019). Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji. *Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2018* (str. 61-74). Pridobljeno s https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc_2019_e_verzija_obl.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Tatjana Hrovat Ahac je delo višje medicinske sestre opravljala na Ginekološki kliniki Univerzitetnega kliničnega centra Ljubljana. Študij je nadaljevala na Visoki šoli za zdravstvo in Pedagoški fakulteti Ljubljana, smer zdravstvena vzgoja. Poklicno pot je nadaljevala kot učiteljica na Srednji frizerski šoli Ljubljana, od leta 2000 pa je zaposlena na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana, kjer poučuje strokovne, teoretične in praktične predmete. Pri delu razrednika išče načine za boljšo povezanost in dobro vključitev dijakov v šolo. Sodeluje pri mednarodnih izmenjavah ter številnih projektih. Je tudi navdušena športnica, ki vsako leto motivira sodelavce za udeležbo na Ljubljanskem maratonu.

II

DISTANCE LEARNING IN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING

POUK JEZIKA IN KNJIŽEVNOSTI NA DALJAVO

Popestritev pouka s Slovenščino na dlani

Enriching Lessons with Slovenščina na dlani (Slovene in the Palm of Your Hand)

Natalija Ulčnik, Tanja Brčić Petek, Mira Krajnc Ivič,
Simona Pulko, *Darinka Verdonik

*Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, *Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko*
natalija.ulcnik@um.si, tanja.brcic.petek@konservatorij-maribor.si, mira.krajnc@um.si,
simona.pulko@um.si, darinka.verdonik@um.si

Povzetek

Prispevek predstavlja novo učno e-okolje *Slovenščina na dlani*, ki je namenjeno bogatitvi jezikovnega pouka slovenščine od 6. razreda do konca srednješolskega izobraževanja. V šolskem letu 2020/21 je na izbranih osnovnih in srednjih šolah že na voljo za testiranje, od konca septembra 2021 pa bo prosto dostopno na spletu. Zasnovano je kot obsežna zbirka tipološko raznovrstnih vaj in nalog s področja pravopisa, slovnice, frazemov in pregovorov ter besedil. Ponuja tudi namige in nasvete za reševanje oz. pomoč v obliki razlag. Naloge temeljijo na obsežnih korpusih avtentičnih besedil in v veliki meri vključujejo postopke avtomatiziranega vrednotenja odgovorov, kar močno olajša delo učiteljic in učiteljev. V primerih, ko takojšnje sprotne informacije o uspešnosti reševanja ni mogoče ponuditi, pa sta predvidena samovrednotenje in medvrstniško vrednotenje. Učno e-okolje se lahko učinkovito uporablja tudi pri učenju in poučevanju na daljavo, kar je še zlasti dobrodošlo v času, ko se morajo oblike pouka prilagajati širšim družbenim okoliščinam.

Ključne besede: nove tehnologije, slovenščina, poučevanje, učenje, učno e-okolje.

Abstract

The article presents the new e-learning environment *Slovenščina na dlani (Slovene in the Palm of Your Hand)*, which is aimed at supplementing Slovene language lessons from Year 6 in primary school to the final year of secondary school. For the 2020/21 school year, select primary and secondary schools already have access to it for testing and it will also be available online free-of-charge from the end of September 2021. It is designed as an extensive collection of typologically diverse exercises and tasks relating to spelling, grammar, idioms and sayings, and texts. It also offers hints and tips or help in the form of explanations. The tasks are based on extensive corpora of authentic texts and largely use automated evaluation processes to grade answers, which significantly lessens the burden on teachers. In cases where immediate feedback about the success of solving the tasks cannot be provided, self-assessment and peer assessment is possible. The e-learning environment can also be effectively used for distance learning and teaching, which is particularly advantageous in a time when lessons must be adapted to the wider societal circumstances.

Keywords: e-environment for learning, learning, new technologies, Slovene, teaching.

1. Uvod[7]

V zadnjih letih je razvoj učnih e-okolij za različna predmetna področja v razmahu, kljub temu pa za jezikovni pouk slovenščine še zmeraj ni na voljo e-okolja, ki bi bilo prosto dostopno in bi omogočalo kontinuirano rabo v daljšem izobraževalnem obdobju ter bi učiteljicam in učiteljem slovenščine omogočalo popestritev in na izbranih področjih tudi nadgradnjo pouka s sodobnimi pristopi in z jezikovnotehnološko podprtimi viri. Na Univerzi v Mariboru od leta 2017 nastaja inovativno interaktivno učno e-okolje *Slovenščina na dlani*, ki ga pripravljamo strokovnjakinje in strokovnjaki s področja slovenistike, jezikoslovja, didaktike, jezikovnih tehnologij, programiranja in razvijanja e-orodij, tesno sodelovanje pa smo razvili tudi z osnovno- in srednješolskimi učiteljicami in učitelji slovenščine s štirinajstih vzgojno-izobraževalnih zavodov ter z njihovimi učenci, učenkami in dijaki, dijakinjami. Naš osnovni namen je pripraviti kakovostno in privlačno ter z učnimi načrti usklajeno prosto dostopno učno e-okolje, ki bo obogatilo jezikovni pouk slovenščine, prispevalo k motiviranosti za učenje pri osnovno- in srednješolski populaciji ter izboljšanju njihovih jezikovno-digitalnih kompetenc.[8]

V članku želimo predstaviti zasnovo in razvoj učnega e-okolja ter poudariti njegovo uporabnost pri učenju in poučevanju. Izpostavljamo tudi specifike na didaktični ravni, zlasti spodbujanje prožnih in inovativnih oblik učenja ter prilagajanje izobraževanja novim tehnologijam. V zaključku navajamo prednosti v okolju uporabljenih rešitev in tudi omejitve oz. priložnosti za morebitno nadgradnjo in nadaljevanje zastavljenega dela.

2. Zasnova in razvoj učnega e-okolja

2.1.Vsebinska zasnova

E-okolje *Slovenščina na dlani* smo zasnovali z mislijo na vsebine, pri katerih imajo učeči se večje težave, in z orientiranostjo na področja, ki so v obstoječih učnih gradivih manj obdelana ali le delno usklajena z najnovejšimi spoznanji v stroki. Okolje je na vsebinski ravni vezano na štiri sklope, in sicer: 1) pravopis, 2) slovnico, 3) frazeme in pregovore ter 4) besedila, kar slikovito nakazujejo tudi poimenovanja posameznih sklopov: 1) *Vejico stresem iz rokava*, 2) *Slovnica v malem prstu*, 3) *Modrosti poznam do obisti*, 4) *Berem med vrsticami*.

Pri pravopisno-slovničnih vsebinah smo izhajali iz cilja, da uporabnicam in uporabnikom ponudimo avtomatizirane vaje, s pomočjo katerih bodo izboljšali svoje kompetence pisanja v knjižni slovenščini. Kot osnova za analizo, katere pravopisne in slovnične napake se najpogosteje pojavljajo v pisnem izražanju osnovno- in srednješolcev, smo uporabili korpus Šolar (Rozman idr., 2020). Ta vsebuje pisna besedila, ki nastajajo v okviru pouka na osnovnih in srednjih šolah, ter oznake napak, ki jih v izdelkih šolajoče se populacije označijo učiteljice in učitelji. Obseg korpusa je milijon besed. Analiza napak, ki so jih vnesle učiteljice in učitelji, je bila predstavljena v Kosem idr. (2012). Na podlagi navedenih virov smo definirali osrednje teme in podteme, ki jih e-okolje pokriva v sklopu pravopisa in slovnice. Sklop pravopisa tako vsebuje pet osrednjih tem: 1) vejica, 2) druga ločila, 3) velika in mala začetnica, 4) skupaj, narazen in z vezajem ter 5) težji primeri zapisa. Vsaka od teh tem je razdeljena na več podtem. Pri vejici npr. najdemo naslednje podteme: 1) podredje, 2) priredje, 3) težji primeri z vezniki ter 4) pastavki, pristavki in vrivki. Sklop slovnice vsebuje sedem osrednjih tem, večinoma

[7] Prispevek je nastal v okviru projekta *Slovenščina na dlani*, ki ga med letoma 2017 in 2021 sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.
[8] Več o projektu in rezultatih v: *Slovenščina na dlani 1* (2018) in *Slovenščina na dlani 2* (2019).

vezanih na besedne vrste: 1) samostalnik, 2) pridevnik, 3) glagol, 4) zaimek, 5) predlog, 6) veznik, 7) besedni red. Seznam podtem je pri tem nekoliko širši kot pri pravopisu. Pri glagolu najdemo kar deset podtem, ki se nanašajo npr. na dvojino pri glagolu, težavne sedanjiške oblike, vikanje, rabo glagolov *morati* oz. *moči*, ujemanje osebka s povedkom ipd. Za vsako od podtem smo definirali več različnih nalog, v povprečju od deset do štirideset, s pomočjo katerih naj bi se uporabnice in uporabniki naučili prepoznavati napačne vzorce in uporabljati pravopisno ter slovnično pravilne. Skupno imamo tako v sklopu pravopisa skoraj petsto različnih nalog, v sklopu slovnice pa nekoliko manj. Naloge so različnih tipov, od takih, pri katerih je treba izbrati pravilni odgovor, vstaviti vejico na ustrezno mesto, popraviti napačno postavljeno vejico, prepisati besedilo in pri tem pravilno uporabiti velike začetnice, dodati utemeljitev, do bolj igrivih, kot sta iskanje odgovora v rešetu ali s povezovanjem črk v škatli.[9] Kot vir primerov za naloge je bil zgrajen korpus besedil v obsegu desetih milijonov besed, ki smo ga poimenovali MAKS (akronim za MlAdinski KorpuS).[10] V korpus smo zajemali preverjena besedila, ki bi bila tako jezikovno kot vsebinsko primeren vir zgledov za vaje za šolajočo se populacijo. Korpus večinoma zajema besedila iz publicistike, pri čemer se izogiba političnim temam. Drugi večji vir so leposlovna dela, zlasti mladinsko leposlovje, pa tudi posamezni učbeniki in poljudne monografije. Vsebine s spleta so bile zajete v manjši meri, saj je bilo pri njih pričakovati več jezikovnih napak. Za vsako od definiranih nalog smo najprej avtomatsko zajemali primere iz korpusa MAKS, nato pa vse avtomatsko izbrane primere tudi ročno pregledali. Za večino definiranih nalog je tako na voljo okrog petsto različnih primerov povedi za posamezno nalogo. Ko uporabnik rešuje vaje, se uspešnost njegovega izpolnjevanja avtomatsko ocenjuje. Na podlagi tega, kako uspešen je, in v kombinaciji s tem, katere teme je izbral za »trening«, ga računalniški algoritem samodejno, individualno prilagojeno usmerja med nalogami ter mu ponuja vedno sveže, nove izzive. K vsaki od tem, ki jih naloge pokrivajo, so dodane tudi razlage.[11] Uporabniki in uporabnice imajo ob reševanju nalog ves čas na voljo gumb, prek katerega lahko neposredno preverijo tisto razlago, ki je za reševanje posamezne naloge relevantna in jim bo pomagala najti pravo rešitev, če je ne poznajo, oz. jim bo pomagala nadgraditi znanje z razumevanjem teoretskih jezikovnih in normativističnih zakonitosti, ki so v ozadju določene problematike.

Pri sklopu, vezanem na frazeme in pregovore, smo želeli izpostaviti vsebine, ki so nekoliko manj prisotne v učnih načrtih in obstoječih učnih gradivih, kljub temu pa so za osnovno- in srednješolce lahko izjemno zanimive in motivirajoče. Naš osnovni namen je bil pripraviti slovarske opise izbranih frazemov in pregovorov, zasnovati raznovrstne vaje in naloge ter jih podpreti z nazornimi teoretičnimi razlagami, ki bodo služile kot pomoč pri reševanju. Najprej smo naredili izbor stotih frazemov in stotih pregovorov ter pri tem sledili aktualnosti enot (njihovi pogostosti v rabi, zastopanosti v učnih gradivih) in njihovi didaktični relevantnosti (izkazani slabši poznanosti oz. oteženi razumljivosti), upoštevali pa smo tudi zastopanost enot v različnih tematskih skupinah (človek, odnosi, predmetnost in pojavnost, dejavnost in bivanje, čas in prostor ter količina, mera, stopnja). Za izbranih dvesto enot smo pripravili celovite slovnične opise, ki služijo kot gradivna osnova za pripravo vaj in nalog. V njih smo predstavili oblikovne in tipološke lastnosti izbranih enot ter pomensko-pragmatične in slovnične lastnosti. Zbir opisov smo poimenovali FRIDA (Frazemi in pRegovorI na DlAni). V naslednji fazi smo pripravili vaje in naloge, pri čemer smo jih vezali na tri osrednje sklope: 1) podoba, 2) pomen in 3) raba. Naloge so tipološko raznovrstne in različnih zahtevnostnih stopenj (osnovna, srednja, zahtevna). Uporabniki in uporabnice npr. v danih zgledih iščejo in označujejo frazeme

[9] Programiranje vaj in nalog za vse štiri vsebinske sklope je podrobneje predstavljeno v Verdonik idr., 2020.
[10] Korpus MAKS je že dostopen za iskanje prek spletnega konkordančnika noSke pri repozitoriju konzorcija CLARIN.SI (https://www.clarin.si/noske/run.cgi/first_form?corpname=maks;align=).
[11] Podoben princip je uporabljen že v pedagoški slovnici (prim. *Pedagoški slovnični portal*).

ter pregovore, izbirajo ustrezne manjkajoče sestavine, frazeme nadomeščajo z nevtralnim izražanjem in obratno, na voljo pa so tudi naloge, ki vključujejo elemente iger, npr. spomin (iskanje prvega in drugega dela pregovora), sestavljanka (ustrezno razvrščanje sestavin frazemov in pregovorov). Pri reševanju pripravljenih nalog je omogočeno avtomatizirano vrednotenje odgovorov, v določeni meri pa je predvideno tudi samoocenjevanje oz. samorefleksija na osnovi podanih možnih pravilnih odgovorov. Poseben sklop predstavljajo kreativne naloge, ki so vezane na višje taksonomske ravni (analiza, sinteza, vrednotenje) ter od učečih se zahtevajo več časa in truda. V zadnji fazi smo pripravili razlage, ki so uporabnikom in uporabnicam v pomoč pri reševanju nalog. Obdelali smo devetintrideset tem, ki odgovarjajo na temeljna vprašanja, npr. po čem se frazemi in pregovori razlikujejo, kaj je varianta frazema, kaj so sopomenski frazemi. S tem smo bistveno nadgradili teoretični del v obstoječih učnih gradivih in ga poenotili z najnovejšimi spoznanji v stroki. Verjamemo, da lahko vse pripravljeno pripomore k dvigu frazeološke kompetence med mladimi.

Pri besedilnem sklopu smo pripravili obsežno zbirko BERTA (BEsedila pRakTičnega sporazumevanjA), ki zajema dvesto petinsedemdeset skrbno izbranih avtentičnih pisnih in govornih besedil sedemindvajsetih besedilnih skupin (prim. tudi Krajnc Ivič, 2020). Razdeljena je na dva dela: 1) G-BERTA je zbirka govorjenih besedil, 2) P-BERTA pa zbirka pisnih besedil. Pred zbiranjem besedil smo pregledali učne načrte in učbeniško gradivo ter popisali besedilne skupine, ki so del učne snovi od šestega razreda osnovne šole dalje. Med popisanimi besedilnimi skupinami smo izbrali tiste, ki niso le pogosto obravnavane v izobraževalnem procesu, temveč gre zlasti za prototipične vsakodnevne, pogoste in za večino govork in govorcev slovenščine pomembne oblike jezikovnega komuniciranja. Izbiri besedilnih skupin je sledil izbor tematike oziroma tematskih sklopov. Pri tem smo izhajali iz sporazumevalnih tem za poučevanje slovenščine ali katerega koli drugega jezika kot drugega jezika (SEJO, 2010), npr. osebna identiteta, zdravje, odnosi z drugim, izobraževanje, storitve. Z vsebinskega vidika smo tako zajeli besedila tistih sporazumevalnih tem, ki so po načinu obravnave teme blizu šolajoči se mladini od enajstega do devetnajstega leta. Tako zbrana besedila smo razvrstili v štiri skupine: 1) *Šolske besedilne skupine 1*, 2) *Šolske besedilne skupine 2*, 3) *Besedilne skupine od tu in tam* in 4) *Besedilne skupine v medijih*. Taka razdelitev sedemindvajsetih izbranih besedilnih skupin uporabnice in uporabnike e-okolja že v izhodišču seznani s tem, kje se besedila izbrane besedilne skupine najpogosteje pojavljajo. Prek povezanosti besedil glede na tematske sklope in tematiko pa učeči se lahko spozna, da je ista tematika lahko obravnavana na različne načine v različnih kontekstih, kar pomeni tudi znotraj različnih besedilnih skupin. Oblikovanje vaj in nalog k posameznemu besedilu je najprej zahtevalo določitev težavnosti: 1) posameznega tipa naloge, npr. naloge izbirnega tipa so v osnovi lažje od nalog dopolnjevanja ali nalog utemeljevanja odgovora, 2) posameznega učnega cilja, npr. naloge tvorjenja novega besedila so v osnovi zahtevnejše od naloge obnavljanja besedila ali določanja kraja in časa nastanka besedila, 3) posamezne besedilne skupine, npr. vabilo vs. intervju, in 4) posamezne tematike, npr. primernost tematike za določeno starostno obdobje. Z vidika tipov nalog smo predvideli npr. naloge izbirnega tipa, naloge povezovanja, alternativni tip nalog, naloge dopolnjevanja, naloge s kratkim odgovorom, ki omogočajo tvorjenje več različnih nalog s pomočjo vnosa ene pravilne trditve s predvidenimi večinoma tremi napačnimi alternativami. Z vidika učnih ciljev so naloge vezane na: 1) prepoznavanje, določanje in razumevanje zunajjezikovnih kontekstnih prvin, kot so podatki o udeležencih, njihovem medsebojnem družbenem razmerju, kraju in času tvorjenja besedila, mestu objave, dostopnosti besedila za širši krog naslovnikov, 2) prepoznavanje, določanje in razumevanje jezikovnih prvin, npr. teme, tematike, ključnih besed, vsebine, prenosnika, namena besedila, slogovnega postopka, oblikoslovnih in leksikalnih značilnosti, tipičnih za konkretno besedilo ali besedilno skupino, ter 3) tvorjenje besedil, npr. obnavljanje ali povzemanje izhodiščnega

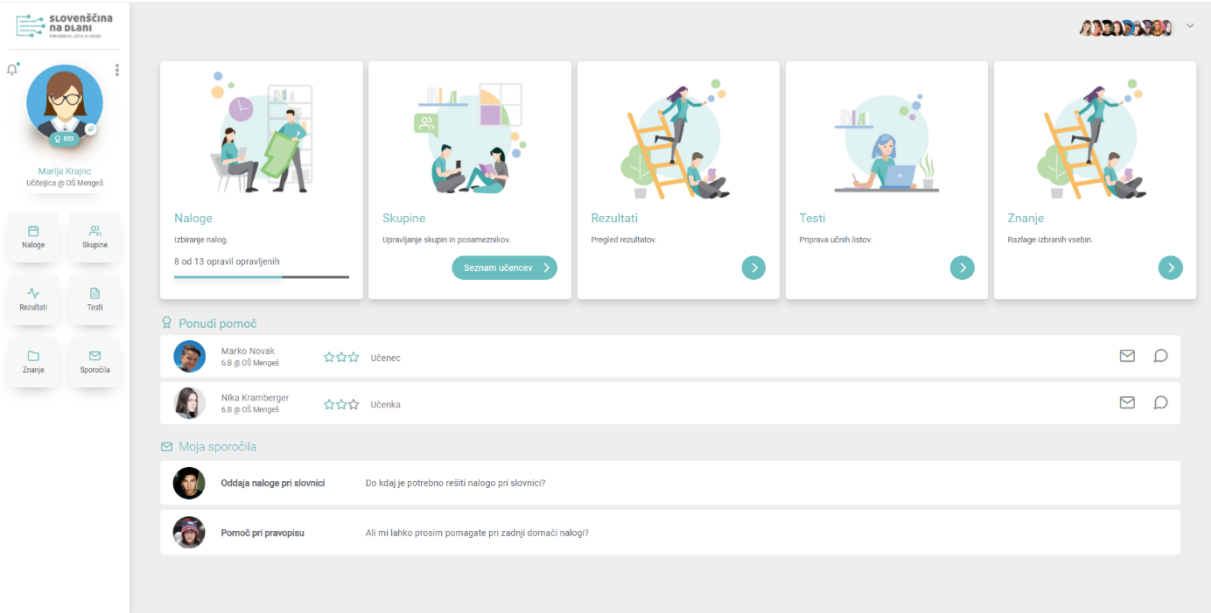
besedila, tvorjenje novega besedila iste ali druge besedilne skupine. Zlasti pri teh nalogah so predvideni samoocenjevanje, medvrstniško ocenjevanje in posvet z učiteljem.

2.2.Strukturna zasnova in grafična podoba

Učno e-okolje *Slovenščina na dlani* v osnovi predvideva dva temeljna tipa uporabnikov in uporabnic: 1) učiteljice in učitelje slovenščine ter 2) učence in učenke oz. dijake in dijakinje, zaradi česar sta bila zasnovana tudi dva različna profila z nekoliko prilagojenimi funkcionalnostmi. Učiteljice in učitelji imajo v svojem profilu na voljo naslednje sklope: 1) Naloge, 2) Skupine, 3) Rezultati, 4) Testi in 5) Znanje (prim. sliko 1). V e-okolju lahko: 1) dodeljujejo naloge, 2) upravljajo sezname in aktivnosti svojih skupin ter njihovih udeležencev oz. udeleženk, 3) pregledujejo uspešnost skupin in posameznikov oz. posameznic, 4) si pripravljajo teste oz. uporabijo obstoječe teste in 5) brskajo po t. i. bazi znanja. Omogočena je tudi njihova komunikacija z učečimi se (Ponudi pomoč, Moja sporočila). Profil osnovno- in srednješolcev pa je nekoliko prilagojen. V e-okolju lahko samostojno rešujejo vaje in naloge (sklop Trening) oz. izvajajo tiste aktivnosti, ki so jim jih dodelili učitelji oz. učiteljice (sklop Obveznosti), pridružijo se lahko skupini (sklop Sodelovanje), seznanijo se lahko z znanji, potrebnimi za izvajanja posameznih vaj, ali pa prosto brskajo po bazi znanja (sklop Znanje). Pošiljajo lahko sporočila in se povezujejo z drugimi uporabniki, uporabnicami (Moja sporočila), po potrebi lahko poiščejo pomoč učitelja, učiteljice ali tutorja, tutorke (Poišči pomoč). Pregledujejo lahko tudi svojo uspešnost reševanja (prikaz statistike v različnih grafičnih možnostih).

Grafična podoba e-okolja je bila razvita z mislijo na primarno ciljno publiko, torej najstnike in najstnice, upošteva pa tudi didaktična priporočila za uporabnike in uporabnice z učnimi težavami, npr. izbiro pastelnega ozadja, vzpostavitev dobrega kontrasta med ozadjem in črkami, izbiro ustrezne pisave, ustrezne velikosti črk in ustreznega razmika med vrsticami. Z ikonografijo, uporabljenimi elementi in njihovo razporeditvijo sledi načelom intuitivne rabe. Posebno vrednost imajo dodani igrifikacijski elementi (medalje, žetoni, pokali ipd.), katerih namen je pritegniti k izvajanju aktivnosti, motivirati za njihovo dokončanje in pomagati krepiti zavzetost za doseganje ciljev.

E-okolje omogoča interaktivnost (tako med uporabniki in uporabnicami kot tudi s sistemom) in se lahko uporablja na računalnikih, tablicah ter pametnih telefonih.



Slika 1: *Uvodna stran učiteljevega profila v učnem e-okolju Slovenščina na dlani*

3. Didaktični vidik učnega e-okolja in možnosti njegove rabe pri pouku slovenščine

Učno e-okolje *Slovenščina na dlani* je dodelano tudi na didaktični ravni, pri čemer je bil velik poudarek namenjen uporabni vrednosti pri jezikovnem pouku slovenščine. Zasnovano je tako, da omogoča kakovostno in učinkovito delo tako v šoli, in sicer v vseh fazah učne ure (kot uvodna motivacija, za pridobivanje novega znanja, ponavljanje in utrjevanje, preverjanje pred ocenjevanjem in ocenjevanje), kot tudi doma, bodisi v obliki domače naloge ali izobraževanja na daljavo.

Uvodni motivaciji kot obvezni didaktični komponenti se pogosto namenja (pre)malo časa in pozornosti, čeprav je od nje v veliki meri odvisen celoten potek učne ure. Z dobro motivacijo namreč učeče se spodbudimo k pozornejšemu spremljanju pouka in k dejavnejšemu sodelovanju, kar pomeni, da je učenje kvalitetnejše, zanimivejše in učinkovitejše. E-okolje vsebuje naloge (npr. škatla, rešeto, sestavljanka, spomin), ki so primerne za uvodno umsko ogrevanje, učitelju nekoliko olajšajo delo ali ga ustvarjalno usmerijo, učečim se pa ponujajo zabaven uvod v obravnavo nove snovi ali ponavljanje in utrjevanje že naučenega.

V fazi pridobivanja novega znanja učni proces večino časa poteka v obliki frontalnega pouka, pri katerem učiteljica ali učitelj podaja razlago, učeči se pa temu sledijo, oblikujejo zapiske, postavljajo vprašanja. Baza znanja, vključena v e-okolje, ter namigi in nasveti ob vajah in nalogah so odlično izhodišče za samostojno delo. Učiteljica oz. učitelj lahko po uvodni motivaciji učeče se usmeri v samostojno reševanje nalog, pri čemer imajo ves čas na voljo pomoč. Ob učenju obravnavane snovi se tako seznanjajo tudi s tem, kje in kako najti informacije in podatke o neznanem. Na tak način so učeči se tudi v tej fazi umsko bistveno bolj zaposleni in usmerjeni k samostojnemu raziskovanju in učenju ter lahko samostojno ali ob učiteljevem vodenju izpeljujejo teoretična znanja in si oblikujejo povzetke.

Predvidevamo, da se bo e-okolje najpogosteje uporabljajo za ponavljanje in utrjevanje obravnavane snovi. Raznoliki tipi nalog, ki so zasnovani tako po kriteriju različne težavnosti kot tudi pestrosti načina reševanja, omogočajo utrjevanje posameznih enot obravnavane snovi

in tudi celostno ponovitev. Okolje uporabnike in uporabnice usmerja k samostojnemu reševanju nalog in jim pomaga pri morebitnih zagatah in težavah, ki se pojavljajo ob reševanju. Velika prednost e-okolja so avtomatizirani postopki vrednotenja odgovorov oz. pridobitev takojšnje povratne informacije o uspešnosti reševanja; kjer to zaradi narave naloge ni mogoče izvesti, pa so dodane možne rešitve, na podlagi katerih se učeči se samooceni in ob tem razvija tudi pomembne osebnostne lastnosti, npr. samokritičnost. Zlasti v sklopu besedil pa so na voljo tudi naloge brez ponujenih rešitev (npr. obnova ali povzemanje izhodiščnega besedila, tvorjenje novega besedila iste ali druge besedilne skupine), pri katerih pa v e-okolju spodbujamo sodelovalno delo oz. medvrstniško sodelovanje (primerjanje rešitev, razprava). V tem delu bo po potrebi možen tudi posvet z učiteljico oz. učiteljem.

E-okolje ponuja primeren in učinkovit način preverjanja znanja pred ocenjevanjem, saj različni tipi nalog odpirajo možnosti za pridobitev povratnih informacij, ki so pri tej aktivnosti ključnega pomena. Učiteljice in učitelji lahko uporabijo vnaprej pripravljene teste ali pa poljubno kombinirajo vaje in naloge ter samostojno pripravijo pisni preizkus znanja. Pri tem jim e-okolje povsod, kjer je to možno, ponudi tudi statistiko reševanja oz. rezultate posameznikov, posameznic in celotnih skupin, tudi ločeno po osnovnih vsebinskih sklopih.

Slovenščine na dlani se lahko učinkovito izrabi tudi za domače naloge, s pomočjo katerih učeči se dosegajo cilje, ponavljajo učno snov in jo poglabljajo ter se pripravljajo za nadaljnje delo pri pouku. E-okolje omogoča samostojnost uporabnikov in uporabnic, jih usmerja z namigi, ponuja osvežitev oz. ponovitev znanja in jih sproti seznanja z doseženimi rezultati.

Pomemben segment, ki ga e-okolje ponuja, je tudi vključevanje v izobraževanje na daljavo, saj omogoča hitro, pregledno, učinkovito, raznovrstno, zanimivo in kakovostno poučevanje in učenje. Učiteljicam in učiteljem je lahko v pomoč pri pripravi učnega procesa na daljavo, učečim se pa služi kot pomembno in priročno učno gradivo za učenje, ponavljanje in utrjevanje jezikovnih vsebin pri pouku slovenščine. Pri tem je treba omeniti dejstvo, da je informacijsko-komunikacijska tehnologija postala vse pogostejši »udeleženec« vzgojno-izobraževalnega procesa. Potreba po njenem vključevanju v pouk je pogojena tudi s tem, da predstavlja pomemben del življenja sodobne generacije otrok in mladostnikov, saj z njo odraščajo. Ob tem pa ne smemo zanemariti, da je za razvijanje sporazumevalne zmožnosti in doseganje ciljev pouka slovenščine nujno ohraniti tradicionalne oblike poučevanja in učenja. Prav zaradi tega izpostavljamo, da je učno e-okolje *Slovenščina na dlani* namenjeno popestritvi in obogatitvi jezikovnega pouka slovenščine, ob tem pa je še zmeraj neprecenljiv osebni stik učečega se z učiteljico oz. učiteljem.

4. Zaključek

E-okolje *Slovenščina na dlani* je nastalo s ciljem, razviti prosto dostopno, dinamično in fleksibilno interaktivno učno e-okolje z veliko vajami in nalogami iz izbranih vsebinskih sklopov (pravopis, slovnica, frazemi in pregovori, besedila) ter dodanimi razlagami, ki se lahko prikličejo kot pomoč pri izvajanju aktivnosti. Njegova velika prednost je učinkovito izkoriščanje jezikovnotehnološkega razvoja, kar se med drugim kaže tudi z avtomatizacijo vrednotenja odgovorov, s čimer je v veliki meri olajšano delo učiteljic in učiteljev. Pri tem pa obstajajo tudi omejitve, saj pri določenih tipih nalog, zlasti tistih, ki predpostavljajo ustvarjalnost učencev in učenk oz. dijakov in dijakinj, samodejno preverjanje odgovorov ne pride v poštev. Zasnova e-okolja ob tem omogoča ustvarjanje povezane učne skupnosti, sledi principu prožnih in inovativnih oblik učenja, omogoča učno diferenciacijo in individualizacijo, tj. prilagajanje predznanju, zmožnostim in potrebam vsakega posameznika, posameznice.

Omogoča tudi formativno spremljanje, ki vodi k boljši kakovosti učenja in poučevanja, saj temelji na večji vključenosti učečih se v načrtovanje učenja, kar posledično pomeni tudi večjo odgovornost za rezultate. Za motiviranje učečih se je poskrbljeno z elementi igrifikacije in grafično prilagojenostjo primarnim uporabnikom in uporabnicam. Novo učno e-okolje za slovenščino, ki bo v celoti na voljo od konca septembra 2021, spodbuja dvig jezikovne in digitalne pismenosti ter se odziva na potrebo po prilagoditvi izobraževalnega sistema novim razmeram in značilnostim družbe. Njegova zasnova omogoča tudi morebitne kasnejše nadgradnje, tako v smislu aktualizacije besedilnih zbirk, na osnovi katerih so pripravljene vaje in naloge, kot tudi širjenja vsebinskih sklopov in dodajanja novih nalog.

5. Literatura

Kosem, I., Stritar, M., Može, S., Zwitter Vitez, A., Arhar Holdt, Š., Rozman, T. (2012). *Analiza jezikovnih težav učencev: korpusni pristop*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.

Krajnc Ivič, M. (2020). Obravnava besedil: merila za razlikovanje med besedilno vrsto in besedilnim tipom. *Slavistična revija*, *68*(1), 55–71. Prispevek pridobljen s https://srl.si/ojs/srl/article/view/2020-1-1-4.

Pedagoški slovnični portal. Pridobljeno s http://slovnica.slovenscina.eu/.

Rozman, T., Stritar, M., in Kosem, I. (2020). *Empirični pogled na pouk slovenskega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba FF UL. Pridobljeno s https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/227/327/5303-1.

SEJO. Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. (2011). I. Kovačič (prev.). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. Pridobljeno s https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf.

Slovenščina na dlani 1. (2018). N. Ulčnik (ur.). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. Pridobljeno s https://press.um.si/index.php/ump/catalog/view/341/302/543-1.

Slovenščina na dlani 2. (2019). N. Ulčnik (ur.). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. Pridobljeno s https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/447.

Verdonik, D., Majhenič, S., Antloga, Š., Majninger, S., Ferme, M., Dobrovoljc, K., idr. (2020). *Uporaba jezikovnotehnoloških virov in postopkov pri razvoju učnega e-okolja Slovenščina na dlani*. Prispevek predstavljen na Jezikovne tehnologije in digitalna humanistika. Prispevek pridobljen s http://nl.ijs.si/jtdh20/pdf/JT-DH_2020_Verdonik-et-al_Uporaba-jezikovnotehnoloskih-virov-in-postopkov-pri-razvoju-ucnega-e-okolja-Slovenscina-na-dlani.pdf.

Kratka predstavitev avtoric

Natalija Ulčnik je doktorica jezikoslovnih znanosti in izredna profesorica za slovenski jezik. Predava na Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Raziskovano se ukvarja z razvojem jezika, zgodovino slovenskega (knjižnega) jezika, leksikologijo in frazeologijo. Od leta 2017 vodi projekt Slovenščina na dlani.

Tanja Brčić Petek je magistrica didaktike slovenskega jezikoslovja. Poučuje slovenščino na Umetniški gimnaziji Konservatorija za glasbo in balet Maribor. V svojih raziskavah se posveča didaktičnim temam, zlasti inovativnim pristopom poučevanja. V projektu Slovenščina na dlani sodeluje kot strokovnjakinja iz prakse.

Mira Krajnc Ivič je doktorica znanosti in izredna profesorica za slovenski jezik. Predava na Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Njene raziskave so usmerjene zlasti na besediloslovje, jezikovno pragmatiko in analizo diskurza. V projektu Slovenščina na dlani koordinira področje jezikoslovja.

Simona Pulko je doktorica znanosti in docentka za didaktiko slovenskega jezika in književnosti. Zaposlena je na Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Raziskovalno se posveča zlasti sodobnim metodam in oblikam dela pri pouku slovenščine ter rabi različnih socialnih zvrsti med mladimi. V projektu Slovenščina na dlani koordinira področje didaktike.

Darinka Verdonik je doktorica znanosti ter izredna profesorica na Fakulteti za elektrotehniko, računalništvo in informatiko Univerze v Mariboru. Raziskovalno se ukvarja zlasti z jezikovnimi tehnologijami, korpusnim jezikoslovjem in analizo diskurza. Vodila je projekt, v okviru katerega je nastal Korpus govorjene slovenščine GOS. V projektu Slovenščina na dlani sodeluje kot koordinatorica za jezikovnotehnološki del.

Interferencija usmene i pisane književnosti u lektirnim književnim djelima razredne nastave

Interference of Oral and Written Literature on the Assigned Reading List in the First Four Grades of Primary School in Croatia

Jasminka Brala-Mudrovčić
Marina Kovačević

Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru
jmudrovcic@unizd.hr

Sažetak

U radu se istražuje usmena književnost u lektirnim književnim djelima razredne nastave. Polazište za proučavanje prožimanja usmene književnosti su lektirna književna djela s popisa lektire za razrednu nastavu koje je propisalo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta u dokumentu *Nacionalni program za osnovu školu*. Cilj rada je izdvojiti lektirna književna djela isključivo nacionalne književnosti koja interferiraju sa usmenom književnošću. Izdvajale su se interferencije na temelju strukture, teme i motiva, likova, jednostavnosti, jezične igre, zavičajnosti, usmenoknjiževnih oblika i dr. Dolazi se do spoznaja kako je usmena književnost poprilično zastupljena u lektirnim književnim djelima razredne nastave. Taj broj je nešto veći u višim razredima (trećim i četvrtim) jer u nižim (prvim i drugim) prevladavaju isključivo slikovnice, a usmena književnost je u većem broju prisutnija u dječjim pjesmama i proznim djelima. Interferencije su se najviše odvijale na temelju zavičajnosti i domoljubnosti, tema i motiva te usmenoknjiževnih oblika.

Ključne riječi: interferencije, lektira, razredna nastava, usmena književnost.

Abstract

This paper will explore oral literature in the assigned reading in grades 1-4 of primary school. The starting point for the study of how oral literature is spread in this context is the assigned reading list proposed by the Ministry of Science, Education and Sports of the Republic of Croatiain a document called *The National Primary School Programme*. The aim of the paper is to single out precisely the works of national literature that can be found on the assigned reading list which show interference with oral literature. The interference could be found in the categories of structure, theme and motive, characters, simplicity, language game, the integration of homeland motives, oral literary forms, and so on. The results of the analysis suggest that oral literature makes up a significant part of the assigned reading list in grades 1-4 of primary school. The number is slightly higher in grades 3 and 4 as in the lower two grades picture books pevail. In the lower two grades it is other forms that are more saturated with oral literature – poems and other prose works. The interference was the highest in the categories of integration of homeland motives and patriotism, themes and motives and oral literary forms.

Key words: assigned reading list, interference, lower grades of primary school, oral literature.

1. Uvod

Usmena književnost je specifično i vrlo složeno područje, ali vrlo vrijedno za proučavanje te je tijekom povijesti postojalo raznih interpretacija, recepcija i općenito vrednovanja usmene književnosti. Iz toga je razloga za razumijevanje književnosti važno spoznati to da ona postoji i u usmenom obliku. Književnost je postojala i dok se za pismenost nije znalo te se ona zato i naziva usmenom (Solar, 2005). Usmena književnost izuzetno je važna u povijesti književnosti jednog naroda pa tako i hrvatskog (Bošković-Stulli, 1978). „Povijest hrvatske književnosti podrazumijeva popis i valorizaciju svega hrvatskoga knjigopisnog blaga: i pisanoga – autorskoga i usmenoga – što je zapisano u određenom trenutku svoga postojanja“ (Botica, 1995: 10). Iz te povijesti nikako ne možemo izdvojiti usmene sadržaje, jer su oni, iako naknadno zapisani, baš kao takvi usmeni imali veliki značaj u hrvatskoj književnoj povijesti te doprinijeli nastanku svega ostalog književnoga. Kako bi mogli više govoriti i shvatiti usmenu književnost bilo bi dobro krenuti od njenih samih početaka i od toga kada se ona zapravo javlja. „Hrvatska usmena književnost postoji od onoga trenutka kada je netko od starih Hrvata (u nepoznatoj pradomovini) hrvatskim govorom oblikovao neke sadržaje, *kazao* ih svojim slušateljima ili subesjednicima, koji ih primiše kao važne poruke, kao nešto *značajno* i po mjeri vlastitih duševnih raspoloženja, te stoga ih ’ubaciše’ u usmenu komunikaciju“ (Botica, 1995: 9). Nije moguće odrediti koliko je takvih sadržaja postojalo, oni su nastajali i nestajali. Usmena predaja bila je jedini oblik očuvanja narodnog blaga i opće međusobne komunikacije sve do pojave pisma i izuma tiska kada se javila potreba za zapisivanjem dotadašnjih govorenih sadržaja kako bi se oni trajno sačuvali. Kada govorimo o prvim bilježenjima usmenoknjiževnih tekstova u povijesti hrvatske književnosti, možemo reći da se njeno neprekinuto zapisivanje prati već od 15. stoljeća. Iako je sve do 18. stoljeća zapisan relativno mali broj hrvatskih usmenih tekstova (Botica, 1998). Brojnim hrvatskim književnicima usmena književnost bila je od velikog interesa. U njoj su crpili neke nove ideje za svoja djela ili su jednostavno djelovali kao sakupljači hrvatskog usmenog blaga. Smatrali su usmene sadržaje vrlo važnima za hrvatsku književnu baštinu te ih što više nastojali sakupiti, zapisati i tako sačuvati. Svaki je književnik nastojao ponešto iz usmene književnosti uklopiti u svoje djelo, bilo to samo dijelom ili u potpunosti kao cjelovit usmeni sadržaj. To su radili Marko Marulić, Marin Držić, Ivan Mažuranić, Ivan Gundulić, Antun Gustav Matoš, Miroslav Krleža, Tin Ujević te brojni drugi (Botica, 1995). Posebno se ističe 18. stoljeće u kojem su hrvatski pisci „(Vitezović, Šitović, Grabovac, Kačić, Fortis, Lovrić, Ferić…) pokazali (su) izvedbeni tijek (performancija) usmenog fenomena“ (Botica, 1998: 44) te su u to doba nastale „i stotine zapisa usmenoknjiževnih tekstova (Erlagenski rukopis, Razgovor ugodni, Dubrovački rukopis, Mazarovićeva zbirka, Požeški rukopisi…)“ (Botica, 1998: 44).

Usmenu književnost u ovome radu usko vezujemo uz dječju književnost u kojoj je ona itekako prisutna. Cilj ovoga istraživanja je proučiti popis lektire razredne nastave te izdvojiti književna djela koja se temelje na usmenoj književnosti, bilo na usmenoknjiževnim oblicima ili su svojom strukturom, temom, motivima i drugim elementima bliski usmenoj književnosti. U radu je primijenjena metoda studije dokumenata, a polazište za proučavanje prožimanja usmene književnosti kroz djela autorske književnosti bila su lektirna književna djela s popisa lektire za razrednu nastavu koje je propisalo *Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta* u dokumentu *Nastavni plan i program za osnovu školu* koji je donesen 2006. godine. Rad je isključivo baziran na lektirnim književnim djelima nacionalne književnosti.

2. Usmena književnost u lektirnim književnim djelima razredne nastave

„Dječja književnost svoje podrijetlo vuče iz mnogih milenija pripovijedanja. Mit, legenda i bajka žive u njoj, uvijek se nanovo tiskaju i uvijek je svojim utjecajem oplemenjuju“ (Townsend, 1990: 220 prema Hranjec, 2009: 181). Prema Hranjecu postoji nekoliko poveznica koje usmenu književnost vezuju uz dječju, a to su: jednostavna slika svijeta, element igre, strukturna povezanost, tematsko – motivska povezanost (Hranjec, 2003; 2009).

Hranjec ističe i dva modela odnosa prema usmenoj književnosti: tradicionalni i moderni. Tradicionalisti nastoje prikazati usmene elemente onakvima kakvi zaista jesu dok se modernisti koriste određenim usmenim elementima koji im služe kao poticaj za stvaranje vlastitih zamišljaja (Hranjec, 2009). „Općenito se može reći da interpoliranje usmene književnosti u dječju teče na ovim razinama: 1. Do procesa dolazi na razini općeg ugođaja, u težnji preuzimatelja za jednostavnosti te ludičkim i nonsensnim tvorbama. 2. Utjecaje ćemo naći na razini forme, u prenošenju oblika (vrste) iz jedne književnosti u drugu, ali i u međuprožimanju različitih vrsta. 3. Interpoliraju se i pojedini strukturni obrasci, elementi usmene književnosti. 4. Znatnih će interferentnih procesa biti na planu ritmotvornom te leksičkom i semantičkom, dakle u obilnom korištenju jezičnim usmenim inventarom, njegovu doslovnu navođenju, ali i preoblikovanju.“ (Hranjec, 2006: 21)

Iz razloga što je usmena književnost „plodonosan te stoga nezaobilazan poticaj za niz djela hrvatske dječje književnosti“ (Hranjec, 2006: 21) cilj je ovog rada prikazati usmenu književnost u dječjoj na osnovu navedenih interferencija.

2.1. Prvi razred

Slikovnica je najzastupljenija u prvom razredu jer dijete tek uči čitati i pri tome mu pomažu slike. Slike se pojavljuju uz tekst jer „mali korisnik spoznaje svijet slikom, likovni dio slikovnice važan je i ravnopravan tekstovnom“ (Hranjec, 2006: 25). Prema popisu lektire za prvi razred ponuđen je najveći broj slikovnica, jedna zbirka pjesama i igrokaz. U slikovnicama su najčešći usmenoknjiževni oblici bajke, priče i basne.

Femenića se izdvaja jer je „autor jednostavnih i vedrih stihova (…) osobito privlačnih za mlađe osnovnoškolce upravo zbog stalne težnje za humornom jezičnom igrom“ (Hranjec, 2006: 161). Na popisu lektire za prvi razred nalazi se Femenićeva zbirka pjesama *Idi pa vidi*. U njegovim je pjesmama čest nonsens koji postiže rastavljanjem riječi (Hranjec, 2006). Primjer za to pronalazi se u stihovima „Upitao vol magarca: / - Znaš li što je / Autogram? / - Znam! / Auto težak jedan gram. / Upitao vol magarca: - Znaš li što je / Telegram? / - Znam! / Tele teško jedan gram“ (Femenić, 1999: 8) koji se nalaze u pjesmi *Znanje*. I pjesma *Ništa* je zanimljiva jer također priziva na igru svojom zvučnošću kao usmene brojalice „Odnijelo mi / Ništa nešto, / Pa se negdje / Skriva vješto! / Potrčah do / Pristaništa - / Ali ništa / S pristaništa, / Nije ono moje / Ništa…“ (Femenić, 1999: 14).

Grigor Vitez u svojoj zbirci *A zašto ne bi* koja se sastoji od tri pjesme (*Kako živi Antuntun*, *Paun* i *A zašto ne bi*), točnije, u pjesmi *Kako živi Antuntun* „interpolira poslovice i šaljive, nonsensne izreke“ (Hranjec, 2006: 21) stihovima: „Guske sijenom hrani. / Snijegom soli ovce. / A nasadi kvočku / Da mu leže novce“ (Vitez, 2015).

2.2. Drugi razred

U drugom razredu su na popisu lektire i dalje najzastupljenije slikovnice. Uz njih se nalazi još nekoliko zbirki priča i pjesama. Većina slikovnica ima bajkovite elemente. *Poštar Zeko Brzonogi, Prašnjavko, Kjel crna labud ptica* i *Vodenjak i stara kruška* su Hercigonjine slikovnice, uglavnom bajkovite jer Hercigonja teži poetiziranoj bajci. Naime, kod njegovih bajki možemo razlikovati dva modela, „jedan koji slijedi tradicionalnu bajku s otklonom andersenovskog tipa, drugi pak predstavlja posve nov, bajkovit, postmodernistički zamišljaj" (Hranjec, 2006: 257). Bajkoviti elementi zastupljeni su i u slikovnici *Dječak u zvjezdanim čizmama* Larise Mravunac. U slikovnici dječak Vilim razgovara i druži se sa životinjama te nebeskim tijelima. Slikovnica u stihovima Nevenke Videk *Pismo iz zelengrada* ima elemente basne. Predstavlja svijet životinja koji nam donosi izrazito ekološku poruku: „Zelengradsko vijeće piše, ne bacajte smeće više. U Šumi mu mjesto nije, u njemu se bolest krije" (Videk, 2001).

„Vjerojatno nema pisca u dječjoj hrvatskoj književnosti koji bi Nadu Iveljić nadmašio količinom napisanih piča" (Hranjec, 2006: 264). Na popisu lektire za drugi razred sadržana je knjiga *Nebeske barke,* slikovnica *Božićna bajka* i slikovnica *Pronađeno blago*. Knjiga *Nebeske barke* donosi autoričine najljepše dječje priče: *Konjić sa zlatnim sedlom, Šestinski kišobran, Zagrebački vrapčići, Zvijezda na krovu, Vodena sokolica, Dođi da ti pričam, Klokan u dizalu, Dimnjačar i bijela golubica, Pronađeno blago* i zbirka *Idem po mjesec*. Cijela zbirka *Zagrebački vrapčići,* npr., „je mozaički kolaž anegdota, crtica i poetskih priča o Zagrebu" (Težak, 1991: 95). Smisao ove zbirke isti je kao i smisao zbirke *Šestinski kišobran*. U ovoj je pak zbirci mjesto svih događanja isključivo Zagreb, a njegovu prošlost i znamenitosti pobliže nam opisuju i donose glavni likovi – vrapčići, Lisinski i Repek (Hranjec, 2006). „Zbirku karakteriziraju već prepoznatljivi spisateljčini poetički elementi: poučnost, promjenjivost štiva (težnja da ljepotu glavnoga grada približi malim čitateljima), žanrovska hibridnost, montaža izvanknjiževnih činjenica (natpisi, grafiti…), promjena pripovjedačkog motrišta, jezični kolorizam" (Hranjec, 2006: 144). Neizostavan lik usmenih predaja, Petrica Kerempuh, javlja se u ovoj zbirci u priči *Petrica opet u Zagrebu*. Petrica je i u ovoj priči isti „čudak sa zelenim šeširom na kojem je titralo guskino pero, hitar i bos, odjeven u bijelu košulju širokih rukava i u široke platnene hlače" (Iveljić, 2001: 85), onaj isti „Petrica Kerempuh, vrtirep, galženjak i potepuh, onaj o kome se davno pričalo u narodu da hoda svijetom i izmišljava kojekakve smicalice" (Iveljić, 2001: 85). Iveljić se najviše približila narodnoj bajci zbirkom *Vodenica Sokolica* (Težak, 1991). U knjizi *Nebeske barke* sadržane su tri priče iz te zbirke, *Bijeli vuk, Zmaj od Lepanta* i *Zmija s krunicom ruže*. Priča o bijelom vuku „prenosila se usmenom predajom ili putem škrtih zapisa i nije u svim krajevima bila ista" (Iveljić, 2001: 100). Na samom početku priče, Iveljić nas uči o usmenoj predaji, nastanku priča i načina na koji su se one sačuvale te započinje priču o bijelom vuku koji zbog svoje boje nije bio prihvaćen od ostatka čopora, sam se o sebi morao brinuti i sam sebe braniti dok se nije sprijateljio sa čovjekom. U priči se spominje i vjerovanje da „čovjek privremeno izgubi glas ili promukne ako vuk prvi njega spazi" (Iveljić, 2001: 102). Priča *Zmaj od Lepanta* govori o dječaku koji je „pročitao da svaki dječak jednom mora ubiti svoga zmaja ako želi izbjeći noću" (Iveljić, 2001: 106) koji tako upoznaje zmaja s galije, odnosno „ukras s pramca hvarske galije koja je sudjelovala u bitki protiv Turaka" (Iveljić, 2001: 107). U knjizi su sadržane i neke priče iz zbirke *Dođi da ti pričam*. Zbirka općenito sadrži „osamdesetak crtica i priča, koja već naslovom priziva usmenoknjiževni komunikacijski proces – poziva na pripovijedanje (moderne) bajke" (Hranjec, 2006: 145). Već prva crtica nosi naslov *Eci, peci, pec,* koji je preuzet iz poznate dječje brojalice. U crtici „Eci, Peci, Pec – trojka iz čuvene dječje brojalice – odvoji se iz svoje pjesmice i pođe na put" (Iveljić, 2001: 117) na kojem susreću zeca i vjevericu te bivaju ponovno na okupu i izgovaraju brojalicu u cijelosti „Eci, Peci, Pec, / Ti si mali zec, / A ja mala

vjeverica. / Eci, Peci, Pec“ (Iveljić, 2001: 118). Crtica ima specifičan završetak koji uspoređujemo s dječjim igrama, pa se tako i njime poziva na igru: „Tko lovi? / Pa ti koji čitaš, tko bi drugi?!“ (Iveljić, 2001: 118). Izdvojimo i priču o *Brodu nasukanom na planini* u kojoj „Iveljić parafrazira inicijalnu formulu bajke (Bio jednom neki vrlo čudan brod…)“ (Hranjec, 2006: 261). Iveljić uvodi nesvakidašnje likove, oživljava sve stvari i pojave. U knjizi se nalazi i basna o mravu i cvrčku, ali „ova je basna drukčija od one pradavne“ (Iveljić, 2001: 157). U ovoj *Novoj basni*, kako se naziva, „u njoj se više ne govori o marljivim mravima i o lijenom cvrčku, već o vrijednom glazbeniku i svim onima koji znaju cijeniti pjesmu“ (Iveljić, 2001: 157). U knjizi *Nebeske barke* sadržane su tri priče iz zbirke *Dimnjačar i bijela golubica*: *Dimnjačar i bijela golubica, Veliki cilj maloga srca, O starom čovjeku koji je tražio smisao života*. Ova se zbirka izdvaja jer „nosi osnovnu poruku o važnosti i ljepoti iznutra, zasnovane na kršćanskim vrijednostima“ (Hranjec, 2006: 145). Priča o *Dimnjačaru i golubici* donosi nam vrlo važnu poruku o čistoći ljudskog srca koja je najvažnija. Naime, dimnjačar Filip kada je spašavao golubicu s krova, zabrinuo se jer ju je uprljao na što ona odgovara: „Osjećam kucanje tvoga čistog srca. Odjeću i tijelo lako ćeš oprati. Važnije je imati čisto srce“ (Iveljić, 2001: 174). U priči *Veliki cilj maloga srca* izdvajamo motiv licitarskih figurica, točnije jednog malog licitarskog srca koje je imalo čast krasiti bor u katedrali, bio je zahvalan jer je na taj način ostvaren cilj njegova postojanja. U priči licitarsko srce spominje i „božićne pjesme između kojih mu se najviše svidjela ona stara hrvatska NA TOM MLADOM LJETU VESELIMO SE…“ (Iveljić, 2001: 178). U slikovnici *Pronađeno blago* Iveljić ponovno progovara o ljepotama domovine, „blagu“ koje ona posjeduje, a da toga većina od nas nije ni svjesna. Ta domoljubna motivacija česta je u djelima Nade Iveljić pa tako i u ovom. Stoga ju povezujemo s usmenom književnošću jer je naglasak na tradicijskome, narodnom bogatstvu. Ovo je priča o shvaćanju nematerijalnih vrijednosti jer su ona vječna, a sve je drugo prolazno. To bi svako dijete trebalo spoznati i tome težiti. Slikovnica Nade Iveljić *Božićna bajka* donosi nam priču o predblagdanskom raspoloženju i događanjima nakon rata. Bajka tematizira završetak Domovinskog rata „iznad lijepe zemlje Hrvatske“ (Iveljić, 2002) i blagdan Božića. Zvijezda Večernjica i Mjesec, uz pomoć šumskih životinja, nastoje popraviti razrušenu crkvu kako bi ljudi mogli sretno dočekati blagdan Božića. Što se tiče glavnih likova, Iveljić poseže za nebeskim tijelima i životinjama kao odlikom moderne bajkovitosti. Uz njihovu pomoć i u ovom djelu, ratne strahote ljudi lakše prihvaćaju. U bajci se spominje običaj kićenja drvca, običaji kojima ljudi slave dolazak Božjeg sina, spominju se i „stare hrvatske pjesme ’Narodil nam se Kralj nebeski’; ’Svim na zemlji mir, veselje’“ (Iveljić, 2002).

2.3. Treći razred

Popis lektire za treći razred bitno se razlikuje od popisa lektire prethodna dva razreda. Više nema slikovnica, što je i logično jer su djeca u potpunosti savladala čitanje. Nailazimo na zahtjevnija djela za čitanje. To su većinom zbirke (pjesama, crtica, priča, pripovjedaka), nekoliko romana, hrvatske narodne bajke i basne. Slijedi interpretacija djela koja povezujemo s elementima usmene književnosti, a to su bajkoviti roman *Čudnovate zgode šegrta Hlapića* Ivane Brlić-Mažuranić, zbirka legendi *Grički top* Dubravka Horvatića, zbirka priča *Šestinski kišobran* i bajkoviti roman *Čuvarice novih krovova* Nade Iveljić, hrvatske narodne bajke i basne. U svojoj zbirci *Jurnjava na motoru* na humorističan način Slavko Kolar donosi pustolovine glavnog lika, sve njegove zgode i nezgode. Točnije, predstavlja dječaka Macana Buzdovana čiji je lik nastao po uzoru na lik Petrice Kerempuha (Hranjec, 2006).

Čudnovate zgode šegrta Hlapića Ivane Brlić-Mažuranić bajkoviti je roman. Roman prati život maloga šegrta koji je odlučio krenuti u svijet nezadovoljan svojim šegrtskim poslom jer se gazda, odnosno majstor Mrkonja loše odnosi prema njemu. Na svom putu pomaže svima

kojima je to potrebno, upoznaje i stječe nove prijatelje, upada u nevolje te doživljava razne pustolovine. Svojom dobrotom potiče i druge da budu dobri, poštenjem da budu pošteni i radišnošću da budu radišni. On je savršeni dječak koji nikoga ne osuđuje, nikome ne nanosi zlo, već pomaže i onima koji to možda i nisu zaslužili. Ovaj roman ima nekoliko poveznica s usmenom književnošću: prostor i vrijeme nisu točno određeni, svaka šegrtova pustolovina sretno završava, savršenstvo glavnog lika, postojanje nekih usmenoknjiževnih oblika, stil pripovijedanja, obraćanje čitatelju (Bošković-Stulli prema Hranjec, 2004). Na samom početku knjige autorica upućuje na usmenu književnost koristeći sintagmu „Sjednite dakle na prag i čitajte!“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 9) s kojom nastoji uspostaviti usmenu komunikaciju s čitateljima. Kako i sama piše, obraća se „malim čitateljima“ te im predstavlja glavnog lika i najavljuje njegove pustolovine (Hranjec, 2006). O vremenu i prostoru ovoga romana ne saznajemo previše. Tek da je to „zemlja tako velika“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 81) i „velika i široka kao sedam carevina“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 82). Unatoč nevoljama, preprekama što ga prate na putu, svaka Hlapićeva pustolovina ipak sretno završava. U izgrađivanju glavnog lika autorica „više nastoji da Hlapić bude utjelovljenje i simbol dječje dobrote, izraz njezine vjere u prevlast i pobjedu dobra nad zlim nego stvarno i tipično dijete“ (Zalar, 1978 prema Hranjec, 2004: 134). Tako odmah na početku saznajemo kako je „Hlapić (je) bio malen kao lakat, veseo kao ptica, hrabar kao Kraljević Marko, mudar kao knjiga, a dobar kao sunce“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 9). Upravo zbog takvih iznimnih osobina Hlapić je bio savršeno dijete, a neprilike je uspio pobijediti upravo zato jer je bio tako dobar. U knjizi se pojavljuje bajka *Kraljevna na zrnu graška* odnosno „’To je bila kraljevna koja je zalutala i došla u neki zlatni dvor’“, počne pripovijedati Hlapić“ (Brlić-Mažuranić, 2002:104). Hlapić je Giti ispričao cijelu bajku Hansa C. Andersena. Možemo tako reći da se pojavljuje bajka u bajci. Isto tako pojavljuje se još jedna kratka priča, možemo ju čak nazvati predajom, a govori o tome kako su ljudi vjerovali da su „se na raskršćima u staro doba sastajali vilenjaci, vještice i vukodlaci“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 69). Osim tzv. predaje, u knjizi pronalazimo nekoliko poslovica. „Gdje se lud s mudrim bije, tu jednaka borba nije“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 36) i „Tko ne radi, ne treba ni da jede“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 49) poslovice su koje su izvrsno uklopljene u kontekst, a njima se žele dodatno istaknuti neke etičke vrijednosti. Brlić-Mažuranić koristi i neke frazeme. Vrlo je čest frazem „biti miran kao miš“, a upotrebljava ga kada Hlapić bježi od majstora Mrkonje te on „tiho kao miš izađe (Hlapić) iz kuhinje i uvuče se u radionicu“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 17) i obuče svoje zelene hlače, ali ne smije zakreketati kao što to inače čini već mora „šutjeti kao miš da se ne probudi majstor Mrkonja, koji je spavao u drugoj sobi“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 18). Kada ističe Gitinu sposobnost provlačenja i njezin dar za cirkus, Hlapić je optimističan jer se Gita tako „vješto provlači kroz tijesni obruč da će se i kroz mišju rupicu provući u podrume“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 52). Grga je noću stalno „odlazio po rđavom poslu“ što znači da je loše stvari činio noću, odnosno krao. Stil pripovijedanja možemo usporediti s klasičnim bajkama, pa tako Brlić-Mažuranić započinje svoju knjigu riječima „Bio jedan mali postolarski šegrt, koji nije imao ni oca ni majke. Zvao se Hlapić“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 11). Osim što je već spomenuto, obraćanje čitatelju na samom početku knjige, Brlić-Mažuranić se izravno obraća čitateljima još nekoliko puta u knjizi. Na samom kraju naglašava usmenu tradiciju tako što su Gita i Hlapić „pripovijedali ’čudnovate zgode šegrta Hlapića’ svojoj djeci“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 128).

Smatrajući kako djeca premalo uče i znaju o povijesti, Dubravko Horvatić stvarao je prozu uglavnom povijesne tematike od kojih su *Grički top i druge legende* na popisu lektire za treći razred. Knjiga obuhvaća dvadeset priča koje su „napisane (su) na osnovi drevnih pučkih legenda iz raznih naših krajeva. Uglavnom govore o tome kako su nastali pojedini gradovi, rijeke, jezera itd. ili kako su pak dobili današnja svoja imena. Ima ih i o pojedinim događajima, kao što su bitke i velike osobe, o pojedinim običajima i sl.“ (Horvatić, 2003: 5). Sve su priče nastale na temelju poznatih hrvatskih legendi. „Pišući ovu knjigu, Dubravko Horvatić nastojao

je da ne iznevjeri duh narodne predaje na kojem se legende temelje, nastojao je da sačuva i prenese nam neposrednost i naivnost izvornog pučkog pripovijedanja“ (Uskoković, 2005: 128). Svaka Horvatićeva priča prati jednu od hrvatskih legendi. Tako iz ovih priča saznajemo o nastanku rijeka Dragonje i Mirne u Istri, o nastanku Arene u Puli, o nastanku grada Gospića, Plitvičkih jezera, Uzdah-kule, mjesta oko rijeke Neretve, o nastanku Crvenog jezera i grada Kotora, o stijeni Radakovoj, o tome kako „Picokima zovu sve Đurđevčane, pa katkada i sve Podravce“ (Horvatić, 2003: 63), o tome kako je brdo Sokolovac kraj Požege dobilo ime, o nastanku imena i postanku Ružica-grada, o tome kako je Zagreb dobio ime te isto tako i Krvavi most, o Petrici Kerempuhu i Medvedgraskoj Crnoj Kraljici te naposljetku o Gričkom topu. Mjesto i vrijeme u Horvatićevim legendama većinom nam je poznato i točno određeno. Svaka legenda nosi neki povijesni događaj, mjesto, osobu, značajnu za određeni kraj Hrvatske. Tako u legendi *Sokol iznad Požege* točno saznajemo da su „godine 1683. prolazili (su) kroz Slavoniju deseci tisuća turskih ratnika“ (Horvatić, 2003: 64) čija je vojska „12. rujna 1683 doživjela strahoviti poraz pod Bečom“ (Horvatić, 2003: 64). Točno određujući vrijeme zbivanja, legenda nas potiče njenom vjerovanju iako je poznato kako su one uz mogućnost temeljenja na stvarnom događaju, uvijek pod određenom dozom subjektivnosti njenog stvaratelja odnosno pripovjedača. Likovi su u legendama također neke osobe iz povijesti, oni su negdje isto točno precizirani kao npr. u legendi *Stjepan kralj i vila* smatra se da je to „hrvatski kralj Stjepan Miroslav iz sredine desetoga stoljeća“ (Horvatić, 2003: 30). U legendama se javlja i lik Petrice Kerempuha za kojeg se također smatra da se „prvi put pojavio u Zagrebu u ono davno vrijeme kada se gradila zagrebačka katedrala“ (Horvatić, 2003: 84). Još je puno takvih likova, no nama su važniji likovi preuzeti iz svijeta bajki pa se tako u ovim legendama javljaju divovi, vile i vještice. Oni su tu uz ljude ili protiv njih, ali uklopljeni u priče bez ikakvog čuđenja što postoje što bi nama danas bilo nevjerojatno. Tako u legendi *Oranje diva Dragonje* „u golemoj špilji nedaleko od jezera živio je stari div Dragonja. Bio je dobrodušan i pomagao bi ljudima kad god bi to mogao“ (Horvatić, 2003: 7). Već spomenuta legenda *Stjepan kralj i vila* govori o dobroćudnoj vili koja je kralju pomogla sagraditi grad Kotor te je prema legendi taj „trag vilinske čarolije ostao (je) u Kotoru, do dana današnjega“ (Horvatić, 2003: 33). U legendama pronalazimo i neke od usmenoknjiževnih oblika, a jedna od njih je poslovica. U svoju legendu *Priča o izdajici*, Horvatić je uklopio staru hrvatsku narodnu poslovicu „Nema žita bez kukolja, ni naroda bez izroda“ kojom želi reći da svaki narod ima osobu koja je spremna na izdaju, ali isto tako taj se narod može od njih obraniti kao što se i žito može obraniti od kukolja. Još je jedna stara poslovica sadržana u legendi *Lijepa Mara i Videk-kapetan*. Naime, „dogovor kuću gradi – kaže naš narod“ (Horvatić, 2003: 38) poslovica je kojom se podrazumijevao dogovor koji se gradio brakom, odnosno u ovom slučaju je taj „dogovor sagradio brak između Mare i Videka, sagradio je novu obitelj, zapravo novu kuću“ (Horvatić, 2003: 38). Horvatić u svojim legendama često koristi i neke frazeme: „otići na onaj svijet“, „sline navrle na suha usta“, „kititi se tuđim perjem“, „biti široke ruke“ i drugi. Jedna od legendi nam donosi i stihove „U cara Norina glava ko u gudina, / noge ko u jarca, uši ko u magarca“ (Horvatić, 2003: 26), koje možemo povezati sa usmenoknjiževnim oblikom rugalicom jer se navedenim stihovima ruga caru Norinu ističući i nabrajajući njegove tjelesne nedostatke. A stihovi „ … moje tele z repom mele, / moja pura vodu dura, / moja guska vodu pluska, / moja raca blato tanca, / moja kokoš, belo perje…“ (Horvatić, 2003: 54) iz legende *Pijetao nad turskim taborom* mogu se povezati sa usmenom brojalicom. U istoj legendi spominje se i vjerovanje „da se od sutona do zore, cijele noći, na križanju roče vještice i vragodusi, pa se zato svatko kloni da za mraka prođe tim mjestom“ (Horvatić, 2003: 53). Horvatić je ovom knjigom nastojao objediniti najpoznatije hrvatske legende, ali na način „da ne iznevjeri duh narodne predaje na kojem se legende temelje, nastojao je da sačuva i prenese nam neposrednost i naivnost izvornog pučkog pripovijedanja“ (Uskoković, 2005: 128). Poznato nam je već da su u legendama određeni sadržaji plod mašte pripovjedača i te nisu u potpunosti pouzdane. Stoga i sam Horvatić ističe

da je „naš narod pokušavao pričom protumačiti svoju okolinu i zbivanja u njoj. Naravno ta tumačenja nisu bila znanstvena, nego maštovita i pjesnički nadahnuta. Niknula su iz snova i iz plemenita srca. Takve su legende“ (Horvatić, 2003: 5).

Šestinski kišobran je zbirka priča Nade Iveljić. Zbirka sadrži 26 priča koje su inspirirane „zavičajem i djetinjstvom u koje je autorica spretno ukomponirala motive legendi, narodne predaje, vjerovanja i folklora“ (Težak, 1991: 98). Na samom početku knjige autorica najavljuje čitatelju kako će u „knjizi susrest (ćeš) izobilje neobičnih priča koje će te vratiti u bližu ili dalju prošlost u različite hrvatske krajeve“ (Iveljić, 2006: 4). Autorica čitatelju naglašava i važnost poznavanja kulture naroda kojemu pripada što mu ova knjiga i omogućuje, „upoznavanje s narodnim stvaralaštvom i pričama koje su narodom kružile usmenom predajom“ (Iveljić, 2006: 4). Osim toga, čitatelju „zapovijeda“ da ubuduće mora „pravilnije cijeniti narodnu tradiciju i stvaralaštvo“ (Iveljić, 2006: 4). Kako je već prije naglašeno, priče su vezane uz različite krajeve Hrvatske, ali i izvan granica naše zemlje. Već u prvoj priči *Strašilo na slici*, radnja se zbiva u malom bačkom selu Tavankut u Vojvodini. Upoznajemo i mjesta u Hrvatskom zagorju, zatim selo Šestine koje se nalazi između Zagreba i Medvednice. Važno ga je izdvojiti jer sam naziv zbirke ukazuje na mjesto Šestine, točnije na šestinski kišobran koji je „nastao u Šestinama, različit po svojoj boji i ukrasu od drugih“ (Iveljić, 2006: 34). Nadalje, Iveljić nije izostavila ni Dalmaciju, pa se upoznajemo tako s ljudima i običajima Dugog otoka, malih mjesta oko Dubrovnika, Gorskog kotara i drugih. Iveljić izabire mjesta koja „imaju neke vrijednosti koje ne smiju biti zaboravljene“ (Težak, 1991: 98). Sve su priče vezane uz neki događaj u prošlosti, stoga je i radnja vezana za prošlost. „Međutim, spisateljica uvijek kreće od sadašnjosti, ističući pritom koliko se današnji način života izmijenio“ (Iveljić, 2006: 154). U ovim pričama susrećemo mnoge likove, bili oni stvarni, nestvarni, izmišljeni ili pak preuzeti iz narodnih vjerovanja. Likovi dječaka, djevojčica, baka, djedova, roditelja neizostavni su dio svake priče isto kao i prodavači, zanatlije, likovi životinja kao što su sova, psić, gavrani i mnogi drugi. U pričama se javljaju i čudesna i neobična bića „bilo da su direktno preuzeta iz narodnih vjerovanja, bilo da ih spisateljica sama kreirala po uzoru na narodne“ (Težak, 1991: 98). Iveljić isključivo poseže za takvim likovima koji su spremni pomoći ljudima i svijetu (Težak, 1991). Oživljava stvari i predmete koji postaju glavni likovi priča. Već se u prvoj priči upoznajemo s poljskim strašilom koje se zapravo više bojalo nego strašilo druge te je zbog toga i prozvano *Ničiji strah*. Potom se u priči *Glinenko* upoznajemo s likom Glinenka, neobičnog dječaka načinjenog od gline „koji je toliko sitan da može stati u vrč“ (Iveljić, 2006: 16), koji se brinuo i pomagao svom starcu Lojzeku. Čovječuljak od tijesta još je jedan od čudnovatih likova, naime, kako i sam kaže u priči „jedanput u sto godina jedan između nas oživi, krene u svijet i tajnom moći usreći nekoga“ (Iveljić, 2006: 83). Tako je i Pec Ivo oživio kako bi pomogao svima koji su nesretno zaljubljeni i donio im sreću. Stric Opečić još je jedan lik koji pomaže ljudima, „donosi blagostanje, mir i zadovoljstvo“ (Iveljić, 2006: 96). To je zapravo mali čarobnjak, „starčić čiji su brkovi i brada poprimili rumenkastu boju zbog toga što on boravi između naslaga gotovih opeka“ (Iveljić, 2006: 96). On utisne svoj dlan u opeku koja donosi sreću i zadovoljstvo onome koga dopadne. U pričama postoji još mnogo zanimljivih likova. Upoznajemo tako šestinske opanke i kišobran, groma Lošeg Strijelca, Kraljicu noći, zmiju s brončanog kipa i mnoge druge. Nasuprot njima, upoznajemo također nestvarne likove, ali one nastale u narodnim pričama. U priči *Šuš* upoznajemo se s „malim bićima peteročićima. Peteročići su – tako se vjerovalo u narodu – živjeli na Dugom otoku prije nego je na njegovo tlo stupila ljudska noga. Bili su to čovječići nešto veći od pola metra. Na glavi su imali pet rošćića, i po tom su ih ljudi prozvali peteročićima“ (Iveljić, 2006: 58-60). U priči *Mogut* upoznajemo se sa istoimenim bićima koja „obitavaju u turopoljskim hrastovim šumama i štite ljude, a kažnjavaju ih ako im se protive ili čine zlo“ (Iveljić, 2006: 145). U jednoj od priča spominje se i Vila Koprivica, koja je jedina od svih takvih likova bila zločesta jer dodirom peče djecu koja se igraju po livadama. Izdvojit ćemo određene likove uz pomoć kojih nas Iveljić

upoznaje sa nekim od starih zanata. Tako se u priči *Glinenko* upoznajemo sa zanimanjem lončara, čovjekom „koji se bavi izrađivanjem glinenih posuda“ (Iveljić, 2006: 13). Zatim u pričama *Košuljica s narodnim vezom* i *Opanci – rastanci* spominje se opančar odnosno „čovjek koji izrađuje opanke, obuću koju su nekad nosili ljudi na selu“ (Iveljić, 2006: 21). Medičar i paprenjar spominju se u priči *Priča o malom licitarskom srcu*. Medičar je „majstor koji izrađuje medene kolačiće u raznim oblicima“ (Iveljić, 2006: 104), a paprenjar „majstor koji izrađuje paprene kolače“ (Iveljić, 2006: 104), uglavnom priča nam kazuje o nastanku licitarskog srca za koje su zaslužni ti majstori. Priča *Sestre čipkarice* upućuje nas o čipki i njenoj izradi za koju su zadužene tzv. čipkarice, žene koji ju izrađuju. Zanimljiv je lik Ciganina s medvjedom koji se pojavljuje u priči *Opanci – rastanci*. „U prošlosti su često u naša mjesta stizali Romi s medvjedom na uzici koji je plesao romsku glazbu i tako zabavljao gledatelje, a oni su davali njegovom vlasniku novac“ (Iveljić, 2006: 76). Od usmenih književnih oblika, ova knjiga obiluje legendama. Jedna od legendi je i o sestrama čipkaricama, Jadranki i Dubravki koje su živjele u gradu Dubrovniku i „izrađivale skupocjene ukrase, služeći se batićima, iglom ili kačkalicama“ (Iveljić, 2006: 50). Već spomenuti peteročići, kao i Vila Koprivica također su likovi nastali prema legendi koju je Iveljić iskoristila u svojim pričama. O morskoj medvjedici „zbori bajka nastala na našim otocima“ (Iveljić, 2006: 139) na temelju koje Iveljić oblikuje priču o vladarici otoka koja je „svojim čudesnim moćima štitila (je) mornare koje na otvorenom moru zatekne oluja (Iveljić, 2006: 139). I već spomenuti moguti likovi su iz starih turopoljskih legendi. Na području oko rijeke Krke nastala je legenda o vodenjačiću. To je „prema narodnoj predaji zloćudno i opasno biće koje živi u rijekama ili jezerima. Ali vodenjačić Suhi u priči *Vodenjačić iz Krke* nikako nije bio zloćudan, a ni opasan. Naprotiv, on se volio družiti sa ljudima i pomagati im. Slavonci pak poznaju legendu o sovi ušari koja se javlja u priči *Kraljica noći.* „Ta je sova nekoć živjela u slavonskoj hrastovoj šumi“ (Iveljić, 2006: 196-197) i nije bila ni zla ni opasna, a ljudima je bila poznata kao Buba. U priči *Pec Ivo, čovječuljak od tijesta* prepoznajemo neku vrstu dramske izvedbe. Kada se čovječuljak uputio djevojci Jelici zapjevao je: „Mene šalje momak drag. / Smijem li ti prijeći prag?“, djevojka ga upita koji momak, a on odgovara: „Mislim da ti nije krivo: / To je vrijedni momak Ivo“. Na to se uključi i otac govoreći: „Ne dam te za siromaha Ivu! / Ne dam te ni mrtvu niti živu!“. Čovječuljak se nađe u Jeličinim rukama, a ona na to izgovara: „Ako si moga Ive dar, / primam te kao najdražu / na svijetu stvar“ (Iveljić, 2006: 85-86). Ukoliko djevojka primi dar, ona je obećana mladiću stoga otac više nije mogao ništa učiniti, nije se usudio uništiti čovječuljka jer se smatralo da to donosi nesreću. Narodne stihove na ikavici nalazimo u priči *Matija, kazivačica*: „Lipa jim je mlada čobanica, / Čobanica Anica divojka. / Tanko piva, čut ju je daleko“ (Iveljić, 2006: 113) te stihove iz pjesme *Djevojčino vedro zazvonilo* „Dva su vrha, oba su jednaka, / A meg’ njima zelena livada“ (Iveljić, 2006: 115). U istu je priču Iveljić unijela i stihove narodne pjesme „Mali care, mili gospodare, / da ti znadeš, što mi lipo znamo, / lipim biš nas darom darivao, / jednoj zlatnu jabuku biš dao / drugoj mladoj kolajnu od zlata, / ku junaci nosu oko vrata“ (Iveljić, 2006: 117) i „… njoj careva jabuka od zlata / I njoj ona zlatna kolajna / Što ne rđa oko bijela vrata…“ (Iveljić, 2006: 119). Navedene je stihove Iveljić preuzela iz *Zbornika za narodni život i običaje* prema zapisu Olinka Delorka (Iveljić, 2006). U pričama ne izostaje ni zdravica. *Bilikum – veselikum*, priča je o vrču koji pjeva ljudima zdravicu: „Ne živiš da tuguješ, / Nego da se raduješ! / To ti kaže bilikum, / Svakome veselju kum“ (Iveljić, 2006: 124). Osim legendi i zdravica, u priči o mogutima pronalazimo i poslovicu: „Što se babi htilo, to joj se i snilo“. Iveljić nas sa ovom zbirkom upoznaje s mnogim proizvodima, stvarima i običajima vezanim uz našu domovinu: narodnim vezovima (Iveljić, 2006: 21), licitarskim figuricama (Iveljić, 2006: 21), čipkom (Iveljić, 2006: 50) … te raznim običajima. Roman *Čuvarice novih krovova* prati priču vila tavankinja koje žive uz ljude i nositeljice su cijele radnje. To je zapravo bajkoviti roman koji osim vila, likove karakteristične za narodne bajke, prati i temu Domovinskog rata u Hrvatskoj. „Svijet bajke i romana neprestance se isprepliće a time autorica

želi reći da se patnje uz pomoć dobrih vila mogu prebroditi“ (Hranjec, 2004: 271). Likovi o kojima „govore narodne pjesme i bajke“ (Iveljić, 2005: 6) našli su se i u ovom romanu. To su vile tavankinje čiji svijet postoji ispod krovova, koji je od ljudi zanemaren, ali za njih je dom. „One danju spavaju, a kreću se noću jer ne podnose svjetlost“ (Iveljić, 2005: 7). U većini bajki vile su dobroćudne i uvijek nastoje pomoći ljudima i onima u nevolji. Na kraju se vile približuju čovjeku, počinju mariti za njega i njegov život, nastavljaju mu pomagati te „zbog svih svojih zasluga doživješe čast da se primaknu svjetlosti i ljudima koji je nose u svom srcu. Postale su čuvarice novih krovova“ (Iveljić, 2005: 91). U želji za naglaskom domoljublja i etičnosti, Iveljić poseže i za tekstovima iz usmene književnosti. Osim preuzetih likova, vila kao nositeljica radnje, iznimnu ulogu ima ta domoljubna nota, odnosno prevladavanje tradicijskih vrijednosti i etičnosti koje se protežu kroz cijelo djelo. Većinom, kada se govori o ratu i ratnim strahotama, neizostavan je i vjerski, kršćanski nauk koji uvijek ljudima pomaže u prevladavanju istih. Nije slučajno što su vile tavankinje pronašle utočište i sklonište u crkvi iako je neprijatelju bilo od iznimnog interesa crkvu razoriti i opljačkati. Neprijatelji su tako „prilazeći, smijali su se srušenom zvoniku. Svaki od njih se hvalio da ga je upravo on pogodio. Ušli su u crkvu tražeći zlato, a kako ga na oltaru i oko njega nisu našli, razljutili su se što su popovi uspjeli odnijeti svoje blago“ (Iveljić, 2005: 36) te su se „rugali (su se) razrušenoj crkvi. – Dobro smo je stresli – govorili su“ (Iveljić, 2005: 36). Za svaku je crkvu od velike važnosti kalež. I vile su to znale. Kada je župnik nakon povratka ugledao zlatni kalež uzeo ga je i zahvaljivao: „Gospodine, učinio si čudo!“ (Iveljić, 2005: 58). Znajući da su i one pomogle „vilama je bilo drago jer su znale da je Gospodin upravljao njihovom voljom kad su odlučile spasiti predmet koji nije vrijedan samo po tom što je od zlata, nego i što ga je narod smatrao svojom svetinjom“ (Iveljić, 2005: 58). Vile su sačuvale i kip svetog Josipa koji je župnik također pronašao u crkvi. Nakon čega je župnik zahvaljivao Bogu te se obraćao kipu sv. Josipa, radniku i tesaru, moleći ga da bude uz njih i pomogne im u izgradnji hrama. Uočio je da je kip „bio slomljen i da ga je netko nevješto slijepio“ (Iveljić, 2005: 79). I za to su zaslužne dobre vile, koje su uz pomoć ptičica sastavile kip. U romanu, iako se samo spominje, Iveljić nekoliko puta naglašava hrvatsko tradicijsko glazbalo – tamburu te specifične pjesme kao što su „poskočice, svatovac i ostali napjevi kakve uz tamburu pjevaju veseljaci“ (Iveljić, 2005: 8). „Na mladima svijet ostaje“, jedna je od poruka koju Iveljić upućuje malim čitateljima, a ujedno i poslovica, usmenoknjiževni oblik koji se javlja i u ovom romanu. Pronalazimo i određene frazeme, a većinom se koriste u humorističnom tonu, odnosno kada vile razmišljaju „dokle su osvajači prodrli i kad će napokon dati petama vjetra“ (Iveljić, 2005: 46) te onda kada se dodatno želi naglasiti strah i nemir, neizvjesnost koji rat donosi. Tako za naš narod koji je morao bježati pred napadačima piše: „spašavaju živu glavu jer su ranjivi“ (Iveljić, 2005: 28) te u trenucima ohrabrenja i suprotstavljanja neprijatelju kojeg su uspjeli poraziti i „sve je bilo gotovo u tren oka, poput bljeska. Tako se to kaže, a zapravo je duže trajalo“ (Iveljić, 2005: 54). Ovaj bajkoviti roman, iako tematizira tešku i bolnu temu rata, autorica je u potpunosti prilagodila djeci dodavši bajkovite elemente. Stoga se na kraju i navodi kako će „pored ostalih knjigu čitati i dječaci i djevojčice kojima je rat nanio teške rane u duši; jer će oni lakše prihvatiti bajku, (jer), prenoseći u nestvarno strahote koje su se zbile u stvarnosti, bajka djeluje smirujuće“ (Iveljić, 2005: 92). Osim toga, upućuje poruku čitateljima „kako dobro valja čuvati i braniti, te da u njegovoj obrani sudjeluju ljudima znane i neznane sile, a ponajviše oni sami svojom sposobnošću da misle, osjećaju i – maštaju“ (Iveljić, 2005: 93).

„Bajke su nastale i tisućama godina živjele u usmenoj narodnoj predaji“ (Diklić, Težak, Zalar, 1996). Izdvajamo *Hrvatske narodne bajke* s popisa lektire jer su „svakako najpopularniji usmeni oblik u dječjoj književnosti“ (Hranjec, 2006: 22). Iako se po temi narodne bajke mogu znatno razlikovati od umjetničkih bajki, imaju s njima dosta zajedničkih elemenata. Jedan od elemenata su likovi koji se javljaju i u narodnim i u umjetničkim bajkama. To su uz stvarna bića, odnosno ljude i životinje i nestvarni likovi pa tako susrećemo vile, zmajeve, divove,

vještice, patuljke i slično. Likovi su najčešće okarakterizirani kao izrazito dobri ili izrazito zli. U bajkama nema uvoda ni suvišnih opisa, pripovijeda se samo o bitnom događaju. Mjesto i vrijeme nam također nisu poznati ili su skroz općeniti. Većina bajki ima sretan završetak u kojem dobro pobjeđuje zlo, ali to nije uvijek pravilo. Jedna od poznatijih hrvatskih narodnih bajki je svakako bajka o *Maloj vili*. Kao i većina usmenih bajki pa tako i ova ima stereotipan početak, a započinje: „Bio kralj i kraljica, pa imali jednog sina". Ne znamo kada se radnja bajke odvija ni na kojem mjesto, što je jedna od odlika bajke. Likovi koji se javljaju u ovoj bajci su: kralj, kraljica, kraljević, mala vila i gospođa crvene kose. Mala vila je bila „odjevena u krasne haljine od finog ćerećeta zlatom vezena. Kosa joj je bila duga i spuštena niz pleći, a na glavi joj blistaše se zlatna kruna ukrašena dragim kamenjem" (Diklić, Težak, Zalar, 1996: 70). Ona je jedini nestvaran lik koji se javlja i ima mogućnost metamorfoze, iz male vile narasla je u prelijepu djevojku i postala kraljicom. Kraljević je trebao samo nju voljeti kako bi uvijek bila njegova. On to nije ispunio te kada je pogledao gospođu crvene kose koju je potom i oženio, mala vila ponovno se smanjila i zauvijek nestala. Kad kraljević uvidje kako gospođi ne može ispuniti svaku želju te se neprestano svađaju, „uzdisao je i jadikovao za malom vilom. (…) Ali se ona nikada više nije vratila" (Diklić, Težak, Zalar, 1996: 72). Ovo je jedan od primjera bajke koja ima nesretan završetak. Poznato je da se u bajkama javljaju određeni brojevi, pa tako i u ovoj. Javljaju se stalni brojevi, tri, sedam i devet (tri dana, sedam godina, devet noći…). Na početku bajke javlja se i običaj šišanog kumstva. Naime, „kad je kraljević narastao, proslaviše njegovo šišano kumstvo i na čast pozvaše najviđenije ljude iz svoga kraljevstva" (Diklić, Težak, Zalar, 1996: 70). To je „svečan obred prvog šišanja djeteta pri kome onaj tko šiša dijete postaje njegov kum" (Diklić, Težak, Zalar, 1996: 72).

Basne su, isto kao i bajke, same po sebi usmenoknjiževni oblik. Iz nacionalne književnosti izdvajamo basne Gustava Krkleca i Stanislava Femenića. „Zbirkom kojom se Krklec upisao među važne dječje animaliste su *Telegrafske basne*" (Hranjec, 2006: 155). Njegove su basne vrlo kratke, pisane u stihovima kojih nikada nije više od četiri. To je isključivo iz razloga što njegove basne sadrže samo srž radnje i dijalog, svedene su na najjednostavniju formu (Hranjec, 2006). Javljaju se likovi žaba, pauna, ševe, koza, vrabaca, lavova i slično. Femenićeve pak basne, pisane u proznom obliku, puno su duže i nose određenu poruku koja je nekad i posebno izdvojena kao na primjer u basni *Magarac* u kojoj na kraju piše: „pouka: Pomažeš li magarcu, dobro pazi da te ne namagarči!" (Femenić, 2012: 147). Također ih karakterizira dijalog, ali radnja je detaljnije opisana dok su likovi kao i u svim drugim bajkama: mravi, papiga, miš, magarac, pas, mačka i biljke.

2.4. Četvrti razred

Popis lektire za četvrti razred obuhvaća 30 lektirnih djela iz nacionalne književnosti. S obzirom na prethodne razrede, ovdje je obuhvaćen relativno mali broj usmenoknjiževnih oblika. Prevladava dječja proza, odnosno najviše romani. Najzastupljeniji su kriminalistički romani, znanstveno-fantastični romani, romani družine, obiteljski romane i drugi. Zastupljene su i bajke, zbirke priča, pripovijesti i nekoliko zbirki pjesama. Usmenoknjiževni elementi u lektirnim djelima prisutni su na temelju strukture, likova te tema i motiva. Stoga će se detaljno interpretirati bajke Ivane Brlić-Mažuranić *Regoč* i *Šuma Striborova*, zbirka priča Slavka Mihalića *Petrica Kerempuh*, roman Jagode Truhelke *Zlatni danci* i dvije zbirke pjesama Zvonimira Baloga *Pusa od krampusa* i *Nevidljiva Iva*. U vezu s usmenom književnosti možemo dovesti i lirski dnevnik *Moja zlatna dolina* koji obuhvaća zapise djetinjstva i zavičaja u kojem Kolarić-Kišur „oživljuje prošlo vrijeme, starinu i aromu jednog gradića, poetizaciju doma i obitelji, dakle u mnogočem ponavlja Truhelkin pristup" (Hranjec, 2006: 81) čije smo djelo, *Zlatni danci*, već prethodno izdvojili i povezali s usmenom književnošću. Zanimljiva je priča

kako je nastao roman Maje Gluščević *Klopka za medvjedića*. Naime, „tražeći kao pomoćnica redatelja glumce po ličkom kraju, čula je u selima neobičnu priču o medvjedici i njezinom mladunčetu, što joj bijaše predložak za *Klopku za medvjedića*“ (Hranjec, 2006: 183). To također vezujemo uz usmenu književnost jer je nastanak djela vezan uz priču određenog kraja, za koju ni sama autorica nije sigurna je li istinita ili nije (Hranjec, 2006).

Regoč pripada *Pričama iz davnine*. To je zbirka koja obuhvaća osam bajki Ivane Brlić-Mažuranić. „Semantičko odčitavanje naslovne sintagme njezine zbirke upućuje na narodni oblik bajke (pojam „priča“ i to „iz davnina“!)“ (Hrajec, 2009: 189). U svim bajkama Ivane Brlić-Mažuranić pronalazimo motive i likove iz hrvatskih narodnih bajki. Između ostaloga, bavila se i „proučavanjem našeg narodnog folklora i slavenske mitologije“ (Crnković, 1986: 49) što je također uvelike utjecalo na tematski i motivski svijet njenih bajki. Isto kao i narodne bajke, njezine su temeljene na borbi dobra i zla u kojoj više „ne pobjeđuju jaki, ni lukavi, ni miljenici sudbine, kako to često biva u narodnim pričama, nego pobjeđuje dobrota i nevinost“ (Crnković, 1986: 49). „Posebnu vrijednost ovim bajkama daje izvrstan jezik i način pričanja. Jezik je prirodan, čist, bogat, živ i pokretljiv, a uz to neobično jednostavan“ (Crnković, 1986: 49). „Ivana Brlić-Mažuranić ugrađivala je slavenski i usmeni sloj da istakne narodnosne korijene“ (Hranjec, 2006: 61). Kao i sve ostale bajke *Priča iz davnine* i *Regoč* obuhvaća ponešto iz usmene književnosti. Već je glavni lik – div Regoč lik iz narodne usmene književnosti. Divovi su česti likovi u svjetskim, ali i hrvatskim narodnim bajkama. Div je, naime, ljudsko biće nadnaravne veličine i snage. U *Pričama iz davnine* Regoč je „silno jak i golem vilenik, kojega spominje dubrovački pisac Đorđić u svome *Marunku*“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 79). Div je opisan na sljedeći način: „Najednom, kada Kosjenka zakrenu oko najvećeg zida, a ono pod zidom spava golem čovjek, veći negoli najveći hrast u najvećoj šumi. Na tom čovjeku ogromni plašt od debela platna, a opasao se remenom od pet hvati. U toga čovjeka glava velika kao najveći badanj, a brada kao stog kukuruzovine“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 81). On živi u Legen gradu gdje provodi dane isključivo brojeći zidine te smatra da mu je to jedini posao i ne želi nigdje iz grada. „Zvao se pak taj čovjek Regoč i življaše u Legenu gradu i nije imao posla nego da broji kamenje Legena grada“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 81). Osim diva, susrećemo i lik male vile Kosjenke. Vile su također vrlo česti likovi u narodnim bajkama. One su mlada i lijepa ženska bića obdarena magičnim moćima. U ovoj bajci o vilinom vanjskom izgledu ne saznajemo toliko potpuno kao o Regočevom, ona je opisana tek riječima: „A bijaše među vilama jedna mala vila, po imenu Kosjenka, koja bijaše ove noći prvi put sašla na zemlju sa oblaka“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 79). Ona je bila dobra vila, ali kako znamo, vile ne moraju uvijek biti dobre, iako većinom jesu. Osim što je dobra, Kosjenka je vesela, zaigrana, znatiželjna, mala vila uvijek spremna pomoći. Osim likova iz usmene književnosti, Brlić-Mažuranić preuzima i mjesto radnje. To je već spomenuti Legen grad. Kako objašnjava, Legen ili Leđan je „drevni čudesni grad prema hrvatskoj narodnoj pjesmi i predaji“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 80). Opisan je na način: „Hoda Kosjenka tako po Legenu, hoda, i sve joj se čini da negdje mora naići na neko čudo u ovom gradu koji bijaše tako čudesan i silan. No ipak ne vidi nigdje ništa nego silne razvaljene zidine i ne čuje ništa nego kako puca kamen od studeni“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 81). *Šuma Striborova* pripada također zbirci *Priče iz davnine*. Vrsta i tema djela, neki od likova koji se spominju u djelu te jezik i stil su „primjer (je) usmenoga nasljedovanja osobito u rečeničnoj ritmizaciji“ (Hranjec, 2009: 191). Bajka govori o ljubavi između sina i majke koja je stavljena na kušnju zbog zle guje. Nije ni ona toliko kriva koliko sin kolebljivac, budalasta glava, lakovjerna i naivna. Unatoč tome što iznevjeri i odbaci majku, ona ga prihvaća nazad. Nema veće ljubavi od ljubavi majke prema djetetu, majka je uvijek spremna žrtvovati se i oprostiti. Majka više voli svoju nesreću koja ju je snašla, nego što bi se pomladila i tako živjela bez svoga sina: „Ali ja volim ostati u svojoj nesreći, a znati da imam sina negoli da mi dadeš sve blago i sve dobro ovoga svijeta i da moram zaboraviti sina!“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 126). U bajkama postoji sukob dobra i zla. Dobro u ovoj bajci predstavljaju:

majka, djevojče, Domaći i Stribor, a zlo predstavlja snaha-guja. Kako bismo okarakterizirali sina, kao dobrog ili lošeg? U svoje bajke autorica uvodi likove kolebljivaca, koje ne svrstavamo ni u dobre ni loše. To je novost u odnosu na narodne bajke čiji su likovi isključivo podijeljeni na dobre i zle. Takav lik, lik kolebljivca u ovoj bajci je sin. On je naivan i lakovjeran, plašljiv i nepromišljen. Njegovu naivnost odmah iskorištava guja „Evo budalaste glave koja će me osloboditi na svoju nesreću" (Brlić-Mažuranić, 2002: 113). U početku ne prepozna svoju ženu kao guju pa se suprotstavlja majci kada ga na to želi upozoriti „Moja majka mora da je vještica. I odmah zamrzi na majku" (Brlić-Mažuranić, 2002: 115). Odbacuje svoju majku zbog guje iako ga uvjeriše da je zla i grješna, a majci se srce lomi. Ovaj lik kolebljivca na kraju bajke ipak shvaća da je pogriješio i moli za oprost „Pade sin pred majku na koljena, ljubi joj skute i rukave, a onda ju podiže na svoje ruke i nosi kući kuda sretno do zore stigoše. Moli sin Boga i majku da mu oproste." (Brlić-Mažuranić, 2002: 126) Zli likovi u ovoj bajci ostaju zli pa tako i snaha-guja. Zbog svoje zle i grješne duše zarobljena je u tijelu zmije. „Ona pak ne bijaše prava zmija nego bijaše ljudska duša, radi grijeha i zlobe ukleta, a mogao ju je osloboditi samo onaj koji bi se s njom vjenčao." (Brlić-Mažuranić, 2002: 113) Zmija-guja čest je lik u bajkama, uvijek predstavlja zlo i pokretač je svih zlih događaja. Tako i ova guja, na čijem je umu samo zloba, šalje majku na vrh litice, na zaleđeno jezero i slično. Zbog svoje zlobe ostaje takva kakva jest i dalje zarobljena u tijelu zmije zauvijek. Dobri likovi svima su posebno dragi, najviše djeci. Likovi Domaćih ovdje su nam posebno značajni. Naime, Domaći (Domovije) se „u svih slavenskih naroda nazivaju (se) tako mali kućni dusi koji dolaze u ognjište, pak više puta mnogo kvare učine, a katkad znaju i dobro učiniti." (Brlić-Mažuranić, 2002: 117) Njihov vanjski izgled opisan je: „Na njima kožusi, kapice i opančići crveni kao plamenovi, kosa i brada sive kao pepeo, a oči žarke kao ugljen." (Brlić-Mažuranić, 2002: 117) Oni su razigrani, nestašni, ali i dosjetljivi i spremni pomoći. Takav je bio i Malik Tintilinić, jedan od Domaćih i to onaj najživlji i najnestašniji (Brlić-Mažuranić, 2002). Odmah je odlučio pomoći majci govoreći: „Ja ću ti pomoći! Idem u sunčanu zemlju i donijet ću ti svračjih jaja. Podmetnut ćemo ih pod kokoš, pa kad se izlegu svračići, prevarit će se snaha: polakomit će se kao svaka šumska guja za svračićima i isplazit će jezik." (Brlić-Mažuranić, 2002: 118-119) Osim Domaćih i šumski starješina Stribor lik je iz slavenske mitologije. On je bog i duh vjetra, neba i zraka (Zalar, 2004). Stribor je vladar čarobne šume u kojoj su se zbivala „čuda dobra, ali i naopaka – svakome po zasluzi." (Brlić-Mažuranić, 2002: 113) Tako je i Stribor pomagao dobrim ljudima, a one zle kažnjavao. Od drugih usmnoknjiževnih elemenata prisutna je rečenična ritmizacija (Hranjec, 2004): „Pa zaigra kolo: po ognjištu, po pepelu, pod policu, na stolicu, po ćupu, na klupu! Igraj! Igraj! Brzo! Brže!" (Brlić-Mažuranić, 2002: 120)

Mnogi hrvatski književnici kao što su Matoš, Krleža, Kolar, Hitrec i drugi bavili su se likom Petrice Kerempuha. Ni Slavku Mihaliću nije promaknula ta tema te on piše svoju zbirku priča *Petrica Kerempuh*. „Ime Petrice Kerempuha (koliko se danas sa sigurnošću može tvrditi) prvi put se spominje u knjizi tiskanoj 1834., čiji naslov glasi: *Petricza Kerempuh iliti Chini y sivlenye chloveka proshenoga. Po Jakobu Lovrenchich, na szvetlo dan. Leto 1834. Vu Varasdinu pritiszkan z-szlovami Josefu od Flatzer*" (Mihalić, 1996: 132). Daje se zaključiti kako je prvi lik Petrice Kerempuha uveo Jakob Lovrenčić 1834. godine. Lik Petrice Kerempuha uspoređuje se sa likom Tilla Eulenspiegela koji se smatra njemačkim legendarnim šaljivcem te je „naš" Petrica nastao kao njegov uzor. „Raščlambom Lovrenčićeve knjige brzo bismo ustanovili da se radi o prijevodu – preradi njemačke pripovijesti o Tillu Eulenspiegelu, s time što je naš autor ponajviše mislio na poučni smisao svoje kompilacije namijenjene najširem krugu čitatelja." (Mihalić, 1996: 132) Mihalić (1996) također naglašava kako se njegova knjiga nastavlja na Lovrenčićevu, odnosno želi lik Petrice Kerempuha i njegove pustolovine prikazati u našem vremenu i prostoru s dozom svog subjektivnog stvaranja, ali i ponekih narodnih pripovijedanja. Petrica Kerempuh smatra se pučkim snalažljivcem i grabancijašem (Hranjec, 2006). Već u prvoj priči pod nazivom *Rođen u pokladnoj noći*,

Mihalić čitateljima objašnjava tko je zapravo kerempuh: „– Kerempuh! – vrisne razveseljena žena, jer je 'kerempuh' u starom hrvatskom jeziku sjevernih krajeva bio naziv za nezasitan ljudski drob koji ni o čemu drugome ne sanja nego o neprekidnom jelu, ništa mu nije tuđe ako pouzdano vodi dobrom zalogaju, spreman je čak i skončati od preobilja jestvina, i na taj način više od dobra i zla određuje ljudsku sudbinu.“ (Mihalić, 1996: 7) Već u idućoj priči *Tri puta kršten* saznajemo kako je Kerempuh postao Petrica Kerempuh. Pošto se u crkvi roditelji i kumovi nisu mogli dogovoriti oko imena, župnik odluči djetetu dati ime po sebi – Petar. Na to će kuma, koja ga je već prije prozvala Kerempuh: „ – Petrica Kerempuh! – razdragano će kuma. – Oh, kako je to krasno ime. Osjećam da će dječak postati slavan…“ (Mihalić, 1996: 13) Ostatak zbirke prati život Petrice Kerempuha. Ovo se djelo izdvaja jer se temelji na liku iz usmene književnosti, a osim toga u njemu pronalazimo i neke od usmenoknjiževnih oblika, starih narodnih običaja i slično. U djelu se susreće nekoliko mudrih izreka i poslovica. U priči *Namagarčeni bačvar* Bačvar Miho Bumbar znao je nekoliko latinskih izreka koje Mihalić prevodi i na hrvatski jezik: „ – Vulpes pilum mutant, non mores! (Mi kažemo: Vuk/ dakle ne lisica/ dlaku mijenja, ćudi nikada).“ (Mihalić, 1996: 46); „ – Per risum multum potest cognoscere stultum (Hrvatski: Po mnogom smijehu poznaje se luda).“ (Mihalić, 1996: 46); „ – Lupus in fabula (A u nas kažu: Mi o vuku, a vuk na vrata).“ (Mihalić, 1996: 47) U istoj priči, kada Petrica razgovara sa krčmarom izjavljuje: „ – Ja sam protiv toga da se s gospodom razgovara s figom u džepu.“ (Mihalić, 1996:48) te time upućuje na neiskrenost onoga što se izgovara. Kada Petrica želi raskrinkati mlinara u priči *Mlin na kupi* spominje se „Petrica je ustanovio i to da mlinar Gašpar Vrana ne otkida od usta drugih kako bi sam živio u izobilju.“ (Mihalić, 1996: 54) Želi reći kako mlinar koji i sam nema dovoljno, ne uzima od drugih jer to želi već jer mora. U priči *Hvalisavi oštarijaš* predstavlja lošeg gazdu krčme koji se ne odnosi dobro prema svojim zaposlenicima i gostima. Petrici koji mu je i bio gost, kada naručuje vino gazda uzvraća: „vrag odnio i tebe i vino“ (Mihalić, 1996: 72) čime se naglašava njegova loša narav i neljubaznost. Ovo je neka vrsta kletve koja spada u govorničke oblike. Osim toga javlja se i poslovica „ – Pala bi ti kruna s glave da sam podvoriš goste!“ (Mihalić, 1996: 72). To mu upućuje njegova zaposlenica te želi reći kako i on, iako je gazda može obaviti neki posao. Od ostalih usmenoknjiževnih oblika pojavljuju se još lirska pjesma te legenda. Lirska pjesma javlja se u priči *Hvalisavi oštarijaš*, a glasi: „– Daj ga meni!... Brzo se okreni, skočio ti je za vrat!... Sad ga imaš… Raspali ga među oči… Nogom, nogom, a ne rukama!“ (Mihalić, 1996: 74). To je obredna vukarska pjesma koju su pjevali vučari. „Vučari su maskirani ophodnici koji su u skupinama od tri do četiri čovjeka – nakon što su ubili vuka, oderali mu kožu, nataknuli je na kolac, napunili slamom i okitili je svilom, vunom i šarenim papirima – hodali po svom i susjednim selima glasno pjevajući i tražeći darove za ubijenoga vuka.“ (Dragić, 2007/2008: 489) Nakon toga mještani su darivali vučare i tim se običajem nastojalo vukove držati što dalje od sela (Dragić, 2007/2008). U priči *U šumi Medvednice* ne pronalazimo legendu kao takvu u cijelosti već se spominje: „Nakazani dvorjanici medvedgradske Crne Kraljice puzali su prema njemu iscerenih lica.“ (Mihalić, 1996: 37) To je danas poznata zagrebačka legenda koja govori o nesretnoj mladoj kraljici što je živjela na Medvedgradu. U knjizi pronalazimo i dva recepta što također možemo smatrati dijelom usmene predaje. Recept se usmenim putem prenosio s koljena na koljeno dok nije postojala mogućnost da se zapiše te se kao takav i dalje nastavio prenositi i širiti. U priči *Škrtac* spominje se kolinje: „Na dan klanja pripremio je djeci juhu po vlastitom naputku: na dvije-tri žlice užežene masti prepržio je glavicu isklijala luka, malo pljesniva brašna i šaku najljuće paprike, dolio vodu i u nju s uzdahom ubacio nekoliko kožica…“ (Mihalić, 1996: 31), a u priči *Namagarčeni bačvar* saznajemo kako se pravi prežgana juha: „Šaka brašna, žlica masti, zrnce soli i eto prežgane juhe.“ (Mihalić, 1996: 43). U zbirci se opisuje i nekoliko starih običaja: darivanja mladoženje, kupovanja mlade, kolinja …

Autobiografsko djelo Jagode Truhelke *Zlatni danci*, zapravo je pisani spomenik autoričinu osječkom djetinjstvu“ (Hranjec, 2006: 53). Mjesto radnje je grad Osijek i njegova okolica. Ovo djelo izraziti je primjer povezanosti dječje i usmene književnosti. „Vidi se ono u interpoliranju usmenih oblika, osobito lirskoj pjesmi i poslovicama.“ (Hranjec, 2006: 56) Narodne slavonske stihove „Tekla voda Karašica / Od Valpova do Našica…“ (Truhelka, 1969: 249) pjevao je kočijaš dok je vozio djecu u kolima. I drugi su domoljubni elementi prisutni kada se opisuje „lijepa naša domovina, dragi zavičaj hrvatski, Slavonija zemlja plemenita“ (Truhelka, 1969: 268) te kada se pjeva pjesma „Slavonijo, zemljo plemenita, / Vele ti si lijepa, uzorita“ (Truhelka, 1969: 268) i „Glasna jasna od pameti, / Preko dola, preko gora / Hrvatska nam pjesma leti / Sve do sinjeg tamo mora. / Nek se složе grla bratska: / Živjela Hrvatska!“ (Truhelka, 1969: 282) Osim domoljubnih, javljaju se i drugi usmenoknjiževni stihovi kao npr. „Kumina kuća na kraju, a oko kuće psi laju. / Neka samo psi laju, oni kumu čuvaju“ (Truhelka, 1969: 91) koje je pjevao dječak Ćiro, a znao je i pjevušiti: „Sjedi dida na kamenu, / Drži pušku na ramenu.“ (Truhelka, 1969: 13) Osim lirske pjesme prisutni su i drugi usmenoknjiževni elementi koje ističe i Hranjec (2006) te za svaki od njih navodi primjere: poslovice (*Trbuhom za kruhom, Danas lav, sutra mrav, Što je previše, ni s kruhom nije dobro*…), sintagme usmenog podrijetla (*Zato smo u Slavoniji, zemlji premenitoj, Kolo zametne sitna ljubičica*…), narodni frazeologizmi (*stade i udri u razgovor, vesela im majka, ubio ga grom, puče glas po gradu*…), usporedbe (*Zaplače Anica kao ljuta godina, Kola su odskakivala kao orah po rešetu, Kako je zdrava kao jabuka*…), nasljedovanje ritma usmenoga pripovijedanja (*Bio po svijetu kao pčela po cvijetu, Prođu danci kao sanci a godišta kao ništa*…), epiteti (*pjeva tanko i glasovito, gizdava djevojka)* (Hranjec, 2004; 2006). Velik je broj i „slavonizama i „regionalnih“ sintaktičkih konstrukcija“ (Hranjec, 2004: 81) kao što su na primjer: „Zahvali mama panduru, dade mu cvanciku i ispraši Ćiri turić“ (Truhelka, 1969: 19), „Šokac pucne bičem, pošto je bio zapalio lulicu, konji veselo potegnu i kola zalomoću po gradskoj kaldrmi“ (Truhelka, 1969: 249), „A ja ko i druge cure. Kad se podivojčim, poći ću u kolo, onda ću se udati, pa eto!“ (Truhelka, 1969: 282)… Djelo je također prožeto vjerskim odnosno kršćanskim elementima iz razloga jer je „Truhelkin život, življen i ravnan etičkim načelima“ (Hranjec, 2003: 55). Prije spavanja vrijeme je molitve, djeca odlaze sa najdražom stvari u krevet, a Dragoš „kleči u krevetku pred mamom, sklopio ručice među maminim i moli se Bogu“ (Truhelka, 1969: 35). U romanu se javljaju i određeni kršćanski blagdani i običaji. Slavi se Badnjak i Božić, prikazuje se dječje uzbuđenje i radost pri iščekivanju blagdana. Pjevanje božićnih pjesama uz okićeni bor djeci nikako nije strano i svi znaju stihove te ih stalno ponavljaju. Pjevaju tako: „Narodil nam se kralj nebeski / Od Marije čiste djevice“ (Truhelka, 1969: 103), „Oj pastiri, čudo novo / niste nikad vidjeli ovo“ (Truhelka, 1969: 103) i druge. Prisutno je i vjerovanje da Božić, odnosno Isus donosi djeci darove. Ćiro u to ne vjeruje i smatra kako to sve čine roditelji te isto tako želi razuvjeriti svoju sestru Anicu koja je pak uvjerena da „dolazi Isus i nosi nam božićnice i zeleno drvce i sve drugo“ (Truhelka, 1969: 121). Promatrajući djelo u cijelosti ono je iznimno važan ostvaraj koji se temelji na moralnim, etičkim, domoljubnim i zavičajnim vrijednostima. I stil kojim je pisano djelo „primjer je jezične regionalizacije i upravo uranjanjem u taj stilski izbor moguće je razvijati učenikovu pismenost“ (Hranjec, 2004: 80). To se može ostvariti: „detektiranjem regionalizama na raznolikim razinama mladi će interpretator lakše i spontanije uspostaviti kontakt s tekstom, a tad je do ’prevođenja’ u standard znatno lakše, upoznat će se s usmenoknjiževnim bogatstvom, onim i onakvim kakvo je donedavno ravnopravno cirkuliralo uz standard i štoviše, bivalo u mnogih pisaca stožernicom u građenju njihova stila.“ (Hranjec, 2009: 81)

Već u samom naslovu zbirke pjesama *Pusa od krampusa* Zvonimira Baloga pronalazimo elemente usmene književnosti. Krampus je, kako se u narodu smatra zli pratioc sv. Nikole (Hranjec, 2004). Krampus nije omiljena osoba u dječjem svijetu jer odrasli većinom plaše djecu koja nisu dobra kako će ih odvesti krampus „Djecu sličnu sebi / idući svijetom kradem“ (Balog,

2007: 8) ili će od njega dobiti šibu „Do tada ću praviti / društvo znancima / dijeliti šibe, / ružiti lancima“ (Balog, 2007: 13), a ukoliko budu dobra, dobit će poklone od sv. Nikole. Stoga djeci nikako nije poželjna pusa od krampusa koja se spominje u samom naslovu. Iz jedne riječi stvorio je Balog dvije koje se uvjetuju: pusa – krampusa. Cijela zbirka vjerske je tematike prožeta nesvakidašnjim kršćanskim motivima i likovima iz Biblije. „Balog ostihovljuje pučke običaje i kršćanske svece i mučenike koji su isto tako sastavnice tradicijske hrvatske kulture.“ (Hranjec, 2009: 196) Hranjec navodi „nekoliko zajedničkih obilježja koja svakako razmiču okvire Balogove poetike“ (Hranjec, 2003:113), a to su: pučki predložak – u zbirci su sadržani pučki običaji, osobe i događaji važni za kršćansku vjeru koji su interpretirani temeljem usmene predaje, evanđeoski odnosno biblijski predložak – na duhovit način progovara o motivima i događajima s kojima se dijete svakodnevno susreće; nastojanje za gnomičnošću – „pjesnikova težnja da – inspiriran kršćanskim zbivanjima/osobama – objedini općekršćansko iskustvo“ (Hranjec, 2003:115); desakralizacija – ne postoji u smisli kako bi Balog ismijavao kršćanstvo i vjeru, već ju želi prikazati na najjednostavniji način, primjeren djetetu; angažiranost – poezija ima isključivo etičku namjenu, a ne pogrdnu ili rugalačku (Hranjec, 2003). U zbirci pronalazimo nekoliko narodnih običaja. To su fašnik i Pepelnica. Jedna od pjesama nosi ime *Pepelnica – Čista srijeda.* „Na Čistu srijedu ili Pepelnicu, kojom započinje korizma, pepeo se stavlja na čelo i tako se označava pokornička narav korizmenog vremena“ (*Leksikon ikonografije, liturgike i simbolike zapadnog kršćanstva,* 1979) pa tako i u pjesmi Balog navodi kako Pepelnica stavlja pepeo na „sivonje“: „U veljači su ulice sivonja pune / na koje Pepelnica pepeo stresa“ (Balog, 2007: 18). Fašnik podrazumijeva dan i noć uoči Pepelnice kada se posljednji put fešta i veseli prije korizme. Poznati su još nazivi poklade, karneval i mesopust. Fašnik se spominje u pjesmi *Pepelnica pošla za Fašnika* i u pjesmi *Smrt Fašnika*. Pjesmu *Pepelnica pošla za Fašnika* treba još istaknuti jer se u njoj prepoznaje poznata kajkavaka usmena pjesma *Tu za repu, tu za len* (Hranjec, 2003: 113). Pjesma *Smrt Fašnika* izdvaja se jer opisuje također jedan narodni običaj u kojem se fašnik (većinom slamnata maskota) vuče po ulici te kažnjava, a to uočavamo u stihovima: „Fašnika nakon što su ulicama vukli, / na glavni trg su doveli / i tukli. / Devetali su ga uz sveopću galamu, / dok u njemu nisu prebili / i posljednju slamu.“ (Balog, 2007: 19). Balog se dotakao i Martinja, odnosno narodnog običaja krštenja mošta na dan sv. Martina, a u *pjesmi Noć uoči Svetog Stjepana – Štefanja (ovo je pjesma samo za gospođice* Balog opisuje još jedan narodni običaj. Naime, ako u noći uoči svetog Stjepana djevojke stave pod jastuk zrcalo, češalj i muške gaće, onaj koga budu sanjale za njega će se i udati. „Želiš li znati / za koga ćeš se udati, / kome ćeš ruku dati, / prije negoli pođeš na spavanje / i viklere nanižeš po glavi / - zrcalo, češalj i muške gaće / pod jastuk stavi.“ (Balog, 2007: 46) Humor je neizostavan dio Balogova književnog izričaja. Iako je ova tematika ozbiljna, Balog i ovom zbirkom pjesama „malom čitatelju daje upravo to – duhovito, a istinito, duboko promišljanje i stav, ovdje spram Božjega Sina, Isusa Krista“ (Hranjec, 2003: 114). Isusa, kao i druge osobe važne i događaje u kršćanskoj zajednici predstavlja djetetu na veseo i humorističan način. Pa tako, npr., za Ivana Krstitelja kaže: „Poput hipija život je provodio, / sa suncem i nebom / razgovore je vodio.“ (Balog, 2007:30) Nije sve ni u humorističnom tonu. Balog progovara o vrijednostima, ljudskoj dobroti i istinu, životu i smrti. O velikim djelima koja čovjek može ili je već učinio. U pjesmi *Uskrs* govori kako je Isus hrabro podnio svoju muku „Čudotvorac je tako dokazao / da je i smrt za nj šala. / Da su istina i ljubav / jači od svih bezumnika / i njihovih zala.“ (Balog, 2007: 34) Isto tako daje savjete malim (i velikim) čitateljima: „Bog je u tebi / koji u ova slova dubiš. / Pazi kuda i kako hodiš / da ga ne izgubiš!“ (Balog, 2007: 93) Jedno od Balogovih obilježja je i angažiranost, a „ to je dakle pjesnikova angažiranost, težnja da se i preko ovih motiva (…) osobito ovih – književno, poetski uznastoji za novim, boljim čovječnijim čovjekom (djetetom).“ (Hranjec, 2003: 115) Ovom zbirkom Balog kritizira društvo i njegove iskrivljene vrijednosti te ih na humorističan način ismijava (Hranjec, 2003). To potvrđuje stihovima: „Premda mi je vražji posao drag, / moram priznati

da pokraj / tolikih novokomponiranih lucifera / više nije unosno biti vrag.“ (Balog, 2007:12) „Osim pučkog običajnog konteksta on uključuje niz pučkih frazema, prirječja i uzrečica, premodelirajući ih za vedru, gdjegdje ironijsku igru i za čitateljsku mjeru“ (Hranjec, 2003: 113). Takav primjer pronalazimo u pjesmi *Sveta Kata* koja započinje poslovicom: „Sveta Kata snijeg za vrata, / narod tako veli. / Jer kud sveta Kata prođe, / sve se za njom bijeli.“ (Balog, 2007: 42). Poslovice se javljaju i u drugim pjesmama. U pjesmi *Sveti Martin* Balog spominje Hrvate van domovine stihovima „A i Hrvati, kako oni u domovini, / tako i oni koji su otišli trbuhom / za kruhom“ (Balog, 2007: 26). U pjesmi *Život u raju,* koja govori o odnosu Adama i Eve, pronalazimo dvije poslovice: „Umjesto iz tanjura on joj je jeo sa dlana.“ (Balog, 2007: 77) i „kad je Eva nagovorila Adama / da zabranjeno voće kuša.“ (Balog, 2007: 78). Sveprisutnost Boga naglašava u pjesmi *Bog*. Bog je uvijek na mjestu zbivanja te želi reći kako Bog sve vidi što se događa i ne treba mu nitko da to potvrđuje „On ne vjeruje u priče puke. / Ne zanimaju ga vijesti / iz druge ruke.“ (Balog, 2007: 112). „Balogova zbirka tako je još jedno svjedočenje o poticajnoj ulozi usmenih oblika u hrvatskoj dječjoj književnosti.“ (Hranjec, 2009: 197) Balogova zbirka pjesama *Nevidljiva Iva* obuhvaća stotinjak pjesama. Naziv zbirke nastao je, kao i u prethodnoj njegovoj zbirci uvjetovanjem dvije riječi gdje iz jedne izvodi drugu (NevidljIva). Zbirka je temeljena na dva „Balogova stilska izbora: leksičko – nonsensni i motivsko – nonsensni“ (Hranjec, 2004: 175). Ova se Balogova zbirka izdvaja u ovom radu jer unutar nje nalazimo pjesme koje „asemantikom upućuju na usmenu brojalicu“ (Hranjec, 2009: 196). Povezujemo ju sa usmenom književnošću isključivo zbog toga što u njoj pronalazimo elemente brojalica i brzalica, ali ne i tematske odnosno motivske elemente kao što je to sadržavala prethodna zbirka. U ovoj pjesničkoj zbirci izdvajaju se pjesme koje podsjećaju na usmenoknjiževne oblike brojalice i brzalice. Kod brojalica se riječi nabrajaju i gomilaju te mogu, a i ne moraju imati određeno značenje dok je za brzalice karakteristično smisleno značenje koje treba ubrzano izgovoriti s tim da se smisao ne izgubi (Botica, 2013). U većini njegovih pjesama prisutna je igra riječima. „Najpoznatija je u toj zbirci nonsensna etimološka igra – kad dio riječi nema s prethodnom etimološku svezu nego tek samo fonemsku, dakle ne – razlikovnu.“ (Hranjec, 2004:175) To su npr. pjesme: *Što se od vode pravi, Što se pravi od vina, Kuku, Jasno mi je da buča buči, Čari, Na kongresu lavova, Visibaba*… U zbirci razlikujemo i pjesme koje nemaju nikakvo značenje. Takve su npr. pjesme *Klim se klimatao* i *Nogom nognimo*. Iz stvarnih riječi izvodi nove koje nemaju nikakvo značenje. Korijenu riječi dodaje sufikse odnosno prefikse. Tako npr. iz riječi zvijezde izvede nove riječi *zvijezdnu* i *ozvjezdne*.

3. Zaključak

Važno je uvijek naglašavati kako usmena književnost svoj nastanak pripisuje isključivo narodu odnosno nekoj sredini. „A toj sredini pripadaju i djeca: usmena se književnost izvodi u njihovoj neposrednoj sredini, ona su sudionici u komunikacijskom procesu. A i inače, poetika usmene književnosti ima niz dodirnica s dječjom poetikom.“ (Hranjec, 2003: 186 – 187) Zato možemo reći kako je dječja književnost izrazito povezana s usmenom književnošću jer „već svoje podrijetlo vuče iz mnogih milenija pripovijedanja. Mit, legenda i bajka žive u njoj, uvijek se nanovo tiskaju i uvijek je svojim utjecajem oplemenjuju“ (Hranjec, 2006: 20). Stoga nije začuđujuća velika prisutnost usmene književnosti u dječjoj književnosti. Određeni usmenoknjiževni oblici izrazito su bliski djeci i njihovom svijetu i kao takvi su vrlo česti u njihovoj književnosti. Ponajprije je to bajka zatim su zastupljene i basne, legende, predaje, anegdote, lirske pjesme, brojalice, poslovice, zagonetke i drugi usmenoknjiževni oblici. U ovom radu temeljni cilj bio je proučiti popis lektire za razrednu nastavu te istražiti povezanost lektirnih književnih djela s usmenom književnošću, odnosno usmenoknjiževnim oblicima i

ostalim elementima usmene književnosti. Dolazi se do spoznaja kako je usmena književnost poprilično zastupljena u lektirnim književnim djelima razredne nastave. Taj broj je nešto veći u višim razredima što je i logično jer u prvom i drugom razredu prevladavaju isključivo slikovnice koje na neki način ograničavaju procese interferencije s usmenom književnošću. Iako u manjem opsegu, usmena književnost prisutna je i u nižim razredima. Većinom se ta povezanost ostvaruje na temelju nonsensa i jezične igre. U prvom razredu izdvajaju se Femenić i Vitez kao glavni predstavnici nonsensa i jezične igre. U višim razredima povezanost je nešto drugačija. Usmena književnost razlog je nastanka novih književnih djela koja u potpunosti obuhvaćaju sadržaje usmene književnosti dok određena književna djela obuhvaćaju samo neke od elemenata usmene književnosti. Povezanost se posebno ostvaruje s obzirom na zavičajnost, odnosno najznačajnija je zavičajno – etnomentalitetna funkcija te domoljublje koje u većini djela ima isključivu važnost i vrlo je naglašeno. Izrazita zavičajnost i domoljublje prisutni su u djelima Nade Iveljić, isto kao i kod Jagode Truhelke.

Kada se promatra povezanost s obzirom na zastupljenost usmenoknjiževnih oblika, većina je oblika zastupljena. Prevladava proza nad poezijom, mada se mogu izdvojiti bajke kao najučestalije, ali i legende te basne. Ističe se zbirka legendi Dubraka Horvatića. Uz umjetničke bajke s naglaskom na bajke Ivane Brlić-Mažuranić na popisu lektire za više razrede, ponuđene su i hrvatske narodne bajke te basne po izboru. Izdvaja se i djelo Slavka Mihalića *Perica Kerempuh* za čiji je nastanak zaslužan i istoimeni lik iz usmene književnosti. Govornički oblici su također zastupljeni većinom unutar nekih drugih oblika, nikad se ne pojavljuju samostalno. To su svakako brojalice i rugalice koje su izrazito bliske dječjem svijetu i djeci posebno zanimljive. Jednostavni oblici, odnosno zagonetka i poslovica također nalaze svoje mjesto u lektirnim djelima isto tako uklopljene u neki drugi, većinom prozni oblik.

Usmena književnost sastavni je dio dječje književnosti, odnosno u ovom slučaju lektirnih književnih djela razredne nastave, jer je po svojim osobitostima bliska, razumljiva i zanimljiva djeci i djeca je rado prihvaćaju.

4. Literatura

Balog, Z. (2001). *Nevidljiva Iva*. Zagreb: Nakladnička kuća Balog d.o.o.

Balog, Z. (2007). *Pusa od krampusa*. Varaždin: Katarina Zrinski d.o.o.

Bošković-Stulli, M., Zečević, D. (1978). *Povijest hrvatske književnosti*, knjiga 1, *Usmena i pučka književnost*. Zagreb: Liber.

Botica, S. (1995). *Hrvatska usmenoknjiževna čitanka*. Zagreb: Školska knjiga.

Botica, S. (1998). *Lijepa naša baština*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Botica, S. (2013). *Povijest hrvatske usmene književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

Brlić-Mažuranić, I. (2002). *Čudnovate zgode šegrta Hlapića*. Zagreb: Školska knjiga.

Brlić-Mažuranić, I. (2002). *Priče iz davnine*. Zagreb: Školska knjiga.

Crnković, M. (1986). *Dječja književnost*. Zagreb: Školska knjiga.

Diklić, Z., Težak, D., Zalar, I. (1996). *Primjeri iz dječje književnosti*. Zagreb: Divič.

Dragić, M. (2007/2008). *Poetika i povijest hrvatske usmene književnosti*, fakultetski udžbenik. Split: Filozofski fakultet.

Femenić, S. (1999). *Idi pa vidi*. Zagreb: Mladost.

Femenić, S. (2012). *Ludi kamen*. Zagreb: Znanje.

Horvatić, D. (2003). *Grički top i druge legende*. Zagreb: K. Krešimir.

Hranjec, S. (2003). *Kršćanska izvorišta dječje književnosti*. Zagreb: Alfa.

Hranjec, S. (2004). *Dječji hrvatski klasici*. Zagreb: Školska knjiga.

Hranjec, S. (2006). *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

Hranjec, S. (2009). *Ogledi o dječjoj kniževnosti*. Zagreb: Alfa.

Iveljić, N. (1993). *Pronađeno blago*. Zagreb: Tipex.

Iveljić, N. (2001). *Nebeske barke*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Iveljić, N. (2002). *Božićna bajka*. Zagreb: Tipex.

Iveljić, N. (2005). *Čuvarice novih krovova*. Zagreb: Tipex.

Iveljić, N. (2006). *Šestinski kišobran*. Varaždin: Katarina Zrinski.

Matičević, I. (2001). *Hrvatske bajke i basne*. Zagreb: Alfa.

Mihalić, S. (1996). *Petrica Kerempuh*. Varaždin: Katarina Zrinski.

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Solar, M. (2005). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

Težak, D. (1991). *Hrvatska poratna dječja priča*. Zagreb: Školska knjiga.

Truhelka, J. (1969). *Zlatni danci*. Zagreb: Mladost.

Uskoković, D. (2005). *Vodič kroz lektiru za niže razrede osnovne škole*. Zagreb: Mozaik knjiga d.o.o.

Videk, N. (2001). *Pismo iz Zelengrada*. Zagreb: ABC naklada.

Vitez, G. (2013). *A zašto ne bi*. Zagreb: Alfa.

Vrkić, J. (1997). *Hrvatske bajke*. Zagreb: Glagol.

Zalar, D. (2004). Predgovor. U: Ivana Brlić-Mažuranić, *Priče iz davnine*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Zalar, I. (1978). *Dječji roman u hrvatskoj književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

Kratko predstavljanje autora

Jasminka Brala-Mudrovčić – diplomirala je na Sveučilištu u Splitu hrvatski jezik i književnost, a magistrirala i doktorirala na Sveučilištu u Zagrebu. Kao docentica zaposlena je na Sveučilištu u Zadru. Autorica je znanstvene monografije *Putevima hedonizma* (Komediografski rad Milana Begovića) te niza poglavlja u raznorodnim knjigama, znanstvenih i stručnih radova. Aktivno sudjeluje na znanstveno-stručnim skupovima u zemlji i inozemstvu. Bila je suradnica na nekoliko projekata. Članica je Katedre Čakavskoga sabora pokrajine Gacke, Hrvatskoga filološkog društva, Hrvatskoga mariološkog instituta, Matice hrvatske i zastupnica Ličko-senjske županije u Društvu profesora hrvatskoga jezika.

Marina Kovačević – magistrica primarnog obrazovanja, zvanje je stekla studirajući Integrirani preddiplomski i diplomski učiteljski studij u Gospiću Sveučilišta u Zadru.

Kako izstopiti iz povprečja?
Problemski pouk pri delu z umetnostnim besedilom – empirični del

How to Exit the Average?
Problem-based Learning – Empirical Presentation

Tanja Brčić Petek

Konservatorij za glasbo in balet Maribor
tanja.brcic.petek@konservatorij-maribor.si

Povzetek

Izvedba problemskega pouka v praksi in analiza izdelkov učencev (ilustracij in literarnih izdelkov, oznak osebe) sta bili usmerjeni k ugotovitvi, ali je s takšno obliko obravnave umetnostnega besedila (problemskim poukom) v 7. razredu devetletne osnovne šole mogoče doseči zastavljene oz. predpisane vzgojno-izobraževalne cilje. Ustvarjanje problemske situacije je tako s primerjavo različnih slikovnih upodobitev kot tudi postavljeno tezo, da je osrednja oseba pripovedke negativen lik, uspešno razvilo problem in zbudilo radovednost učencev, njihovo zanimanje za razrešitev, raziskovanje in ustvarjanje. Rezultati so pokazali, da je problemski pouk uspešna metoda poučevanja in primerna tudi za osnovno šolo, saj so vzgojno – izobraževalni cilji bili doseženi, vendar pa je tovrstno obliko pouka in način dela v razredu potrebno prilagoditi starosti, interesom in psihični razvojni stopnji otrok**.**

Ključne besede: problem, problemska situacija, problemski pouk, reševanje problema, samostojno raziskovalno in ustvarjalno učenje.

Abstract

The realisation of the problem lesson in praxis and the analysis of pupils' products (illustrations and literary products, characterisation of a person) were directed to the ascertainment whether it is possible to achieve educational aims in the 7th grade of the primary school with such form of dealing with the artistic text (with problem lesson). The creating of the problem situation has with the comparison of different picture shaping as well as with the given thesis that the central character of the story is a negative person, successfully developed the problem and awakened curiosity of the pupils, their interest for the solution, research and creation. The results have shown that the problem lesson is successful method of teaching and is suitable also for the primary school because the educational aims were achieved, but this form of instructions and the style of work in the classroom has to be adapted to the age, interests and the psychical development of the children.

Key words: independent research and creative learning, problem, problem lesson, problem situation, solving of the problem.

1. Namen

Namen empiričnega dela je izvedba problemskega pouka v praksi, torej v razredu in tako preveriti mnenja mnogih teoretikov, da naj bi se problemski pouk izvajal zlasti v srednjih šolah in da je za osnovno šolo takšna netradicionalna oblika pouka običajno prezahtevna in zato neprimerna. Predvsem pa na podlagi analize izdelkov učencev in njenih rezultatov ugotoviti,

ali s takšno obliko izvajanja pouka (problemskim poukom) v 7. razredu devetletne osnovne šole dosežemo zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje.

2. Opredelitev osnovnih raziskovalnih parametrov

Pred samo izvedbo empiričnega raziskovanja smo si zastavili vprašanja in postavili hipoteze kot vodilo in smernice dela in raziskovanja.

2.1 Raziskovalna vprašanja

- Ali je problemski pouk v 7. razredu devetletne osnovne šole prezahtevna oblika pouka?
- Ali so pristopi, načini vzpostavljanja problemske situacije,
  - primerjava slikovnih upodobitev različnih ilustratorjev;
  - postavljena teza, da je osrednja oseba književnega dela pozitiven ali negativen lik, primerni za otroke 7. razreda devetletke?
- Ali s problemskim poukom pri obravnavi umetnostnega besedila v celoti dosežemo zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje?

2.2 Hipoteze

- Problemski pouk ni prezahtevna oblika izvajanja pouka v 7. razredu devetletne osnovne šole.
- Ustvarjanje problemske situacije s primerjavo ilustracij je pretežka oblika za 12–letnike.
  - Učenci se bodo osredotočali na zunanji izgled Martina Krpana, njegov videz (barva, dolžina las, postava …), manj pozorni bodo na prostor samega dogajanja, v ozadju njihovega opazovanja bo tudi likovna tehnika in ugotovitve, komu so ilustracije namenjene (otrokom, odraslim). Opažanja ne bodo izpostavila vidnejših razlik, ki bi direktno vzpostavila problem.
- Postavljena teza, da je Martin Krpan negativen lik, je primernejši in enostavnejši način ustvarjanja problemske situacije.
  - Učenci bodo postavljeni tezi nasprotovali, s čimer se bo vzpostavil problem, ki bo zahteval raziskovanje, utemeljevanje in argumentacijo.
- S problemskim poukom v osnovni šoli v celoti dosežemo zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje, vendar moramo način in oblike dela prilagoditi starosti, interesom in psihični razvojni stopnji otrok.

3. Metodologija

3.1 Analiza izdelkov učencev

Na podlagi postavljenih pričakovanj in kriterijev smo analizirali 18 ilustracij učencev 7. a, 18 oznak Martina Krpana 7. a in 23 oznak osebe 7. b razreda.

3.2 Raziskovalni vzorec

V raziskavo smo vključila 41 učencev sedmih razredov devetletne osnovne šole, 18 učencev 7. a razreda in 23 učencev 7. b razreda.

3.3 Postopki zbiranja podatkov

Na osnovni šoli smo v 7. a in 7. b razredu devetletke izvedli štiri učne ure. Obravnavali smo Levstikovega Martina Krpana. Prvo učno uro smo v obeh razredih izvedli tradicionalni pouk obravnave umetnostnega besedila, domača naloga pa je bila različna.

Tako so v 7. a ilustrirali najljubši dogodek Levstikove pripovedke ali izdelali portret Martina Krpana. Učenci 7. b razreda pa so doma v odlomku v berilu podčrtali povedi, ki označujejo Krpanovo zunanjost in njegov značaj.

Druga ura je bila zastavljena problemsko. Z učenci smo vzpostavili različni problemski situaciji kot izhodišče za nadaljnje delo, tako smo v 7. a razredu primerjali različne slikovne upodobitve znanih ilustratorjev. Različne upodobitve so izzvale problem, ki smo ga s pomočjo ilustracij, reševanja učnega lista in tabelske slike skušali razvozlati. Z iskanjem Krpanovih lastnosti, tako opisom zunanjega videza, kot tudi značaja, smo skušali odgovoriti na vprašanje, kakšen lik je Martin Krpan – pozitiven ali negativen.

V 7. b razredu smo problemsko situacijo ustvarili s postavljeno tezo, da je Martin Krpan negativen lik, kar je omogočilo burno razpravo, nasprotujoča si mnenja, zahtevo po opredeljevanju in utemeljevanju, kakšen lik je Martin Krpan. Sama sinteza (pisanje oznake glavnega junaka) pa je bila enaka, saj le tako lahko situacijo primerjamo in izpeljujemo ugotovitve. Po uspešnem delu v šoli na podlagi pridobljenega znanja in ugotovitev ter natančnih navodil so učenci doma napisali oznake, osrednjega lika te klasične Levstikove pripovedke, Martina Krpana.

3.4 Postopki obdelave podatkov

Ilustracije 7. a/9 in oznake osebe učencev obeh razredov smo na podlagi postavljenih pričakovanj in kriterijev analizirali in ocenili, analizo in rezultate analize pa uredili v tabelarično in grafično prikazovanje.

3.5 Potek/opis učnih ur in učnih priprav

V 7. a/9 in 7. b/9 razredu izbrane šole smo izvedli štiri učne ure. Prva ura: obravnava umetnostnega besedila (F. Levstik: Marin Krpan), tradicionalni pouk. Druga ura: problemski pouk. Domača naloga, ki je izhodišče problemske situacije, se v obeh razredih razlikuje.

3.5.1 Učna priprava 1

V 7. a/9 smo izvedli dve učni uri. Prvo uro smo obravnavali Levstikovega Martina Krpana. Za domačo nalogo, ki je bila izhodišče za ustvarjanje problemske situacije, so učenci ilustrirali najljubši dogodek Levstikove pripovedke ali izdelali portret Martina Krpana.

3.5.2 Učna priprava 2

Druga učna ura je bila zastavljena v obliki problemskega pouka. V 7. a/9 smo problemsko situacijo ustvarili s primerjavo ilustracij različnih avtorjev. Tako smo ustvarili problem in motivacijo za nadaljnje delo in razrešitev problema.

3.5.3 Učna priprava 3

V 7. b/9 smo izvedli dve učni uri. Prvo uro smo obravnavali Levstikovega Martina Krpana. Doma so učenci iz odlomka v berilu izpisali povedi, ki označujejo Martina Krpana, tako njegov zunanji videz kot tudi značaj.

3.5.4 Učna priprava 4

V 7. b/9 smo na začetku druge ure problemsko situacijo ustvarili s postavljeno tezo, da je Martin Krpan negativen lik. Učenci so temu nasprotovali, s tezo se je strinjal le en učenec. Nastali problem je učence motiviral za nadaljnje delo in razrešitev problema.

3.6 Učni listi

3.6.1 Učni list 1

Učenci 7. a/9 in 7. b/9 so reševali učni list, analiza umetnostnega besedila.

Fran LEVSTIK: Martin Krpan

1. Kdo nastopa v odlomku?
2. Koga je cesarica oštela?
3. Kako se obnaša Martin?
4. Kaj ga je prizadelo?
5. Kakšno je bilo Krpanovo mnenje o cesarskem dvoru in kaj je menil o ljudeh na dvoru?
6. Kaj je za vas hvaležnost?
7. Kaj je o hvaležnosti menil Krpan?
8. Zakaj je hotel Krpan oditi?
9. Kako bi se na njegovem mestu obnašali vi in kaj bi storili?
10. Kaj je Krpan dobil za plačilo, da je Dunaj rešil pred Brdavsom?

UMETNA PRIPOVEDKA

- znan avtor;
- napisana po zgledu ljudske pripovedke;
- ljudska rekla,pregovori;
- okvirna zgodba (pripovedovalec Močilar);

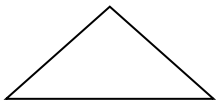
- prepletanja resničnega in namišljenega;
- pretiravanje;
- dialog = dvogovor.

IDEJA

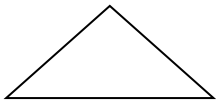
- zgodovinsko – politično ozadje;
- nehvaležnost in mačehovski odnos do Slovencev (posameznik – kolektiv).

DVOJNO DOGAJANJE

Krpan : Brdavs

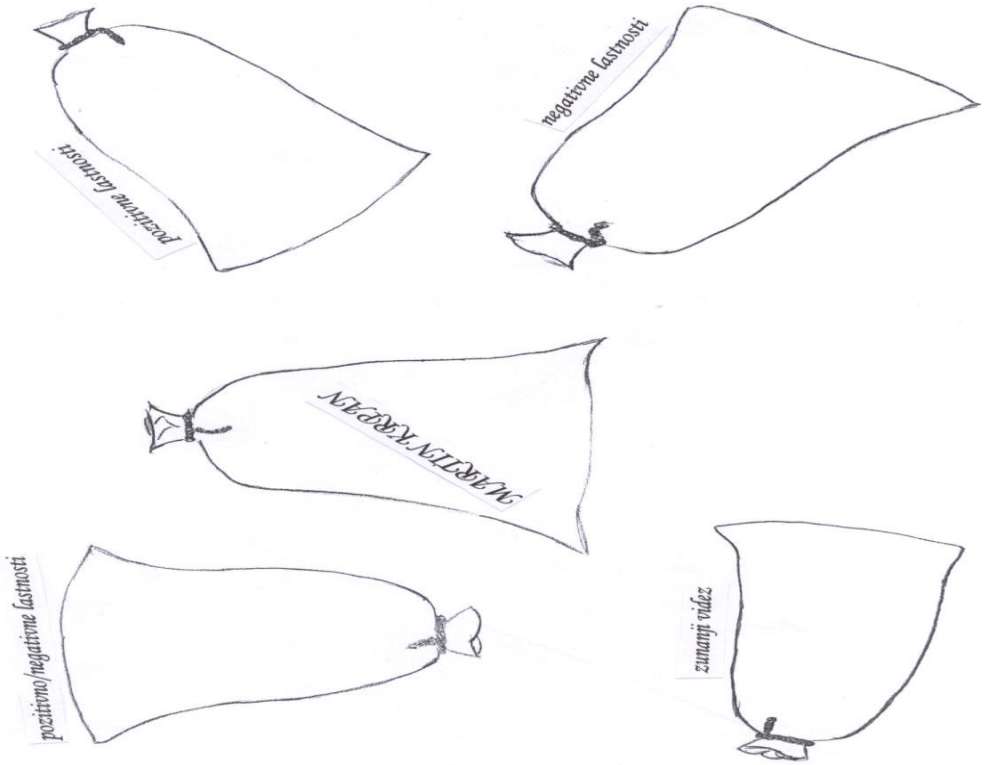


Krpan : dunajski dvor



3.6.2 Učni list 2

V šoli rešen učni list naj bi bil učencem 7. a/9 in 7. b/9 vodilo za pisanje oznake osebe.



3.7 Primerjava ilustracij različnih avtorjev – delo v skupinah

3.6.1 Upodobitve Martina Krpana

Martin Krpan z Vrha, Levstikova pripovedka, vsakemu posamezniku odkriva nekaj novega, jo bere in razume drugače, kar je po svoje tudi razumljivo, saj gre za večplastno umetnino, ki ne dovoljuje enopomenskega branja.

In prav zaradi tega jo je mogoče interpretirati z najrazličnejših zornih kotov, ne samo kot literarno besedilo, temveč tudi kot likovno umetnino. Zato smo se odločili, da problemsko situacijo v 7. a/9 ustvarimo s primerjavo različnih slikovnih upodobitev Martina Krpana, saj različni ilustratorji isto osebo, dogodek predstavijo na različne likovne načine. S primerjavo nastane problem, ki zahteva podrobnejšo analizo, miselno aktivnost in v učencu zbuja željo po razrešitvi problema. Izbrala sem ilustratorje, katerih upodobitve se med seboj razlikujejo in omogočajo ustvarjanje problema.

<u>Ilustratorji Levstikove pripovedke</u>

a) Hinko Smrekar

Njegove risarske umetnine Martina Krpana sodijo med najlepše in tudi najzanimivejše ilustracije tega dela. Ilustracije so postavljene v realen čas in prostor.

Za zgodovinsko zaveso pa nam natančni opisi okolja in kostumov odkrivajo izjemno doslednost, saj je satirično in groteskno ost predstavil brez pretiravanj in z izredno prefinjenostjo.

Martina Krpana je upodobil kot mrkogledega in redko šegavo nasmejanega junaka, ki je v prostoru vedno postavljen tako, da zastira dvorjane in drugo dvorsko gospodo. Mogočnost glavnega junaka ima pri Smrekarju globlji pomen. Krpan je kot mogočno obzidje, za katerim se skriva pisana praznost aristokratskega Dunaja. Iz tega sklepamo, da je Smrekar bral Levstika

s političnega vidika in da je pogumno izrazil svoje mnenje in prepričanje ter odnos do dvora in Avstrije. Tako ilustracije interpretirajo zaničevalen odnos Dunaja do Slovencev, katere so imeli za barbare, jim odvzemali identiteto in jih skušali odpisati kot nezgodovinski objekt. Hinko Smrekar je izbral nazorno perorisbo in jo dopolnil s prosojnim senčenjem in bogatim tonskim prehajanjem.

Krpana kot orjaka, ki ga je slikal v prvem planu, je postavil v čas dunajskega cesarskega baroka, s čimer je v vsaki podobi stopnjeval razlike med izumetničenim dvorom in zdravim ljudskim človekom.

Politična ideja dela je nakazana tudi s kostumi. Krpan je oblečen v preprosto, stanovsko in nacionalno neopredeljeno nošo – gre za funkcionalno, skoraj vojaško oblačilo človeka, ki se na svoj način bori z vladajočim razredom in njegovimi omejitvami, razredom, ki je poln ponosa in robate uglajenosti.

S cesarjem komunicira kot s sebi enakim, enakopravnim, prej nekoliko zviška kot pa ponižno. Krpan je poosebljena moč, kjer ni sledu kmečke ponižnosti. V kasnejših ilustracijah je politična in satirična ost otopela in se umaknila v ozadje ali pa popolnoma izginila (Sedej, 1981).

Predvidevala sem, da učencem ilustracije Hinka Smrekarja ne bodo všeč. Predvsem zaradi črno-bele tehnike. Pričakovala sem, da se bodo otroci osredotočali na osebe, prostor in okolje pa zanemarili, čeprav sem jih usmerjala k ugotovitvi, v kakšen prostor in čas so ilustracije umeščene. Posebej sem izpostavila vprašanje, komu so ilustracije namenjene (otrokom, odraslim).

b) Tone KRALJ

Kralj je v nasprotju s Smrekarjem zgodbo o tihotapcu Martinu Krpanu postavil v svojevrstno retrospektivo časa in prostora. Gre za podajanje v nošah in slikanje okolja.

Njegove podobe izžarevajo mogočnost, veličastnost ljudstva v likovno čisti obliki pa kaže nasprotje med Krpanom in dunajskim dvorom.

Veliko pozornosti namenja pravljičnosti, še posebej pri upodobitvi boja med Krpanom in Brdavsom. Pravljična lastnost je tudi karikiranje značajev. Hkrati pa je Tone kralj vnesel tudi veliko folklornih elementov – naslovna stran – Krpan v kmečkem kožuhu in s polhovko, s čimer je želel poudariti Levstikovo nacionalno opredelitev.

Pravljično vzdušje je umetnik dosegel z mešanjem različnih stilov različnih stilnih elementov od gotskih oklepov do baročne dvorjanske noše. S tem vnašanjem podrobnosti, ki označuje različna obdobja je želel prikazati, da se je zgodba o Krpanu skozi slovensko zgodovino venomer ponavljala. Slovenski mogočnež je rešil Dunaj pred neusmiljenim sovražnikom, v zahvalo pa je dobival očitke in žaljivke (Sedej, 1981).

Ilustracije Toneta Kralja sem samo omenila, saj menim, da so njegove upodobitve najbolj poznane, kar se je tudi potrdilo, saj so nekateri učenci drugo učno uro prinesli knjižno izdajo, opremljeno z njegovimi ilustracijami.

c) Svojevrsten likovni poskus predstavljajo ilustracije arhitekta **Marjana AMALIETTIJA,** ki je zgodbo o pogumnem Martinu Krpanu predstavil kot kostumsko slikanico, ki spominja na disneyevske umetnine in deloma na oblikovanje prizorov, kakršne poznamo iz risanih filmov

klasičnega obdobja. Načeloma je ostal zvest času, ki ga je kot okvir zgodbe uporabil že Smrekar.

V mnogih prijemih je Smrekarjev vpliv na Amaliettija tako močan, da daje vtis, da se je umetnik zavestno naslonil na to najstarejšo upodobitev, vendar ji je dodal sodobnejše in lahkotnejše dimenzije šegave in hkrati živopisne povesti z značilnostmi pravljice, resničnih dogodkov in hudomušne satire. Zelo zanimivi so tipi obrazov, ki so kar se da sodobni in stilizirani na način, ki ga poznamo iz uporabne grafike.

V vseh do sedaj opisanih primerih smo se srečevali s klasičnim tipom ilustracije, ki je zasnovana in izvedena tako, da postane del knjige, torej sestavina nekega novega kompleksnega organizma (Sedej, 1981).

Pričakovala sem, da bodo učencem ilustracije všeč, saj so barvne kombinacije v skladu z realnostjo. Glede na starost učencev morda nekoliko preveč pravljično opremljeno, vendar v splošnem primerno tudi za »malo večje« otroke.

d) Boris KOBE pa je ilustracije zasnoval izrazito slikarsko. Gre za zaključen opus na temo, ki je v knjigi samo reproduciran in ima v obliki ilustrativne spremljave teksta drugačen pomen in učinek.

Lik Krpana, ki je v vseh prizorih skoraj v celoti zapolnjuje slikovno ploskev, je predstavljena kot kombinacija barvnih lis. Moč in šegavost junaka se izraža v barvnih odtenkih in poudarkih (meseno rdeča lisa obraza, mogočne roke). Figura se deloma zliva z ozadjem tako, da z njim tvori nasičeno barvno ploskev, kjer opazimo fino prelivanje barv, ki prehajajo druga v drugo skoraj neopazno, kar je dosegel z uporabo tehnike enkratnega odtisa mokre podobe v temperi. Zanimivo je, da tehnika ne prenese podrobnosti in natančnega opisovanja.

Večino prizorov se dogaja v komaj ali sploh ne nakazanem prostoru, katerega razsežnosti moramo dopolniti in dojeti sami na podlagi prebranega besedila.

Podobe karakterizirajo predvsem barve, tako da je Martin Krpan prikazan kot silak z meseno rdečim obrazom, ki izžareva zdravje in moč. Ostale figure so manjše, ilustrirane z uporabo zelenih, modrikastih in drugih osnovnih barv, ki delujejo kot kontrast zdravi barvni gmoti, ki označuje Krpana.

Večji poudarek je na samih figurah, medtem ko so ozadja in prostorski okviri le nakazani.

Kobe se v uporabi likov in načinu slikanja ne naslanja na zgodovinske stile, saj je želel ustvariti predvsem samosvojo barvno pripoved, kjer mu je motiv Martina Krpana bolj spodbuda kot pa vodilo. Hkrati pa je želel poiskati nov tip ilustracij, ki so namenjene predvsem odraslim (Sedej, 1981).

Te ilustracije sem izbrala zaradi njihove drugačnosti, posebnosti. Gre za zahtevno likovno tehniko in predstavitev, ki zahteva dobro poznavanje sveta umetnosti. V skladu s tem sem bila prepričana, da bodo otrokom ilustracije tuje, nesimpatične, njihovo poročilo pa skromno in pomanjkljivo, čemur vzrok je njihova nezainteresiranost.

e) Iztok Križan

Na prvi pogled so se mi zdele ilustracije Križana in Amaliettija zelo podobne – umirjene barve, zanimive barvne kombinacije, natančno prikazan prostor dogajanja, vendar obstajajo razlike. Amaliettijev stil je bolj prefinjen, medtem ko pri Križanu opazimo grobe poteze ilustriranja.

Zanimalo me je, ali bodo otroci opazili, da je Križan v ospredje svojih ilustracij postavil Krpana, čeprav sta tudi prostor in okolje natančno prikazana. Amaliettijev Krpan pa je glede na prostor in predmetni svet, v katerega je postavljen, majhen.

f) Klavdij Palčič

Predvidevala sem, da bodo učenci Palčičeve ilustracije označili kot dobre in da jim bodo všeč zaradi izredno bogate barvne palete. Na upodobljenost likov v obliki karikatur, popačenih podob pa ne bodo pozorni.

3.7.2 Poročila skupin

Učence 7.a/9 smo razdelili v pet skupin. Vsaka skupina je dobila knjižno izdajo Martina Krpana z različnim ilustratorjem. Učenci so ilustracije natančno opazovali in komentirali. Pozorni so bili na osebe, umeščenost v prostor in okolje, likovno tehniko in komu so ilustracije namenjene.

Poročila skupin so zelo dobra, natančna in izčrpna. Učenci so me s svojimi opažanji zelo presenetili in svojo vlogo kritikov opravili odlično.

1. SKUPINA

Učenci so Križanove ilustracije označili kot zanimive, predvsem zaradi barvnih odtenkov. Ugotovili so, da je Krpan kot glavni junak postavljen v ospredje, zelo natančno pa je prikazan tudi prostor dogajanja. Opazili so, da so njegove poteze ilustriranja grobe, ilustracije pa so namenjene »malo večjim« otrokom, med katere prištevajo tudi sebe. Simpatično in zanimivo poročilo.

2. SKUPINA

V nasprotju s pričakovanji jim Palčičeve ilustracije niso bile všeč, saj so jih ocenili kot »kičaste« popačene podobe, kar me je zelo presenetilo. Ilustracije bi predstavili otrokom v vrtcu zaradi močnih živih barv, ki niso v skladu z realnim svetom. Poročilo, polno presenetljivih in nepričakovanih ugotovitev, saj je njihovo poročilo v nasprotju z mojimi pričakovanji.

3. SKUPINA

Veliko pozornost je skupina namenila prostoru in času, v katerega so ilustracije umeščene in ugotovila, da je Smrekar natančno nakazal zgodovinsko obdobje. Posebej zanimivo se mi zdi, da so učenci izpostavili podobnost njegovih ilustracij s stripom, po njihovem manjkajo le oblački z dialogom. Smrekarjeve ilustracije namenjajo odraslim, predvsem zaradi, po njihovem mnenju, dolgočasne črno-bele tehnike. Izčrpno in zanimivo poročilo, polno otroške domišljije. Navdušilo me je, da so opazili podobnost ilustracij s stripom.

4. SKUPINA

Moja predvidevanja, da bo poročilo te skupine skromno in pomanjkljivo, se niso potrdila. Učenci so podali zanimivo poročilo, v katerem ugotavljajo, da gre za barvne ilustracije, naslikane s tempera barvicami, ki niso umeščene v prostor dogajanja. Zdijo se jim preresne za otroke, zato jih namenjajo izključno odraslim. Kot samostojne umetnine bi jih težko umestili k pripovedki Martin Krpan, saj so podobe zabrisane in težko prepoznavne. Poročilo me je pozitivno presenetilo, saj so ilustracije zahtevne in posebne.

5. SKUPINA

Učenci so našli podobnost z Disneyevimi slikanicami in ilustracije označili kot zanimive barvne upodobitve, ki natančno prikazujejo prostor in okolje dogajanja, osebe pa so v primerjavi s predmetnim svetom majhne, postavljene v ozadje. Ilustracije so jim bile všeč, vendar bi jih zaradi pravljičnih elementov in bogate barvne palete priporočili mlajšim otrokom. Natančno in dobro poročilo, saj so učenci upoštevali dana navodila.

3.8 Iskanje povedi v odlomku v berilu

Učenci 7. b/9 so v odlomku v berilu podčrtali in izpisali povedi, ki opisujejo Martina Krpana, tako njegov zunanji videz kot tudi značaj.

3.8.1 Izpisane povedi

Učenci so prebrali povedi, ki so jih izpisali za domačo nalogo. Skupaj smo jih komentirali in razložili njihov pomen.

V skladu s pričakovanji je večina učencev izpisala povedi, ki neposredno izražajo Krpanov zunanji videz in značaj. Nekateri učenci so izpisali tudi povedi, ki posredno opisujejo Krpana, vendar tiste povedi, ki smo jih razložili že v šoli pri analizi besedila (obrit, urejen, jezen, razburjen, zelo močan). Skupaj smo poiskali in razložili še ostale povedi ter tako dopolnili zahtevano nalogo.

3.8.2 Problemska situacija

Tabela 1: *Primerjava ustvarjanja problemskih situacij*

7. a/9	**7. b/9**
*Problemska situacija nastane s primerjanjem književnega dela, ilustracijami in slikovnimi upodobitvami. S primerjavo istega lika, dogodka različnih ilustratorjev in pisateljeve upodobitve nastane problem, saj je ista oseba pri ilustratorjih upodobljena na različne likovne načine, kažejo se različni odtenki v karakterizaciji istega literarnega lika. Problem izzove potrebo po natančnejši analizi, utemeljitvi in argumentaciji sodb in mnenj.**	*Problemska situacija ustvarjena s postavitvijo teze, ki ponuja možnost za različne odzive. Učenci tezo, ki jo lahko postavi, ali učitelj ali učenec, sprejmejo ali zavrnejo. V obeh primerih je učenčevo nadaljnje delo usmerjeno v iskanje tistih elementov, ki to tezo potrjujejo ali zavračajo. Vsako opredelitev je potrebno utemeljiti in podkrepiti z argumentacijo.**
Glede na razvojno stopnjo in stopnjo psihičnega razvoja, obseg izkušenj in informacij učencev ter njihovega	*Po pričakovanju so učenci postavljeni tezi nasprotovali, strinjal se je le eden učenec. Nekateri so si med ustvarjanjem premislili in svojo opredelitev spremenili, vendar pa svoje*

*čustvenega razpoloženja sem predvidevala, da bo ustvarjanje problemske situacije s primerjavo ilustracij pretežko, vendar so učenci pokazali več od pričakovanega. Problem se je uspešno vzpostavil, kar je omogočilo nadaljnje delo in dosego zastavljenih ciljev.**	*sodbe in stališča utemeljevali in tako uveljavili svoja gledanja in mnenja.**

*Razlike pri poteku dela v obeh razredih so podane v poševnem tisku.

3.8.3 Razlike in podobnosti posameznih učnih etap in dejavnosti učencev

Tabela2: *Primerjava posameznih učnih etap*

	7. a/9	**7. b/9**
SAMOSTOJNO DELO UČENCEV (domača naloga)	*Samostojno ilustriranje Martina Krpana ali najljubšega dogodka pripovedke.**	*Iskanje povedi v odlomku v berilu, ki označujejo Martina Krpana.**
PROBLEMSKA SITUACIJA	*Primerjava slikovnih upodobitev različnih ilustratorjev.**	*Postavljena teza, da je Martin Krpan negativen lik.**
SINTEZA	Pisanje oznake Martina Krpana. Navodila: – Opis njegovega zunanjega videza; – Opis značaja – pozitivne in negativne lastnosti; – Kakšen lik je Krpan v očeh učencev (pozitiven/ negativen lik), torej opredelitev in zakaj (zakaj je pozitiven oziroma negativen), utemeljitev opredelitve.	Pisanje oznake Martina Krpana. Navodila: – Opis njegovega zunanjega videza; – Opis značaja – pozitivne in negativne lastnosti; – Kakšen lik je Krpan v očeh učencev (pozitiven/ negativen lik), torej opredelitev in zakaj (zakaj je pozitiven oziroma negativen), utemeljitev opredelitve.

*Razlike pri poteku dela v obeh razredih so podane v poševnem tisku.

3.9 Analiza izdelkov učencev

Učenci 7. a/9 so za domačo nalogo ilustrirali njim najljubši dogodek Levstikove pripovedke ali izdelali portret Martina Krpana.

3.9.1 Kriteriji za analizo ilustracij

Kriteriji so izdelani na podlagi obravnave umetnostnega besedila, sodelovanja učencev pri sami obravnavi, njihovem doživljanju oz. podoživljanju umetnostnega besedila. Pri izdelavi kriterijev smo upoštevali starost, fizične in psihične sposobnosti otrok ter njihovo razvojno stopnjo.

Tabela 3: *Kriteriji za analizo ilustracij*

Ilustracije	**Pričakovanja/kriteriji**
PORTRET	• Domiselni, ustvarjalni portreti glavnega junaka. Predvidevam, da bo večina učencev izdelala portret.
PRIZOR (dogajanje/dejanje)	• Boj med Krpanom in Brdavsom kot osrednji dogodek povesti. • Prizor iz odlomka v berilu – dogovori in pogajanja o Krpanovem plačilu.
PROSTOR/OKOLJE (ozadje)	• Natančno prikazano dogajanje umeščeno v prostor, okolje. • Pri portretu barvna podlaga/ozadje.
KARAKTERISTIKA MARTINA KRPANA	• Močan, • visok, • mrk pogled, • resen, • preprosta obleka, • neustrašen, • samozavesten, • ponosen.
DRUGE LITERARNE OSEBE, LIKI	• Cesar, • cesarica, • Brdavs.
PRERISOVANJE/ SAMOSTOJNO USTVARJANJE	• Zagotovo ima višjo vrednost in lepšo oziroma boljšo oceno samostojno ustvarjena ilustracija. • Predvidevam, da bo prevladal preris.
LIKOVNA TEHNIKA	• Barvne ilustracije – suhe barvice.

3.9.2 Analiza ilustracij učencev 7. a/9

Po vnaprej določenih kriterijih smo analizirali izdelke učencev. Kot ponazarjani primer podajamo vzorčni primer. Tovrstna analiza je bila narejena za vsakega učenca.

Tabela 4: *Analiza izdelka, vzorčni primer 1*

Šola: osnovna šola **Število učencev: 18**	
Učenec 1	
PORTRET	
PRIZOR (dogajanje/dejanje)	Krpanov odhod z Dunaja.
PROSTOR/OKOLJE (ozadje)	Natančno prikazan Dunaj.
KARAKTERISTIKA Martina Krpana	Resen, urejen, mož s klobukom, fizična merila ne odstopajo od povprečja.
DRUGE LITERARNE OSEBE, LIKI	Jih ni. Krpanova kobila – kobilica.
PRERISOVANJE/LASTNO USTVARJANJE	Pomoč z ilustracijo, ki je po svoje preoblikovana.
LIKOVNA TEHNIKA	Barvna ilustracija – suhe barvice.

Domiselna, zanimiva barvna ilustracija, ki odkriva otroško domišljijo in spretnost, saj je že znana ilustracija mojstrsko preoblikovana. Prikazuje Krpanov odhod z Dunaja v spremstvu njegove kobilice.

Presenetilo nas je dejstvo, da se nihče izmed učencev ni odločil za portret. Prav tako ni nihče prikazal boja med Brdavsom in Krpanom, čeprav gre za osrednji dogodek pripovedke. V odlomku se pred bralcem neposredno odvija dogovor o Krpanovem plačilu, zanimivo, da tega nihče ni upodobil v svoji ilustraciji.

Delo v skupinah je bilo zelo ustvarjalno, poročila izčrpna, zato sem pričakovala natančno umeščenost ilustracij v prostor oz. okolje, žal pa so v večini otroci to zanemarili.

Martin Krpan učencev je prikazan popolnoma povprečno in ne odstopa od realnega, resničnega. V odlomku sicer nastopa veliko oseb, vendar učenci pozornost namenjajo le Martinu Krpanu. Zanimivo je, da nihče ni upodobil velikana Brdavsa, prav tako ne cesarja. Redki so vključili cesarico, s katero ne simpatizirajo. Otroško ljubezen do živali pa pooseblja Krpanova kobila. Pohvale vredno je samostojno ustvarjanje učencev, ki me je pozitivno presenetilo, saj sem bila prepričana, da bodo ilustracije prerisali ali celo prekopirali.

Predvidevanja, da bodo učenci ustvarili barvne ilustracije, so se z analizo potrdila. Zelo domiselne pa so tudi črno-bele ilustracije.

Ilustracije ocenjujemo kot domiselne, izvirne, zanimive, ustvarjalne otroške umetnine, ki so zadovoljile moje zahteve in pričakovanja.

3.9.3 Kriteriji in vrednotenje za analizo oznak oseb

Po obravnavi umetnostnega besedila in uspešno rešenega problema so učenci obeh razredov pisali oznako osebe:

»S pomočjo rešenega učnega lista (vreče soli) napišite oznako osrednjega junaka Levstikove pripovedke Martina Krpana: opišite njegov zunanji videz, njegov značaj. V oznako vključite

tudi lastno opredelitev, kakšen lik je Martin Krpan – pozitiven ali negativen – in utemeljitev, torej zakaj je pozitiven ali negativen.«

Kriteriji so izdelani na podlagi obravnave umetnostnega besedila in dela učencev pri učni uri problemskega pouka. Upoštevana je starost, psihične in fizične sposobnosti učencev ter njihova razvojna stopnja.

Razlika je le v kriteriju zunanjega videza. V 7. a zagotovo natančen in podroben opis, saj so učenci videli slikovno gradivo, medtem ko v 7. b razredu slikovnega gradiva nismo predstavili. Opis njihovega zunanjega videza Martina Krpana je plod otroške domišljije in skromne Levstikove predstavitve.

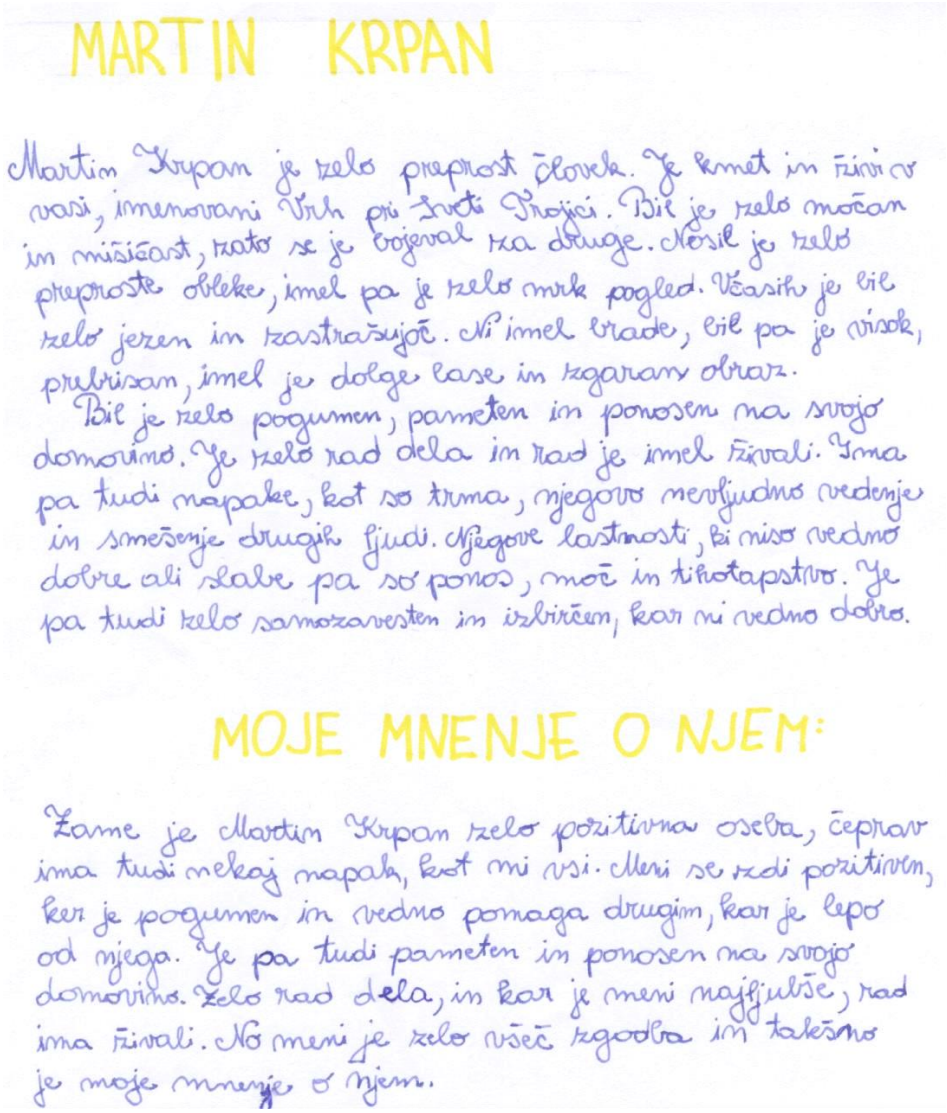
Tabela 5: *Kriteriji za analizo in vrednotenje oznak oseb*

Oznaka osebe Martina Krpana	**Kriteriji/pričakovanja 7. a/9**	**Kriteriji/pričakovanja 7. b/9**
ZUNANJI VIDEZ	Natančen, podroben opis zunanjosti Martina Krpana, saj so se učenci natančno seznanili z bogatim in raznolikim slikovnim gradivom.	Površen, skromen opis zunanjega videza Martina Krpana, saj samemu videzu v šoli nismo namenjali večje pozornosti.
ZNAČAJ	Podroben, natančen opis značaja glavnega junaka Levstikove pripovedke, saj je bilo delo v skupinah zelo natančno in dosledno.	Podroben, natančen opis Krpanovega značaja, saj smo izpisane povedi, ki označujejo Krpana podrobno analizirali in komentirali.
OPREDELITEV/ UTEMELJITEV	Konkretno opredeljevanje, kakšen lik je Martin Krpan (pozitiven/negativen lik), podkrepljeno z utemeljitvami, saj so učenci odločno odgovarjali na vprašanje, kakšen lik je Krpan, svoje opredelitve pa konkretno utemeljevali.	Konkretno opredeljevanje, kakšen lik je Martin Krpan (pozitiven/negativen lik), podkrepljeno z utemeljitvami, saj so učenci odločno nasprotovali postavljeni tezi in svoja mnenja konkretno argumentirali.
SPLOŠNA OCENA	Bogati literarni prispevki, lepo tvorjene povedi, veliko ukrasnih pridevkov.	Bogati literarni prispevki, lepo tvorjene povedi, veliko ukrasnih pridevkov.

Merilom za ocenjevanje je priložen primer oznake osebe, ki sodi v posamezno kategorijo ocenjevanja.*

Tabela 6: *Merila za ocenjevanje za oceno zelo dobro*

Merila za ocenjevanje	
ZELO DOBRO	• Natančno upoštevanje navodil; • natančen opis zunanjega videza (več kot tri lastnosti); • natančen opis značaja (več kot tri lastnosti); • opredelitev in utemeljitev opredelitve (kakšen lik je Krpan in zakaj).



MARTIN KRPAN

Martin Krpan je zelo preprost človek. Je kmet in živi v vasi, imenovani Vrh pri Sveti Trojici. Bil je zelo močan in mišičast, zato se je bojeval za druge. Nosil je zelo preproste obleke, imel pa je zelo mrk pogled. Včasih je bil zelo jezen in zastrašujoč. Ni imel brade, bil pa je visok, prebrisan, imel je dolge lase in zgaran obraz.

Bil je zelo pogumen, pameten in ponosen na svojo domovino. Je zelo rad dela in rad je imel živali. Ima pa tudi napake, kot so trma, njegovo nevljudno vedenje in smešenje drugih ljudi. Njegove lastnosti, ki niso vedno dobre ali slabe pa so ponos, moč in tihotapstvo. Je pa tudi zelo samozavesten in izbirčen, kar ni vedno dobro.

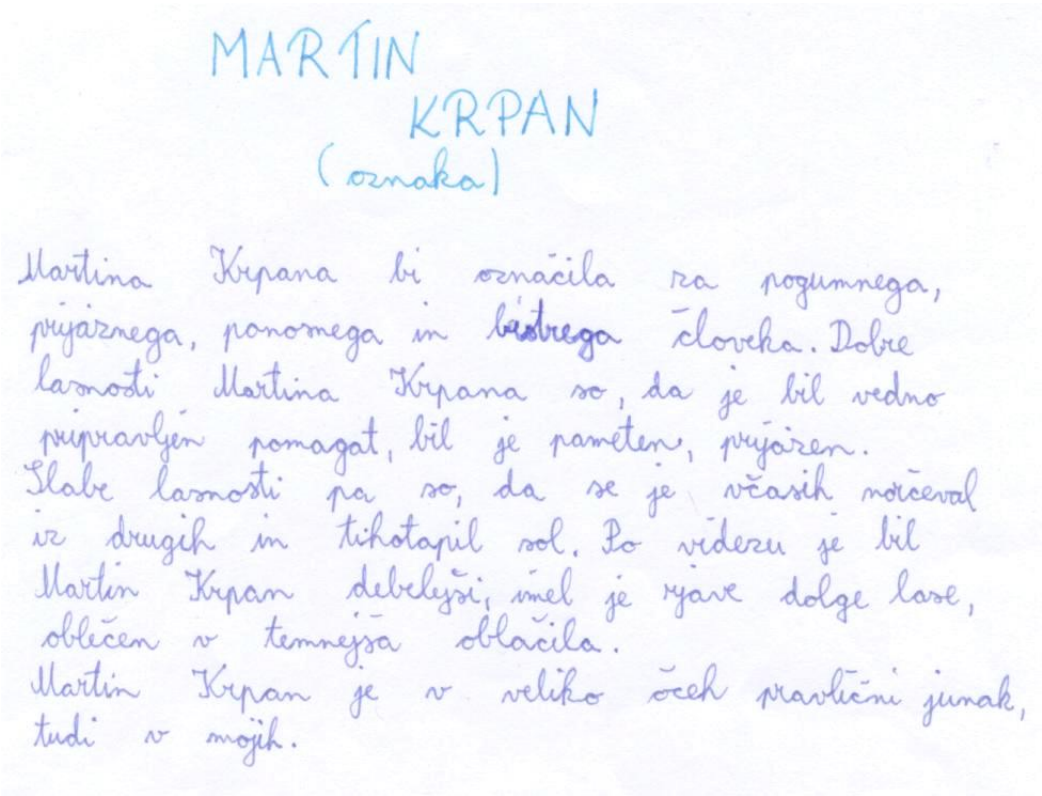
MOJE MNENJE O NJEM:

Zame je Martin Krpan zelo pozitivna oseba, čeprav ima tudi nekaj napak, kot mi vsi. Meni se zdi pozitiven, ker je pogumen in vedno pomaga drugim, kar je lepo od njega. Je pa tudi pameten in ponosen na svojo domovino. Zelo rad dela, in kar je meni najljubše, rad ima živali. Mi meni je zelo všeč zgodba in takšno je moje mnenje o njem.

*Oznake učencev niso lektorirane.

Tabela 7: *Merila za ocenjevanje za oceno dobro*

Merila za ocenjevanje	
DOBRO	• Upoštevanje navodil; • dober opis zunanjega videza (vsaj tri lastnosti); • dober opis značaja (vsaj tri lastnosti); • opredelitev brez utemeljitve; • opredelitve ni, vendar zelo dober opis zunanjega videza in značaja.



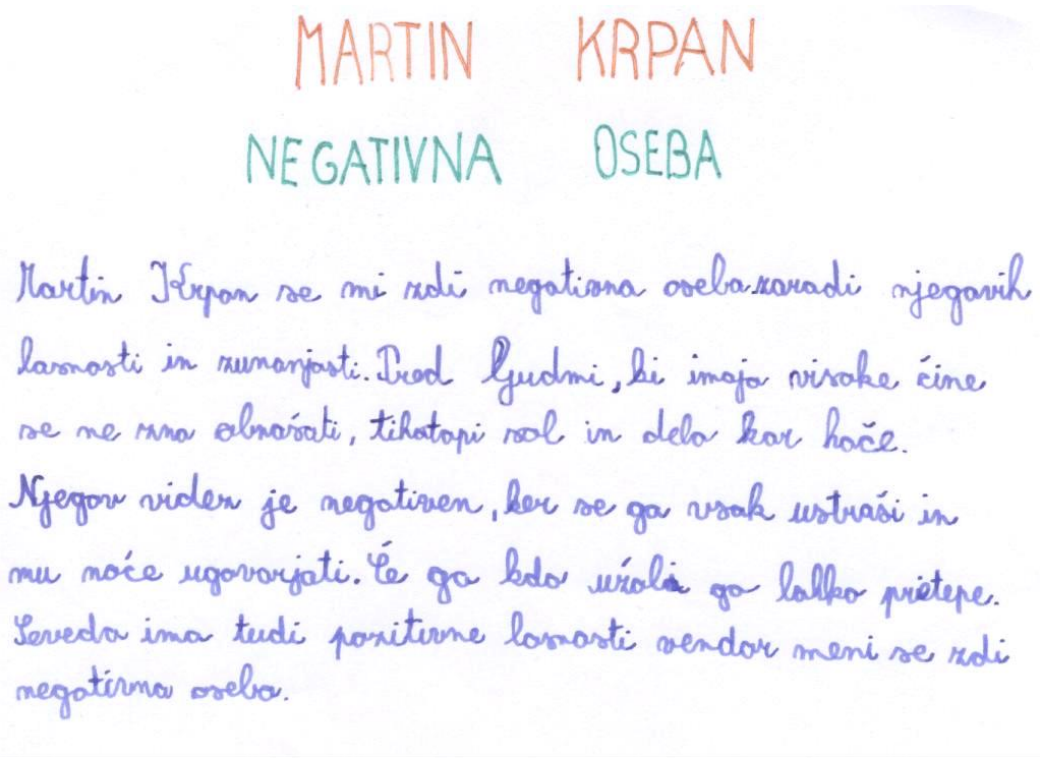
MARTIN
KRPAN
(oznaka)

Martina Krpana bi označila za pogumnega, prijaznega, ponosnega in bistrega človeka. Dobre lastnosti Martina Krpana so, da je bil vedno pripravljen pomagat, bil je pameten, prijazen.
Slabe lastnosti pa so, da se je včasih norčeval iz drugih in tihotapil sol. Po videzu je bil Martin Krpan debelejši, imel je rjave dolge lase, oblečen v temnejša oblačila.
Martin Krpan je v veliko očeh pravlični junak, tudi v mojih.

*Oznake učencev niso lektorirane.

Tabela 8: Merila za ocenjevanje za oceno zadovoljivo

Merila za ocenjevanje	
ZADOVOLJIVO	• Slabo upoštevanje navodil; • površen, skromen opis zunanjega videza (manj kot tri lastnosti) • površen opis značaja (manj kot tri lastnosti) • brez opredelitve in utemeljitve; • opredelitev, vendar ni opisa Krpana in njegovega značaja; • površno.



MARTIN KRPAN

NEGATIVNA OSEBA

Martin Krpan se mi zdi negativna oseba zaradi njegovih lastnosti in zunanjosti. Pred ljudmi, ki imajo visoke čine se ne zna obnašati, tihotapi sol in dela kar hoče. Njegov videz je negativen, ker se ga vsak ustraši in mu noče ugovarjati. Če ga kdo uzoli ga lahko pretepe. Seveda ima tudi pozitivne lastnosti vendar meni se zdi negativna oseba.

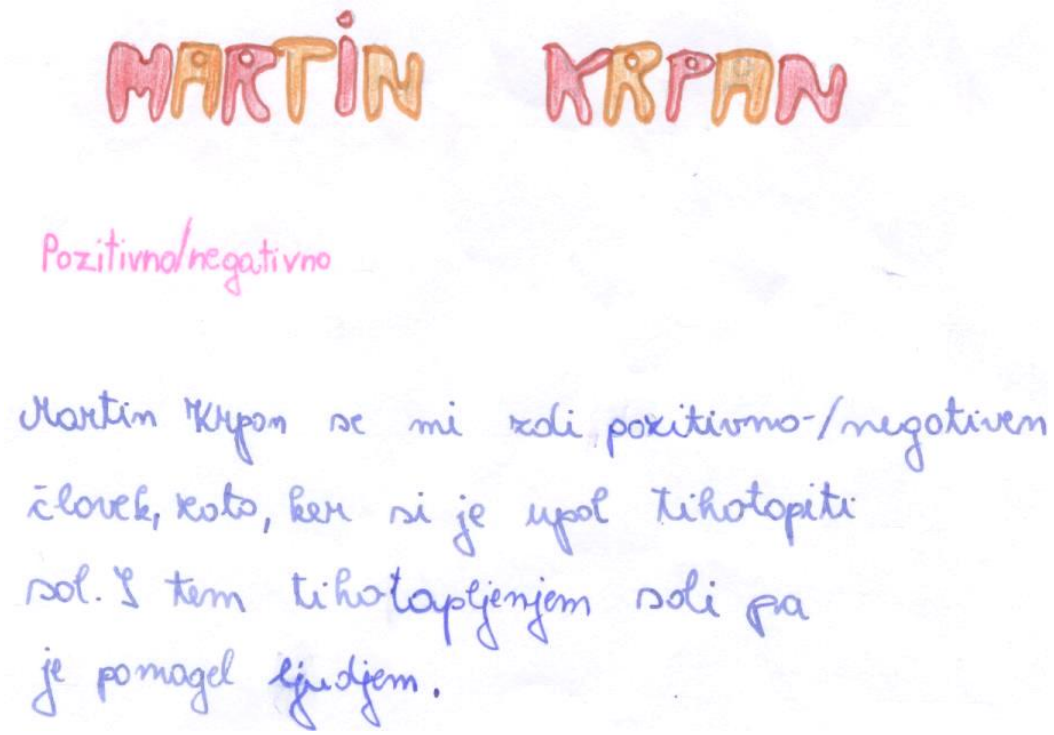
*Oznake učencev niso lektorirane.

Tabela 9: Merila za ocenjevanje za oceno pomanjkljivo

Merila za ocenjevanje	
POMANJKLJIVO	• Neupoštevanje navodil; • zelo skromen opis zunanjega videza in značaja ali ju sploh ni (ena ali nobena lastnost); • ni opredelitve in utemeljitve; • zelo površno.

Učenci so pri obravnavi umetnostnega besedila pridno sodelovali, reševali učni list, izražali svoja mnenja, jih konkretno argumentirali. Tvorili so bogate povedi, zato sem pričakovala zanimive in bogate literarne prispevke. Izdelki učencev me niso najbolj prepričali, čeprav na splošno niso slabi, kar potrjujejo tudi statistični podatki.

Zelo dobro so učenci opisali Krpanov značaj, medtem ko so opisi zunanjega videza bolj skromni, ponekod tudi pomanjkljivi. Čeprav so učenci v šoli pridno sodelovali, izražali svoja spoznanja, mnenja, se odločno opredeljevali, kakšen lik je Martin Krpan – pozitiven ali negativen in svoja mnenja utemeljevali in konkretizirali, svoje opredelitve mnogi v svojih oznakah osebe niso zapisali.


MARTIN KRPAN

Pozitivno/negativno

Martin Krpan se mi zdi pozitivno-/negativen
človek, zato, ker si je upal tihotapiti
sol. S tem tihotapljenjem soli pa
je pomagal ljudem.

*Oznake učencev niso lektorirane.

3.9.4 Analiza oznak osebe učencev 7. a/9

Po vnaprej določenih kriterijih smo analizirali izdelke učencev, podan je vzorčni primer.

Tabela 10: *Analiza izdelka, vzorčni primer 2*

Šola: osnovna šola **Število učencev: 18**	
Učenec 1	
Martin Krpan	
ZUNANJI VIDEZ	Debel, dolgi rjavi lasje, oblačila temnejših barv.
ZNAČAJ	Pogumen, prijazen, bister, ponosen.
OPREDELITEV (pozitivna/negativna oseba)	Pravljični junak.
UTEMELJITEV OPREDELITVE	Ni utemeljitve.
OCENA	Dobro.

Učenec je podal dober opis zunanjega videza in značaja, navedel je povsem samostojno opredelitev, da je Krpan pravljična oseba, žal pa tega ni utemeljil, zato ocena dobro.

Pričakovali smo bogatejše literarne prispevke, z lepo tvorjenimi povedmi, več domišljije in ustvarjanja, saj so me učenci pri učni uri prepričali, da so tega sposobni. V šoli so učenci tvorili bogate povedi, z veliko ukrasnimi pridevki, pri mnogih sem opazila bogat besedni zaklad, zato sem to pričakovala tudi v njihovih oznakah. Nekateri učenci so nalogo opravili površno, suhoparno, oznako osebe napisali v obliki miselnega vzorca. Seveda pa so tudi oznake, ki so zadovoljile naša pričakovanja in kriterije.

Izračun srednje ocene:

- zelo dobro: 5 točk,
- dobro: 4 točke,
- zadovoljivo: 3 točke,
- pomanjkljivo: 2 točki.

Število učencev, ocenjenih z zelo dobro, pomnoženo s 5 t, število učencev, ocenjenih z dobro, pomnoženo s 4 t, število učencev, ocenjenih z zadovoljivo, pomnoženo s 3 t, število učencev, ocenjenih s pomanjkljivo, pomnoženo z 2 t. Zmnožke seštejemo in delimo s številom vseh učencev. *

<u>Primer:</u>

Zunanji videz (7. a/9)

Zelo dobro: 5 učencev	5 x 5 = 25		25
Dobro: 7 učencev	7 x 4 = 28	+	28
Zadovoljivo: 4 učenci	3 x 4 = 12	+	12
Pomanjkljivo: 2 učenca	2 x 2 = 4	+	4
			69 : 18 = 3, 8

*Vzorec za izračun srednje ocene smo oblikovali sami.

Na splošno smo z rezultati zadovoljni, kar kažejo tudi srednje ocene, še posebej z opisom značaja glavnega junaka Martina Krpana.

Glede na to, da je učencem 7. a razreda bilo posredovano raznoliko slikovno gradivo, iz katerega je izhajala celotna problemska situacija, njihovih opisov zunanjega značaja ne moremo označiti z oceno zelo dobro, saj je to oceno doseglo le 5 učencev.

V obeh razredih nas je presenetilo, da so učenci zanemarjali opredelitev, kakšen junak je Martin Krpan in utemeljitev le-te, saj je v šoli zahteva po opredeljevanju in utemeljevanju odprla burno razpravo in sodelovanje vseh učencev.

Menimo, da bi rezultati lahko bili še boljši, če bi oznako osebe pisali v šoli, saj bi učence sproti opozorili na pomanjkljivosti, morebitne nejasnosti v navodilih pa ponovno razložili in pojasnili, ponazorili s primerom. Tako so nekateri učenci le površno prepisali učne liste ali pa oznako osebe napisali v obliki miselnega vzorca.

3.11 Sklepne misli empiričnega dela

- Rezultati izvedbe problemskega pouka v praksi in analize izdelkov učencev so pokazali, da problemski pouk ni prezahtevna metoda obravnave umetnostnega besedila v 7. razredu devetletne osnovne šole in tako potrdili postavljeno tezo.
- Zanimivo je, da so se pri primerjavi ilustracij učenci odlično vživeli v vlogo kritikov, ocenjevalcev. Njihova poročila so zelo izčrpna, natančna. Poleg zunanjega videza Krpana so zelo dobro komentirali in opažali razlike, pozorni so bili tudi na likovno tehniko. Presenetile so me ugotovitve in utemeljitve, komu so ilustracije namenjene. Ustvarjena problemska situacija je bila zanimivo izhodišče za razpravo in razrešitev problema. Zato smo hipotezo, da je takšna oblika ustvarjanja problemske situacije za sedmošolce devetletke prezahtevna in pretežka, ovrgli.
- Postavljena teza, da je Martin Krpan negativen lik, je sicer odprla burnejšo in konkretnejšo razpravo, vendar opaznejših razlik ni bilo, zato ugotavljamo, da sta oba načina primerna za 12-letnike, saj sta bila zelo uspešna. V učencih sta zbudila radovednost in zanimanje za nadaljnje delo. Hipotezo, da je ustvarjanje problemske situacije s postavljeno tezo primernejši način, ne moremo potrditi v celoti.
- Problemska obravnava umetnostnega besedila v 7. razredu devetletne osnovne šole je potrdila hipotezo, da s takšnim poukom dosežemo zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje. Pri organizaciji in oblikovanju problemsko zastavljene učne ure je nujno upoštevati starost, interes in psihično razvojno stopnjo otrok.
- Primerjava rezultatov analize oznak osebe je potrdila pričakovanja, da bodo oznake oseb v splošnem enako oz. podobno ocenjene.

Ocena opisa zunanjega videza Martina Krpana je tako v 7. a razredu nekoliko višja, saj so učenci s primerjavo ilustracij dobili vizualno predstavo Krpana, medtem ko so učenci 7. b glavnega junaka predstavili s pomočjo domišljije in Levstikovega opisa, zato so njihovi opisi bolj pomanjkljivi, vendar ne povsod. Nekateri učenci so se zelo potrudili, natančno opisali Krpana, zato tudi tukaj kar visoka srednja ocena (3,2).

Učenci 7. a so veliko pozornost namenili samemu značaju Krpana in ga zelo natančno opisali. V 7. b razredu so se učenci sicer osredotočili na iskanje značajskih lastnosti, vendar tudi tukaj nekoliko slabša srednja ocena.

Učence 7. a smo spodbudili k razmišljanju, kakšen lik je Krpan, kar so ustno pri pouku zelo dobro izrazili, v sami oznaki osebe pa mnogi zanemarili. Postavljena teza, da je Martin Krpan

negativen lik, je v 7. b izzvala burno razpravo in nasprotovanja. Sama teza je bila izhodišče dela, zato je boljša ocena pri opredeljevanju in utemeljevanju, kakšna oseba je Krpan, pričakovana.

Splošna ocena je potrdila spoznanje, da sta obe problemski situaciji enako uspešni in primerni za učence 7. razreda 9-letne osnovne šole.

4. Sklep

Problemska situacija je posebna oblika poučevanja in učenja, ki zahteva skrbno in temeljito organizacijo. Takšno obliko pouka mnogi kritizirajo in podcenjujejo. Tako kot vsaka stvar ima problemski pouk poleg posebnosti, prednosti tudi omejitve, zahteva pa tudi določene pogoje.

Posebnosti in prednosti:

- Problemski pouk učence zavestno in notranje učno aktivira. S takšnim načinom poučevanja ne gre samo za posredovanje in razumevanje znanja, temveč za višje kvalitete izobraževanja in sposobnosti, ki omogočajo, da že znane informacije, izkušnje učenci uporabijo v novih, spremenjenih okoliščinah.
- Učitelj in učenci uporabljajo bolj učinkovite učne metode in oblike, katerih posledica so humani in demokratični medsebojni odnosi.
- S problemskim poukom je tesno povezana individualizacija, ki jo označuje različnost poti, po katerih učenci samostojno zaznavajo in rešujejo probleme.
- Drugačnost problemskega pouka se kaže tudi v njegovi živahnosti, razgibanosti, saj je pri tradicionalnem pouku dinamičnosti zelo malo ali je sploh ni. S problemskim poukom odkrivamo pestrost odnosov pri reševanju uganke in raznolikost možnosti za razrešitev problema.
- Učitelj od učencev zahteva čustveno in doživljajsko angažiranost.

Omejitve:

- Problemski pouk ni primeren za učne vsebine, ki zahtevajo od učencev, da si jih neposredno zapomnijo, da avtomatizirajo neka dejanja.
- Težko izvedljiv je v situacijah, ko gre za prisvajanje informacij iz virov in literature.
- Izvor omejitev problemskega učenja so pogosto učenčeva nesamostojnost, neustvarjalnost, pomanjkanje predznanja, izkušenj

Pogoji:

- Usposobljenost učitelja in njegove skrbne učne priprave.
- Sistematično usposabljanje učencev za tako učenje.
- Smiselno izbiranje učnih vsebin.
- Razbremenjeni učni načrt in zagotovljen potreben čas za časovno zahtevnejše problemsko učenje.
- Motiviranje in spodbujanje učencev, učiteljeva pomoč učencem, usmerjanje.
- Individualizacija.

Problemski pouk imenujemo tudi ustvarjalni pouk, pri čemer je ustvarjalnost večplastni pojem, samostojnosti nadrejen, čeprav brez samostojnosti ni ustvarjalnosti.

Za samostojno ustvarjalnost je učence potrebno postopoma, vztrajno in sistematično pripravljati in usposabljati, pri čemer izhajamo iz »aktualnega« k vedno višjemu »perspektivnemu« obdobju njihovega razvoja.

Ciolkovski: »V začetku sem odkrival že zdavnaj odkrito, kasneje ne tako znano, končno pa povsem nepoznano.«

5. Zaključek

Zakaj bi učence obremenjevali z učenjem suhoparnih podatkov, ki se jih naučijo na pamet in hitro pozabijo? Nekatere osnovne se je mogoče naučiti tudi drugače.

Naj problemski pouk več ne bo le didaktična teorija, naj bo učiteljem in učencem izziv, ki zahteva skrbno organizacijo, časti samostojnost in ustvarjalnost, kar pa ne pomeni, da morajo biti vse učne ure zastavljene problemsko. Kombinacija različnih oblik in metod je tista, ki omogoča kvalitetno, zanimivo in raznoliko izobraževanje. Drugačnost je tista, ki nas dela bogatejše in zadovoljnejše.

6. Viri in literatura

Brčić, T. (2004). *Problemski pouk pri delu z umetnostnim besedilom v sedmem razredu devetletne osnovne šole* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Maribor.

Levstik, F. (2015). *Martin Krpan*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Levstik, F. (2018). *Martin Krpan*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Levstik, F. (1981). Martin Kerpàn z Verha. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Levstik, F. (1996). *Martin Krpan*. Ljubljana: LitteraSedej, I. (1981). Spremna beseda. V Levstik, F. Urednik Mušič, J., Martin Kerpàn z Verha (str. 41–44). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Levstik, F. (1983). *Martin Krpan*. Trst: Založništvo tržaškega tiska; Celovec: Drava, 1983.

Slovenščina (2015). *Učni načrt. Program osnovnošolskega izobraževanja.* Ljubljana: MŠZŠ, Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Tanja Brčić Petek, magistrica znanosti na področju didaktike slovenskega jezikoslovja, zaposlena na delovnem mestu profesorice slovenščine v izobraževalnem programu umetniška gimnazija na Konservatoriju za glasbo in balet Maribor, in strokovna sodelavka na mariborski filozofski fakulteti na Oddelku za slovanske jezike in književnosti, področje raziskovalnega dela didaktika slovenskega jezikoslovja in književnosti. Študentka doktorskega študija na Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Maribor.

PRILOGA
Primer ilustracije učenca

Tradicionalna literarna besedila v moderni preobleki

Traditional Literature in a Modern Makeover

Tina Preglau Ostrožnik

OŠ Venclja Perka
tinapreglau@gmail.com

Povzetek

Že pred pandemijo koronavirusa, ki je popolnoma spremenila podobo sodobnega poučevanja, smo morali učitelji slovenščine razmišljati o inovativnih pristopih; tradicionalne in konvencionalne metode namreč učencem v tretji triadi pogosto postanejo dolgočasne ter imajo namesto želene motivacije za branje ravno nasprotni učinek. V prispevku so predstavljene novejše metode obravnavanja slovenskih kanonskih besedil s poudarkom na uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije, kar se je izkazalo kot posebej uporabno ravno v času zaprtja šol zaradi pandemije koronavirusa. Predstavljenih je več primerov iz lastne prakse, in sicer pobralne dejavnosti z uporabo socialnih omrežij, izdelavo filmčkov in animacij na literarno temo, predstavljena je izdelava TV ali radijske oddaje ter uporaba lego kock kot način povzemanja zgodbe. Orisani so pozitivni vidiki uporabe učencem atraktivnih sodobnih metod ter daljnosežne posledice, ki jih ima tovrsten pristop na motivacijo za branje.

Ključne besede: branje, IKT, literarna besedila, motivacija, socialna omrežja.

Abstract

Even prior to the outbreak of the Coronavirus, teachers of Slovenian had to use innovative approaches when dealing with traditional and old-fashioned literature. Pupils in the third triad perceive the traditional and conventional methods as rather boring and instead of the wanted reading motivation, the outcome is just the opposite. The article presents alternative methods of approach to Slovenian canon with focus on use of information technology, which was especially useful in times of Coronavirus-lockdown. Examples of good practice are described, namely activities based on social media (Facebook, Instagram), animations, TV/radio talk show and Legos as a means of summarizing the story. Positive aspects of such methods are outlined as well as longitudinal effects the methods have on motivation for reading.

Keywords: information technology, literature, motivation, reading, social media.

1. Uvod

V sodobnem času, ko v družbi kraljujeta informacijska in komunikacijska tehnologija, je književni pouk pri slovenščini postal za učitelja zahteven z vidika motiviranja učencev za šolsko delo in branje kot tako. Še posebej pa smo bili pred izziv postavljeni v času zaprtja šol zaradi koronavirusa, ko smo bili vsi prikovani pred ekrane in je bila direktna komunikacija med učenci in učitelji v šoli onemogočena. Nujno je bilo poseči po aktivnostih, ki učence še dodatno spodbudijo k branju ter jih motivirajo za poustvarjanje.

Učenci nad branjem literarnih besedil pri pouku ali za domače branje niso navdušeni, število bralcev s starostjo močno upada in v tretji triadi je nad branjem navdušena le še peščica posameznikov. Tako mora v korak s časom tudi didaktika poučevanja književnosti, ki ne more več bazirati na okostenelem sistemu poučevanja s pomočjo uvodne motivacije in (večinoma) pisnih poustvarjalnih dejavnosti, kot je to delovalo še pred desetletjem, kar se je izkazalo kot še posebej pereče spomladi 2020, ko je šolanje potekalo le na daljavo.

Strmčnik (2001) navaja, da so iz vidika didaktike najbolj ustrezna večna načela primernosti, nazornosti, aktivnosti, življenjske bližine in trajnosti; in ravno na osnovi teh načel se je potrebno ravnati pri sodobnem pouku književnosti – obravnavo prebranih literarnih besedil je nujno aktualizirati, jih približati otrokom in jim omogočiti, da pokažejo svojemu znanju in načinu življenja primeren odziv na to, kar so prebrali. Finalna faza ukvarjanja z literarnim besedilom pri pouku je v tradicionalnem pogledu neke vrste poustvarjanje, domišljijska aktivnost, ki je namenjena poglabljanju literarnega doživetja; Krakar Voglova to imenuje izražanje literarno-estetskega doživetja kot dokaz bralne sposobnosti (Kordigel Aberšek, 2008). Pri tem odzivu na prebrano književno besedilo lahko posegamo po različnih modelih, ki so lahko polliterarna ali v celoti neliterarna besedila (Saksida, 1994). V tem segmentu strukture učne ure se ponudi možnost za to, da otrokom ponudimo možnost ustvarjalnosti, ki jim je blizu. Hkrati učencem omogočimo tudi razvijanje kreativnega mišljenja ter večamo motivacijo za branje.

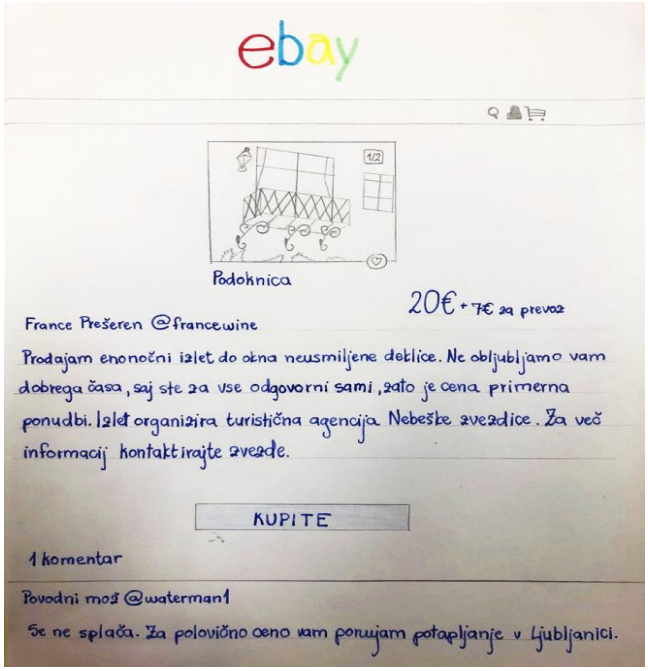
V nadaljevanju je opisanih nekaj primerov pobralnih ustvarjalnih dejavnosti, ki so uporabljene književnem pouku tudi sicer, še posebej pa so prišle prav v času koronavirusa, ko je nujno poseči po drugačnih metodah dela z namenom motivirati otroke za branje, razumevanje in vrednotenje literature. Metode se navezujejo predvsem na informacijsko-komunikacijsko tehnologijo oz. dejavnosti, ki so blizu otrokom. Z uporabo opisanih metod so učenci aktivni in motivirani tako za branje kot tudi za pobralno ustvarjanje, pri čemer pride do izraza njihova kreativnost. V nadaljevanju pa so analizirani tudi pozitivni vidiki uporabe tovrstnih metod in njihove dolgoročne prednosti.

2. Primeri iz prakse

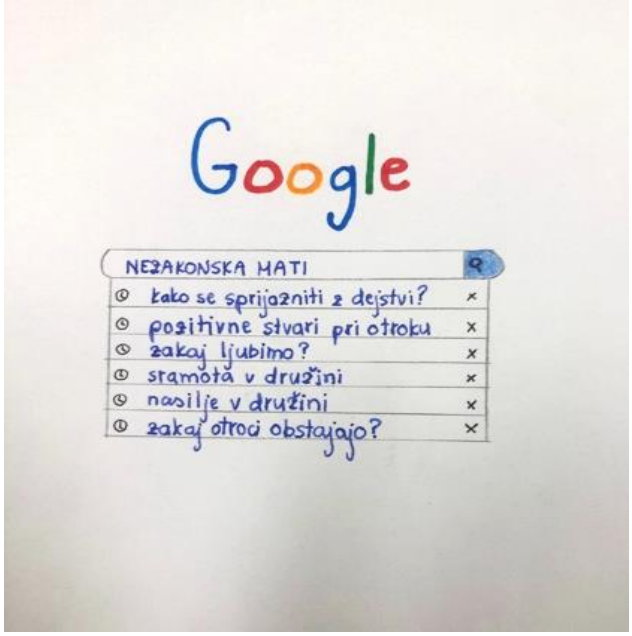
2.1 Socialna omrežja

Učenci so vešči uporabe različnih socialnih omrežij, pa najsi govorimo o Facebooku, Instagramu, Snapchatu, Tumblrju ali najnovejši aplikaciji, ki ji učenci posvečajo več pozornosti kot učenju – Tik Toku. Smiselno je izkoristiti njihovo obsedenost s temi aplikacijami in to povezati z literarnim besedilom, ki ga obravnavamo, in sicer tako, da učenci literarno zgodbo postavijo v okolje socialnega omrežja oz. jo za to socialno omrežje predelajo. Kot primer jim lahko pokažemo *Povodnega moža* in druge priredbe slovenskih literarnih del v knjigi *sLOLvenski klasiki* Boštjana Gorenca Pižame.

V 9. razredu smo na tovrsten način poustvarjali na predhodno prebrano liriko in epiko Franceta Prešerena, in sicer *Pod oknom* (Slika 1)*, Povodni mož* in *Nezakonska mati* (Slika 2). Na podoben način so učenci 8. razreda ustvarjali po branju Tavčarjeve *Visoške kronike*. Nastala so različna Facebook vabila na čarovniški proces, ki so jih nato komentirali liki iz *Visoške kronike*; pa tudi Twitter obvestilo o tem, da se v Škofji Loki dogaja čarovniški proces.



Slika 1: *Ustvarjanje na temo Pod oknam (Vir: lastni arhiv)*



Slika 2: *Ustvarjanje na temo Nezakonska mati (Vir: lastni arhiv)*

Učenci na tem mestu lahko ustvarjajo na papir ali pa celo v dejanskih spletnih aplikacijah, važno je, da njihove idejne variacije na zastavljeno temo delujejo v smeri, ki jo sicer nakazujejo socialna omrežja.

2.2 Filmčki in animacije

Tudi domače branje predstavlja za učitelja slovenščine izziv, saj učenci nad idejo branja v prostem času niso najbolj navdušeni. Učitelju pa je prepuščena svoboda tako glede izbora

literarnih del kot tudi didaktično-metodološkega pristopa, skozi katerega so pri pouku domača branja obravnavana. Namesto klasičnih metod, ki so po Karakar Voglovi (2004) frontalna razlaga, individualno delo učenca in pogovorna metoda, je tukaj smiselno poseči po modernejših, alternativnih metodah – kar je lahko tudi obravnava literarnega dela z animacijami in različnimi filmčki, ki jih učenci posnamejo po branju besedila kot prikaz lastnega razumevanja, obnove ali odziva na literarno delo.

V 6. razredu so učenci za domače branje brali Seliškarjevo *Bratovščino Sinjega galeba*. O prebranem smo se pogovorili ter pisali klasično poustvarjalno besedilo, kar učencev k delu ni pritegnilo. Zato je učencem bila ponujena možnost, da pripravijo scenarij kot povzetek odlomka, ki je po njihovem mnenju najbolj vplival na razplet v zgodbi, nato pa na osnovi tega pripravijo kratek film ali animacijo. Nastali so različni filmčki, v katerih so nastopale bodisi lutke bodisi otroci sami; nastale pa so tudi animacije z lego kockami in drugimi predmeti, ki so jih učenci našli doma. Pri izvedbi so bili izjemno iznajdljivi, ponekod so na pomoč priskočili tudi družinski člani in domači ljubljenčki – kar so učenci v času karantene lahko uporabili.

Literatura učencem pomaga, da širijo interes za branje, razvijajo samopodobo, se učijo vživljanja v druge in dosegajo kvalitativne spremembe na čustvenem, vedenjskem, kognitivnem in socialnem področju (Dornik 2011). Ko učence spodbujamo k poustvarjanju na literarno temo krepimo vse našteto, še posebej pa motivacijo za branje in skupinsko (v primeru korona-situacije pa tudi družinsko) sodelovanje.

2.3 TV ali radijska oddaja

Pri obravnavi literarnih besedil in domačega branja se kot koristne izkažejo tudi dejavnosti, ki se močno naslanjajo na elemente gledališke pedagogike. Skozi prakso se izkaže, da si učenci najbolj in tudi trajno zapomnijo tista literarna dela in književne junake, v katere se lahko resnično vživijo.

Pri pouku slovenščine pogosto igramo odlomke literarnih del, ki jih predhodno preberemo, saj je to dejavnost, ki učence motivira za delo, radi se vživljajo v literarne junake in se preizkušajo v različnih vlogah. V tekočem šolskem letu pa smo to dejavnost še nadgradili, in sicer do te mere, da so bili pri učencih doseženi miselni procesi najvišje taksonomske stopnje – vrednotenje in argumentiranje, združeno z ustvarjalnostjo. Dejavnost smo sicer izvedli v razredu, še preden smo bili primorani izobraževanje izvajati od doma oz. preko spletnih aplikacij, a je metoda zelo primerna tudi za izvajanje na daljavo, preko videokonference.

Sedmošolci so domače branje brali Preglovo *Odpravo Zelenega zmaja*, v kateri najdemo večje število karakterno zelo zanimivih literarnih oseb. Obravnavo domačega branja je bilo izvedeno po principu sodelovalnega učenja – učenci so delali v skupinah. Naloga učencev je bila pripraviti pogovorno TV-oddajo, v kateri nastopajo osebe iz knjige, ki spregovorijo so svoji izkušnji dogajanja v knjigi. Razdelili so si vloge – eden izmed njih je bil novinar, ostali člani skupine pa osebe iz knjige. Učenci so bili opozorjeni na to, da vprašanja, ki jih zastavljajo, ne smejo predvidevati zgolj odgovorov »da« ali »ne«, temveč vrtati globlje v karakter posamezne osebe. Za pripravo vprašanj, razdelitev vlog in vajo so imeli eno šolsko uro časa, nato pa je sledil ogled TV-oddaj, ki so jih pripravili. Vse skupine, brez izjeme, so nalogo dobro opravile – vprašanja, ki so jih postavljali »novinarji«, so bila kompleksna, zahtevala so povezovanje dejstev in kritičen premislek o prebranem.

Devetošolci so v času epidemije koronavirusa za domače branje brali knjige, ki sicer ne sodijo v slovenski literarni kanon, a jih kljub temu omenjamo na tem mestu, in sicer knjige J.

C. Palacio *Čudo, Julijanova zgodba* in *Charlottina zgodba*. Učenci so kot svoj odziv na prebrano pripravili radijsko oddajo, v kateri so se predstavili kot literarni kritiki ter ovrednotili prebrano besedilo, pri čemer ni bilo dovolj le spregovoriti o vsebini knjige, temveč so morali tudi podati mnenje o knjigi, pojasniti svoje razumevanje medosebnih odnosov, ki so predstavljeni v knjigi. Nastali so različni nekajminutni posnetki – intervjuji, kratke razlage in tudi reklame.

S tovrstnimi dejavnostmi dosežemo več ciljev. V prvi vrsti je to motivacija za branje – pri dejavnosti učenec, ki knjige ni prebral, ni mogel sodelovati oz. je bilo dejstvo, da knjiga ni prebrana, transparentno. Pri izvedbi TV-oddaje so učenci med seboj sodelovali, povezovali ideje, bili so izjemno kreativni in oblikovali zelo dobre izdelke, ki izkazujejo tako analizo kot kritično ovrednotenje prebranega besedila. Tudi pri izdelavi radijske oddaje so se vživeli v vloge, še posebej so bili pri tem izraziti učenci v vlogah »novinarjev«, ki so prevzeli vedenje znanih TV oz. radijskih voditeljev (Slavka Bobovnika, Ellen in drugih). Pri ustvarjanju svojih izdelkov so se učenci tudi zabavali, kar je le dodana vrednost pri pouku slovenščine.

2.4 Lego kocke

Sliši se nenavadno, a lego kocke so zelo uporaben didaktičen pripomoček tudi v višjih razredih osnovne šole, seveda ne služijo kot igrača za prosto igro, temveč kot sredstvo za pripovedovanje oz. obnavljanje prebrane zgodbe skozi kritičen premislek. V ta namen so uporabne čisto navadne lego kocke, kakršne imajo učenci doma; v šoli pa je bolje uporabiti set *Lego – Story Starter*.

V 6. razredu smo metodo obnove z lego kockami preizkusili že večkrat, in sicer kot obravnavo domačega branja *Solzic* Prežihovega Voranca (Slika 3) in v 7. razredu pri obravnavi *Starih grških bajk*. Učenci pri tej dejavnosti delajo individualno ali v paru – odvisno je od števila otrok v razredu ter števila kompletov, ki jih imamo na voljo. Iz lego kock, ki jih imajo pred sabo, učenci sestavljajo literarne osebe, s pomočjo katerih potem prikažejo segment prebrane zgodbe, ki se jim zdi najbolj pomemben za razplet pripovedi. Pri dejavnosti se ne osredotočamo na sceno in rekvizite, temveč na osebe, njihov govor, dejanja in doživljanje. Dejavnost podkrepimo tako, da literarno osebo opišejo, orišejo ter jo kritično ovrednotijo.

Slika 3: *Lego kocke pri obnavljanju Solzic (Vir: lastni arhiv)*

V času epidemije koronavirusne bolezni so podobno nalogo dobili sedmošolci, in sicer so po obravnavi Levstikovega *Martina Krpana* s pomočjo raznovrstnih rekvizitov, ki so jih našli

doma, sestavili maketo, ki prikazuje končni boj med Krpanom in Brdavsom. Učenci so večinoma posegli po lego kockah, kot je razvidno iz Slike 4.

Slika 4: *Obnova Martina Krpana z lego kockami (Vir: lastni arhiv)*

Tudi pri navedeni dejavnosti pridobimo motivacijo za branje ter poustvarjanje, še posebej je dejavnost primerna za otroke s sindromom ADHD, ki so sicer pogosto nemirni, a radi ustvarjajo ter se skozi tovrstni pristop lažje izražajo. Pri delu na daljavo pa je dejavnost smiselna, saj učenci lahko posežejo po kockah/igračah, ki jih imajo doma in skozi preprosto dejavnost pokažejo svoje razumevanje prebranega. Cilji – obnovitev zgodbe, karakterizacija oseb in opredelitev do njihovega ravnanja, so z dejavnostjo doseženi. Prav tako ne manjka motivacije za delo.

3. Prednosti in pasti uporabe opisanih metod

Opisane metode imajo veliko prednosti, uporabljati pa jih je potrebno smotrno in po izdatni pripravi, sicer z lahkoto zaidemo v trivialnost oz. prosto zabavo brez kritičnega premisleka, še posebej so jasna navodila bistvena pri delu na daljavo, ko nismo fizično prisotni, da bi navodilo modificirali oz. prekinili dejavnost, ko se ta sprevrže v igro.

Pri uporabi modernega pristopa k obravnavi kanonskih besedil se izkaže, da so učenci bistveno bolj motivirani za delo, kot bi bili, če bi od njih zahtevali zgolj suhoparno posredovanje informacij o prebranem. Motivacija je daljnosežna – saj zajema tako notranjo motivacijo za branje literarnih besedil kot takih pa tudi motivacijo za delo pri pouku in poustvarjanje na dano temo. Kadar učenci izhajajo iz tega, kar dobro poznajo (v našem primeru so to npr. socialna omrežja), se bistveno lažje povežejo s snovjo, ki je obravnavana pri pouku in s tem so avtomatsko bolj motivirani za šolsko delo.

Ko učenci poustvarjajo, pri tem ne zgolj posredujejo podatkov, ki so jih prebrali in se jih naučili, temveč podatke med seboj povezujejo, vrednotijo prebrano in svoje mnenje posredno tudi argumentirajo, s čimer dosežemo tudi višje taksonomske stopnje. Pri tovrstnem delu so ustvarjalni, kreativnost pa je dodana vrednost pri pouku.

Kadar uporabimo metode gledališke pedagogike, kot je to v primeru pogovorne/radijske oddaje, se učenci vživijo v dano vlogo, jo ponotranjijo in si vsebino obravnavanega literarnega dela tako tudi bolje zapomnijo. Učenci aktivno nastopajo, pri čemer urijo spretnosti javnega nastopanja, in to v (spletnem) okolju, v katerem se počutijo varne in sprejete ter v katerem je dovoljeno delati tudi napake.

Pri modernem pristopu k obravnavi literarnih besedil moramo biti previdni ter že pred začetkom izvajanja aktivnosti zelo jasno zastaviti pravila, sicer se lahko zgodi, da učenci celotno dejavnost vzamejo kot zabavo in se nalogi ne posvetijo dovolj resno. Prav tako je učence potrebno opozoriti na uporabo primernega besedišča ter spoštljiv odnos do drugih udeležencev učnega procesa ter nenazadnje tudi našega maternega jezika.

4. Zaključek

V sodobnem razredu (tudi, če je to pri pouku na daljavo) ima učitelj pred seboj različne otroke – takšne, ki berejo z veseljem, take, ki jim je branje popolnoma nepotrebno opravilo pa tudi otroke s šibkejšimi sposobnostmi ali celo vedenjskimi težavami; marca 2020 pa smo se vsi skupaj znašli v ekstremno nenavadni situaciji, ko je celotno šolsko delo potekalo na daljavo in smo bili učitelji primorani še bolj resno pristopiti k motivacijskim sredstvom in načinom, kako učenci pritegniti k branju in delu. Uporaba modernih pristopov k poučevanju književnosti in obravnavi domačega branja je tisti košček, ki manjka v odnosu med učenci in literaturo. Če jim književnost približamo na način, ki je sodobnim otrokom blizu, zmanjšamo razdaljo med njimi in kanonsko literaturo, kar je nenazadnje cilj poučevanja slovenščine in literature.

5. Literatura

Dornik, D. (2011). Vodeno branje s pogovorom kot oblika domačega branja. *Šolska knjižnica*, 21 (1), 26–30.

Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 390.

Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti.* Ljubljana: DZS, 108.

Saksida, I. (1994). *Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti*. Trzin: Different, d.o.o., 48.

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 203.

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Tina Preglau Ostrožnik je učiteljica slovenščine in angleščine na OŠ Venclja Perka Domžale. Poučuje tudi izbirna predmeta gledališki klub in šolsko novinarstvo ter na šoli že vrsto let vodi interesni dejavnosti gledališki krožek in knjižni klub. Svoje poslanstvo vidi predvsem v širjenju (bralne) kulture.

Splet – pripomoček za poučevanje srednješolske književnosti na daljavo

Web – a Tool for Teaching Secondary School Literature at a Distance

Natalija Šraml

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

Povzetek

Pouk na daljavo od učitelja terja, da spremeni metode in način dela. Tudi najpogostejša metoda poučevanja – šolska interpretacija – zahteva prilagoditev posameznih faz, saj je komunikacija med učiteljem, učencem in literarnim delom onemogočena. Da pouk književnosti ostane kakovosten in zanimiv, si lahko učitelj pomaga s spletom, kjer se je ravno v času karantene pojavilo nekaj novih gradiv in orodij. Gradiva niso zbrana na enem mestu, zato jih je težko izslediti; v članku so opisana tista, ki so učitelju lahko v pomoč pri poučevanju književnosti v srednjih programih na daljavo, hkrati pa so lahko tudi dobra popestritev pouka v učilnici.

Ključne besede: spletna gradiva, spletna orodja, srednješolska književnost, zvočni in video posnetki.

Abstract

Distance learning requires the teacher to change the methods and way of working. Even the most common method of teaching - school interpretation - requires the adaptation of individual phases, because communication between teacher, students and literary work is disabled. To keep the teaching of literature high-quality and interesting, the teacher can find help on the web, where just at the time of quarantine, some new materials and tools appeared. The materials are not collected in one place, so they are difficult to trace. The article describes those that can support the teacher in teaching literature in high schools, especially if lessons are implemented at distance, but at the same time can also be a good diversification of lessons in classrooms.

Keywords: audio and video recordings, online materials, online tools, secundary school literature.

1. Uvod

Šolanje na daljavo smo še pred kratkim dojemali kot nekaj, kar se bo morda uresničilo v daljni prihodnosti, a nas je v prejšnjem šolskem letu doletelo skoraj čez noč. Vsi učitelji smo v trenutku postali ponovno začetniki, brez izkušenj. Pričakovali smo štirinajstdnevno izobraževanje na daljavo, zato se je najprej zdelo, da se bo pouk lahko izpeljal kar preko e-pošte; a domneva se je izkazala za neustrezno, saj se je karantena podaljševala, dokler nismo dobili informacije, da se srednješolci ne bodo vrnili k običajnemu pouku vse do konca šolskega leta. Tako smo bili primorani raziskati različne poti za podajanje učne snovi, pri čemer smo se osredotočili predvsem na književnost, saj smo jezikoslovne vsebine v večini predelali že v šoli. Učno snov, predvideno za dve uri, smo razširili na štiri ure, saj je ministrstvo podalo navodilo, naj se obseg učne snovi zmanjša. Tako je podajanje učne snovi potekalo počasneje kot v šoli,

obravnavo literarnih del pa smo podprli z različnimi avdio, video posnetki, interaktivnimi nalogami in drugim gradivom s spleta. Namen pričujočega članka je predstaviti, kako je potekala komunikacija na daljavo, kako so se dijaki seznanjali z literarnimi deli ter katera spletna gradiva so pri tem uporabljali.

2. Način komunikacije

Že na začetku, ko je komunikacija potekala preko e-pošte, je učitelj v želji, da bi bili dijaki pri delu aktivni in za delo motivirani, poiskal različne spletne strani, ki jih je bilo mogoče uporabiti pri poučevanju na daljavo in so predstavljena v nadaljevanju. Uporabo spletnih gradiv smo ohranili tudi, ko se je spremenil način komunikacije – z e-pošte na videokonferenco, a vseh učnih ur nismo izvedli »online«, saj bi bilo prebiranje odlomkov na daljavo predolgotrajno. Ure preko videokonference smo glede na urnik zreducirali na polovico in jih namenili pogovoru o predhodno prebranem/poslušanem odlomku, pojasnjevanju nejasnosti ter interpretaciji. Dijakom je učitelj učno snov še vedno posredoval na skupni e-naslov, dijaki pa so jo prepisali v zvezke kasneje.

3. Poučevanje književnosti na daljavo in v šoli

Teoretiki za osrednjo metodo pouka književnosti opisujejo tako imenovano šolsko interpretacijo/komunikacijski model, ki temelji na posameznih fazah/korakih. Boža Krakar Vogel (2004) šolsko interpretacijo opredeli kot skupno branje leposlovnih besedil v interakciji učitelja in učencev, pri čemer loči celostno – kadar obravnavamo celotno literarno besedilo – in delno – kadar obravnavamo zgolj odlomek literarnih del. Za primer bo opisana delna šolska interpretacija, saj je ta pogostejša.

Faze šolske interpretacije po Boži Krakar Vogel (2004) so: uvodna motivacija, napoved besedila in njegova umestitev, interpretativno branje, premor po branju in izražanje doživetij, razčlenjevanje besedila, sinteza in vrednotenje ter nove naloge. Saksida (2008) šolsko interpretacijo navaja v štirih korakih, v učnem načrtu za slovenščino (Program splošna gimnazija, Slovenščina, Učni načrt, 2008) pa je navedenih pet faz. Pri tem Petek (2014) navaja, da so postopki obravnave pri vseh omenjenih avtorjih enaki, (od uvodne motivacije do novih nalog), le da so dejavnosti razdeljene na različno število faz.

Uvodno motivacijo Sara Bolko (2014) definira kot temeljno fazo, na kateri gradimo nadaljnje korake, saj učence motiviramo za sprejem novega besedila. Alenka Žbogar (2013) dodaja, da lahko poteka v ustni ali pisni obliki. V ta namen smo uporabili zanimive videoposnetke, ki na kratek in zanimiv način predstavijo literarno delo, fotografijo, ki je bila priložena dokumentu, dijaki pa so napisali prve asociacije nanjo, pogosto pa je bila motivacija prva naloga na spletni strani gradiva.si. Slabost pri uvodni motivaciji na daljavo je, da učitelj ne vidi odziva dijakov, zato obstaja domneva, da vsi dijaki teh nalog niso opravili.

Milena Kerndl (2013) **napoved besedila in umestitev** opiše kot fazo, v kateri učitelj poda osnovne informacije o besedilu in avtorju, ter dodaja, da je še bolje, če te podatke učenci poiščejo sami s pomočjo različnih virov, pri čemer mora učitelj podati natančna navodila za samostojno delo. Naslov in ime avtorja sta bila razvidna v naslovu na prvi drsnici PowerPoint predstavitve, sledila je kratka predstavitev avtorja, dodane so bile fotografije ali video posnetek iz njegovega življenja, ter opisane okoliščine nastanka besedila. Občasno so dijaki v ta namen prejeli vprašanja o življenju avtorja ter jih poiskali na spletu in dopisali v predstavitev.

Interpretativno branje je po Alenki Žbogar (2013) namenjeno aktiviranju domišljijskih predstav, vživljanju v besedilo, konkretizaciji in identifikaciji s fikcijskimi svetovi, s čimer dijaki krepijo spoznavno-sprejemne sposobnosti, zlasti doživljanje. To fazo smo uspešno nadomestili s kvalitetnimi posnetki oddaje Radia Ars, vendar je pri običajni učni uri interpretativno branje, ki ga izvaja učitelj, za dijake pogosto užitek, saj se sprostijo in prepustijo poslušanju. Kljub poslanim posnetkom, ki so po našem mnenju ustrezen nadomestek učiteljevega branja, ni mogoče pričakovati, da so posnetke poslušali vsi dijaki.

Četrte faze – **premor in izražanje doživetij** – na daljavo nismo izvedli enakovredno pouku v učilnici, saj premor, ki ga Sara Bolko (2014) opisuje kot kratek trenutek po branju, ki učencem omogoča »vrnitev« v realni svet in daje čas za urejanje vtisov, ni prišel do izraza, ker učitelj ne vidi dijakov in mu je opazovanje njihovih zunanjih reakcij onemogočeno. Ker odlomka na daljavo nismo brali, so tudi doživetja dijaki izpovedali z nekajdnevnim zamikom, kar pa pomembno vpliva na izražanje prvih vtisov o besedilu. Posledično dijaki preko video posrednika niso toliko dovzetni za primerjavo svojih razumevanj in tako na daljavo težje spoznajo, da je umetnostno besedilo mogoče razumeti na različne načine, kar je sicer pomembna stopnja v razvoju bralne sposobnosti.

Faza razčlenjevanja – Milena Kerndl (2014) po Boža Krakar Vogel (2004) ugotavlja, da so literarna besedila namenjena pridobivanju literarnovednega znanja, kjer skozi dialog prehajamo od sestavin, ki so jih učenci opazili, k manj opaženim in prezrtim, da bi bralci besedilo globje razumeli. Alenka Žbogar (2014) to fazo imenuje razčlemba besedila in dodaja, da lahko razumevanje besedila razvijamo skozi govorjenje, poslušanje, pisanje, branje ali vodeni pogovor. Na daljavo bi lahko dijaki razčlenili besedilo s pisanjem in branjem, saj avtorica kot ustrezen pripomoček navaja delovni list z ustreznimi vprašanji. Kljub temu smo razčlenjevanje besedila raje izvedli preko videokonference. Če učitelj posreduje gradivo preko e-pošte, ne ve, katere prvine besedila so dijaki zaznali sami, ne more jih usmerjati k prezrtim, ampak le poda dejstva, s čimer se zmanjša dijakova književno-raziskovalna sposobnost za prepoznavanje, opisovanje ter razlaganje posameznih literarnih sestavin v besedilu.

Sinteza in vrednotenje po Boža Krakar Vogel (2004) pomeni združevanje spoznanj, ki si jih je učenec pridobil v fazi razčlenjevanja. Milena Krendl (2014) dodaja, naj učenci nova spoznanja izražajo čim bolj samostojno – odgovarjajo na vprašanja o besedilu ali tvorijo strokovna besedila, v katerih izhajajo iz razumevanja in vrednotenja besedila. Besedilo lahko vrednotijo glede na vrstne/zvrstne kriterije (dogajanje, književne osebe, jezikovne značilnosti itd.) ali brez njih (npr. sklicevanje na občutek, lastno doživljanje, izkušnje …) V pomoč pri sintetiziranju doživetij in spoznanj je bil dijakom poslan dokument z vprašanji/cilji, ki naj bi jih dosegli pri posameznem literarnem delu. Uporabili smo pripravljena gradiva s spletnega portala Jazon, kjer se nahajajo datoteke z vprašanji različnih težavnostnih stopenj, kar učitelju omogoča diferenciacijo. Dijaki so odgovore zapisali in jih posredovali učitelju. Boža Krakar Vogel (2004) navaja, da se v srednji šoli v tej fazi pričakuje tudi šolski esej kot ubeseditev kritičnega branja, delo na daljavo je tako dobra priložnost tudi za tovrstno besedilno poustvarjanje.

Nove naloge Krakar Vogel (2004) povezuje s fazo sinteze in vrednotenja ter jih deli na dejavnosti ob že prebranem besedilu in dejavnosti ob novem besedilu, ki ga dijaki berejo samostojno, pri tem pa se navajajo na uporabo preizkušenih interpretacijskih strategij pri pouku. Kot ugotavlja Milena Kerndl (2014) je ravno slednje v šolski praksi premalo prisotno. Tudi v času pouka na daljavo tovrstnih nalog dijakom nismo dajali zaradi morebitne preobremenjenosti s samostojnim delom.

S prilagoditvami in s spletnimi orodji smo lahko izvedli posamezne faze šolske interpretacije, vendar smo zaznali določene pomanjkljivosti. Učitelj ne more preveriti, ali dijak navodila upošteva v celoti, (če posluša branje odlomka, pogleda video predstavitev avtorja …) Prav tako ne vidi dijakove mimike oziroma njegovega čustvenega odziva na literarno delo. Med dijaki se preko videokonference ne razvije razprava o določenih vprašanjih, ki jih ponuja književnost.

4. Spletni portali za poučevanje književnosti

Pri pouku na daljavo smo raziskovali nove spletne strani in orodja, ki bi olajšala delo učitelju in dijakom popestrila pouk. Kmalu smo ugotovili, da je iskanje spletnega gradiva za poučevanje književnosti težavna naloga, saj gradiva niso zbrana na enem mestu, poleg tega gre pogosto za posnetke različnih radijskih ali televizijskih oddaj, kar je s spletnim iskalnikom težje najti. Iskanje gradiv omejuje tudi dejstvo, da je slovenščina predmet, za katerega so gradiva dostopna le v slovenskem jeziku, kar ne velja za nekatere druge predmete, npr. matematiko, angleščino. V nadaljevanju predstavljamo spletna gradiva, zvočne in video posnetke, ki smo jih uporabili pri poučevanju književnosti v srednje strokovnih programih.

4.1 E-gradivo za slovenščino

Interaktivna spletna stran E-gradivo za slovenščino v gimnazijah in v poklicnih šolah je nastala v podjetju Ka.Pe. – jezikovni studio, v letih 2008–2010. Projekt sta sofinancirala Ministrstvo za šolstvo in šport RS in Evropski socialni sklad pri EU.

Na spletni strani se nahajajo gradiva za srednjo šolo, razdeljena so na slovenščino za gimnazije in srednje strokovne šole ter na slovenščino za triletne šole. Spletna stran je dostopna brez registracije. E-gradivo je razdeljeno na obravnavo neumetnostnih in umetnostnih besedil. V času pouka na daljavo je bila stran izredno uporabna, saj gradivo zajema vse etape učne ure – od uvodne motivacije do novih nalog, ki so zasnovane tako, da uporabniki skozi vodena vprašanja usvajajo učno snov. Navedene so tudi okoliščine nastanka besedila, oznake glavnih oseb, obnova dela, na koncu je dodana sinteza. Dijakom lahko pošljemo povezavo do posamezne učne snovi, vendar učitelj ne more vedeti, ali je dijak rešil vse naloge. Občasno so zato morali narediti posnetek zaslona in ga poslati kot dokazilo.

4.2 E-učbenik za slovenščino v 1. letniku gimnazije

Interaktivni učbenik za slovenščino se nahaja na spletni strani i-učbeniki, nastal je v projektu e-Šolska torba. Polovica učbenika vključuje književne vsebine, od antike do razsvetljenstva. Posamezna obdobja dijaki spoznavajo skozi različne tipe nalog (dopolnjevanje, križanke, naloge povezovanja itd.). Preverijo lahko tudi ustreznost rešitev. Dodani so zvočni posnetki odlomkov in video posnetki razlag. Vsako poglavje vključuje povzetek značilnosti obdobja in kratko obnovo literarnega dela. Na koncu poglavja so dodatne naloge za utrjevanje. Dijakom smo na elektronsko pošto poslali povezavo in naloge so lahko reševali brez registracije. Slabost strani je, da je za srednjo šolo na voljo le interaktivni učbenik za prvi letnik.

4.3 Portal Arnes Video

Arnes Video je spletni portal slovenskih izobraževalnih video vsebin**.** Uporabniki lahko objavijo, delijo in si ogledajo video posnetke ter jih nato vključijo v svoje spletne strani. V času šolanja na daljavo so nekateri učitelji slovenščine pripravili in delili video gradiva, v katerih je predstavljena tudi slovenska književnost. Videoposnetkov s portala se nismo posluževali.

4.4 Portal Jazon

Jazon je začel nastajati v razvojni nalogi Zavoda RS za šolstvo, ki se je začela v šolskem letu 2010/2011, kot poskus v gimnaziji, prvotno za dijake, ki so zaradi športa, umetnosti in znanosti, bolezni ali drugih razlogov, veliko odsotni od pouka. V njenem okviru so bila pripravljena e-gradiva za šest predmetov, med njimi tudi za slovenščino. Na portalu so objavljena gradiva za izobraževanja, ki obsegajo delovne liste za samostojno učenje, učne cilje oz. pričakovane dosežke/rezultate, kriterije za spremljanje in vrednotenje znanja v različnih oblikah, seznam virov za učenje in drugo https://jazon.splet.arnes.si/prikaz-izpeljave/.

Za učitelja so uporabni zlasti delovni listi, ki vključujejo raznolike naloge in aktivnosti za samostojno učenje, naloge za preverjanje znanja ter dodatni viri (npr. posnetki, filmi, besedila, slikovni in fotografski viri). Ker je portal namenjen gimnazijcem, mora učitelj določene naloge prirediti. Dijaki so delovne liste prejeli po e-pošti, potem ko smo predelali določeno literarno delo. Fotografijo delovnega lista so poslali učitelju, nato pa smo odgovore komentirali na videokonferenci.

4.5 Oh, literatura, – o, literatura!

Oh, literatura, – o, literatura je literarna oddaja radia Ars, v kateri od leta 2017 predstavljajo izbrana dela iz svetovne in domače književnosti, ki jih srednješolski kurikulum predpisuje pri pouku književnosti. Oddaja je na sporedu vsak tretji torek v mesecu, ob 21. uri, vendar je arhiv oddaj prosto dostopen na spletni strani radia Ars. Vsebino oddaj pripravljajo profesorji književnosti in drugi uveljavljeni poznavalci književnosti. Vsi posnetki vključujejo tudi interpretativno branje izbranih odlomkov, pri katerih sodelujejo znani slovenski igralci. Določena dela so predstavljena v obliki literarnih večerov.

Posnetke iz oddaj smo uporabili, da so dijaki lahko prisluhnili interpretativnemu branju odlomka, saj bi bilo preveč zamudno, če bi odlomke brali na videokonferenci. Tako so kvalitetne posnetke poslušali, kadar so želeli, in sicer zgolj s klikom na povezavo, ki je bila posredovana na e-pošto.

4.6 50 knjig, ki so nas napisale

Gre za niz 8-minutnih dokumentarnih oddaj o slovenskih knjigah, ki so jih začeli predvajati na RTVSLO leta 2018. Oddaja na dostopen način predstavlja 50 ključnih knjig za oblikovanje slovenske družbene zavesti, večina obravnavanih knjig je vključenih v srednješolski program. Klasična dela so predstavljena v drugem, bolj vsakdanjem kontekstu, s tem pa bralcu približajo idejo, da so klasiki aktualni še danes. Gledalce pritegnejo zlasti infografike, ki so tudi animirane (s časovnim trakom, odigranimi prizori in podobno) https://www.delo.si/kultura/knjiga/poziv-k-bralni-drznosti-205365.html.

Vse oddaje, ki so bile predvajane na televiziji, so dostopne na spletu, in sicer na strani rtvslo.si. Za ogled je sicer potrebna registracija, prav tako pa je posnetke mogoče prenesti na

računalnik in jih nato posredovati dijakom. Ogled oddaj je primeren za uvodno motivacijo, saj voditelj na zanimiv način pritegne gledalce, s čimer pri dijakih vzbudimo zanimanje za literarno delo. Uporabimo jih lahko tudi pri pouku v učilnici.

4.7 Razturi na maturi

Digitalna platforma je namenjena dijakom zaključnih letnikov za pripravo na maturo, vendar so posamezne video razlage ter vaje primerne za vse letnike, sicer pa v šolskem letu 2020/21 načrtujejo objavo gradiv za celotno srednješolsko snov, od prvega do zadnjega letnika. Glavna funkcija so video razlage učne snovi, dodane so vaje za utrjevanje, pri katerih te do pravilnega odgovora vodijo nasveti. Na platformi se nahajajo tudi zapiski za književnost. Po predhodni prijavi so na voljo webinarji, kjer strokovnjaki pomagajo z različnimi nasveti in dijakom odgovarjajo na vprašanja. Ustvarjalci so profesorji, vse gradivo je izdelano kvalitetno. Za uporabo je potrebna registracija, vendar je brezplačna zgolj vzorčna verzija, za dostop do celotnega gradiva je potrebno plačilo. Tako smo dijakom zgolj posredovali informacijo o platformi, odločitev o uporabi pa prepustili njihovi presoji.

4.8 YouTube kanal – Boštjan Kernc

Ob začetku šolanja na daljavo je učitelj Boštjan Kernc na YouTubu začel deliti videoposnetke različnih računalniških aplikacij s področja zgodovine in slovenščine. Uporabniki sledijo razlagi avtorja, hkrati pa spremljajo animacije, fotografije, ki s humornostjo pritegnejo poslušalce. Večina posnetkov je s področja zgodovine, med njimi pa najdemo tudi opise književnih obdobij (razsvetljenstvo, romantika, realizem ter slovenska moderna). Posnetki so kratki, predstavljeno je bistvo, zato sem dijakom povezavo posredovala kot uvod v književno obdobje ali kot povzetek na koncu obravnave.

5. Preverjanje znanja na daljavo

Čeprav znanja, ki je bilo usvojeno na daljavo, nismo ocenjevali, je bilo izvedeno preverjanje. V ta namen smo uporabili spletno orodje Microsoft Forms. Učitelj za uporabo potrebuje šolsko preverilnico, nato pa je izdelava vprašalnika enostavna, vprašanja lahko tudi kopiramo iz Wordovih dokumentov. Kot možnost odgovarjanja je na izbiro prost odgovor ali izbira med ponujenimi odgovori.

S storitvijo Microsoft Forms dodelimo točke za samodejno ocenjevanje. Ko učitelj izdela vprašalnik, povezavo pošlje na e-naslov in dijaki naloge rešijo brez predhodne registracije ali aplikacije. Učitelj lahko tudi omeji čas reševanja. Rezultate preizkusa preverimo po posameznih vprašanjih, ali jih izvozimo v Microsoft Excel za podrobnejšo analizo. Nato dijaku pošljemo povratno informacijo.

Spletno orodje se je izkazalo kot primerno za preverjanje znanja, saj ga lahko učitelj izdela hitro, dijaki pa rešujejo zgolj s povezavo, ki deluje tudi na mobilnem telefonu. Slabost je zgolj ta, da ne moremo preveriti, ali je dijak reševal samostojno, zato aplikacije nismo uporabili za ocenjevanje znanja.

6. Zaključek

Uporaba e-gradiv in orodij s spleta je lahko ustrezen pripomoček poučevanja književnosti na daljavo, saj učitelju olajša delo, dijaku pa snov posreduje na drugačen, zanimiv način. Slabost je, da gradiva, namenjena književnosti, niso dostopna na enem mestu, prav tako je potreben ustrezen pregled in morebitna prilagoditev izobraževalnemu programu.

V razredu se literarno delo navadno obravnava z metodo šolske interpretacije, kar smo skušali v čim večji meri ohraniti tudi na daljavo, vendar so se pri posameznih fazah pojavila odstopanja, saj učitelj ni v neposrednem stiku z dijaki in ne more spremljati njihovega odziva.

E-gradiva je mogoče uporabljati za izvajanje različnih faz šolske ure, gradivo lahko uporabimo v celoti ali izberemo le posamezne dele. Spletne strani, z avdio ali video posnetki, so dober pripomoček za izvedbo interpretativnega branja, saj dijakom omogočijo slušno sprejemanje kvalitetno prebranih odlomkov. Občasno smo uporabili E-gradiva za slovenščino, ki so zasnova tako, da vključujejo vse stopnje šolske interpretacije, vendar učitelj ne more preveriti, ali je dijak naloge opravil v celoti.

Menimo, da je obravnava literarnih del pri pouku kakovostnejša, saj so dijaki primorani sodelovati, zaradi medsebojnega izražanja mnenj in vtisov o prebranem se razvije diskusija, ki jo učitelj razvija, usmerja in dopolnjuje. Kljub vsemu so določena gradiva, posnetki ali orodja dobra popestritev pouka – občasen dodatek ali motivacija za delo. V nadaljnji raziskavi bi lahko predstavili tudi spletne strani, ki so primerne za pouk jezikoslovja.

7. Literatura

Bolko, S. (2014). *Komunikacijski model za poučevanje književnosti – učiteljeva vloga v fazi šolske interpretacije besedila* (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?id=6024

Gradiva.si (b. d.). Pridobljeno s http://gradiva.txt.si/1-letnik-2/test_kazalo/

Kernc, B. (2020). *Bostjan Kernc.* Pridobljeno s https://www.youtube.com/results? search_ query=bostjan+kernc

Kerndl, M. (2013). *Diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v tretjem triletju osnovne šole* (Doktorska dizertacija, Filozofska fakulteta). Pridobljeno s https://dk.um.si/Dokument.php?id=56997

Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti.* Ljubljana: DZS.

Krakar Vogel, B. (1995). *Teme iz književne didaktike.* Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Krakar Vogel, B. (1995). Pouk književnosti v srednji šoli. *Jezik in slovstvo, 41 (*1–2), 51–60. Pridobljeno s http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-QLOYENO9

Oh, literatura – o, literatura! (b. d.). Pridobljeno s: https://www.rtvslo.si/kultura/knjige/s-pomocjo-radijskih-oddaj-oh-literatura-o-literatura-skozi-literarne-labirinte/432942

Petek, T. (2014). Sodobno načrtovanje pouka književnosti v 1. in 2. triletju osnovne šole. *Razredni pouk, 2–3,* 46–51

Podvršnik K., Klemenčič Glavica M., Kralj N., Črv Sužnik M. (2006). *I-učbenik za slovenščino v 1. letniku gimnazij.* Pridobljeno s https://eucbeniki.sio.si/

Portal Jazon (b. d.). Pridobljeno s https://jazon.splet.arnes.si/

RtvSlo (b. d.). Pridobljeno s https://4d.rtvslo.si/oddaja/50-knjig-ki-so-nas-napisale/173250998

Saksida, I. (2008). *Poti in razpotja didaktike književnosti.* Mengeš: Izolit.

Učni načrt. Program splošna gimnazija. Slovenščina. (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za Šolstvo. Pridobljeno s: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf

Žbogar, A. (2013). *Iz didaktike slovenščine.* Pridobljeno s https://zdsds.si/wp-content/uploads/2019/01/18.pdf

Kratka predstavitev avtorja

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

Sodobni pristopi pri obravnavi književnih besedil v tretji triadi osnovne šole

Innovative Approaches to Discussing Literary Works in the Third Triad of Elementary School

Martina Čapelnik

OŠ Koroški jeklarji
tina.capelnik@gmail.com

Povzetek

V 21. stoletju, času digitalnih medijev, ki ni naklonjen pisani oziroma tiskani besedi, se učitelju književnosti porajajo številna vprašanja, na primer: kako mladim približati pouk književne vzgoje, kaj sodobnega otroka v književnem delu še pritegne, kako mladostnikom nove dobe predstaviti literarna besedila, ki jih narekuje učni načrt in tako dalje. Odgovore na zastavljena vprašanja najdemo v inovativnih pristopih poučevanja. V referatu je predstavljeno tandemsko poučevanje učitelj-umetnik pri obravnavi konstruktivizma v 9. razredu osnovne šole. Nadalje predstavljamo nadgraditev obravnave Prežihovih črtic iz zbirke Solzice, ki smo jo izvedli v okviru mednarodnega projekta z naslovom Šolsko partnerstvo med OŠ Koroški jeklarji in Gimnazijo Alpe-Jadran iz Velikovca. Z učenci, ki so v projektu sodelovali, smo izvedli dvojezično anonimno anketo o aktualnosti narečnih oziroma pogovornih izrazov iz zbirke Solzice in izdelali dvojezični slovar starinskih, slabšalnih, narečnih ter pogovornih besed iz omenjene zbirke, kar je pedagoška novost v slovenskem izobraževalnem prostoru. Novi pristopi poučevanja so pripomogli k zanimivejšemu in kakovostnejšemu pouku, saj pri podajanju snovi niso bile uporabljene utečene didaktične strategije, ampak nove in drugačne, ki so jih zlasti nadarjeni učenci sprejeli kot izziv. Veliko mero angažiranosti in sodelovanja so pri tovrstnem pouku pokazali tudi vzgojno problematični učenci in učenci s posebnimi potrebami.

Ključne besede: književna vzgoja, inovativni pristopi, primeri dobre prakse, projektno delo, tandemsko poučevanje.

Abstract

In the 21st century, in a time of digital media disinclined to written and typed word, a teacher of literature is faced with numerous questions, for instance how to make literary classes appeal to youth, what draws children of today to works of literature, and how to present the literary works, prescribed by the curriculum. The answers to these questions are uncovered by innovative approaches to teaching, A team teaching, performed by a teacher and an artist, when we discussed constructivism in the ninth grade of primary school, is presented in this report. Further on I present a discussion upgrade of a sketch story, written by Prežihov Voranc, from the collection Solzice, which we performed as a part of an international project School partnership between primary school Koroški jeklarji and High school Alpe-Jadran from Velikovec. With the students, who were a part of this project, we performed a bilingual questionnaire about the relevance of dialect and colloquial expressions from the collection Solzice and we made a bilingual dictionary of an antique, pejorative, dialectal and colloquial words from the previous mentioned collection, which is a pedagocial novelty in Slovenian educational system. The new approach to teaching aided in making classes interesting and qualitative, as our guest-artist didn't use traditional didactic strategies in explaining the topic, but new, different strategies the students, especially the talented ones, took as a challenge. Even the unruly students and the ones with special needs displayed a large degree of cooperation and involvement.

Key words: examples of good practice, innovative approaches, literary education, project work, tandem teaching.

1. Pouk književne vzgoje v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju in sodobni otroci

Slovenščina v osnovni šoli je temeljni splošnoizobraževalni predmet, katerega cilje uresničujemo tako pri jezikovnem kot književnem pouku. Cilje predmeta dosegamo s pomočjo šestih sporazumevalnih dejavnosti: pogovarjanja, dopisovanja, branja, poslušanja, govorjenja in pisanja. Pri književni vzgoji učenci in učenke spoznavajo raznovrstna umetnostna besedila; ob tem pa razvijajo sporazumevalno, doživljajsko, ustvarjalno, domišljijsko, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost. Cilji obravnave književnih besedil so: razvijanje zmožnosti sprejemanja, razumevanja, doživljanja in tvorjenja besedil tako slovenskih kot tujih ustvarjalcev; medbesedilno primerjanje besedil; ohranjanje pozitivnega odnosa do branja književnih besedil; pridobivanje književnega znanja in tako dalje (Učni načrt za slovenščino, 2018).

V 21. stoletju se učitelju književnosti porajajo številna vprašanja, npr. kako svojim učencem v poplavi digitalnih medijev približati književni pouk, kako mlademu bralcu predstaviti literarna dela z njim oddaljeno tematiko, kako poučevati, da bo motivacija mladih za pouk književnosti čim višja itn. Pri obravnavi književnih besedil ni pomembno zgolj, da učenci spoznajo avtorje in njihova dela, v današnjem času je zelo pomemben tudi način spoznavanja literarnih besedil (Saksida, Mohor, Medved-Udovič, Honzak, Blažič, 1999). V prispevku sta predstavljena primera dobrih praks, ki sta vključevala številne pedagoške inovacije in sta bila izpeljana v okviru projektnega dela, s katerim smo obogatili ter nadgradili književni pouk.

Pomembno vlogo pri odnosu mladih do književna pouka ima tudi učitelj. Boža Krakar - Vogel v Didaktiki književnosti pri pouku slovenščine na podlagi večletnih opazovanj in poizvedovanj ugotavlja, »da je odnos učencev do književnosti v šoli, v veliki meri pa tudi po končanem šolanju, odvisen od učitelja« (Krakar - Vogel, 2020). Naloga učitelja je, da premišljeno izbira in išče načine ter pristope, ki so daleč od suhoparnega podajanja učne snovi in pomenijo odmik od transmisijskega modela pouka. Pedagoške teorije novejšega časa učitelja pojmujejo kot razmišljujočega praktika. »To je učitelj, ki svojega predmeta ne poučuje le tako, da mehanično izvaja predpisana kurikularna določila, ampak o ciljih, vsebini in izvedbi tudi kritično razmišlja, raziskuje in spreminja svoje ravnanje« (prav tam: 35). Sodobna šola potrebuje ustvarjalnega in inovativnega učitelja, ki z uporabo ustreznih metod (kot je npr. projektno učno delo) učencu 21. stoletja zna približati književni pouk.

2. Inovativni pristopi pri poučevanju književnosti

2.1 Primer dobre prakse ob obravnavi Srečka Kosovela – tandemski pouk učitelj-umetnik

Možnost tandemskega poučevanja se nam je ponudila v okviru projekta SKUM (Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo). Za vključitev umetnika v proces poučevanja smo se odločili pri obravnavi Srečka Kosovela in obdobja, v katerem je ustvarjal, tj. konstruktivizma. Ta tematika je namreč učencem prejšnjih let predstavljala številne težave pri usvajanju, bila jim je dokaj nerazumljiva, ob preverjanju in ocenjevanju znanja pa smo ugotovili, da je bila zapomnitev učne snovi pri učencih zelo slaba. Nameni, ki smo jih želeli doseči s poučevanjem v tandemu, so bili, da premostimo ovire in težave, s katerimi so se učenci srečevali, ko smo obravnavali Kosovela, da učencem popestrimo pouk in da dosežejo boljše rezultate, poleg tega je taka oblika dela tako učencem kot učitelju predstavljala poseben izziv

– želeli smo preizkusiti novo metodo dela, s katero smo se vsi srečali prvič in ki je sicer v slovenskem šolskem sistemu uveljavljena v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, v tretji triadi pa je redkost. Obravnava književne snovi o Srečku Kosovelu in konstruktivizmu je potekala v petih korakih: občutljivost, osmislitev, dialoškost, ustvarjalnost in družbeni angažma. Znotraj posameznih korakov smo izvedli več dejavnosti. Delo smo ves čas sproti evalvirali, in sicer z ugotavljanjem doseženih ciljev in s sprotno refleksijo. Umetnik je sodeloval v koraku občutljivosti in ustvarjalnosti, ostale korake smo ali izpeljali sami ali s pomočjo kustosinje in knjižničark. Poleg umetnika smo v okviru projekta sodelovali še z Moderno galerijo v Ljubljani, Koroškim pokrajinskim muzejem Ravne na Koroškem in Koroško osrednjo knjižnico dr. Franca Sušnika. Sodelovanje je potekalo v okviru rednih ur pouka v obliki enojnih oz. dvojnih/blok ur in v okviru dnevov dejavnosti. Tandemski pouk z umetnikom smo izvajali v učilnici; na prostem in v kulturnih ustanovah (galerija in knjižnica) pa umetnik ni sodeloval. Izbrali smo izmenjalno obliko, saj smo poučevali zaporedno, razdelili smo si torej faze učnega procesa (Pavlič-Škerjanc, 2013).

Obravnavo konstruktivizma smo začeli s kulturnim dnevom, ki smo ga izvedli v Moderni galeriji v Ljubljani. Kulturni dan je bil odlična priložnost za spoznavanje avantgardnih smeri, ekspresionizma in konstruktivizma, v katerih je deloval Srečko Kosovel, na drugačen način – s pomočjo kustosinje. Hkrati je pomenil izhod iz časovne omejenosti ene šolske ure, tako da je bila razlaga podana bolj podrobno in izčrpno ter obogatena s slikovnim gradivom. Naslednjo dejavnost v okviru prvega koraka je izvedel umetnik Ciril Horjak. Naloga ustvarjalca je bila, da učencem z različnimi pristopi in metodami čim bolj približa čas, v katerem je živel in ustvarjal Srečko Kosovel, hkrati pa jih seznani s pesnikovim življenjem in delom. Pouk je poživil z zanimivimi zgodbami, šalami, svoje pripovedovanje je nadgradil s številnimi risbami, kar je učence navdušilo, da so aktivno sodelovali. Medtem ko je ustvarjalec vodil učno uro, je bila vloga učitelja, da opazuje in spodbuja učence. Umetnik je uvedel novo učno snov, sami pa smo jo naslednjo uro s pomočjo bralne učne strategije utrdili. Učencem smo razdelili učne liste z življenjepisom Srečka Kosovela, naloga učencev pa je bila, da s pomočjo Paukove strategije napravijo miselni vzorec o njem. V tretjem koraku smo konstruktivizem spoznavali tudi na podlagi lokalnega okolja (povezava s forma vivami v naselju Javornik, kjer se nahaja šola) in s pomočjo t. i. inventurne poezije, ki sta jo učencem predstavili knjižničarki ob obisku KOK Ravne. Princip tandemskega poučevanja smo tako prenesli v knjižnico, kjer sta knjižničarki izmenjaje podali razlago njunega ustvarjanja konstruktivističnih pesmi oz. inventurne poezije. Knjižničarki sta se ob inventuri knjižnega gradiva domislili, da bosta s pomočjo črtnih kod na signaturnih etiketah knjig ustvarjali konstruktivistične pesmi. Umetnik je sodeloval še v koraku ustvarjalnosti, ko je konstruktivizem prenesel v strip. Učni proces je izvajal ustvarjalec, sami smo nadzorovali delo učencev. Izbira dopolnjevalnega pouka se je zdela smiselna, ker je bil g. Horjak zelo podkovan na temo stripa, poleg tega so bili v skupini vzgojno problematični učenci, ki so potrebovali skrben nadzor (Pavlič-Škerjanec, 2013). Projektno učno delo smo zaključili s šolsko radijsko oddajo in kulturno prireditvijo v študijski knjižnici, kamor smo povabili vse deležnike projekta in širšo javnost. Prireditev smo nadgradili z razstavo najboljših izdelkov učencev, ki so nastali med projektom.

2.2 Primer dobre prakse ob obravnavi Prežihove zbirke črtic Solzice

Drugi primer dobre prakse smo izvedli v okviru meddržavnega projekta Šolsko partnerstvo med OŠ Koroški jeklarji in Gimnazijo Alpe-Jadran iz Velikovca. Z velikovško šolo sodelujemo že od leta 2004 na najrazličnejših področjih: glasbenem, likovnem, športnem, ekološkem … V šolskem letu 2015/2016 je projekt potekal pod okriljem Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in Občine Ravne na Koroškem, ki sta sodelovanje finančno podprla in nam tako omogočila, da

smo projekt nadgradili. Glavna tema povezovanja med šolama v tem letu je bila slovenska književnost. V okviru projekta smo se namreč posvetili znanemu koroškemu pisatelju, Lovru Kuharju - Prežihovemu Vorancu in njegovi zbirki enajstih črtic z naslovom Solzice, ki veljajo za zadnje pisateljevo delo, posvečeno njegovi materi in mladosti. V projektu so sodelovali učenci od 7. do 9. razreda OŠ Koroški jeklarji, ki so obiskovali pouk izbirnega predmeta nemščine, in njihovi sovrstniki iz sosednje Avstrije, ki so se učili slovenščino. Z vodjo projekta na velikovški šoli smo se dogovorili, da morajo učenci sedmih razredov slovenske šole in učenci iz Avstrije med poletnimi počitnicami prebrati zbirko Solzice, le tako jo bodo pred našim srečanjem vsaj okvirno poznali. Slovenski osmošolci in devetošolci so zbirko že poznali, saj je v sedmem razredu predpisana za domače branje. Projekt je najprej v oktobru in novembru potekal v obliki eno- oz. dvodnevnih srečanj. Izvedli smo dve anketi, prvo o aktualnosti narečnih in pogovornih izrazov iz Prežihove zbirke pri mladih in drugo o zadovoljstvu udeležencev, ki so sodelovali v Šolskem partnerstvu. Na temo Prežihov Voranc skozi čas smo v septembru razpisali tudi tri natečaje, in sicer likovni, literarni in fotografski. Literarnega natečaja so se udeležili učenci obeh sodelujočih šol, likovnega in fotografskega pa zgolj učenci ravenske šole. Najboljše likovne in literarne prispevke ter najlepše fotografije smo objavili v dvojezičnem priročniku, ki smo ga izdali ob zaključku projekta v klasični in elektronski obliki, kar je bila pedagoška novost.

Velikovške učence smo v oktobru povabili na dvodnevno srečanje na Ravne na Koroškem z namenom, da nadgradimo pri pouku pridobljeno znanje o Prežihovem Vorancu. Naše gostovanje smo začeli s kulturno prireditvijo, ki je bila posvečena največjemu koroškemu pisatelju. Literarno dopoldne smo obogatili s petjem ljudskih pesmi in z igranjem na citre. Ob dvojezičnih elektronskih prosojnicah so lahko sodelujoči v projektu podrobno spoznali pisateljevo življenje in njegov literarni opus. Gostom smo ob koncu literarno-glasbenega dopoldneva predstavili še kratek film, ki so ga posnele učenke naše šole ob Prežihovih črticah Tri pisanke in Levi devžej. Popoldne smo preživeli na pohodu po Vorančevi poti, ki smo ga nameravali začeti na Ivarčkem jezeru pri kmetiji Ivartnik. Ta kmetija se namreč s spremenjenim imenom (pri Bunku) omenja v Prežihovem romanu Jamnica. Pot bi nadaljevali do kmetije pri Koglu, kjer meseca maja rastejo solzice. Ustavili bi se še pri Kumru, kakor se po domače reče hiši, v kateri so živeli siromašni otroci iz črtice Levi devžej. Pot bi nas od tam vodila proti Prežihovemu vrhu, kjer bi si ogledali Prežihovo domačijo, na kateri je Voranc začel svojo pisateljsko pot. Naš pohod bi sklenili na pisateljevem grobu pri cerkvi svete Marjete v Kotljah. Ker nam jo je zagodlo vreme, smo si ogledali le Batičev kip, posvečen Prežihovemu Vorancu, na Preškem Vrhu pa še pisateljev spominski muzej (Prežihovo bajto) in njegov grob na krajevnem pokopališču, ostale omenjene kraje pa na elektronskih prosojnicah ob predavanju Miroslava Osojnika, ki je poznan kot dober poznavalec Prežihovega življenja in njegovih del, znan pa je tudi kot pisec publikacij o Prežihu in njegovih delih. Prvi dan druženja smo zaključili z ogledom filma Boj na požiralniku, ki je bil posnet po istoimenski noveli Lovra Kuharja. Naslednji dan smo srečanje nadaljevali v Koroškem medgeneracijskem centru Ravne, kjer smo za velikovške goste pripravili nastop šolske folklorne skupine. Folkloristi so prikazali splet ljudskih plesov in koroških običajev. Sledilo je interpretativno branje odlomkov iz Prežihovih Solzic v izvedbi starejših občank, ki sodelujejo z omenjenim centrom. Gledališka skupina KMC-ja nam je odigrala še kratke prizore iz Prežihove zbirke. Velikovške učence smo nato povabili v Koroško osrednjo knjižnico dr. Franca Sušnika. Posebno pozornost smo namenili ogledu spominske sobe Lovra Kuharja, kjer hranijo vse domače izdaje njegovih del in prevode v tuje jezike, fotoreportaže, osnutke za njegov spomenik … Gostovanje smo zaključili na šoli s poustvarjanjem ob črticah. Učenci so imeli na izbiro, da so: napisali nadaljevanje poljubno izbrane črtice, se postavili v vlogo Vorančevega očeta, ki piše pismo učitelju (ob črtici Dobro jutro), postali novinarji in postavljali vprašanja glavnim osebam v zgodbah, pisali sestavke o prijateljstvu (ob črtici Potolčeni kramoh), pisali opise babic ali opise jesenskih opravil, običajev

in praznikov (ob črtici Ajdovo strnišče), napisali spis z naslovom Življenje nekoč in danes. Pred poustvarjalnim pisanjem so morali črtico, ki so si jo izbrali, razčleniti po točkah.

Naše sodelovanje se je nadaljevalo v novembru, ko smo avstrijskim učencem najprej vrnili obisk. Poudarek druženja pri velikovških partnerjih je bil na lutkarstvu in spoznavanju slovenskih društev na avstrijskem Koroškem. Decembra smo se vrnili na temo Prežihovih Solzic in sodelujočim razdelili dvojezično anonimno anketo. Z njo smo želeli ugotoviti aktualnost narečnih oz. pogovornih izrazov iz Prežihove zbirke Solzice. Zasnovana je bila tako, da smo učence spraševali po dveh narečnih, starinskih, slabšalnih oz. pogovornih besedah iz vsake črtice. Anketo je rešilo 19 učencev OŠ Koroški jeklarji in 14 učencev Gimnazije Alpe-Jadran iz Velikovca. V njej so anketiranci odgovarjali na 88 vprašanj, vsebinsko so bila vprašanja razdeljena na 11 sklopov, in sicer po posameznih črticah. Namen ankete je bil ugotoviti, ali so narečni, starinski, pogovorni in slabšalni izrazi, ki jih je Prežih v črtici uporabil, pri mladih, ki so v projektu sodelovali, še aktualni. Pri analizi ankete smo ugotovili, da so izrazi, po katerih smo spraševali, bližje učencem iz Slovenije, saj so le-ti poznali več izrazov, več besed so znali razložiti, več jih uporabljajo tudi pri vsakodnevni komunikaciji. Podrobnejše izsledke ankete smo zapisali v slovensko-nemškem priročniku, ki smo ga ob koncu sodelovanja izdali in preposlali v Velikovec. V njem smo objavili tudi dvojezični slovar narečnih, starinskih, slabšalnih in pogovornih besed iz Prežihove zbirke Solzice. Projektno delo na izbrano temo se je zaključilo naslednje šolsko leto v jeseni, ko smo ob Kuharjevih dnevih v Kulturnem domu Kotlje pripravili prireditev, na kateri smo predstavili najboljše literarne prispevke z natečaja, obiskovalcem prikazali film na temo Solzic, razstavili fotografske in likovne izdelke učencev. Na prireditev smo povabili tudi velikovške učence in njihove mentorice.

3. Zaključek

Poslanstvo in izziv sodobnega učitelja je preseganje togosti in enoličnosti šolskega sistema, kar lahko dosežemo z drugačnimi načini poučevanja, ki razbijajo monotonost klasičnega pouka. Projektna učna metoda je zagotovo način, ki je za današnje generacije učencev privlačen in zanimiv, zagotavlja kakovostnejši pouk, hkrati je tudi podpora nadarjenim učencem.

Prvi in drugi primer dobre prakse obravnave slovenske književnosti smo izvedli s pomočjo projektnega dela. Projektno delo v okviru SKUM-a je bilo vezano na uresničevanje ciljev iz učnega načrta, pri Šolskem partnerstvu pa smo imeli več svobode pri izbiri teme in ciljev.

Ob koncu projektnega dela, v katerem smo z umetnikom izvajali tandemski pouk, smo ugotovili, da je uporabljen didaktični pristop močno motiviral učence, da so aktivno sodelovali, izkazovali so večjo mero ustvarjalnosti, bili so bolj zainteresirani kot pri enoučiteljskem pouku. Ob preverjanju znanja smo zaznali večjo zapomnitev učne snovi v primerjavi z učenci prejšnjih let, ki v tovrstnem projektu niso sodelovali. Učenci so v svojih refleksijah zelo pohvalili tandemski pouk, zlasti so jih pritegnile ure z umetnikom, njegov način poučevanja so ocenjevali kot bolj všečen, zanimiv in zabaven. Devetošolci so ustvarjalcu z veseljem sledili, ga zavzeto poslušali in z njim ustvarjali. Zelo velik pečat je na učencih pustila tudi njegova sproščenost. Kot uspešno se je pri poučevanju v tandemu izkazalo, da smo bili z umetnikom fleksibilni in da smo imeli jasno določene cilje. Privlačnost projektnega dela so udeleženci videli tudi v tem, da je učni proces velikokrat potekal izven učilnice. Nad metodo projektnega dela so bili navdušeni tudi starši. Z uporabo projektnega učnega dela in izvajanjem tandemskega pouka smo dokazali, da lahko tudi besedila z zahtevno in časovno oddaljeno tematiko učencem zelo približamo, da jim postanejo razumljiva in zanimiva. Veliko mero

angažiranosti so pokazali tudi vzgojno problematični učenci, ki so po navadi motili učni proces, in učenci, ki so imeli učne težave.

Pomembna povratna informacija ob primeru obravnave Prežihovih Solzic, ki smo jo pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika o zadovoljstvu udeležencev, je dejstvo, da je bila več kot polovica sodelujočih učencev s tovrstnim delom zelo zadovoljna in da nihče z njim ni bil nezadovoljen. Najpogostejša razloga za zadovoljstvo sta bila druženje in spoznavanje novih prijateljstev, učencem je ustrezala tudi tema sodelovanja, saj so bili v večini z njo zadovoljni ali povprečno zadovoljni. Pohvalno je tudi, da je bilo v naše sodelovanje zelo vpeto tudi lokalno okolje, sodelovali smo namreč s Koroškim medgeneracijskim centrom, Krajevno skupnostjo Kotlje, Prežihovo ustanovo, Koroško osrednjo knjižnico dr. Franca Sušnika. Načrtovanje in izvedba projekta sta temeljila na timskem delu, saj so bili v projekt vpeti učitelji slovenščine, nemščine, likovne in glasbene umetnosti ter učiteljice na razredni stopnji. Povezali smo se tudi z učitelji izbirnih predmetov. V projektu je bilo združenih več vrst sodelovanja, in sicer medpredmetno, medgeneracijsko, sovrstniško in sodelovanje s strokovnimi ustanovami. Skrbeli smo tudi za medijsko pokritost projekta (sprotne objave na spletni strani šole, občinski spletni strani, v lokalnem časopisu in na lokalnem radiu). V namene sodelovanja smo na družabnem omrežju ustvarili skupino, v kateri smo objavljali aktualno dogajanje. S pomočjo opisanega sodelovanja smo v učencih skušali vzbuditi oz. ohraniti odgovoren odnos do slovenskega leposlovja in kulturne dediščine, nadgradili in širili književno znanje, prispevali k popularizaciji slovenščine, spodbujali solidarnost do starejših (sodelovanje s KMC-jem). Hkrati so tovrstna srečanja izvrsten način za spoznavanje drugih tradicij, narodov, kultur, prijateljev, izboljšujejo pa tudi jezikovne zmožnosti učencev. Obseg izkušenj, ki so jih sodelujoči pridobili v projektnem učnem delu, je bil pester in bogat. Posebej je treba poudariti visoko stopnjo pripravljenosti za sodelovanje tudi tistih učencev, ki sicer niso bili motivirani in so običajno potrebovali dodatno spodbudo. Pedagoški pristop, ki smo ga uporabili, je bil učencem bližji, saj so pokazali večjo mero motiviranosti za delo kot pri klasičnem pouku. Tako pridobljeno znanje je bolj poglobljeno, uporabno, trajno in trdno, saj je bilo usvojeno na podlagi lastne izkušnje in s konkretnimi primeri (Hauptman, 2012).

Pri učencih smo spodbujali samostojnost in sproščenost, razširjali splošno znanje, razvijali besedno ustvarjanje in ustvarjalno domišljijo, njihovo medsebojno sodelovanje in spoštovanje se je dodatno okrepilo. Prav tako smo dosegli večjo povezanost z okoljem in korelacijo med posameznimi predmeti – medpredmetno povezovanje. Pridobivanje znanja je bilo poglobljeno, prizadevali smo si za višje vzgojno-izobraževalne cilje. Projektno delo nam je omogočilo doseganje t. i. čezpredmetnih ciljev. Cilj, ki smo ga želeli doseči, je bil tudi zadovoljstvo udeležencev, tako učiteljev, učencev kot tudi zunanjih sodelavcev, strokovnjakov. Vsem sodelujočim je udeležba v projektu pomenila dodano vrednost. Inovativni pristopi, ki smo jih uporabili pri obravnavi konstruktivizma, so bili pedagoški presežek, saj je bila matrica z opisom poteka dejavnosti in dokumentacijo, ki smo jo oddali ob koncu izvedbe projektnega učnega dela, izbrana kot najboljši primer med 26 sodelujočimi vzgojno-izobraževalnimi zavodi in razposlana kot primer dobre prakse na pedagoške fakultete v Sloveniji.

Slaba stran projektnega dela je, da ta metoda zahteva veliko časa, zato na ta način ni mogoče obravnavati veliko književnih del, ampak zgolj eno ali dve. Nadalje je izvedba projekta materialno pogojena, kar lahko osnovnim šolam predstavlja veliko težavo; brez finančne podpore Zavoda za šolstvo Republike Slovenije, Občine Ravne na Koroškem oz. sofinanciranja s strani Republike Slovenije ter Evropske unije našega projektnega dela ne bi mogli izpeljati. Učni načrt za OŠ je zelo natrpan in je tovrstne učne metode zelo težko umestiti v redni pouk. Težave so bile še obširna in zahtevna predpriprava, ki od vodje projekta in

soudeleženih učiteljev zahteva veliko energije in napora, veliko dela v prostem času, nadomeščanje učiteljev, ki so v projektu sodelovali, odsotnost učencev od pouka …

4. Literatura

Hauptman, K. (2012). *Sodobne metode poučevanja književnosti.* (Diplomsko delo). Filozofska fakultete, Ljubljana.

Krakar-Vogel, B. (2020). *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine.* Ljubljana: Rokus Klett.

Pavlič-Škerjanc, K. (2013). *Timsko poučevanje.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt. (2018). Posodobljena izdaja. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Saksida, I., Mohor, M., Medved-Udovič, V., Honzak, M. In Blažič, M. (1999). *Priročnik za pouk književnosti v tretjem triletju osnovne šole.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kratka predstavitev avtorice

Martina Čapelnik, profesorica slovenskega jezika in književnosti, je na OŠ Koroški jeklarji kot učiteljica zaposlena 15 let. Diplomirala je leta 2005 na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Naslov njene diplomske naloge je bil Lik bolne in pohabljene deklice v prozi Ivana Cankarja. Vsa leta študija je bila štipendistka Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. Vrsto let se ukvarja z inovativnimi pristopi pri poučevanju književnosti in s projektnim delom, med drugim je vodila mednarodne projekte EUfutuR, Šolsko partnerstvo med OŠ Koroški jeklarji in Gimnazijo Alpe-Jadran iz Velikovca, je članica projekta SKUM – Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo, v okviru katerega je z inovativnimi pristopi ob obravnavi konstruktivizma dosegla prvo mesto v Sloveniji med vsemi sodelujočimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami. Zelo jo zanima tudi gledališka dejavnost, zato redno pripravlja avtorske gledališke igre, s katerimi se predstavljajo tako na šoli kot v kraju pa tudi čez mejo. Njena dognanja s področja književnosti redno predstavlja na mednarodnih konferencah in tako spodbuja ostale učitelje k vključevanju projektnega dela in pedagoških novosti v vzgojno-izobraževalni proces.

Pomen in spodbujanje branja ter nastanek pravljične knjige na daljavo

The Importance and Promotion of Reading and Creation of a Fairy Tale Book by Teleworking

Katarina Keserin

OŠ Mihe Pintarja Toleda Velenje
katarina.keserin@gmail.com

Povzetek

Pri delu na daljavo so se učitelji soočali s številnimi problemi, kako približati snov učencem. Velik problem je predstavljalo spodbujanje branja in pisanja na čim bolj zanimiv način, da bi pritegnilo otroke. V tretjem razredu je eden izmed ciljev pri pouku slovenščine, obravnava značilnosti pravljic, zato se je porodila ideja za nastanek pravljične knjige, ki bo nastala izpod rok učencev, obenem pa se bodo učenci seznanili z značilnostmi pisanja pravljice. Nastala je Pravljična knjiga 3. a razreda, ki so jo učenci ob koncu šolskega leta odnesli domov. Ker je človek socialno bitje, je bil čas, ko je potekal pouk na daljavo, še posebej težak z vidika socialne distance otrok, saj so zelo pogrešali družbo vrstnikov, zato jim je ta knjiga, v kateri so bile zbrane pravljice vseh otrok v razredu, še posebej veliko pomenila. V prispevku je predstavljen pomen in spodbujanje branja v prvi triadi, pomen branja pravljic ter način dela na daljavo, ki je pripeljal do nastanka Pravljične knjige.

Ključne besede: bralna pismenost, branje, delo na daljavo, pravljična knjiga, prva triada OŠ, značilnosti pravljic.

Abstract

During teleworking teachers faced many problems with trying to bring the learning material closer to their students. A great problem was trying to encourage students to read and write and to do that in the most interesting way possible to make the process attractive to them. In the third grade Slovenian language class there is one important goal to learn the characteristics of fairy tales. Therefore, the idea arose to make a story book which the children would make by themselves. In such way, they would learn the characteristics of writing a fairy tale. The Fairy Tale Book of the 3rdA class would be created, which the children could take home at the end. Humans are social beings so the time when distance learning took place was especially difficult in terms of children's social distance, as they greatly missed the company of their peers. Therefore, this book, which collected the fairy tales of all the children in the class, meant so much to them. The article presents the importance and promotion of reading in the first triad, the importance of reading fairy tales and the process of teleworking, which led to the creation of the *Fairy Tale Book*.

Keywords: characteristics of fairy tales, fairy tale book, reading, reading literacy , teleworking, the first triad of elementary school.

1. Branje

1.1 Kaj je branje?

Brati pomeni razpoznavati znake za glasove in jih vezati v besede (SSKJ, http://bos.zrc-sazu.si/cgi/neva.exe?name=ssbsj&tch=14&expression=zs%3D4997). Pečjak navaja (Pečjak, 1989) definicijo branja iz Pedagoške enciklopedije »Branje pomeni prepoznavati črke (grafeme) v pisani ali tiskani obliki (ki jih izgovarjamo ali ne), prehajanje z očmi čez to, kar je napisano ali natiskano, sprejemati informacije (sporočila) iz besedila, prenesti znake pisanega jezika v slušne znake (znake govorjenega jezika). Branje je komunikacijski proces, v katerem besedilo prenaša sporočilo, bralec pa ga sprejema. Pogoj odvijanja komunikacijskega procesa pa je skupna koda oz. usklajenost bralčeve kode in kode besedila«.

1.2 Pomen branja

Branje je pomembno za našo osebnostno rast ter boljše razumevanje sebe in sveta okoli nas.

Ugodno vpliva na otrokov vsestranski razvoj. Spodbuja njegov jezikovni in intelektualni razvoj, razvoj domišljije, bogati čustveno življenje, širi besedni zaklad in obzorje na različnih področjih znanja.

Branje ima velik pomen za razvoj vsestranske pismenosti in mišljenja. Ob knjigi, še posebej ob pravljicah, otrok razvija domišljijo in ustvarjalnost.

1.3 Branje v družini

Branje otroku je vse od zgodnjega otroštva ključno za njegov vsestranski razvoj, saj spodbuja razvoj možganov, otrok pa tako pridobiva znanje o svetu. Če starši berejo skupaj z otroki, to odločno vpliva na otrokov razvoj njegove bralne pismenosti, kasnejše uspešno učenje in bogastvo besednega zaklada. Pri družinskem branju sta dragocena toplina in zaupanje, ki krepita čustvene vezi. Otroci kasneje lažje berejo, če so jim starši v prvih treh letih življenja brali. Albert Einstein je dejal: »Če želimo imeti pametne otroke, jim berimo pravljice, in če bi želeli imeti še bolj pametne otroke, jim berimo še več pravljic.«

Kropp je v knjigi *Vzgajanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje* zapisal (Kropp, 2000), kakšne so naloge staršev pri vzgoji mladih bralcev.

Vsi otroci potrebujejo starše, da:

- jim berejo;
- jih poslušajo, kako berejo, ko so še majhni;
- se z njimi pogovarjajo o branju, tudi ko so starejši;
- jim omogočajo mirne trenutke, primerne za branje;
- kupujejo ali si izposojajo knjige in drugo gradivo;
- sodelujejo z njihovimi učitelji in
- so jim zgled odraslega bralca in zanimanja za knjige.

1.4 Bralna pismenost

Otrok je bralno pismen, ko osvoji bralno tehniko (veščino) branja, zna brati z razumevanjem in to znanje uporablja na vseh področjih življenja. Branje mu je v veselje. Da pa se to zgodi, potrebuje spodbude in podporo staršev in učiteljev.

Dobro razvita bralna pismenost ima za posameznika v sodobni družbi velik pomen, saj mu omogoča uporabo jezika za razmišljanje, ustvarjanje novega znanja, komunikacijo, skupinsko sodelovanje in reševanje problemov.

1.5 Branje v tretjem razredu

Tehnika branja v tretjem razredu še pri večini učencev ni v celoti osvojena. Čeprav še niso vsi dobri bralci, pa so bili pri tej generaciji prav vsi dobri poslušalci. Še v času pouka v razredu je učiteljica učencem veliko brala ter spodbujala branje z raznimi bralnimi hišicami, ki so jim bile velikokrat motivacija za vajo branja doma.

Otroci so brali knjige in jih pripovedovali za bralno značko. Za pripovedovanje so si izbirali knjige po svojem izboru, bralni seznam jim je bil zgolj v pomoč. Pri delu na daljavo so pošiljali posnetke, na katerih so pripovedovali pravljice, zgodbice ali pesmice. Vsi učenci v razredu so uspešno opravili bralno značko. Sodelovali so tudi pri projektu Pikina bralna značka, ki jo organizira Mestna knjižnica Velenje.

2. Pravljica

2.1 Kaj je pravljica?

Bruno Bettelheim, otroški psiholog in predstavnik psihoanalitskega pristopa k analizi pravljic, je zapisal (Bettelheim, 2014), da je neprecenljiva vrednost pravljic ravno v tem, da dajejo otroški domišljiji nove razsežnosti, ki jih sam ne bi mogel odkriti.

Janko Kos v knjigi Literarna teorija (Kos, 2011), definira pravljico kot kratko zgodbo v verzih ali v prozi. Zanjo je značilna neverjetnost, čudežnost, nestvarnost likov in dogodkov, a vseeno pomešanih z verjetno stvarnostjo, v kateri pa prostor in čas nista definirana. Čas in prostor sta namreč v pravljicah splošna in hkrati abstraktna, delujeta kot poseben svet poleg zgodovinsko stvarnega. Večina pravljic je ljudskega oz. tradicionalnega izvora, na njihovi osnovi pa so se razvile tudi umetne pravljice.

Pravljice so danes literarna zvrst, ki je namenjena predvsem otrokom, čeprav so bile sprva namenjene predvsem odraslim. So izmišljene zgodbe, v katerih nastopajo tako izmišljeni, nerealni liki kot lahko tudi realni ljudje in liki. Tako neresnični liki kot so škrati, vile, govoreče živali kot tudi ljudje, ki nastopajo v pravljicah, imajo nadnaravne sposobnosti in čudežno moč. Dogodki v pravljicah morajo biti prikazani na enostaven, preprost način zato, da jih otroci lažje razumejo. Tematika pravljic je različna in je vseskozi povezana z vrednotami, kot so

pravičnost, ljubezen, poštenost, dobrota, vedno pa imajo te vrednote tudi svoje antiteze, kot so nepravičnost, zlo, sovraštvo, nepoštenost.

2.2 Pomen branja pravljic

Otrokom pravljice pomagajo spoznati samega sebe in druge, vzbujajo njegovo radovednost in domišljijo, pokažejo mu, da življenje ni vedno lepo in dobro, ampak zna biti tudi kruto in neusmiljeno, pomagajo mu pri reševanju morebitnih težav, pripomorejo k spoznanju različnih kultur ter navad in ga učijo spoznati pomembne življenjske vrednote. Vplivajo torej na celostni razvoj otroka, tako vzgojni kot izobraževalni.

Anja Štefan poudarja (Štefan, 2009), da s pripovedovanjem pravljic krepimo otrokovo sposobnost poslušanja in koncentracije, širimo njegov domišljijski svet in s tem ustvarjamo temelje za večjo samostojnost in ustvarjalnost v mišljenju. Krepimo sposobnost dojemanja jezikovnega sporočila, otrokov besedni zaklad in njegovo sposobnost jezikovnega izražanja.

Brez pravljic si otroštva ne znamo predstavljati. Pomembne so za otrokov stik s svetom, prenašajo naprej kulturne vrednote in vzorce, imajo vlogo v vzgoji, izobražujejo, simbolno posredujejo, socializirajo in psihološko vplivajo na otroke. Ob njih otrok intelektualno, moralno, socialno in čustveno dozoreva. Pravljice nagovarjajo otrokovo osebnost na njemu razumljiv način, poenostavljajo situacije, a hkrati ohranjajo jasno sporočilo. Otrok ob poslušanju vedno znova odkriva nove odnose in izkušnje, hkrati pa se bogati njegov besedni zaklad.

2.3 Operativni cilji književnosti prve triade

Nekaj ciljev, ki jih zajema učni načrt za prvo triado OŠ in so vezani na področje književnosti (program OŠ Slovenščina, učni načrt, 2018):

Učenci in učenke:

- doživljajo interpretativno prebrano pravljico;
- berejo tiho in poltiho neznano umetnostno besedilo (pravljice in pripovedi);
- ob besedilih spoznavajo in opazujejo razlike med svetom, v katerem živijo, in domišljijskim svetom v umetnostnem besedilom;
- prepoznajo prvine pravljice: formalni začetek in konec, preteklik, za pravljico značilni pripovedovalni ton;
- ob koncu vzgojno-izobraževalnega obdobja:
  - prepoznavajo za pravljico značilne književne osebe, čudeže in pravljično dogajanje, nedoločenost kraja in časa dogajanja;
  - ločujejo pravljico in pripoved (besedilni svet je/ni oblikovan v skladu z zakonitostmi realnega);
- tvorijo pravljice in pri tem upoštevajo značilnosti te literarne vrste.

3. Nastanek pravljične knjige

Pravljice so otrokom blizu. Zelo radi se preselijo v svoj svet domišljije, kjer je lahko vse mogoče. Otroci te starosti so še vedno zelo veseli, če jim zvečer pred spanjem starši preberejo pravljico, kar pa se žal v sodobnem času vedno manj dogaja, saj so starši velikokrat prezaposleni. Čeprav otroci v tretjem razredu že znajo brati, njihova tehnika branja v večini še ni v celoti usvojena, zato lahko otroci drugače doživljajo pravljice, če jim jih doživeto preberejo starši, kot če bi jih brali sami. Ravno zaradi tega je bila pri obravnavi na daljavo ključnega pomena tudi vpletenost staršev.

3.1 Uvod v nastanek pravljične knjige

Učiteljica je učence povabila na videokonferenco, kjer so si skupaj ogledali pripravljeno PPT projekcijo – Pravljice na pohodu, prikazano na spodnjih slikah. Učenci so ob sličicah prepoznavali že poznane pravljice. Sledil je pogovor o značilnostih pravljic. Na pobudo učiteljice so si učenci z učiteljičino pomočjo izmislili pravljico, v kateri so imeli vsi učenci čudežne moči. Pri izmišljanju pravljice jih je opozarjala na vključevanje značilnosti pravljice.

Sliki 1, 2: Powerpoint projekcija – Pravljice na pohodu (lasten vir, 2020)

Po izmišljeni pravljici so skupaj sestavili miselni vzorec (značilnosti pravljic), ki so si ga učenci zapisali v zvezek.

3.2 Poslušanje pravljic

Po zaključku videokonference so učenci od učiteljice prejeli dve povezavi, na katerih so bili posnetki pravljic, branih s strani knjižničark ter starejših občanov.

Povezavi sta bili v času prvega vala Covida-19 dostopni na spletu:

- https://www.lahkonocnice.si/
- **Pravljica na obisku -** pravljice na obisku je pripravila Narodna in študijska knjižnica v sodelovanju z založbami v dneh, ko je bilo delovanje okrnjeno zaradi preprečevanja širjenja Covida-19.

Za nalogo so poslušali vsaj tri pravljice po svojem izboru. V njih so morali prepoznati značilnosti pravljic. Še posebej pomembno je bilo poslušanje teh pravljic pri tistih učencih, ki njim in njihovim staršem slovenščina ni materni jezik.

3.3 Pisanje pravljic

V naslednjem tednu je učiteljica učencem poslala Pravljični kviz v obliki PPT projekcije, s katerim so lahko utrdili svoje znanje o pravljicah. Prejeli so navodilo za delo doma, prikazano na sliki spodaj *(slika 3).*

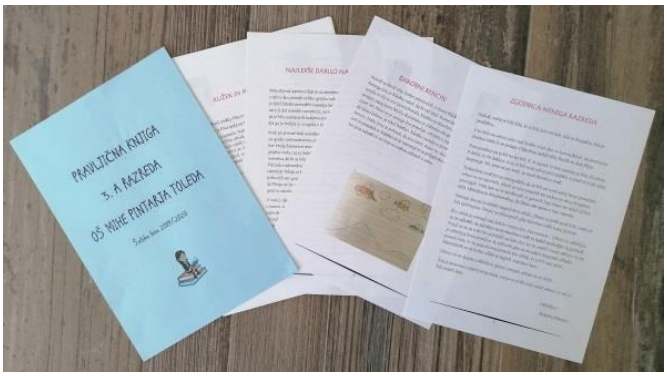
1. V prilogi vam pošiljam PPT projekcijo ***Pravljični kviz***, ki vsebuje 19 »pravljičnih« vprašanj. Da boste zraven vadili tudi branje, si berite sami. Ko na vprašanje odgovoriš, klikni naprej in prikazal se ti bo odgovor. Ne goljufajte!!!

2. Ko končate s kvizom, se ulezite na tla, na kavč ali posteljo, zaprite oči in razmislite, o čem bo govorila vaša pravljica. Pravljica je čisto vaša, zato lahko govori o čemer koli boste vi želeli. Uporabite domišljijo!

3. Izmislili si boste pravljico ter jo tudi zapisali. Če imate možnost in ste vešči pisanja na računalnik, jo lahko napišete v Word, drugače pa vzemite zvezek za SLJ in pravljico napišite v zvezek.
   Pomislite na značilnosti pravljic, o katerih smo se pogovarjali (pravljična števila, bitja, predmeti, začetek, konec …) ter na zgradbo pravljice UVOD, JEDRO, ZAKLJUČEK.
   Pravljica naj bo dolga vsaj eno stran v vašem zvezku in ne več kot dve strani (vem, da se nekateri zelo radi razpišete).
   Pravljice mi pošljite na moj mail. Uredila jih bom v Pravljično knjigo, ki vam bo vsem v pogled.

Slika 3: Navodila za delo na daljavo (lasten vir, 2020)

Otrokom je bilo pisanje pravljice v izziv. Zavzeto so jih pošiljali na učiteljičin elektronski naslov. Nekateri so jih napisali s pisanimi črkami v zvezek, zvezek fotografirali in poslali, drugi so se potrudili in zapisali pravljico na računalnik (to jim je bila dodatna motivacija in izziv). Vse prejete pravljice je učiteljica pokomentirala, jih usmerila na pravo pot, če je bilo to potrebno (če pravljica ni imela zapleta, zaključka, je vsebovala premalo pravljičnih prvin …) ter jih nato uredila v pravljično knjigo. Vsaki pravljici je dodala tudi fotografijo avtorja. Nekateri učenci pa so svojim pravljicam dodali tudi svojo ilustracijo *(slika 4).*



Slika 4: Pravljična knjiga (lasten vir, 2020)

Ko so bile vse pravljice zbrane, je razredničarka dodala še svojo pravljico *(slika 5)*, natisnila izvode za vse učence ter jih spela v mapice.

ZGODBICA NEKEGA RAZREDA

Nekoč, nekje je bila šola, ki ni bila kot vse šole, bila je drugačna, bila je pravljična …

V to šolo so otroci zelo radi hodili. Vsak dan so komaj čakali, da prestopijo vhodna vrata in se podajo v čarobno deželo črk, številk in domišljije.

Prav poseben pa je bil na tej šoli, 3. A razred. V tem razredu je bilo 23 otrok, 9 deklic in 14 dečkov, ki so si bili med seboj zelo različni, a imeli so tudi nekaj skupnega. Vsi, prav vsi po vrsti, so imeli čarobno moč.

Ta čarobna moč jim je omogočala, da so bili vsi med seboj tesno povezani, vedno so se razumeli, nikoli se niso prepirali ter vedno so drug drugemu pomagali. Vsak dan so se spodbujali, si govorili lepe stvari ter delali dobra dela. Učiteljica je bila presrečna, da lahko uči ravno v tem razredu.

Nekega dne pa je deželo zagrnil črni oblak. Otroci so prišli pred šolo, vrata so bila zaklenjena. Otroci so sklonjenih glav žalostno odšli nazaj domov.

Črn oblak je vztrajal nad deželo mesec dni, dva meseca… Otroci in učiteljica so se odločili, da združijo svoje čarobne moči in deželi priskočijo na pomoč. Prijeli so se za roke ter pomislili na lepe dni, ko so sedeli v svoji učilnici in jim je učiteljica brala pravljice. Iz njihovih glav so se začeli dvigovati oblački pisanih barv, ki so popolnoma prekrili črn oblak, ki je bil nad njimi. Nasmehnili so se in črn oblak je izginil, neznano kam.

Otroci so se skupaj z učiteljico glasno smejali, plesali in se vrteli …

Šola je ponovno odprla svoja vrata, vanjo so prišli tudi ostali učenci in vse je bilo zopet lepo.

Učiteljica

Katarina Keserin

Slika 5: Pravljica razredničarke (lasten vir, 2020)

Pravljično knjigo so učenci prejeli zadnji šolski dan pouka, kot spomin na obdobje dela na daljavo in kot spomin na tretji razred.

4. Zaključek

V času dela na daljavo je učiteljica iskala vsebine, ki so bile zanimive za otroke in za katere je menila, da otrokom in staršem ne bodo delale težave pri obravnavi. Izdelava Pravljične knjige se je razvila v pozitivno smer in v razredu so dobili izdelek, ki je bil všeč vsem. Učiteljica je k pisanju pravljic pritegnila vse učence iz razreda. Nekaterim učencem (učencem z učnimi težavami) so pri pisanju pomagali starši, kar se je videlo po zapisih, vendar so si pravljice izmišljevali sami. Ob povratku v šolo je preverila njihovo poznavanje značilnosti pravljic in ugotovila, da je njihovo znanje zelo dobro. Učenci so se zelo razveselili Pravljične knjige, ki so jo zadnji šolski dan odnesli domov, tako da je bil namen dosežen.

V letošnjem šolskem letu je v tretji razred prišla nova generacija tretješolcev, ki so se lansko leto prav tako šolali na daljavo. Pri preverjanju branja se opazi, da je kvaliteta njihovega branja slabša, kot je bilo pri lanski generaciji. Precej kaže na to, da je to posledica šolanja na daljavo in da se bo to z nadaljevanjem takšnega načina šolanja še samo stopnjevalo. Zato je potrebno še intenzivneje delati na spodbujanju branja, tako v šoli kot tudi doma.

Pravljice zelo dobro delujejo na otrokovo čustveno ravnovesje in ga na lep način pripravljajo na vstop v svet odraslih, bogatijo njegov besedni zaklad in spodbujajo njegovo domišljijo. Zato se mi zdi še posebej smiselno branje pravljic. Za spodbujanje branja so odgovorni tako učitelji, kot prvotno seveda starši. Zavedati se moramo, da samo dobro branje pomeni tudi uspešno učenje.

Če bodo učitelji in starši sodelovali pri spodbujanju branja, bodo dali otrokom občutek, da je branje koristno, pomembno, zabavno in zanimivo ter lahko postane užitek.

5. Literatura

Brezigar, M. (2011). *Pomen branja in spodbujanje bralne motivacije* (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta. Pridobljeno s https://dk.um.si/Dokument.php?id=21359

Brodnik, B.(2016). *Pravljice nekoč in danes, Klasične in sodobne pravljice ter njihov odnos do dobrega in zla* (Diplomsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana. Pridobljeno s http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska/pdfs/brodnik-barbara.pdf

Kropp, P. (2000). *Vzgajanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila.

Mihelič, T. (2016). *Vpliv družinskega branja pravljic na bralno pismenost otrok* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/3483/1/Tja%C5%A1a_Miheli%C4%8D_-_Magistrsko_delo.pdf

Pečjak, S., Gradišar, A. (2015). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.

Program osnovna šola Slovenščina, (2018). *Učni načrt (posodobljena izdaja),* Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Ljubljana. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf

Štefan, A.(2009). Pripovedovanje v družinskem krogu. V Knaflič L., Bucik N. (ur.): *Branje za znanje in branje za zabavo, priročnik za spodbujanje družinske pismenosti* (str. 43–48). Andragoški center Slovenije, Ljubljana. Pridobljeno s https://arhiv.acs.si/publikacije/Branje_za_znaje_in_branje_za_zabavo-prirocnik.pdf

Predstavitev avtorja

Katarina Keserin, rojena v Slovenj Gradcu, je svoj študij končala na Pedagoški fakulteti v Mariboru, smer razredni pouk. Kot profesorica razrednega pouka se je zaposlila na OŠ Mihe Pintarja Toleda v Velenju, kot učiteljica v prvi triadi. Na tej šoli zavzeto opravlja svoje delo že 18 let. Je ljubiteljica knjig in kot učiteljica poudarja pomen branja pri otrocih.

Pravljice na daljavo?

Fairy Tales during Distance Learning?

Nina Hostnik

Osnovna Šola Škofja Loka-Mesto
nina.hafnerhostnik@gmail.com

Povzetek

Zadnjih deset let smo priča izrazitemu informacijsko-komunikacijskemu napredku, ki nas spremlja na vsakem koraku preko mobilnih telefonov, računalnikov in drugih sodobnih tehnoloških dosežkov, ter nas lahko že s klikom na gumb popelje do srečanja z osebo, ki se nahaja na drugem koncu sveta. Naši učenci rastejo v takšnem okolju, obdani z raznovrstnimi, hitro dostopnimi informacijami, novodobnimi pripomočki, in naloga osnovne šole je, da učenca nauči uporabljati ta orodja. Kot je zapisano –v znanstveni monografiji Nujne spremembe v osnovni šoli zaradi sodobnih tehnologij, je digitalna pismenost postala ključna življenjska sposobnost človeka za normalno delovanje v sodobni družbi (Zakrajšek, 2016).
V prispevku je opisan konkreten primer dela v podaljšanem bivanju, kjer smo preko klasičnega tehnološko podprtega poučevanja v podaljšanem bivanju prešli, zaradi zaprtja naše izobraževalne ustanove, na e-izobraževanje. Z namensko pripravljeno dejavnostjo so bili učenci drugega razreda osnovne šole vzpodbujeni k ustvarjalnemu, koristno porabljenemu prostemu času.
V nadaljevanju je predstavljeno, kako smo s pomočjo premišljene izbire leposlovnih vsebin ter izdelave preprostega kviza s spletnim programom Kahoot pritegnili učence k branju in poslušanju različnih pravljic.

Ključne besede: digitalna pismenost, literarna dela, podaljšano bivanje, spletni kviz, učenje na daljavo.

Abstract

During the last decade, we have witnessed an enormous information-communication progress, which accompanies us via mobile phones, computers and other contemporary technological devices that enable us to get into contact with a person on the other side of the world by just touching one single button. Our pupils have been born into such a world and are engulfed by various quickly accessible information and modern applications and gadgets and, in my opinion, one of the goals of primary schools is to teach the pupils how to use them. As you can read in a scientific monographs written by Zakrajšek in 2016, digital literacy has become a key competence for a person to function normally in a modern society.
The article presents an actual example of work in the extended stay program at our school during quarantine due to Covid-19, when I switched from classic teaching supported by ICT to purely e-teaching. By setting up tailor-made activities, my pupils in the second grade were encouraged to spend their free time creatively and, above all, usefully.
The paper further presents how I encouraged my pupils to read and listen to different fairy tales by carefully choosing appropriate literature for them and then preparing a simple Kahoot quiz based on the story.

Key words: digital literacy, distance learning, extended stay program, literary works, online quiz.

1. Uvod

Letošnje leto je bilo v marsičem posebno. Še do nedavnega, do sredine meseca marca, je v šoli potekal navaden pouk, pri katerem smo v dejavnosti podaljšanega bivanja že vnašali izobraževalno-komunikacijsko tehnologijo, vendar bolj kot motivacijo, dopolnitev, razvedrilno dejavnost. Nato pa so se zaradi pandemije koronavirusa šolska vrata zaprla in naenkrat me ni bilo več tesno ob otroku, temveč sta bila med nama praznina in računalnik.

Potrebno se je bilo aktivirati in s pomočjo elektronske pošte obvestiti starše učencev o drugačnem načinu komunikacije. Na spletno stran naše šole pod razdelek podaljšano bivanje so se vlagale različne vsebine, s katerimi so učenci poglabljali šolsko snov in različne prostočasne dejavnosti (učenje plesa, izdelovanje rastlin iz papirja, kuharski recepti, zabavne igre, navodila za izdelovanje darilnih bonov za mame in podobno).

Vendar se na tak način niso pridobivale nobene povratne informacije o tem, ali učenci dejansko spremljajo to spletno stran, rešujejo naloge, jim dodani predmeti na spletni učilnici pomagajo pri zapolnitvi njihovega prostega časa. Po drugi strani smo namenili v razredu v času podaljšanega bivanja veliko časa poslušanju in branju zgodb, pravljic, zato je v meni nastala želja, da učenci nadaljujejo s to aktivnostjo tudi doma.

Pravljice imajo pri otroku namreč zelo pomembno vlogo, saj »ob pravljici otrok čustveno, intelektualno, socialno in moralno dozoreva« (Miličinski in Pogačnik-Tolič, 1992, str. 16). V pravljici je hudobnež kaznovan, junak pa si s trudom, vztrajnostjo in preko velikih stisk, preizkušenj pridobi nagrado. Mojca Kucler (2002) trdi, da pravljica uči otroka modrosti, ustreznega vedenja, ga seznanja z eksistencialnimi dilemami ter mu hkrati nudi varnost. Ob pravljičnem dogajanju otroci krepijo socialne vezi z bralcem, razvijajo svojo zmožnost vizualizacije ter se na nezaveden način seznanjajo s kulturno dediščino in jo ponotranjajo.

Strokovnjak za otroško psihologijo Bruno Bettelheim opiše pravljico kot idealno terapevtsko sredstvo, s pomočjo katerega otroci predelujejo različne krivice, strahove, stiske, ki se jim vsakodnevno dogajajo in »otrokom vzbujajo upanje, da lahko tudi najslabotnejši v življenju uspejo« (Bettelheim, 1999, str. 16).

V nadaljevanju so podrobno predstavljeni motivi za izbiro pravljic, prav tako pa način komunikacije z učenci ter odziv učencev na poslano pravljico/zgodbo in na spletni kviz aplikacije Kahoot.

~~2.~~
~~3.~~2. Obravnava pravljic

Pravljice so bile izbrane glede na njeno zahtevnost, kvaliteto, dolžino, predvsem pa je morala prepričati s svojo sporočilnostjo, zanimivostjo in zabavnostjo.

Prvi je bil izbran zvočni posnetek pravljice Volk in sedem kozličkov iz leta 1981, z odlično interpretacijo različnih vrhunskih interpretov, med njimi tudi zelo znanega Janeza Hočevarja. Na podlagi pravljice je bil oblikovan kratek kviz s šestimi vprašanji, ki je bil tekmovalnega značaja. Čas tekmovanja je bil omejen. Kviz je moral biti zabaven in ravno prav zahteven. Tako povezava do spletnega mesta Youtube, kjer je bila pravljica objavljena, kot povezava do spletnega kviza Kahoot je bila učencem poslana na elektronsko pošto njihovih staršev.

Zaradi dejstva, da so učenci na daljavo že prejemali delovne naloge s strani svoje razredničarke, in novo nastale situacije – kar nekaj drugošolcev je imelo slabši starševski nadzor, saj so njihovi starši hkrati opravljali od doma svoje službene obveznosti na daljavo ali celo fizično niso bili prisotni, ker so hodili v službo – ni bilo pričakovati velikega odziva na poslani kviz. Vendar se je po enem tednu na kviz odzvalo 6 učencev od 24, kar je pomenilo četrtino vseh učencev (graf 1). Čeprav so le trije učenci od šestih kviz rešili do konca, ta podatek prijetno preseneča in nagovarja, da se z začetim delom nadaljuje.

Druga je bila izbrana kratka, zabavna zgodba Petra Svetine Ringaraja iz leta 1970. Pri predstavitvi zgodbe s pomočjo powerpointa je bila uporabljena slikanica z ilustracijami Marjana Mančka iz leta 2009, posnet pa je bil tudi glas učiteljice. Pred snemanjem je bilo potrebno vaditi glasno branje, da je bilo na posnetku čim bolj doživeta interpretacija dogajanja v knjigi. Pričakovati je bilo, da bo učence poslano slikovno gradivo dodatno pritegnilo k poslušanju in sodelovanju. Nato je bilo potrebno, zopet kot v prvem primeru, sestaviti zabavni spletni kviz in po približno enem tednu vse skupaj poslati učencem.

Tokrat je kviz rešilo 9 učencev, kar je bilo že več kot tretjina vseh učencev (graf 1).

Naslednja pravljica je bila poslana- v času, ko so se učenci drugošolci znova vrnili v šolske klopi. Prav v času šolanja na domu so stike s svojimi sošolci in prijatelji zelo pogrešali ter so se vnovičnega snidenja v večini primerov zelo veselili. Zaradi te spremembe je bilo mogoče predvidevati, da bo zanimanje za pravljico in kviz znova padlo, saj so sedaj imeli učenci dopoldan pouk v šoli, popoldan pa se bodo rajši igrali s svojimi vrstniki kot reševali spletni kviz.

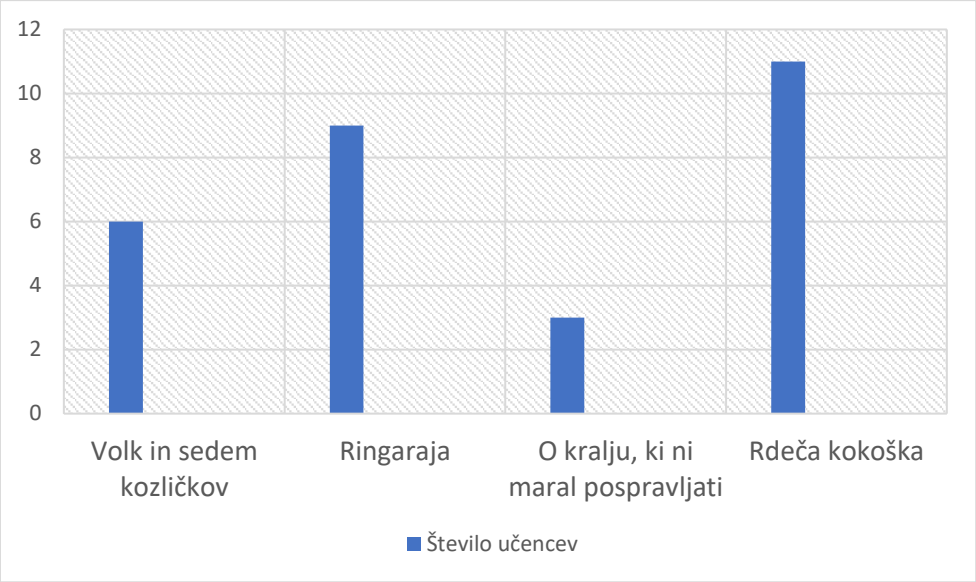
Tokrat je bila izbrana pravljica pisateljice Nine Mav Horvat s poudarjeno vzgojno tematiko. V svojo pravljico O kralju, ki ni maral pospravljati je avtorica simpatično ujela svojeglavega otroka v vlogi kralja. Učencem je bil poslan posnetek pravljice preko spletnega portala Youtube, ki ga je pripravila Knjižnica Šmarje pri Jelšah. Kljub zabavni vsebini in skrbno pripravljenemu kvizu je zanimanje za reševanje kviza po pričakovanjih padlo in so kviz rešili le trije učenci (graf 1).

Izbiranje ter pošiljanje pravljic se je nadaljevalo in naslednja je bila odločitev za irsko ljudsko pravljico Rdeča kokoška.

Na portalu Youtube je zanimiv primer branja te pravljice branje gospoda Matjaža Roliha iz Knjižnice Zalog, zato je bil slednji posnetek poslan učencem ter zraven dodan še spletni kviz na to pravljico.

Kviz je po enem tednu rešilo kar 11 učencev (graf 1), kar prijetno preseneča. Vzrok za tolikšno navdušenje pripisujemo temu, da so to pravljico mogoče že poznali od prej, hkrati pa so učenci že poznali način reševanja spletnih kvizov in so bili navajeni na takšno obliko aktivnosti.

Graf 1: *Število sodelujočih učencev pri spletnem kvizu med karanteno*



2.1 Interpretacija uspešnosti poslanih pravljic

Odzivnost učencev pri šolanju na daljavo v podaljšanem bivanju se je načeloma – z izjemo ob vnovičnem prihodu v šolo – počasi povečevala (graf 1), vendar ni dosegla vseh učečih v oddelku. Sicer je bil tak rezultat pričakovan, kajti podaljšano bivanje spada v razširjeni program osnovne šole in služi podpori osnovnemu programu (pouku). Zato učenci, ki so bili učno šibkejši, in tisti, ki niso imeli domače podpore staršev, kvizov niso reševali ter tudi ne poslušali pravljic in zgodb, ki so jim bile poslane.

2.2 Znova v šoli

Tudi v času, ko smo se zopet srečali v razredu podaljšanega bivanja na naši šoli, smo se enkrat tedensko posluževali spletnega kviza preko aplikacije Kahoot in s tem popestrili preživljanje časa v podaljšanem bivanju. Učenci so na podlagi pozornega poslušanja prebranih zgodb Zakaj sem tako majhen?, Ali prijatelji tako ravnajo? in Kakšen čudovit travnik visoko motivirani odgovarjali na zastavljena vprašanja v kvizu.

3. Zaključek

Ocenjujemo, da učenci zavzeto poslušajo zgodbe in pravljice tudi prek različnih spletnih orodij in jim je sodobna tehnologija v obliki spletnih kvizov blizu ter se radi dejavno udejstvujejo v takšnih aktivnostih.

Hkrati pa se je ravno v času, ko so bile šole zaprte, pokazalo, kako pomemben in potreben je osebni stik z otrokom, zlasti pri tako majhnem otroku, kot je drugošolec. Divjakova celo piše v svoji knjigi Brez pravljic ni otroštva, da je »živo pripovedovanje iz oči v oči najtesnejši in najučinkovitejši stik z otrokom« (Zalokar Divjak, 2002).

Torej bi bilo v prihodnje potrebno pri delu na daljavo vzpostaviti z učenci spletna srečanja preko videokonferenc, kjer bi lahko naprej gradili naš odnos z izražanjem naših občutkov, čutenj, misli ter nato poleg pripovedovanja zgodb in skupnega reševanja kvizov sooblikovali

dodatne ustvarjalne naloge v smeri: V naravi izdelaj iz naravnih materialov hiško za mačko, miško in kokoš; Rdeča kokoška je bila izjemno delavna – kaj že znam storiti sam?; Katere igre so se igrali kozlički – katere igre se lahko igramo sami, s sorojenci? in podobno. Na koncu bi lahko tudi skupaj oblikovali diplomo za uspešno in ustvarjalno preživljanje prostega časa.

Vendar je tudi pri uporabi sodobne tehnologije potrebno imeti »zdravo mero«. Kot mnogo strokovnjakov tudi Divjakova ugotavlja, kako nenadomestljivi izredni pomen ima osebno branje in pripovedovanje pravljic za zdrav razvoj otrok ter opozarja na smotrnost pri uporabi sodobnih medijskih oblik in pripomočkov.

4. Literatura

Bettelheim, B. (1999). *Rabe čudežnega: O pomenu pravljic.* Ljubljana: Studia humanitatis.

En Ju, K. (2002). *Zakaj sem tako majhen?* Ljubljana: Kres.

Grim J., Grimm W. (1981). *Volk in sedem kozličkov*. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=YFZrRYKBen0 (2020).

Kucler, M. (2002). Pravljica kot socialnopedagoška intervencija. *Socialna pedagogika,* 6 (1), 21– 46.

Mav Hrovat, N. (2010). *O kralju, ki ni maral pospravljati*. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=G4Zpd6KKqio (2020).

Miličinski, J., Pogačnik-Toličič, S. (1992). *Pravljica za danes in jutri.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Newman, M. (1998). *Ali prijatelji tako ravnajo?* Tržič: Učila.

Rdeča kokoška. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=gbRsVkrjEv8 (2020).

Svetina, P. (2009). *Ringaraja.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Wolf, H. (1995). *Kakšen čudovit travnik!* Ljubljana: Mohorjeva družba.

Zakrajšek, S. (2016). *Nujne spremembe v osnovni šoli zaradi sodobnih tehnologij*. Ljubljana: Biteks.

Zalokar Divjak, Z. (2002). *Brez pravljice ni otroštva*. Krško: Gora.

Kratka predstavitev avtorja

Nina Hostnik, profesorica razrednega pouka, je diplomirala leta 2004 na Pedagoški fakulteti v Ljubljani iz smeri Razredni pouk. Svojo poklicno pot je začela na OŠ Cvetko Golar ter jo nato nadaljevala na OŠ Škofja Loka-Mesto, kjer poučuje še danes. V dobrih šestnajstih letih je bila večkrat razrednik 1., 2. in 3. razreda, zadnjih pet let pa dela v oddelku podaljšanega bivanja.

Vsak dan je dan za pravljico

Every Day is a Fairy Tale Day

Petra Smrdel

Osnovna šola Prestranek
petra.senkinc@guest.arnes.si

Povzetek

Pred nekaj leti je bila v skupini tretješolcev izvedena anketa o branju v najzgodnejšem obdobju. Med drugim so bili učenci vprašani, ali so jim starši brali pravljice za lahko noč. Rezultati ankete so bili zaskrbljujoči, saj večina vprašanih otrok v svojem ranem otroštvu ni bila deležna pravljic, čeprav so eden izmed temeljnih virov za učenje in razvoj jezika. Učitelj ima v šoli (poleg pouka književnosti) veliko priložnosti za vključevanje pravljic in izkoriščanje brezmejnih možnosti, ki jih branje pravljic ponuja. Pravljice so lahko iztočnica za nadaljnjo obravnavo različnih vsebin. Vključenost v projekt Naša mala knjižnica, pravljični krožek, minute za branje, bralni kotiček, vikend branje, branje v nadaljevanjih, berem pasjemu prijatelju, noč branja in tekmovanje v branju so le nekatere dejavnosti, ko lahko učenci ob dobri pravljici pobegnejo iz vsakdana in zaplavajo v domišljijo, ob tem pa izražajo svoje misli, razvijajo ustvarjalnost in širijo obzorja. Učitelj s skrbno izbiro pravljic in z načrtovanjem aktivnosti pred branjem, med in po njem pomembno vpliva na otrokov razvoj. Lahko bi rekli, da imajo pravljice čudežno moč, ki jo moramo učitelji znati izkoristiti.

Ključne besede: anketa, načrtovanje aktivnosti, pravljica, razvoj, zgodnje otroštvo.

Abstract

A few years ago, a group of third-graders conducted a survey on reading at the earliest period. Among other things, students were asked if their parents read them goodnight fairy tales. The results of the survey were worrying, as most of the children surveyed did not experience fairy tales in their early childhood, although they are one of the fundamental resources for language learning and development. The teacher has many opportunities in school (in addition to teaching literature) to incorporate fairy tales and take advantage of the limitless possibilities that reading them offers. Fairy tales can be a starting point for further discussion of various contents. Involvement in the project Our small library, fairy tale circle, reading minutes, reading corner, weekend reading, reading in sequels, reading to a dog friend, reading night and reading competition are just some of the activities when students can escape from everyday life and swim with a good fairy tale into the imagination, while expressing their thoughts, developing creativity and broadening horizons. The teacher has a significant influence on the child's development by carefully choosing fairy tales and planning activities before, during and after reading. We could say that fairy tales have a miraculous power that we teachers need to know how to use.

Key words: activity planning, development, early childhood, fairy tale, survey.

1. Uvod

Ob dnevu zlatih knjig, ki ga obeležujemo 17. septembra, so mnogi mediji ponovno opozarjali na zaskrbljujoče dejstvo, da Slovenci čedalje manj beremo. Že France Bevk je dejal, da je knjiga kot luč; prebereš jo, da sveti v tebi. Kaj bo svetilo v človeku, če bomo še naprej

priča zatonu bralne kulture? Kako naj otroci vzljubijo knjige, če v starših nimajo zgleda, saj jih le ti pogosto zasipajo zgolj z moderno tehnologijo?

Pred nekaj leti je bila izvedena kratka anketa o branju v najzgodnejšem obdobju. Večina vprašanih osemletnikov je povedala, da jim starši v zgodnjem otroštvu niso brali pravljic. Ti zaskrbljujoči rezultati bi morali vsaj v pedagoških delavcih sprožiti alarm.

Vsi se zavedamo, da je branje izredno pomembno, in na nas je, da smo otrokom zgled in naredimo vse, kar je v naši moči, da bodo vzljubili knjige in jih tudi v odraslosti z veseljem vzeli v roke.

V prispevku so predstavljene različne aktivnosti, ki jih lahko izvaja učitelj na področju branja v 3. razredu, primerne pa so tudi za učence 2. in 4. razreda.

2. Kdaj je pravi čas, da začnemo brati otroku?

Branje pravljic je pomemben dejavnik otrokovega razvoja, ki ima na poznejše življenje vrsto pozitivnih učinkov. Vpliva na osebnostni razvoj, razvoj jezikovnih kompetenc, učenje in učni uspeh, prinaša nova znanja, mnogim pa je tudi vir užitka, zabave in sprostitve. Zato je pomembno, da se otrok srečuje s knjigo, že ko je dojenček. Kesič Dimic (2010) pravi, da se branje začne ob rojstvu. »Že takrat se položijo temelji za vzgojo dobrega bralca.« (Kesič Dimic, 2010, str. 13). Čeprav takrat otrok še ne razume besed, posluša mamin glas, ob branju doživlja pozitivna čustva, se počuti ljubljenega. Otrok se v interakciji s starši ali starejšimi otroki uči veliko hitreje, kot bi se sam.

Raziskave so pokazale, da je vpliv domačega okolja še kako pomemben, saj se dejavnosti, ki se izvajajo v domačem okolju in so povezane s pismenostjo, močno odražajo v uspešnosti v procesu opismenjevanja kot tudi v kompetentnosti pri uporabi različnih veščin, ki so povezane s pismenostjo (Ivančić, 2016). Že Albert Einstein je dejal: »Če želite, da bi bili vaši otroci bistri, jim pripovedujte pravljice. Če želite, da bi bili izjemno bistri, jim pripovedujte še več pravljic.« Branje pa je nadgradnja pripovedovanja.

Torej začeti z branjem ni nikoli prezgodaj in branja ni nikoli preveč. Seveda pa moramo odrasli poskrbeti za kakovostno literaturo, ki bo primerna otrokovemu razvoju, njegovim potrebam in interesom.

3. Kako začeti?

Učitelj mora v razredu pred branjem ustvariti prijetno klimo, okolje, kjer se bodo otroci dobro počutili. Z aktivnostmi, ki jih izvaja pred branjem, mora otroke motivirati, da bodo sledili zgodbi.

V domačem okolju pogosto prihaja do branja pravljic spontano. Večina otrok namreč uživa ob poslušanju pravljic. Vendar pa se otroci med seboj zelo razlikujejo po svojih željah, potrebah in interesih. Tako imamo na drugi strani otroke, katerih starši morajo biti zelo iznajdljivi, da jih »pridobijo«, da bodo sploh pripravljeni poslušati pravljico. Pri tem je lahko v pomoč preprosta vaja za raztezanje in sproščanje, ki lahko postane (vsak večer) skupna rutina otroka in bralca. »Večina otrok uživa v nežnih, mirnih vajah. Tako se po napornem dnevu lepo sprostijo, umirijo in porabijo morebitno odvečno energijo. S sproščanjem telesa otroku

pomagamo umiriti tudi misli, da se potem s prazno glavico lažje osredotoči na zgodbo.« (Fontana, 2020, str. 24).

Da pa bodo prebrane zgodbe oživele v otrokovi glavi, ga je potrebno naučiti vizualizirati (ustvarjati podobe v umu). Tako bo prebiranje zgodb veliko bolj koristno, zabavno in zadovoljujoče, saj si bo znal predstavljati samega sebe v vsaki zgodbi (Fontana, 2020).

4. Spodbujanje branja

Čeprav je za razvoj posameznikove bralne zmožnosti in bralne kulture ter ljubezni do knjig izredno pomembno že najzgodnejše obdobje, smo učitelji skozi celotno šolanje dolžni starše ozaveščati o pomenu branja. Newman (2014) pravi, da s tem ko otroku pomagamo, da se razvije v strastnega bralca, ga socialno, čustveno in tudi umsko bogatimo. Tako je lahko uspešen v šoli in v življenju, prihodnost pa mu na stežaj odpira vrata. To je dar za vse življenje (Newman, 2014).

Za uspeh je pomembno sodelovanje učiteljev, staršev in otroka. Dobro usvojena bralna tehnika in zgled (doma in v šoli) sta temelj za razvoj bralnega interesa, posledično pa se razvijajo veselje do raziskovanja in pisnega ustvarjanja, bogati besedišče in splošna poučenost. Učitelji se moramo pri tem zavedati, da smo mi sami tisti, ki moramo storiti kar največ, saj otroci prihajajo iz različnih okolij, ki so nekatera bolj, druga manj naklonjena branju, v nekaterih domovih pa branje (ali celo šola nasploh) sploh ni vrednota. Tako je naloga učitelja, da učence za branje nenehno motivira, jih usmerja, jim nudi primerne vsebine in jih pohvali, ko se odzivajo ali napredujejo. Ob vsaki priložnosti pa učencem tudi kaj prebere.

Starši so učitelju seveda nujna pomoč, saj doma otroke motivirajo, pripravijo vzpodbudno okolje, ponudijo primerne knjige, otroke pohvalijo in nagradijo, ko so pri branju uspešni, in so potrpežljivi, ko otrokom branje še dela težave. Na poti do uspeha bo pomagala tudi umestitev branja v vsakdanji otrokov urnik. Otroci naj za začetek berejo knjige z malo teksta in veliko ilustracijami, slikopise, knjige, ki so vezane na otrokov interes (živali, avtomobili, princeske …), stripe, navodila (za izdelavo zmaja), kuharske recepte, otroške revije, tv-spored …

Učitelj z različnimi bralnimi projekti spodbuja branje oziroma vpliva na oblikovanje bralne kulture. Literaturo mora izbirati tako, da zadosti različnim željam in okusom otrok. Hkrati pa mora skrbno načrtovati aktivnosti pred branjem, med in po branju, da bodo za otroke privlačne. Tako bodo ob knjigah otroke preplavljala čustva ugodja, branje bo nekaj lepega, prijetnega.

5. Aktivnosti za spodbujanje branja

Strokovnjaki, ki se ukvarjajo s proučevanjem otrokovega branja, so ugotovili, da je za branje potreben trud, vztrajanje in želja. Branje je velik intelektualni napor. Motiviranje za branje je poskus reševanja težav z vzgajanjem bralcev. Nekateri otroci sami po sebi postanejo dobri bralci, a takih ni veliko. Vsem drugim je potrebno pomagati z motiviranjem (Sarto, 2015).

V nadaljevanju so predstavljene različne aktivnosti, ki jih lahko izvaja učitelj na področju branja v 3. razredu in pozitivno vplivajo na motiviranost otrok za branje.

5.1 Pravljica/branje kot iztočnica za obravnavo različnih vsebin

V široki paleti pravljic lahko vedno najdemo takšno, ki bo odlična iztočnica za obravnavo določene vsebine. To pomeni, da pravljica služi kot motivacija, hkrati pa že ponudi otrokom določene informacije o vsebini, ki sledi. (Npr. pravljica Mala radovednica je lahko odlična iztočnica pri spoznavanju okolja, ko učenci spoznavajo kmetijo. Radovedna psička v pravljici hodi za kmetico in opazuje kaj počne … Z njeno pomočjo učenci spoznajo opravila na kmetiji, živali in njihova bivalna okolja …).

5.2 Projekt naša mala knjižnica

To je mednarodni projekt, ki poteka v okviru založbe Sodobnost. Namenjen je spodbujanju branja in bralne pismenosti ter spoznavanju tujih kultur. Učitelj z učenci vse leto bere izbrane knjige domačih in tujih avtorjev (lahko v okviru pouka, podaljšanega bivanja ali interesne dejavnosti) in ustvarja na temo prebranih knjig. Pri tem mu je v pomoč delovni zvezek z nalogami oziroma ustvarjalnimi idejami na temo vsake knjige. V okviru projekta založba organizira različne zanimive dejavnosti, npr. dopisovanje z učenci drugih šol, obisk pisatelja, natečaje, izmenjavo knjižnih junakov …

5.3 Pravljični krožek

Krožek organiziramo tako, da za vsako srečanje izberemo pravljico, jo najprej preberemo, se o njej pogovorimo, nato pa ustvarjamo na temo pravljice. Ob vsaki prebrani pravljici nastane en list nove »knjige«. Ob koncu leta vsak učenec dobi naslovnico in vse svoje liste skupaj spne v lastno »pobarvano pravljico«.

V okviru krožka so učenci pisali tudi lastne pravljice in jih ilustrirali. Najboljše so bile objavljene v šolskem časopisu.

5.4 Noč branja

Na šoli skoraj vsako leto organiziramo za učence od 1. do 5. razreda noč branja. Navadno je to petek. Učenci se ob 17. uri vrnejo v šolo, imajo različne aktivnosti na temo prebrane pravljice. Sledita večerja, nočni pohod z lučkami, včasih tudi zabava v pižamah. Nato se odpravijo spat in v spalnih vrečah še nekaj časa samostojno tiho berejo pravljico, ki so jo prinesli od doma (Slika 1). Tik pred spanjem jim pravljico preberemo tudi učiteljice. Zjutraj se preoblečejo in pospravijo ležišča, razgibajo ob jutranji telovadbi in pozajtrkujejo. Sledi branje pravljice in pogovor o prebranem ter odhod domov. Prenočiti v šoli je za mlajše otroke posebno doživetje.

Slika 1: Učenci berejo v spalnih vrečah

5.5 Vikend branje

Ob petkih učenci nimajo domače naloge, namesto tega morajo prebrati nekaj, kar je primerno njihovi starosti. Na bel list napišejo avtorja in naslov prebranega, vsebino ilustrirajo. V ponedeljek prebrano kratko predstavijo, izdelke razstavimo.

5.6 Bralna značka

Je slovensko kulturno gibanje in prostovoljna prostočasna dejavnost, ki predšolske in osnovnošolske otroke, srednješolce in odrasle z raznimi programi in akcijami spodbuja k branju. Danes bralna značka poteka na skoraj vseh slovenskih osnovnih šolah (https://sl.wikipedia.org/wiki/Bralna_značka). Na naši šoli imajo učenci že od 1. razreda dalje za bralno značko velik zvezek, v katerega vsako leto prilepijo seznam priporočene literature. Za vsako prebrano knjigo napišejo naslov in avtorja ter ilustrirajo vsebino. Ob koncu 9. razreda imajo v zvezku zbrane podatke o vseh knjigah, prebranih za bralno značko v osnovni šoli.

5.7 Babica na obisku

Nov obraz v učilnici predstavlja otrokom vedno izziv in v njih zbudi radovednost. Zato je za popestritev pouka dobrodošlo, če včasih k branju pravljice povabimo »babico«. To storimo takrat, ko bomo »babico« lahko vključili tudi v obravnavano vsebino (npr. pri spoznavanju okolja govorimo o življenju nekoč, o tem lahko otrokom pripoveduje tudi babica, lahko se z njo igrajo »stare« gibalne igre pri športu ali pojejo pesmi iz njenega otroštva pri glasbi).

5.8 Bralni kotiček

V učilnici uredimo bralni kotiček s sedežno garnituro, knjižno omaro (Slika 2) … Vanj se lahko umaknejo otroci, ko želijo v miru listati knjige. Knjige redno menjavamo, da je v kotičku vedno kaj novega.

Slika 2: Bralni kotiček

5.9 Branje v nadaljevanjih

Vsak dan začne pouk tako, da učiteljica učencem nekaj minut bere daljšo pravljico. Učenci se umirijo in sprostijo. Ob napetih pravljicah iz dneva v dan čakajo, kaj bo sledilo.

5.10 Potujoča pravljica

Učitelj izbere pravljico in pripravi zvezek – dnevnik. Pravljica potuje med učenci, vsak jo (skupaj s starši) prebere, v dnevnik pa opiše ali ilustrira svoja doživetja v času, ko je bila pravljica na obisku v njegovi družini.

5.11 Minute za branje

Vsako jutro pouk začenja z minutami za branje, ko učenci v miru in tišini individualno tiho berejo vsak svojo pravljico. Tako se umirijo, sprostijo in pripravijo na nadaljnje delo.

5.12 Berem pasjemu prijatelju

Na naši šoli smo na noč branja povabili predstavnice društva Tačke pomagačke, ki v različnih ustanovah po Sloveniji opravlja terapevtsko delo s pomočjo psov. Vodniki in psi so za delo ustrezno strokovno usposobljeni, kosmatinci pa prinašajo v šolo še veliko več, kar je neopisljivo z besedami in o čemer govorijo srečni obrazi učencev.

Na tem prvem srečanju so vodnice predstavile pse in skrb zanje. Otroci so se z njimi poigrali, zbližali, potem pa so psom brali pravljice. To je predvsem za slabše bralce odlična izkušnja, saj psi pozorno poslušajo, ne sodijo, se ne smejijo napakam in ne kritizirajo, dovoljujejo otrokom, da berejo v svojem ritmu in ne vzbujajo strahu tako kot vrstniki ali celo odrasli. Nato je enkrat tedensko na šolo prihajala vodnica s svojim psom. Pasjemu prijatelju so brali učenci, ki imajo težave na področju branja (Slika 3).

Slika 3: Učenka bere psu

5.13 Knjižna menjalnica

Učenci prinesejo v šolo knjige, ki jim niso več zanimive ali so jih prerasli, pa so še dobro ohranjene. Za vsako knjigo dobijo kuponček. Organiziramo stojnico (npr. v prazničnem decembru). Takrat lahko učenci svoje kupončke zamenjajo za druge knjige.

6. Zaključek

Preveč je staršev, ki svojim otrokom ne berejo oz. jim začnejo brati šele, ko to od njih zahteva šola, kar pa je bistveno prepozno. To v sedanjem času niti ni tako čudno, saj sodoben način življenja starše nemalokrat postavlja v nezavidljiv položaj.

Vsak dan, ko odrasli otroka prikrajšajo za pravljico, ga prikrajšajo za najlepše skupne trenutke, v katerih se poglabljajo medosebne vezi in razvijajo pozitivna čustva, hkrati pa se razvijajo otrokova osebnost, njegove jezikovne kompetence in širi njegovo znanje. Zato je nujno poučiti mlade starše, kako pomembno je brati otrokom. To nikakor ni izguba časa pač pa neprecenljiva naložba v otrokovo prihodnost.

Ker pa se zavedamo, da je naš vpliv na dogajanje znotraj družine zelo omejen, se moramo angažirati pedagoški delavci. Branje mlajšim učencem naj bo naša prednostna naloga, za katero nam ne sme biti škoda časa. Veliko pozornosti moramo nameniti tudi usvajanju bralne tehnike, saj je branje (vsaj na začetku) naporna dejavnost. Zato je vse preveč učencev, ki ne marajo brati. Učiteljem bi bila zagotovo v pomoč razbremenitev učnih načrtov. Tako bi si lažje vzeli dovolj časa za trening branja in otrokom bi lahko pogosteje prebrali pravljico – kar tako; za

užitek, za sprostitev ali počitek. Tako bi postal stik s knjigo za otroke potreba, vrednota, način življenja in ne zgolj nujno zlo.

7. Literatura

Fontana, D., Civardi, A., Dunbar,J., Petty, K. in Wallance, K. (2020). *Še več nočnih lučk. Zgodbe, ki jih prebirate otroku kot spodbudo, da razvije umirjenost, samozavestnin ustvarjalnost.* Brežice: Primus.

Ivančić, B. (2016). *Branje pravljic kot pomemben dejavnik v otrokovem razvoju* (Diplomska naloga, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?id=8021&lang=slv&prip=rul:8308702:d1

Kesič Dimic, K. (2010). *Priporčnik o branju.* Ljubljana: Alba 2000.

Newman, N. (2017). *Vzgajanje strastnih bralcev: 5 preprostih korakov do uspeha v šoli in življenju.* Maribor: Hiša knjig.

Sarto, M. (2015). *Strategije motiviranja za branje.* Medvode: Malinc.

Wikipedia. https://sl.wikipedia.org/wiki/Bralna_značka

Kratka predstavitev avtorja

Petra Smrdel je profesorica razrednega pouka, 17 let zaposlena kot učiteljica v prvem triletju osnovne šole. Hkrati je mama 2 otrok, ki je še vedno zaljubljena v pravljice in se trudi to ljubezen na različne načine prenašati tudi na otroke.

Pozdravljeni, profesorica!

Dear Professor!

Špela Grum

Šolski center Ljubljana, Srednja lesarska šola
spela.drmota@gmail.com

Povzetek

Pisanje elektronskih sporočil je funkcionalno pismenim odraslim nekaj popolnoma vsakdanjega, dijaki srednjih strokovnih šol pa se s tako obliko elektronskega sporazumevanja ne srečujejo prav pogosto. V času šolanja na daljavo je zaradi pandemije covid-19 komunikacija med profesorji in dijaki potekala pretežno preko elektronske pošte in izkazalo se je, da se nekateri dijaki niso zavedali, da mora biti ta oblika sporazumevanja formalna. Spoznanje, da mnogi dijaki ne znajo napisati uradnega elektronskega sporočila, je vodilo v iskanje razlogov za nastalo situacijo in prerazporeditev učnih ciljev. V novem šolskem letu je raba bontona pri elektronskem sporazumevanju v slovenščini in angleščini postala prva obravnavana tema pri pouku tujega jezika. Članek opiše primer digitalnega opismenjevanja pri pouku angleškega jezika, s poudarkom na pošiljanju uradnih elektronskih sporočil.
Prispevek obravnava zgodovino elektronskega komuniciranja ter vlogo in status elektronske pošte v sodobnem svetu. Na kratko je opisan tudi bonton pisanja elektronskih sporočil. Poleg analize ankete, narejene med dijaki srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja v Ljubljani, v kateri je govor o rabi elektronske komunikacije in odnosu do pošiljanja elektronskih sporočil, so izpostavljeni tudi trendi elektronskega komuniciranja med mladimi drugje v zahodnem svetu.

Ključne besede: elektronska pošta, formalna komunikacija, bonton, srednja strokovna šola, šola na daljavo.

Abstract

Writing e-mails is something completely common for functionally literate adults, yet vocational high school students do not encounter this form of electronic communication very often. During distance learning due to the covid-19 pandemic, communication between professors and students took place mostly via e-mail and it turned out that some students were not aware that this form of communication had to be formal. The realization that many students do not know how to write an official e-mail has led to the search for reasons for the situation and the redistribution of learning objectives. In the new school year, the use of etiquette in electronic communication in Slovene and English became the first topic discussed in foreign language lessons. The article describes an example of teaching digital literacy in an English class with emphasis on sending formal e-mails.
The paper looks at the history of electronic communication and discusses the role and status of e-mail in the modern world. The etiquette of writing e-mails is also briefly described. In addition to the analysis of a survey conducted among students of secondary vocational education in Ljubljana, which talks about the use of electronic communication and the attitude towards sending electronic messages, the trends of electronic communication among young people elsewhere in the Western world are also highlighted.

Keywords: distance learning, email, etiquette, formal correspondence, secondary technical school.

1 . Uvod

V vsakdanjem življenju se poslužujemo različnih oblik uradnega komuniciranja. Funkcionalno pismeni odrasli znajo aktivno sodelovati v (pol)uradnem pogovoru v živo ali preko telefona in napisati uradni dopis ali elektronsko sporočilo. Vzgojno-izobraževalni cilj šole je, da pomaga mladino vzgojiti v funkcionalno pismene odrasle osebe. V srednješolskem prostoru poteka največ komunikacije med dijakom in profesorjem v živo preko bolj ali manj formalnih pogovorov, zaradi vsakodnevnega srečevanja v razredu pa pisna komunikacija praktično ni potrebna. Pri nekaterih predmetih (slovenščina, tuji jeziki, poslovno komuniciranje, itd.) se dijaki seznanijo s pravili komuniciranja preko elektronske pošte in napišejo nekaj vzorčnih elektronskih sporočil, v praksi pa najstniki le redko uporabljajo tovrstno komunikacijo.

Ko smo zaradi pandemije covid-19 sredi marca 2020 čez noč zaprli šolska vrata in nadaljevali pouk na daljavo, se je način komuniciranja med dijaki in profesorji popolnoma spremenil. Elektronska pošta je postala daleč najbolj uporabljen kanal obveščanja in komuniciranja. Izkušnja, pridobljena v času poteka šolanja na daljavo, kaže, da (pre)velik del srednješolske populacije ne pozna oz. ne upošteva pravil uradnega komuniciranja preko elektronske pošte. Seveda obstajajo svetle izjeme, vendar se dober vtis hitro pokvari, ko v nabiralnik prispe sporočilo brez pozdrava ali pa napisano v pogovornem jeziku. Izkazalo se je, da pisanje uradnih elektronskih sporočil mnogim dijakom ni domače in ker živimo v negotovem času, ko nihče ne zna utemeljeno napovedati, kako bo teklo življenje z virusom covid-19 v bližnji prihodnosti, je zelo pomembno, da dijake naučimo formalnega komuniciranja preko elektronskih sporočil.

Prispevek obravnava rabo elektronske pošte med mladimi na srednji strokovni šoli in osvetli razkorak med teorijo in prakso. Opisana in analizirana je krajša anketa, narejena med dijaki Srednje lesarske šole (Šolski center Ljubljana), ki obiskujejo programe lesarski tehnik, lesarski tehnik – PTI in mizar. Rezultati govorijo o tem, katera komunikacijska orodja dijaki uporabljajo za neuradno in uradno komunikacijo; koliko izkušenj imajo dijaki srednjih strokovnih in poklicnih šol s pošiljanjem elektronske pošte ter kako pomembno se jim zdi, kakšno sporočilo oddajo. Izpostavljene so izkušnje elektronskega komuniciranja, pridobljene v času šolanja na daljavo, ki so podkrepljene s primeri elektronskih sporočil dijakov. V zadnjem delu prispevka je opisan praktičen primer, kako so se dijaki pri uri angleščine učili bontona elektronskega komuniciranja in pisanja uradnega elektronskega sporočila v slovenskem in angleškem jeziku.

Iz vsake nove situacije, ki jo doživimo, se moramo nekaj naučiti; postati moramo modrejši in boljši. Tako imenovana »nova realnost«, v kateri smo se znašli, nas sili v razvijanje tistih veščin, katere smo prej (morda) zanemarjali. S tem pritrjujemo stari modrosti, ki pravi, da ne preživijo niti bogati niti močni, ampak tisti, ki se znajo prilagoditi. Prispevek želi osvetliti problem, ki je v času šolanja na daljavo stopil v ospredje, opiše dejansko situacijo na srednji strokovni šoli ter predstavi primer dobre prakse, s katero smo skušali dijake opremiti z znanjem oziroma veščinami, da bo v prihodnje komunikacija preko elektronske pošte tekla bolj omikano.

2. Spreminjajoči se trendi elektronskega komuniciranja

Elektronsko komuniciranje se hitro razvija. Vsako nekajletno obdobje prinese novosti in z njimi povezane trende. Pošiljanje elektronskih sporočil je konec osemdesetih oz. v zgodnjih

devetdesetih letih 20. stoletja postala ustaljena oblika poslovnega in uradnega komuniciranja. V nabiralniku so se vedno bolj pogosto znašla tudi sporočila osebne narave. Sporočila so bila besedilna. Slikovnega gradiva je bilo na začetku malo, le sem ter tja se je v neuradno sporočilo prikradla kombinacija dvopičja in zaklepaja, kar se je kasneje razvilo v paleto emotikonov oz. čustvenih simbolov. V drugi polovici 90-ih let prejšnjega stoletja se je z rastočim številom uporabnikov mobilnih telefonov razvila še ena priljubljena oblika elektronskega komuniciranja – pošiljanje SMS (Short Message Service) sporočil. Ta so bila v začetku omejena na 160 znakov in so veljala za manj formalno obliko sporočanja. Razmah rabe interneta in razvoj pametnih telefonov je pred dobrim desetletjem spodbudil razcvet socialnih omrežij (npr.: Facebook, Instagram, Snapchat) in pogovornih aplikacij (npr.: Viber, WhatsApp, Kaizala). Filozofijo »kratko in jedrnato« je prevzel Twitter, medtem ko so SMS sporočila postala daljša in nadgrajena z MMS-i (Multimedia Messaging Service). Zdi se, da smo bolj kot z besedami, ljudje začeli sporočati s slikami, v pisnih sporočilih pa nam ni več toliko mar za pravopis in slovnico, saj sta nam pomembnejša hiter odziv in slikovitost. To še posebej velja za najstnike in mlade odrasle. Ker se nabor pogovornih aplikacij nenehno širi, se poslužujemo vedno več različnih komunikacijskih kanalov in ne več le enega ali dveh. Popularnost se hitro prestavi iz ene aplikacije na drugo, med katerimi ni velikih razlik. Največkrat gre le za drugačno grafično podobo in malenkost drugačno rabo istih funkcij.

Elektronsko pošto uporabljamo pretežno za službene namene, sporočila so dolgočasna in uradna. Nabiralniki zasebnih elektronskih naslovov pa se bolj kot z uporabno vsebino polnijo z nezaželenim oglaševanjem. Mlajši populaciji je raba elektronske pošte bolj ali manj nezanimiva. Za vsakodnevno komuniciranje uporabljajo hitre in preproste pogovorne aplikacije, formalnega elektronskega dopisovanja pa še ne potrebujejo. Gay (2017) navaja, da elektronsko pošto bolj pogosto preverjamo in pošiljamo z računalnikov in manj preko pametnih telefonov. Mladi uporabljajo računalnike manj kot pametne telefone. Vse, kar starejši odrasli raje naredijo preko računalnika, mladina hitreje, in žal večkrat tudi bolj površno, opravi preko pametnega telefona. Pisanje sporočil preko tipkovnice je lažje, poleg tega imamo zaradi večjega zaslona boljši pogled na celostno podobo besedila, ki ga ustvarjamo. Kljub neatraktivnosti elektronske pošte, ta ne bo izumrla, in mladi odrasli jo bodo morali uporabljati za uradno korespondenco. Lufkin (2018) omenja raziskave, ki kažejo na to, da 85% pripadnikov generacije Z (rojeni okoli leta 2000) dojema elektronsko komunikacijo kot osnovno obliko komunikacije, med pripadniki generacije X (rojeni med leti 1965 in 1980) pa je takih 92%. Elektronska pošta deluje bolj uradno in nanjo odgovarjamo v formalnem tonu, medtem ko so pogovorne aplikacije bolj sproščene narave. Za rabo slednjih morajo uporabniki imeti številko mobilnega telefona, ki jo po navadi smatramo za bolj oseben podatek kot elektronski naslov.

Drži, da današnja mladina odrašča ob elektronski komunikaciji, vendar je zmotno prepričanje, da je za njih pisanje elektronskih sporočil nekaj samoumevnega. Dawn Rhodes (2019) pravi, da je v primerjavi s pogovornimi aplikacijami in SMS sporočili pošiljanje elektronskih sporočil veliko bolj zahteven postopek. Odpreti je treba novo sporočilo, vtipkati naslov, zadevo, napisati sporočilo in klikniti gumb »pošlji« oz. »vseeno pošlji«, če pozabiš izpolniti okno »zadeva«. Pošiljanje direktnih sporočil preko pogovornih aplikacij je veliko preprostejše in mnogo bolj razširjeno med mladimi kot pošiljanje elektronskih sporočil. Ker pa slednje ostaja ustaljena praksa formalnega komuniciranja ne le v šolah, temveč v življenju na splošno, se morajo učenci in dijaki v šoli naučiti, kako se napiše uradno elektronsko sporočilo. Ne le to, kot pravi Patterson (2017), razviti je treba navado rednega preverjanja elektronskega poštnega predala in ažurnega odgovarjanja na prejeto pošto.

Med vsemi sodobnimi komunikacijskimi kanali se elektronsko pošto smatra za najbolj formalno, zato velja pri pisanju upoštevati določen bonton. Košnikova (2012) izpostavi nekaj preprostih smernic, ki se jih moramo držati pri pisanju elektronskih sporočil.

- Površen slog pisanja, zanemarjen in pogovorni jezik je v elektronskih sporočilih nesprejemljiv. Željen in pozitiven odziv lahko pričakujemo le, če pišemo korektno in v spoštljivem slogu.
- Osnove spletnega bontona velijo, da je lepo izpolniti polje »zadeva«. Osebo, ki ji pišemo, vedno spoštljivo nagovorimo. Dolžni smo redno odpirati pošto in nanjo odgovarjati. Vljudno je odgovoriti čim prej, če je le mogoče še v istem dnevu.
- Elektronska sporočila naj bodo kratka in jedrnata, upoštevati moramo slovnična in jezikoslovna pravila, na sleng in pogovorne izraze pa raje pozabimo. Izogibajmo se kratic, simbolov in emotikonov. Pisanje z velikimi tiskanimi črkami delujejo kričeče in vsiljivo.

Sliši se preprosto in samoumevno, v praksi pa se je izkazalo, da dijaki teh pravil v času šolanja niso ponotranjili, ker jih v vsakdanjem življenju še ne potrebujejo. Njihovo vsakodnevno elektronsko sporazumevanje temelji na neformalnih pogovornih aplikacijah, kjer je vrlina hitrost odziva na sporočilo in ne lep slog sporočanja.

3. Dijaki so napisali

Korespondenca z dijaki v času karantene je dala uvid v to, kako šibki so nekateri dijaki pri formalnem komuniciranju. Poudariti je treba, da gre za dijake srednjega strokovnega izobraževanja in poklicnega izobraževanja. Večina med njimi je šibka v besednem izražanju, česar se pedagoški delavci zavedamo, kljub temu pa je občasno zastal dih, ko je v nabiralnik prišlo površno, v pogovornem jeziku napisano sporočilo. Za ilustracijo sledi nekaj originalnih, nelektoriranih sporočil, ki so jih dijaki poslali profesorici angleškega jezika.

- *nalogo iz e učilnice sem vam poslal na email, ker je tam nisem mogel oddat, ker mi ni sprejelo več kot 1 sliko.*

  lp mark
- *Profesorica, jaz bi se rad opravičil ker nisem oddal nalog ki bi jih moral včeraj samo nisev vedel in me še to zanima če lahko oddam danes v e-učilnico*
- *Dober dan jst bi pa samo vprašal kam napišem teh par stavkov ki ste jih dali za narediti...v zvezek?*
- *a to je tisto k smo oddali ko smo rabili neki napisati 1 do 2 stavka v ang ali kaj*
- *Dober dan a mi lahko prosim pošljete uporabniško ime in geslo za dostop do lopolisa da vidim kaksne mam ocene.*

  LP
- *Jah meni so rekli da me bojo sprejeli v bauhausu in ko sem prišel tja so mi rekli d jim uprava ne dovoli sprejemat za prakso in pustil sem tel št. njim ker so rekli da me bojo poklicali sam se zmeri me niso tako da bom jaz kje drugje najdu pakso. Magar danes se bom pozanimu.*

  LP

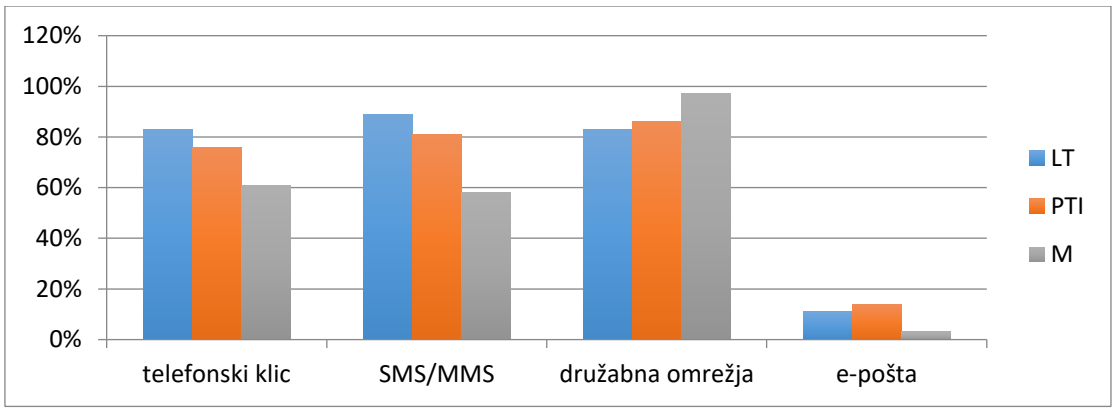
Da bi odkrili razloge za to situacijo in bolje razumeli, zakaj je med bodočimi lesarskimi tehniki in mizarji toliko slabo pismene mladine, je bila med dijaki izvedena kratka anonimna anketa, iz katere smo želeli razbrati, katero obliko komunikacije uporabljajo s prijatelji in katero s profesorji, koliko izkušenj imajo s pošiljanjem elektronske pošte ter nenazadnje, kako pišejo elektronsko pošto.

4. Analiza ankete

V anketi je sodelovalo 96 dijakov: 18 iz srednjega strokovnega izobraževanja (lesarski tehnik - LT), 42 iz poklicno tehniškega izobraževanja (lesarski tehnik - PTI) in 36 iz poklicnega izobraževanja (mizar - M). Sposobnosti in izkušnje dijakov se razlikujejo glede na izobraževalni program, ki ga obiskujejo, zato so za boljše razumevanje nekateri rezultati razdeljeni tudi po izobraževalnem programu.

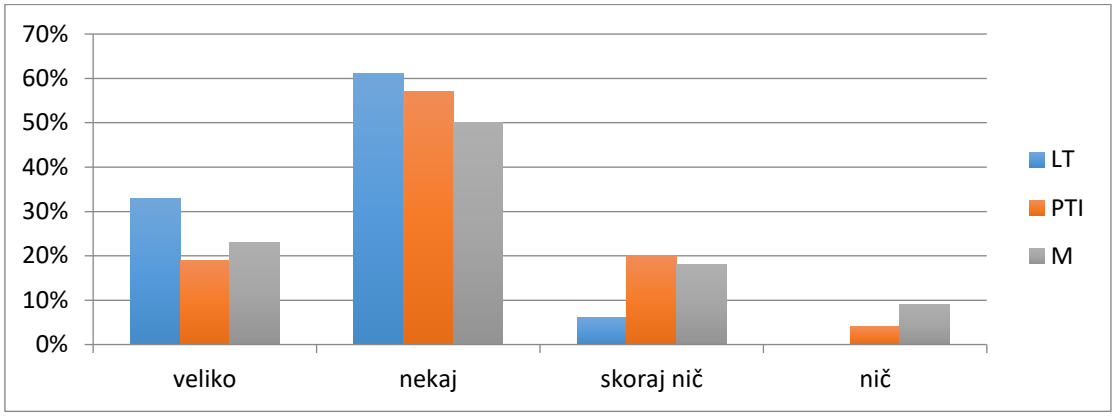
Iz tabele 1 lahko razberemo, da so vsi dijaki za najbolj priljubljeno orodje medvrstniške komunikacije izbrali družabna omrežja (89,5%), druga najbolj pogosta oblika je pošiljanje SMS / MMS sporočil (74%), sledijo telefonski klic (72%). Elektronska sporočila prijateljem piše le 10,4% dijakov, kar potrjuje trditev, da se ta oblika komunikacije uporablja bolj za uradne namene.

Tabela 1: *Katere od naštetih možnosti uporabljaš za komunikacijo s prijatelji?*



V času šolanja na daljavo (marec – junij 2020) so dijaki za komunikacijo s profesorji najpogosteje uporabljali elektronsko pošto (92,7%), presenetljivo visok delež dijakov se je poslužil družabnih omrežij (33,3%), le 4% anketiranih pa je s profesorji komuniciralo preko telefonskih klicev. V tabeli 2 je prikazano, da je pred šolanjem na daljavo večina dijakov imela veliko ali nekaj izkušenj s pošiljanjem elektronskih sporočil (78%), za 3% vseh anketiranih dijakov pa je bilo takšno komuniciranje popolna novost.

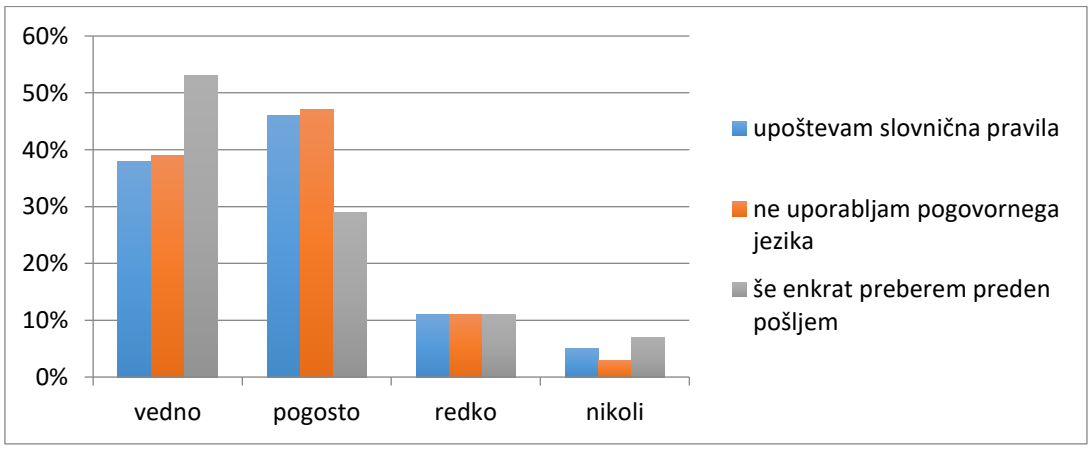
Tabela 2: *Koliko izkušenj si imel s pošiljanjem elektronske pošte pred šolanjem na daljavo?*



Večina dijakov (95,8%) ima v zasebnem elektronskem naslovu, ki ga uporabljajo bolj pogosto kot šolskega, uporabljeno pravo ime in priimek, pri ostalih pa domišljija nima meja. V elektronskih naslovih imajo različne vzdevke (streamingBoy, InfinityMate, theWhiteKing, itd.), ki so neprimerni za formalno komuniciranje in prikrivajo identiteto pošiljatelja. Vsem dijakom Srednje lesarske šole Ljubljana je v 1. letniku dodeljen elektronski naslov, ki ga pretekla leta skoraj niso uporabljali, ker to ni bilo potrebno. Če so že kaj pošiljali preko elektronske pošte, so uporabljali zasebne elektronske naslove. Marca 2020 so se morali čez noč naučiti uporabljati ne le šolsko elektronsko pošto, temveč tudi spletno učilnico, videokonferenčne klice in še kaj, kar je marsikateremu dijaki povzročalo preglavice.

V zadnjem delu ankete so dijaki naredili samoevalvacijo pisanja elektronskih sporočil. Izkušnje govorijo, da dijaki prepogosto pošljejo sporočilo brez uvodnega in zaključnega pozdrava, sami pa trdijo nasprotno. Ocenili so, da jih 58% vedno začne sporočilo s pozdravom »pozdravljeni« ali »spoštovani« in 68% zaključi s frazo »lep pozdrav«. V tabeli 3 prikazujemo, kakšen slog pisanja uporabljajo dijaki pri formalnem elektronskem komuniciranju. Manj kot 40% vseh anketiranih dijakov pri pisanju vedno upošteva slovnična pravila in pazi, da ne uporabljajo pogovornega jezika, zato ni čudno, da se je v času šolanja na daljavo v nabiralniku nabralo veliko sporočil, v katerih pošiljatelji niso pazili na slog, jezik in črkovanje. Le dobra polovica anketiranih dijakov še enkrat prebere sporočilo, preden ga odpošljejo in zaradi tega so besedila polna tipkarskih napak, brez razmikov med odstavki, brez šumnikov, ločil in velikih začetnic, tudi v imenu in priimku.

Tabela 3: *Kako pišeš elektronska sporočila?*



5. Opismenjevanje dijakov

Spoznanje, da veliko dijakov ne pozna osnov elektronskega komuniciranja, je bilo še eno izmed presenečenj, ki jih je prinesel čas šolanja na daljavo. Najučinkovitejša šola je tista, ki jo prinesejo vsakodnevne izkušnje, zato je nenačrtovano opismenjevanje dijakov potekalo že v času karantene. Na vsako elektronsko sporočilo je bil poslan odgovor, napisan po bontonu, vendar nekateri prejemniki niso uvideli, da mora elektronska komunikacija potekati v takšnem slogu in so do zadnjega pošiljali površno pisana sporočila. Minili so časi, ko je mladina v prostem času veliko brala in se preko pisem dopisovala z vrstniki, kar je velika škoda, saj so tako krepili veščino pisnega izražanja, ki je zelo uporabna tudi v odraslem življenju.

Novo šolsko leto smo začeli drugače kot običajno. Prvi cilj v letnem delovnem načrtu je bil naučiti dijake elektronskega komuniciranja. Pri pouku angleškega jezika smo v vseh razredih v drugem delovnem tednu imeli uro, kjer smo se učili elektronskega komuniciranja - v slovenskem in angleškem jeziku. Za začetek smo si pogledali zbrane primere elektronskih sporočil, ki so jih dijaki poslali profesorici v času šole na daljavo. Smeha ni manjkalo in hitro so opazili spodrsljaje. Pogovarjali smo se o tem, da je odnos dijak – učitelj formalen, zato mora biti temu primerna tudi raven komunikacije. Izpostavili smo, zakaj moramo uporabljati uradni elektronski naslov in se naučili dostopati in uporabljati šolski elektronski predal. Če mislimo, da je današnja mladina, ki jo strokovna literatura pogosto označuje za digitalne domorodce, vešča rokovanja s sodobnimi informacijsko-komunikacijskimi orodji, se motimo. Pri usvajanju šolske elektronske pošte smo porabili veliko časa za vstopanje v poštni predal, ponastavljanje gesel in ustvarjanje novih sporočil. Vedno znova preseneča dejstvo, da so nam najbolj samoumevne poteze, mnogim dijakom (predvsem nižjih letnikov) novost.

Sledila je kratka razlaga bontona pisanja elektronskih sporočil v slovenščini in angleščini in nato vaja. Dijaki so profesorici napisali uradno elektronsko sporočilo – v slovenščini ali angleščini. Tista sporočila, ki so bila poslana že med poukom, smo pogledali in pokomentirali že pri uri, ostalim pa je profesorica naknadno odgovorila. Ta elektronska sporočila so bila napisana bolj dosledno, še vedno pa so se pojavljale manjše napake (predvsem glede izgleda sporočila), ki jih bo treba v prihodnosti odpraviti. V zaključnih letnikih je delo potekalo občutno hitreje, verjetno zato, ker imajo ti dijaki že več izkušenj s pošiljanjem elektronske pošte. K večji in hitrejši učinkovitosti je botrovalo tudi to, da je delo potekalo v računalniški učilnici, kjer je internetna povezava delovala bolje, pisanje na tipkovnico in za velikim računalniškim zaslonom pa je tudi veliko lažje in bolj prijetno kot drsanje po majhnem zaslonu pametnega telefona.

6. Sklepna misel

Opismenjevanje je eden od primarnih izobraževalnih ciljev šole, danes se temu cilju priključuje še digitalno opismenjevanje. Proces je dolgotrajen, temelji na neštetih urah pisanja in branja, kar danes med dijaki srednjih strokovnih šol ni na seznamu priljubljenih početij. Verjetno je nepriljubljeno zato, ker je kratkočasenje s pametni telefoni enostavnejše in nudi takojšnje zadovoljstvo, medtem ko branje in pisanje zahtevata potrpežljivost in vztrajnost za dosego zadoščenja. Pomembno je, da vsaj v šolah vztrajamo pri urjenju kulturnega pisnega sporočanja in sem gotovo sodi tudi pisanje uradnih elektronskih sporočil, ki je v sodobnem svetu ena od osnovnih oblik formalnega elektronskega komuniciranja.

Rezultati ankete narejene med nekaj manj kot 100 dijaki Srednje lesarske šole Ljubljana sovpadajo s trditvami virov, saj večina dijakov za neformalno komunikacijo uporablja različne pogovorne aplikacije, le majhen del pa tudi elektronsko pošto. Ta deluje formalno, je manj praktična in počasnejša. Približno petina anketiranih dijakov do marca 2020, ko smo bili »vrženi« v šolanje na daljavo, ni imela veliko izkušenj z elektronsko pošto in zato niso znali ustrezno oblikovati takšnega sporočila. Nekateri dijaki so elektronska sporočila profesorjem pisali v površnem in pogovornem jeziku, kar je najverjetneje posledica tega, da tako komunicirajo preko pogovornih aplikacij ali SMS sporočil. Pozabili so na spoštovanje, formalnost, knjižni jezik in ločila. Mnogim se zdi nepotrebno besedilo ponovno prebrati in odpraviti morebitne očitne napake, preden ga odpošljejo.

Naloga šole je, da mlade nauči izražati spoštovanje tudi preko pisane besede, spodbujati moramo rabo knjižnega jezika pri pisanju vsakodnevnih (elektronskih) sporočil in jih opominjati, da so tudi vejice in pike nepogrešljiv del jezika. Ne smemo jim pozabiti pomagati usvajati digitalne veščine, ki jih sami smatramo za samoumevne. Učitelji pri pouku sledimo ciljem, ki so zapisani v učnih načrtih, imeti pa moramo tudi dovolj poguma in volje, da se po potrebi od njih oddaljimo in raje obravnavamo vsebine, ki so morda bolj uporabne za življenje kot marsikaj s predmetnega področja. Torej, zakaj se ne bi pri pouku angleščine učili pisati elektronska sporočila v slovenščini? Naj se mladina najprej lepo izraža v maternem jeziku, da se bodo lažje učili govoriti še v tujem jeziku.

7. Literatura

Gay, W. (2017). New Study Finds Millenials Are Actually Obsessed With Email. Pridobljeno s https://www.forbes.com/sites/wesgay/2017/08/29/millennials-email-adobe/?sh=34ed970852f8

Košnik, B. (2012). Elektronska pošta in bonton. Pridobljeno s https://www.finance.si/345772/Elektronska-posta-in-bonton?cctest&

Lufkin, B. (2018). Why we hate using email but love sending texts. Pridobljeno s https://www.bbc.com/worklife/article/20180802-why-we-hate-using-email-but-love-sending-texts

Patterson, D. (2017). Teens need to improve their email skills fort he future. Pridobljeno s https://www.latimes.com/socal/daily-pilot/tn-dpt-me-0224-daniel-patterson-column-20170223-story.html

Rhodes, D. (2019). Teenagers don't use emails – colleges do. That's a problem during college admissions season. Pridobljeno s https://www.chicagotribune.com/news/ct-teenagers-emails-college-applications-20191219-ya4pwnt7lfdktdmac4r3fq7p7q-story.html

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Špela Grum je profesorica angleškega jezika na Srednji lesarski šoli Ljubljana. S poučevanjem se ukvarja že skoraj dvajset let. V pouk angleškega jezika vključuje različne metode dela, saj želi s tem približati angleščino dijakom, ki velikokrat niso naklonjeni učenju tujega jezika. Pri delu kombinirano uporablja sodobno tehnologijo in klasične pristope poučevanja jezikov. Glavni cilji njenega dela z dijaki so razvijanje komunikacijskih kompetenc, spodbujanje kritičnega razmišljanja, širjenje splošne razgledanosti ter vzgoja v poštene in odgovorne ljudi.

Dejavnosti za nadarjene učence na področju angleščine

Activities in English for Gifted Learners

Blanka Kocbek

Osnovna šola Beltinci
blanka.kocbek@gmail.com

Povzetek

Šola in šolski sistem sta se v zadnjih desetih letih zelo spremenila. Med drugim izstopa tudi znanje nekaterih učencev in tu se porodi vprašanje, kako motivirati te učence za dodatno delo. V prispevku predstavljamo pojem 'nadarjeni učenci' in kako jih prepoznati, poudarek pa dajemo nadarjenim učencem na področju angleščine. Nadarjene učence je potrebno navdušiti, da se predlaganih dejavnosti udeležijo. V prispevku predstavljamo idejo izvedbe dejavnosti, namene in cilje, ki bodo na koncu doseženi. Opisujemo pripravo in izvedbo ter za katero stopnjo nadarjenih učencev je primerna. Ob koncu prispevka podajamo še bistvene ugotovitve.

Ključne besede: angleščina, cilji, dejavnosti, izvedba, nadarjeni učenci, namen.

Abstract

Schools and the school system have changed enormously in the last ten years. Among other matters you can find some pupils with far greater knowledge than others and the question is evoked of how to move on with such gifted pupils. In the article, the concept of 'gifted pupils' is briefly introduced and how to recognize them. Then we concentrate on gifted pupils in the field of English. One must know how to captivate gifted pupils to ensure they will take part in the given activities. We suggest how these activities can be performed, as well as giving their purpose and the aim which will be achieved at the end. Every stage of the preparation and realisation of the activity will be described and for which age group of gifted pupils it is appropriate. The article concludes with a summary of the main points.

Key words: activities, aim, English, gifted pupils, performance, purpose.

1. Uvod

Morda se komu, ki ni v pedagoškem poklicu, postavlja vprašanje, kdo so nadarjeni učenci in kako jih prepoznati. Nekoč v šoli ni bilo posebnih ur za nadarjene učence, ker tudi ni bilo testov, ki bi jih izvajali, in nato učencem, ki so nadarjeni, podelili status nadarjenega. Pojem 'nadarjeni učenci' ni novost, ni pa tudi star pojem. Problem nastane, ko učitelj prvič postane izvajalec takšne individualne in skupinske pomoči. Namen tega strokovnega prispevka je olajšati delo učitelju, ki prvič postane izvajalec individualne in skupinske pomoči za nadarjene učence na področju angleščine od 5. do 9. razreda.

V začetku bomo na kratko razložili pojem 'nadarjeni učenci', kako jih prepoznati in kakšno vrsto dodatnega dela lahko izvajamo z njimi. Tako želimo učiteljem predstaviti možne ideje za lažje izvajanje individualnega programa za nadarjene učence. Kot vemo, so ključne točke razlage in možne rešitve vedno dobrodošle, da ne tavamo v temi. Vedno je dobrodošlo, če se

lahko česa naučimo od nekoga, ki je to delo že opravljal in ima izkušnje, da se enake napake ne ponovijo, ampak da se izboljšajo slabše možnosti.

Cilji izvedbe ur individualne in skupinske pomoči za nadarjene učence na področju angleščine so spodbuditi spoštljiv in kulturen odnos do tujega jezika, bogatiti besedišče s pravilno rabo slovnice in novih besed v prostem govoru, iskanje splošnih in ključnih informacij v slušnem in bralnem besedilu ter razumevanje poslušanega, pogovor o videnem v angleščini, tvorba krajših besedil na določeno temo in medpredmetna povezava angleščine z drugimi predmeti. Vsi zgoraj našteti cilji se bodo lahko zasledili v primerih možnih izvedb.

2. Nadarjeni učenci

Učenci, ki so identificirani kot nadarjeni, so tisti učenci, pri katerih se nadarjenost kaže v različnih oblikah, obsegu in pri različnih predmetih. Ti učenci ponavadi dosegajo visoke rezultate na različnih področjih. Učenci so identificirani kot nadarjeni na testu sposobnosti in ustvarjalnosti, ki ga izvede šola oziroma strokovni delavec na šoli. (dr. Žagar, Artač, Bezić, Nagy, in Purgaj, 1999)

Nadarjeni učenci potrebujejo dodatno zaposlitev, da jim pri pouku ni dolgčas, saj so sami sposobni dane naloge pri pouku hitreje rešiti od sošolcev. Dobro je nadarjene učence tudi dodatno zaposliti pri raznih dejavnostih, ki so povezane z njihovo nadarjenostjo. (Zupanič, 2016) Veliko takih učencev si tudi izbere že dodatne izvenšolske dejavnosti, kot na primer učenec, ki je nadarjen za nek glasbeni inštrument, bo hodil v glasbeno šolo, učenec, ki je nadarjen za šport, se bo odločil za trening kakšnega športa ...

Načinov, kako dodatno zaposliti nadarjene učence, je več. V času priprav na letošnje šolsko leto se je porajalo vprašanje, na kakšen način bi lahko nadarjeni učenci dobili dodatno zaposlitev čez celo šolsko leto, da bi jim bilo zanimivo, in kako bi lahko nadgradili svoje splošno znanje in znanje angleščine. Pri sodelavki, ki je to dejavnost izvajala v prejšnjem šolskem letu in je že imela izkušnje, smo dobili dragocene nasvete. Njeno mnenje je bilo, da naj pripravimo dejavnosti izven šolskih učilnic, kajti učenci se že v dopoldanskem času naveličajo sedenja v razredu.

Vsi ogledi oziroma dejavnosti, ki potekajo izven šole, potrebujejo vabila in soglasja staršev. Tako smo za vsak predhodno izveden ogled učencem in staršem pripravili vabilo, kjer so bile zapisane vse pomembne informacije, in tudi soglasje staršev, ki so ga morali starši izpolniti in učenci vrniti. Učenec brez soglasja staršev namreč ne sme zapustiti šolskega okoliša, prav pa je tudi, da so starši obveščeni o organizirani dejavnosti, na kateri bo sodeloval njihov otrok.

3. Priprava in izvedba

Kako pripraviti in izvesti dejavnost za nadarjene? Najprej je bilo potrebno razmisliti, katere dejavnosti bi lahko izvedli izven šolskih učilnic in bi bile hkrati tudi zanimive za nadarjene učence na področju angleščine. Pri iskanju določenih dejavnosti so nam bile v veliko pomoč informacije na spletu, predvsem o njihovi izvedljivosti.

Ideje za dejavnosti (izven šole in nekatere v šoli) so: ekskurzija, ogled predstave, ogled tropskega vrta, ogled muzeja, eTwinning, Erasmus, dan odprtih vrat na gimnaziji, kuharska delavnica, dramski krožek, bralna značka, tekmovanje iz angleščine in pisna spretnost. Vse dejavnosti bi potekale v angleškem jeziku.

V nadaljevanju podrobneje predstavljamo posamezne dejavnosti in predloge za njihovo izvedbo.

2.1 Ekskurzija

Namen te dejavnosti je ogled znamenitosti v bližini šole oziroma v bližnjem kraju. Ogled bi potekal vodeno, kjer bi se predstavila zgodovina določenih znamenitosti.

Za to dejavnost predlagamo ogled mumije Hadik v Lendavi. Gospa, ki vodi ogled mumije in predstavi njeno zgodovino, govori v angleščini. Med poslušanjem učenci rešujejo delovne liste z vprašanji, ki se navezujejo na predstavitev. Delovne liste, ki so v angleščini, dobijo učenci med vožnjo do Lendave, tako da si lahko naloge med vožnjo ogledajo in če česa ne razumejo, tudi vprašajo. Po ogledu poteka diskusija o videnem in slišanem. Sledi pregled delovnih listov in učenci lahko po potrebi kaj dopolnijo ali popravijo. Na koncu učenci tudi podajo svoje mnenje o ekskurziji, kaj so se novega naučili in če bi si hoteli v prihodnosti ogledati še kakšno ekskurzijo na tak način.

Namen te ekskurzije je vaditi preteklik, širiti besedišče in govorne ter slušne spretnosti v angleškem jeziku. Taka vrsta ekskurzije je namenjena nadarjenim učencem, ki že znajo preteklik, torej učencem 8. in 9. razreda.

2.2 Ogled predstave

Namen te dejavnosti je ogled gledališke predstave ali muzikala v angleškem jeziku. Ena takih predstav bo potekala januarja 2021 v Narodnem domu v Mariboru. Naslov predstave je "Treasure Island", ki jo bo izvajal ADGE (American Drama Group Europe). Maribor je naši šoli najbližji kraj, ki nudi takšne vrste predstavo.

Ker učenci zgodbe "Treasure Island" po vsej verjetnosti ne poznajo, je dobro, da zgodbo učencem najprej predstavimo. Zgodba je izšla v knjižni obliki, obstaja pa tudi film in celo risanka. Pred takšno predstavo je dobro, da učenci spoznajo zgodbo, saj je veliko zgodb v predstavah zaradi lažje izvedbe prirejenih. Najprej si učenci lahko izposodijo knjigo v knjižnici in jo doma preberejo. Nato v razredu izvedemo diskusijo o zgodbi, osebah, temi zgodbe itd. Potem si učenci ogledajo predstavo v živo. Predstavi znova sledi diskusija, kjer učenci primerjajo zgodbo v knjigi s predstavo in ugotovijo razlike in podobnosti. Učenci tudi podajo svoje mnenje o predstavi in kako so jo doživeli. Diskusija lahko vključuje različne teme, povezane s predstavo. Učenci čim več govorijo v angleščini, če zmorejo.

Takšno vrsto predstave oziroma muzikala lahko ponudimo nadarjenim učencem na področju angleščine na predmetni stopnji, tudi če še nimajo tako razširjenega besedišča in slovnice, saj tudi če ne razumejo celotnega besedila, lahko na podlagi videnega sklepajo o vsebini v dani situaciji in si na takšen način zapomnijo novo besedišče in slovnico.

2.3 Ogled tropskega vrta

V bližini OŠ Beltinci je tudi Ocean Orchids v Dobrovniku, v sklopu katerega je urejen tudi tropski vrt. Tudi ta ogled lahko poteka v angleškem jeziku, saj lahko učenci razširijo in nadgradijo besedišče za rastline, torej znanje botanike, ter se naučijo veliko novih besed. Med ogledom si učenci zapisujejo informacije, ki se jim zdijo pomembne. Če vseh besed ne znajo

napisati, jih zapišejo po svoji presoji. Posnamejo tudi fotografije rastlin. Po vrnitvi v šolo poskusijo učenci besede, katerih niso znali pravilno zapisati, najti v slovarju. Če besed v slovarju ne najdejo, uporabijo internetni brskalnik. Po vseh preverjenih besedah oziroma povedih učenci skupaj naredijo velik plakat in ga predstavijo ostalim sošolcem.

Takšna vrsta dejavnosti je primerna za nadarjene učence, ki jih zanima biologija, podrobneje botanika, in imajo primerno podlago besedišča.

2.4 Ogled muzeja

Med brskanjem na internetu smo našli možnost za ogled muzeja v bližini naše šole, in sicer je to ogled Pomurskega muzeja v Murski Soboti. Pri tem ogledu se učenci seznanijo z življenjem ljudi v pokrajini ob reki Muri od prazgodovine do danes. Predstavitev poteka v angleškem jeziku. Učenci pred ogledom prejmejo delovne liste v angleščini, ki jih izpolnijo med samim ogledom. Po povratku v šolo poteka diskusija, pregled delovnih listov in evalvacija.

Namen tega ogleda je vaditi preteklik, širiti besedišče in govorne ter slušne spretnosti v angleškem jeziku. Dejavnost je primerna za učence višjih razredov predmetne stopnje.

Ogled muzeja ponudimo učencem, ki ji zanima zgodovina. Učenci morajo imeti tudi primerno znanje besedišča in slovnice, predstavitev poteka v pretekliku.

2.5 eTwinning in Erasmus

Večina učiteljev oba projekta že pozna. Namenjena sta komunikaciji med učenci iz različnih držav. Pogovor in pisanje med učenci poteka v angleškem jeziku. Učenci se med seboj spoznavajo, spoznajo partnersko šolo, njihovo tradicijo, kulinariko in še veliko drugega.

Lansko šolsko leto sta tovrstna izmenjava in obisk odpadla zaradi epidemije. Predlani je projekt eTwinning izvedla sodelavka, in sicer smo bili povezani s šolo iz Francije. Naši učenci so se tedensko pogovarjali z učenci iz partnerske šole preko videokonferenc ali pa so si pisali sporočila. Jeseni so naši učenci za štiri dni obiskali učence partnerske šole v Franciji. Nato so oni spomladi obiskali nas v Sloveniji. Učenci so se eden od drugega marsikaj naučili, širili so besedišče, veliko so se med seboj pogovarjali, obiskali so različne kraje in jih spoznali, poskusili so lokalno kulinariko, spoznali so tudi šolo itd.

Organizacija takšnega projekta zahteva veliko časa in priprav. Res pa je, da se učenci pri tem tudi zelo veliko naučijo. Tak projekt omogoča medpredmetno povezovanje, in sicer je to povezava med jeziki, zgodovino, geografijo, likovnim poukom in gospodinjstvom. Učenci se naučijo, kako vzpostaviti stik s sovrstniki, ki jih ne poznajo in ne govorijo istega maternega jezika, ter kako pozneje ohranjati stike.

Ta projekt je primeren za vse učence predmetne stopnje, saj toliko besedišča že imajo, da se lahko pogovarjajo v tujem jeziku, tudi če delajo slovnične napake. Tudi sogovornik iz druge države, ki je iste starostne skupine, po vsej verjetnosti ni kaj boljši v znanju tujega jezika in to je odlična vaja za oba.

2.6 Dan odprtih vrat na gimnaziji

Gimnazije imajo vsako šolsko leto dan odprtih vrat, ki je namenjen učencem osnovnih šol. V bližini naše šole se nahajata Gimnazija Ljutomer in Gimnazija Murska Sobota. Na ta dan si lahko nadarjeni učenci ogledajo šolo in se preizkusijo v različnih delavnicah, med njimi tudi v angleški delavnici. Na koncu dneva odprtih vrat poteka evalvacija o delavnicah, katerih so se učenci udeležili, učenci podajo svoje mnenje o njih in razmislijo, če bi bila katera izmed njih izvedljiva na naši šoli.

Dan odprtih vrat je primernejši za višje razrede predmetne stopnje, saj tako dobijo uvid v delo in življenje na gimnaziji, informacije pa so jim v pomoč pri odločitvah o nadaljevanju srednješolskega izobraževanja.

2.7 Kuharska delavnica

Kuharska delavnica je primerna za vse nadarjene učence na področju angleščine na predmetni stopnji. Učenci že pred izvedbo delavnice dobijo recept, ga preberejo in ugotovijo, če katerih besed ne razumejo. Tiste besede prevedejo v slovenščino s pomočjo slovarčka. Učenci se dogovorijo, kdo bo prinesel katere sestavine, ki so potrebne za pripravo jedi. Na delavnici nato jed pripravijo po navodilih. Na koncu jo tudi pojedo in podajo svoje mnenje o delavnici.

Ta vrsta delavnice je primerna za nadarjene učence od 5. do 9. razreda, saj si lahko neznane besede iz recepta prevedejo s slovarčkom, zraven pa še uživajo v kuhanju oz. peki ter poskušanju specialitet iz drugih držav.

2.8 Dramski krožek v angleščini

Pri dramskem krožku se učenci naučijo jasno in glasno govoriti v angleščini pred javnostjo. Tako si učenci širijo govorne sposobnosti, spomin, širijo besedišče. Vse skupaj pa je povezano z igro in umetnostjo.

Dramski krožek je primeren za nadarjene učence od 5. do 9. razreda, ki imajo navdih in željo ustvarjati in nastopati pred publiko, kajti je znano, da tega vsi zaradi strahu ali treme niso sposobni.

2.9 Bralna značka iz angleščine

Bralna značka je za nadarjene učence na področju angleščine zelo dobrodošla, ker se na ta način učenci naučijo zelo veliko novega besedišča, opazujejo tvorbo povedi in slovnico. Izboljšujejo bralne sposobnosti, zato je bralna značka primerna za vse učence.

2.10 Tekmovanje iz angleščine

Pri tekmovanju iz angleščine je dobro, da imajo učenci že dovolj znanja iz besedišča in slovnice, da jim je med samim reševanjem nalog lažje. Za tekmovanje iz angleščine se morajo učenci dobro pripraviti in tu jim je učitelj lahko v zelo veliko pomoč. Pri pripravah učenci spoznavajo tipe nalog na tekmovalnih polah iz prejšnjih let. Taka vrsta dejavnosti je za

nadarjene učence na področju angleščine zelo dobrodošla, ker tu lahko učenci dokažejo svojo inteligenco, znanje in talent.

Tekmovanja iz angleščine se izvajajo v 8. in 9. razredu.

2.11 Pisna spretnost

Pisna spretnost lahko poteka na dva različna načina: v obliki pisanja kratkih pesmic ali pa pisanja kratkih zgodbic. V vsakem primeru moramo učence predhodno seznaniti s temo, z načinom pisanja pesmic oziroma kratkih zgodbic. Le tako bodo učenci vedeli, kako naj začnejo s pisanjem, na kaj se naj osredinijo, na kaj morajo paziti in na kakšen način naj pisanje končajo. Ta oblika dejavnosti je izvedljiva tudi v primeru izobraževanja na daljavo.

Pri pisni spretnosti morajo učenci že imeti kar veliko znanja iz besedišča in slovnice, zato je ta dejavnost najbolj primerna za učence višjih starostnih skupin. V primeru, da so posamezni učenci že v 5. razredu zelo nadarjeni za angleščino, je takšna dejavnost primerna tudi za njih in pri tem jih moramo vzpodbujati.

4. Zaključek

Na področju angleščine obstaja veliko oblik in načinov dela z nadarjenimi učenci V tem članku so izpostavljene le nekatere, ki so izvedljive pri delu na osnovni šoli Beltinci. Pazljivi moramo biti, da so organizacijsko izvedljive in nadarjenim učencem dovolj zanimive.

Večino opisanih dejavnosti bomo izvedli v tem šolskem letu, ob koncu pa bo nujna evalvacija, v kateri bodo učenci izrazili svoje mnenje. Na podlagi pridobljenih informacij bomo lahko načrtovali dejavnosti v naslednjem šolskem letu.

5. Literatura in viri

Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci: dr. Žagar, D., Artač, J., Bezić, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (1999). *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli.* Koncept. Pridobljeno s https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf, 24. september 2020

Zupanič, T. (2016). *Vzgojno-izobraževalno delo učiteljev z nadarjenimi učenci v prvih dveh triletjih osnovne šole* (Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/3631/1/Magistrsko_delo_-_Zupani%C4%8D_Tja%C5%A1a.pdf, 24. september 2020.

Kratka predstavitev avtorja

Blanka Kocbek je profesorica angleškega in nemškega jezika. Na Osnovni šoli Beltinci poučuje angleščino in nemščino. V šoli je mentorica interesnih dejavnosti Storyline in Kuharska delavnica. Preizkusila se je v vlogi vodje aktiva jezikoslovcev, sedaj pa opravlja tudi ure individualne in skupinske pomoči za nadarjene učence na področju angleščine. Redno se udeležuje raznih izobraževanj, ki prinašajo nove priložnosti za osebnostni in strokovni razvoj.

III

DISTANCE LEARNING IN MATH AND SCIENCE TEACHING

POUK MATEMATIKE IN NARAVOSLOVJA NA DALJAVO

Personaliziran matematični učbenik s postopki in video razlagami

Personalized Math Book with Step-by-Step Procedures and Video Explanations

Saša Kelhar

ePROF, inovativne rešitve, d. o. o.
info@instruiraj.me

Povzetek

Vedno več učencev in dijakov potrebuje dodatno pomoč pri učenju. Glavni vir znanja že dolgo ni več samo učitelj, temveč se je iskanje pomoči razširilo na ponudnike inštrukcij in na svetovni splet. Kateri inštruktor ali katera gradiva so za učenje primernejši, je prepuščeno v presojo posamezniku. Ravno zato smo želeli ustvariti prostor, kjer bi matematične vsebine pripravljali profesorji matematike, skrbeli za njihovo korektnost in pravilnost. Tako bi bili v pomoč dijakom pri domačem učenju; tako tistim z učnimi težavami kakor tistim, ki niso bili pri pouku. Kot odgovor pri iskanju pomoči dijakom smo začeli pripravljati matematična gradiva za lažje učenje in boljše razumevanje. Ustvarili smo personaliziran matematični spletni učbenik za srednješolske programe, ki je dijakom v pomoč pri učenju na daljavo. Dijak lahko sam izbere poglavje, ki ga potrebuje in način učenja. Učenje z omenjenim učbenikom spodbuja samostojnost pri reševanju nalog, pri čemer se lahko dijak ves čas preverja, kje v postopku je naredil napako. Za boljše razumevanje in hitrejše učenje so na voljo video razlage, ki dijaku pomagajo pri reševanju in razumevanju tipičnih nalog posameznega poglavja. Dijak v času učenja ni sam; v procesu učenja mu je za dodatna vprašanja in razlago na voljo profesor matematike. Želimo priti naproti generaciji, pri kateri so prenosne naprave in elektronske vsebine del vsakdana in jim bo naš način dela pisan na kožo. S tem ne želimo zmanjšati vloge primarnega profesorja matematike v šoli, temveč tudi njemu nuditi podporo pri poučevanju dijakov s sodobnim učnim pripomočkom, v šolskih klopeh ali na daljavo.

Ključne besede: individualna pomoč, matematika, matematične naloge s postopki, nove generacije, personaliziran učbenik, video razlage.

Abstract

More and more students in elementary and secondary schools need extra help with learning. We have moved past the times when the main source of knowledge was only a teacher. Today learners seek help from private tutors and the internet. There is a wide variety of materials available and each individual chooses it according to his or her preferences, although the quality of such materials can sometimes be questionable. For that reason, we wanted to create a platform, where mathematical content would be prepared by certified maths teachers, who would guarantee its accuracy and validity. It would offer help to the students struggling with homework, those with learning disabilities or students that are absent from school. A personalised mathematical online textbook is suitable for secondary school students who are distance learning. It enables the students to learn at their own pace and provides easier learning and better understanding. This online textbook promotes independence and autonomous learning, where students have the support and instant feedback throughout the process. The students can choose the topics they need to cover as well as the methodology. To improve understanding and speed up learning, video lessons are available, which help the learners to solve and understand typical examples of a particular chapter. Maths teachers are always available for extra questions and explanations. Our goal is certainly not to diminish the role of maths teachers at school but to offer support with distance

learning. As current generations grow up with computer technology and feel at home with this approach to gain knowledge, we strongly believe that this modern approach to learning will benefit the students whether they learn at school or at home.

Keywords: individual help, mathematics, mathematical exercises with step-by-step solutions, new generations, personalized books, video lessons.

1. Uvod

Kot profesorica in inštruktorica matematike se je avtorica prispevka v zadnjih letih srečevala z vse večjim številom učencev, dijakov in študentov, ki se matematike niso mogli naučiti sami. Začela se je spraševati, zakaj je tako. Je kriva preobremenjenost otrok v popoldanskem času, množica elektronskih naprav, ki so pravzaprav motilci pri učenju, ali pa je vzrok vse bolj zahteven učni program? Dejstvo je, da se starost, ko otrok prvič potrebuje dodatno pomoč inštruktorja, iz leto v leto niža. Inštrukcije imajo po raziskavah tudi otroci prvega triletja (Ajdnik idr., 2010)! Opaža se, da se v zadnjih letih osnovne šole vse bolj poudarja učenje preko računalniških iger. Namizne ali računalniške miselne igre so res spodbuden dodatek k učenju, nikakor pa niso nadomestek vajam na listu papirja. Ddobra razlaga, papir in svinčnik so tisti, ki znanje pri matematiki utrjujejo in poglabljajo.

Vir znanja pa zadnja leta ni več samo učitelj/profesor. Kdor potrebuje dodatno pomoč pri učenju, se znajde pred množico inštruktorjev in gradiv, dostopnih na spletu. Zastavi se vprašanje, katera od ponujenih spletnih gradiv so strokovno narejena in primerna za učenje. Inštruktor je lahko vsak, ne glede na doseženo izobrazbo. Tudi na spletu lahko s preprosto stranjo/platformo v nekaj minutah postaneš strokovnjak izbranega področja, brez kakršnekoli formalne izobrazbe, in tako lahko ponudiš svojo storitev praktično čez noč. Ali obstaja mehanizem, ki bi nam omogočal prepoznati verodostojnost in kakovost objavljenih gradiv? Žal ne. Učenci/dijaki in njihovi starši so tako vedno bolj zmedeni in se v množici ponudbe na spletu vse manj znajdejo ter pogosto izberejo napačne ali slabe razlage, iz katerih se učijo. Najbolj zaskrbljujoče za stroko pa je to, da tudi nekateri profesorji za sam učni proces uporabljajo vsebine, ki niso matematično pravilne, vsebujejo kopico napak, njihovi avtorji pa v nekaterih primerih celo niso matematiki. Ker »boljšega izdelka« ni na voljo, pa marsikoga vodi zmotna miselnost »Vse je dobro, samo, da je«. Če smo lahko malce provokativni – kako bi se odločili, če bi potrebovali srčnega kirurga, ta pa ne bi bil na voljo? Mar lahko namesto njega operira in zdravi psihiater? Seveda ne. In tukaj nimamo pomislekov, da bi moralo biti drugače.

Projekt instruiraj.me je nastal z željo, da matematične naloge napišemo, zberemo, uredimo, rešimo in razložimo profesorji matematike. Naš cilj je, da bodo imeli tako učenci/dijaki kakor tudi učitelji/profesorji možnost uporabe matematično korektno pripravljenih vsebin v pisni in video obliki s podporo uporabniku. S tem želimo pripomoči k samostojnemu učenju učencev/dijakov doma in pri potrebah poučevanja učiteljev/profesorjev v šoli ali na daljavo.

Tako se je začela zgodba o imUČBENIKu, ki lahko poleg količine nalog ponuja tudi nekaj več.

2. Nastanek matematičnega imUČBENIKa

Ob pedagoškem delu se je najprej občutilo nemoč dijakov – vsaj tistih, ki si z matematiko niso bili najbližji. Domačih nalog niso delali; ali sploh niso znali začeti ali pa jih je drugačna rešitev na zadnjih straneh učbenika odvrnila od nadaljnjega dela. Profesorji v šolah so zaradi omejenosti s časom odgovorili na vprašanje ali dve, množica nerešenih nalog in nerazumevanje snovi pa je ostalo. Pred leti so bili dijaki bolj povezani, družili so se ob učenju in naloge reševali skupaj (več glav več ve), danes pa vsak dela sam, z inštruktorji in svetovnim spletom.

Ob popoldnevih je avtorica prispevka poučevala na izobraževanju odraslih. Večina udeležencev je šolo obiskovala tudi pred več kot desetimi leti. Ur za poučevanje je bilo seveda manj kot pri rednem pouku, matura pa je za vse enaka. Pa ne samo to; odrasli imajo službe, družine, sestanke in druge obveznosti. Od razlag in skupnega dela so izostali tudi po več ur, kar glede na zgoščeni program ni bilo malo. Tako so se tudi oni zatekali k inštruktorjem in svetovnemu spletu.

Projekt instruiraj.me je zrasel iz zamisli, da bi zbrali ter kakovostno, s postopki in razlago, rešili čimveč matematičnih nalog, jih ovrednotili po težavnosti in jih razvrstili v poglavja. Poleg tega bi na začetku posameznega poglavja pripisali zgoščeno teorijo, pomembno za reševanje nalog. Pomoč pri poučevanju matematike na daljavo se je na ta način začela. Zamisel je bila v preprostosti – naloge, list papirja, svičnik, kot rešitve pa naloge s postopki in razlago, kjer lahko preveriš pravilnost svojega dela. Matematiko razumeti in znati pomeni tudi vaditi. Z vajo posameznik utrjuje znanje in se uči na napakah. Pomembno je, da na koncu razume, kako se pride do pravilne rešitve.

Vzporedno se je s projektom in pomočjo na daljavo začela tudi globlja komunikacija z dijaki in starši, ki so s svojimi izkušnjami in doživljanjem matematike v šoli vplivali na razvoj projekta. Za dijake z učnimi težavami (disleksija, disgrafija) in vsemi, ki jim učenje preko branja zapiskov ne gre najbolje, je bil velik napredek, ko smo poleg nalog, rešenih s postopki v pisni obliki, ponudili reševanje nalog tudi v avdio-video obliki (Kavkler idr., 2020). Dijaki so lahko posnetek razlage teorije in nalog poslušali večkrat. Znanje so utrdili z reševanjem podobnih nalog, napake pa odpravljali s pomočjo postopkov in nasvetov v pisni obliki. Ob kakršnemkoli vprašanju, ki se je morda tekom učenja še pojavilo, smo bili vedno na voljo za pomoč (preko telefona in e-pošte). Vsak odziv nam je bil v pomoč, da smo gradiva, postopke in razlage dopolnili in izboljšali za naprej.

Prišel je marec 2020 in šole so se zaprle. Takrat smo brezplačno ponudili naša gradiva za poučevanje matematike na daljavo profesorjem srednjih šol. Našo pomoč je sprejelo preko 50 srednješolskih profesorjev matematike in s spletno platformo www.instruiraj.me si je pomagalo več kakor 3.500 aktivnih uporabnikov na mesec. Snemanje video razlag je bilo pospešeno in projekt se je začel prilagajati novim potrebam. V tistem času smo v večjem obsegu sodelovali s profesorji matematike, ki so bili zelo obremenjeni s poučevanjem na daljavo. Mnogi so zaradi naše pomoči lažje zadihali in v večji meri uspešneje vzpostavili stik z dijaki. Dijaki so povedali, da jim je šlo z nami učenje bolje, snov pa je bila bolj razumljiva. Profesorji so se kljub težki situaciji z veseljem odzvali tudi takrat, ko smo jih prosili za pomoč pri razlagah specifičnih nalog z vidika strokovnosti in težavnosti. Hvaležni smo bili za vse odzive dijakov in profesorjev, ki so bili nad pričakovanji.

Izkušnja sodelovanja je potrdila idejo, da šolstvo potrebuje spletni matematični učbenik v malo drugačni obliki, kakor smo vajeni. Poimenovali smo ga imUČBENIK. Želimo si, da bi vseboval vse, kar učenec/dijak potrebuje pri učenju matematike – na enem mestu. Dejstvo je, da se mladi iz generacije v generacijo spreminjajo. Vsaka generacija je bolj spretna pri uporabi

sodobnih tehnologij. Njihovi načini učenja, razmišljanja in prioritete so drugačni od naših (navajeni smo bili na črno-bele učbenike, računalnik ni bil del učnega procesa, še manj telefon). Če jim želimo priti naproti, se jim moramo prilagoditi in poskušati razumeti njihov svet. Zato tudi imUČBENIK prilagajamo generaciji mladih (Gortan, 2019). Poslušamo jih in se odzivamo na njihove potrebe. Trenutno je urejenih in pripravljenih preko 8.100 srednješolskih matematičnih nalog, rešenih s postopki in razlago ter preko 1.900 video razlag teorije in nalog.

Pandemija je pripomogla k zavedanju, da tudi profesorji potrebujejo pomoč. Pri projektu nas je namreč najbolj presenetilo to, da bi gradiva ob svojem delu radi uporabljali profesorji v sklopu učnega procesa. Ugotovili smo, da jim imUČBENIK lahko pomaga pri obnovitvi in utrditvi znanja, pri delu v razredu in v skupinah, pri nadomeščanju (dijaki lahko nadgradijo snov, četudi jih nadomešča profesor druge stroke). Pozitivno je tudi zavedanje, da dijaki lahko vso domačo nalogo (z imUČBENIKom) rešijo samostojno (hitrejše in bolj poglobljeno).

Naša ideja je ponuditi uporabniku tisto, kar potrebuje, zato se dijaku ob uporabi odprejo točno določene vsebine. Izkušnje staršev in dijakov so namreč pokazale, da je velik odstotek učencev zmeden v množici gradiv, saj mnogokrat ne vedo, kaj potrebujejo. Tako jih z omejenimi vsebinami vodimo skozi proces učenja. Želimo biti v pomoč dijakom, ki potrebujejo dodatno razlago, pa tudi dijakom, ki zaradi bolezni ali npr. športnih dejavnosti ne morejo slediti pouku. Prednost našega projekta je tudi v tem, da vsebino večkrat preverjamo. Veseli smo vsakega odziva in ga v čimvečji možni meri upoštevamo. Izboljšujemo razlage in smo uporabnikom na voljo za dodatna vprašanja.

Vodilo pri postavitvi spletne platforme je bila unikatnost. Platforma je bila izdelana izključno za projekt instruiraj.me in je popolnoma namenska. Ker je čas dragocen, smo se osredotočili na kratko in jedrnato reševanje nalog. Naše vsebine so pripravljene tako, da ni nepotrebnih interaktivnih vložkov, ki bi zmanjševali kakovost učenja. To dijakom omogoča skoncentrirano, zbrano (kompaktno) učenje brez nepotrebnih motečih dejavnikov. Vse vsebine so lokalno naložene, saj ne želimo, da dijake ali profesorje v učnem procesu motijo reklamni oglasi ali celo druge video vsebine, ki nimajo povezave z matematiko.

Novost v letu 2020/21 pa so licence za šole, za dijake in profesorje, saj je naša vizija postati podpora dijakom in profesorjem, s čimer bi zmanjšali potrebe po inštrukcijah. Spodbujati želimo samostojno delo dijakov in imUČBENIK ponuditi kot učni pripomoček v šolah. Matematiko bi radi povezali tudi z drugimi predmeti. Želimo si namreč, da bi učenci in dijaki dobili odgovor na večno vprašanje, kje je matematika uporabna v življenju (Korošec, 2019).

3. Zaključek

Čeprav se projekt instruiraj.me razvija že štiri leta, se vedno znova odpirajo zamisli, s katerimi lahko imUČBENIK še nadgradimo, naredimo dostopnejšega in uporabnejšega. Spoznali smo, da bo imUČBENIK ohranil vrednost in pridobival na kakovosti, če ostane »živa stvar« brez konca, saj se učni procesi, navade in potrebe učencev/dijakov iz leta v leto spreminjajo.

Profesorja ne želimo izriniti z njegovega mesta, saj je osebni stik med njim in dijaki še kako pomemben. Želimo pomagati, da bo imel učitelj/profesor več možnosti, da vzpostavi dober odnos s posameznimi dijaki, odkriva njihove potenciale in jih spodbuja na poti odkrivanja matematičnega sveta.

ImUČBENIK kot pripomoček ustvarja okolje, v katerem lahko dijaki sami poiščejo dodatno razlago naloge, ki je ne razumejo. Tako lahko delajo in nadgradijo znanje tudi sami, brez potrebe po dodatni razlagi in popoldanski šoli – inštrukcijah. Hkrati pa se profesorjem odpira možnost drugačnega načina poučevanja matematike v šoli, s poudarkom na motivaciji, dobrem vzdušju, okrepljenih odnosih in matematičnih popestritvah. Tako bosta med dijaki rasli radovednost in vztrajnost, kar bo spodbudilo željo po iskanju različnih metod učenja in znanju.

6. Literatura

Ajdnik N, Grušovnik A. (2010). *Inštrukcije v osnovni šoli Frana Kranjca Celje. Raziskovalna naloga*. Pridobljeno s www.knjiznica-celje.si/raziskovalne/4201004582.pdf

Gortan A. (2019). *Generacija Z je tukaj. Kaj zdaj?* Prispevek predstavljen na: *Zbornik prispevkov EDUVision*. Prispevek pridobljen s: http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik_prispevkov_EDUvision_2019_SLO.pdf

Kavkler M., Kikuliš Kos A., Tancig S., Kavkler M., Šuštaršič M., Jagodic A., idr. (2020). *Kompleksnost težav pri učenju matematike – kakovostno poučevanje in intenzivna obravnava*. Ljubljana: Društvo Bravo

Korošec D. (2019). *Izzivi učiteljev pri poučevanju naravoslovja v 21. stoletju* Prispevek predstavljen na: *Zbornik prispevkov EDUVision*. Prispevek pridobljen s: http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik_prispevkov_EDUvision_2019_SLO.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Saša Kelhar je profesorica matematike. Leta 2005 je diplomirala na Fakulteti za matematiko in fiziko v Ljubljani, smer pedagoška matematika. Poučevala je na več gimnazijah in srednjih šolah, trenutno pa v sklopu spletnega učbenika poučuje odrasle na daljavo in nudi podporo šolam pri poučevanju matematike na daljavo po vsej Sloveniji. Je idejni vodja projekta instruiraj.me in CEO podjetja ePROF, inovativne rešitve, d. o. o.

Razvijanje kompetenc podjetnosti pri pouku matematike v gimnaziji

Developing Math Students' Entrepreneurship Competence in High School

Karmen Hebar

VIZ Antona Martina Slomška, Škofijska gimnazija AMS
karmen.hebar@guest.arnes.si

Povzetek

Spodbujanje, razvijanje in promoviranje kompetenc podjetnosti tako pri dijakih kot pri učiteljih je zelo pomembno področje izobraževalnega procesa. Kompetence podjetnosti lahko pri dijakih spodbujamo pri projektnih in interesnih dejavnostih, obveznih izbirnih vsebinah in pri vsaki učni uri. Kompetence podjetnosti lahko pri dijakih spodbujamo na posreden (manj načrten) ali pa neposreden (sistematičen) način. V prvem delu prispevka je navedenih več različnih načinov sistematičnega in načrtnega spodbujanja in razvijanja kompetenc podjetnosti pri rednem pouku matematike v gimnazijskem programu. V drugem delu prispevka pa je bolj podrobno predstavljen primer sklopa dveh učnih ur matematike v prvem letniku kot primer dobre rabe spodbujanja in razvijanja kompetenc podjetnosti s področja statistike (na temo porabe vode v lastnih gospodinjstvih). Nazorno je prikazano, kako se v omenjenem sklopu učnih ur, izvedenih na daljavo, z uporabo aplikacije Mentimeter in programa Excel, pri dijakih razvija in spodbuja ustvarjalnost, trajnostno mišljenje in sodelovanje, ki so nekatere od podjetnostnih kompetenc. Prispevek bi lahko bil zanimiv predvsem za učitelje matematike, ekologije in geografije kot primer dobre rabe vključevanja kompetenc podjetnosti v pouk in kot primer medpredmetnega povezovanja.

Ključne besede: dijaki, kompetence podjetnosti, matematika, sodelovanje, statistika, trajnostni razvoj, ustvarjalnost.

Abstract

Encouraging, developing and promoting the entrepreneurship competence among students as well as teachers is a very important segment of education. Students can develop their entrepreneurship competence not only through projects and extracurricular activities, but also during each school lesson. The development can be achieved in the indirect (less systematic) way or in the direct (systematic way). In the first part of the article a few different examples of how students' entrepreneurship competence can be developed and encouraged systematically in regular school lessons are provided. In the second part a detailed example of two Mathematics lessons as an example of how to encourage and develop students' entrepreneurship competence in statistics in the first year of high school is presented.
The lessons, conducted online, clearly show how the use of the Mentimeter and Excel applications develops and encourages creativity, ethical, sustainable thinking and cooperation, which are some of the entrepreneurship competences.
The article could be interesting for Mathematics, Ecology and Geography teachers as a demonstration of good practice or as an example of cross curricular connections.

Keywords: creativity, entrepreneurship competence, ethical and sustainable thinking, mathematics, statistics, students, working with others.

1. Uvod

»Podjetnost je ena izmed osmih splošnih veščin vseživljenjskega učenja, ki jih je opredelila in zapisala evropska komisija« (Polšak, 2019, str. 3). Spodbujanje kompetenc podjetnosti je pomembno področje tako formalnega kot neformalnega izobraževanja. Podjetnost je kot kompetenca vključena v vsa področja našega življenja, zato je razvoj kompetenc v izobraževalnih programih pomemben tudi zaradi lažje zaposljivosti oziroma večje konkurenčnosti na trgu delovne sile.

V različni literaturi so zapisane različne definicije pojma podjetnosti. Ena od definicij podjetnost pojmuje kot sposobnost, da: »… izkoristiš priložnosti in zamisli ter jih pretvoriš v vrednost za druge. Ustvarjena vrednost je lahko finančna, kulturna ali družbena« (Bacigalupo, Kampylis, Punie in Van den Brande, 2016, v Polšak, 2019, str. 6).

Cankar, Likar, Zupan in Deutsch (2015) menijo, da je podjeten »vsakdo, ki se pri svojem delu uspešno loteva različnih izzivov in nalog, je dovolj drzen in verjame vase« (str. 36).

Pojem podjetnosti se pogosto zamenjuje s pojmom podjetništvo. Oba pojma sta povezana, a hkrati zelo različna. Damjan (2013, v Cankar idr., 2015) podjetnost pojmuje kot osebnostno lastnost, podjetništvo pa kot poklic. Pri podjetništvu je v ospredju težnja po doseganju čim večjega uspeha ob določenem tveganju. Za uspešno podjetniško udejstvovanje so potrebne podjetnostne veščine. Kompetenca podjetnosti se pogosto razvija skupaj s kompetenco inovativnosti.

Okvir podjetnostnih kompetenc (Bacigalupo idr., 2016, v Polšak, 2019) sestavljajo tri večja področja, poimenovana: »Zamisli in priložnosti«, »Viri« in »K dejanjem«. Prva skupina kompetenc »Zamisli in priložnosti« vključuje odkrivanje priložnosti za ustvarjanje vrednosti za druge, ustvarjalnost, vizijo, vrednotenje zamisli, etično in trajnostno mišljenje. V skupino kompetenc »Viri« sodijo samozavedanje in samoučinkovitost, motiviranost in vztrajnost, vključevanje različnih virov (pisanih, elektronskih), finančna in ekonomska pismenost in vključevanje človeških virov (navduševanje in vključevanje drugih za uresničevanje zamisli). V tretjo skupino kompetenc »K dejanjem« sodijo prevzemanje pobude, načrtovanje in upravljanje, obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganja, sodelovanje in izkustveno učenje.

Podjetnostno učenje in poučevanje izhajata iz projektnega dela, ki temelji na učenju z izkušnjami. Pri projektnem delu učitelj učenca spodbuja k aktivnemu učenju, učitelj in dijak v učnem procesu nastopata kot enakovredna. Eden od tipov projektnega dela je projekt konstruktivnega tipa. Za ta tip je značilno projektnega dela je značilno, da dijak izdela nek izdelek (Novak, 2008, v Hvastja, Jereb, Pavlič , Selevšek in Kranjc, 1998).

Razvijanje in spodbujanje kompetenc podjetnosti pripomore k osebnostnemu in strokovnemu razvoju učitelja in k osebnostnemu in socialnemu razvoju dijaka. Sposobnosti, ki jih dijaki pridobivajo z razvijanjem in spodbujanjem kompetenc podjetnosti v šoli, pripomorejo k večji konkurenčnosti na trgu delovne sile oziroma k boljšim zaposlitvenim možnostim. Podjetnostno učenje je razvijanje spretnosti in sposobnosti, ki pripomorejo k razvoju dijaka kot posameznika in kot člana družbe. Podjetnostno učenje pripomore k dijakovi večji pripravljenosti na bodoče priložnosti in na odgovorno ravnanje v odnosu do ožje in širše družbe (Hvastja, Jereb, Pavlič, Selevšek in Kranjc, 1998).

2. Osrednji del besedila

2.1 Nekateri primeri spodbujanja kompetenc podjetnosti pri pouku matematike

Zelo pomembno vlogo pri razvijanju in spodbujanju kompetenc podjetnosti pri dijakih ima učitelj. Hvastja idr. (1998) za razvoj kompetenc podjetnosti pri dijakih poudarjajo pomembnost osebnega navdušenja učitelja. Osebno navdušenje učitelja lahko pomembno pripomore k večji motiviranosti in delavnosti dijaka. Za razvoj kompetenc podjetnosti je nujno, da učitelj ustvari ustrezno ozračje v razredu, razčleni učni položaj, ustrezno organizira delo in vrednoti učni proces. Pri spodbujanju in razvijanju podjetnosti učitelj lahko uporablja številne metode, tehnike in oblike. Kot primere metod, tehnik in oblik Hvastja idr. (1998) navajajo: reševanje problemov, projektno delo, možgansko nevihto, igro vlog, razpravo, skupinsko delo, študijo primera, ekskurzijo idr.

Kompetence podjetnosti se lahko načrtno in sistematično spodbuja in razvija pri vsaki uri pouka. To lahko naredimo tako, da na podlagi teme in uporabljanih metod izluščimo oziroma se odločimo za kompetenco, ki jo bomo razvijali. Lahko pa naredimo nasprotno in sicer, da izberemo kompetenco s seznama podjetnostnih kompetenc in nato kompetenci priredimo učno temo in enoto.

Pri matematiki se pri dijakih vsako učno uro spodbuja podjetnostne kompetence, saj se vsako učno uro rešuje matematične probleme. Reševanje problemov vključuje zamisli o samih strategijah reševanja, vrednotenje teh zamisli in vrednotenje rešitev. Kompetenco ustvarjalnosti se razvija ob reševanju vsake matematične naloge, kjer dijak išče netipične poti reševanja. Prav tako mora biti motiviran in vztrajen pri vsakem reševanju naloge, še posebej pri bolj strukturiranih nalogah.

Avtorica je v preteklosti razvijala in spodbujala kompetence podjetnosti na bolj posreden način in nenačrtno v okviru interesnih dejavnosti (krožka Logika), naravoslovnih in projektnih dni. Pri rednem pouku je kompetence podjetnosti spodbujala posredno že od začetkov njenega poučevanja. Nekoliko bolj intenzivno in načrtno se je pa tega lotila z vstopom v projekt PODVIG. Kompetence podjetnosti načrtno in sistematično razvija v okviru obveznih izbirnih vsebin pri predmetu Logika in argumentacija, kjer se v okviru izjavne matematične logike dijaki seznanijo z logičnimi zmotami. Dijaki iščejo primere logičnih zmot v vsakdanjem življenju (na področju šolstva, zdravstva, sodstva, medijev, oglaševanja ipd.) s pomočjo virov (na medmrežju) in nato naredijo o tem kratek videoposnetek oziroma reportažo. Ob tej aktivnosti so spodbujane številne kompetence in kritično mišljenje. Dijaki iščejo in uporabljajo vire, so ustvarjalni, sodelujejo z drugimi, odkrivajo priložnosti, etično in trajnostno razmišljajo, vrednotijo zamisli in se motivirajo.

Pri načrtovanju rednih učnih ur je avtorica, tako kot najbrž večina učiteljev matematike, pod časovnim pritiskom zaradi količine snovi, ki jo mora predelati do mature. Zato v okviru rednih ur matematike ne izvaja pogosto večjih projektnih aktivnosti, s katerimi bi načrtno razvijala kompetence podjetnosti. Namesto tega kompetence podjetnosti raje vključuje v posamezne dele učnih ur. Pri tem uporablja časovno krajše aktivnosti. V nadaljevanju je na kratko opisanih nekaj konkretnih aktivnosti, ki jih izvaja pri urah matematike.

Pogosto v uvodu ali ob zaključku učne ure dijake razdeli v dve skupini. Ena skupina je spodbujena k postavljanju vprašanj, druga pa k tvorjenju odgovorov na zastavljena vprašanja. Vprašanja se nanašajo na matematične pojme in odnose med njimi. Aktivnost, s katero pri dijakih spodbuja ustvarjalnost, samozavedanje in samoučinkovitost, je namenjena ponovitvi oziroma preverjanju razumevanja pojmov in odnosov med njimi.

Ustvarjalnost in številne druge kompetence pri dijakih razvija tudi v fazi preverjanja znanja ob zaključku poglavja tako, da jih spodbudi k sestavljanju, reševanju in predstavitvi čim bolj izvirnih avtorskih nalog. V preteklosti je nastalo veliko različnih izvirnih nalog na določene teme. Tako so npr. dijaki sestavljali matematične gobeline, rebuse, uganke, besedne križanke in igre iz pojmov in nalog eksponentne in logaritemske funkcije in enačbe. Po zgledu skupinske igre »Kdo se boji črnega moža?« je nastala igra »Kdo se boji logaritemske funkcije?«, v kateri morajo tekmovalci pravilno odgovoriti na zastavljeno matematično nalogo na temo logaritemske funkcije, če ne želijo postati »Logaritemska funkcija« oziroma »Črni mož«. Dijaki so te naloge zbrali in zapisali, sedaj pa služijo dijakom kot dodatno gradivo za utrjevanje znanja oziroma kot didaktični material.

Ena od krajših aktivnosti, ki se jo lahko izvede v prvem letniku po obravnavi izrazov, je ponazarjanje matematičnih simbolov s pomočjo giba (dijaki v manjših skupinah z lastnim telesom ponazarjajo simbole, matematične izraze in formule).

Zanimiva aktivnost, ki jo lahko uporabimo pri pouku matematike, je tudi igra vlog. Pri tem so vloge matematični pojmi ali zaslužni matematiki.

Kompetence podjetnosti se lahko spodbuja in razvija tudi pri obravnavi krožnice in elipse. Dijakom se prebere in pokaže zapis likovnih pesmi pesnika A. Novaka na temo kroga in krožnice. Nato se dijake spodbudi, da sami ustvarijo pesem ali zgodbo na temo obravnavanih pojmov (lahko tudi za domačo nalogo).

Ob predhodno opisanih primerih se poleg spodbujanja kompetenc podjetnosti matematiko povezuje še z nekaterimi drugimi predmetnimi področji.

2.1. Načrtovanje, izvedba in evalvacija sklopa učnih ur na temo statistike z naslovom »Poraba vode v lastnih gospodinjstvih«

Ena od aktivnosti, v katerih dijaki načrtujejo, snujejo in predstavljajo zanimive ideje in izdelke, je sklop dve učnih ur s področja statistike (na temo porabe vode v gospodinjstvih) v prvem letniku gimnazijskega oddelka. V nadaljevanju je opisan potek učnega sklopa, ki je bil izveden na daljavo v preteklem šolskem letu. Omenjeni sklop se lahko izvede tudi v živo.

V prvem delu učnega sklopa dijaki na podlagi prejetih računov zberejo podatke o porabi pitne vode v preteklih nekaj mesecih v lastnih gospodinjstvih. Te podatke vpišejo v tabelo na učnem listu. Nato ob samostojnem reševanju učnega lista ponovijo nekatere statistične pojme, načine prikazovanja podatkov in nekatere mere srednje vrednosti in razpršenosti (narišejo frekvenčni kolač in histogram, izračunajo aritmetično sredino in standardni odklon porabe vode v preteklih nekaj mesecih). Slednje lahko naredijo z uporabo programa Excel ali pa »ročno«. Dijaki nato s pomočjo medmrežja poiščejo podatek o povprečni letni/mesečni porabi pitne vode (kot naravnega vira) na prebivalca Slovenije in jo primerjajo s povprečno porabo na družinskega člana v lastnem gospodinjstvu, ki jo pred tem izračunajo.

V drugem delu učnega sklopa dijaki tvorijo dvojice ali trojice. Nato povprečno porabo vode v lastnem gospodinjstvu primerjajo s porabo v gospodinjstvu sošolca oziroma sošolcev. To naredijo v parih ali v manjših skupinah. Dijaki dobijo vpogled v porabo pitne vode (kot naravnega vira) v lastnih gospodinjstvih in ozavestijo, zberejo in zapišejo potencialne načine varčevanja z vodo v prosojnico aplikacije Mentimeter.

V zadnjem delu učnega sklopa so dijaki spodbujeni k izdelavi promocijskega in čim bolj izvirnega izdelka na temo vode kot dragocenega naravnega vira oziroma na temo varčevanja

z vodo. Izdelek opremijo z opisom, ki vključuje poimenovanje izdelka in pojasnilo, kaj predstavlja oziroma čemu služi. Posebnih omejitev za izdelek ni, lahko je karkoli (videoposnetek, kviz, uganka, križanka, umetniška stvaritev ipd.).

Po zaključku sklopa učnih ur dijak dobi od profesorice povratno informacijo o njegovem delu. Podana informacija se nanaša na pravilnost statistične obdelave (korektnost matematičnih postopkov in izračunov), na izvirnost izdelka in na predloge za zmanjšanje količine porabljene vode. Dijaki so spodbujeni k nadaljnjemu raziskovanju in proučevanju možnosti razvijanja ideje oziroma izdelka. Spodbujeni so k iskanju možnosti, da bi izdelek predstavili na kakšnem natečaju ali razstavi in k razmišljanju o morebitnem sodelovanju v kakšni od okoljskih akcij, konferenc za čisto okolje ali podobno.

Pri opisanem učnem sklopu se pri dijakih spodbuja nekatere kompetence podjetnosti in tudi veščine 21. stoletja (kritično razmišljanje, reševanje problemov, sodelovanje in ustvarjalnost). V celotnem učnem sklopu so spodbujane kompetence ustvarjalnost in motiviranost (pri načrtovanju, izvedbi in predstavitvi izdelka), delo z viri in njihovo vključevanje (iskanje informacij v verodostojnih virih na medmrežju) ter sodelovanje in samoiniciativnost (delo v parih oziroma manjših skupinah). Ob ozaveščanju in vrednotenju varčnih načinov porabe vode dijaki tudi kritično, etično in trajnostno razmišljajo (vrednotijo zamisli, ki imajo učinek na družbo in okolje, razmišljajo in se aktivirajo k bolj odgovornemu ravnanju z naravnimi viri).

Dijaki pri delu lahko uporabljajo Excel (uporaba IKT) in aplikacijo Mentimeter, zato sklop učnih ur dijake vključuje v inovativna učna okolja. Dijaki v učnem sklopu spoznajo primer uporabe statistike v realnem življenju. Hkrati učni sklop vključuje medpredmetne povezave matematike z ekologijo, geografijo in tudi z računalništvom.

3. Zaključek

Kompetence podjetnosti pri pouku matematike učitelj (vsaj nenačrtno) spodbuja in razvija vsako učno uro. Vsako učno uro namreč dijake spodbuja k motiviranosti in vztrajnosti za dokončanje naloge, k iskanju različnih načinov reševanja matematičnih problemov, k vrednotenju zamisli, postopkov in rešitev. Ker je podjetnost zelo pomembna tudi z vidika večje konkurenčnosti na trgu delovne sile, je zelo pomembno, da se podjetnost pri rednem pouku spodbuja in razvija tudi načrtno in sistematično.

Izvedba sklopa učnih ur je predstavljala pozitivno izkušnjo za profesorico in dijake. Profesorico so pozitivno presenetili odzivi in motiviranost dijakov ter izvirnost in raznolikost njihovih izdelkov. Nekateri dijaki so ustvarili videoposnetke nazornih prikazov porabe vode in načinov varčevanja. Nekateri dijaki so grafično oblikovali plakate, ki opozarjajo na mačehovsko ravnanje z vodo. Nastalo je tudi nekaj pesmi in slik na temo vode. Dve dijakinji sta izdelali filter za čiščenje vode. Pri nekaterih dijakih so se izrazili talenti, ki jih vedno pri urah matematike ni mogoče opaziti. Predstavljen sklop učnih ur pripomore k večjemu zavedanju o potrošnji in izginjanju naravnih virov (kot je voda) ter posledično k večji skrbi za ohranjanje naravnih virov in skrbi za potomce.

Sklop učnih ur bi lahko nadgradili v predstavitev izdelkov na kakšnem sejmu, natečaju ali konferenci. Smiselno bi bilo povezati se z zunanjimi deležniki (društvi, organizacijami ali podjetji) in v sodelovanju z njimi izdelke (npr. promocijske videoposnetke in filtre) izpopolniti. Glede na pozitivne odzive s strani dijakov bi tovrstne aktivnosti bilo smiselno še kdaj ponoviti in nadgraditi.

7. Literatura

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. in Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union. doi:10.2791/593884.

Cankar, F., Likar, B., Zupan, B. in Deutsch, T. (2015). O ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti. V Cankar, F. in Deutsch, T. (ur.), *Mladi, šola in izzivi prihodnosti (str. 30-42)*. Ljubljana: ZRSŠ.

Hvastja, D., Jereb, D., Pavlič, G., Selevšek, G. in Kranjc, T. (1998). *Podjetno v svet matematike - priročnik za učitelje v srednjih šolah*. Ljubljana: ZRSŠ.

Novak, B. A. (2017). *Oblike duha*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Polšak, A. (2019). EntreComp: *Okvir podjetnostne kompetence*. Ljubljana: ZRSŠ.

Kratka predstavitev avtorja

Karmen Hebar je zaposlena kot profesorica matematike na Škofijski gimnaziji Antona Martina Slomška v Mariboru, na VIZ Antona Martina Slomška. Na gimnaziji poučuje matematiko. V zadnjih letih intenzivno, sistematični in načrtno spodbuja in razvija kompetence podjetnosti pri dijakih ne le pri interesnih dejavnostih in obveznih izbirnih vsebinah, temveč tudi pri samem pouku matematike.

Matematika v šoli in na daljavo

Mathematics in School and at a Distance

Maja Končar

Šolski center Novo mesto
Srednja gradbena, lesarska in vzgojiteljska šola
maja.koncar@sc-nm.si

Povzetek

V času epidemije smo bili učitelji in dijaki postavljeni pred izziv poučevanja in učenja z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, orodij in komunikacijskih kanalov. Dijaki niso imeli veliko težav pri prilagajanju novi situaciji, ker so bili pri pouku matematike navajeni dela z različnimi IKT orodji. Dijaki so v spletni učilnici dobili dodatno učno gradivo, preverjanje znanja, vanjo so oddajali rešitve nalog. Med poukom v šoli so dijaki delali s spletnim gradivom, reševali spletne kvize z aplikacijo Kahoot, grafe so risali z GeoGebro. Pri tem so uporabljali pametne telefone. S takšnim načinom dela se je nadaljevalo tudi med šolanjem na daljavo. Ker so bili takrat učiteljica in dijaki prostorsko ločeni, se je pouk matematike izvajal preko videokonference. Pri tem se je uporabljala aplikacija Microsotf Teams. Dijaki so se med šolanjem na daljavo prvič srečali z aplikacijo Google Form, s katero je potekalo pisno preverjanje in ocenjevanje znanja.

Ključne besede: e-gradiva, matematika, spletna učilnica, šolanje na daljavo, videokonferenca.

Abstract

During the epidemic, teachers and students were challenged to teach and learn using information and communication technology, tools and communication channels. The students did not have much trouble with adjusting to the new situation, because they are used to working with various ICT tools in mathematics lessons. In the Google classroom students were given additional learning materials, knowledge testing and submitted solutions to the tasks. During school lessons, students worked with online material, solved online quizzes with the Kahoot app and drew graphs with GeoGebra. They used smartphones in doing so. This way of working continued even during distance learning. Because the teacher and the students were spatially separated at the time, the math lessons were conducted via videoconference. The Microsotf Teams application was used in this. This was something new for the students. During distance learning students encountered the Google Form app for the first time, which was used to test and assess knowledge.

Keywords: distance learning, e-materials, mathematics, online classroom, videoconferencing.

1. Uvod

V marcu 2020 se je zaradi novih okoliščin začelo izobraževanje na daljavo. Nina Karo (2010) pravi, da je izobraževanje na daljavo le ena od oblik izobraževanja, za katerega je značilno, da sta učitelj in dijak prostorsko ločena in da med izobraževanjem uporabljata različne medije. Med šolanjem na daljavo so se pojavile težave, s katerimi se predhodno še nismo srečali. Pri poučevanju je bilo treba vpeljati nove oblike in metode dela. V nadaljevanju je predstavljena primerjava med poučevanjem matematike v šoli in na daljavo.

2. Primerjava med poukom matematike v šoli in med poukom matematike na daljavo

V prvih dveh tednih šolanja na daljavo so se morali prilagoditi novemu načinu dela ne samo dijaki, ampak tudi učitelji. Po krajšem časovnem obdobju je bilo ugotovljeno, da so dijaki preobremenjeni. Zato so morali učitelji spremeniti način dela in vpeljati določene spremembe. S povratno informacijo dijakov se je učni proces pri matematiki prilagodil tako, da so za samostojno delo porabili manj časa. Skupaj z dijaki smo se dogovorili o spremembah in prilagoditvah. Da razmišljamo v pravo smer, smo dobili potrditev v novem video prispevku, ki so ga pripravili na Zavodu RS za šolstvo. Svetovalke za matematiko so pripravile nekaj vidikov učenja na daljavo, do katerih smo se z dijaki že dokopali sami.

2.1. IKT tehnologija in komunikacijski kanali

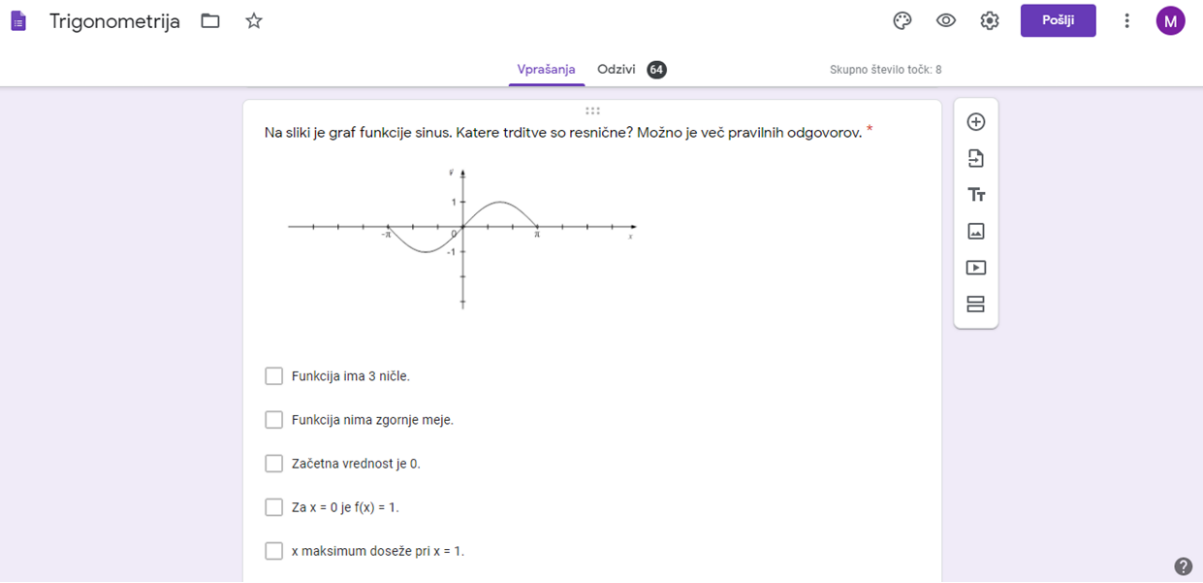
V šoli so se pri pouku matematike uporabljala različna IKT tehnologija, IKT orodja in komunikacijski kanali. Patljak (2020) pravi, da lahko uporaba IKT v izobraževalnem procesu ob posedovanju določenega tehnološkega znanja olajša delo. Večino ur sta se uporabljala računalnik in interaktivna tabla. Interaktivna tabla Smart Notebook se uporablja s programom Smart, s katerim je tekom let nastajalo učno gradivo za pouk matematike. Včasih so dijaki reševali naloge in spletne kvize s pametnim telefonom. V kinestetični učilnici se je uporabljal interaktivni projektor. Pri šolanju na daljavo pa so bili vsi udeleženci izobraževanja omejeni na osebni računalnik in pametni telefon. Ker so učitelji delali od doma, se interaktivna tabla in interaktivni projektor nista uporabljala. Tako se v začetku epidemije ni uporabljalo učno gradivo, ki je bilo s programom Smart že pripravljeno. Kasneje je bila uporaba teh gradiv omogočena zaradi nakupa grafične tablice, po kateri se, tako kot po interaktivni tabli, premika s pisalom.

Za dijake je bilo že pred epidemijo ustvarjeno učno okolje spletna učilnica Google Classsroom. Dijaki so v Google učilnici dobili dodatno učno gradivo, preverjanje znanja, vanjo so oddajali rešitve nalog. Do Google učilnice so lahko dostopali od doma ali v šoli med poukom matematike. Google učilnica se ni uporabljala vsako uro matematike, kar se je med šolanjem na daljavo spremenilo. Do gradiva, objavljenega v Google učilnici, so imeli dijaki prosti dostop 24 ur na dan. Tako so lahko samostojno delali v svojem tempu. Poleg spletne učilnice je komunikacija med učiteljem in dijaki ustaljeno potekala preko elektronske pošte in v eAsistentu preko modula Komunikacija. Dijaki so pri uporabi teh učnih okolij uporabljali pametni telefon ali računalnik. Tudi med šolanjem na daljavo je komunikacija med dijaki in učiteljico potekala preko e-pošte, eAsistenta in Google učilnice. Novost pri šolanju na daljavo je bila aplikacija Microsoft Teams, preko katere so potekale videokonference. Vsaj dvakrat na teden so imeli dijaki pouk matematike v videokonferenčnih sobah.

2.2. Kaj in kako so delali dijaki?

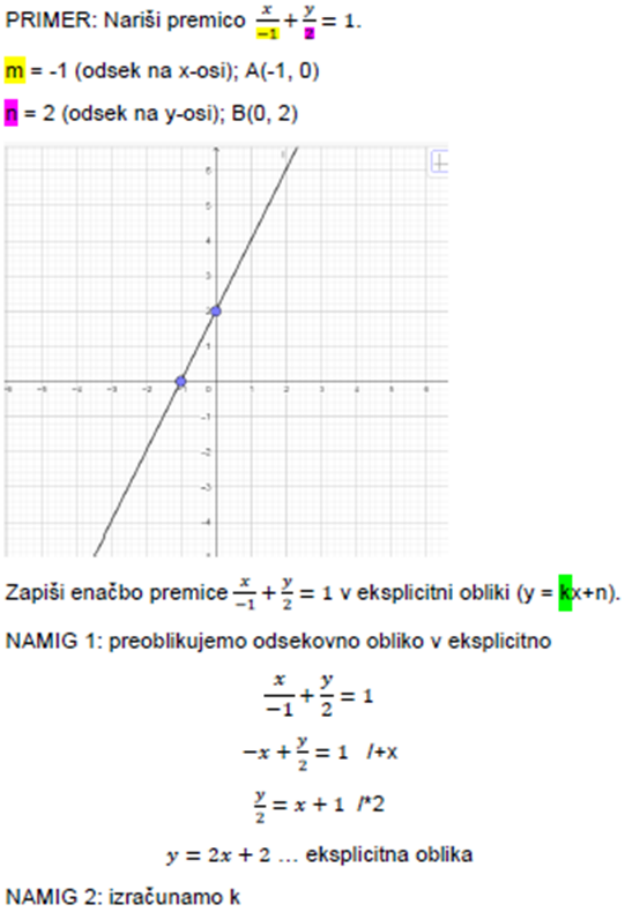
Kmalu po začetku šolanja na daljavo je bilo ugotovljeno, da so dijaki za matematiko porabili več ur kot v šoli. Poleg šolskega dela so dobivali še domačo nalogo. Bili so preobremenjeni. Po drugem tednu šolanja na daljavo je bilo ugotovljeno, da so potrebne določene spremembe. Tako so bile za vsako šolsko uro matematike pripravljene naloge, ki so jih dijaki lahko rešili v kratkem časovnem obdobju. Ne glede na obravnavano učno snov je v prvem tednu izobraževanja na domu potekalo ponavljanje in utrjevanje znanja. Dijakom so bile dodeljene naloge, ki so jih morali rešiti, rešitve fotografirati in jih v določenem času poslati na dogovorjen e-naslov. Takšen način dela je omogočal, da so vsi dijaki osvojili komunikacijski kanal. Večina dijakov s tem ni imela težav. Nekateri so imeli zaradi slabe internetne povezave težave s pošiljanjem slik. Ugotovljeno je bilo, da so poslane fotografije napolnile strežnik naslovnika, veliko časa se je porabilo za nalaganje in urejanje fotografij. Zato se je pošiljanje fotografij preko e-pošte zmanjšalo na minimum. Dijaki so svoje izdelke oddajali v Google Drive ali pa reševanje nalog »dokazovali« pri reševanju spletnih kvizov.

Pri pouku v šoli so se uporabljali učbeniki in zbirke nalog, ki so jih dijaki dobili v učbeniškem skladu. Med poukom v šoli so dijaki delali s spletnim gradivom iUčbeniki, grafe so risali s programom GeoGebra. Pri iskanju smiselne uporabe sodobnih tehnologij in želje, da bi z drugačnimi pristopi podprli pouk, učitelji pogosto razmišljamo o uporabi glasovnih sistemov (Belak, 2019). Mednje spada tudi aplikacija Kahoot, s katero so dijaki reševali spletne kvize. Pri tem so uporabljali pametne telefone. Za delo na daljavo so bila večinoma izbrana gradiva, ki so jih dijaki že poznali in obvladali. Dijaki so se med šolanjem na daljavo prvič srečali s kvizom Google Form, s katerim je potekalo utrjevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja. Med videokonferenco so se uporabljali e-učbeniki, za samostojno delo pa so dijaki dobili dodatno razlago in rešene primere na spletni strani https://astra.si/. Prednost teh e-gradiv je, da jih lahko dijaki pogledajo kadarkoli v dnevu in kolikokrat želijo. Še posebej ker so dijaki prilagodili šolsko delo svojemu urniku. Za šolo niso delali le od 7.00 do 14.00, ampak predvsem v popoldanskem in nočnem času. Za ponavljanje in utrjevanje znanja so reševali spletni kviz z aplikacijo Kahoot. Preverjanje in ocenjevanje znanja pa je potekalo s spletnim kvizom narejenim z aplikacijo Google Form (slika 1). Kljub temu, da so se dijaki z Google Form prvič srečali, so ga takoj osvojili.



Slika 5: *Primer naloge iz spletnega kviza*

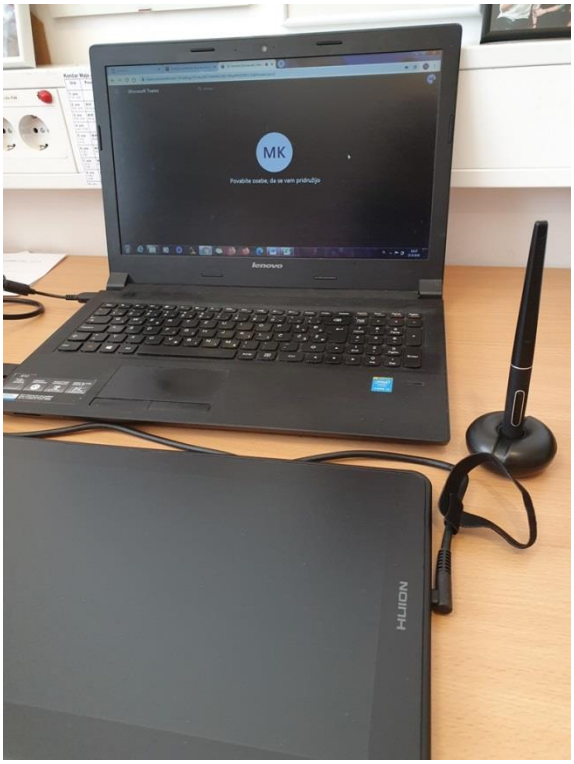
Ob začetku šolanja na daljavo je bilo potrebno premisliti, katere učne vsebine so primerne za učenje na daljavo. Obravnavanje nove učne snovi je potekalo počasi. Med šolsko uro, ki je potekala preko videokonference in trajala 45 minut, se je rešilo manj primerov, kot v enakem času v šoli. Med videokonferenco so se naloge reševale v Wordovem urejevalniku enačb. Risanje grafov funkcij je potekalo s programom GeoGebra. Nastale slike so bile vstavljene v Wordov dokument, ki je bil na koncu vsake šolske ure objavljen v Google učilnici (slika 2). Tako so lahko dijaki do njega večkrat dostopali. Do nastalih e-gradiv so lahko dostopali tudi dijaki, ki se iz različnih razlogov niso mogli udeležiti videokonference.



Slika 6: *Primer e-gradiva*

2.3. Kaj pa novosti za učitelja?

Šola je takoj po začetku karantene učitelje opremila s tehnologijo, ki so jo potrebovali pri izobraževanju na daljavo. Učitelji matematike so dobili tudi grafično tablico (slika 3). Kmalu je bilo ugotovljeno, da je raba grafične tablice smiselna v povezavi s programom Smart za interaktivno tablo. V šoli se je pri pouku matematike redno uporabljala interaktivna tabla, vse učno gradivo je bilo že vnaprej pripravljeno. Uporaba grafične tablice s programom Smart je bila uporabniku bolj prijazna, saj se po interaktivni tabli in po grafični tablici piše s pisalom.



Slika 7: *Grafična tablica*

2.4. Preverjanje in ocenjevanje znanja

Največji izziv med šolanjem na daljavo je predstavljala izpeljava preverjanja in ocenjevanja znanja. Preverjanje znanja je potekalo s spletnimi kvizi in ustno preko videokonference. Ocenjevanje znanja je pri šolanju na daljavo potekalo v ustni in pisni obliki. Kmalu po začetku šolanja na daljavo smo se z dijaki z negativnimi ocenami dogovorili, da bodo le-te popravljali ustno preko videokonference. Ugotovljeno je bilo, da poteka ustno popravljanje ocen zelo počasi, da se dijaka velikokrat slabo sliši ali vidi, da se napisanih rešitev nalog ne vidi dobro. Zaradi tega se je v nadaljevanju ocenjevalo samo v pisni obliki. Dijaki so med videokonferenco reševali spletni kviz, ki je bil narejen z Google Form. Rešitve določenih nalog so fotografirali in fotografije poslali po e-pošti. Med videokonferenco so imeli vsi dijaki prižgane kamere in mikrofone.

2.5. Matematika in gibanje

V šoli so imeli dijaki eno uro na teden pouk matematike v kinestetični učilnici. To je učilnica, ki omogoča učenje z gibanjem. Pouk matematike je v kinestetični učilnici potekal šele drugo šolsko leto in je bil na šoli novost. Pri delu v kinestetični učilnici prevladuje kinestetični stil zaznavanja. Barica Marentič-Požarnik (2019) navaja nekaj vedenjskih značilnosti ljudi s kinestetičnim stilom zaznavanja:

- veliko se giblje, gestikulira;
- stvari se dotika, se jim približa;
- uči se ob ravnanju s predmeti;
- si več zapomni med hojo;
- ob branju si kaže s prstom;

- bolje si zapomni celovito izkušnjo kot podrobnosti;
- uporablja izraze ″imam slab občutek″,″obliva me kurja polt″;
- rad bere »akcijske« knjige;
- govori počasi.

Polona Mlinar Biček (2016) pravi, da se kinestetični dijaki najbolje učijo tako, da stvari doživljajo ali se gibljejo. Najbolje se učijo s praktičnim pristopom in aktivnim raziskovanjem. Med uro se dijaki veliko gibljejo, dotikajo se predmetov in manipulirajo z njimi. Med izobraževanjem na daljavo pa je pouk v takšni obliki odpadel. Zaradi vedenja o pozitivnih lastnosti gibanja na učenje se je porodilo vprašanje, kako dijake motivirati za učenje matematike z gibanjem na daljavo. Ob morebitnem nadaljevanju šolanja na daljavo bo treba premisliti tudi o takšnem učenju. Priprava takšne ure predstavlja še večji izziv kot priprava učne ure v kinestetični učilnici na šoli.

3. Zaključek

Delo dijakov je bilo med šolanjem na daljavo redno spremljano. Ugotovljeno je bilo, da je večina dijakov delala redno in odgovorno. Držali so se navodil učitelja in v roku oddajali svoje naloge. Določeni dijaki so zaostajali zaradi šibkega znanja matematike ali težav z rabo IKT tehnologije. Zaradi slabe internetne povezave se nekaj dijakov ni moglo pridružiti videokonferenci. S takimi dijaki se je sodelovalo individualno preko e-pošte in različnih aplikacij. Največkrat se je uporabljala aplikacija Messenger. Zaradi neenakih možnosti so se povečale razlike med dijaki. Zato je padla odločitev, da se bo v šolskem letu 2020/2021 učna snov iz časa šolanja na daljavo v vseh oddelkih ponovila in utrdila pri pouku v šoli.

4. Literatura

.

Belak, M. (2019): Utrjevanje snovi z uporabo pametnih telefonov – primer kvizov Kahoot. V J. Rugelj in V. Ferk Savec (ur.), *Inovativna didaktična uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije v študijskem procesu* (str. 201-215). Ljubljana: Univerza v Ljubljani.

Karo, N. (2010): *E-izobraževanje kot motivacija izobraževanja gluhih in naglušnih* (Diplomsko delo). Univerza v Mariboru, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko, Maribor.

Marentič-Požarnik, B. (2019). Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju. Ljubljana: DZS.

Mlinar Biček, P. (2016): *Vpliv učnih stilov na rezultate uporabe interaktivne table pri pouku matematike v 7. razredu osnovne šole* (Magistrska naloga). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Patljak, J. (2020): *Analiza uporabe IKT v šolstvu v času epidemije koronavirusa* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za upravo, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Maja Končar je zaposlena na Šolskem centru Novo mesto. Na Srednji gradbeni, lesarski in vzgojiteljski šoli poučuje splošni predmet matematiko in strokovni modul matematika za otroke.

Dijaki v boju z matematiko (na daljavo)

Students Fighting Math through Distance Learning

Alenka Močnik

Srednja šola Veno Pilon Ajdovščina, Slovenija
alenka.mocnik@ss-venopilon.si

Povzetek

Marca 2020 smo bili učitelji postavljeni pred dejstvo, da »klasično« poučevanje v celoti zamenja poučevanje na daljavo. Učitelji smo veliko ur preživeli za računalnikom, tablico in telefonom, da smo vzpostavili virtualne učilnice, pripravili učno gradivo, vzpostavljali komunikacijo z dijaki na drugi strani računalnikov.
V članku je predstavljena snov drugega letnika gimnazijskega programa kvadratna funkcija z uporabo različnih aplikacij (npr. Youtube, Padlet, Mentimeter, Quizizz …).
Žal se je izkazalo, da kljub veliko vloženemu trudu pri dijakih ni bil dosežen željeni učinek. Ravno zato smo si želeli ponovno vrniti se v učilnice. Razumevanje matematike je namreč veliko boljše pri poučevanju na tradicionalen način, kjer prevladujeta tabla in kreda.

Ključne besede: informacijsko-komunikacijska tehnologija, komunikacija, kvadratna funkcija, matematika, poučevanje na daljavo.

Abstract

March 2020 hit us with a new reality; we had to replace our classrooms with much-dreaded distance learning. At first, teachers spent many hours staring at the laptop, tablet, and phone trying to set up virtual classrooms, preparing teaching materials, establishing communication with students who were patiently waiting on the other side of their internet connections.
This article will present you topic of second year of secondary school called quadratic function by using different applications (Youtube, Padlet, Mentimeter, Quizizz…).
As it turned out, unfortunately, even though there were a lot of effort on our part, the outcome was not what we would like it to be. For this very reason, we were a strong advocate for our return to school. We were a firm believer in mathematics being a subject that should be taught in a traditional way where green boards and chalks prevail.

Key words: communication, distance learning, information and communication technology, mathematics, square function.

1. Uvod

Zaradi nenadnih sprememb, ki so se zgodile v času epidemije marca letos, smo bili tudi učitelji primorani spremeniti naš običajen način poučevanja. Prilagojene so bile priprave na učne ure tako, da bi dijakom omogočila čim boljše razumevanje napisane snovi, in prilagoditve običajnih učilnic na virtualne ter učenja spletnih orodij in pripomočkov, s katerimi smo poskušali dijakom približati matematično snov. Nekaterim je pač že pri običajni razlagi trn v peti. Kljub začetnim težavam sem v tovrstni situaciji prepoznala izziv ter se kar najhitreje vživela v okoliščine, v katerih sem usklajevala tako službene naloge kot družinsko življenje.

2. Opredelitev in modeli izobraževanja na daljavo12

Izobraževanje na daljavo (distance education) je oblika izobraževanja z dvema temeljnima značilnostma: učitelj in učenec sta med poučevanjem prostorsko ločena, komunikacijo med njima in komunikacijo med učenci samimi pa omogočajo različne vrste tehnologij. Unesco opredeljuje izobraževanje na daljavo kot »vzgojno-izobraževalni proces in sistem, v katerem pomemben delež pouka izvaja nekdo ali nekaj, ki je časovno in prostorsko odmaknjen od učenca.« (Po: Burns, 2011, str. 9). Pri izobraževanju na daljavo je tehnološka podpora celostno in načrtno integrirana v vse prvine vzgojno-izobraževalnega procesa, vpeta je tako v pedagoško kot administrativno podporo ter učno gradivo, kar omogoča izvajanje učnega procesa, ob fizični ločenosti učitelja in učenca (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2020).

Učinkovito izobraževanje na daljavo zahteva strukturirano načrtovanje, dobro strukturirane učne enote, specialne didaktične strategije in komunikacijo prek elektronskih ali drugih tehnologij (prav tam).

Ne glede na tehnologijo, ki je uporabljena za sporazumevanje med učiteljem in učenci, njena uporaba v pedagoški praksi omogoča izboljšanje in inoviranje vzgojno-izobraževalnega procesa s:

- prostorsko in časovno neodvisno izpeljavo učnega procesa,
- prožnostjo in raznolikostjo komunikacijskih načinov vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa ter z
- dostopnostjo in odprtostjo izobraževalnih virov (Bregar, 2013).

Snovna izhodišča didaktičnega modela izobraževanja na daljavo temeljijo na pripravi (dolgoročni in kratkoročni) študijskih gradiv in usmerjajo ustvarjalca v širino in globino potrebnih znanj. Njen namen je izluščiti bistveno vsebino ter analizirati znanstvenost in sodobnost učne snovi, ki bo posredovana udeležencem (Gerlič, 2002). V okviru oblikovanja vsebine programa je treba pravo mero obsega opredeliti na podlagi ciljev in razpoložljivih virov ter ob upoštevanju sprejemljive obremenitve udeležencev (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2020). Pri pripravi učnega gradiva mora izvajalec imeti v mislih udeleženca, ki se bo skozi program večinoma prebijal sam. Zato je še toliko bolj pomembno, da bo učno gradivo »zanimivo, spodbudno, zabavno in proaktivno« (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2020, str. 107).

[12] Povzeto po: Analiza izobraževanja na daljavo v času epidemije Covid-19 v Sloveniji, Delno poročilo, julij 2020, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, pridobljeno s: https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/IzobrazevanjeNaDaljavo/98/#zoom=z.

Metodična izhodišča izobraževanja na daljavo so temelj za pripravo študijskih gradiv. Znotraj teh izhodišč imajo pomembno vlogo t. i. operativno vzgojno-izobraževalni cilji, ki jih želi doseči izvajalec izobraževanja. Tako učenci kot učitelji morajo natančno poznati svojo vlogo in zadolžitve pri doseganju zastavljenih ciljev. Prav tako je pomembno predvideti študijske pripomočke in biti pozoren na to, da izobraževanje na daljavo oz. zanj izoblikovano študijsko gradivo vključuje vse faze vzgojno-izobraževalnega procesa (ponovitev stare snovi; osmišljanje posredovanega znanja ter spodbujanje in motiviranje udeležencev; podajanje, razlago in pojasnjevanje nove učne snovi; ponavljanje in utrjevanje; spodbujanje udeležencev, da usvojeno znanje prenesejo v prakso, ter preverjanje in ocenjevanje znanja) (Gerlič, 2002).

3. Cilji učnih ur

Dijaki:
- zapišejo kvadratno funkcijo pri različnih podatkih in narišejo graf;
- interpretirajo in uporabijo graf kvadratne funkcije v praktičnih situacijah;
- rešijo kvadratno enačbo in neenačbo;
- prevedejo problem v enačbo ali neenačbo in ga rešijo;
- berejo matematično besedilo, ga analizirajo in predstavijo;
- zapišejo in modelirajo primere iz vsakdanjega življenja s kvadratno funkcijo.

4. Uporabljene tehnike, metode in pristopi13

• Učne metode:
- metoda posnete razlage;
- metoda pogovora;
- metoda dela s pisnim gradivom.

• Didaktični pristopi:
- učno-ciljni in procesno razvojni pristop (načrtovanje dejavnosti za dijake v povezavi s cilji procesa in pričakovanimi rezultati);
- aktivne metode pouka (delo z viri, s pripravljenim učnim gradivom).

• Učna sredstva:
- pisno gradivo (učbenik, interaktivni učbenik in učni list).

• Didaktične etape:
- pripravljanje – motivacija;
- obravnavanje nove učne snovi in usvajanje.

• Ključne kompetence:
- sporazumevanje v slovenščini;
- matematična kompetenca (matematično logično in časovno umeščanje);
- socialne kompetence;
- poznavanje, razumevanje in uporaba matematičnih pojmov in povezave med njimi ter izvajanje in uporaba postopkov;

[13] Povzeto po gradivih dr. Danijele Trškan, dr. Zore Rutar Ilc, mag. Vilme Brodnik, ožjega projektnega tima projekta Posodobitve učnih načrtov.

- sklepanje, posploševanje, abstrahiranje in reflektiranje na konkretni in splošni ravni;
- razumevanje in uporaba matematičnega jezika (branje, pisanje in sporočanje matematičnih besedil, iskanje in upravljanje z matematičnimi viri);
- zbiranje, urejanje, strukturiranje, analiziranje, predstavljanje podatkov ter interpretiranje in vrednotenje podatkov oz. rezultatov;
- sprejemanje in doživljanje matematike kot uporabnega orodja in kulturne vrednote;
- uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije pri usvajanju novih matematičnih pojmov, izvajanju matematičnih postopkov, preiskovanju in reševanju matematičnih problemov in uporabi v naravoslovju;
- raziskovanje in reševanje problemov.

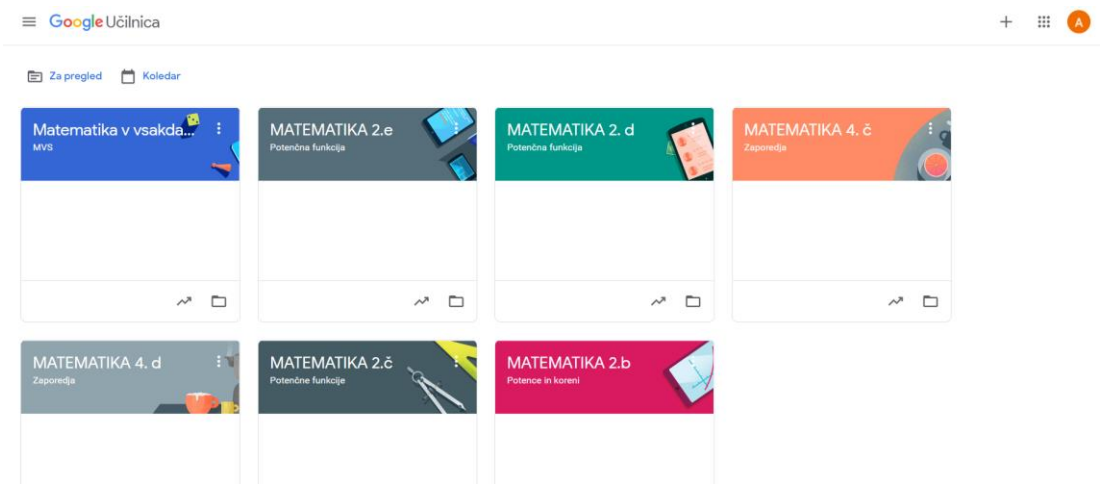
• Spretnosti:
- spretnost predstavljivosti;
- spretnost analiziranja;
- spretnost komuniciranja;
- spretnost ugotavljanja vloge posameznika;
- spretnost uporabe pridobljenega znanja v drugačnih okoliščinah.

• Didaktična priporočila:
– Poudarimo povezovanje analitičnih lastnosti z lastnostmi, ki jih odčitamo z grafa. Lastnosti kvadratnih funkcij uporabimo pri reševanju nekaterih ekstremalnih problemov.

Dijaki:
- preberejo matematične tekste (npr. o zlatem rezu), ga analizirajo in predstavijo,
- obravnavajo primere iz vsakdanjega življenja, ki se jih da smiselno modelirati s kvadratno funkcijo.

5. Potek dela

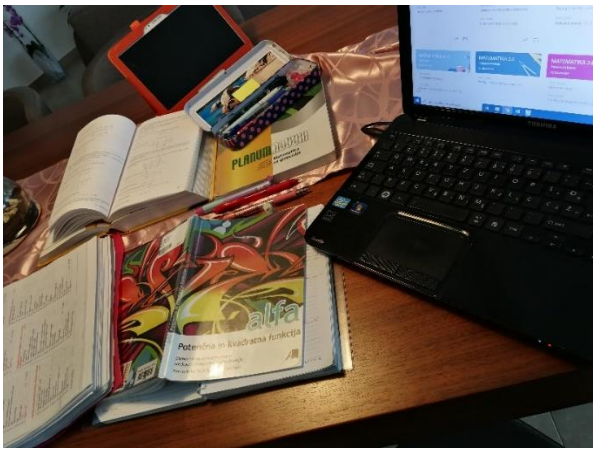
V petek, 13. 3. 2020, smo bili učitelji seznanjeni, da bo delo potekalo na daljavo. Pričeli smo s pripravo virtualnih učilnic. V Googlovih učilnicah so bile ustvarjene skupine s posameznimi razredi, kar je razvidno iz Slike 1.



Slika 1: Googlove učilnice za vsak razred.

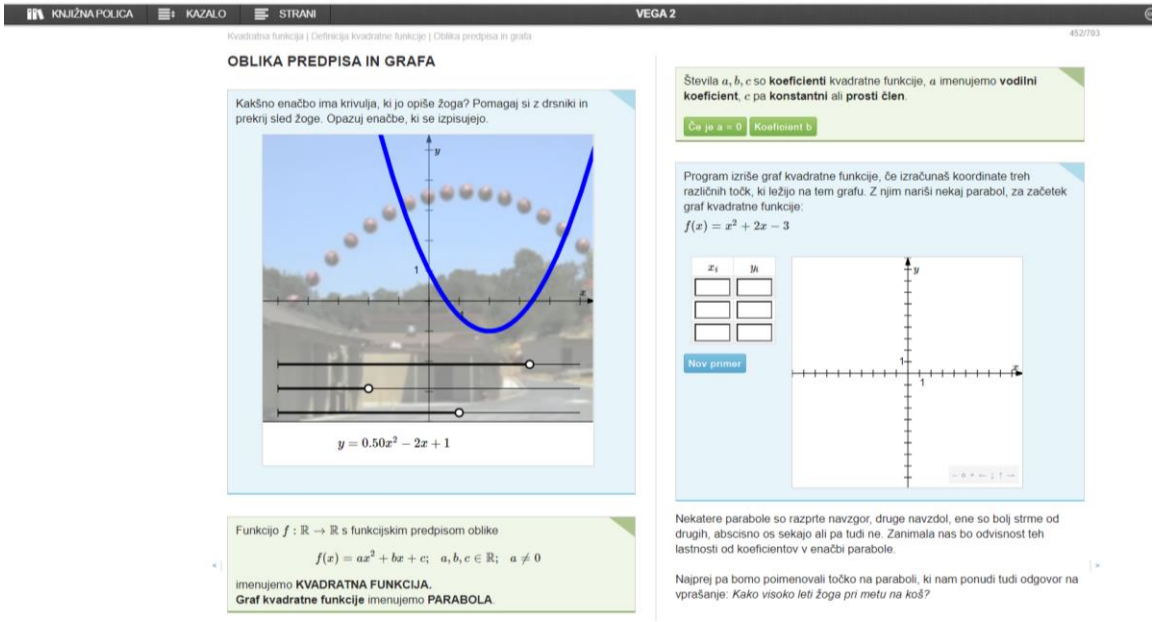
Sprva je bilo za ustvarjanje novega učnega okolja porabljenega veliko časa, kljub temu, da smo spletno Arnesovo učilnico že uporabljali. Dijakom je bila zato uporaba Googlovih učilnic preprosta in so hitro usvojili osnovne funkcije. Prednost te učilnice je bila v prvi vrsti ta, da so dijaki na svoje Gmail račune dobili povabilo v virtualno učilnico. Večinoma so se vabilu odzvali in hitro začeli z uporabo. Nekaterim pa je bilo vabilo poslano večkrat, zaradi težav z internetom, računalniško opremo ali zgolj zato, ker se povabilu v Googlovo učilnico niso odzvali. Učitelji smo vztrajali tako dolgo, da so bili v vseh učilnicah prisotni vsi dijaki. Želeli smo si, da bi vsi opravljali zadane naloge redno, vendar nam tega ni uspelo v celoti uresničiti.

V članku je predstavljen potek dela z drugim letnikom gimnazijskega programa. V začetku maja smo pričeli s kvadratno funkcijo, ki je za nadaljnjo obravnavo snovi pri matematiki, tako v tretjem kot tudi v četrtem letniku, zelo pomembna. V tistem obdobju so dijaki že dobro spoznali Googlovo učilnico in možnosti uporabe različnih orodij, ki jih nudi. Ker je bilo že znano, da bodo šolsko leto zaključili na daljavo, jim je motivacija precej padla in je bilo potrebno snov podajati raznoliko ter na tak način, da so ostali aktivni pri oddajanju nalog in pri usvajanju novega. Delovno okolje učiteljev je bilo zato vse polno učbenikov, zapiskov ter ostalih pripomočkov in informacijsko-komunikacijske tehnologije, kar je prikazano na Sliki 2.



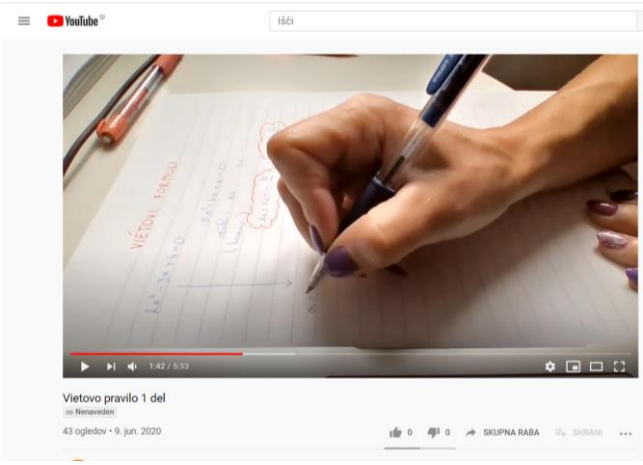
Slika 2: Delavno okolje.

Nekatere ure so bile pripravljene v obliki učnih listov, ki so jih dijaki dopolnjevali. Vključena je bila tudi uporaba interaktivnega učbenika Vega 2, kot je prikazano na Sliki 3.



Slika 3: Vega 2, i-učbenik za 2. letnik gimnazije.

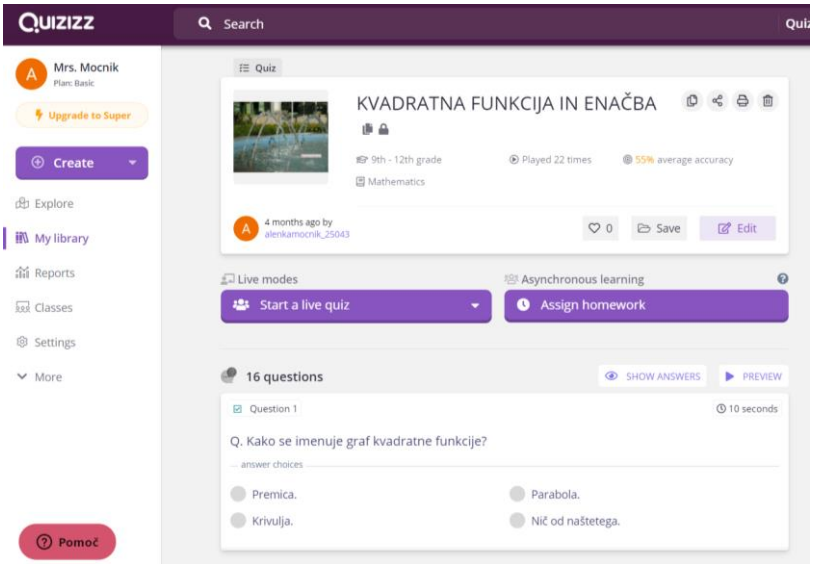
Velikokrat je bila učna snov posneta ter posnetek dodan v učilnico. Zaradi omejenosti prostora v Googlovem računu je bil ustvarjen kanal na Youtubu (glej Sliko 4). Dijakom je bila v učilnico dodana povezava, s katero so lahko dostopali do posnetka. Tako so si lahko posnetek ogledali večkrat ter ga po potrebi ustavili, da so si razloženo snov zapisali v zvezek.



Slika 4: Posnetek na Youtube kanalu.

Vsakokrat so bile dijakom dodeljene naloge, ki so jih morali opraviti v roku, ki je bil vnaprej določen. Naloge so fotografirali ali skenirali ter jih oddali v Goglovo učilnico. Kljub začetnim težavam z oddajanjem nalog (kar je bil za nekatere tudi prikladen izgovor), so ta način sprotnega oddajanja dodeljenih nalog več ali manj vsi usvojili.

Za preverjanju znanja je bil uporabljen kviz, ki je bil izdelan na spletni strani https://quizizz.com, katerega primer je na Sliki 5.

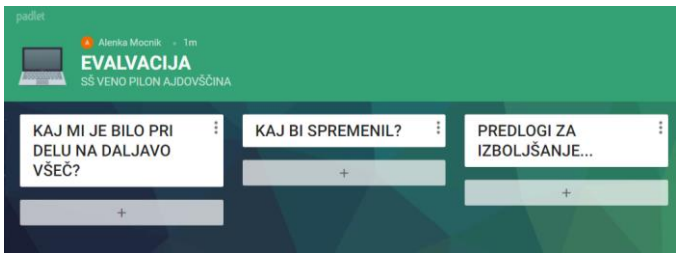


Slika 5: Preverjanje znanja s kvizom v aplikaciji Quizizz.

Uporabljena so bila tudi druga orodja za izdelavo kvizov (npr. Kahoot), vendar je z vidika matematičnega zapisa uporaba orodja Quizizz primernejša, saj omogoča zapis matematičnih simbolov. Kljub drugačnemu pristopu preverjanja znanja, smo zaznali, da kviz ni najboljša izbira. Dijaki so podali mnenje, da je bilo pri nekaterih vprašanjih predvideno premalo časa za odgovor ali pa da je bilo nalogo potrebno zapisati na list ter jo rešiti, saj iz zapisanega niso takoj znali odgovoriti na vprašanje.

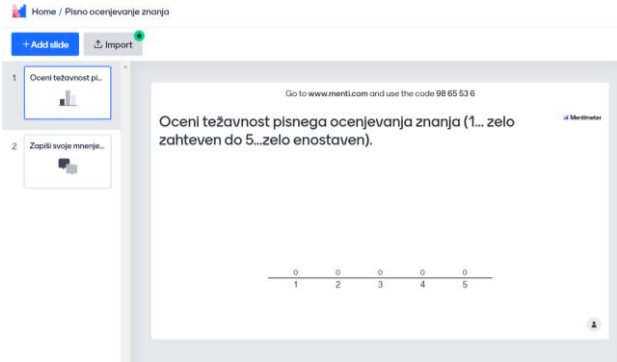
Vsaj enkrat tedensko je potekala videokonferenca preko Zooma, kjer so dijaki lahko vprašali, česar niso razumeli, pogovorili smo se o različnih pristopih reševanja nalog ter sproti razreševali težave, s katerimi so se srečevali.

Pri pridobivanju njihovih mnenj o delu na daljavo, prednostih ter slabostih je bil uporabljeno orodje Padlet (Slika 6).



Slika 6: Uporaba spletnega orodja Padlet.

Pri hitrem in učinkovitem pridobivanju mnenj o težavnosti pisnega ocenjevanja znanja smo se posluževali orodja Mentimeter (Slika 7). Podoben način pridobivanja dijakovih mnenj je orodje Google Forms, ki omogoča dober način prikazovanja zbranih podatkov.



Slika 7: Uporaba orodja Mentimeter.

Ko smo končali s predelano snovjo, so dijaki pisali test iz pridobljenega znanja. In sicer tako, da so naloge reševali v času, ko so bili priklopljeni na Zoom videokonferenco. Rešitve nalog so oddali v Googlovo učilnico, nakar so bili njihovi izdelke ocenjeni. Tak način pridobivanja ocen ni pošten, tudi ocene pri nekaterih dijakih so bile nerealne.

6. Evalvacija opravljenega dela

Evalvacija je bila opravljena sprotno, s strani razrednikov, ki so bili v stiku s svojim razredom vsaj enkrat tedensko, na razrednih urah. Dijaki so pohvalili preglednost Googlovih učilnic, ki so bile uporabljene. Všeč jim je bilo, da je bila celotna snov, ki smo jo obdelovali, na enem mestu. Pozitivno so ocenili objavljene posnetke v Youtubu ter povezave do interaktivnega učbenika, saj so si lahko razlago večkrat ogledali.

Slabost tovrstnega dela na daljavo je bilo pomanjkanje takojšnjega odgovora na težave, ki so se pojavljale ob nerazumevanju snovi. Težje so sami predelali določena poglavja, čeprav je bila snov podana v zmanjšanem obsegu, kakor bi bila pri poučevanju v razredu. Najbolj so pogrešali medvrstniško druženje ter razlago učitelja v živo, v razredu.

7. Zaključek

V sklepnem delu članka navajam nekaj zapisov, ki so bili predstavljeni v Analizi izobraževanja na daljavo v času epidemije Covid-19 v Sloveniji, ki ga je izdal Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

»Izvajanje izobraževanja na daljavo, posebno spletnega (online) izobraževanja, na osnovnošolski in srednješolski stopnji dramatično narašča, vendar literatura – predvsem raziskave – ki bi podprla učinkovito oblikovanje, razširjanje in podporo izobraževanju na daljavo na obeh stopnjah šolanja, ne dosega tega tempa.« (Barbour, 209, str. 521).

Med prednosti izobraževanja na daljavo štejejo višji nivo motivacije učencev, večjo dostopnost izobraževanja, visokokakovostno učno priložnost, izboljšanje učenčevih dosežkov in veščin, večjo izbirnost in administrativno učinkovitost. Med pomanjkljivosti pa visoke začetne stroške, povezane z ustanovitvijo virtualnih učilnic, problem dostopnosti, pripravljenost učencev ter ohranjanje znanja, pridobljenega pri poučevanju na daljavo. Tveganje pri tovrstnem poučevanju predstavljajo neustrezni stiki s sovrstniki ter pridobivanje

neustreznih vsebin. Zagotovo pa tudi kadar učenec ustvari javni profil znotraj varnega sistema, ki presega meje razreda, in v tem okolju ustvarja in objavlja svoje izdelke.

Poučevanje na daljavo smo učitelji sprejeli kot izziv, v katerem smo dijakom poskušali na drugačen način podajati snov in kjer smo odkrivali nova spletna orodja.

8. Literatura

Barbour, M. K. (2019). The Landscape of K-12 Online Learning; Examining What is Known. Pridobljenos https://www.researchgate.net/330275960.

Bregar, L. (2013). Desetletje razvoja e-izobraževanja: preskromno izkoriščene priložnosti ali dozorevanje pogojev za inoviranje izobraževanja? Mednarodno inovativno poslovanje, (5)1. Pridobljen s https://journal.doba.si/OJS/index.php/jimb/article/view/157.

Breger, L., Zagmajster, M. in Radovan, M. (2020). E-izobraževanje za digitalno družbo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s https://www.acs.si/digitalna-bralnica/e-izobrazevanje-za-digitalno-druzbo/.

Burns, M. (2011). Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods. Washington, DC: Education Development Center, Inc.

Gerlič, I: (2002). Didaktična izhodišča izobraževanja na daljavo. V Gerlič, I. Debevc, M., Dobnik, N., Šmitek, B. in Korže, D. (ur.). Načrtovanje in priprava študijskih gradiv za izobraževanje na daljavo. Maribor: Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko (str. 83-92).

Ivanec, D., Janežič, T., Pustavrh S. in drugi: (2014). Vega 2, i-učbenik za matematiko v 2. letniku gimnazije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://eucbeniki.sio.si/vega2/278/index.html.

Učni načrt. Matematika. Splošna, klasična in strokovna gimnazija. (2008). Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_matematika_gimn.pdf.

Kratka predstavitev avtorice

Alenka Močnik je profesorica matematike in računalništva. Leta 2009 je uspešno zaključila študij na Fakulteti za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije Koper, po magistrskem študijskem programu 2. stopnje matematične znanosti, in pridobila strokovni naslov magistrica matematike. Pri pouku večkrat uporablja ustrezno izobraževalno komunikacijsko tehnologijo. Velik izziv ji predstavlja povezovanje s kolegi iz različnih predmetnih področij in timsko poučevanje.

Te zanima? Opravi raziskovalno nalogo

Are you Interested? Do the Research Paper

Brigita Godec Kopčič

OŠ Ludvika Pliberška Maribor
brigita.godec@ludvik.si

Povzetek

Raziskovalno delo učencev je bodoče gonilo napredka v družbi. V prispevku je prikazan raziskovalni pristop učencev pri poučevanju naravoslovja, biologije in izdelavi raziskovalne naloge v zadnji triadi osnovne šole. Prikazani so praktični primeri sodelovanja učencev v naravoslovni eksperimentalni raziskovalni dejavnosti, uvajanje raziskovanega pristopa ter praktična izvedba z opisi in primeri reševanja težav pri mentorstvu raziskovalne naloge.

Ključne besede: biologija, naravoslovje, naravoslovna eksperimentalna dejavnost, mentorstvo, raziskovalna naloga, raziskovalni pristop, zadnja triada osnovne šole.

Abstract

The research work of the students shows that is the development of the progress in society. The paper presents the research approach of students at teaching science, biology and preparing the research paper in the last triads of primary school. We present the practical examples of students' participation in natural science experimental research activity, the introduction of the researched approach and practical implementation with descriptions and cases of solving problems in mentoring the research paper.

Keywords: biology, natural sciences, natural science experimental activity, mentorship, research paper, research approach, last triad of primary school.

1. Uvod

Raziskovalna dejavnost je ciljno naravnana dejavnost skozi celotno osnovnošolsko izobraževanje. V okviru učnih načrtov naravoslovnih predmetov je postopno stopnjevana.
V prispevku predstavljamo raziskovalno dejavnost v zadnji triadi osnovne šole, predvsem pri poučevanju naravoslovja in biologije.

V učnem načrtu naravoslovja v 6. in 7. razredu osnovne šole (Skvarč idr., 2011) je zapisano: »Z razvijanjem in urjenjem eksperimentalno-raziskovalnih veščin in spretnosti ter spoznavanjem metodologije raziskovalnega dela, pridobivajo praktična znanja o naravoslovnih znanostih. Pridobljena znanja in spretnosti uporabijo pri prepoznavanju in reševanju problemov, s čimer učenci razvijajo kompleksno in kritično mišljenje ter inovativnost in ustvarjalnost.«

V učnem načrtu biologije za 8. in 9. razred (Vilhar idr., 2011) je na strani 5 navedeno: «Učenci v izobraževalnem procesu spoznavajo posebne metode, ki vodijo do bioloških spoznanj, kot so opazovanje in eksperimentiranje ter celostna interpretacija podatkov v

kompleksnih sistemih, ter njihove omejitve. Kompleksnost bioloških sistemov spodbuja zmožnost miselnega preskoka med različnimi ravni ter obravnavo problema iz različnih zornih kotov. Tako učenci razvijajo tudi druge zmožnosti (kompetence), ki spadajo med globalne cilje izobraževanja in so pomembne za aktivno državljanstvo (npr. reševanje problemov, kritična presoja in argumentirana razprave ter druge zmožnosti).«

Pri pouku biologije v 8. razredu je že v učni načrt biologije (Vilhar idr., 2011) na strani 8 vključeno uvajanje raziskovalnega pristopa (slika 1).

3.1 Operativni cilji in vsebine 8. razreda

A Biologija kot veda

A1 *Biologija je naravoslovna veda, ki proučuje razvoj, zgradbo in delovanje živih sistemov in njihovo medsebojno povezanost.*[2]

Učenci:

1 se seznanijo z glavnimi mejniki v razvoju biologije, razumejo razvoj sodobne biologije in na primerih analizirajo vpliv biološkega znanja na človekovo vsakdanje življenje in gospodarstvo,

2 na konkretnih primerih biološko predznanje umestijo v področja biologije (zoologija, botanika, ekologija idr.),

3 spoznajo metode raziskovanja v biologiji.[3]

B Raziskovanje in poskusi

B1 *Znanstveni napredek temelji na zastavljanju smiselnih vprašanj in izvajanju dobro načrtovanih raziskav.*[4]

Učenci:

1 znajo samostojno postaviti raziskovalna vprašanja in načrtovati preprosto raziskavo (znajo izbrati in uporabiti ustrezna orodja in tehnologijo za izvajanje poskusov, zbiranje podatkov in prikaz podatkov: npr. računalnik, osebni računalnik, tehtnico, mikroskop, daljnogled),

2 znajo poiskati in uporabljati tiskane in elektronske vire za zbiranje informacij in dokazov za raziskovalni projekt ter kritično presoditi njihovo verodostojnost,

3 znajo predstaviti povezavo med raziskovalnim vprašanjem, naravoslovnimi koncepti, izvedenimi poskusi, zbranimi podatki in zaključki na podlagi znanstvenih dokazov,

4 znajo izdelati modele v ustreznem merilu in ustrezno označene diagrame in skice, ki posredujejo znanstvena spoznanja (npr. model celice, pljuč, srca),

5 znajo poročati o poteku in rezultatih raziskave v pisni in ustni obliki.

Slika 1: Prikaz operativnih ciljev in vsebin v učnem načrtu biologije 8. razreda (pridobljeno na https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_Biologija.pdf , 30. 9. 2020).

V 9. razredu je med Operativnimi cilji in vsebinami pri biologiji v učnem načrtu (Vilhar idr., 2011) na 14. strani zapisano, da učenci nadgradijo svoje znanje iz sklopa Raziskovanje in poskusi tako, da »samostojno postavljajo raziskovalna vprašanja in načrtujejo raziskave, znajo ovrednotiti natančnost meritev in ponovljivost poskusa, razlikujejo med spremenljivimi in kontroliranimi parametri pri poskusu, znajo izdelati ustrezen graf za prikaz podatkov in razviti kvantitativne trditve o odnosih med spremenljivkami, razlikujejo med linearnimi in nelinearnimi odnosi med podatki, prikazanimi v grafu.«

V okviru minimalnih standardov znanja imajo v učnem načrtu biologije (Vilhar idr., 2011) na strani 26 zapisano stopnjevanje doseženih ciljev v okviru raziskovanja (slika 2).

4.3 Minimalni standardi znanja

Standardi znanja so v spodnji tabeli opisani na treh zahtevnostnih stopnjah doseganja znanja. Minimalni standardi ustrezajo 1. stopnji doseganja standardov znanja (glej stolpec 1. stopnja doseganja standardov znanja) in so **pogoj za napredovanje v višji razred.**

Tabela: Stopnje doseganja standardov znanja

	1. stopnja doseganja standardov znanja = MINIMALNI STANDARDI ZNANJA	**2. stopnja doseganja standardov znanja**	**3. stopnja doseganja standardov znanja**
	Sposobnost za reproduciranje strokovnega znanja in za ponovno uporabo metod in spretnosti	***Sposobnost za uporabo strokovnega znanja, metod in spretnosti v novih kontekstih (vključno z uporabo strokovnega znanja, pridobljenega izven predmeta biologija)***	***Sposobnost za samostojno obdelavo in vrednotenje strokovnih vsebin in problemov po prej pridobljenem znanju; sposobnost za samostojno razlaganje, raziskovanje, izdelavo modelov in zavzemanje stališč o problemih s strokovnimi argumenti***
Strokovno znanje	***razumevanje temeljnih bioloških konceptov v povezavi s poznavanjem živih sistemov, bioloških pojavov, strokovnih izrazov, principov in dejstev***		
	• poznavanje temeljnih bioloških konceptov in njihova razlaga na osnovi znanih primerov • reprodukcija strokovnega znanja in povezovanje tega znanja s koncepti	• uporaba biološkega znanja v preprostih novih kontekstih • opisovanje in razlaganje novih bioloških vsebin v povezavi z biološkimi koncepti • razlaganje bioloških vsebin na različnih ravneh organizacije živih sistemov • razlaganje znanih bioloških pojavov v povezavi s temeljnimi koncepti in znanimi dejstvi	• samostojna uporaba biološkega znanja v kompleksnih kontekstih • razlaganje novih strokovnih vsebin z različnih bioloških in naravoslovnih vidikov • samostojno prehajanje na različne ravni organizacije živih sistemov pri razlaganju pojava
Raziskovanje	***opazovanje, primerjanje, izvajanje poskusov, uporaba modelov in različnih metod dela***		
	• izvedba poskusa oz. raziskave v skladu z navodili • strokovno ustrezno pisanje poročil o izvedbi poskusa oz. raziskave • ustrezna uporaba metod dela v skladu z navodili • poznavanje in uporaba preprostih raziskovalnih metod in modelov • primerjava na osnovi postavitve ustreznih kriterijev • izdelava modelov	• postavljanje raziskovalnih vprašanj • načrtovanje, izvedba in razlaga rezultatov poskusov oz. raziskav • analiza zbranih podatkov • uporaba bioloških metod dela v novi situaciji • analiza podobnosti in razlik na osnovi postavitve ustreznih kriterijev • razlaga bioloških vsebin na osnovi modelov	• samostojno iskanje in postavljanje raziskovalnih vprašanj ter oblikovanje hipotez • interpretacija podatkov v povezavi s hipotezo in vprašanjem oz. z možnimi viri napak • samostojna izbira in priredba metod dela • kritično vrednotenje prednosti in omejitev modelov kot orodja za ponazoritev naravnih pojavov
Komuniciranje	***urejanje in izmenjava strokovnih informacij***		
	• poročanje drugim o lastnih spoznanjih in rezultatih dela • uporaba strokovnega jezika • ekstrakcija informacij iz lahko razumljivih besedil, shem in drugih virov ter predstavitev tako pridobljenih informacij drugim	• uporaba različnih načinov prikazovanja pri strokovnem komuniciranju v pisni oz. ustni obliki • uporaba strokovnega jezika v novih kontekstih • razlikovanje med predstavami iz vsakdanjega življenja in naravoslovnimi znanstvenimi razlagami	• samostojno iskanje in uporaba različnih virov informacij pri učenju novih bioloških vsebin in reševanju bioloških problemov • prevajanje strokovnega jezika v vsakdanji jezik in obratno • samostojno argumentirano razpravljanje z uporabo strokovnega znanja in utemeljevanje predlogov za rešitev bioloških problemov

Slika 2: Prikaz minimalnih standardov znanja v okviru raziskovalnega pristopa v učnem načrtu biologije za 8. in 9. razred (pridobljeno na https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_Biologija.pdf , 30. 9. 2020)

Učitelji naravoslovja in biologije želimo učence pripraviti do tega, da samostojno raziskujejo.
V prispevku Leonide Novak in idr. (Novak idr., 2017) je zapisano, da učenje z raziskovanjem zahteva integriran, interdisciplinaren pristop pri učenju, kjer je vključeno tudi načrtno in sistematično nadgrajevanje znanj, veščin in spretnosti skozi leta izobraževanja po vertikali.

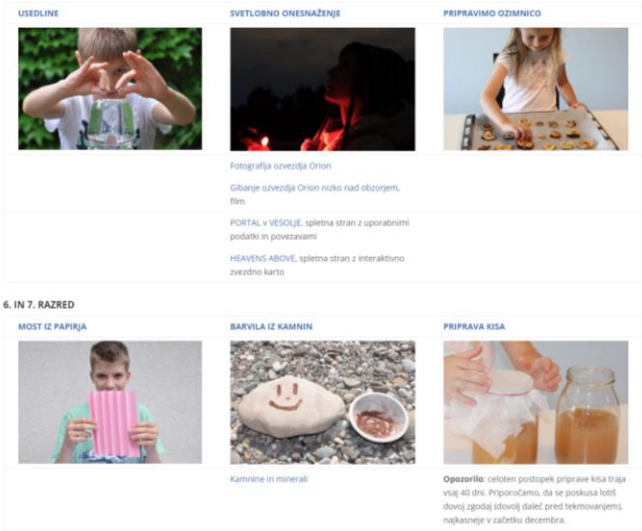
Kompleksnost obravnavanja določenega vprašanja, ki se porodi v učencu, vodi v zadnji triadi pogosto k osnovnemu raziskovalnemu pristopu, k izdelavi in zapisu raziskovalne naloge. Regijska srečanja mladih raziskovalcev podajajo natančna navodila, kako se naj učenci in mentorji lotijo raziskovalne naloge (Belšak, 2018; Žiger, 2020).
Učenje z raziskovanjem je način delovanja in življenja, kar se odraža tudi v razviti družbi.

2. Raziskovalna dejavnost v zadnji triadi osnovne šole

Pri poučevanju naravoslovja in biologije se ne moremo izogniti vprašanjem, ki se porodijo učencem in se običajno pričnejo z vprašalnicami »Zakaj…? Kaj pa, če…? Kaj bi se zgodilo…? V tem trenutku je nastopil čarobni trenutek, ko učenca usmerimo k samostojnemu raziskovanju.

2.1 Raziskovalna dejavnost pri poučevanju naravoslovja v 6. in 7. razredu

Pri naravoslovju se prične raziskovalni pristop tako, da učenca napotimo k izvedbi ustreznega naravoslovnega eksperimenta, iskanju informacij preko literature in spletnih virov, priporočamo branje katere izmed naravoslovnih revij. Običajno sami najdejo odgovore. O njih se pogovorimo pri naslednji uri in pogosto se zgodi, da nastopijo nova raziskovalna vprašanja. Raziskovalno dejavnost v naravoslovju skozi eksperimentalno delo odlično uvaja projekt Kresniška, ki teče pod okriljem DMFA in je namenjena učencem od 1. razreda do vključno 7. razreda (slika 3).



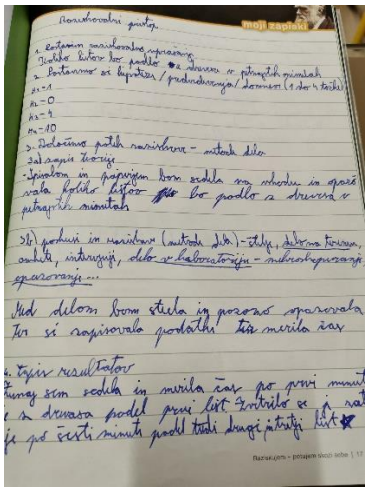
Slika 3: Predlagani naravoslovni eksperimenti v tem šolskem letu (pridobljeno na http://kresnicka.splet.arnes.si/domov/razpis/poskusi-za-letos/ , 30. 9. 2020)

•

Po opravljenih eksperimentih sledi še teoretično tekmovalni del, kjer v okviru šolskega tekmovanja Kresnička učenci preverijo svoje naučene eksperimentalno raziskovalne izkušnje.

2.3 Primer dobre prakse pri poučevanju biologije v 8. razredu

Učenci se raziskovalnega pristopa naučijo po korakih tako, da si izberejo svoje raziskovalno vprašanje in po navodilih in korakih pripravijo ustrezen raziskovalni pristop (slika 4). Teme so pestre, predvsem tiste, ki jih zanimajo.
Primeri: «Koliko rdečih avtomobilov pelje v času ene ure mimo mojega okna?« ali pa »Koliko ščitastih borovih stenic v enem dnevu prileze skozi odprto okno?« in podobno.
Pri pouku preberemo in pregledamo različne primere, ki so jih izbrali. Učence pozovemo, da kritično ovrednotijo predstavljen primer, saj se tako naučijo ustreznega pristopa.



Slika 4: Primer zapisa raziskovalnega pristopa učenca 8. razreda (osebni vir).

2.4 Seminarske naloge

Učenci si pri pouku biologije v 8. in 9. razredu izberejo razpisano temo, ki jih pritegne in tekom šolskega leta pripravijo zapis seminarske naloge s PowerPoint predstavitvijo.

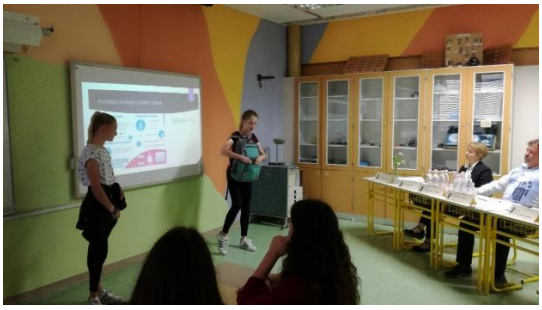
Izkazalo se je, da je to delo odličen temelj, ki ga učenci potrebujejo pri nadaljnjem izobraževanju, saj se naučijo poiskati vire, kritično vključiti ustrezne vsebine, izvesti gladko govorno predstavitev ob podpori pripravljenih drsnic v PowerPointu v dani časovni omejitvi 10 minut.

Pogosto se tekom šolskega leta pojavi tema, ki določenega učenca zanima. Če ugotovimo, da je potrebno kompleksno pristopiti k raziskovalnemu vprašanju, ki ga zanima, mu svetujemo izvedbo raziskovalne naloge.

2.5 Raziskovalne naloge

Pri pouku biologije v 8. in 9. razredu se učenem ob pričetku novega šolskega leta ponudi možnost izdelave raziskovalne naloge. Sicer se držimo naravoslovnih področjih, občasno pa kakšna raziskovalna naloga preide tekom dela tudi na družboslovno področje.

Raziskovalne naloge prijavimo v projekt Mladi za napredek Maribora, ki ga vodi Zveza prijateljev mladine Maribor in je pod okriljem Mestne občine Maribor.
Uspešne raziskovalne naloge se nato uvrstijo na Državno srečanje mladih raziskovalcev Slovenije, ki ga vodi ZOTKS (slika 7).



Slika 7: Primer predstavitve raziskovalne naloge Teža na naših hrbtih na Državnem srečanju mladih raziskovalcev Slovenije 2018 (osebni vir).

2.6 Prednosti in slabosti dobre prakse izdelave raziskovalne naloge

Učenci pogosto pristopijo z željo, da bi pripravili raziskovalno nalogo. Napotimo ga k razmisleku, kaj ga zanima. Ko ugotovi, ga lažje usmerimo k zapisu in oblikovanju **raziskovalnega vprašanja**.

Težava, ki se pogosto pojavlja pa je ta, da ne vedo, kaj jih zanima.

Zaradi večletnih izkušanj na področju raziskovalne dejavnosti, je vsako leto je pripravljenih nekaj rezervnih tem, ki bi mlade raziskovalce zanimale. Smiselno se je držati načela aktualnosti dane tematike ali pa problematike, ki jo zaznamo v okolici (npr. raziskovalna naloga Vpliv hidracije na učenje).

Sledi skupno oblikovanje smernice raziskovalnega dela z učenci. Pojasnjeno jim mora biti, naj se držijo raziskovalnega pristopa, ki se ga naučijo v 8. razredu pri biologiji.

Pogosto se oblikuje večja skupina učencev, ki želijo pristopiti k izdelavi raziskovalne naloge. Za te učence se pripravi informacijska ura, kjer se jim po korakih obnovi raziskovalni pristop, usmeri se jih na zapis v učiteljevi spletni učilnici in predstavijo se jim navodila za zapis raziskovalne naloge, ki so pripravljena v projektu Mladi za napredek Maribora.

Ob oblikovanju raziskovalnega vprašanja je naslednji korak **zapis hipotez ali domnev**. Praksa je pokazala, da je za osnovnošolce oblikovanje štirih hipotez najboljši pristop. Če jih je več, so premalo dosledna ali pa se izkaže, da so zastavljena preveč preširoko ali celo preveč podrobno in se obeta preširoko zastavljena raziskovalna naloga. Tukaj je odločilna mentorjeva vloga, da z učencem ustrezno izbereta formulacijo hipotez, ki jih potem potrdi ali ovrže v zaključku raziskovalne naloge. Formulacija hipotez naj bo takšna, da ustreza kasneje oblikovanim morebitnim anketnim vprašalnikom, vprašanjem v intervjuju strokovnjaka in na naravoslovnem področju, izvedbi eksperimentalnega ali terenskega dela.

Naslednji napotek učencu je **iskanje teoretičnih osnov**. Učenci poiščejo čim več zapisanih informacij o raziskovalnem vprašanju oziroma raziskovalni tematiki.

Praksa je pokazala, da učence generacijsko zanimajo podobne teme. Pojavljajo se npr. sledeče teme: tetovaže in zdravje, vrstniški odnosi in mobing, prehrana športnika, poškodbe pri športu, domači živalski ljubljenčki…

Mentor lahko usmeri učenca k obravnavi željene teme, toda biti mora zelo pozoren, da najdeta tisto področje, ki še ni bilo predstavljeno ali pa da so se podatki mogoče že zaradi časovne oddaljenosti spremenili in se tako ponovno preverijo.

Težava, ki jo imajo učenci, je **navajanje ali citiranje besedila**. Tukaj jim mentorji pomagamo tako, da jim predlagamo ogled preteklih zapisanih raziskovalnih nalog iz lastnih zbirk. Izvod vseh zapisanih raziskovalnih nalog v pisni obliki je na voljo tudi v šolski knjižnici ali pa v sistemu Cobiss. Prav tako imajo učenci v spletni učilnici predstavljeno vzorno pripravljeno raziskovalno nalogo.

Naslednja težava, ki se pogosto pojavi, so **metode dela**. Mentor v tem delu vodi učenca k eksperimentalnemu delu ali k oblikovanju anketnega vprašalnika oziroma vprašanj intervjuja. Učenec mora sam pristopiti k temu delu, mentor ga le usmerja. Tukaj je odločilen osebni stik z izmenjavo mnenj in pa praksa učitelja.

Pri naravoslovnem eksperimentalnem delu so pogosto podane omejitve v sredstvih in ustreznih prostorih za delo. V osnovni šoli namreč nimamo na voljo laboratorijev, kjer bi naravoslovno eksperimentalno raziskovalno delo lahko potekalo. Pri tem se mentorji različno znajdemo. Izkoristimo možnosti, ki nam jih ponudijo nekatere srednje šole ali različni zavodi. Izpostavimo lahko odlično sodelovanje z Zavodom za zdravstveno varstvo - OE Maribor, kjer so učenci lahko izvedli določene mikrobiološke raziskave.

Pri raziskovalnem delu so nam v pomoč tudi različni strokovnjaki. Pri njih učenci izpeljejo intervju. V tem delu se učence pripravi tako, da se jim pove, naj se prelevijo v vlogo novinarja. Pred izvedbo intervjuja preverimo ustreznost zapisanih vprašanj, saj se je izkazalo, da prosti pogovor ni učinkovit.

Bližamo se koncu raziskovalnega dela. Običajno ni težav pri zapisu rezultatov intervjuja. Pojavijo pa se **težave pri analizi vprašanj anketnega vprašalnika**.

Učenci še nimajo ustreznega predznanja o obdelavi podatkov v Excelu ali v Word preglednicah, zato je tukaj potrebno delo mentorja, ki učencu demonstrira delo v Excelu. Ker

raziskovalno nalogo običajno opravljajo učno uspešnejši učenci, se hitro naučijo ustreznega načina dela. Včasih pa je tukaj nujno potrebna pomoč mentorja.

Težava, ki jo pogosto opažamo, je tudi ta, da želijo učenci v rezultatih predstaviti vsa anketna vprašanja v obliki grafikonov.

Ob stalnem mentorstvu in kontroli zapisanega dela, učence usmerimo, da predstavijo le tiste grafikone, ki se nanašajo na zastavljene hipoteze, ostale pa priložijo v prilogah.

Naslednja težava, ki se pojavlja, je zapis ustreznega komentarja ob predstavitvi grafikonov ali tabel. Na tem delu učence opozorimo, da je ta komentar tisti, ki ga bodo uporabili pri oblikovanju zaključka in potrditvi ali zavrnitvi hipotez.

V **zaključku** jih usmerimo k ustreznemu zapisu povzetih rezultatov, predvsem ustreznemu navajanju komentarjev iz rezultatov dela, ki jih uporabijo za potrditev ali zavrnitev hipotez. V tem delu se pogosto pojavijo preskopi zapisi. Tukaj jih je potrebno usmeriti k razlagi rezultatov s pomočjo zapisanih komentarjev pod grafikoni in tabelami oziroma h komentarju izvedenega eksperimentalnega dela ali intervjuja. V zaključku se tudi argumentirano potrdi ali ovrže zapisane hipoteze prav na podlagi pridobljenih rezultatov.

V **razpravi** jih usmerimo h kritični analizi dobljenih rezultatov in napotkom k morebitnim nadaljnjim raziskavam.

V okviru mariborskega projekta Mladi za napredek Maribora imamo tudi točko o **»družbeni odgovornosti«**. V tem delu imajo učenci kar nekaj težav, da se ravnajo po zapisanih načelih družbene odgovornosti (Žiger, 2020) in jih argumentirajo. Če uspejo s splošnim pojasnilom razložiti, zakaj je njihova naloga družbeno odgovorna, so izkušnje pokazale, da je to dovolj za recenzente raziskovalne naloge.

Ker so učenci že v uvodnem delu zapisali teoretske osnove, jih že takrat usmerimo, da si vse uporabljene vire shranjujejo pod točko **viri in literatura**. Tukaj so težave, saj če niso bili dosledni pri delu in si niso virov sprotno zabeležili in shranili, so literatura in viri pomanjkljivi.

2.6.1 Vloga mentorja

Kako pa mentor usklajuje delo? Priporoča se, da mentor najprej izvede osebni pogovor, ki je izveden v odmoru ali pa potrebi tudi pri dodatni uri. Izogibamo se posvetovanju pri pouku npr. biologije, saj imamo učitelji zelo omejen čas za izpeljavo učne ure.

V primeru mentorstva več nalogam, je dobro, da se učence navadi, da mentorju preko e-pošte zapišejo morebitna sprotna vprašanja in se jim tako poda tudi napotke za nadaljnjo delo. Učenci so ta način dela lepo sprejeli.

Ker pa smo se vsi v času dela na daljavo naučili uporabe videokonference, načrtujemo raziskovalno delo učencev z morebitnimi napotki tudi v tem okolju.

Mentor ima še posebno nalogo, to, da pripravi učenca na predstavitev oz. zagovor pripravljene raziskovalne naloge.

Mentorjeva naloga je tudi spremljanje učenca na javno predstavitev raziskovalne naloge. Tukaj se pogosto pojavi težava, saj so **člani komisije** običajno profesorji in strokovnjaki iz najvišjega nivoja izobraževanja (profesorji na fakultetah, doktorji različnih strokovnih univerzitetnih področij), ki niso vajeni delati z učencem, ki se je prvič lotil samostojne priprave raziskovalne naloge in so njihova pričakovanja o predznanju učenca prevelika. Mnogokrat je

bilo predlagano, da bi v komisiji pri zagovoru raziskovalnih nalog moral sodelovati učitelj ustreznega osnovnošolskega predmeta, ki pozna nivo in predznanje učencev.

3. Zaključek

Raziskovalno delo učencev je hkrati tudi formativno spremljanje učenčevega napredka. Učno uspešnejši učenci se hitro naučijo in usvojijo raziskovalni pristop in ga razvijajo od samostojnih preprostih poskusov vse do izdelave samostojne raziskovalne naloge. Osredotočili smo se predvsem na delo z učno uspešnejšimi učenci pri naravoslovju in biologiji v zadnji triadi osnovne šole.

V tem delu pa nastopi pomembna vloga učitelja, ki s svojim navdušenjem nad raziskovalnim delom motivira učence, vzpostavi pozitiven odnos do predmeta, ki ga poučuje in navsezadnje, zadovoljstvo je ob uspešno opravljenem raziskovalnem delu neizmerljivo.

V predstavljenem prispevku je prikazan način poglobljenega dela z nadarjenimi učenci na naravoslovnem področju (projekt Kresnička), predstavljen je praktičen primer uvajanja raziskovalnega pristopa za vse učence. Na praktičen način so predstavljeni koraki dela pri mentorstvu raziskovalni nalogi, predvsem so osvetljene težave in rešitve, s katerimi se mentorji pogosto srečujemo.

4. Literatura

Skvarč, M., Glažar, S. A., Marhl, M., Skribe Dimec, D., Zupan, A., Cvahte, M. idr. (2011).

Učni načrt. Program osnovne šole. Naravoslovje (elektronski vir). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_naravoslovje.pdf

Vilhar, B., Zupančič, G., Gilčvert Berdnik, D., Vičar, M., Zupan, A., Sobočan, V. idr. (2011). *Učni načrt. Program osnovne šole. Biologija (elektronski vir).* Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_Biologija.pdf

Novak, L., Skvarč, M., Slavič Kumer, S., Banko, J. in Bačnik, A. (2017). *Učenje z raziskovanjem kot imperativ sodobnega pouka naravoslovnih predmetov.* Prispevek predstavljen na *Konferenci NAK – za učitelje naravoslovnih predmetov*. Prispevek pridobljen s https://www.zrss.si/nak2017/gradiva/ucenje-z-raziskovanjem-timsko-plenarno.pdf

Belšak Šel, N. (2018) *Priročnik z navodili za izdelavo raziskovalne naloge*. Pridobljeno s https://bistra.si/images/raziskovalne-naloge/Priro%C4%8Dnik_z_navodili_za_izdelavo_raziskovalne_naloge.pdf

Žiger, U. (2020) Navodila za pripravo nalog. *Zveza prijateljev mladine Maribor. Program Mladi za napredek Maribora.* Pridobljeno s https://zpm-mb.si/wp-content/uploads/2020/01/Navodila-za-pripravo-nalog.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Brigita Godec Kopčič je bila rojena leta 1972. Po končani osnovni šoli je leta 1987 šolanje nadaljevala na Srednji zdravstveni šoli v Mariboru. Leta 1992 je pričela s študijem na Pedagoški fakulteti Maribor, smer dvopredmetni pouk biologije in kemije, in diplomirala junija 1998. Po opravljenem pripravništvu na OŠ Ludvika Pliberška Maribor je bila zaposlena še na OŠ Leona Štuklja Maribor in na OŠ Ob Dravinji v Slovenskih Konjicah. Od leta 2001 je zaposlena na OŠ Ludvika Pliberška Maribor, kjer poučuje biologijo in naravoslovje. Leta 2007 je opravila program izpopolnjevanja za poučevanje predmeta naravoslovje v 6. in 7. razredu devetletne osnovne šole. Ob svojem rednem delu, se že več kot dve desetletji posveča tudi raziskovalnemu delu učencev, kjer je bila leta 2018 nagrajena kot najboljša osnovnošolska mentorica v projektu Mladi za napredek Maribora.

Pouk na prostem pri naravoslovnih vsebinah v prvem triletju javnih in zasebnih osnovnih šol

Outdoor lessons in science contents in the first triade of public and private primary schools

Patricija Volčič in Jerneja Pavlin

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
patricija.volcic@gmail.com, jerneja.pavlin@pef.uni-lj.si

Povzetek

Vse več raziskav kaže na to, da je pomembno ne le kaj otroci vedo o naravi, ampak tudi, kaj se zgodi z njimi, ko so v naravi, kaj ob tem doživljajo, razvijajo. Šole sedaj bolj kot kadarkoli prej igrajo pomembno vlogo, ko lahko vsem mladim skušajo omogočiti, da izkusijo široko paleto raziskovanja, gibanja v naravi. Z novostmi in spremembami v načinu poučevanja in uporabi pripomočkov se srečujejo učitelji tako v javnih kot v zasebnih osnovnih šolah. Slednje pogosto veljajo za bolj opremljene, saj s svojim sredstvi razpolagajo drugače in ne sledijo javnim naročilom. Razlike v opremljenosti šol se pojavljajo tudi med javnimi šolami. Namen raziskave je proučiti stanje pouka na prostem pri naravoslovju v prvem triletju osnovne šole v javnih in zasebnih osnovnih šolah. V raziskavo je bilo vključenih 96 učiteljev razrednega pouka, od tega 17 učiteljev, ki poučujejo na zasebni šoli. Podatki so bili zbrani s spletnim anketnim vprašalnikom. Ugotovili smo, da učitelji zasebnih šol pogosteje izvajajo pouk na prostem kot v javnih šolah. Učitelji javnih in zasebnih šol v večini navajajo podobne izzive, pomanjkljivosti oziroma omejitve pri izvajanju pouka naravoslovnih vsebin na prostem. Mnenje učiteljev javnih in zasebnih šol o poučevanju naravoslovja na prostem v prvem triletju se bistveno ne razlikujejo. Ocene lastne usposobljenosti na področju poučevanja naravoslovnih vsebin na prostem med učitelji javnih in zasebnih šol ni identificirati. Pogostost uporabe IKT-ja pri poučevanju naravoslovnih vsebin na prostem pri učiteljih iz javnih osnovnih šol višja kot pri učiteljih iz zasebnih osnovnih šol. Rezultati raziskave nakazujejo, da se učitelji javnih in zasebnih šol soočajo s podobnimi izzivi poučevanja in je v prvi vrsti učitelj tisti, ki lahko izkoristi okolje kot tudi IKT za pouk na prostem.

Ključne besede: Javna osnovna šola, naravoslovje, pouk na prostem, zasebna osnovna šola.

Abstract

More and more research and evidence shows that what matters is not so much what children know about nature, but rather what happens to them when they are in nature, what they experience and develop. Schools today play a more important role than ever in trying to provide all young people with a wide range of opportunities to explore and move around in nature. Teachers in both public and private primary schools are confronted with innovations and changes in the way they teach and use aids. The latter are often considered to be better equipped, as they have different means and do not follow public tenders. There are also differences between public schools in terms of equipment. The aim of the study is to examine the state of outdoor science teaching in the first three years of primary school. The study involved 96 classroom teachers, 17 of whom teach at a private school. The data were collected by means of an online questionnaire. We found that teachers at private schools teach outdoor science classes more often than at public schools. Teachers in public and private schools usually cite similar challenges, shortcomings or limitations in the delivery of outdoor science teaching. The opinions of public and private school teachers on outdoor science teaching in the first three years do not differ significantly. The assessment of their own competence in the field of outdoor science teaching is not apparent among

teachers of public and private schools. The frequency of use of ICT in outdoor science teaching is higher among teachers of public primary schools than among teachers of private primary schools. Research suggests that teachers in public and private schools face similar pedagogical challenges and it is primarily the teacher who can use both the environment and ICT for outdoor teaching.

Keywords: Natural sciences, outdoor education, private primary school, public primary school.

1. Uvod

V zadnjih letih pogosto slišimo, opazimo in beremo, da otroci 21. stoletja preživljajo svoj prosti čas nekvalitetno, v zaprtih prostorih, strmeči v tablične in telefonske zaslone. Posledično je s tem njihova fizična dejavnost vse manjša, omejene in slabše so (fino)motorične spretnosti, temu lahko dodamo še nekajurno sedenje v šolskih klopeh (Štemberger, 2012). Tudi učitelji skušajo slediti tehnološkemu razvoju in pogosto pri pouku uporabljajo pametne naprave (Gorenčič in Pavlin, 2019). Pregled splošnih in operativnih cilje predmetov spoznavanje okolja, ki vključuje naravoslovne vsebine kaže, da jih lahko v veliki meri dosežemo tudi zunaj zidov šolske učilnice (Kolar, Krnel in Velkavrh, 2011).

Besedni zvezi pouk na prostem (v nadaljevanju PNP) lahko pripišemo najrazličnejše sopomenke ali podpomenke, kot so: izobraževanje na prostem, poučevanje na prostem, pouk zunaj učilnice, pouk v naravi, učenje na prostem, šola na prostem, izkustveno izobraževanje ipd. Področje PNP-ja je dandanes zelo raznoliko, večplastno, in kot pravijo slovenski ter tuji avtorji, ga preprosto ni mogoče definirati le z eno povedjo. Nekateri raziskovalci so predlagali, da se pouk na prostem opredeljuje v širšem smislu, saj nanj vplivajo trenutne prakse, družbeno zasnovane definicije, ki se razvijajo in spreminjajo z zgodovinskim razvojem in potrebami (Adkins in Simmons, 2002) ter skozi čas, prostor in kulturo (Neill, 2008). Redna in vsestranska uporaba zunanjega prostora šole predstavlja pomembno dodano vrednost šolanju učencev in šoli, izboljšuje splošno kakovost življenja učencev in prispeva tudi k razvoju pozitivne identitete šole. Obenem pri PNP-ju učitelji uporabijo različne strategije poučevanja, ob tem pa PNP omogoča tudi medpredmetno povezovanje (Beames, Higgins & Nicol, 2012; Štemberger, 2012). Na različne načine je možno pri PNP-ju vključiti tudi IKT, na primer aplikacije z digitalnimi dihotomnimi ključi za identifikacijo lesnih vrst in druge (Laganis, Prosen in Torkar, 2017).

Kakorkoli že, s tradicionalnim poučevanjem naravoslovja bi se v današnjih časih verjetno redko srečali. Kot pravi Skribe Dimec (v Cencič idr., 2009), je po izkušnjah primerjav poučevanja naravoslovja med slovenskimi in tujimi osnovnimi šolami, v Sloveniji pouk v 1. in 2. triletju zanimivejši, učilnice so dobro opremljene, število učencev je zavidljivo majhno ipd. Za pouk naravoslovja je v večini primerih značilno, da so učenci visoko aktivni, delajo v manjših skupinah in s konkretnim materialom, ki ga vnaprej pripravi učitelj. Sodobna spoznanja ponujajo še celo vrsto spodbud za kakovostno izvajanje pouka naravoslovja: npr. uporaba e-gradiv, spodbujanje kritičnega mišljenja, preverjanje proceduralnega znanja, konstruktivistični način učenja/poučevanja.

Naravoslovje je opredeljeno s tremi predmetnimi področji, ki se med seboj vsebinsko dopolnjujejo, prepletajo, ob tem pa se vsako leto vsebinsko znanje utrjuje, nadgrajuje in poglablja – primerno starostnem razvoju učencev. Predmetna področja naravoslovja pri predmetu spoznavanje okolja so biologija, kemija in fizika.

Izziv za učitelja naravoslovja v zgodnjem otrokovem obdobju je predvsem, da spodbuja in ustvarja pogoje, ki spodbujajo otroke k razmišljanju, vedoželjnosti in veselju do znanja in učenja; kot najboljši način poučevanja naravoslovja je učenje z raziskovanjem (Vrščaj, 2012 v

Žakelj idr., 2014), hkrati pa se učitelji in šole soočajo z različno ravnjo interesa otrok za učenje naravoslovja.

Učenci se lahko šolajo v javnih ali v zasebnih osnovnih šolah. Zakon o zavodih (4. člen, 2. odstavek) navaja, da je osnovna šola uradna ustanova, ki izvaja zakonsko določeno izobraževanje. Javne osnovne šole so javni zavodi, ki se ustanovijo za opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja (prav tam). Javne osnovne šole ustanovijo republika, občine, mesto in druge z zakonom pooblaščene javne pravne osebe (ZZ, 3. člen, 3. odstavek). Od leta 2007 (v ZOFVI) se namesto pojma državna šola uporablja izraz javno veljavni program.V Sloveniji se zasebne osnovne šole po zakonski dikciji delijo v dve kategoriji (ZOFVI 2007, 17. člen): zasebne osnovne šole, ki delujejo po posebnih pedagoških pristopih (Montessori, Osnovna šola Lila, Waldorfska šola) in zasebne osnovne šole s konfesionalno dejavnostjo (Osnovna šola Alojzija Šuštarja).

1.1 Opredelitev raziskovalnega problema

Izraz PNP se v učnem načrtu predmeta spoznavanje okolja v točno taki obliki ne pojavlja, iz splošnih ciljev pa je razvidno, da se lahko uresničujejo z aktivnim spoznavanjem okolja (eksperimentalno delo, delo z gradivi, uporaba znanja o in v naravnem okolju). Cilj predmeta spoznavanje okolja je tudi organizacija pouka (ustvarjanje pogojev in priložnosti), ki bo omogočal razvijanje sposobnosti (spretnosti, postopkov): primerjanja, razvrščanja, urejanja, merjenja, zapisovanja podatkov napovedovanja in sklepanja, eksperimentiranja ter sporočanja. Ob tem se razvija odnos do dejstev, strpnost do negotovosti, odprtost za sprejemanje tujih zamisli in občutljivost za dogajanja v naravnem in družbenem okolju (Kolar et al., 2011, str. 5).

Nekatere od zasebnih šol imajo v svojih opisih ali programu poudarjeno poučevanje na prostem (Pouk je organiziran tako, da dejavnosti v čim večji meri potekajo izven učilnice, v naravi (Program OŠ Lila). »... aktivnosti učenja na prostem in v učilnici v naravi – so gradniki mreže znanja in priložnosti za naše učence.« (Program OŠ Alojzija Šuštarja)). Medtem ko Skribe Dimec (2014) navaja, da se lahko kar nekaj slovenskih šol pohvali z učilnico na prostem ali z gradnjo le-te v prihodnosti.

S proučevanjem pouka na prostem pri naravoslovnih predmetih v prvem triletju osnovne šole se v zadnjih letih ukvarja vse več učiteljev in študentov. Od leta 2015 naprej do danes je bilo narejenih približno deset diplomskih in magistrskih na to temo, nikjer pa ni bilo zaslediti raziskav o pouku na prostem v primerjavi med javnimi in zasebnimi osnovnimi šolami. V prispevku predstavljamo izsledke raziskave, s katero smo želeli identificirati podobnosti in morebitne razlike pri izvajanju in izkušnjah o pouku na prostem s poudarkom na naravoslovnih vsebinah.

Zastavili smo sledeča raziskovalna vprašanja:

- RV1: Ali se pogostost izvajanja pouka na prostem razlikuje glede na to, ali učitelj poučuje na javni ali zasebni osnovni šoli?
- RV2: Ali učitelji javnih in zasebnih osnovnih šol navajajo podobne izzive, pomanjkljivosti in omejitve izvajanja pouka naravoslovnih vsebin na prostem v prvem triletju?
- RV3: Ali se izkušnje učiteljev, ki poučujejo na javnih in zasebnih osnovnih šolah, o poučevanju naravoslovja na prostem v prvem triletju razlikujejo?

- RV4: Ali se pojavljajo razlike med učitelji javnih in zasebnih osnovnih šol glede skrbnosti za lastno usposobljenost na področju načrtovanja in izvajanja pouka naravoslovnih vsebin na prostem?
- RV5: V kolikšni meri učitelji javnih in zasebnih osnovnih šol uporabljajo IKT pri pouku naravoslovnih vsebin na prostem v prvem triletju?

2. Metode

2.1 Vzorec

Vzorec je slučajnostni, namenski. V raziskavo je bilo vključenih 96 učiteljev razrednega pouka prvega triletja slovenskih javnih in zasebnih osnovnih šol. 79 učiteljev je poučevalo v javnih, 17 pa v zasebnih osnovnih šolah. 94 anketirancev je ženskega spola (97,9 % anketirancev), dva anketiranca sta bila moškega spola (2,1 % anketirancev). 30,2 % anketirancev je bilo starih od 41 do 50 let, 26,0 % anketirancev je bilo starih do 30 let, 25,0 % anketirancev od 31 do 40 let in 18,8 % anketirancev več kot 50 let. Večina anketirancev je imela izobrazbo VII. stopnje tj. magisterij stroke – 2. bolonjska stopnja oziroma specializacija po visokošolskem strokovnem programu ali univerzitetni program po predbolonjskem programu.

2.2 Inštrument

Za namen raziskave smo oblikovali spletni vprašalnik 1ka. Vprašalnik je imel tri dele: i) splošni podatki, ii) vprašanja s področja poznavanja in uporabe poučevanja na prostem in iii) poučevanje naravoslovnih vsebin na prostem. Vključeval je vprašanja zaprtega, kombiniranega in odprtega tipa. Skupno je obsegal 22 vprašanj, od tega 14 zaprtega, 1 odprtega in 7 kombiniranega tipa.

2.3 Opis postopka zbiranja in obdelave podatkov

Nagovor učiteljev s povezavo do vprašalnika je bil objavljea v Facebook skupinah Razredni učitelji, RP učitelji/ce in Učiteljice prvega razreda, vsem šestim slovenskim zasebnim šolam (vključno z njihovimi enotami) in naključno izbranim javnim osnovnim šolam z različnih slovenskih regij (z namenom vzorčenja) je bil vprašalnik poslan po elektronski pošti. Učitelji so vprašalnik izpolnili preko spleta. Pridobljene podatke smo obdelali s pomočjo računalniškega programa Microsoft Excel 2013 in SPSS, verzija 22.0. Za opisovanje vzorca in podatkov smo uporabili deskriptivno in interferenčno statistiko (Pallant, 2011). Uporabili smo naslednje okrajšave: *f %* = odstotni delež glede na število odgovorov, *f* = število odgovorov, *g* = število prostostnih stopenj, *KS* = Kolmogorov-Smirnov test normalnosti, *M* = aritmetična sredina, *Max* = maksimalna vrednost, *Min* = minimalna vrednost, *MR* = povprečni rang, *N* = število odgovorov na vprašanje, *SD* = standardni odklon, *SW* = Shapiro-Wilkov test normalnosti, *t* = t-test, *U* = Mann-Whitney test, α = stopnja značilnosti, η^2 = velikosti učinka eta kvadrat, χ^2 = hi-kvadrat test.

3. Rezultati z diskusijo

Rezultati z diskusijo so predstavljeni po raziskovalnih vprašanjih.

RV1: *Ali se izkušnje izvajanja pouka na prostem razlikujejo glede na to, ali učitelj poučuje na javni ali zasebni osnovni šoli?*

Zanimalo nas je, ali se količina izkušenj pri poučevanju PNP-ja anketirancev razlikuje glede na javno oziroma zasebno šolo anketirancev. Za testiranje normalnosti uporabimo Kolmogorov-Smirnov test normalnosti ($N \geq 50$), oziroma Shapiro-Wilk test normalnosti ($N < 50$). Ugotovimo, da odgovori niti za javno, niti za zasebno osnovno šolo niso normalno porazdeljeni (tabela 1), saj je $\alpha = 0{,}001 < 0{,}05$ za oba testa normalnosti, kar pomeni, da ničelno hipotezo o normalnosti porazdelitev odgovorov lahko zavrnemo. Podatki niso normalno porazdeljeni, zato uporabimo Mann-Whitney test. Statistično značilne razlike v izkušnjah poučevanja PNP-ja glede na javno in zasebno osnovno zaznamo (U=301,50; $\alpha = 0{,}001$; η^2=0,13), kar pomeni da ničelno hipotezo o enakosti izkušenj pri poučevanju PNP-ja (enakosti povprečja rangov) med obema skupinama, zavrnemo. Ugotovimo, da imajo učitelji, ki poučujejo na zasebnih osnovnih šolah višji povprečni rang (MR = 68,26), kot učitelji, ki poučujejo na javnih osnovnih šolah (MR = 42,92), kar pomeni, da imajo učitelji, ki poučujejo na zasebnih osnovnih šolah več izkušenj pri poučevanju s PNP-jem kot učitelji v javnih osnovnih šolah.

Ugotovili smo, da imajo v zasebnih osnovnih šolah več izkušenj kot v javnih. Ker imajo več izkušenj pri poučevanju PNP-ja, lahko sklepamo, da v zasebnih osnovnih šolah tudi pogosteje izvajajo PNP kot v javnih osnovnih šolah. Iz raziskave ugotovimo, da vsi učitelji zasebnih šol izvajajo PNP na tedenski oz. mesečni ravni pri večini predmetov, učitelji javnih šol tako pogosto izvajajo PNP le pri angleščini.

Nekatere raziskave v evropskem in svetovnem prostoru kažejo, da škotski učitelji od prvega do četrtega razreda najpogosteje na prostem poučujejo naravoslovne vsebine (88,0 %), osebno, družbeno, zdravstveno vzgojo (76,0 %) ter umetnost in oblikovanje (65,0 %) (Supergrounds, 2009 v Šuklje Erjavec, 2012). Poročilo raziskave Project Dirt (2018) navaja, da izvaja dve tretjini (63,0 %) osnovnih šol po svetu pouk na prostem približno enkrat na teden ali več pri vseh šolskih predmetih z učenci starimi od 5 do 11 let.

Tabela 1: Test normalnosti porazdelitve odgovorov za vprašanje o pogostosti izvajanja PNP-ja.

Trditev	Vrsta šole	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		KS	***g***	***α***	***SW***	***g***	***α***
Izkušnje s PNP-jem	javna osnovna šola	0,19	77	0,001	/	/	/
	zasebna osnovna šola	/	/	/	0,73	17	0,001

RV2: *Ali učitelji javnih in zasebnih osnovnih šol navajajo podobne izzive, pomanjkljivosti in omejitve izvajanja pouka naravoslovnih vsebin na prostem v prvem triletju?*

Odgovore anketirancev na vprašanja o prednostih PNP-ja pri naravoslovnih vsebinah in izzivih poučevanja na prostem smo kodirali in razdelili v tri glavne kategorije, kot je razvidno iz tabel 2 in 3. Kategorije smo na podlagi dosedanjih raziskav in literature deloma osnovali vnaprej. Znotraj določenih kategorij smo odgovore nadaljnje uredili še v vsebinsko natančnejše

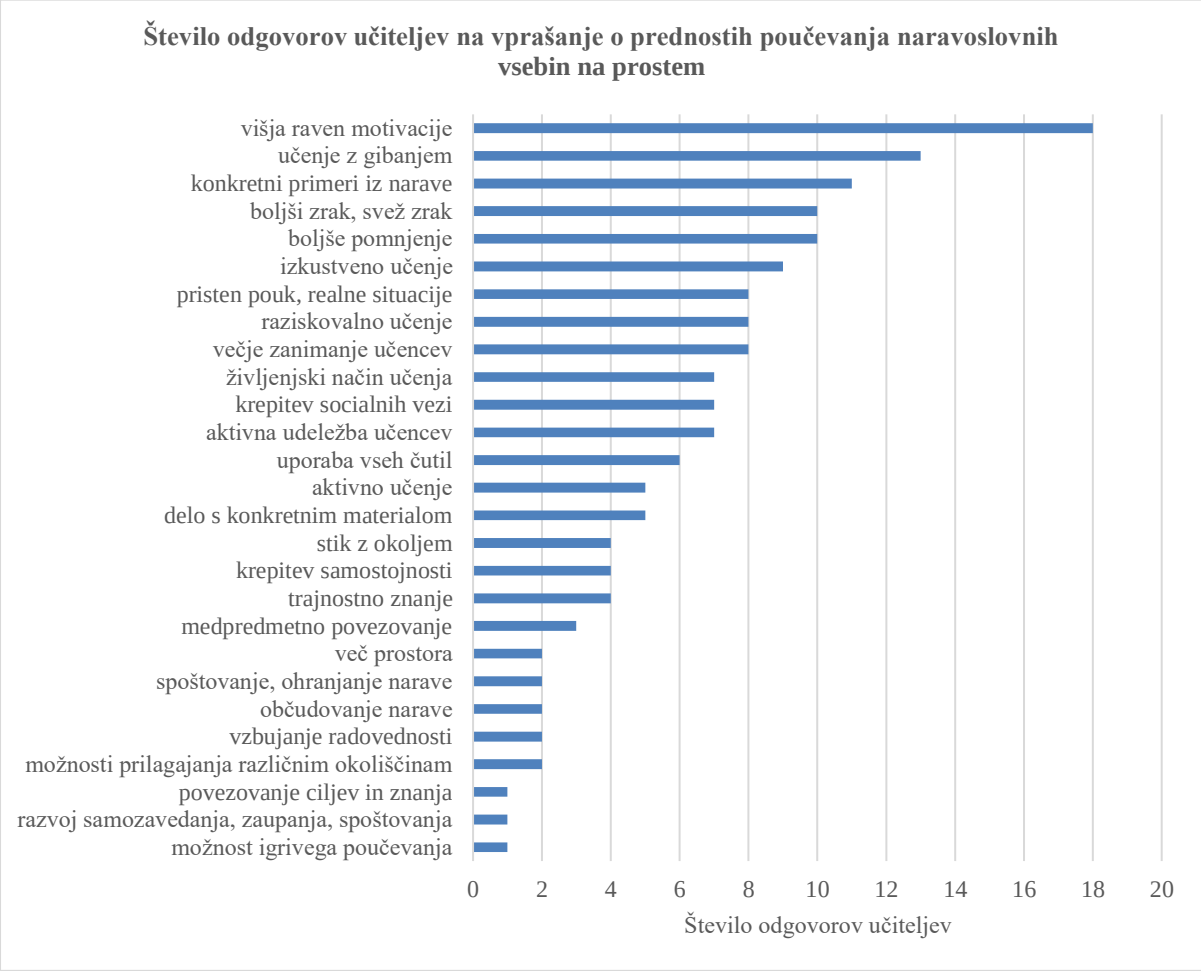
podkategorije. Ob podrobni analizi odgovorov ugotovimo, da odgovore posamične kategorije navajajo tako učitelji javnih kot tudi zasebnih osnovnih šol.

Tabela 2: *Prednosti poučevanja naravoslovnih vsebin na prostem v prvem triletju osnovne šole.*

Kategorije	**Podkategorije**
Učenec in razred	• krepitev samostojnosti • razvoj samozavedanja, zaupanja, spoštovanja • uporaba vseh čutil • stik z okoljem • aktivna udeležba učencev • višja raven motivacije • večje zanimanje • krepitev socialnih vezi • boljše pomnjenje
Učenje in poučevanje	• možnost prilagajanja različnim okoliščinam • povezovanje ciljev in znanja • izkustveno učenje • medpredmetno povezovanje • priložnosti za raziskovanje • vzbujanje radovednosti • življenjski način učenja • delo s konkretnim materialom • aktivno učenje • učenje z gibanjem • pristen pouk, realne situacije • konkretni primeri iz narave • raziskovalno učenje
Narava	• občudovanje narave • spoštovanje, ohranjanje narave • več prostora • boljši zrak, svež zrak

Graf 1 prikazuje število odgovorov učiteljev (N = 155) na vprašanje o pozitivnih vidikih poučevanja naravoslovja na prostem vseh podkategorij od največkrat omenjenega do najmanj. Razberemo lahko, da so učitelji pri odgovorih največkrat navedli naslednje pozitivne vidike pouka naravoslovja na prostem: pripomore k višji ravni motivacije (18 odgovorov); je pouk, ki vključuje učenje z gibanjem (13 odgovorov); vsebuje konkretne primere iz narave (11 odgovorov); pomnjenje je boljše, učenec je na svežem zraku (10 odgovorov); spodbuja izkustveno učenje (9 odgovorov).

Graf 1: *Število odgovorov učiteljev na vprašanje o prednostih poučevanja naravoslovnih vsebin na prostem.*



Nekaj zanimivih odgovorov na vprašanje o pozitivnih vidikih poučevanja naravoslovja na prostem:

»To je drug tip pouka, ki vzbuja zanimanje in občutek preprostosti.«

»Možnost igrivega poučevanja. Delovni zvezki prvošolce omejijo na stol in mizo.«

»Otroci se v učilnici v naravi (UVN) učijo občudovati naravo. Ne odobravam, da jim npr. metulja pokažemo preko PPT-ja.«

»Izkušnje vodijo do trajnostnega znanja.«

»Otroci se v naravi učijo že preko igre in lastnega raziskovanja. Za tak pouk so vedno motivirani.«

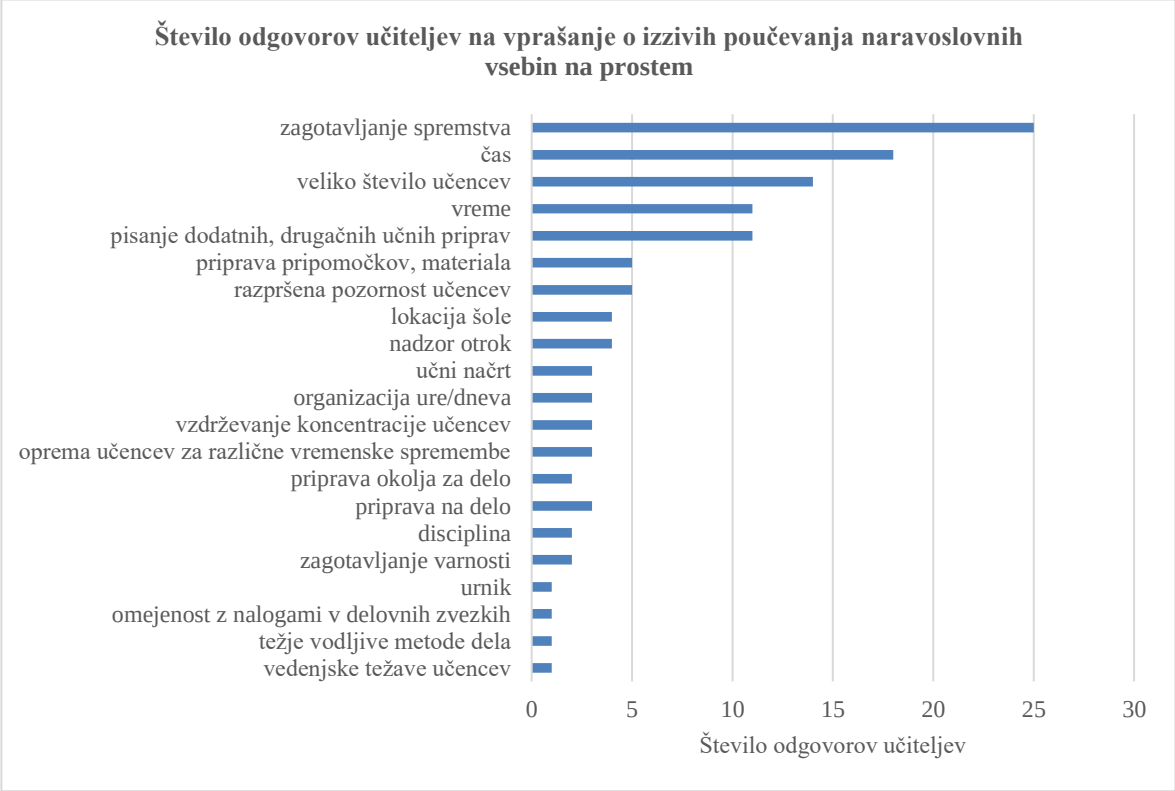
»Poučevanje po sklopih, zato imamo več časa, da se tudi prilagodimo vremenskim razmeram.«

Tabela 3: *Izzivi, omejitve in pomanjkljivosti poučevanja naravoslovnih vsebin na prostem v prvem triletju.*

Kategorije	**Podkategorije**
Notranji pogoji	• oprema učencev za različne vremenske spremembe • razpršena pozornost učencev • vedenjske težave učencev • veliko število učencev • zagotavljanje spremstva
Zunanji pogoji	• čas • lokacija šole • preveliko število učnih ciljev • omejenost z nalogami v delovnih zvezkih • urnik • učni načrt • vreme
Osebni izzivi	• organizacija ure/dneva • vzdrževanje koncentracije učencev • nadzor otrok • zagotavljanje varnosti • pisanje dodatnih, drugačnih učnih priprav • priprava okolja za delo • težje vodljive metode dela • priprava pripomočkov, materiala

Graf 2 prikazuje število odgovorov vseh podkategorij od največkrat do najmanj omenjenega. V celoti izpolnjenih vprašalnikov je bilo 86 (od tega 71 iz javnih osnovnih šol in 15 iz zasebnih osnovnih šol). Ugotovimo, da pet izzivov najbolj izstopa glede na število omemb. To so: zagotavljanje spremstva (25 odgovorov ali 29,0 % vseh anketirancev); čas (18 odgovorov ali 21,0 % vseh anketirancev); veliko število učencev (14 odgovorov ali 16,3 % vseh anketirancev); vremenske omejitve (11 odgovorov ali 12,8 % vseh anketirancev); pisanje dodatnih, drugačnih učnih priprav (11 odgovorov ali 12,8 % vseh anketirancev).

Graf 2: *Število odgovorov učiteljev na vprašanje o izzivih poučevanja naravoslovnih vsebin na prostem.*



Učitelji javnih in zasebnih šol v večini navajajo podobne izzive, pomanjkljivosti, omejitve pri izvajanju PNP-ja pri naravoslovnih vsebinah. Zagotavljanje spremstva predstavlja izziv oziroma omejitev približno tretjini učiteljev javnih šol (31,0 %) in petini zasebnih šol (20,0 %). Čas kot omejitev pri izvedbi PNP-ja predstavlja izziv šestnajstim učiteljem javnih šol (22,5 %) in dvema učiteljema zasebnih šol (13,3 %). Razlike se pojavijo pri podkategoriji »učni načrt« (4,2 %) in »lokacija šole« (5,6 %), ki jih navajajo le učitelji javnih šol, pri zasebnih učiteljih te navedbe nismo zaznali. Posamezni učitelji javnih šol navajajo še nekatere druge izzive, ki jih zasebni učitelji niso navedli, to so: vedenjske težave učencev, težje vodljive metode dela, omejenost z nalogami v delovnih zvezkih, urnik in zagotavljanje varnosti ter discipline. Tudi nekatere druge domače raziskave navajajo podobne izzive. Mramor (2015) izpostavi, da so izzivi poučevanja predvsem čas, disciplina in vreme, Šebjanič in Skribe Dimec (2019) omenjata težave, ki so jih navedle intervjuvanke: spremstvo, nesodelovanje med učitelji, zbiranje zamisli, dodatne obremenitve za učitelja, vreme in zdravje učencev. Tuji avtorji (O'Neil in McMahon, v Jeronen, E. in Jeronen, J., 2012) navajajo, da se težave kažejo v pomanjkanju znanja o strategijah poučevanja, pomanjkanju časa in številčnosti razredov, kar se podobno kot pri nas odraža pri navedbi izzivov v nadzoru in disciplini razreda. Omeniti velja, da učitelji navajajo splošne izzive pri izvedbi PNP-ja, ki so podobni izzivom, ki jih navajajo Barker, Slingsby in Tilling (2002; Rickinson *et al*., 2004; Tuuling, Õun in Ugaste (2018) in Waite, 2010. Npr. Rickinson *et al*. (2004) in Barker *et al*., 2002 navajata izziva spremstvo in časovne omejitve, medtem ko Tuuling *et al.* (2018) tudi navajajo varnost, pomanjkanje gradiv in prostora.

Primeri odgovorov učiteljev na vprašanje o izzivih, pomanjkljivostih in omejitvah pri poučevanju naravoslovja na prostem:

»Časovno še ne znam vključiti poučevanje vsebin na prostem. Nimam dovolj znanja in idej.«

»Omejeni smo s časom, z ogromno nalogami v delovnih zvezkih in s prevelikim številom ciljev v UN.«

»Izziv mi je, kako pripraviti uro, da bodo učenci zadovoljni, a vseeno ne bodo »zatavali«.«

»Izziv najbolj vidim v samih pripravah – organizaciji učitelja in pripravi pripomočkov, ki so za opazovanje raznih stvari precej drage in jih šola skozi leta počasi pridobiva.«

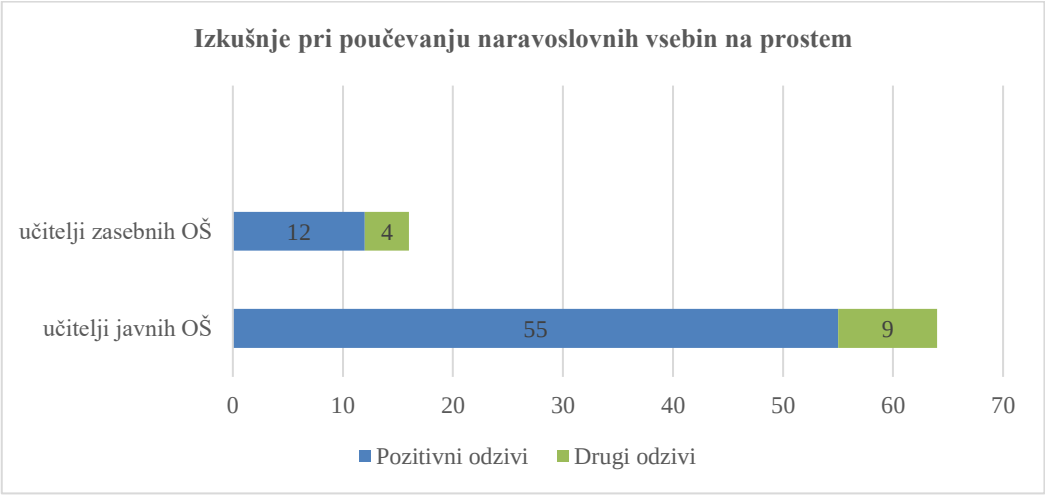
»Izziv, da začneš z majhnimi koraki. V timu pripraviš krajše opazovanje, si podeliš primere dobre prakse. Iščeš načine, katere učne cilje bi lahko opravil na prostem.«

»V jutranjih urah otroke občasno zebe. Smo se šli kdaj tudi pogreti v učilnico.«

RV3: *Ali se izkušnje učiteljev, ki poučujejo na javnih in zasebnih osnovnih šolah, o poučevanju naravoslovja na prostem v prvem triletju razlikujejo?*

Anketiranci so bili povprašani o izkušnjah pri poučevanju naravoslovnih vsebin na prostem. Graf 3 prikazuje število odgovorov, ki so jih učitelji javnih in zasebnih šol podali na vprašanje pod alinejo »Izkušnje«. Odgovori so bili razdeljeni v dve kategoriji: pozitivni odzivi in drugi odzivi (komentar, predlog). Učitelji zasebnih šol so podali 12 pozitivnih odzivov (75,0 %) in 4 druge odzive (25,0 %), učitelji javni šol pa 55 pozitivnih odzivov (86,0 %) in 9 drugih odzivov (14,0 %). Iz odgovorov sklepamo, da se izkušnje in mnenja učiteljev javnih in zasebnih osnovnih šol o poučevanju naravoslovja na prostem ne razlikujejo, saj večina učiteljev obeh šol (83,8 %) navaja izkušnje poučevanja na prostem kot pozitivne (»Zelo dobre!«, »Pozitivne!«, »Nas bogatijo.« ipd.), ostali (16,2 %) ob tem navajajo druge predloge ali lastna opažanja.

Graf 3: *Izkušnje pri poučevanju naravoslovnih vsebin na prostem.*



RV4: *Ali se pojavljajo razlike med učitelji javnih in zasebnih osnovnih šol glede skrbnosti za lastno usposobljenost na področju načrtovanja in izvajanja pouka naravoslovnih vsebin na prostem?*

V tabeli 4 so navedene trditve, ki se nanašajo na vrednotenje skrbi za lastno usposobljenost na področju načrtovanja in izvajanja pouka naravoslovnih vsebin na prostem. Statistično

značilnih razlik v slednjih med učitelji iz javnih osnovnih šol in učitelji iz zasebnih osnovnih šol ni idenfificirati, zato lahko sklepamo, da je skrb za lastno usposobljenost na področju načrtovanja in izvajanja pouka naravoslovnih vsebin na prostem, v javnih in zasebnih osnovnih šolah podobna. Mizell (2010) pravi, da se učitelji, tudi izkušeni, pri delu soočajo z velikimi izzivi, vključno s spremembami vsebine predmetov, novimi učnimi pristopi, napredkom tehnologije, učnimi potrebami študentov itd. in je pomembno, da se učitelji stalno strokovno usposabljajo, pri čemer je potrebna podpora okolja.

Tabela 4: *Primerjava načinov skrbi za lastno usposobljenost na področju načrtovanja in izvajanja pouka naravoslovnih vsebin na prostem med javnimi in zasebnimi osnovnimi šolami z dodanimi vrednostmi Mann-Whitney testa.*

Trditve	**Vrsta šole**	***N***	***MR***	***U***
Posvetujem se s kolegi na razredni stopnji.	javna osnovna šola	77	46,29	U = 561,50 (α = 0,535)
	zasebna osnovna šola	16	50,41	
	Skupaj	93		
Posvetujem se s kolegi na predmetni stopnji.	javna osnovna šola	77	46,75	U = 579,00 (α = 0,840)
	zasebna osnovna šola	16	48,19	
	Skupaj	93		
Udeležujem se različnih izobraževanj.	javna osnovna šola	77	44,86	U = 451,50 (α = 0,075)
	zasebna osnovna šola	16	57,28	
	Skupaj	93		
Prebiram strokovno literaturo.	javna osnovna šola	77	46,10	U = 547,00 (α = 0,452)
	zasebna osnovna šola	16	51,31	
	Skupaj	93		
Informacije poiščem na spletu.	javna osnovna šola	77	45,92	U = 532,50 (α = 0,344)
	zasebna osnovna šola	16	52,22	
	Skupaj	93		

RV5: *V kolikšni meri učitelji javnih in zasebnih osnovnih šol uporabljajo IKT pri pouku naravoslovnih vsebin na prostem v prvem triletju?*

Pogovorno veljajo zasebne šole za bolj opremljene kot javne šole. Rezultati analize o uporabi IKT-ja pripomočkov kažejo, da večina učiteljev pri poučevanju naravoslovja uporablja računalnik, in sicer 94,8 % učiteljev javne šole in 85,7 % zasebne šole in LCD projektor, 89,6 % učiteljev javne šole in 73,3 % zasebne šole. Podatki kažejo, da je delež uporabe navedenih pripomočkov višji v javnih šolah. Zasebne šole imajo na spletnih straneh objavljene program ali učne načrte, v katerih omenjajo odnos šole do naravoslovja in učenja na prostem, kar je lahko pokazatelj, da učitelji zasebnih šol načrtujejo drugačne dejavnosti za poučevanje naravoslovja (in ostalih predmetov) in v to vključujejo nekoliko več neposrednega stika z naravo.

Kakorkoli že, zanimalo nas je, kako je z rabo IKT-ja pri PNP-ju naravoslovnih vsebin v javnih in zasebnih osnovnih šolah. Iz podatkov predstavljenih v tabeli 5 je razvidno, da so statistično pomembne razlike v povprečjih pogostosti uporabe IKT-ja med učitelji iz javnih in zasebnih šol pri PNP-ju naravoslovnih vsebin. Razberemo lahko, da je pogostost uporabe IKT-ja pri poučevanju naravoslovnih vsebin na prostem pri učiteljih iz javnih osnovnih šol višja kot pri učiteljih iz zasebnih osnovnih šol.

Tabela 5: *Primerjava uporabe IKT-ja pri pouku naravoslovnih vsebin na prostem v prvem triletju med javnimi in zasebnimi osnovnimi šolami.*

Trditev	**Vrsta šole**	***N***	***MR***	***U***
Pogostost rabe IKT-ja pri poučevanju naravoslovnih vsebin	javna osnovna šola	77	51,21	291,5 (α = 0,001)
	zasebna osnovna šola	16	26,72	
	Skupaj	93		

3. Zaključek

V prispevku smo predstavili področje poučevanja naravoslovja na prostem v prvem triletju osnovne šole in v neki meri primerjali slednje v javnih in v zasebnih osnovnih šolah. V knjižnicah in na spletu obstaja vrsta člankov, raziskav, knjig in drugih virov, ki razlagajo ali poročajo o PNP-ju. Razvidno je, da zanimanje za PNP v Sloveniji in po svetu vedno narašča in postaja redna tema pogovorov in srečanj učiteljev. Slednje se v neki meri odraža v raziskavi o PNP-ju izvedeni z učitelji prvega triletja javnih in zasebnih osnovnih šol predstavljeni v prispevku.

Rezultati raziskave kažejo:

- Da imajo učitelji na splošno zmerno veliko izkušenj s PNP-jem. Učitelji, ki poučujejo na zasebnih osnovnih šolah imajo več izkušenj kot učitelji v javnih osnovnih šolah (tabela 1).
- Da največji izziv pri poučevanju naravoslovja na prostem učiteljem predstavljata zagotavljanje spremstva, kar navaja 31,0 % učiteljev iz javnih in 20,0 % učiteljev iz zasebnih osnovnih šol in čas, kar navaja 22,5 % učiteljev javnih in 13,3 % učiteljev zasebnih osnovnih šol (graf 2).
- Učitelji javnih in zasebnih osnovnih šol se počutijo enako kompetentne za poučevanje naravoslovnih vsebin na prostem, a si kljub temu 77,4 % učiteljev želi dodatnega izobraževanja na področju načrtovanja in izvajanja pouka naravoslovnih vsebin na prostem.
- Da se izkušnje in mnenja učiteljev javnih in zasebnih osnovnih šol o poučevanju naravoslovja na prostem ne razlikujejo, saj večina učiteljev obeh šol (83,8 %) navaja izkušnje poučevanja na prostem kot pozitivne (»Zelo dobre!«, »Pozitivne!«, »Nas bogatijo.« ipd.), ostali (16,2 %) ob tem navajajo druge predloge ali lastna opažanja.
- Da učitelji javnih osnovnih šol pogosteje uporabljajo IKT pri poučevanju naravoslovnih vsebin kot učitelji zasebnih osnovnih šol (tabela 5).

Izsledkov raziskave ne moremo posplošiti na osnovno množico zaradi majhnega števila učiteljev iz zasebnih šol. Obenem je vprašalnik kratek in so prevladovala vprašanja zaprtega tipa, kar omejuje zaključke.

Vsekakor bi bilo v bodoče smiselno izvesti raziskavo na večjem vzorcu učiteljev prvega triletja osnovne šole iz obeh vrst šol kot tudi vključiti kvalitativen tehnike zbiranja podatkov za oblikovanje bolj celostne slike predstavljene problematike.

Izsledki raziskave nakazujejo, da imam učitelj tako javne kot tudi zasebne šole ključno vlogo pri poučevanju in PNP-ju naravoslovnih vsebin, zato je smotrno, da se pripravijo kvalitetna učna gradiva, ki bodo dostopna, seminarji in delavnice, kjer bodo prikazani različni načini poučevanja naravoslovja na prostem, brez in z rabo IKT-ja.

4. Zahvala

This work is supported by University of Rijeka with the project no.uniri-pr-drustv-19-19 "Connectedness with Nature, The Organization of Early School-Aged Students' Free Time and Digital Technologies".

4. Literatura

Adkins, C. in Simmons, B. (2002). Outdoor, Experiential, and Environmental Education: Converging or Diverging Approaches? ERIC Digest. Pridobljeno s https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467713.pdf.

Barker, S., Slingsby, D. R. in Tilling, S. (2002). *Teaching biology outside the classroom: is it heading for extinction? A report on outdoor biology teaching in the 14–19 curriculum*. Shrewsbury, UK: Field Studies Council.

Beames, S., Higgins, P. & Nicol, R. (2012). *Learning Outside the Classroom : theory and guidelines for practice.* New York; London: Routledge.

Cencič, M., Cotič, M. in Medved Udovič, V. (2009). *Pouk v družbi znanja*. Koper: Pedagoška fakulteta.

Gorenčič, K. in Pavlin, J. (2019). Vključevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije pri predmetu naravoslovje in tehnika v osnovni šoli = Implementation of ICT in subject science and technology in primary school. V Orel, M. in Jurjevčič, S. (ur.). *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*, str. 1603–1613. Ljubljana [i. e. Polhov Gradec]: EDUvision.

Jeronen, E. in Jeronen, J. (2012). *Outdoor education in Finnish schools and universities*. Pridobljeno s https://ioern.files.wordpress.com/2012/03/finland_1.pdf.

Kolar, M., Krnel, D. in Velkavrh, A. (2011). *Spoznavanje okolja. Učni načrt* [Environmental studies. National curriculum]. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Laganis, J., Prosen, K. in Torkar, G. (2017). Classroom versus outdoor biology education using a woody species identification digital dichotomous key. *Natural sciences education*, 46(1), 1–9.

Mizell, H. (2010). *Why Professional Development Matters*. Oxford: Learning Forward

Mramor, Š. (2015). *Pouk na prostem pri predmetu spoznavanje okolja v drugem razredu osnovne šole* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Neill, J. T. (2008). *Enhancing Life Effectiveness: The Impacts of Outdoor Education Programs*. University of Western Sydney, Sydney. Pridobljeno s https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws:6441.

Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS, 4th Edition*. Crows Nest, N.S.W., Australia: Allen & Unwin.

Project Dirt. (2018). The impact of outdoor learning and playtime at school – and beyond. Pridobljeno s https://outdoorclassroomday.com/wpcontent/uploads/2018/05/FINAL-Project-Dirt-Survey-Outdoor-Play-and-Learning-at-School-2018-15.05.18.pdf.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Young Choi, M., Sanders, D. idr. (2004). *A review of Research on Outdoor Learning.* London: Field Studies Council.

Skribe Dimec, D. (2014). Pouk na prostem. V Mršnik, S. in Novak, L. (ur.), *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Spoznavanje okolja: naravoslovje in tehnika*, str. 79–83. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Šebjanič, E. in Skribe Dimec, D. (2019). Primeri dobre prakse pouka na prostem v Sloveniji in tujini. *Sodobna pedagogika*, 70(2), 70–85.

Štemberger, V. (2012). Šolsko okolje kot učno okolje ali pouk zunaj [School environment as a learning environment or outdoor lesson]. *Razredni pouk* [Primary Education], 14(1/2), 84−90.

Šuklje Erjavec, I. (2012). Pomen in možnosti uporabe zunanjega prostora šol v vzgojno-izobraževalnem procesu. *Sodobna pedagogika*, 1,156–174.

Tuuling, L., Õun, T., & Ugaste, A. (2018). Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 19(4), 358–370.

Vrščaj, D. (2012). *Priložnosti za naravoslovje.* Seminarsko gradivo za srečanje PRSa za spoznavanje okolja in naravoslovje in tehniko. Ljubljana.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (1996). Uradni list RS, št. 16/97. Pridobljeno s http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445.

Kratka predstavitev avtoric

Patricija Volčič je ravnokar pridobila naziv magistrica profesorica razrednega pouka. Trenutno poučuje v kombiniranem oddelku na Podružnici Bukovščica Osnovne šole Ivana Groharja. Pri pouku skuša učne vsebine podajati na zanimiv način, izvaja pouk na prostem, pripravlja ponazoritve s konkretnimi materiali, poskusi in ciljno vpeljuje IKT v pouk. Z različnimi strategijami poučevanja želi zbuditi interes pri različnih predmetih.

Jerneja Pavlin je docentka za področje fizike v izobraževanju, zaposlena na Oddelku za fiziko in tehniko in Oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Raziskovalno deluje na področju razvoja, optimizacije in evalvacije različnih strategij poučevanja naravoslovja ter proučevanju razumevanja zahtevnih učnih vsebin na razredni stopnji.

Povezovanje znanja o gostoti in vzgonu pri pouku na daljavo

Connecting Knowledge on Density and Buoyancy in Distance Learning

Katarina Susman in Jerneja Pavlin

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
katarina.susman@pef.uni-lj.si, jerneja.pavlin@pef.uni-lj.si

Povzetek

Plavanje in potapljanje sta vsakdanja pojava. Pri njuni razlagi ima pomembno vlogo tudi vzgon. Razumevanje vzgona je zahtevno na vseh ravneh šolanja. Zato smo med 87 študenti prvega letnika razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani izvedli raziskavo, pri kateri smo analizirali odgovore študentov pri problemski nalogi na temo vzgon. Pri problemski nalogi so morali študenti določiti povprečno gostoto sadeža brez uporabe tehtnice. Reševali so jo v okviru pouka na daljavo, ker je v marcu 2020 v Sloveniji zaradi pandemije celoten študijski proces potekal na daljavo. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kako so študenti pristopili k reševanju problemske naloge in identificirati vsebinske težave, ki so jih imeli med reševanjem. Rezultati raziskave kažejo, da imajo študenti težave pri razumevanju vzgona kot tudi pri pojmovanju in povezovanju pojmov gostota, vzgon in teža izpodrinjene tekočine. Problemsko nalogo je uspešno rešilo 5 % študentov. Pri vseh neuspešnih študentih smo identificirali napake v ključnih razmislekih in korakih reševanja problemske naloge. Rezultati raziskave prispevajo k oblikovanju vsebine za morebitno ponovno delo na daljavo in kažejo na primanjkljaje v temeljnem znanju ter nakazujejo smernice za uporabo ustreznih metod dela na daljavo pri obravnavi vzgona.

Ključne besede: Gostota, pouk na daljavo, problemska naloga, vzgon.

Abstract

Floating and sinking are everyday phenomena that are strongly connected with the concept of buoyancy. The understanding of buoyancy is identified as difficult at all levels of education. Therefore, we conducted the research among 87 first-year pre-service primary school teachers of the Faculty of Education at the University of Ljubljana. For research purposes, we analysed the students' solutions to a problem task on buoyancy, in which the students had to determine the average density of a fruit. The students solved the problem task during the pandemic in March 2020 in the distance learning process. The aim of the research was to identify the students' approaches and the difficulties they faced in solving the problem task. It turned out that the students had great difficulties in understanding the concept of buoyancy and combining knowledge, especially understanding and combining the concepts of density, buoyancy and weight of the displaced liquid. Five percent of the students successfully solved the problem task. All others made inappropriate key considerations and steps to solve the problem task. The research results contribute to create the content for possible future distance work, reveal gaps in basic knowledge and suggest guidelines for the application of suitable methods of distance work in teaching and learning buoyancy.

Keywords: Buoyancy, density, distance learning, problem task.

1. Uvod

Vzgon velja za zahtevnejšo temo v poučevanju naravoslovja in fizike. V literaturi je možno zaslediti veliko raziskav na vseh ravneh šolanja, ki so povezane z razumevanjem pojmov vzgon in gostota in se navezujejo na plavanje in potapljanje predmetov (Hardy, Jonen, Möller in Stern, 2006; Joung, 2009; Potvin & Cyr, 2017; Qonita idr. 2019; Wongsuwan in Huntula, 2019). V virih je zaslediti veliko napačnih predstav, ki so jih identificirali v povezavi z omenjenimi pojmi (Potvin in Cyr, 2017; Tasdere in Ercan, 2011; Unal, 2008; Wong, Lim, Munirah in Foong, 2010; Wongsuwan in Huntula, 2019). Napačne predstave izvirajo iz zahtevnosti teme, saj je za ustrezno razumevanje sile vzgona potrebno imeti usvojene pojme masa, gostota, prostornina, sila in tlak. Obenem je narava učenja takšna, da imajo pomembno vlogo izkušnje in predstave o delovanju stvari in naravnih pojavih. Izkušnje posameznik pridobiva v svojem domačem okolju od prvega trenutka dalje. Prav te intuitivne predstave je najtežje spremeniti, a jih je za ustrezno konceptualno razumevanje naravoslovnih vsebin pogosto potrebno (Krnel, Watson in Glažar, 2005). Učenci imajo izkušnje s plavanjem in potapljanjem predmetov. Kljub izkušnjam so njihove predstave o vzrokih za plavanje nepopolne. V nižjih razredih osnovne šole je ena od glavnih predstav učencev, zakaj neko telo plava ali potone, osnovana izključno na teži predmeta, medtem ko prostornini predmeta ne posvečajo pozornosti. Učenci pogosto razloge za plavanje teles pripišejo obliki predmetov in prisotnosti zraka v njih. Wong idr. (2010) identificirajo napačne predstave učencev sedmega razreda. Ti imajo običajno težave pri razumevanju vzgona, pri čemer ne razlikujejo mase, prostornine in gostote predmeta kot tudi tekočine. Zaslediti je predstave, da težji predmeti potonejo, lažji plavajo. Učenci tudi menijo, da na vzgon vpliva »količina« tekočine, v katero položimo predmet. Pogosto so učenci mnenja, da le lastnosti predmeta vplivajo na to, ali bo telo plavalo ali potonilo. Wongsuwan in Huntula (2019) poročata, da so pri 80 % učencev, ki so bili vključeni v raziskavo, zaznali napačne predstave, kljub temu da so vzgon že obravnavali pri pouku. Potvin in Cyr (2017) sta v raziskavi pokazala, da s starostjo in novimi spoznanji napačne prestave ne izginejo povsem, ampak še vedno v neki obliki ostajajo in sobivajo z znanstvenimi koncepti in izkušnjami, ki jih posamezniki skozi šolanje pridobivajo.

Učni načrti v Sloveniji predvidevajo obravnavo vsebin povezanih z vzgonom od vrtca do vključno srednješolskega izobraževanja večine programov. V vrtcu otroci spoznavajo gibanje teles v vodi in lastnosti teles, vode in drugih tekočin. Predvidena dejavnost je, da »otrok v vodo meče različne predmete, (…) se igra z ladjicami (…) in izdeluje ladjice« (Bahovec idr. 1999, str. 39, 42). Pri predmetu spoznavanje okolja v prvem razredu osnovne šole učenci spoznavajo lastnosti trdnih snovi in tekočin, v drugem razredu snovi razlikujejo in razvrščajo predmete po plovnosti (Kolar, Krnel in Velkavrh, 2011). Omenjeni cilj zahteva dejavnosti, v katerih učenci predmete polagajo v vodo in ugotavljajo, ali predmeti plavajo. Pomembno je, da se na tem mestu poudarja razlika med snovjo in predmetom.

V četrtem razredu pri predmetu naravoslovje in tehnika naj bi učenci razvrščali snovi po lastnostih, med katerimi je navedena tudi gostota. V petem razredu naj bi učencu opredelili in razložili pojem gostota. Med izbirnimi cilji petega razreda je navedeno, da naj bi učenci razumeli, da se pri trdnih snoveh s spreminjanjem oblike masa in prostornina ohranjata ter da se pri plinih s spreminjanjem prostornine (posode) masa ohranja, gostota pa spreminja (Balon, Gostinčar Blagotinšek, Papotnik, Skribe Dimec in Vodopivec, 2011).

Pri naravoslovju v šestem razredu učenci nadgradijo znanje o lastnostih snovi, med drugim tudi o gostoti in spoznavajo, »kaj se dogaja s snovmi, ko jih damo v vodo« (Skvarč idr. 2011, str. 9). V učnem načrtu za predmet naravoslovje v sedmem razredu ciljev o plavanju teles ne zasledimo. Učenci usvajajo znanje o čistih snoveh in zmeseh ter njihovih lastnostih in o

postopkih ločevanja. To znanje je pomembno za usvajanje konceptualnega razumevanja vzgona in plovnosti teles. V osmem razredu osnovne šole učenci prvič spoznajo in opredelijo vzgon, »s poskusi raziščejo vzgon, ugotovijo, da je vzgon rezultanta okoliške tekočine na telo in na preprostih primerih uporabijo enačbo za računanje vzgona. S primerjavo gostot oz. povprečnih gostot razložijo, v katerih okoliščinah telo plava, lebdi ali potone« (Verovnik idr., 2011, str. 11). Vse do osmega razreda učenci eksperimentirajo, se seznanjajo z lastnostmi snovi, opazujejo predmete, ki plavajo ali potonejo, ter usvajajo znanje, ki ga je potrebno v osmem razredu povezati v razumevanje pojma vzgon in v razumevanje plavanja teles. Za pripravo in ustrezno povezavo ter nadgradnjo vseh učnih vsebin povezanih z razvojem pojmovanja vzgona in plavanja teles je priporočljivo in pomembno sodelovanje med učitelji znotraj osnovnošolske izobraževalne vertikale na področju naravoslovja in tehnike ter fizike.

Izbira strategij poučevanja je pri tako zahtevni temi, kot je vzgon, pri kateri je identificiranih veliko napačnih predstav, zelo pomembna. Delo z učenci potrebuje dobro načrtovanje, pri čemer so lahko v veliko pomoč predlogi vsebin in načinov poučevanja, ki naj bi pripomogli k zmanjševanju napačnih prestav (Gang, 1995; Hardy idr., 2006; Qonita idr., 2019; Radovanović, Sliško in Stepanović Ilić, 2019; Susman, Pavlin in Čepič, 2008). Proučevanja povezave med razumevanjem in načinom poučevanja so se v svoji raziskavi dotaknili Zoupidis, Pnevmatikos, Spyrtou in Kariotoglou (2016). Raziskovali so konceptualno znanje o gostoti in pojmovanje plavanja in potapljanja predmetov v odvisnosti od proceduralnega in epistemološkega znanja učencev v petem razredu osnovne šole. Učenci so sledili učnim vsebinam, ki so bile razdeljene na 5 delov. Vsebinsko so enote vključevale učenje z raziskovanjem, kjer stopi v ospredje proceduralno znanje z identifikacijo spremenljivk, kontrolo spremenljivk, izvedbo raziskave ipd. Na drugi strani so vsebine vključevale tudi modele oz. epistemološko znanje. Rezultati kažejo, da je za ustrezen razvoj konceptualnega znanja na področju plavanja in potapljanja potrebno tako proceduralno in epistemološko znanje. Medtem ko je Hashweh (2016) raziskoval, kako različni pristopi poučevanja in kombinacija različnih pristopov vplivajo na razumevanje pojma gostota pri učencih sedmega razreda. Ugotovil je, da je bil največji napredek v znanju v primeru pouka, ki je vključeval preplet različnih pristopov poučevanja.

Qonita idr. (2019) poročajo o pomanjkljivem znanju učiteljev začetnega naravoslovja, še posebej na področju obravnave plavanja in potapljanja. Kiray in Simsek (2019) sta na podlagi raziskave med 470 študenti, ki bodo po zaključenem študiju poučevali naravoslovne vsebine, zaznala, da ima četrtina študentov napačne predstave v razumevanju pojma gostota. O velikem primanjkljaju v znanju študentov razrednega pouka na področju vzgona poročajo tudi Subramaniam, Kirby, Harrell in Long (2017), ki obenem priporočajo pristojnim razmislek o skrbni pripravi vsebin in izbiri metod dela.

Pomemben korak pri poučevanju konceptov povezanih z gostoto, vzgonom, plavanjem in potapljanjem snovi je načrtovan že na ravni predšolskega in zgodnješolskega obdobja. Pomembno je, da so vzgojitelji in učitelji kompetentni in dobro poznajo obravnavano učno vsebino, predvsem pa, da sami nimajo napačnih predstav (James, 2013). Zagotavljanje slednjega je velik izziv tako za študente, kot za snovalce učnih vsebin na ravni izobraževanja bodočih vzgojiteljev, bodočih učiteljev razrednega pouka in fizike (Pavlin in Čepič, 2015).

Kot snovalce naravoslovnih učnih vsebin za bodoče učitelje razrednega pouka nas je zanimalo, kako študenti prvega letnika razrednega pouka samostojno sledijo navodilom za delo na daljavo, v kolikšni meri eksperimentalno delo samostojno in uspešno izvajajo ter katere težave v razumevanju zaznamo iz njihovih oddanih poročil. Zaradi preventivnih ukrepov povezanih s Covid-19 je od marca 2020 tudi na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani delo potekalo na daljavo. Pri predmetu Naravoslovje – fizikalne vsebine so bile vsebine povezane z

vzgonom in plavanjem teles izvedene v obliki dela na daljavo. Delo je obsegalo 2 šolski uri predavanj v obliki videokonference in laboratorijske vaje, ki so bile v običajnih okoliščinah na fakulteti izvedene v 2 šolskih urah. Študenti so pri delu na daljavo imeli obveznost, da oddajo poročila v spletno učilnico po vsakih laboratorijskih vajah. Poročila niso bila ocenjena.

Zastavili smo si dve raziskovalni vprašanji:

RV1: Kako so študenti pristopili k reševanju problemske naloge, ki je vključevala pojma gostota in vzgon?

RV2: Kako uspešno so študenti rešili izbrano problemsko nalogo in katere pomanjkljivosti v razumevanju in uporabi pojmov gostota in vzgon lahko razberemo iz njihovih zapisov v oddanih poročilih?

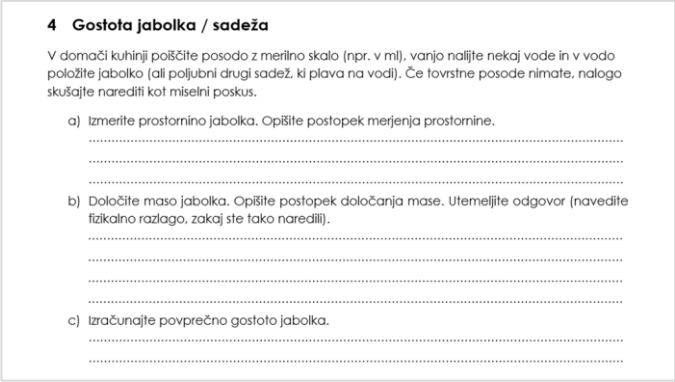
2. Metode dela

~~3.1~~2.1 Vzorec

Vzorec je bil namenski. V raziskavo je bilo vključenih 78 študentov prvega letnika prvostopenjskega študijskega programa razredni pouk na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Zastopanost po spolu je bila neenakomerna, v raziskavi sodelovalo 6 študentov in 72 študentk.

2.2 Inštrument

Podatke smo zbirali iz zapisov poročil, ki so jih študenti oddali v spletno učilnico. Analizirali smo eno od problemskih nalog, ki se je nanašala na učno vsebino gostota in vzgon (Slika 1). Problemska naloga je temeljila na eksperimentalnem delu.



4 Gostota jabolka / sadeža

V domači kuhinji poiščite posodo z merilno skalo (npr. v ml), vanjo nalijte nekaj vode in v vodo položite jabolko (ali poljubni drugi sadež, ki plava na vodi). Če tovrstne posode nimate, nalogo skušajte narediti kot miselni poskus.

a) Izmerite prostornino jabolka. Opišite postopek merjenja prostornine.

.....

.....

.....

b) Določite maso jabolka. Opišite postopek določanja mase. Utemeljite odgovor (navedite fizikalno razlago, zakaj ste tako naredili).

.....

.....

.....

.....

c) Izračunajte povprečno gostoto jabolka.

.....

.....

Slika 1: Izsek iz navodil za klinične vaje pri predmetu Naravoslovje – fizikalne vsebine. Problemska naloga v okviru laboratorijskih vaj na temo plavanje in potapljanje.

2.3 Potek raziskave

Študenti 1. letnika razrednega pouka so v poletnem semestru študijskega leta 2019/2020 obiskovali predmet Naravoslovje, fizikalne vsebine. V marcu se je način dela zaradi zaprtja fakultet povsem spremenil. Delo je potekalo na daljavo in prve klinične vaje smo pripravili tako, da so študenti po navodilih za delo samostojno izvedli naloge.

Prve klinične vaje, ki so potekale na daljavo, so vključevale učno vsebino o gostoti, vzgonu ter plavanju in potapljanju teles. Navodila za klinične vaje smo prilagodili tako, da smo določene eksperimente posneli in jim posredovali posnetke, iz katerih so lahko odčitali vrednosti in jih zapisali v tabelo. Podatke so nato obdelali ter ob vprašanjih zapisali ključne ugotovitve. Nekaj eksperimentalnih nalog so opravili samostojno v domačem okolju s pripomočki, ki so jih lahko vsi našli doma. Tako so poiskali različne predmete in napovedali, ali bodo predmeti plavali oz. potonili ter na koncu svoje napovedi preverili. Naloga je ustrezala aktivnostim, ki jih z osnovnošolci običajno izvajamo pri pouku. V sklopu navodil za klinične vaje so študenti prejeli še nekaj nalog za utrjevanje znanja.

Ena od eksperimentalnih nalog je bila zasnovana kot problemska naloga, kjer naj bi študenti določili gostoto jabolka brez uporabe tehtnice. Prav to nalogo smo izbrali za raziskavo, saj je za uspešno reševanje naloge potrebno povezati znanje o gostoti in vzgonu. Zapisane rešitve študentov, ki so jih oddali v obliki poročila, smo v okviru raziskave analizirali.

Problemska naloga je bila zastavljena tako, da so študenti v domači kuhinji poiskali merilno posodo. V primeru, da merilne posode niso imeli, je naloga predvidevala reševanje v obliki miselnega problema, ob tem so študenti opisali le potek dela in način izvedbe meritev. V želji po večji uspešnosti reševanja problemske naloge in dejstva, da bodo študenti delali povsem samostojno, smo nalogo razdelili v tri dele. S podvprašanji smo podali namig, da je potrebno izmeriti prostornino sadeža, določiti njegovo maso in na koncu izračunati še njegovo gostoto.

2.4 Obdelava podatkov

Najprej smo zapise študentov pregledali in jih kodirali. Osrednji proces je bil odprto kodiranje (Vogrinc, 2008). V grobem smo odgovore študentov razdelili v štiri glavne kategorije, znotraj vsake kategorije smo, glede na postopek reševanja problema, dodelili še podkategorije. Podkategorije sovpadajo z zaznanimi težavami v razumevanju in reševanju problemske naloge. V programu Microsoft Excel 2016 smo izračunali deleže, podatke združili, jih uredili ter jih prikazali v tabelah in s kolačnikom. Te smo tudi ustrezno interpretirali. Za opisovanje podatkov smo uporabili deskriptivno statistiko. Uporabili smo naslednje okrajšave: N = število študentov oz. odgovorov, N % = število študentov oz. odgovorov v odstotkih.

3. Rezultati in diskusija

Da bi odgovorili na raziskovalni vprašanji, smo odgovore študentov na problemsko nalogo o povprečni gostoti sadeža natančno pregledali in jih kategorizirali. Ugotovili smo, da vse odgovore popišemo s štirimi krovnimi kategorijami. Znotraj vsake kategorije smo določili še podkategorije, kamor smo razvrstili odgovore po skupnih značilnostih reševanja.

V prvo kategorijo smo umestili vse odgovore študentov, iz katerih je bilo razvidno, da so študenti zanemarili navodila in so si za določanje mase jabolka priskrbeli tehtnico in maso jabolka izmerili. Kategorijo smo označili z besedo »tehtanje«.

V drugo kategorijo smo umestili vse odgovore študentov, pri katerih je iz postopka reševanja problemske naloge razvidno, da so študenti upoštevali, da je masa jabolka v številčni vrednosti enaka prostornini jabolka. To kategorijo smo označili z »m=V«.

V tretjo kategorijo smo uvrstili odgovore študentov, ki kažejo na reševanje problemske naloge miselno in brez izvajanja meritev. Kategorijo smo označili z »brez meritev«.

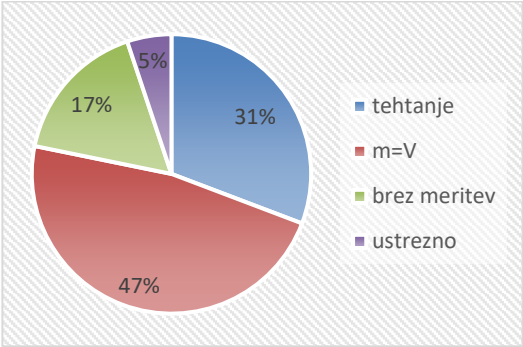
V četrto kategorijo, ki smo jo poimenovali »ustrezno«, smo umestili vse odgovore študentov, ki so bili v skladu z ustreznim pristopom reševanja in so vsebovali smiseln končni rezultat.

Iz tabele 1 je razvidno, da so povsem ustrezen pristop reševanja problemske naloge ubrali le 4 študenti. Največ študentov (34) je v poteku dela privzelo, da je masa v številčni vrednosti enaka prostornini predmeta, kar je v nadaljevanju vodilo v neustrezen rezultat za gostoto jabolka. 24 študentov je za določanje mase uporabilo tehtnico. Kot miselni problem, brez meritev, je nalogo reševalo 13 študentov.

Tabela 1*: Porazdelitev odgovorov študentov na problemsko nalogo o povprečni gostoti sadeža v krovne štiri kategorije.*

Kategorija	***N***	***N %***
Tehtanje	24	31
m = *V*	37	47
brez meritev	13	17
Ustrezno	4	5

Slika 2 prikazuje porazdelitev odgovorov študentov glede na krovne kategorije. Odstotki predstavljajo deleže študentov, ki so podali odgovor, ki je bil umeščen v dano kategorijo.



Slika 2*: Struktura odgovorov študentov glede na identificirane kategorije.*

Povzetek razvrstitve vseh odgovorov glede na kategorije in podkategorije je predstavljen v Tabeli 2, iz katere razberemo pristope k reševanju problemske naloge in skupne značilnosti v poteku reševanja.

Tabela 2*: Porazdelitev odgovorov študentov na problemsko nalogo o povprečni gostoti sadeža / jabolka v krovne štiri kategorije in dodatne podkategorije.*

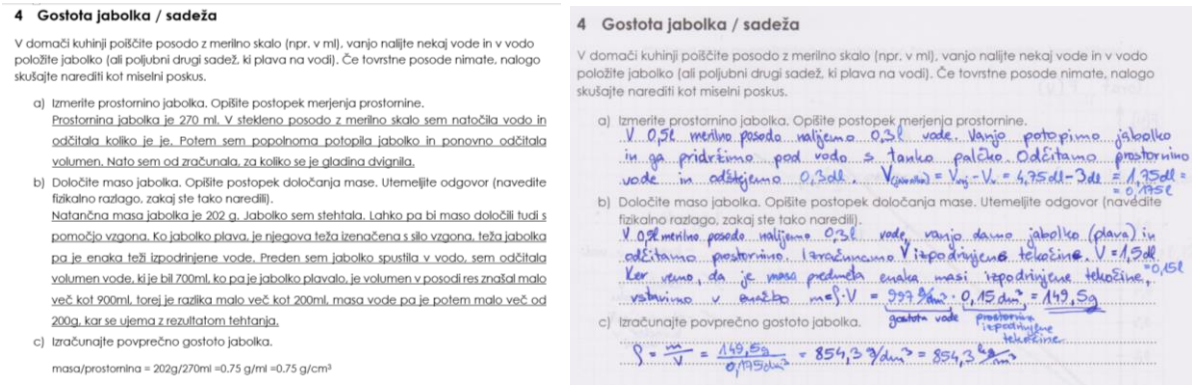
Kategorija	*N*	Podkategorija	*N*	Komentar	*N*
Tehtanje	24	Smiseln rezultat	11	Zapis, da jabolko potopijo	7
				Ni zapisa, ni jasno ali v celoti potopijo jabolko	4
		Gostota večja od 1 g/cm^3	3		
		Gostota blizu 1 g/cm^3 /jabolko položijo v vodo, merijo *V* potopljenega dela in ne celotnega *V* jabolka	7	Vedo, da lahko maso določimo tudi preko vzgona	2
				Se zavedajo, da bi morala biti gostota manj kot 1 g/cm^3	1
		Ni izmerkov, nenatančen opis	3		
$m = V$	37	Iz enačbe za gostoto izrazijo *m*, upoštevajo V_{jabolka} in gostoto vode	7	samo opis	1
		S sklepanjem ali križnim računom določijo maso, predpostavka 1 g = 1 ml	15		
		$F_{\text{vzg}} = F_{\text{g}}$, Namesto $V_{\text{izp. tek.}}$ vstavijo V_{jabolka}	15		
Brez meritev	13				
Ustrezno	4				
Skupaj	78				

Razdelitev odgovorov v krovne kategorije je vezana na prvo raziskovalno vprašanje, medtem ko podkategorije nakazujejo ključne napačne predstave in težave pri reševanju problemske naloge, kar pokriva drugo raziskovalno vprašanje.

V nadaljevanju je podan odgovor na prvo raziskovalno vprašanje »Kako so študenti pristopili k reševanju problemske naloge, ki je vključevala pojme gostota in vzgon?«.

Študenti so ubrali različne pristope k reševanju problemske naloge. Nekateri so se problemske naloge lotili miselno (17 %), preostali so se lotili samostojnega eksperimentiranja. Pri tem si je 31 % študentov reševanje problema olajšalo z uporabo tehtnice, česar naloga sicer ni predvidevala. Približno polovica študentov (47 %) je v postopku reševanja privzela, da masa jabolka po številčni vrednosti ustreza prostornini jabolka. Na primer, najprej so izmerili prostornino jabolka, npr.120 ml in jabolku pripisali maso 120 g. Le 5 % študentov je izbralo pristop, ki je vodil do ustrezne rešitve problemske naloge. Obenem lahko na tem mestu odgovorimo še na prvi del drugega raziskovalnega vprašanja, da je zgolj 5% študentov nalogo

rešilo povsem pravilno. Pri tem so nekateri maso jabolka določili s sklepanjem, drugi so jo izrazili iz enačbe, ki povezuje težo jabolka in vzgon (Slika 3).



4 Gostota jabolka / sadeža

V domači kuhinji poiščite posodo z merilno skalo (npr. v ml), vanjo nalijte nekaj vode in v vodo položite jabolko (ali poljubni drugi sadež, ki plava na vodi). Če tovrstne posode nimate, nalogo skušajte narediti kot miselni poskus.

a) Izmerite prostornino jabolka. Opišite postopek merjenja prostornine.
Prostornina jabolka je 270 ml. V stekleno posodo z merilno skalo sem natočila vodo in odčitala koliko je je. Potem sem popolnoma potopila jabolko in ponovno odčitala volumen. Nato sem od zračunala, za koliko se je gladina dvignila.

b) Določite maso jabolka. Opišite postopek določanja mase. Utemeljite odgovor (navedite fizikalno razlago, zakaj ste tako naredili).
Natančna masa jabolka je 202 g. Jabolko sem stehtala. Lahko pa bi maso določili tudi s pomočjo vzgona. Ko jabolko plava, je njegova teža izenačena s silo vzgona, teža jabolka pa je enaka teži izpodrinjene vode. Preden sem jabolko spustila v vodo, sem odčitala volumen vode, ki je bil 700ml, ko pa je jabolko plavalo, je volumen v posodi res znašal malo več kot 900ml, torej je razlika malo več kot 200ml, masa vode pa je potem malo več od 200g, kar se ujema z rezultatom tehtanja.

c) Izračunajte povprečno gostoto jabolka.

masa/prostornina = 202g/270ml =0.75 g/ml =0.75 g/cm³

4 Gostota jabolka / sadeža

V domači kuhinji poiščite posodo z merilno skalo (npr. v ml), vanjo nalijte nekaj vode in v vodo položite jabolko (ali poljubni drugi sadež, ki plava na vodi). Če tovrstne posode nimate, nalogo skušajte narediti kot miselni poskus.

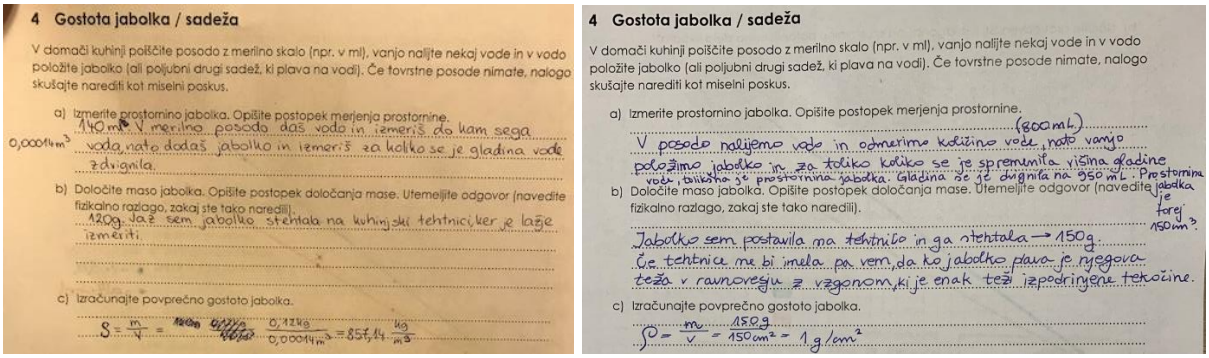
a) Izmerite prostornino jabolka. Opišite postopek merjenja prostornine.
V 0,5l merilno posodo naljemo 0,3l vode. Vanjo potopimo jabolko in ga pridržimo pod vodo s tanko palčko. Odčitamo prostornino vode in odštejemo 0,3dl. $V_{(jabolka)} = V_{vj} - V_v = 4,75dl - 3dl = 1,75dl = 0,175l$

b) Določite maso jabolka. Opišite postopek določanja mase. Utemeljite odgovor (navedite fizikalno razlago, zakaj ste tako naredili).
V 0,5l merilno posodo naljemo 0,3l vode, vanjo damo jabolko (plava) in odčitamo prostornino. Izračunamo V izpodrinjene tekočine. $V = 1,5dl = 0,15l$
Ker vemo, da je masa predmeta enaka masi izpodrinjene tekočine, vstavimo v enačbo $m = \rho \cdot V = \underbrace{997\,g/dm^3}_{\text{gostota vode}} \cdot \underbrace{0,15\,dm^3}_{\text{prostornina izpodrinjene tekočine}} = 149,5g$

c) Izračunajte povprečno gostoto jabolka.
$\rho = \frac{m}{V} = \frac{149,5g}{0,175dm^3} = 854,3\,g/dm^3 = 854,3\,\frac{kg}{m^3}$

Slika 3: *Dva primera ustrezno rešene problemske naloge.*

Med odgovori študentov, ki so si delo olajšali z uporabo tehtnice za določanje mase jabolka, najdemo 11 odgovorov, ki kažejo na smiseln rezultat za gostoto jabolka. Študenti so zaradi uporabe tehtnice reševali povsem enostavno problemsko nalogo določanja gostote snovi ob tehtanju in merjenju njegove prostornine (Slika 4, levo). Preostali odgovori študentov, ki so reševali problemsko nalogo z rabo tehtnice, kažejo na neustrezno razumevanje pojma gostota. V postopku merjenja so zaznane napake. V kategoriji »tehtanje« so vsi študenti izhajali iz enačbe za izračun gostote in se lotili merjenja mase in prostornine jabolka. Iz opisov je razbrati, da 7 študentov ni v celoti potopilo jabolka v vodo, ko so merili njegovo prostornino. Tako so izmerili le prostornino potopljenega dela jabolka. Maso jabolka so določili s tehtanjem in po izračunu povprečne gostote jabolka dobili vrednosti zelo blizu 1 g/cm^3 (Slika 5). Le eden od študentov je dobljeni rezultat komentiral kot neustrezen in se zavedal, da bi morala biti vrednost manjša, saj jabolko plava na vodi. Kljub temu ni uvidel napake pri merjenju in v postopku reševanja problema (Slika 4, desno).



4 Gostota jabolka / sadeža

V domači kuhinji poiščite posodo z merilno skalo (npr. v ml), vanjo nalijte nekaj vode in v vodo položite jabolko (ali poljubni drugi sadež, ki plava na vodi). Če tovrstne posode nimate, nalogo skušajte narediti kot miselni poskus.

a) Izmerite prostornino jabolka. Opišite postopek merjenja prostornine.
140 ml. V merilno posodo daš vodo in izmeriš da kam sega voda, nato dodaš jabolko in izmeriš za koliko se je gladina vode zdvignila. 0,00014m³

b) Določite maso jabolka. Opišite postopek določanja mase. Utemeljite odgovor (navedite fizikalno razlago, zakaj ste tako naredili).
120g. Jaž sem jabolko stehtala na kuhinjski tehtnici, ker je lažje izmeriti.

c) Izračunajte povprečno gostoto jabolka.
$\rho = \frac{m}{V} = \frac{0,12kg}{0,00014m^3} = 857,14\,\frac{kg}{m^3}$

4 Gostota jabolka / sadeža

V domači kuhinji poiščite posodo z merilno skalo (npr. v ml), vanjo nalijte nekaj vode in v vodo položite jabolko (ali poljubni drugi sadež, ki plava na vodi). Če tovrstne posode nimate, nalogo skušajte narediti kot miselni poskus.

a) Izmerite prostornino jabolka. Opišite postopek merjenja prostornine.
(800 mL)
V posodo nalijemo vodo in odmerimo količino vode, nato vanjo položimo jabolko in za toliko koliko se je spremenila višina gladine vode, toliksna je prostornina jabolka. Gladina se je dvignila na 950 mL. Prostornina jabolka je torej 150 cm³.

b) Določite maso jabolka. Opišite postopek določanja mase. Utemeljite odgovor (navedite fizikalno razlago, zakaj ste tako naredili).
Jabolko sem postavila na tehtnico in ga ntehtala → 150g.
Če tehtnice ne bi imela pa vem, da ko jabolko plava je njegova teža v ravnovesju z vzgonom, ki je enak teži izpodrinjene tekočine.

c) Izračunajte povprečno gostoto jabolka.
$\rho = \frac{m}{V} = \frac{150g}{150cm^3} = 1\,g/cm^3$

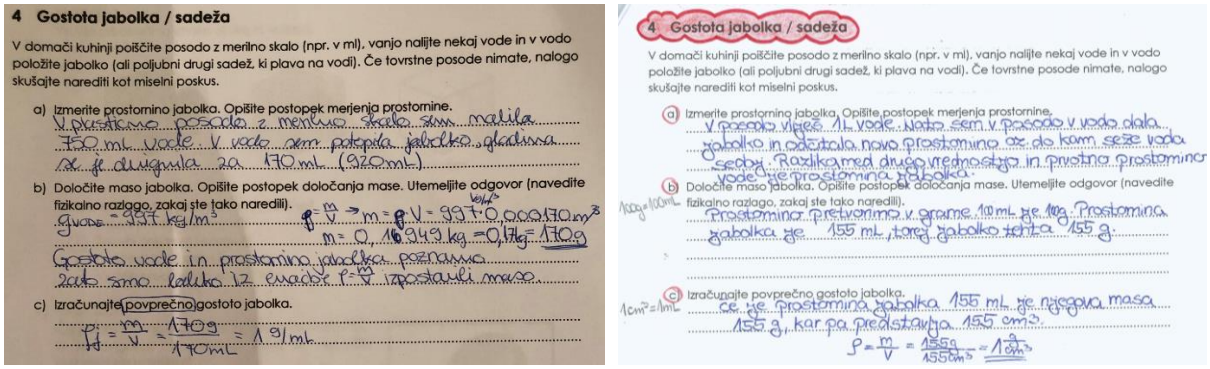
Slika 4: *Primer reševanja problemske naloge, ki so si jo študenti olajšali z uporabo tehtnice. Levo: Izračunana gostota ima smiselno vrednost. Desno: Iz poteka razberemo, da je študent pod točko a) napravil napako, saj jabolka ni v celoti potopil v vodo. Sledi neustrezna vrednost gostote jabolka.*

Izmed 24 odgovorov v kategoriji »tehtanje« so 3 študenti zapisali vrednosti povprečne gostote jabolka večje od 1 g/cm^3. Nihče ni ovrednotil rezultata kot nesmiselnega oz. neskladnega z dejstvom, da jabolko na vodi plava. Pri vseh, ki so za rezultat dobili vrednosti povsem blizu 1 g/cm^3, lahko sklepamo, da so merili le prostornino izpodrinjene tekočine in ne prostornine celotnega jabolka (Slika 4, desno). Nekaj zapisov je takšnih, da ne moremo

sklepati, ali je bila meritev prostornine izvedena ustrezno ali ne. Opisi dela niso natančni, rezultati so v okvirih, ki bi jih lahko umestili med smiselne z upoštevanjem merske napake.

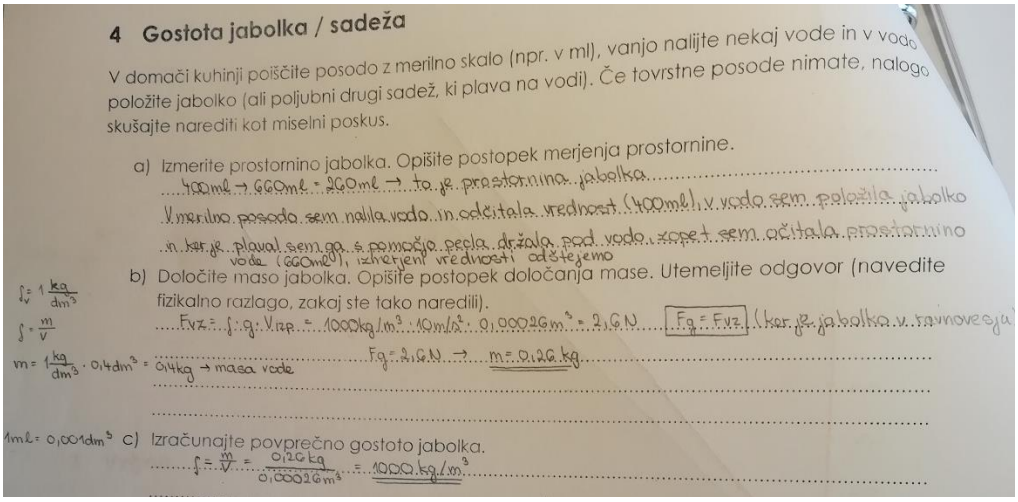
Največ težav pri določanju gostote jabolka je bilo zaznati v kategoriji študentov, ki so umeščeni v kategorijo »*m* = *V*«. V tej kategoriji se je 7 študentov lotilo določanja mase jabolka računsko. Zapisali so enačbo za gostoto, iz katere so izrazili maso *m* in v dobljeni izraz vstavili gostoto vode in izmerjeno prostornino jabolka. Izračunano maso so nato ponovno vstavili v enačbo za gostoto (Slika 5, levo). Iz postopka sklepamo, da niso opravili ustreznega razmisleka o gostoti jabolka in ne vidijo povezave med težo jabolka in vzgonom, ki nanj deluje.

Druga skupina študentov (15) je s sklepanjem ali križnim računom določila maso s sklepanjem in (napačno) predpostavko, da je 1 g = 1 ml oz. 1 cm^3. Najprej so izmerili prostornino jabolka in mu pripisali maso po omenjeni predpostavki (Slika 5, levo). S tem kažejo, da se ne zavedajo, da sta gostota jabolka in gostota vode različni. Postopek reševanja odraža težave v razumevanju pojma gostota, saj omenjeni študenti ne razlikujejo gostote jabolka od gostote vode.



Slika 5: *Primer reševanja problemske naloge umeščene v kategorijo »m = V«. Levo: Pri izračunu mase jabolka upoštevajo gostoto vode in izmerjeno prostornino jabolka. Desno: Iz poteka razberemo, da je študent pod točko a) napravil napako, saj jabolka ni v celoti potopil v vodo. Sledi neustrezna vrednost gostote jabolka.*

Tretja skupina znotraj kategorije »*m* = *V*« se je problemske naloge lotila po smiselnem postopku. Najprej so izmerili prostornino, nato so zapisali enačbo, ki kaže, da je teža jabolka nasprotno enaka vzgonu. Nihče od 15 študentov ni pokazal, da razlikuje med prostornino jabolka in prostornino izpodrinjene tekočine. Vseh 15 študentov je v izraz za vzgon vstavilo prostornino jabolka, ki so jo izmerili na začetku (Slika 6).



4 Gostota jabolka / sadeža

V domači kuhinji poiščite posodo z merilno skalo (npr. v ml), vanjo nalijte nekaj vode in v vodo položite jabolko (ali poljubni drugi sadež, ki plava na vodi). Če tovrstne posode nimate, nalogo skušajte narediti kot miselni poskus.

a) Izmerite prostornino jabolka. Opišite postopek merjenja prostornine.

400ml → 660ml = 260ml → to je prostornina jabolka

V merilno posodo sem nalila vodo in odčitala vrednost (400ml), v vodo sem položila jabolko in ker je plaval sem ga s pomočjo peclja držala pod vodo, vse skupaj sem očitala prostornino vode (660ml), izhodiščni vrednosti odštejemo

b) Določite maso jabolka. Opišite postopek določanja mase. Utemeljite odgovor (navedite fizikalno razlago, zakaj ste tako naredili).

$\rho_V = 1\,\frac{kg}{dm^3}$

$\rho = \frac{m}{V}$

$F_{VZ} = \rho \cdot g \cdot V_{izp} = 1000\,kg/m^3 \cdot 10\,m/s^2 \cdot 0{,}00026\,m^3 = 2{,}6\,N$ $\boxed{F_g = F_{VZ}}$ (ker je jabolko v ravnovesju)

$m = 1\,\frac{kg}{dm^3} \cdot 0{,}4\,dm^3 = 0{,}4\,kg$ → masa vode

$F_g = 2{,}6\,N$ → $m = 0{,}26\,kg$

$1\,ml = 0{,}001\,dm^3$ c) Izračunajte povprečno gostoto jabolka.

$\rho = \frac{m}{V} = \frac{0{,}26\,kg}{0{,}00026\,m^3} = 1000\,kg/m^3$

Slika 6: *Primer reševanja problemske naloge umeščene v kategorijo »m = V«. Pri izračunu mase jabolka je upoštevano, da sta teža jabolka in sila vzgona nasprotno enaki. V izraz je vnesena celotna prostornina jabolka.*

Pri vseh treh postopkih je končni rezultat za gostoto blizu vrednosti 1 g/cm^3 in prav nihče od študentov tega rezultata ni vrednotil oz. zapisal komentar, iz katerega bi bilo razvidno, da je dobljeni rezultat nesmiseln, saj je enak gostoti vode. To dejstvo je precej zaskrbljujoče, saj študenti očitno dobljenih rezultatov ne vrednotijo in se ne vprašajo po njihovi smiselnosti. Še posebej je zanimivo to, da so v okviru kliničnih vaj pri predhodnih nalogah prišli do sklepa, da telesa v vodi plavajo, če imajo manjšo gostoto od vode in potonejo, če imajo gostoto večjo od gostote vode.

Iz reševanja problemske naloge je možno ugotoviti, da so opisi poteka dela in opisi postopkov reševanja zelo nenatančni. Iz številnih zapisanih meritev bi lahko sklepali, da so študenti pri določanju prostornine jabolka napravili napako. Mnogi namreč pri merjenju prostornine jabolka niso potopili celotnega jabolka v vodo. Tako so izmerili le prostornino potopljenega dela oz. prostornino izpodrinjene tekočine. Da je šlo za napako pri merjenju prostornine jabolka, smo lahko razbrali iz nadaljnjega postopka računanja in ne iz opisov, saj slednji niso bili dovolj natančni. Pri opisovanju so uporabljali izraze, da so jabolko »položili«, »postavili«, »dodali« v vodo, le redki pa so natančno zapisali, da so jabolko *v celoti* potopili v vodo in si pri tem pomagali s paličico ali prstom.

Trije študenti, ki so se naloge lotili v obliki miselnega izziva, so ubrali zanimiv pristop. Predlagali so, da gostoto jabolka določimo tako, da opazujemo delež potopljenosti jabolka in nato iz deleža določimo gostoto jabolka. Vsi trije so zapisali zelo podoben sestavek, kar bi lahko pomenilo, da so nalogo reševali skupaj, ali pa sta jo dva prepisala. Eden od študentov zapiše: »Določiti bi morali, kolikšen delež jabolka se potopi sam od sebe. Delež bi pomnožili z gostoto vode in bi dobili gostoto jabolka.« Na tem delu izkazuje, da razume, kako je delež potopljenega dela povezan z gostoto predmeta v relaciji z gostoto tekočine, v kateri plava. A vendarle v nadaljevanju to razumevanje postavimo pod vprašaj, saj ni jasno, kaj pomeni nadaljnji zapis, kjer pravi »Nato dobljeno gostoto pomnožimo s prostornino jabolka.«.

Pregledani zapisi in rešitve problemske naloge, ki so jih podali študenti v okviru obveznih kliničnih vaj kažejo na skopost zapisov opisov in razlag. Za bodoče učitelje je pomembno, da znajo pojave in opažanja zapisati in jih pojasniti (Eshach in Fried, 2005; James, 2013). Pri opisih in razlagah je pomembno korektno naravoslovno izražanje. Površnost v izražanju privede do težav pri vrednotenju razumevanja vsebine, kar smo v pričujočem primeru dobro

zaznali pri tistih nalogah, kjer so opisi zelo skopi in so zapisani le izračuni. Razlaga je pogosto manjkala, ali je bila zapisana zelo okrnjeno. Razmisleka in poteka dela številni študenti niso ubesedili.

Način dela, ki smo ga izbrali za klinične vaje o vzgonu, se ni izkazal kot najbolj uspešen. Zgolj 5 % študentov je ustrezno rešilo problemsko nalogo, ki je zahtevala samostojno delo in povezovanje znanja. Res je, da je bila problemska naloga zasnovana na višji taksonomski ravni, a so imela podvprašanja namen, da študenta pri delu usmerjajo. Največja problematika, ki smo jo zaznali je, da študenti ob delu niso razmišljali o končnem cilju, ampak so iskali enačbe, iz katerih lahko izrazijo gostoto. V izbrane enačbe so vključili podatke, ki so jih imeli in se o pomenu členov v enačbah niso spraševali. Npr. iz osnovne enačbe za gostoto so izrazili maso jabolka. Če želimo izračunati maso jabolka, moramo poznati gostoto jabolka, a so jo študenti nadomestili z gostoto vode. V drugem pogostem primeru neustreznega reševanja problema je bilo zaznati zgolj vstavljanje podatkov, ki so jih poznali in so jim bili na voljo. Vstavili so jih v sicer ustrezen zapis, kjer so izenačili velikosti sil, ki delujeta na jabolko, tj. težo jabolka in silo vzgona na jabolko. Ponovno so v enačbo vstavili prostornino jabolka namesto prostornine izpodrinjene tekočine. Slednje kaže na nerazumevanje vzgona in količin, ki v enačbah nastopajo. Zgolj proceduralno znanje, ki se kaže pri izražanju členov v enačbah in vstavljanju znanih podatkov v zapisane enačbe, še ne kaže na ustrezno konceptualno razumevanje. Nihče od študentov ni narisal skice jabolka, ki plava na vodi, in označil sil na jabolko, kar bi jim bilo lahko v veliko pomoč pri reševanju problemske naloge.

Vloga učitelja je pri obravnavi tako zahtevnih učnih vsebin zelo pomembna (Volkmann, Abell in Zgagacz, 2005). Rezultati raziskave kažejo na to, da ob samostojnem delu študenti niso premostili napačnih predstav in so imeli velike težave v povezovanju pojmov vzgon in gostota. Učitelj, ki vodi takšno dejavnost v razredu ali laboratoriju, lahko zazna težave in v pravem trenutku poseže v delo študentov, zato je delo v laboratoriju v tem vidiku povsem neprimerljivo delu na daljavo. Tudi v našem primeru bi ob ponovnem delu na daljavo veljalo aktivnosti izvajati tako, da bi si študenti vnaprej pripravili pripomočke in bi v okviru videokonference eksperimentirali sočasno ob prisotnosti učitelja. S tem bi bila omogočena medsebojna in dvosmerna komunikacija, možnost postavljanja vprašanj učitelju, učitelj pa bi preko kamere lahko opazoval delo posameznikov. Pri samostojnem delu doma so posamezni študenti med seboj najverjetneje komunicirali, na kar sklepamo iz podobnih zapisov posameznih študentov. Verjetno so si izmenjevali ideje o poteku dela v obliki medvrstniškega učenja. Možno je, da so ključne kategorije neustreznih pristopov in težav, ki smo jih zaznali, tudi posledica izmenjave informacij med študenti na daljavo. Na naše presenečenje v času, ki je bil študentom na voljo za izvajanje vaj, učitelji nismo prejeli nobenega vprašanja, kljub temu da so to možnost imeli.

Zamisliti se moramo tudi nad dejstvom, da študenti svojih rezultatov ne vrednotijo. Veliko študentov je kot končni rezultat za gostoto jabolka izračunalo 1 g/cm^3, a to jih ni spodbudilo k razmisleku, zakaj je rezultat enak gostoti vode. Na predavanjih in pri prvi nalogi istih kliničnih vaj, ki so vključevale problemsko nalogo, ki je bila predmet naše raziskave, so študenti zapisali sklep, da telesa plavajo na vodi, če je njihova gostota manjša od gostote vode. Tudi to dejstvo je zaskrbljujoče, saj znanja pridobljenega znotraj istih kliničnih vaj niso povezali. Ta ugotovitev je pomembna za nadaljnje delo s študenti, saj jih je potrebno usmeriti v vrednotenje rezultatov. Ena od možnosti je, da študente vodimo skozi uporabo t.i. 5E metode (Engage, Explore, Explain, Elaborate, and Evaluate), ki vključuje in omogoča uporabo veliko različnih tehnik znotraj konstruktivističnega pristopa. Vsebine o vzgonu so bile predstavljene in evalvirane v prispevku Çepni in Şahin (2012). Avtorja poročata, da je bila uporabljena metoda pri učencih 8. razreda sicer učinkovita, a da napačnih predstav učenci kljub vsemu niso v celoti

odpravili. Metoda 5E spodbuja razvijanje tistih spretnosti, ki smo jih znotraj te raziskave zaznali kot šibke, t. j. pojasnjevanja oz. razlage in vrednotenja. Res je, da je bila problemska naloga v osnovi zastavljena tako, da bi tem stopnjam študenti lahko sledili, a jim verjetno niso, ker niso imeli vodenja, kot so ga vajeni pri delu v učilnicah in v navodilih stopenj posebej nismo izpostavili. Podobno, kot poročata Changand in Fang (2020), ugotavljamo, da je za visokošolskega učitelja v okviru dela na daljavo zelo zahtevno usmerjati in slediti veliki skupini študentov, predvsem pa spremeniti načine dela študentov in v tako kratkem času podati ustrezne povratne informacije na individualni ravni.

Po zaključku kliničnih vaj na temo vzgon smo pripravili rešitve, ki so bile objavljene v spletni učilnici. Po samostojnem delu smo s študenti izvedli videokonferenco, kjer so bile rešitve predstavljene in podani ključni poudarki. Kljub temu da so imeli študenti možnost, da se aktivno vključijo v diskusijo, je bilo vprašanj s strani študentov relativno malo. Na osnovi rezultatov raziskave ugotavljamo, da moramo gradiva in način dela prilagoditi in dopolniti, da bi študentom omogočili delo na daljavo, ki bo v največji meri enakovredno delu v razredu in v laboratoriju. Pridružujemo se mnenju raziskovalcev, ki so poročali o trenutnem poučevanju fizikalnih vsebin na daljavo zaradi ukrepov povezanih s pandemijo Covid-19, da je težko zagotoviti ustrezne povratne informacije in da študenti ne izkazujejo ustreznih oz. enakovrednih eksperimentalnih veščin in znanja v primerjavi z delom v razredu (Pols, 2020; Sintema, 2020).

3. Zaključek

V okviru pouka na daljavo zaradi ukrepov za preprečevanje Covid-19 smo v marcu 2020 s študenti prvega letnika razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani izvedli raziskavo, v kateri smo ugotavljali, kako študenti samostojno rešujejo problemsko nalogo na temo vzgon. Zastavili smo si dve raziskovalni vprašanji. Če strnemo, je odgovor na prvo raziskovalno vprašanje o tem, kako so študenti pristopili k reševanju problemske naloge, da so študenti k reševanju pristopili na štiri različne načine.

Pri prvem načinu, so si študenti delo olajšali in niso upoštevali navodil. Določanje gostote jabolka je temeljilo na merjenju prostornine jabolka in njegove mase, ki so jo izmerili s kuhinjsko tehtnico. Izmerke so vnesli v osnovno enačbo za gostoto. Drugi način je temeljil na dejstvu, da sta teža jabolka in vzgon nasprotno enaka. Pri tem so se vsi lotili merjenja prostornine jabolka. Pri določanju mase so nekateri izhajali iz enačbe za gostoto, ki jih je vodila do napačnih rezultatov. Drugi so zapisali izraz, v katerem so izenačili težo in vzgon, a niso izmerili prostornine izpodrinjene tekočine v položaju, ko jabolko plava na vodi. V enačbo so vnesli le prostornino celotnega jabolka, kar je vodilo v neustrezen rezultat. Tretji način je bil miselni pristop, kjer so študenti postopek zgolj opisali, a niso opravili meritev. Četrti način je bil preplet meritev in izračunov, ki so vodili do ustreznega in pravilnega rezultata.

Na drugo raziskovalno vprašanje o tem, kako uspešno so študenti rešili izbrano problemsko nalogo in katere pomanjkljivosti v razumevanju in uporabi pojmov gostota in vzgon lahko razberemo iz njihovih zapisov v oddanih poročilih, lahko odgovorimo, da pri reševanju problemske naloge, ki so jo študenti reševali samostojno v obliki dela na daljavo, študenti niso bili uspešni. 5 % študentov je nalogo rešilo v skladu z navodili in izvedlo ustrezne meritve s končnim smiselnim rezultatom. Pri 95 % zaznamo različne težave, ki izvirajo iz nerazumevanja enačb in celotne učne vsebine. Identificirane so bil težave v razumevanju pojma gostota jabolka, v pojmovanju in razlikovanju prostornine jabolka in prostornine izpodrinjene tekočine, v razumevanju zapisanih enačb za težo in vzgon ter v samem postopku merjenja.

Zaznali smo težave v natančnosti izražanja, v opisu in razlagi eksperimentalnega dela ter predvsem v vrednotenju rezultatov. Razumevanje vzgona na principu Arhimedovega zakona, tj. vzgon je enak teži izpodrinjene tekočine, je zelo šibko in ga lahko pripišemo le 5 % študentov.

Zavedamo se, da je pouk na daljavo brez učiteljevega vodenja zelo zahteven in da ima kar nekaj pomanjkljivosti v primerjavi s poukom v razredu oz. laboratoriju, kar potrjujejo tudi rezultati pričujoče raziskave. Učno vsebino in predvsem učni pristop bi veljalo v primeru ponovnega izvajanja na daljavo prirediti in prilagoditi potrebam študentov. Izsledki raziskave so pomembni, ker kažejo na prepotrebno usmerjanje študentov na posameznih korakih eksperimentalnega dela ter pri izbiri pristopa k reševanju problemske naloge. Smiselno bi bilo, da bi študenti pri pouku na daljavo reševali problemsko nalogo sočasno, da bi jim bila omogočena komunikacija med seboj in da bi z učiteljem po koncu reševanja izmenjali rešitve in pristope k reševanju. Tako bi spodbudili študente k razmišljanju, jim omogočili, da svoje ugotovitve ubesedijo tako ustno kot pisno in da imajo dovolj izzivov, ki spodbudijo kognitivni konflikt, kar prispeva k zmanjšanju/odpravi napačnih predstav. Ob aktivni vključitvi učitelja v tovrstno delo bi preprečili morebitne neustrezne pristope k reševanju problemske naloge, ki so lahko tudi posledica prepisovanja in sugestij med sošolci. S tovrstno obliko dela bi morda spodbudili aktivno razmišljanje o konceptih, ki so ključni za razumevanje in medsebojno povezovanje pojmov gostota, teža in vzgon.

8. Literatura

Bahovec, E. D., idr. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.

Balon, A., Gostinčar Blagotinšek, A., Papotnik, A., Skribe Dimec, D., in Vodopivec, I. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Çepni, S., in Şahin, C. (2012). Effect of Different Teaching Methods and Techniques Embedded in the 5E Instructional Model on Students' Learning about Buoyancy Force. *Eurasian Journal of Physics & Chemistry Education, 4(2),* 97-127.

Chiu-Lan Changand, C.-L., in Fang, M. (2020). E-Learning and Online Instructions of Higher Education during the 2019 Novel Coronavirus Diseases (COVID-19) Epidemic. *Journal of Physics: Conference Series*. 1574 (2020) 012166, doi:10.1088/1742-6596/1574/1/012166.

Eshach, H., in Fried, M. N. (2005). Should Science be taught in Early Childhood? *Journal of Science Education and Technology, 14*(3), 315–336. doi:10.1007/1-4020-4674-x_1

Gang, S. (1995). *Removing preconceptions with a "'learning cycle.'" The Physics Teacher, 33(6), 346–354.* https://doi.org 10.1119/1.2344236.

Hardy, I., Jonen, A., Möller, K., in Stern, E. (2006). Effects of instructional support within constructivist learning environments for elementary school students' understanding of "floating and sinking*." Journal of Educational Psychology, 98(2), 307–326.*

Hashweh, M. Z. (2016). The complexity of teaching density in middle school. *Research in Science & Technological Education, 34*(1), 1-24, DOI: 10.1080/02635143.2015.1042854.

James, J. (2013). Have words, will understand? *Primary Science, 127,* 10–13.

Joung, Y. J. (2009). Children's Typically-Perceived-Situations of Floating and Sinking. *International Journal of Science Education, 31*(1),101–127.

Kiray, S. A., in Simsek, S. (2020). Determination and Evaluation of the Science Teacher Candidates' Misconceptions About Density by Using Four-Tier Diagnostic Test. *International Journal of Science and Mathematics Education.* doi:10.1007/s10763-020-10087-5.

Kolar, M., Krnel, D., in Velkavrh, A. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja.* Zavod RS za šolstvo.

Krnel, D., Watson, R., in Glažar, S. A. (2005). The Development of the Concept of "Matter": a Cross-age Study of how Children Describe Materials. *International Journal of Science Education, 27*(3), 367–383. doi:10.1080/09500690412331314441.

Pavlin, J., in Čepič, M. (2015). The education of pre-service primary school teachers for teaching the physics part of science in Slovenia. V: Proceedings of the GIREP - MPTL 2014 International Conference, 7 Jul–12 Jul, 2014. C. Fazio, R. M. Sperandeo-Mineo (ur.), *Teaching/learning physics: Integrating Research into Practice* (str. 137–144). Palermo: Universitá degli Studi di Palermo, Dipartamento di Fisica e Chimica, 2015.

Pols, F. (2020). A Physics Lab Course in Times of COVID-19. *Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education. 24*(2), 172-178.

Potvin, P., & Cyr, G. (2017). Toward a durable prevalence of scientific conceptions: Tracking the effects of two interfering misconceptions about buoyancy from preschoolers to science teachers. *Journal of Research in Science Teaching, 54(9),* 1121–1142. doi:10.1002/tea.21396.

Qonita, Q., Syaodih, E., Suhandi, A., Maftuh, B., Hermita, N., Samsudin, A., in Handayani, H. (2019). How do kindergarten teachers grow children science process skill to construct float and sink concept? *Journal of Physics: Conference Ser*ies, 1157, 022017.

Radovanović, J., Sliško, J., in Stepanović Ilić, I. (2019). Active learning of buoyancy: an effective way to change students' alternative conceptions about floating and sinking. *Journal of Physics: Conference Ser*ies, 1286, 012011, doi:10.1088/1742-6596/1286/1/012011.

Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 16*(7), em1851. https://doi.org/10.29333/ejmste/7893.

Skvarč, M. idr. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Subramaniam, K., Kirby, B., Harrell, P., in Long, C. (2017). Using Concept Maps to Reveal Prospective Elementary Teachers' Knowledge of Buoyancy. *Electronic Journal of Science Education, 23*(2), 1-18.

Susman, K., Pavlin, J., in Čepič, M. (2008). *It seems easy to float, but is it really? : a teaching unit for buoyancy*. V: GIREP Conference 2008, Physics Curriculum Design, Development and Validation: [na spletu]. 2008. str. 1–11. http://lsg.ucy.ac.cy/girep2008/papers/IT%20SEEMS%20EASY%20TO%20FLOAT,%20BUT%20IS%20IT%20REALLY.pdf

Tasdere, A., in Ercan, F. (2011). An alternative method in identifying misconceptions: Structured communication grid. *Procedia—Social and Behavioral Sciences, 15,* 2699– 2703.

Unal, S. (2008). Changing student's miscponceptions of floating and sinking using hands-on activities. *Journal of Baltic Science Education, 7*(3), 134– 146.

Verovnik, I., Bajc, J., Beznec, B., Božič, S., Brdar, U. V., Cvahte, M., Gerlič, I. in Munih, S. (2011). Učni načrt. *Program osnovna šola. Fizika.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Volkmann, M. J., Abell, S. K., in Zgagacz, M. (2005). The challenges of teaching physics to preservice elementary teachers: Orientations of the professor, teaching assistant, and students. *Science Education, 89(5), 847–869.*

Wong, D., Lim, C. C., Munirah, S. K., in Foong, S. K. (2010). Student and Teacher Understanding of Buoyancy. https://www.compadre.org/per/perc/2010/files/PERC2010_Buoyancy_Final.pdf

Wongsuwan, W., in Huntula, J. (2019). The students' basic conceptions of buoyant force. *Journal of Physics: Conference Series*, ***1380***, 012139.

Kratka predstavitev avtoric

Katarina Susman je docentka za fiziko v izobraževanju, zaposlena na Oddelku za fiziko in tehniko Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Raziskovalno deluje na področju didaktike fizike in naravoslovja, pri čemer se posveča vpeljavi novih pristopov in učnih vsebin v poučevanje naravoslovja in fizike.

Jerneja Pavlin je docentka za področje fizike v izobraževanju, zaposlena na Oddelku za fiziko in tehniko in Oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Raziskovalno deluje na področju razvoja, optimizacije in evalvacije različnih strategij poučevanja naravoslovja in fizike in področju proučevanja razumevanja zahtevnih učnih vsebin na razredni in predmetni stopnji.

Vloga izkušenjskega učenja pri usvajanju znanja o zeliščih pri predmetu gospodinjstvo

The Role of Experiential Learning in Acquiring Knowledge on Herbs in Home Economics

Damjana Lampe

Pedagoška fakulteta Ljubljana
damjana.lampe@pef.uni-lj.si

Francka Lovšin Kozina

Pedagoška fakulteta Ljubljana
francka.lovsin@pef.uni-lj.si

Povzetek

Sodoben način življenja posameznika postavlja pred izziv, kako ob hitrem tempu ustrezno poskrbeti za zdravo (varno in varovalno) prehrano. Pomembno vlogo pri pripravi jedi imajo tudi zelišča in začimbe, ki jih v jedi dodajamo za izboljšanje okusa in vonja, pa tudi zaradi pozitivnih učinkov na zdravje. Tako spoznavanje zelišč in začimb kot spodbujanje njihove uporabe lahko pri predmetu gospodinjstvo izpeljemo teoretično ali pa uvedemo izkušenjsko učenje. Z raziskavo, v kateri je sodelovalo 100 učencev šestega razreda osnovne šole, smo želeli ugotoviti, kako se bo razlikovalo znanje učencev, ki se bodo učili na podlagi lastnih izkušenj (učenje s pomočjo pravih zelišč ob uporabi čutil), in učencev, ki bodo novo snov spoznavali na tradicionalen način z uporabo razlage in slikovnega gradiva. Ravno tako smo želeli pridobiti informacijo, ali se bo spremenila namera o vključevanju zelišč v prehrano. Rezultati raziskave so pokazali, da so novo snov bolje usvojili učenci eksperimentalne skupine (izkušenjsko učenje), ki so tovrstno učenje ocenili tudi kot učinkovito in zanimivo. Izsledki so pokazali tudi, da sta obe skupini po zaključku učne ure pokazali povečano namero po vključevanju zelišč v prehrano. Je pa nekoliko večja previdnost zaznana v eksperimentalni skupini, kar bi bila lahko posledica dejstva, da so učenci poskušali sama zelišča. Pri pouku je tako smiselno vključevanje izkušenjskega učenja v povezavi s pripravo konkretnih jedi, da učenci lahko spoznajo, kako dodajanje zelišč vpliva na spremembo okusa hrane, kar bi gotovo vplivalo na drugačne zaključke učencev.

Ključne besede: izkušenjsko učenje, prehranska pismenost, zdravje, zelišča, učenci.

Abstract

The modern way of life challenges the individual on how to properly take care of a healthy diet (safe and protective) in the fast pace of the life. Added to dishes to improve the taste and smell, spices also have positive effects on health. With a survey of 100 students in Grade 6 of primary school, we wanted to establish whether the knowledge of the students who would learn based on their own experience (learning with real herbs and using their senses) will differ from the students who would learn the new material in the traditional way (learning from pictures). The results of the research showed that the new content was better mastered by the students of the experimental group (experiential learning), who assessed this type of learning as effective in terms of memorizing new material as well as in terms of increasing interest in learning new content. The results also showed an increased intention of both groups to include herbs in the diet after the lesson. However, slightly more caution was perceived in the experimental group. This could be due to the fact that the students tried the herbs pure. In lessons,

it therefore makes sense to include experiential learning in connection with preparing concrete dishes, so that the students can learn how adding herbs affects the change in the taste of food, which would certainly make them reach different conclusions.

Key words: experiential learning, health, herbs, nutrition literacy, students.

1. Uvod

Učenci se že v šestem razredu osnovne šole pri predmetu gospodinjstvo srečajo s prehranskimi vsebinami. Veliko energije se usmerja v prehransko opismenjevanje učencev, ki vsebinsko zajema znanje načrtovanja prehrane, izbor živil, pripravo hrane in prehranjevanje. Prehranska pismenost ne vključuje samo deklarativnega (vedeti nekaj), temveč tudi postopkovno znanje (obvladovanje različnih veščin in strategij, vezanih na določeno delo oz. končni izdelek). V primeru obravnave zelišč in začimb bo prehransko pismen učenec poznal posamezna zelišča in začimbe in njihove pozitivne učinke na človeško telo ter znal načrtovati njihovo uporabo v jedeh ter pripraviti okusen in zdrav obrok z njihovim vključevanjem (Vidgen, Gallegos, 2014).

Za doseganje ciljev prehranskega opismenjevanja je pomembno, da se učencem novo znanje o zeliščih predstavi na čim zanimivejši način. Bolj kot je predstavitev nove snovi izvirna in dinamična, bolj so učenci pri njej aktivni in več novega znanja usvojijo. Med zanimivejše načine poučevanja vsekakor sodi izkušenjsko učenje, ki od učencev zahteva razmišljanje in aktivno sodelovanje. Izkušenjsko učenje namreč zajema preizkušanje novih stvari in s tem tudi samostojno oblikovanje zaključkov, kar pa omogoči, da se učencem nove informacije vtisnejo v spomin bolje in dolgotrajneje (Lepičnik, Vodopivec, 2010).

V članku so predstavljeni rezultati raziskave, katere cilj je bil ugotoviti, kako učenci dojemajo učenje snovi o zeliščih s pomočjo uporabe konkretnih zelišč oz. slike posameznih zelišč, kot tudi definirati morebitne razlike v učni uspešnosti med učenci, ki so bili pri spoznavanju zelišč v prehrani deležni izkušenjskega/multisenzornega učenja, in učenci, ki so se učili frontalno ob pomoči slikovnega gradiva.

Izsledki raziskave omogočajo tudi iskanje morebitnih razlik v znanju med učenci, ki so se učili s pomočjo izkušenjskega učenja, in učenci, ki so bili deležni tradicionalne predstavitve nove snovi. Nenazadnje pa je bil namen raziskave pridobiti mnenje učencev o vlogi izkušenjskega učenja pri pridobivanju znanja o zeliščih z vidika trajnejšega in hitrejšega pomnjenja nove snovi ter ugotoviti, ali bo delo z avtentičnim materialom prispevalo k povečanju namere uporabe zelišč in začimb v vsakodnevni prehrani.

2. Teoretični pregled

2.1 Vloga zelišč in začimb v prehrani

V današnjem času je velik porast civilizacijskih bolezni, zato je pomembno, da se ljudje čim prej in čim bolje podučijo o prehranskih smernicah. Prehransko znanje, ki ga posameznik pridobi in upošteva, kot del svojega življenjskega sloga, lahko pripomore k obvladovanju oz. preprečevanju civilizacijskih bolezni. Posameznik naj bi tako sledil prehranskim smernicam glede števila obrokov in pestrosti živil (Gabrijelčič, 2000). Dnevno naj bi zaužil pet obrokov; zajtrk, dopoldansko malico, kosilo, popoldansko malico in večerjo. Vsak obrok naj bi bil

sestavljen iz polnovrednih ogljikovih hidratov, beljakovin, kakovostnih maščob in vitaminov ter mineralov. Pri tem pa je potrebno dosledno skrbeti za vnos tako prave količine energije kot tudi ustrezne količine hranilnih snovi v telo, saj bo slednje le na tak način delovalo pravilno (Pandel Mikuš, Kvas, 2007).

Zelišča in začimbe spadajo med varovalna živila, saj vsebujejo različne vitamine (npr. A, D, C in B) in minerale (npr. cink) ter fenolne spojine in antioksidante, katerih naloga je, da varujejo naše telo pred negativnimi zunanjimi vplivi in so mu tako v pomoč pri preprečevanju različnih bolezni. Poleg varovalnega učinka pa imajo pomembno vlogo tudi s kulinaričnega vidika; zelišča in začimbe v kulinariki namreč uporabljamo za izboljšanje vonja in okusa jedi (Merljak, Koman, 2008).

2.2 Izkušenjsko učenje

Kakovostno poučevanje temelji na izzivih, ki so za učence motivacijski in vzbujajo vedoželjnost (Jelenc, 2011). Špilek Štumberger (2000) navaja, da mora biti učiteljev najpomembnejši cilj ta, da učence spodbuja k želji po aktivnosti, spretnosti in znanju. Motiviranost za delo lahko dosežemo s preudarnim kombiniranjem metod in oblik dela, ki bodo omogočale različne načine učenja, saj se učenci med seboj razlikujejo glede na prevladujoč način učenja. Motiviranost za delo omogoča, da se učenci aktivno spopadejo z zadanimi izzivi, so pripravljeni podajati in utemeljevati svoje zamisli ter slednje povezovati z življenjskimi situacijami. To zagotavlja, da je učenje uspešnejše, znanje pa trajnejše in uporabnejše (Ivanuš Grmek, Čagran, Sadek, 2009).

Veliko motivacijsko moč imajo zagotovo aktivnosti, ki lastno izkušnjo povezujejo z uporabo čutil. Z izkušnjami, ki jih vsak učenec pridobi sam, se aktivira kakovostno, aktivno učenje, ki zajema tako miselne kot tudi čustvene procese (Ivanuš Grmek, Čagran, Sadek, 2009). Izkustvo je namreč spoznanje, ki temelji na opazovanju in čutnem dojemanju; izkušnja pa je to, kar ob doživetju posameznik spozna in ugotovi (Ramovš, 1990). Dejstvo je, da vsak pridobiva znanje s svojimi lastnimi izkušnjami, te pa so pomembne za nadaljnje učenje (Mijoč, 1995). Lastne izkušnje in to, kar z njimi naredimo, oblikuje svet, v katerem živimo (Jank in Meyer, 2006).

Učitelj ima pri izkušenjskem učenju predvsem nalogo pravilnega vodenja učencev, da čim bolj samostojno pridejo do rešitev oziroma da znajo predhodne izkušnje povezati s trenutnimi v novo dolgotrajnejše znanje (Špilek Štumberger, 2000). David Kolb (1984, po Marentič-Požarnik, 1992) pravi, da učenje ni samo končni rezultat, ampak je krožen, ponavljajoč se proces, temelji katerega so izkušnje. Uspešno postane le, če poteka v štirih fazah:

- konkretna izkušnja
- razmišljujoče opazovanje
- abstraktna konceptualizacija – posplošitev
- aktivno eksperimentiranje – uporaba v praksi

(Ivanuš Grmek, Čagran, Sadek, 2009, str. 28).

Pomembno je, da se med učenjem izvede vse faze in da se jih povezuje. Ker se učenci med seboj razlikujejo po načinu učenja, pa ni bistveno, v kateri fazi se v sam krožni/ciklični proces učenja dejansko vstopi (Schwartz, 2012).

Izkušenjskega učenja ne prepoznavamo kot pozitivnega le z vidika pridobivanja novega znanja. Sodobna psihologija opozarja tudi na njegov pomen z vidika razvoja celotne osebnosti,

saj spodbuja in krepi komunikacijske veščine ter spodbuja osebnostno rast posameznikovo odgovornost (Nežič Glavica, 2017).

2.4 Izkušenjsko učenje pri pouku gospodinjstva na primerih zelišč in začimb

Prav za vse, tako za odrasle kot tudi za otroke, je pomembno poznavanje zdrave prehrane in varovalnih živil, kamor spadajo tudi začimbe in zelišča. Za učinkovito prehransko opismenjevanje je treba uvesti izobraževanje na to temo čim bolj zgodaj. Mlajši kot so otroci, dovzetnejši so za nove stvari, manj predsodkov imajo, posledično pa lastne izkušnje na njih pustijo večji pečat. V okviru vsebin predmeta gospodinjstvo se učenci s prehranskimi vsebinami bežno srečajo že v petem razredu, kjer spoznajo pojem dobrine in viri, v povezavi s skrbjo za zdravje pa se omeni tudi prehranska piramida. Obširneje pa se s prehranskimi vsebinami seznanijo v šestem razredu devetletne osnovne šole, ki vključuje modul hrana in prehrana (Učni načrt: Gospodinjstvo, 2011).

V okviru tega modula lahko učitelj vsebine med seboj ustvarjalno povezuje in uvede tudi izkušenjsko učenje. Tako lahko zelišča in začimbe predstavi samostojno in jih učenci spoznavajo na podlagi vonjanja, okušanja in opazovanja, ali pa predstavitev zelišč uvaja postopoma ob pripravi najrazličnejših jedi. Učence lahko spodbuja tudi h gojenju posameznih zelišč v šoli ali doma (projektno delo kombinira z izkušenjskim učenjem). V šoli tako lahko učenci v matični učilnici zelišča posadijo v cvetlične lončke in jih skrbno zalivajo, opazujejo, kako rastejo, kako dišijo, kakšne liste imajo … Svoja opazovanja lahko beležijo, vsak lahko dobi tudi svojo nalogo, da razišče, katere pozitivne učinke na zdravje ima posamezno zelišče in katere jedi lahko obogatimo z dodatkom izbranega zelišča. Zelišča lahko tudi fotografirajo. Fotografije zelišč, pridobljene strokovne informacije o zdravju koristnih lastnosti posameznih zelišč in njihovi uporabi pri pripravi jedi ter fotografije pripravljenih jedi, obogatenih z zelišči, pa lahko nato uporabijo za izdelavo spletne knjige, prehranskega bloga šestega razreda ipd.

Zelišča lahko učencem približamo tudi s pomočjo igre. Zanimivo igro se lahko izvede v paru. En učenec si zaveže oči, njegov sošolec pa na dobi pladnju označene rastline, ki mu jih podaja in pove, ali jih pravilno prepozna. Prvi si pri prepoznavanju zelišča lahko pomaga s pomočjo tipa, vonja in okusa. Ko učenec zaključi s slepim prepoznavanjem rastlin, si skupaj s sošolcem rastline ponovno ogledata. Na koncu lahko vlogi zamenjata. Za beleženje opažanj lahko oblikujemo delovni list – učenci tako podajajo opise, občutke, lahko vključimo emotikone, lahko napišejo kratek verz, misel ali asociacijo. Učitelj nato njihova spoznanja nadgradi, naslednjo šolsko uro pa lahko učenci pripravljajo tudi jedi z uporabo prepoznanih zelišč.

Če ima šola možnost za vzpostavitev šolskega vrta, je smiselno delo zastaviti tako, da učenci za pripravo jedi v okviru praktičnega dela uporabljajo tudi začimbe, ki rastejo tam. Šolski vrt lahko postane tudi priložnost za medpredmetno in medgeneracijsko povezovanje. Učenci lahko tako zelišča spoznajo v okviru medpredmetno zasnovanih projektov, ki vključujejo elemente raziskovanja in povezovanje med generacijami. Učenci lahko svoja teoretična spoznanja in praktične izdelke predstavijo tudi v okviru dneva odprtih vrat šole. Učna ura, ki poteka prav na šolskem vrtu, je ura, ki združuje tako učenje kot tudi zdrav način življenja (Robinson-O'Brien, Story in Heim, 2009). Pod zdrav način življenja pa sodijo tudi prehranske smernice, ki priporočajo uporabo varovalnih živil, kamor spadajo tudi zelišča.

Če prehranske vsebine povezujemo tudi s šolskim vrtom, to pozitivno vpliva tudi na prehranske navade učencev (Ruiz-Gallardo, Verde in Valdés, 2013).

V članku predstavljamo ugotovitve o uspešnosti vključitve izkušenjskega učenja v okviru učne enote zelišča in začimbe. Predstavljeni so rezultati, povezani s spoznavanjem zelišč.

3. Raziskava

3.1. Metoda dela

Uporabljena je bila metoda pedagoškega raziskovanja pedagoški eksperiment. V raziskavo je bilo vključenih 100 učencev šestega razreda devetletne osnovne šole (50 učencev je bilo vključenih v eksperimentalno, 50 v kontrolno skupino). Usvojeno znanje smo po učni uri ugotavljali na podlagi analize delovnega lista, ki so ga učenci samostojno rešili ob zaključku učne ure. Stališča učencev eksperimentalne skupine o izkušenjskem učenju smo pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika. Rezultate smo prikazali s pomočjo grafov in tabel. Statistično obdelava pridobljenih podatkov je bila izvedena s pomočjo programa SPSS.

3.2. Potek dela

Tabela 1: Zasnova pedagoškega eksperimenta

Etapa	***Eksperimentalna skupina (ES)*** ***N = 50***	***Kontrolna skupina (KS)*** ***N = 50***
Uvod	*Predstavitev poteka dela* ⬇	*Predstavitev poteka dela* ⬇
Novo znanje	***Skupinsko delo:*** *aktivno, izkušenjsko učenje.* *Konkreten material* *Učni list – zapis opažanj* ⬇	***Razlaga*** *s pomočjo predstavitve PowerPoint.* *Slikovni material* ⬇
Zaključni del ure	*Preverjanje znanja ob zaključku aktivnosti – delovni list* *Anketa*	*Preverjanje znanja ob zaključku aktivnosti – delovni list* *Anketa.*

Z raziskavo smo želeli odgovoriti na naslednji raziskovalni vprašanji:

1. Kako se bo med kontrolno in eksperimentalno skupino razlikovalo znanje o zeliščih?
2. Kako izkušenjsko učenje vpliva na učenčevo namero o vključitvi zelišč v prehrano?

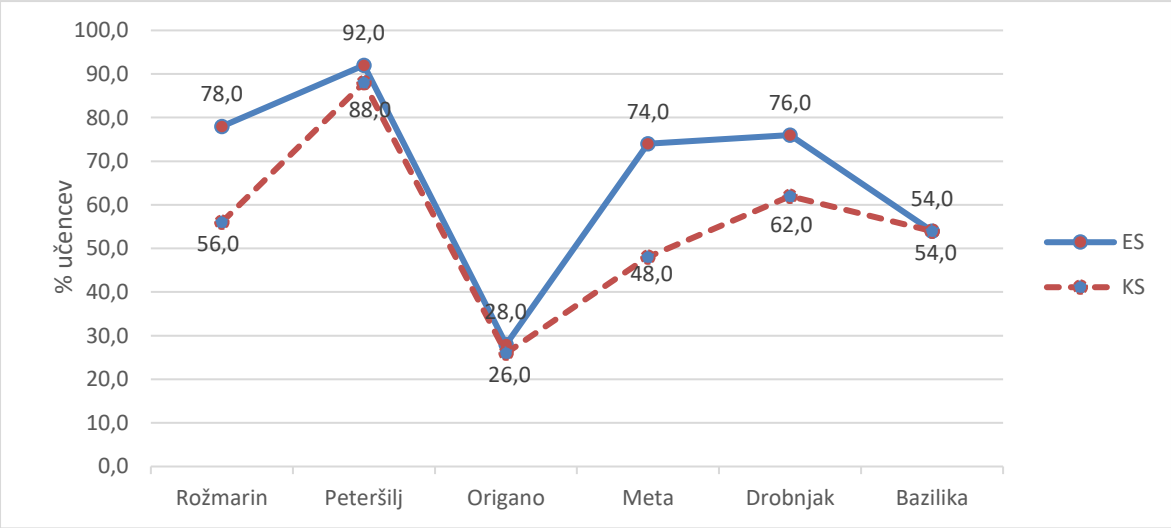
3.4 Rezultati pedagoškega eksperimenta

V raziskavi so imeli učenci na voljo šest zelišč (rožmarin, peteršilj, origano, meto, drobnjak in baziliko). Zelišča so lahko potipali, povonjali in okusili. Svoja opažanja so sproti zapisovali na delovni list. Učenci so morali zelišča poimenovati, pri čemer smo za peteršilj predvidevali,

da ga bodo vsi učenci brez težav prepoznali ne glede na to, ali so bili v ES ali KS, saj je tudi v prodajalnah običajno na voljo svež.

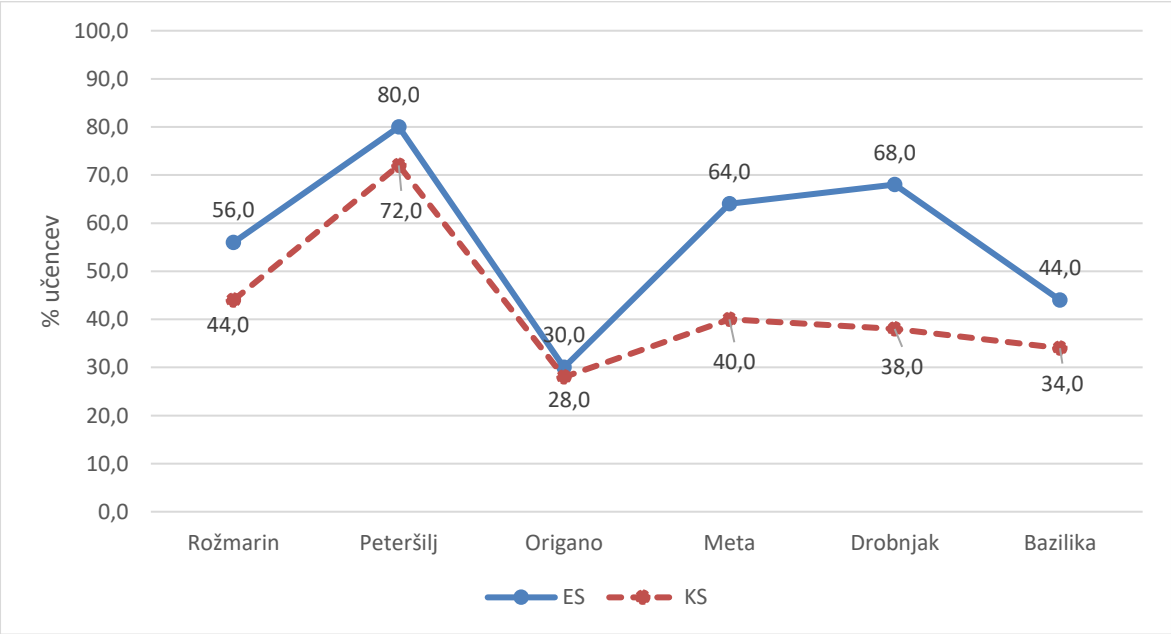
Kot je razvidno iz grafa 1, so imeli učenci ob zaključku ure kar nekaj težav s poimenovanjem zelišč, je pa zelo lepo vidno, da so v povprečju boljše rezultate dosegli učenci eksperimentalne skupine. Najboljši rezultat sta obe skupini pričakovano dosegli pri poimenovanju peteršilja. Zanimivo pa je bilo, da sta obe skupini dosegli najslabši rezultat pri prepoznavanju origana – morda je razlog v tem, da origano poznajo predvsem kot posušeno, zdrobljeno zelišče na pici, ali pa tudi dejstvo, da imata origano in bazilika dokaj podobne liste, kar bi lahko pripomoglo k zamenjavi.

Graf 1: Primerjava pravilnih odgovorov pri poimenovanju izbranih zelišč

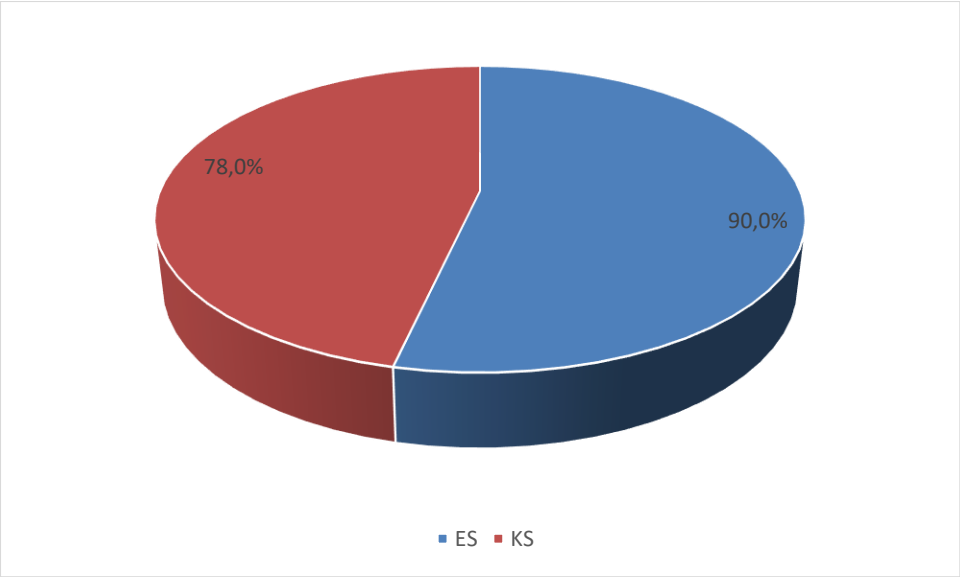


Učenci, ki so pri pouku imeli možnost zelišče videti, povonjati, otipati in okusiti, so tudi pri znanju uporabe zelišč v jedeh pokazali več znanja kot učenci, ki so bili deležni tradicionalnega načina poučevanja (graf 2).

Graf 2: Primerjava pravilnih odgovorov pri uporabi izbranih zelišč v jedeh



S pomočjo raziskave smo ugotovili tudi, da so učenci, ki so lahko zelišča videli v živo, jih povonjali ali celo poskusili (ES), bolje reševali nalogo, pri kateri so morali napisati, kateri del rastline se največkrat uporablja za zeliščne pripravke (Graf 3).



Graf 3: Delež pravilnih odgovorov pri nalogi o zeliščnih pripravkih

Rezultati nakazujejo, da je izkušenjsko učenje pozitivno vplivalo na pridobivanje novega znanja o zeliščih. To je lahko posledica dejstva, da so imeli učenci možnost uporabe čutil; med delom so lahko izmenjevali svoje vtise in opažanja ter oblikovali zaključke, kar pa je od njih zahtevalo tudi miselni napor. Kot navaja Jarvis (2003), pa tako aktivnost kot učni napor poleg motivacijskega vidika pripomoreta k boljšemu zapomnjenju nove snovi.

Z raziskavo smo želeli tudi ugotoviti, ali bo učenje s pomočjo izkušnje pripomoglo k želji po večjem vključevanju zelišč in začimb v prehrano. Rezultati so pokazali, da je večina učencev izrazila namero po pogostejšem poseganju po zeliščih v prihodnje; nekoliko bolj so se za ta odgovor odločali učenci KS (76,0 %) kot učenci ES (70,0 %). Nekoliko nižji delež učencev eksperimentalne skupine, ki so izkazali namero za pogostejše uživanje zelišč/začimb v prihodnosti, bi morda lahko pripisali izrazitemu okusu oz. vonju posameznih zelišč/začimb, ki so jih učenci poskusili samostojno in ne v jedeh (izrazitost grenkega, pekočega okusa …). To kaže tudi na pasti izkušenjskega učenja v smislu spodbujanja določenega vedenja (v tem primeru uporabe zelišč v prehrani), saj ima negativna izkušnja lahko tudi obraten efekt. Z vidika spodbujanja uporabe zelišč v prehrani je tako smiselneje pripraviti konkretne jedi in jih obogatiti z zelišči – učenci bi tako okusili, kakšno aromo zelišče doda jedi ali pijači, npr. špageti s paradižnikovo omako z baziliko, rulada s pehtranom, malinov sok z dodatkom mete ipd.

Z raziskavo smo želeli pridobiti tudi informacijo o tem, kaj o izkušenjskem učenju menijo tako učenci eksperimentalne skupine kot tudi kontrolne skupine. Večina učencev ES (94,0 %) je bila mnenja, da si s pomočjo učenja z lastnimi izkušnjami novo snov hitreje in bolje zapomnijo ter da se jim je ura, pri kateri so se učili s pomočjo lastne izkušnje, zdela zanimivejša od tradicionalne (92,0 %). Učenci kontrolne skupine pa so podobno navedli, da menijo, da bi se naučili več, če bi se uporabljali konkretne primere zelišč (82,0 %). 98,0 % učencev pa je izrazilo mnenje, da bi bilo v prihodnosti pri pouku gospodinjstva priporočljivo uporabljati izkušenjsko učenje.

4. Zaključek

Glede na podatke, ki smo jih pridobili s pomočjo raziskave, lahko povzamemo, da se je izkušenjsko učenje, pri katerem so imeli učenci možnost zelišča ogledovati, prijeti, povonjati in okušati, pokazalo kot učinkovita metoda pri usvajanju novega znanja. Tak način poučevanja se je odrazil v boljšem znanju učencev v primerjavi z učenci kontrolne skupine, ki so se učili s pomočjo fotografij zelišč in razlage. K temu, da so učenci eksperimentalne skupine dosegli boljše rezultate, so lahko poleg konkretnega stika z zelišči pripomogli tudi njihovo sproščeno vzdušje pri skupinskem delu, lastna aktivnost in možnost razreševanja dilem skozi pogovor v skupini.

Rezultati raziskave so potrdili tudi, da se učencem zdi izkušenjsko učenje zanimivo, dinamično in poučno ter da bi ga morali pri pouku gospodinjstva uporabljati več. Prav tako rezultati raziskave kažejo na to, da bi bilo pri predmetu gospodinjstvo smiselno spodbujati učence k večji uporabi zelišč v prehrani, in sicer pri različnih vsebinah modula hrana in prehrana, saj bi le na tak način učinkoviteje pripomogli k prehranski pismenosti učencev.

Za učinkovito izvajanje izkušenjskega učenja na temo zelišč pa bi bilo v prihodnosti smiselno raziskati tudi, zakaj je kar nekaj učencev po izkušenjskem učenju zavrnilo možnost uporabe zelišč oziroma kateri dejavnik je vplival na odpor do uživanja izbranih zelišč.

5. Literatura

Gabrijelčič, B., M. (2000). *Prehrana za mladostnike – zakaj pa ne*. Ljubljana, Inštitut za varovanje zdravja. Pridobljeno s: https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/prehrana_za_mladostnike_-_zakaj_pa_ne.pdf

(20. 9. 2020)

Ivanuš, G., M., Čagran, B., Sadek, L. (2009). *Didaktični pristopi pri poučevanju predmeta spoznavanje okolja v tretjem razredu osnovne šole.* Pedagoški inštitut Ljubljana – (Znanstveno poročilo/Pedagoški inštitut; 03, 09).

Jank, W., Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Jarvis, P. (2003). Andragoška spoznanja. V Ličen, N. in Radovan, M. (Ur.), *Učenje iz izkušenj*. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Pridobljeno: https://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/view/5965/5693 (20. 9. 2020)

Jelenc, K., S. (2011). *Vpliv vseživljenjskosti učenja in izobraževanja na spreminjanje vloge učitelja, vloge poučevanja in učenja odraslih*. Projekt: Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih od 2009 do 2011. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s: https://arhiv.acs.si/ucna_gradiva/Vpliv_vsezivljenjskosti_ucenja_in_izobrazevanja.pdf (20. 9. 2020)

Lepičnik, V., J. (2010). *Izkustveno učenje bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok*. Pregledni znanstveni članek. REVIJA za elementarno izobraževanje, letnik: 3, št. 1, Maribor. Pridobljeno s: http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-N0ZMHI2S/4786ab07-f65d-422f-aff6-3a6111104555/PDF (20. 9. 2020)

Marentič-Požarnik, B. (1992). *Izkušenjsko učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja?* V Mažgon, J. (ur.), *Sodobna pedagogika*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Merljak, M., Koman, M. (2008). *Zdravje je naša odločitev*. Zbirka: Za dober dan. Ljubljana, Prešernova družba.

Mijoč, N. (1995). *Izkustveno učenje odraslih in sociokulturni sloj*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta, Ljubljana.

Nežič, G., I. (2017). *Izkustveno učenje in poučevanje po Albertu Hoferju*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Teološka fakulteta. Ljubljana. Pridobljeno s: https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=102610&lang=eng (20. 9. 2020)

Pandel, M., R., Kvas, A. (2007). *Prehrana otrok in mladostnikov*. Posvetovanje: Varna in zdrava hrana na mizi potrošnika. Univerza v Ljubljani, Visoka šola za zdravstvo, Oddelek za zdravstveno nego, Ljubljana.

Ramovš, J. (1990). *Doživljanje temeljno človekovo duhovno dogajanje.* Ljubljana: Založništvo slovenske knjige.

Robinson-O'Brien, R., Story, M., in Heim, S. (2009). Impact of garden-based youth nutrition intervention programs: a review. *Journal of the American Dietetic Association, 109* (2), 273–280.

Ruiz-Gallardo, J. R., Verde, A., in Valdés, A. (2013). Garden-based learning: An experience with "at risk" secondary education students. *The Journal of Environmental Education, 44* (4), 252–270.

Schwartz, M. (2012). *Best practices in experiential learning. Academic, Ryerson University.* Pridobljeno s: https://udayton.edu/el/aboutoel/ExperientialLearningReportRyerson.pdf (20. 9. 2020)

Špilek, Š., K. (2000). *Izkušenjsko učenje – učenje z delovanjem*; Tudi izobraževanje odraslih na podlagi lastnih izkušenj je pomembno. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Pridobljeno s: https://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/view/6802/6497 (20. 9. 2020)

Učni načrt: Gospodinjstvo za 6. razred. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Vidgen, H., Gallegos, D. (2014). *Defining food literacy and its components*. Article in Appetite 76. Queensland University of Technology.

Kratka predstavitev avtoric

Damjana Lampe, asistentka za področje izobraževanja v gospodinjstvu na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno deluje na področju gospodinjskega izobraževanja.

Dr. Francka Lovšin Kozina, docentka za področje izobraževanja v gospodinjstvu na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno deluje na področju gospodinjskega izobraževanja.

Ko so na delu misli, roke in oči

When Thoughts, Hands and Eyes are at Work

Ivana Matošević Pogačnik

OŠ Janka Kersnika Brdo
ivana.matosevic1@guest.arnes.si

Povzetek

Učenje se začne že zelo zgodaj, kot malčki posnemamo starše. Učimo se spontano, ker nas nekaj zanima, smo notranje motivirani (na primer zavezati si želimo vezalke). V šoli so posamezniku posredovane vsebine, ki mu/ji niso osebno pomembne (npr. kemijske formule), zaradi česar je notranja motivacija večkrat odsotna. Kot učitelji imamo nalogo, da učencem poskušamo približati spontano obliko učenja. Ker je učenje bolj uspešno, če tisto, kar se učimo, tudi delamo, je eden izmed ciljev pri pouku geografije učencem približati izkustveno učenje, torej učenje pri katerem se prepletata teorija in praksa, bistveno vlogo pa ima osebna izkušnja. Namen članka je predstaviti izkustveno učenje pri pouku geografije. Zastavljen cilj je bil, da učenci pridobijo nova znanja tako da se učijo preko aktivnosti, v našem primeru je bilo to terensko delo, pri katerem je potekalo preučevanje fizikalnih lastnosti prsti, in sicer barve, teksture in prepustnosti. Način dela, ki je predstavljen v prispevku učencem omogoča, da se nekaj naučijo z aktivno udeležbo, in na ta način ponotranjijo svojo osebno izkušnjo in novo pridobljeno znanje. Zapomnitev podatkov je lažja, saj je vezana na njihovo osebno izkušnjo.

Ključne besede: fizikalne lastnosti prsti, geografija, izkustveno učenje, terensko delo.

Abstract

Learning begins very early as toddlers we imitate our parents. We learn spontaneously because we are interested in something, we are internally motivated (for example, we want to tie shoelaces). At school, the individual is provided with content that is not personally important to him/her (eg. chemical formulas), as a result of which internal motivation is often absent. As teachers, we have the task of trying to bring pupils closer to a spontaneous form of learning. Because learning is more successful if what we learn is also done, one of the goals in teaching geography is to bring experiential learning closer to pupils, that is, learning in which theory and practice are intertwined, and personal experience plays an essential role. The purpose of the article is to present experiential learning in geography lessons. The goal was for pupils to acquire new knowledge by learning through activities, in our case it was field work in which the physical properties of the soil were studied, namely colour, texture and permeability. The way of working presented in the paper allows pupils to learn something through active participation, and in this way internalize their personal experience and newly acquired knowledge. Memorizing data is easier because it is linked to their personal experience.

Keywords: experiential learning, fieldwork, geography, physical properties of soil.

1. Uvod

Učenje se začne že zelo zgodaj, kot malčki posnemamo starše. Učimo se spontano, ker nas nekaj zanima, smo notranje motivirani (na primer zavezati si želimo vezalke). V šoli so posamezniku posredovane vsebine, ki mu/ji niso osebno pomembne (npr. kemijske formule), zaradi česar je notranja motivacija večkrat odsotna. Kot učitelji imamo nalogo, da učencem poskušamo približati spontano obliko učenja. Ker je učenje bolj uspešno, če tisto, kar se učimo, tudi delamo, je eden izmed ciljev pri pouku geografije učencem približati izkustveno učenje. Namen članka je predstaviti izkustveno učenje pri pouku geografije. Zastavljen cilj je bil, da učenci pridobijo nova znanja tako da se učijo preko aktivnosti, v našem primeru je bilo to terensko delo, pri katerem je potekalo preučevanje fizikalnih lastnosti prsti, in sicer barve, teksture in prepustnosti. V prispevku je najprej predstavljena teorija (izkustveno učenje, lastnosti prsti, preučevanje fizikalnih lastnosti prsti), nato praktični del (jemanje vzorcev prsti, analiza prsti, prikaz rezultatov).

2. Izkustveno učenje

Pri pouku ponavadi poteka učenje preko navajanja nekih dejstev in zakonitosti, učenci so pri usvajanju novih učnih vsebin bolj pasivni. Izkustveno učenje se od takšnega pouka razlikuje.

Po Garvasu (2010) je izkustveno učenje učenje, pri katerem se prepletata teorija in praksa, bistveno vlogo pa ima osebna izkušnja. Posameznik ali skupina se pri izkustvenem učenju neposredno sreča s pojavom in ukrepa v resnični situaciji. Izkustveno učenje temelji na konkretnih osebnih izkušnjah, vsak posameznik v nove izkušnje vstopa s predznanjem, prejšnjimi izkušnjami, svojimi teorijami ter svojo osebnostjo.

David Kolb (Rupnik Vec, T., 2003) pravi, da je izkustveno učenje proces, v katerem se ustvarja znanje s pretvorbo ali transformacijo izkušnje. Izkustveno učenje je proces, ki se začne s konkretno izkušnjo, tej sledi razmišljujoče opazovanje, nato abstraktna konceptualizacija, ter na koncu aktivno eksperimentiranje.

Po Kolbu poteka človekovo učenje v prepletanju dveh dimenzij spoznavanja: prvo označuje subjektivno doživljanje in abstraktno razmišljanje. Drugo dimenzijo pa predstavlja razmišljujoče opazovanje pojavov in aktivno poseganje v le-te. Pri uspešnem učenju gre za stalno prehajanje med tema dvema dimenzijama, od izkušnje preko opazovanja in razmišljanja o njej, do teoretične podlage, eksperimentalnega ustvarjanja nove izkušnje. Ta oblika učenja skuša povezati neposredno izkušnjo, opazovanje, spoznavanje in ravnanje v neločljivo celoto (Marentič-Požarnik, 2000).

Walter in Marx (Marentič-Požarnik 1992) izkušenjsko učenje opredelita kot zaporedje dogodkov z enim ali več cilji, ki terja aktivno vpletenost udeležencev na eni ali več točk tega zaporedja.

Botkin navaja številne pozitivne lastnosti izkustvenega učenja: sposobnost prožnega prilagajanja na nove okoliščine, osebnostna avtonomija, občutljivost do sebe in drugih, sposobnost komunikacije in sodelovanja, zmožnost celovitega dojemanja, sinteze, integracije, zmožnost znajdenja v nepredvidljivih, kompleksnih situacijah (Marentič-Požarnik, 1992).

Izkustveno učenje torej temelji na tem, da učenci raziskujejo, opazujejo, eksperimentirajo, sodelujejo, izražajo mnenje, itd. Geografija kot šolski predmet vsekakor lahko izkustveno učenje vključi kot eno izmed oblik dela.

Izkustveno učenje je po Kolbu (Rupnik Vec, T., 2003) razdeljeno v štiri stopnje: konkretna izkušnja, razmišljujoče opazovanje, abstraktna konceptualizacija in aktivno eksperimentiranje. Vrstni red teh stopenj se lahko spreminja, vendar pa se nobene ne sme izpustiti. *Konkretna izkušnja* se odvija v interakciji s svetom. Pri posamezniku vzbuja čustva, ki so lahko prijetna, ali neprijetna. Konkretno izkušnjo lahko prikažemo kot osebno izkušnjo, npr. terensko delo. V tej fazi je posameznik akter. *Razmišljujoče opazovanje* je faza, ki izhaja iz konkretne izkušnje, posameznik je v vlogi opazovalca. *Abstraktna konceptualizacija* poudarja logično sklepanje in zamisli. Posameznik primerja svojo izkušnjo z izkušnjami drugih, oblikuje nove pojme, raziskuje svoje pojme in jih sooča z znanstvenimi, premisli izkušnjo skozi obravnavane pojme, vključi novo znanje in pojme v obstoječe, jih spremeni. Posameznik je v vlogi teoretika. Faza *aktivno eksperimentiranje* zajema, da kar je posameznik ozavestil ali kar se je naučil, preizkuša in uporabi v realni življenjski situaciji.

3. Izkustveno učenje pri geografiji

Geografija je veda, ki preučuje naravne in družbene pojave na Zemlji. Osnovni cilj dela geografa je, da opiše in razloži človekovo okolje. Pri delu uporablja različne metode in oblike dela. Terensko delo je ena izmed oblik dela, ki spodbuja izkustveno učenje. Prispevek predstavlja preučevanje fizikalnih lastnosti prsti. Oblike terenskega dela, ki so se izvedle so pridobivanje vzorca prsti, opazovanje prsti in merjenje.

Prst nastane s preperevanjem kamnin. Bistvene sestavine prsti so mineralne snovi, organske primesi, živi organizmi, voda, zrak, plini ter razne kemične prvine v sledeh (Herlec, U., 2009). Skozi stoletja je nastalo več zelo različnih tipov prsti. Med seboj se razlikujejo po barvi, zrnatosti, zračnosti in prepustnosti za vodo. Barva prsti je odvisna od kamnim, iz katerih je nastala in od količine humusa. Delci, nastali s preperevanjem kamnin, so mineralne sestavine prsti. Na podlagi velikosti mineralnih delcev ločimo grobo zrnate, srednje zrnate peščene prsti ter drobno zrnate glinene ali težke prsti. V prsti lahko določimo velikost in raznolikost mineralnih delcev ter rastlinske in živalske preostanke (Godec, G., Grubelnik, L. in Glažar, S., 2020).

4. Preučevanje fizikalnih lastnosti prsti

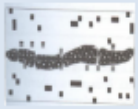
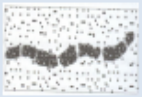
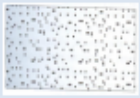
Z učenci 6.a razreda smo se odločili, da preučimo določene fizikalne lastnosti prsti, in sicer barvo prsti, teksturo in prepustnost. Delo je bilo izvedeno v sklopu učne snovi *Delitev geografije (naravna in družbena)*, pri kateri smo predstavili naravne in družbene pojave, ki so predmet preučevanja geografije. Izmed naravnih pojavov smo si za naše izkustveno učenje izbrali prst. Razdelili smo se v tri skupine in se odpravili na teren v bližini šole, kjer smo vzeli vzorce treh različnih prsti ter jih označili z Vzorec 1, Vzorec 2 in Vzorec 3 (Slika 1). Nato je sledilo preučevanje vzorcev.

Slika 1: Vzorci prsti

Prva ugotovitev je bila, da se prsti ločijo glede na **barvo** (Slika 2). Vzorec 1 je bil rdeče barve, vzorec 2 rjave barve in vzorec 3 črne barve. S pomočjo literature so učenci prišli do ugotovitve, da je rdeča barva prsti posledica vsebnosti železovih spojin, rjava in črna barva pa povesta, da je v prsti veliko humusnih snovi.

Slika 2: Določanje barve prsti (od leve prosti desni: vzorec 1, vzorec 2, vzorec 3)

V naslednjem koraku smo določali **teksturo** prsti. Iz vzorcev prsti smo gnetli svaljke. Po potrebi smo dodali malo vode. Slika 3 nam je pomagala pri določanju teksturnih razredov naših vzorcev prsti (Korže in Lovrenčak, 2004; Jazbec idr., 1991). S poskusom smo ugotavljali kakšna je velikost in količina delcev, medsebojno povezanost delcev in sposobnost za oblikovanje.

ZRNAVOST	MEHKOST GLADKOST	LEPLJIVOST PLASTIČNOST	OBLIKOVANJE SVALJKA	TEKSTURA
ni zrnat – do rahlo zrnat	ni gladek	zelo močno lepljiv, zelo močno plastičen	možnost oblikovanja dolgega, tankega svaljka, dobro se krivi	glina
ni zrnat – do rahlo zrnat	zelo gladek in svilnat	zmerno lepljiv, zmerno plastičen	težje oblikovanje svaljka zaradi razpokanja pri ukrivljanju	meljasta ilovica
rahlo do zmerno zrnat	zmerno gladek	malo lepljiv, malo plastičen	možnost oblikovanja in krivljenja svaljka	glinasta ilovica
zmerno zrnat	zmerno gladek	zmerno lepljiv, zmerno plastičen	možnost oblikovanja zelo debelega svaljka	ilovica 
zelo zrnat	ni gladek	ni lepljiv ali plastičen	sipek, delci niso povezani	peščena ilovica 
zelo močno zrnat	ni gladek	ni lepljiv, ni plastičen	sipek, delci niso povezani	pesek 

Slika 3: Lastnosti pomembnejših teksturnih razredov

Z aktivnim delom in s pomočjo literature so učenci vzorcu 1 dodelili teksturni razred ilovica, vzorcu 2 glinasta ilovica in vzorcu 3 meljasta ilovica (Slika 4).

Slika 4: Določanje teksture prsti (od leve prosti desni: vzorec 1, vzorec 2, vzorec 3)

Slika 5 prikazuje določanje **prepustnosti** prsti za vodo. Pripravili smo plastični lonček, ki smo ga na dnu prešpikali s šivanko. Lonček smo napolnili s prstjo in dolili vodo, nato smo merili koliko časa je trajalo, da je voda začela teči skozi lonček.

Slika 5: Prepustnost prsti za vodo

Ugotovili smo, da je voda najpočasneje odtekla pri vzorcu 1, kar pomeni, da je prst polprepustna za vodo in del vode zadrži.

Ob zaključku našega dela je sledila predstavitev ugotovitev v učilnici. Skupine so predstavile svoje delo, pridobljene podatke smo zapisali v zvezke.

5. Zaključek

Preučevanje prsti, ki smo ga z učenci izvedli je primer izkustvenega učenja. Učenci so v prvem koraku postavljeni v vlogo akterja (pridobitev poljubnega vzorca prsti, svaljkanje prsti, izvedba eksperimenta prepustnosti prsti), potem je sledilo razmišljujoče opazovanje, v tretjem koraku so si učenci podelili izkušnje svojih skupin ter premislili izkušnje skozi obravnavane pojme (barva, tekstura, prepustnost). V zadnjem koraku učenec aktivno eksperimentira in ozavesti na novo pridobljeno znanje.

Način dela, ki je predstavljen v prispevku učencem omogoča, da se nekaj naučijo z aktivno udeležbo, in na ta način ponotranjijo svojo osebno izkušnjo in novo pridobljeno znanje. Pri pouku bi morali spodbujati izkustveno učenje, saj je le-to bolj zanimivo, učenci so za delo bolj motivirani, veseli so, ko raziskujejo, eksperimentirajo, prihajajo do novih spoznanj. Zapomnitev podatkov je lažja, saj je vezana na njihovo osebno izkušnjo.

Učencem 6. a razreda je bila sama izvedba všeč, ker so pri delu aktivno sodelovali in svoje ugotovitve predstavili, ter skupaj kot razred oblikovali zapiske. V istem razredu bomo izkustveno spoznali še nekatere vsebine, na primer: orientacija, vrtenje/kroženje Zemlje in upodabljanje Zemljinega površja.

6. Literatura

Garvas, M. (2010). Izkustveno učenje kot praksa in teorija izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vrtcu Trnovo. *Andragoška spoznanja,* 16 (1), 35-46.

Herlec, U. (2009). *Evolucija Zemlje in geološke značilnosti Slovenije*. Ljubljana: Prirodoslovni muzej Slovenije.

Jazbec, R. idr. (1991). *Raziskujemo življenje v tleh*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Godec, G., Grubelnik, L. in Glažar, S. *Naravoslovje 6, i-učbenik za naravoslovje v 6. razredu osnovne šole.* (2020). Pridobljeno s https://eucbeniki.sio.si/nar6/1201/index3.html

Marentič-Požarnik, B. (1992). Izkušenjsko učenje-modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? V Mažgon, J. (Ur.), *Sodobna pedagogika,* (str. 1 – 16). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

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

Rupnik Vec, T. (2003). Na poti k hitrejši profesionalizaciji in zadovoljstvu s poklicno vlogo-utrinek z dogajanja na supervizijski skupini. *Vzgoja in izobraževanje,* 34 (6), 11-19.

Rutar Ilc, Z. (Ur.), *Vzgoja in izobraževanje* (str. 11–18). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vovk Korže, A., Lovrenčak, F. (2004). *Priročnik za spoznavanje prsti na terenu*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za geografijo.

Kratka predstavitev avtorja

Ivana Matošević Pogačnik je po izobrazbi profesorica angleščine in geografije, s pridobljen nazivom svetovalec. Zaposlena je na OŠ Janka Kersnika Brdo, kjer opravlja delo razrednika, poučuje angleščino in geografijo, izkušnje ima tudi z delom v oddelku podaljšanega bivanja. Sodeluje pri mednarodnem projektu Erazmus+, ter se poklicno izpopolnjuje preko izobraževanj v obliki delavnic in pisanju strokovnih člankov.

Spodbujanje nadarjenosti z naravoslovnimi poskusi

Encouranging giftedness with scienctific experiments

Marisa Leban

Osnovna šola Koper
marisa.leban@gmail.com

Povzetek

Delo z nadarjenimi učenci običajno poteka v matičnem razredu v obliki notranje diferenciacije pri pouku in v novih skupinah kot dodatni pouk. V tovrstnih oblikah pridejo ti učenci manj do izraza. Njihova aktivnost je v glavnem osredotočena na individualno reševanje zahtevnejših nalog na učnih listih. Z njimi se učitelj pri rednem pouku uspe ukvarjati manj, kot bi bilo pričakovati, saj svojo pomoč v večji meri nameni učencem z učnimi težavami. Nadarjeni učenci ostanejo manj opaženi. Za aktiven razvoj potencialov nadarjenih učencev je potrebno pripraviti drugačne oblike in metode dela. Naravoslovni poskusi, ki so potekali v delavnicah po pouku, so nadarjenim tretješolcem omogočali razvoj njihovih potencialov in jih spodbujali. Učenci so s pomočjo čutil in višjih kognitivnih procesov ter z medsebojnim sodelovanjem razvijali tudi čustveno-socialno področje. Učitelj jim je posvetil čas in pozornost, ki so ju potrebovali, da so lahko zasijali v svoji luči. Vsaka vrsta nadarjenosti je specifična, prav tako kot je specifičen vsak nadarjen otrok. Učenci so učitelju podali pozitivne povratne informacije o doživetjih in spoznanjih, ki so jih izkusili z naravoslovnimi poskusi. To je bilo zanj potrdilo, da dela dobro in da s takšno obliko in načinom učenja še naprej spodbuja učenčevo nadarjenost.

Ključne besede: čustveno-socialno področje, medsebojno sodelovanje, nadarjeni učenci, naravoslovni poskusi, razvoj potencialov.

Abstract

Schoolwork with gifted learners usually takes place either in the core class as inner differentiation or in new groups during extra classes. In these types of class organisation gifted learners are not in the limelight. Their activity is mainly focused on individual problem-solving of more challenging tasks on worksheets. The teacher is able to focus less than expected on gifted learners because he needs to help children with learning difficulties. Gifted learners are less evident. For an active development of gifted learners' potential it is necessary to plan different forms and methods of work in the class. Scientific experiments which were carried out in workshops after lessons, enabled and encouraged gifted third-graders to develop their own potentials. By using senses, higher cognitive processes and cooperation the learners were able to develop also their emotional and social skills. The teacher was able to dedicate them time and attention they required to come in the spotlight. Every kind of giftedness is specific just as every gifted learner is specific. The learners gave the teacher a positive feedback about their experiences and discoveries they were able to acquire through scientific experiments. This was an affirmation for the teacher that he is doing well and that by applying this form and method of teaching he can further encourage the learner's giftedness.

Keywords: development of potentials, emotional and social skills, gifted learners, mutual cooperation, scientific experiments.

1. Uvod

Vse pogosteje se pozornost namenja učencem, ki imajo učne težave in potrebujejo različne oblike pomoči. Seveda in vsekakor. Poznano je raznovrstno število metod in oblik dela z njimi. Vendar ob tem ne gre pozabiti tudi na učno uspešne in nadarjene učence, ki presegajo standarde znanja. Ti so za učitelja poseben izziv. Tudi to so učenci, ki potrebujejo drugačne, zanimivejše in inovativne oblike dela. Potrebujejo dejavnosti, kjer bodo lahko razvijali svoje sposobnosti. Vprašanje je, kako, na kakšen način jim ponuditi nekaj več, da bodo razvijali svoje potenciale, da bodo aktivni, vedoželjni in opaženi. Pri pouku pogosto zmanjka časa za poglobitev tem in področij, ki zanimajo nadarjene učence. Učitelju to predstavlja izziv in hkrati priložnost ustvariti in razvijati pogoje za napredek nadarjenih učencev. Ko sem sama razmišljala, na kakšen način bi nadarjenim učencem omogočila razvoj in poglobitev njihovih potencialov, vedoželjnosti in kreativnosti, sem pomislila na čas po pouku. Tako se je porodila ideja o naravoslovnih poskusih.

V nadaljevanju so predstavljeni nadarjenost ter potek in vsebina nekaterih, za učence, najzanimivejših, naravoslovnih poskusov.

2. Nadarjenost

Enoznačne definicije o tem, kaj je nadarjenost, pravzaprav ni, saj je gre za širok pojem. Starejše definicije pojmujejo nadarjenost kot inteligentnost. Novejše tega ne enačijo. Definicija iz leta 1978, ki je zapisana v ameriškem zakonu o izobraževanju nadarjenih, pravi, da so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti (Travers, Elliot in Kratochwill, 1993). **Torej, med nadarjene učence štejemo tiste z visokimi dosežki in tiste, ki imajo le potenciale za izjemne dosežke (Povše, 2019).**

Koncept, ki se sklicuje na ameriško definicijo nadarjenosti, tako razločuje med pojmoma nadarjenost in talentiranost. Nadarjeni so tisti učenci, ki imajo visoke splošne sposobnosti in te jim omogočajo doseganje izjemnih rezultatov na več področjih hkrati; talentirani pa so tisti učenci, ki imajo visoke specifične sposobnosti, te pa vodijo do uspeha na posebnih področjih (Žagar, Artač, Bezić, Nagy in Purgaj, 1999). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport nadarjene učence oz. tiste, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu, opredeljuje z zakonodajo (11. člen Zakon o osnovni šoli) in tudi predvideva postopke dela z njimi. »Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela.« (Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-L).

2.1 Vrste nadarjenosti

Poznamo splošno in specifično nadarjenost. Splošno nadarjeni so učenci, ki imajo visoko splošno sposobnost in dosegajo izjemne rezultate na več področjih hkrati. Specifično nadarjeni oz. talentirani pa so tisti učenci, ki dosegajo izjemne dosežke na posameznem področju. Tako splošno kot specifično nadarjeni učenci sodijo v kategorijo nadarjenih učencev. Nadarjeni učenci so tisti,

ki že v vrtcu ali v šoli pokažejo visoke potenciale oz. dosežke na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem in/ali umetniškem področju (Bezić, idr. 2019).

2.2 Značilnosti nadarjenih učencev

Nadarjeni učenci so v večini tudi učno uspešni učenci. Navadno presegajo temeljne standarde znanja. Pogosto imajo notranjo motivacijo, željo po uspehu. Pri svojem delu so vztrajni. Uživajo v dosežkih in imajo bogato besedišče. Na kognitivnem področju imajo močno razvito logično mišljenje, dober spomin in nenavadno domišljijo. Njihova splošna razgledanost je široka. Prav tako so odlični vodje in organizatorji. Tudi motorično področje je njihovo močno področje (Gabrijelčič Kukanja, 2015).

2.3 Značilnosti učno neuspešnih nadarjenih učencev

Potrebno je biti pozoren, da nam lastnosti učno neuspešnih, a nadarjenih učencev, ne »zameglijo« pogled na odkrivanje nadarjenosti. Za učno neuspešne in hkrati nadarjene učence je značilno, da so čustveno in socialno nezreli. Pogosto so hiperaktivni in imajo slabšo pozornost. Njihova samopodoba je nizka. Prav zaradi tega kažejo nezainteresiranost za šolo ali udeležbo v šolskih dogajanjih (Koncept, 1999).

2.4 Delo z nadarjenimi učenci

Nadarjeni učenci zagotovo potrebujejo drugačne, prilagojene vzgojno-izobraževalne pristope. Omogočiti jim je potrebno inovativne oblike in metode dela ter jim prilagoditi naloge. Predvsem jim je potrebno nameniti čas in jim omogočiti spodbudno učno okolje, in sicer takšno, v katerem bodo lahko razvijali svoje potenciale, potrebe in interese (Gabrijelčič Kukanja, 2015). Učitelj, ki se tega zaveda, je korak k uresničitvi zadanega. Zavedanje, da obstajajo različna področja nadarjenosti, naj bo vodilo, da si prizadevamo in odkrivamo močna področja pri učencih. Pri tem jim pomagajmo, jih spodbujajmo in vodimo. Da pa bodo zares razvijali svoje sposobnosti v največji možni meri, jim pustimo prostor in pot.

Ena izmed oblik spodbujanja in razvijanja nadarjenosti so delavnice. Učitelj pripravi organizirano spoznavanje določenega učnega področja (Kastelic, 2019). Nadarjeni učenci so vanj vključeni kot aktivni udeleženci.

Učitelj pripravi takšne poskuse, ki bodo izhajali iz ciljev učnega načrta. Z uporabo čutil, razmišljanjem, ugotavljanjem, dokazovanjem, s predvidevanjem in sklepanjem, učenci razvijajo višje kognitivne procese ter s tem intelektualne sposobnosti.

Med učenci poteka sodelovanje, izmenjava mnenj, aktivno poslušanje, medsebojno podpiranje in pomoč ter konstruktivna razprava. Skupno raziskovanje, ki temelji tudi na individualni aktivnosti, prispeva k razvijanju posameznikovega čustveno-socialnega razvoja. Le-ta je za otrokovo pozitivno samopodobo izjemnega pomena.

3. Naravoslovni poskusi

Naravoslovni poskusi so se izvajali v obliki delavnic. Bili so namenjeni nadarjenim učencem 3. razreda.

Posamezna razredničarka je za svoj oddelek predlagala učence, za katere je pri rednem pouku opažala, da potrebujejo poglobljen in drugačen pristop pri razvijanju svojih potencialov.

Glede na pridobljeno skupno število učencev tretješolcev (16), je bil oblikovan urnik delavnic. Delavnice so tako potekale v dveh skupinah po 8 učencev, ob ponedeljkih in petkih, po pouku. V vsaki skupini je bilo izpeljanih deset delavnic z naravoslovnimi poskusi.

Predlagani učenci so bili povabljeni na predstavitev delavnic. Sami so se odločili, ali bodo delavnice obiskovali ali ne. Od predlaganih 16 učencev so se vsi odločili za obiskovanje delavnic. O urniku in ciljih delavnic so bili pisno obveščeni tudi njihovi starši.

Cilji delavnic z naravoslovnimi poskusi so bili:

- širitev in poglabljanje temeljnega znanja,
- uporaba višjih oblik učenja,
- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov,
- vključenost različnih učnih področij,
- upoštevanje individualnosti in
- skrb za celostni osebnostni razvoj.

3.1 Spoznajmo se ob gradnji

Cilj prve skupne delavnice je bil, da se učenci med seboj spoznajo, saj so prihajali iz različnih oddelkov 3. razreda. Oblikovale so se štiri skupine s štirimi učenci. To je potekalo tako, da je vsak učenec ob prihodu v učilnico izžrebal eno barvno palčko. Učenci z enako barvno palčko so tvorili skupino. Spoznavna tema delavnice je bila zgraditev čim višjega stoječega stolpa iz danih materialov v časovno omejenem času (Slika 1). Člani skupine so morali individualno in v skupini prispevati svoje ideje, razmišljanja, predvidevanja ter sporočati, kako so se organizirali in kako je teklo delo. Ko se je čas iztekel, je vsem štirim skupinam uspelo zgraditi stoječi stolp. Ena skupina je zgradila najvišji stolp. Višine je bilo potrebno preveriti z metrom (Slika 2). Učenci so ob koncu poskusa izrazili svoja mnenja. Poročali so o zahtevnosti poskusa, o medsebojnem sodelovanju, o prispevanju in preizkušanju posameznih idej, o skupnem iskanju najboljših rešitev. Med novimi sošolci so se počutili sprejeto in pomembno.

Slika 1: Gradnja čim višjega stoječega stolpa

Slika 2: Meritev višine stolpa

3.2 Potovanje vode

Ali voda potuje? Učenci so ob tem vprašanju podali zelo zanimive odgovore s pojasnili. Na dan naravoslovnega poskusa je ravno močno deževalo. Učenci so povedali, da so prišli v šolo

z zmočenimi hlačnicami. Čez nekaj časa so imeli hlačnice mokre skoraj do kolen. Aha, torej je voda potovala po tkanini! Uvod je bil odličen začetek nadaljevanja poskusov potovanja vode.

Učenci so pred poskusom podali svoja razmišljanja in napovedi. Kartonček z žarnico s svojim imenom so postavili na mesto, skladno s svojo napovedjo, ki so jo pojasnili. Za začetek je bil prednje postavljen izziv. Po kateri vrsti papirja bo voda najhitreje potovala navzgor? Zakaj tako misliš (Slika 3)?

Slika 3: Napoved o najhitrejšem potovanju vode po različnih vrstah papirja

Po opravljenih poskusih in ugotovitvah o tem, zakaj je voda najhitreje potovala po filtrirnem papirju, je učence čakal nov izziv. Razmisliti so morali, kako, na kakšen način bi ugotovili, kaj se zgodi, če voda potuje čez barvno piko na papirju. Združili so svoja razmišljanja in predlagali način izvedbe poskusa. Tukaj je bilo potrebno nekaj učiteljeve pomoči in usmeritve, a je bila idejna osnova njihova.

Vse skupine so z navdušenjem pristopile k izdelavi in izvedbi poskusa potovanja vode skozi barvne pike flomastrov (Slika 4). Ob opazovanju poskusa pa jih je ob videnem prevzelo resnično navdušenje. Prav vsak od njih je drug drugemu ali pa sam sebi na glas postavljal raziskovalna vprašanja, kot npr.:

- Si opazil …?
- Koliko dolgo misliš ...?
- Kaj misliš, da bi se zgodilo, če …?
- Kaj bi lahko naredili, da bi bilo …?
- Kako misliš…?

Razmišljali so individualno. V medsebojnem komuniciranju v skupini so prišli do podobnih odgovorov in zaključkov. Sklepali so na podlagi opažanj, predznanj, izkušenj in rezultatov poskusa.

Učenci so predlagali nov izziv, in sicer kaj bi z vodo »pripotovalo« na papir iz različnih vrst črnih flomastrov. Pripravili in izvedli so poskus potovanja vode skozi pike različnih vrst črnih flomastrov (Slika 5). Nad videnim so bili navdušeni, ponovno so si začeli postavljati raziskovalna vprašanja in ob videnem razmišljali ter pridobivali odgovore.

Med oziranjem po učilnici so se vprašali, kaj bi se zgodilo, če bi namesto vode dali razkužilo? Kakšen bi bil rezultat? Seveda so najprej razmišljali in podali napoved, nato pa dejansko pripravili in izvedli poskus. Nad rezultati so bili presenečeni.

Slika 4: Izdelava in izvedba poskusa potovanja vode skozi barvne pike flomastrov

Slika 5: Potovanje vode skozi pike različnih vrst črnih flomastrov

3.3 Magnetizem

Magneti so učencem prinesli mnogo veselja, poučnih odkritij in spoznanj. Sprva so razmišljali, kaj vse že vedo o njih. Z zanimanjem so pripovedovali o magnetnem polju našega planeta Zemlje, o magnetni igli v kompasu, kjer se njen obarvani del obrne proti severu, pa o magnetih, ki jih ima učiteljica za pritrjevanje raznih fotografij na tablo. Po pripovedovanjih so začeli postavljati vprašanja, zakaj sploh imamo magnete, kaj lahko z njimi počnemo, kako delujejo. Vsaka skupina je dobila vrečo z različnimi predmeti in nekaj različnih magnetov (po obliki in velikosti). Razmišljali so, kaj lahko z dobljenim materialom počnejo, predvidevajo in preizkusijo. Kmalu so se začele aktivne dejavnosti, v katerih so učenci razvrščali, uvrščali, in predvidevali. Aktivno in inovativno so preizkušali svoje napovedi delovanja magneta (Slika 6). Ob poskusih z magneti različnih oblik in velikosti so prišli do novih spoznanj.

Ob koncu poskusov so skupine predstavile svoje ugotovitve in poskuse, ki so jih pripeljale do njih. Učenci so tako poleg svojih ugotovitev prišli še do novih in si na ta način razširili in poglobili svoje znanje o magnetih. Tudi za učitelja je bil to zelo poučen opazovalni čas.

Slika 6: Poskus napovedi delovanja magneta

3.4 Koliko sladkorja je v pijačah?

Sladka delavnica, kot so jo učenci poimenovali ob koncu srečanja, je bila res nekaj posebnega. Člani posamezne skupine so sočasno z zaprtimi očmi okušali drugo vrsto sladkorja. Ob poročanju drug drugemu, kakšnega okusa je okušano, so si bili vsi člani enotni, da je okus sladek. Ob pogledu na okušano so presenečeno ugotovili, da so vsi okušali sladkor, le da v

različnih oblikah: beli sladkor, rjavi sladkor, sladkor v prahu, sladkor v kockah. Njihov prvi izziv je bil, da postavijo vprašanja, ki jih zanimajo v zvezi s sladkorjem. V nadaljevanju so predvidevali, brali, tehtali in dokazovali, koliko gramov sladkorja je v 2 dl izbranih sladkih pijač. Izdelali so plakat, kjer so predstavili rezultate poskusa, naslovili so ga: Koliko sladkorja je v 2 dl izbranih pijač. Izdelan plakat z rezultati poskusa so učenci predstavili še v svojem oddelku. Nato so ga izobesili na šolski hodnik na ogled tudi drugim.

4. Zaključek

Opazovanje, spoznavanje in učenje, ki je potekalo v delavnicah z naravoslovnimi poskusi, je prikazalo aktivne učeče se posameznike. Svoje potenciale so razvijali z individualno aktivnostjo kognitivnih procesov. S praktičnim preizkušanjem, komuniciranjem, z iskanjem najboljših rešitev, s podajanjem idej in podpiranjem so z medsebojnim sodelovanjem razvijali tudi čustveno-socialno področje. Teme in z njimi povezani poskusi so bili zanje zanimivi ter poučni. Izkazalo se je, da so si medsebojno postavljali raziskovalna vprašanja in iskali odgovore nanje. Razmišljali so in sklepali. Ob tem so razširili in poglobili svoje znanje ter pridobili nove izkušnje. Izstopala je njihova radovednost, veselje do raziskovanja in navdušenost. V očeh so imeli iskrice. Izkušnje, pridobljene z naravoslovnimi delavnicami, so učiteljici dale potrdilo in motivacijo za nadaljevanje dela z nadarjenimi učenci v takšni obliki. V obliki, ki nadarjenim učencem resnično omogoča, da razvijajo svoje potenciale in zasijejo v svoji luči.

5. Literatura

Bezić, T., Bucik, V., Bučar, Markič, S., Miklavčič, M., Kranjc, T., idr. (2019). *Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi.* Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/strokovna_izhodisca_nadarjeni.pdf.

Gabrijelčič Kukanja, M. (2015). Nadarjeni in talentirani učenci. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Kastelic, M. (2019). Koordinacija dela z nadarjenimi učenci. *Didakta, XXIX* (202), 27-31.

Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999). Ljubljana, Slovenija: Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci.

Povše, B. (2019). Nadarjeni učenci – kdo so in kako jih prepoznamo? Pridobljeno s https://www.center-motus.si/nadarjeni-ucenci/.

Travers, J. F. , Elliott, S. N. , Kratochwill, T. R. (1993). Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning. Brown & Benchmark.

Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-L). Pridobljeno s http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448.

Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (1999). *Koncept – Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli.* Pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/210911135740_s sd_nadarjeni20koncepto%C5%A1.pdf.

Kratka predstavitev avtorja

Marisa Leban je profesorica razrednega pouka. Poučuje na Osnovni šoli Koper v 1. triadi, zadnja leta v 3. razredu. Pri svojem poučevanju vključuje učence kot aktivne udeležence in sotvorce učnega procesa. Uporablja aktivne pristope poučevanja, namenjene tako učencem z učnimi težavami kot nadarjenim učencem. Izvaja delavnice z naravoslovnimi poskusi, izvaja dejavnosti za dvig bralne pismenosti in se intenzivno ukvarja z učenci priseljenci.

IV

DISTANCE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION

POUK ŠPORTNE VZGOJE NA DALJAVO

Poučevanje športne vzgoje na daljavo pri srednješolcih – primerjava marec in oktober 2020

Teaching Sports Education over Distance Learning for Highschool Students – Comparision March and October 2020

Boštjan Lampret

Biotehniška šola Maribor
bostjan.lampret@guest.arnes.si

Povzetek

Pojav koronavirusne bolezni je pomladi 2020 pretresel in s tečajev vrgel ves naš doslej poznani šolski svet. Pedagogi smo se morali praktično čez noč priučiti poučevanja na daljavo. Samo tako smo lahko, ob številnih omejitvah, nadaljevali z izobraževanjem učencev. Ko smo informacijsko-komunikacijsko tehnološka (IKT) znanja osvajali sami, da smo lahko zagotovili interakcijo z učenci, smo le-tega sočasno učili tudi njih. Tehnologijo in aplikacije smo želeli uporabiti kot motivacijski pripomoček pri poučevanju športne vzgoje na daljavo, ki je hkrati omogočalo spremljati tedensko gibalno aktivnost učencev. Tehnologija je bila uporabljena kot orodje, ki motivira in nadzira dijake pri gibanju, saj je bil cilj ohraniti njihovo psihofizično zdravje.

Ključne besede: IKT, izobraževanje na daljavo, psihofizično zdravje, športna aktivnost.

Abstract

The outbreak of coronavirus disease in the spring of 2020 shook everyone and changed everything known by now. Teachers had to learn distance learning practically overnight. Only in this way we were able to continue educating students, despite many limitations. When we learned about Information-communication technology, so that we could ensure interaction with students, we also taught them ICT at the same time. We tried to use ICT applications as a motivational tool in teaching physical education at a distance, which at the same time allowed us to monitor students weekly activity. We used the technology as a tool to motivate and control students at doing sports activity over distance, with our main goal to sustain their psychophysical health.

Key words: distance education, ICT, psychophysical health, sport activity.

1. Uvod

Ko je celotno slovensko družbo 13. marca 2020 presenetila razglasitev epidemije, smo se bili učitelji praktično čez noč primorani naučiti povsem novih veščin poučevanja na daljavo. Ob težavah zaradi nedelovanja ali nedostopnosti IKT tehnologije tako za učitelje kot učence, smo bili goli in bosi tudi kar se tiče uporabe tehnoloških orodij in aplikacij za poučevanje na daljavo. Učni letni delovni načrti niso bili niti pripravljeni niti usklajeni z aktualnimi razmerami in vsak se je moral znajti po svoje. Nekaj športnih pedagogov v Podravju in kasneje še širše, se nas je povezalo in s skupnimi močmi pripravilo model za poučevanje športne vzgoje na daljavo. Učence smo seznanili s pomembnostjo kontinuirane vadbe na prostem za ohranitev zdravja ob spoštovanju vseh zdravstvenih zaščitnih ukrepov in z obstoječimi športnimi IKT

aplikacijami za beleženje telesne aktivnosti. Zavedali smo se, kako pomembno je gibanje v času epidemije za ohranitev fizičnega in psihičnega zdravja.

Profesorji športne vzgoje smo bili postavljeni pred izjemen izziv in odgovornost, kako mlade v času epidemije/strahu/negotovosti motivirati h gibanju v bližnji okolici. Z vztrajanjem in rednim dnevnim oziroma tedenskim stikom z dijaki ter z realnimi nalogami, ki so jih lahko opravili, nam je pri večini uspelo, da so v času pomladne karantene sodelovali pri pouku športne vzgoje na daljavo in opravili naročene naloge. Za razvoj otrok in mladostnikov je namreč redno in zadostno gibanje izjemno pomembno, saj vpliva na njihov celotni telesni in umski razvoj. Od finomotorike do samopodobe, samozavesti in samostojnosti. Redno gibanje vpliva tudi na splošno dobro počutje in zdravje v vseh življenjskih obdobjih. Praviloma otroci, ki se radi in redno gibajo v mladosti, tak vzor in način življenja ohranijo vse življenje.

Vsakodnevno gibanje pa ni potrebno le za skladen in celosten razvoj otroka, potrebno je tudi za to, da bo otrok, mladostnik in kasneje odrasel človek lahko premagoval vse napore in stresne situacije, ki mu jih bo nalagalo življenje. Z gibanjem namreč razvijamo osnovne gibalne sposobnosti, krepimo srčno-žilni sistem in dihalni sistem, krepimo odpornost, se sprostimo po stresnih situacijah. Pomembno je, da se pomena gibanja zavedamo vsi – starši, ki predstavljajo primarno otrokovo okolje in s svojim načinom življenja oblikujejo osnovne vzorce v življenju otroka, in šola, ki z različnimi gibalnimi dejavnostmi ponuja otrokom široko paleto različnih oblik gibanja in sprostitve (Bergoč, 2019).

Jesenska karantena se od pomladne pomembno razlikuje po opremljenosti in znanju informacijsko-komunikacijskih veščin pri učiteljih in učencih. Vsi vemo več. Imamo izkušnje. Tudi šolskih navodil in pravil, ki jih pomladi s strani vodstev šol in šolskih institucij ni bilo oziroma jih je bilo le malo, je zdaj precej več. Pri čemer se je bati, da poenotena pravila niso enako primerna za vse predmete. To lahko z gotovostjo trdimo za športno vzgojo, kar se je pokazalo takoj ob začetku jesenske karantene.

2. Športna vzgoja na daljavo na Biotehniški šoli Maribor pomladi 2020

Kot že omenjeno pomladi 2020 učitelji nismo imeli navodil, kako izvajati poučevanje na daljavo. Ne od Ministrstva za izobraževanje, niti od vodstev šol. Prepuščeni smo bili lastni iznajdljivosti. V prvem tednu izolacije smo se ukvarjali zlasti s pridobivanjem stikov z dijaki in se jezili zaradi nedostopnosti ali nedelovanja interneta, povezav, aplikacij … Ubadanje s tehničnimi težavami in njihovo reševanje je bil del našega vsakdana. Povezava (telefonska in spletna) z drugimi učitelji in izmenjava izkušenj nam je vsem pomagala, da smo vztrajali in iskali način, kako dijake motivirati in pripraviti do gibanja tudi doma. Začetne ure z dijaki po spletu smo namenili motivaciji in pojasnjevanju, zakaj se je pomembno vsakodnevno gibati in katere spletne športne aplikacije uporabljati in kako, da bodo dijaki s tem dokazali, da so se gibali. Hkrati smo s sodelovanjem, pomoči in z izmenjavo izkušenj športni pedagogi pripravljali in sestavljali delovne liste za dijake, s katerimi so vendarle usmerjeno sodelovali pri športni vzgoji na daljavo. Pri tem so bili zastavljeni naslednji cilji:

2.1 Redno in kontinuirano sodelovanje dijakov pri športni vzgoji

Z dijaki Biotehnične šole smo pomladi preko več spletnih kanalov – od elektronske pošte, e-Asistenta, Messengerja, aplikacije Zoom – tedensko večkrat komunicirali in od njih se je pričakovalo in zahtevalo sodelovanje. Reden stik ob vnaprej dogovorjenih urah, ko smo lahko

komunicirali v živo preko spleta, je vsem pomagalo ohraniti občutek šolanja. Postavitev in predstavitev novih (praviloma lastnih) pravil, da je opravljanje nalog pri športni vzgoji na daljavo nujno za pridobitev ocene, je dijake pripravilo do sodelovanja in gibanja.

2.2 Ohranitev zdravja in fizičnih sposobnosti dijakov

Redna telesna vadba za učence vse od vstopa v šolo je nujna za zdravje, in to tako fizično kot psihično. Število ur pouka športne vzgoje se razlikuje glede na srednješolski program in letnik šolanja. Večina dijakov ima tri ure športne vzgoje tedensko, nekateri dve uri, poklicne srednje šole pa v nekaterih letnikih le eno uro tedensko. V srednjih šolah se športni dnevi in interesne športne dejavnosti organizirajo v okviru obveznih izbirnih vsebin (Sember idr., 2016).

S pomočjo tedenskih delovnih listov, ki so jih dijaki morali izpolniti in vsak teden posredovati učitelju, smo tudi v času šolanja na daljavo poskrbeli, da so bili aktivni. Najpomembnejše pri tem je bilo, da ostanejo aktivni in sicer vsak po svojih možnostih. Pri tem se je pokazalo, da so bili dijaki iz ruralnega v prednosti pred tistimi iz urbanega okolja, saj so se lahko gibali na prostem skorajda brez omejitev.

Športna vzgoja je bila seveda prilagojena. Pomembno je bilo, da se dijaki gibajo, pa čeprav vsak po svoje. Izbirali so lahko med hojo in pohodništvom, tekom, ježo, kolesarjenjem, jogo, pilatesom, plesom, fitnesom doma … Priporočali smo jim takšne športe, kjer ni bilo kontakta in druženja, individualne torej, česar so se dijaki tudi držali. V enem tednu se je dijak moral gibati vsaj toliko, kolikor je imel tudi v šoli ur športne vzgoje. Dijaki so imeli možnost proste izbire športa, saj smo želeli doseči to, da redno, kontinuirano vadijo in se gibajo, da bi ohranili čim več svojih telesnih sposobnosti. Pri čemer pa je tudi 140 minut športne vzgoje tedensko premalo, saj niti povečan obseg športne vzgoje v šoli ne more nadomestiti pomanjkanja gibalne dejavnosti v vsakdanjem življenju (Hardman, 2014).

2.3 Motivacija dijakov

Da bi dijake spodbudili k redni vadbi, smo postavili pravila, da je treba tedensko delati in dokazovati svojo aktivnost. Pri tem je bila dovoljena prosta izbira vadbe in časa, ko to počnejo. Na spletu smo se »srečevali,« ko je to ustrezalo večini dijakov in ne po šolskem urniku. Včasih smo na spletu komunicirali tudi ob sedmih zvečer. Delavnik je bil izjemno fleksibilen. A dokler so bili dijaki motivirani za redno tedensko aktivnost, to ni bilo pomembno. Priznati moram, da so se dijaki – po začetnih tehničnih težavah – z redkimi izjemami, radi in redno udeleževali naših srečanj.

2.4 Uporaba IKT kot pripomočka oziroma orodja, s katerim dijaki dokazujejo aktivnost

Dandanes k sreči obstaja kopica brezplačnih spletnih aplikacij za spodbujanje fizične aktivnosti. Ker smo nekatere pri urah športne vzgoje že tako ali tako uporabljali (denimo Stravo, Sports tracker, Endomondo, Decathlon coach, idr.) je bilo večini dijakov enostavno uporabiti le-te za dokazovanje, da so bili dejavni. V začetku šolanja na daljavo smo vsem dijakom še enkrat predstavili te aplikacije in jih seznanili, da se pričakujejo posnetki/dokazi njihovega gibanja oziroma aktivnosti. Pokazalo se je namreč (nekateri poskusi dijakov so bili celo zabavni), da so posamezni dijaki zelo »iznajdljivi.« Denimo poskus dijaka, ki je poslal podatek, da je odtekel 15 kilometrov. Ker poslanega časa ne bi postavil niti svetovni prvak, je

dijak po pogovoru priznal, da se je peljal z motornim kolesom in tako beležil čas. Posebej pa nas je razveselilo dejstvo, da so nekateri dijaki, ki pri pouku v telovadnici niso kazali veselja do športa, v času šolanja na daljavo in ob uporabi različnih IKT pripomočkov redno in domiselno sodelovali.

2.5 Spodbujanje dijakov h kateri koli dejavnosti in gibanju na prostem, jih sprostiti in tako zmanjšati čas, ki so ga primorani preživeti pred zasloni zaradi šolanja na daljavo

Pomladna izolacija je običajen pouk in šolanje postavila na glavo. Dijake v šolah skušamo učitelji vendarle še nekoliko držati stran od zaslonov, saj se zavedamo pasti, ki jih nenehna izpostavljenost tehnologiji predstavlja. Škodljivost več urni izpostavljenosti takšnim in drugačnim zaslonom (od televizije, tablic, pametnih telefonov, računalnikov ipd.) je že tudi znanstveno podkrepljena in dokazana. Zato smo želeli, da bi mladi med karanteno »športali« zunaj v naravi, na prostem na kateri koli način in izbrali kateri koli šport ob kateri koli uri, samo da bi bili aktivni. Dogovorili smo se, da ure športne vzgoje jemljejo kot sprostitev in da jo opravijo – razen, ko smo dogovorjeni za srečanje preko spleta v živo – zunaj, ko jim ustreza.

2.6 Ugotovitve o športni vzgoji na daljavo pomladi 2020

Dijaki so šolsko leto 2019/2020 končali šolajoči se na daljavo. Ocene pri športni vzgoji so pridobili na podlagi sodelovanja pri pouku in oddajanju nalog preko spleta. Takšne ocene so – brez dvoma manj realne kot bi bile pri klasičnem pouku športne vzgoje v telovadnicah. Ocenjevali smo lahko namreč predvsem sodelovanje pri urah športne vzgoje na daljavo, manj pa znanje in kakovost izvedbe posameznih športov ali športnih vaj. Dejstvo je, da so se nekateri dijaki kljub trudu učiteljev gibali veliko manj kot bi se pri klasičnem pouku. Po priporočilih Svetovne zdravstvene organizacije naj bi se otroki in mladostniki vsak dan gibali vsaj eno uro. Le redki dijaki se že v času običajnega šolanja gibajo kot velevajo priporočila, v času izolacije pa so gibanju namenili še manj časa. Pa vendar so se ob spodbujanju in nalogah - nas športnih pedagogov - vsaj nekoliko gibali.

Zaradi šolanja na daljavo s pomočjo IKT tehnologije so dijaki preživeli še več časa pred takšnimi in drugačnimi zasloni, kar nas mora resno skrbeti. Dejansko so raziskovalci in strokovnjaki s Fakultete za šport, ki so maja in junija 2020, po koncu epidemije, opravili analizo meritev telesnega in gibalnega razvoja otrok pri več kot 20 tisoč osnovnošolcih ugotovili, da je pomanjkanje gibanja med epidemijo pri šolarjih pustilo resne posledice. Rezultate so obelodanili 24. septembra 2020.

Vodja projekta SLOfit–športno-vzgojni karton dr. Gregor Starc opozarja, da so podatki v primerjavi s predhodno meritvijo v aprilu 2019 pokazali upad vseh gibalnih sposobnosti, ki jih pri otrocih spremljajo že desetletja. Največji upad so športni strokovnjaki zaznali pri vzdržljivosti in koordinaciji celotnega telesa. Splošna gibalna učinkovitost je šokantno upadla in sicer kar pri dveh tretjinah otrok. Izsledki kažejo, da se je pri povprečnem otroku v samo enem letu gibljivost zmanjšala za več kot 13 odstotkov. *Dvajsetodstotni dvig deleža debelih otrok v enem letu je nekaj nepojmljivega, to se v zgodovini Slovenije še ni zgodilo*. Če bi se scenarij iz marca in aprila ponovil, bi lahko govorili o koronageneraciji. *To bodo otroci, ki bodo imeli velike zdravstvene težave, ki bodo učno manj uspešni in bodo vse življenje nosili breme ukrepov, ki smo jih sproducirali odrasli (Starc, 2020).*

3. Športna vzgoja na daljavo na Biotehniški šoli Maribor oktobra 2020

Srednje šole smo šolanje na daljavo po navodilih Vlade RS in Ministrstva za izobraževanje vnovič začele prakticirati 18. oktobra 2020. Učitelji smo zaradi izkušenj pomladi imeli nekoliko več znanja in vedenja o tem kaj pričakovati. Navodila in pravila dela na daljavo so pripravili tudi na šolskem ministrstvu in posamezna vodstva šol. Na Biotehniški šoli Maribor smo vse od začetka šolskega leta pedagogi utrjevali in poglabljali IKT znanje, potrebno za poučevanje na daljavo. Poučili smo se o delovanju spletnih učilnic, uporabnih aplikacijah, izmenjevali izkušnje ipd.

Razlike v primerjavi s pomladansko epidemijo in šolanjem na daljavo so precejšnje. Vse ne nujno boljše, vsaj na področju športne vzgoje na Biotehniški šoli Maribor ne. Vodstvo naše šole se je namreč odločilo, da naj ves pouk poteka preko spletnih učilnic in aplikacij po obstoječem urniku. Namen ukrepa, ki ga je odredilo vodstvo šole, je, da na ta način spremlja ali se delo oziroma poučevanje na daljavo s strani učiteljev opravlja ali ne. Žal vse kaže, da takšna odločitev pri športni vzgoji ne bo prinesla najpomembnejšega cilja. To je, da bi se mladi v času epidemije vendarle gibali zunaj, tako ostali bolj zdravi, se sprostili in vsaj za nekaj časa zapustili sedentaren način življenja oziroma zaslone.

Klasičen pouk športne vzgoje na Biotehniški šoli Maribor namreč poteka v telovadnici mariborske Škofijske gimnazije. Športni objekt si delimo s Škofijsko gimnazijo, ki kot lastnica objekta določi, kdaj je telovadnica na voljo naši šoli. Praviloma pouk športne vzgoje na Biotehniški šoli poteka dopoldne. Vse dni v tednu začnemo trije športni pedagogi s klasičnim poukom ob 7:10 zjutraj. Ura, ki že v normalnih pogojih vsem dijakom ne ustreza, je v času šolanja na daljavo v jesenskem času problematična iz več vidikov.

Pouk po urniku in preko spletnih učilnic. Po navodilih vodstva šole tudi športna vzgoja poteka v spletnih učilnicah pred zasloni. To pomeni, da smo spet pri sedenju in ne pri gibanju. Z dijaki sicer govorimo o pomenu gibanja in zdravega načina življenja, a pri tem sedimo. Učenci so sicer bili pogosto opozorjeni, da naj čim večkrat med šolanjem na daljavo vstanejo, naredijo raztezne vaje, naj gredo popoldan na svež zrak, ob upoštevanju vseh predpisov, a ker se – po ravnateljevih navodilih – mora upoštevati prisostvovanje v spletnih učilnicah in se zato celo delijo opravičene in neupravičene ure, ne moremo pričakovati ali zahtevati od dijakov, da se bodo po našem spletnem srečanju še odločili za aktivnost v svojem popoldanskem prostem času. Vodstvo naše šole je celo izrecno prepovedalo »obremenjevanje« dijakov po pouku na daljavo. Kar pomeni, da športne vzgoje z osnovnim ciljem, da bi se učenci gibali, nikakor ne moremo izvajati. Zaradi pravil, ki so jih pripravili nepoznavalci športnega področja, se poraja upravičena bojazen, da se bodo v drugem valu epidemije učenci gibali še manj kot v pomladanskem času izolacije. Posledice za zdravje otrok pa bodo še slabše in bolj zastrašujoče.

Vreme in ura. Zjutraj ob 7. ali celo 8. uri je jeseni in pozimi hladno in mrzlo. Učenci ob teh urah lahko športno vzgojo na daljavo na prostem v teh dveh letnih časih izvajajo le izjemoma ob lepem vremenu. Ob nizkih temperaturah in neprimerni opremi lahko učenci zbolijo, kar pa se ob slabši dostopnosti do zdravstvene oskrbe v obdobju korona virusa nikakor ne sme zgoditi. Nekateri učenci bi lahko sicer ob teh urah telovadili doma, a običajno je to čas, ko se starši odpravljajo na delo, sorojenci zbujajo in doma vlada pravi živžav. Pouk športne vzgoje na daljavo, pri katerem bi se dijaki lahko v tem času gibali, dejansko ni mogoč oziroma je otežkočen za veliko večino dijakov.

Možnosti za telovadbo doma. Nekateri učenci imajo to možnost, a več je tistih, ki v hiši ali stanovanju ne morejo telovaditi – z izjemo joge ali pilatesa. Raztezne vaje po sedenju med urami drugih predmetov pa so zelo priporočljive. Hoja, tek, kolesarjenje, rolkanje, košarka,

nogomet in drugi športi, ki so jih učenci pomladi lahko izvajali v času, ki je njim ustrezal in na prostem, da so se nadihali svežega zraka, po novih pravilih vodstva naše šole niso več mogoči, saj zdaj nimamo pravice zahtevati od dijakov, da gredo ven popoldne. To jim lahko samo svetujemo.

Zdi se, da se je ob šolanju na daljavo jeseni 2020 pozabilo na specifiko športne vzgoje. Otrok naj bi bil pod strokovnim vodstvom deležen vsaj 180 minut tedenske gibalne aktivnosti. Upoštevali smo smernice WHO in priporočila strokovnjakov in si zastavili cilj glede količine športno/gibalnih dejavnosti, »180 minut telesne vadbe tedensko« (Štemberger, 2015).

Zato pri športni vzgoji ne bi smel biti primarni namen, da se srečujemo z učenci pred zasloni po urniku, temveč bi morali imeti športni pedagogi možnost delati tako, da bi se učenci lahko oziroma morali gibati zunaj na prostem – ob upoštevanju vseh zdravstvenih navodil in priporočil seveda – saj bi s tem najbolj pripomogli k njihovi sprostitvi, gibanju in zdravju. Zdaj je dobrobit dijakov celo zanemarjena oziroma ni prioritetna naloga, kot bi morala biti. Zdravje in gibalne sposobnosti mladih s takim načinom športne vzgoje na daljavo namreč ne krepimo, ampak slabšamo.

4. Zaključek

Povezavo motorike oziroma gibanja z umskimi sposobnosti in zdravim načinom življenja dokazujejo številne študije. O koristi rednega gibanja v otroštvu, mladosti s čimer gradimo vseživljenjske vzorce obnašanja, so bili napisani številni članki. Redna gibalna dejavnost v otroštvu predstavlja pomembno razvojno spodbudo, je koristna za krepitev in varovanje zdravja ter ohranjanje potrebne ravni gibalnih sposobnosti. Oblikuje takšne navade in vedenjske vzorce, ki zagotavljajo zdrav življenjski slog v vseh starostnih obdobjih (Gallahue in Ozmun, 2006; Pišot Zurc, Jelovčan, Volmut in Planinšec, 2005; Riddoch idr., 2003).

Ob toliko dokazih, študijah, raziskavah o pomembnosti vsakodnevnega gibanja je preprosto nedoumljivo, da intelektualna in odločujoča raven v državi celo dopušča in ne sprejme ukrepov, s katerimi bi gibanje in zdravje krepili, ne pa da jih slabšamo. Že desetletja strokovnjaki s Fakultete za šport opozarjajo na upad gibanja pri otrocih in mladostnikih, ki je povezan tudi s trendom zmanjševanja gibalnih zmogljivosti ter z negativnim trendom sprememb telesnih značilnosti, kar še posebej velja za povečevanje telesne teže in podkožnega maščevja (Starc, G., Strel, J. in Kovač, M., 2010). Hkrati pa se povečujejo vzorci vedenja sedečega življenjskega sloga. Otroci, stari okoli 11 let, med šolskim tednom presedijo v šoli in za šolsko delo doma skupaj v povprečju že okoli 9 ur (Završnik in Pišot, 2005).

V času epidemije smo mlade, ki zadnja desetletja tudi svoj prosti čas že tako ali tako vse pogosteje preživljajo pasivno pred računalniki, tablicami, pametnimi telefoni ali televizijo, še bolj priklenili pred zaslone. Ugotovitve več desetletne vse slovenske raziskave SLOfit oziroma športno-vzgojnega kartona so po pomladni izolaciji šokirale vso strokovno športno in laično javnost. Biti bi morali plat zvona in se posvetiti iskanju rešitev, da bi naši mladi ostali oziroma postali bolj zdravi.

Zdaj v drugem valu epidemije jeseni pa športni pedagogi ugotavljamo, da so razmere za športne dejavnosti mladih pri pouku športne vzgoje na daljavo slabše namesto boljše. Ne le letni čas, tudi pomanjkanje razumevanja resnosti situacije in postavljanje napačnih prioritet, kot je nadzor nad delom učiteljev preko javljanja v spletne učilnice in ne dobrobit in zdravje mladih s strani odgovornih, je zaskrbljujoče. Gotovo se da najti boljši način, ki bi hkrati omogočal vodstvom šol/ministrstvu za izobraževanje spremljanje dela športnih pedagogov in

ki bi zagotovil, da bi se učenci vendarle varno in več gibali na prostem. Škof idr. (2016) ugotavljajo, da je športna dejavnost slovenskih mladostnikov povezana tudi z njihovo uspešnostjo v šoli. Gibalno manj sposobni in manj športno dejavni otroci in mladostniki imajo nižje šolske ocene in slabši učni uspeh kot gibalno bolj sposobni in športno bolj dejavni otroci in mladi. Največ odličnjakov je dejavnih dva- do trikrat tedensko, pogosto pa so dejavni celo vsak dan. Med tistimi, ki so športno nedejavni, je veliko učencev s slabim učnim uspehom.

Prav zato je nujno najti v šolah in morda celo v vrtcih rešitve za več ur športne vzgoje, saj tam mladim dajemo vzorce za zdrav način življenja, ki si ga marsikatera družina sama več ne more privoščiti. Že pred epidemijo korona virusa so mnogi znanstveniki ugotavljali, da zaradi spremenjenega načina življenja (potrošništvo, informacijska in zabavna tehnologija) ves zahodni razviti svet vstopa v krizo telesnega in gibalnega razvoja otrok. Tudi slovenski znanstveniki s področja športa opozarjajo na pomembnost kakovosti in obsega športne vzgoje v prvem in drugem triletju in še posebej v srednjih šolah. Tratnik Volaskova (2010) meni, da bi bilo treba vsem otrokom in mladostnikom zagotoviti dovolj športne dejavnosti, kar pomeni vsaj eno uro športne vzgoje na dan. Ob tem pa bi morali otrokom za zadovoljevanje njihove potrebe po gibanju ponuditi še vsakodnevne kakovostne in zanimive programe športnih dejavnosti v prostem času.

5. Literatura in viri

Bergoč, Š. (2019). Pomen gibanja pri učencih na začetku šolanja. *Razredni pouk, 2*, (17–20).

Gallahue, D. L. in Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development: Infrants, children, adolescents, adults.* Boston: WCB/McGraw-Hill.

Hardman, K., Murphy, C., Routen, A. in Tones, S. (2014). *World-wide Survey of School physical education. Final report. Paris*. UNESCO. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/265250705_UNESCO-NWCPEA_world-wide_survey_of_school_physical_education_final_report

Pišot, R., Zurc, J., Jelovčan, G., Volmut, T. in Planinšec, J. (2005). *Parents' opinion about the importance and the roll of the health enhancing physical activity for their children.* V: 10th Annual Congress of the European College of Sport Science, July 13–16, 2005, Belgrade: [Book of abstracts - long version].

Riddoch, C. R., Andersen, L. B., Wedderkopp, N., Harro, M., Klasson-Heggebø, L., Sardinha, L. B., Cooper, A. R. in Ekelund, U. (2003). Physical activity levels and patterns of 9– and 15–yr–old European children. *Medicine and science in sports and exercise, 36,* (86–92).

Sember, V., Starc, G., Jurak, G., Golobič, M., Kovač, M., Pavletič Samardžija, P. in Morrison, S. A. (2016). Results From the Republic of Slovenia's 2016 Report Card on Physical Activity for Children and Youth. Human Kinetics, *Journal of Physical Activity and Health, 2016,* 13 (Suppl 2), S256-S264. Pridobljeno s https://journals.humankinetics.com/view/journals/jpah/13/s2/article-pS256.xml

Starc, G., Strel, J., Kovač, M. (2010) *Telesni in gibalni razvoj slovenskih otrok in mladine v številkah: Šolsko leto 2007/2008.* Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Škof, B., Bačanac, L., Bratina, N., Stepančič, D., Šiško, M., Omerzel Vujić, E., … Kroflič, R. (2016). *Šport po meri otrok in mladostnikov*: pedagoški, didaktični, psiho-socialni, biološki in zdravstveni vidiki športne vadbe mladih. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.

Štemberger, V. (2015). *Kje izgubimo čas, namenjen vadbi otrok? Izmerimo in razgibamo uro športa v šoli / Let's measure and diversify a physical education class /.* N. P. (ur). Založba Univerze na Primorskem.

Tratnik Volasko, M. (2010). *Športna rekreacija danes in jutri.* V: Zbornik referatov in razprav, številka 3/2010 (str. 33–42). Ljubljana: Državni svet Republike Slovenije.

Završnik, J. in Pišot, R. (2007) *Priporočila za zdravo gibalno/športno dejavnost otrok.* V: Zgodnje odkrivanje in celostna obravnava otrok in mladostnikov, ki jih ogrožajo kronične nenalezljive bolezni, v osnovni zdravstveni dejavnosti. Zbornik projekta. (str.102-113) Ljubljana: Ministrstvo za zdravje RS, CINDI Slovenija.

Posledice epidemije: meritve kažejo splošen padec gibalnih sposobnosti otrok (2020). Pridobljeno s https://www.rtvslo.si/zdravje/posledice-epidemije-meritve-kazejo-splosen-padec-gibalnih-sposobnosti-otrok/536824

Kratka predstavitev avtorja

Boštjan Lampret, po izobrazbi profesor športne vzgoje, je diplomiral leta 2002 na Fakulteti za šport v Ljubljani. V 18. letih delovne dobe poučevanja športne vzgoje v osnovni in srednji šoli je pridobil številne izkušnje dela z učenci in dijaki, obeh spolov. Ves čas je opravljal tudi delo razrednika, bil mentor pri različnih projektih, sodeloval na več strokovnih usposabljanjih kot poslušalec in predavatelj. Zadnjih osem let je poučeval športno vzgojo na Biotehniški šoli Maribor, kjer skuša ne le z besedami, pač pa tudi z zgledom mlade navajati na zdrav način življenja in na redno gibanje.

Telefon – učni pripomoček na športnem dnevu?

Phone – A Didactic Prop on a Field Day?

Franci Oblak

Elektro in računalniška šola Velenje
franc.oblak@scv.si

Povzetek

Živimo v tehnološko razviti družbi, v kateri so se navade in življenjski stili pod vplivom tehničnega razvoja drastično spremenili. Moderna tehnologija (IKT) ima v današnjem času velik vpliv na naša življenja. Vedno več se je uporablja tudi v vzgoji in izobraževanju, saj si sodobnega izobraževanja brez uporabe tehnologije ni več mogoče predstavljati. V predstavitvi je prikazan način uporabe IKT tehnologije kot primer uspešne prakse za izvedbo inovativnega in učinkovitega športnega dneva. Izvedbene aktivnosti so potekale na sedmih kontrolnih točkah. Dijakom je bila pri izvedbi v pomoč aplikacija Google Store, preko katere so si na telefon naložili bralnik QR-kode in dobili vsa potrebna navodila. Aplikacija jih je vodila k realizaciji cilja, vmes pa ponujala možnosti za medpredmetno povezovanje. Vloga učitelja se z smiselno in ustrezno rabo IKT spreminja, postaja vse bolj koordinator in organizator in vse manj klasični učitelj.

Ključne besede: IKT, informacije, poučevanje, športni dan, telefon, učenec, učitelj.

Abstract

We live in a techologically advanced world which has drastically changed our daily habits and life-style. Modern technology (ICT) has a big impact on our lives. ICT is well intoduced into our educational system which could not be performed without its everyday usage. In the article the practical usage of ICT is given as an example how to perform an innovative and effective field day. The field activities were performed on 7 checkpoints. Students were allowed to use Google Store application which enabled them to upload the QR-code reader as well as required instructions. The application let them to achieve their destinations and goals for intercurricular connectivity. The modern technology is definitely transforming the role of a classic teacher into a teacher - coordinator and organiser.

Key words: field day, ICT, information, phone, pupil, teacher, teaching.

»Uspešen učitelj ni več nekdo, ki z višine pod visokim pritiskom zliva znanje v pasivne posode. Je starejši učenec, ki si prizadeva pomagati svojim mlajšim kolegom«.

Sir William Oslar

1. Uvod

IKT je skupen izraz računalniških, informacijskih in komunikacijskih naprav, ki so postale naš vsakdanji spremljevalec (Zuljan, 2014). Spremembe, ki jih je s seboj prinesla IKT, niso zaobšle niti izobraževanja. Ross (v Larsen, 2000) je že leta 1982 zapisal, da se izobraževalni sistem spreminja skladno z družbenimi, zgodovinskimi in ekonomskimi dejavniki, ki vključujejo tudi tehnološke spremembe. Tako je IKT v izobraževalni sistem prinesla številne spremembe, ki jih morajo udeleženci znati izkoristiti, da bi bil njihov učinek optimalen. Šole so se bile primorane informatizirati in tako je postal IKT nepogrešljiv pripomoček pri učenju in poučevanju. Tehnologija omogoča sodobnejši in kvalitetnejši pouk, saj le ta temelji na reševanju praktičnih problemov, ki zahtevajo od dijaka kreativno mišljenje in konec koncev tudi takšno znanje. Pouk z IKT pri športni vzgoji je moja prednostna naloga, ker želim poučevati in vzgajati v koraku s časom. Glavni namen mojega vključevanja IKT v pouk je: razvijanje in osvajanje informacijske pismenosti, bogatejše izkušnje, pridobivanje novih spretnosti in hitrejši dostop do potrebnih informacij. V uporabo sodobnih pristopov in izzivov poučevanja me je vodila zamisel, da z ustreznim načrtovanim delom olajšam delo pri izvedbi športnih dni in skozi praktični pouk dijakom prikažem uporabnost IKT. Tehnologija mi omogoča, da pouk načrtujem bolj učinkovito, od dijakov pa zahteva, da so pri pouku miselno in motivacijsko aktivni. Nobena tehnična rešitev ne more zaživeti v praksi, če uporabniki ne vidijo prednosti, ki jim jih prinaša.

1.1 Predstavitev teme oz. dejavnosti s teoretičnimi izhodišči

Digitalizacija in sprejemanje moderne tehnologije v sodobni družbi vse bolj naraščata. Vpeljevanje IKT v sodobno, moderno izobraževanje je tako nuja. Čelebić in Ilija Rendulić (2012,str.1) pravita, da IKT predstavlja temelj gospodarstva in je pobudnik družbenih sprememb 21. stoletja. Vpliva na vse vidike življenja, katerega poznamo danes, brez te tehnologije bi življenje bilo skoraj nepredstavljivo. Tudi Vehovar, Brečko in Prevodnik (2008, str. 60) pravijo, da je »uporaba IKT v izobraževanju v zadnjem desetletju ena ključnih prioritet pri razvoju izobraževalnega sistema v razvitih državah. IKT v izobraževanju je tako del različnih evropskih in nacionalnih strategij (na primer Lizbonske strategije, 2010, Strategije vseživljenjskega učenja)«. IKT v izobraževanju je po mnenju Rebernaka (2008) treba vključiti na različne načine: frontalni pouk, individualni pouk, delo v parih, domače delo, dodatni in dopolnilni pouk. Avtor je mnenja, da je vsekakor vsebine z uporabo IKT treba vključiti pri različnih predmetih, s čimer bi se verjetno izboljšala kakovost učenja. Tudi Tišler (2006) potrjuje, da živimo v obdobju, ko družbene, gospodarske, izobraževalne in vzgojne potrebe zahtevajo prisotnost tehnologije v vseh delovnih okoljih in na vseh področjih. Plazar (2010) je mnenja, da se prednosti uporabe IKT kažejo predvsem v dostopanju do spleta in pridobivanju informacij iz udobja domačega okolja, možnosti večkratnega obiska pomembnih informacij, neizmerni bazi takoj dostopnih podatkov in lažji komunikaciji na daljavo. Avtor izpostavi tudi slabosti uporabe in pravi, da se kažejo predvsem v odvisnosti, preobremenjenosti in izkoriščanju informacijske tehnologije.

S pojavom IKT se v družbi brišejo obrisi tradicionalnih odnosov. Družba je s tehnologijo močno povezana. Osnova razmerja med IKT in družbo je virtualna, in sicer v trenutku, ko posameznik vstopa v družbena razmerja s pomočjo IKT (Pinterič & Grivec, 2007).

Novodobne tehnologije so s pojavom na globalnem tržišču in v življenju posameznikov v zadnjih letih postale zelo pomembne tudi v življenju mladostnikov. Ule (2008) izpostavi, da se je mladino, ki živi v tem času oprijel vzdevek »nova medijska generacija«. Pinterič& Grivec

(2007) definirata posameznika v okviru IKT in pravita, da je definiran kot nekdo, ki uporablja IKT za sodelovanje v komunikacijskih procesih in skozi interakcijo tvori komunikacijsko družbo.

Na prehodu v novo tisočletje so mnogi strokovnjaki spoznali, da je potrebno za zagotavljanje optimalnih zmožnosti posameznika, kot tudi za njegovo aktivno vključevanje v družbo opredeliti znanja in spretnosti, ki naj bi jih ta usvojil na koncu izobraževalnega procesa. Znanje tako ni več opredeljeno kot vedenje in razumevanje, temveč je poudarek na uporabnosti. Eurydice (2002,v Wechtershbach,2005) pravi, da gre za sposobnost učinkovitega delovanja v različnih okoliščinah, kar omogoča posamezniku uspešno in svobodno življenje.

IKT v izobraževanju je postal pomembna tema v izobraževalnih in političnih razpravah v mnogih državah sveta. Prioritete izobraževalnih politik mnogih držav so, da bi bil IKT dosegljiv za učence in učitelje in da bi bil vključen v šolski kurikul (Brečko & Vehovar, 2008). Sodobnega izobraževanja si brez uporabe tehnologije ni več mogoče predstavljati. IKT postaja vse bolj prisoten v vseh vidikih delovanja šole ter s tem ne vpliva zgolj na izobraževalni proces, temveč tudi na delovanje in razvoj šole kot celote.Tehnologija pripomore k učenju s širitvijo pristopa kot tudi z vpeljevanjem raznovrstnih poti učenja. Učni proces in vsebine postajajo z novimi prijemi vedno zanimivejše (prav tam). S tem se strinja tudi Rebolj (2008), ki izpostavi vpliv IKT in poudari, da je v izobraževalno okolje prinesel številne nove učinkovite metode, hkrati pa je nova tehnologija omogočila razvoj novih učnih metod, ki so jih glede na zastavljene cilje izobraževanja oblikovali učitelji.

Tomažin (2002) izpostavi vpliv IKT na izobraževanje. Njegovo mnenje je, da ima IKT najmanj dvojni vpliv na izobraževanje. Prvi je postopen in postane očiten šele po daljšem časovnem obdobju. Drugi vpliv je hitro viden in ga lažje merimo. Iz tega lahko potrdimo,da je z vplivom IKT na poučevanje v izobraževalnih ustanovah povezan tudi premik od tradicionalnega modela poučevanja h kognitivno–konstruktivističnemu modelu poučevanja. Kognitivno-konstruktivistični model temelji na izkustvenem učenju. Pozornost je namenjena učencu in njegovi aktivni vlogi pri pouku. Učitelj pri podajanju in obravnavi učne snovi ni več pozoren samo na to, kaj si je učenec zmožen zapomniti, temveč na to, kako učenec snov povezuje in poveže s svojimi predhodnimi izkušnjami. Cilj takšnega pouka je razvoj metakognitivnih sposobnosti učencev, zato k pouku učitelj in učenci s seboj ne prinašajo le svoje sposobnosti zapomnitve, temveč tudi svoja pričakovanja, domišljijo, čustva in stališča. Pomembno je, da so učenci aktivni, da iščejo in raziskujejo ter samostojno, ob pomoči učitelja kot usmerjevalca, prihajajo do poglobljenega znanja (Valenčič, Zuljan, 2002).

Prihodnost, ki mlade čaka, je prepredena s sodobno tehnologijo, kjer je na voljo veliko število podatkov, in mladi so tisti, ki bodo morali ločiti med ustreznimi in neustreznimi podatki. Pouk tako ne more biti več zgolj posredovanje enoznačnih resnic, katerih lastnik je učitelj, učenci pa vedno dobijo in znajo enako (Wechtershbach, 2008).

2. Opis teme/dejavnosti

Za smiselno in ustrezno rabo IKT pri pouku je odgovoren usposobljen učitelj, ki mora biti za uporabo podprt tudi s strani šole. Učitelj mora v svoji profesionalni težnji slediti modernim izzivom poučevanja, kar pomeni da z uporabo tehnologij IKT spodbuja aktivnost interaktivnost in sodobnost. Pomembno je, da tehnologija ne zmanjšuje vloge učitelja in dijakom pri dejavnostih, temveč omogoča večjo pestrost vsebin in večjo nazornost.

Na Elektro in računalniški šoli v Velenju izvajamo športne dneve z različnimi vsebinami. Vsaj 15 let že v jesenskem času pripravljamo pohodništvo z orientacijo. Vsako leto imajo dijaki predstavljeno novo pot in tako v 4 letih šolanja zelo dobro spoznajo okoliške poti in hribe. Tako načrtovan in izveden športni dan je gibalno učinkovit in brez stroškov za dijake in šolo. V preteklosti je priprava takšnega dne zahtevala kar precej časa. Treba je bilo pripraviti: orientacijske mape, kontrolne liste, startni zbirnik, ciljni zbirnik in vprašanja za kontrolne točke. Za vse skupaj smo porabili tudi nekaj finančnih sredstev. Nov način, z uporabo IKT, je dokaz, da s smiselno uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije lahko učitelj doseže Večjo nazornost, preglednost, zanimivost in učinkovitost pouka. S strani sodelavcev je včasih bilo slišati opazke o primernosti telefonov na športnih aktivnostih. Osebno menim, da se moramo v vzgojno izobraževalnem procesu sprijazniti s telefoni v šolah in jih izkoristiti za učinkovitejši pouk. Z njihovo uporabo nadgrajujemo znanje in dijake motiviramo za delo.

V podobni smeri smo tudi razmišljali pri organizaciji letošnjega športnega dne. Ni nam bilo potrebno tiskati orientacijskih kart, zbirnikov kontrolnih točk, vprašanj za kontrolne točke, seštevati rezultatov in razvrščati ekip. Vse to smo naredili s pomočjo telefonov, ki so jih dijaki z veseljem uporabili za inovativen ter učinkovit športni dan. Uvedba mobilnih telefonov v učni proces je bil velik izziv za vse vpletene. Menim, da je treba izkoristiti navdušenje mladostnikov do telefonov in jih pripraviti, da jim bodo služili kot učni pripomoček, gradivo in orodje za nadgradnjo dela v šoli. Učitelji sodelavci so ob moji predstavitvi izvedbe športnega dneva bili postavljeni pred nove izzive. Z zanimanjem so priskočili na pomoč na kontrolnih točkah in dodali svoje vsebine v obliki medpredmetnega povezovanja. Dijaki pa so se ob tem učili tudi kritičnega odnosa in povezovanja pridobljenih znanj z drugimi predmeti.

Z IKT učitelj učencem stvari lažje ponazori, osmisli in utemelji. Zadnja leta in predvsem letos se nam je to odlično pokazalo v praksi in v tej smeri bomo nadaljevali tudi v prihodnosti.

Dijaki so v skupini potrebovali vsaj en telefon. S pomočjo aplikacije Google Store so si naložili bralnik QR-kode in se prijavili v spletno mrežo. S pritiskom na internetno povezavo se jim je prikazala karta in vsa potrebna navodila o poti, profilu poti, kontrolnih točkah, vmesnih točkah, namigih ter kontaktne številke učiteljev za morebitne nejasnosti. Ob prihodu na kontrolno točko so skenirali QR-kodo, ki je zabeležila njihov čas ter jim ponudila vprašanje, na katero so morali odgovoriti. V primeru pravilnega ali nepravilnega odgovora so dobili točke ali pribitek časa. Tako so potekale aktivnosti na vseh sedmih kontrolnih točkah. Ob prihodu na cilj so še zadnjič skenirali QR-kodo. Njihov čas se je zabeležil v bazo podatkov in jih razvrstil na ustrezno mesto.

Po izvedenih dejavnostih pri razvijanju digitalne kompetence učitelji iz analiz refleksij dijakov ugotavljajo, da dijaki zelo radi sodelujejo pri oblikah poučevanja in učenja s pomočjo različnih virov ter z uporabo IKT.

3. Zaključek

Ob vseh navedenih dejstvih, kaj mladostnikom pomeni telefon, je neizogibno, da ga bomo vse več uporabljali tudi v pedagoškem delu. V primeru našega športnega dne se je pokazalo, da smo si olajšali delo in stroške. Sodelavci so bili razbremenjeni določenih nalog in so se lahko še dodatno posvetili dijakom na kontrolnih točkah. V kolikor je bilo na začetku nekoliko dvomov glede uporabe telefona, je praksa pokazala, da so bili dvomi neupravičeni. Šlo je za odlično medpredmetno sodelovanje z uporabo sodobnih tehnologij. V prihodnje želimo dejavnost še izboljšati in na kontrolnih točkah ne bo potrebna prisotnost učiteljev. Dijaki bodo pot in vse naloge opravili s pomočjo telefona z ustrezno kontrolo gibanja. Prihranili smo čas,

dijaki so imeli takoj vpogled v rezultate. Na poti so iskali dodatne vire pomoči pri iskanju kontrolnih točk ter odgovorov na vprašanja. Odziv dijakov je bil zelo pozitiven, telefone so uporabljali kot glavne učne pripomočke za opravljanje naloge. Prisotnost na športnem dnevu je bila zelo visoka tudi zaradi inovativnega pristopa in predhodne priprave na športni dan.

Živimo v času, ko je uporaba digitalnih tehnologij pri mladostnikih sestavni del vsakdana vsakega posameznika. Prej ko bomo začeli razmišljati o konceptu pedagoške uporabe telefona, lažje in bolj učinkovito bomo stopali v učni proces pri svojem delu. Verjetno prihaja čas e–učbenikov, e–delovnih zvezkov, e-testov in še kaj.

Kako se bodo mobilni telefoni uporabljali v učnem procesu, pa določa učitelj, ki učni proces vodi. To odgovornost mu nalaga Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja v 92. členu: "Strokovni delavci izvajajo vzgojno-izobraževalno delo v skladu z zakonom in javno veljavnimi programi tako, da zagotavljajo objektivnost, kritičnost in pluralnost ter so pri tem strokovno avtonomni."

Enaindvajseto stoletje se zrcali z novimi izzivi, ki se zrcalijo tudi v šolskem prostoru. Kljub temu, da v šolski prostor vnašamo sodobne izobraževalne tehnologije (družabna omrežja, videokonference, e-gradiva …), opazimo, da jih učitelji z zadržkom sprejemajo oziroma so nesamozavestni pri njihovi rabi. Zato menimo, da so digitalne kompetence odvisne predvsem od zunanjih dejavnikov (podpore ravnatelja, opremljenosti šol …) in od notranjih dejavnikov (samoizobraževanja,…). Ne smemo pa pozabiti, da smiselna uporaba sodobne izobraževalne tehnologije vodi h kakovostnim učnim uram in s tem posledično do boljšega znanja učencev.

Menimo, da je ena glavnih nalog učitelja motivirati dijake in prilagoditi pouk njihovim potrebam in interesom. Z izvedbo smo dokazali, da popestritev pouka lahko prinese tudi uporaba pametnih telefonov, ki jih sicer učitelji pri pouku še vedno strogo prepovedujejo. Ugotovili smo, da je uporaba pametnih telefonov ne le prijetna, temveč tudi zelo koristna. Ne samo za dopisovanje s prijatelji, družabna omrežja in igrice. Tudi za športno vzgojo. Nov pristop je dijake prepričal, da je drugače izveden športni dan lahko tudi zanimiv in privlačen.

4. Viri in literatura

Brečko, B. N., Vehovar, V. (2008). *Informacijsko komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Čelebić, G. in Rendulić,I.G.in D. (2012). ITdesk.info – načrtovanje računalniškega e- izobraževanja s prostim dostopom – *Priročnik za digitalne pismenosti:Osnovni pojmi informacijske in komunikacijske tehnologije*. Pridobljeno shttp://www.itdesk.info/slo/prirocnik/prirocnik_osnovni_pojmi_informacijske_tehnolot ehn.pdf

Pintarič, U., Grivec, M. (2007). *Informacijsko komunikacijske tehnologije v sodobni družbi: multidisciplinarni pogledi.* Nova Gorica: Fakulteta za uporabne družbene študije.

Progress towards the Lisbon objectives 2010 in Education and Training (2008). Pridobljeno s http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/educ2010/indicatorsleaflet_ en.pdf.

Rebolj, V. (2008). *E-izobraževanje: skozi očala pedagogike in didaktike*. Radovljica: Didakta.

Tišler, T. (2006). Spodbujanje uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije na osnovni šoli. V: Tišler, T. Koren, A. (2006), Izobraževanje vodstvenih delavcev vzgojno-izobraževalnih zavodov na področju uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije, Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja:* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Valenčič Zuljan, M. (2002). *Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, letnik 17, str. 3-4.

Vehovar, V., Barbara N. Brečko, N. B., Prevodnik, K. (2008). Evalvacija stanja ter ukrepi za izboljšanje IKT pismenosti: »Konkurenčnost Slovenije 2006–2013«.Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0227_porocilo.pdf .

Wechtersbach, R. (2005). Računalnik in izobraževanje. V: Rutar Ilc, Rupnik Vec, T. (2005). *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Zuljan, D. (2014). *Tehnološka pismenost v obdobju zgodnega učenja*. Koper: Univerzitetna založba Amales.

Kratka predstavitev avtorja

Franci Oblak je profesor športne vzgoje. Na Šolskem centru Velenje poučuje na Elektro in računalniški šoli. V 27. letih je pridobil pomembne izkušnje na različnih nivojih izobraževanja. Je organizator različnih šolskih in obšolskih dejavnosti. Svoje pedagoško znanje prenaša tudi na mlade nogometaše kot trener nogometa s PRO licenco.

Izbirni predmeti s področja športa nekoliko drugače

Elective Subject from the Field of Sport Somewhat Different

Miha Kimovec

Osnovna šola Vodice
mihakimovec@gmail.com

Povzetek

V tretjem triletju osnovnošolskega izobraževanja se učenci naše šole pogosto odločijo za izbirne predmete s področja športa. Sedmošolcem ponudimo izbirni predmet šport za sprostitev, osmošolcem šport za zdravje, v devetem razredu pa si učenci lahko izberejo določen šport. Zaradi prostorske stiske, predvsem pa v želji po spoznavanju novih športov se predvsem šport za zdravje in šport za sprostitev izvajata na zunanjih površinah v okolici šole in širše. Učence skušamo na ta način seznaniti s športi, ki so pomemben del sodobne športno-rekreativne ponudbe ampak niso del učnega načrta obveznega predmeta šport. Poleg tega vzpodbujajo razvoj ključnih gibalnih sposobnosti, vodijo k uravnavanju telesne teže in razvijajo pravilno telesno držo. Učenci so nad izpeljavo dejavnosti zunaj šolskih prostorov navdušeni. Veliko jim pomeni, da med aktivnostmi vlada sproščeno, netekmovalno vzdušje med učitelji in učenci. V prispevku je prikazan primer dobre prakse o organizaciji in izpeljavi vsebin pri izbirnem predmetu šport za sprostitev.

Ključne besede: izbirni predmet, osnovna šola, šport, šport za sprostitev.

Abstract

In the third triade of primary school education, students at our school often decide to choose one of the elective subjects from the field of sport. Students of the seventh grade are offered an elective subject Sport for relaxation, students of the eighth grade can choose Sport for health and nine grade students can elect a specific sport. Somewhat due to limited indoor space but mostly because of our desire to acquaint students with new sports, Sport for relaxation and Sport for health are carried out in outer areas in the vicinity of our school and in more distant surroundings. In this way, we try to familiarize our students with sports that are an important part of our modern collection of sports and recreational activities but are not a part of the curriculum of the compulsory subject Sport. These sports help develop key motor skills, help establish and maintain the appropriate body weight and improve posture. Students are enthusiastic about performing the activities outside the school premises. They find the relaxed, non-competitive atmosphere among students and teachers very important. The article presents a best practice example of the organisation and execution of the subject content of the seventh grade elective subject Sport for relaxation.

Keywords: elective subject, primary school, sport, Sport for relaxation.

1. Uvod

Šola je prostor, ki pomembno vpliva na razvoj otroka in ga med odraščanjem vseskozi spremlja. Ena izmed glavnih nalog šole je, da otroka opremi z znanji, ki mu bodo pomagala pri vključevanju v družbo, mu dala temeljno znanje in jih pripravila na nadaljnje šolanje ter usposabljanje za poklicno in osebno življenje. Večina časa, ki ga učenci preživijo v šoli je v sedečem, telesno neaktivnem položaju. Izjema je predmet šport, pri katerem skušamo učitelji poskrbeti za čim več gibanja in promocijo športa kot pomembno vseživljenjsko dejavnost. V sedanjem načinu življenja je gibanja pri otrocih občutno premalo. Svetovna zdravstvena organizacija priporoča otrokom in mladostnikom vsaj eno uro gibalne aktivnosti na dan (Čoh, 2019). V okviru rednega pouka predmet šport v šoli teh priporočil ne more izpolniti, zato je pomembno, da učenci pri tem predmetu spoznajo in pridobijo čim več različnih gibalnih znanj, ki jim bodo omogočala vključitev v prostočasne aktivnosti v odraslosti.

Šola mora poleg rednega programa učencem ponuditi tudi program izbirnih predmetov. Ker sta dve oz. tri šolske ure športa na teden bistveno premalo, se veliko učencev pogosto odloča za predmete s področja športa. Na ta način pridobijo eno šolsko uro športnih aktivnosti na teden več. Pri programu šport za sprostitev ponudimo sodobne športne vsebine glede na možnosti okolja in različnost v zmožnostih in interesih učencev. Namen programa je približati šport učenčevim potrebam, interesom in željam, omogočiti spoznavanje novih športov in poudariti razvedrilni in sprostilni značaj športa.

2. Izbirni predmeti v osnovni šoli

Izbirni predmeti so način prilagajanja osnovne šole individualnim razlikam in interesom učencev. So priložnost, da učenci ob lastni izbiri teh predmetov poudarijo in razvijajo svoje močne strani in sposobnosti ter se pri njih dokažejo. Učenci se lahko odločajo za določen izbirni predmet tudi z vidika nameravanega nadaljnjega šolanja. Izbirni predmeti so vključeni v predmetnik tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja, torej v 7., 8. in 9. razred. Šola mora ponuditi pouk najmanj treh izbirnih predmetov iz družboslovno-humanističnega sklopa in najmanj treh iz naravoslovno-tehničnega sklopa. V okviru družboslovno-humanističnega sklopa mora šola ponuditi pouk tujega jezika, nekonfesionalni pouk o verstvih in etiki ter pouk retorike.

2.1. Izbirni predmeti s področja športa

»Program izbirnih predmetov dopolnjuje osnovni program šolske športne vzgoje, skupaj pa predstavljata obogateno celoto. Šola lahko učencem ponudi tri enoletne predmete: šport za zdravje, izbrani šport in šport za sprostitev. Namen enoletnih predmetov šport za zdravje in šport za sprostitev je spoznavanje novih športov, ki jih v obveznem šolskem programu ni mogoče izvajati, so pa z vidika športno-rekreativnih učinkov pomembni za kakovostno preživljanje prostega časa v vseh življenjskih obdobjih. Vsebine in izpeljava izbirnih predmetov omogočajo spoznavanje različnih vplivov gibalnih dejavnosti na zdravje, razumevanje pomena telesne in duševne sprostitve, nadomeščanje negativnih učinkov sodobnega življenja ter pridobivanje znanj, ki učencem omogočajo, da si v prostem času izberejo sebi primerne športne vsebine in obremenitve. Namen enoletnega predmeta izbrani šport je poglabljanje vsebin določenega športa. Namenjen je vsem učencem, ne le tistim, ki se z izbranim športom ukvarjajo že pri interesnih dejavnostih v šoli ali zunaj nje. Šola ponudi

enega od športov osnovnega programa: atletiko, gimnastiko z ritmično izraznostjo, ples, košarko, odbojko, rokomet, nogomet ali plavanje.« (Kovač in Novak, 2001, str. 5).

Ponudba in izpeljava programov je odvisna od prostorskih možnosti in materialne opremljenosti šole. Pouk poteka enkrat tedensko v okviru rednega urnika. Nekatere vsebine, ki jih je mogoče opraviti le v strnjeni obliki (pohodništvo, plavanje, kolesarjenje, veslanje ...), lahko izjemoma potekajo tudi zunaj urnika in zunaj šole.

3. Šport za sprostitev

3.1. Splošni cilji

Z izbranimi programi uresničujemo splošne cilje izbirnih predmetov:

- skrb za skladen telesni razvoj in navajanje na zdravo življenje (splošna kondicijska pripravljenost, kakovostno preživljanje prostega časa, ravnovesje med učenjem, športno dejavnostjo, počitkom in spanjem, sposobnost prenašanja naporov, nadomeščanje negativnih učinkov sodobnega življenja, zdrava prehrana, nadomeščanje izgubljene tekočine, skrb za telesno držo in skladno postavo);
- usvajanje in spopolnjevanje športnih znanj;
- krepitev občutka samozavesti in zaupanja vase;
- oblikovanje pozitivnih vedenjskih vzorcev (spodbujanje k medsebojnemu sodelovanju, spoštovanju športnega obnašanja, strpnosti in sprejemanju drugačnosti);
- razumevanje pozitivnih učinkov redne športne dejavnosti in pridobivanje trajnih športnih navad;
- pozitivno doživljanje športa, ki bogati posameznika.

Primerno izbrane vsebine, ustrezne metode in oblike dela pomagajo učencem, da bolje razumejo in dajo smisel učinkom športa, hkrati pa se psihično sprostijo. Učenci si oblikujejo stališča in vrednotni odnos do športa kot kulturne sestavine človekovega življenja. K celostnemu razumevanju športa in njegovih učinkov pripomore tudi povezovanje z vsebinami drugih predmetov (naravoslovje, biologija, kemija, fizika, geografija, zgodovina, slovenščina, etika in družba, glasbena vzgoja) (Kovač in Novak, 2001).

3.2. Praktične in teoretične vsebine

Na naši šoli športni pedagogi pripravimo program športnih panog s katerim uresničujemo splošne cilje:

POHODNIŠTVO

Tabela 1: praktične in teoretične vsebine pri pohodništvu

praktične vsebine	teoretične vsebine
- zimski pohod na planino Uskovnica (slika 2) - pohod na Grmado in Šmarno goro (slika 1)	- tempo hoje, pitje tekočine in termo regulacija - vpliv hoje na organizem - varovanje narave, skrb za ohranitev naravne in kulturne dediščine - prva pomoč pri praskah, ranah, žuljih, udarninah (oteklinah) in pikih žuželk, zaščita pred mrčesom

Učencem želimo približati pohodništvo kot eno najenostavnejših oblik rekreacije. Za omenjeno športno zvrst ni omejitev glede športnih objektov zato tudi ne potrebujemo veliko finančnih sredstev. Med učenci pohodništvo ni najbolj priljubljeno, predvsem zaradi ponudbe novih, bolj atraktivnih športov. S primernim načrtovanjem, iznajdljivostjo in domišljijo lahko učitelj pomembno vpliva na to ali bodo učenci pohodništvo vzljubili ali ne.

Slika 1: Pohod na Šmarno goro

Slika 2: Zimski pohod na Uskovnico

PLAVANJE IN VODNE AKTIVNOSTI

Tabela 2: Praktične in teoretične vsebine pri plavanju in vodnih aktivnostih

praktične vsebine	teoretične vsebine
- utrjevanje tehnik plavanja in skokov v vodo - osnovni elementi vaterpola in košarke v vodi	- pravila varnosti - sile, ki vplivajo na gibanje telesa v vodi

Plavalne vsebine potekajo na enem izmed okoliških bazenov. Poudarek je na obnovitvi znanja plavanja in sproščenem doživetju različnih vodnih aktivnosti. Učenci predvsem uživajo v igranju vaterpola, vodne košarke in različnih skokih v vodo.

ROLANJE

Tabela 3: Praktične in teoretične vsebine pri rolanju

praktične vsebine	teoretične vsebine
- osnovna tehnika rolanja - utrjevanje različnih elementov (vožnja po eni nogi, zavoji, »limonce«, zaustavljanje,..)	- pravila varnosti

Rolanje je športna zvrst katere se učenci navadno naučijo sami. Stopnja znanja rolanja je pri učencih različna. Na podlagi njihovega predznanja načrtujemo vadbo. Tisti, ki so pravi mojstri rolanja izvajajo zahtevnejše zavoje, poskoke ali pa igrajo hokej. Začetniki se navajajo na opremo, vadijo zaustavljanje, osnovni rolerski korak in osnovne zavoje.

KOLESARJENJE

Tabela 4: Praktične in teoretične vsebine pri kolesarjenju

praktične vsebine	teoretične vsebine
- osnovna tehnika kolesarjenja - upoštevanje cestno prometnih predpisov	- pravila varnosti

Skozi kolesarjenje skušamo učence navajati na varno vožnjo s kolesom ter humano obnašanje v prometu. Z uporabo kolesa kot prevoznega sredstva opozarjamo na pomembnost trajnostne mobilnosti, ki se kaže na podnebnih spremembah. Učenci na kolesarjenju uživajo, še posebej na gozdnih, neprometnih cestah (slika 3). Na prometno bolj obremenjenih odsekih pa je potrebno v celoti upoštevati cestno prometne predpise, saj je varnost udeležencev na prvem mestu. Učenci bi si želeli več tovrstnih druženj, ker se ne zgodi pogosto, da bi s sošolci v prostem času odšli na kolesarsko turo.

Slika 3: Kolesarjenje

FITNES IN AEROBIKA

Tabela 5: Praktične in teoretične vsebine pri fitnesu in aerobiki

praktične vsebine	teoretične vsebine
- osnovni koraki - povezovanje elementov v koreografijo - vaje na trenažerjih in z lastno težo	- različne pojavne oblike aerobike - poznavanje različnih mišičnih skupin

Učencem skušamo pri izbirnem predmetu predstaviti tudi moderne športe, kot sta fitnes in aerobika. Ker v šoli nimamo primernih pripomočkov se na vadbo odpravimo v lokalni športni center. Tam spoznavajo sredstva in metode za povečanje telesne pripravljenosti, tako z uporabo lastne telesne mase, kot tudi z uporabo uteži, trenažerjev in različnih pripomočkov.

LOKOSTRELSTVO

Tabela 6: Praktične in teoretične vsebine pri lokostrelstvu

praktične vsebine	teoretične vsebine
- uporaba lokostrelske opreme, sestavljanje loka, uporaba napenjalca, spravljanje puščic,… - vzdrževanje in popravilo lokostrelske opreme	- razvoj loka skozi zgodovino - napake v tehniki in vzroki slabega izleta puščice

Skorajda ni učenca, ki se v mladosti ne bi srečal z lokom. Navadno jih izdelujejo sami v bližnjem gozdu in se preizkušajo v streljanju v različne tarče. Pri izbirnem predmetu se rokujejo s pravim lokom in tako spoznajo zanimivost športa, ki združuje fizično moč in psihično stabilnost. Še posebej je lokostrelstvo zanimivo za tiste učence, ki so telesno slabše pripravljeni in pri npr. igrah z žogo niso zelo uspešni.

SKIKE ROLKANJE

Tabela 7: Praktične in teoretične vsebine pri skike rolkanju

praktične vsebine	teoretične vsebine
- soročno odrivanje - enojni in dvojni korak	- pravila varnosti - oprema

Skike rolkanje je šport, podoben teku na smučeh in rolanju. S skike rolkanjem se v poletnih mesecih in ob pomanjkanju snega ukvarjajo predvsem tekači na smučeh. Ko se učenci osnov naučijo na travi, se preselijo na asfaltne površine, kjer s pomočjo palic izvajajo zahtevnejše elemente (slika 4).

Slika 4: Skike rolkanje

SUPANJE

Tabela 8: Praktične in teoretične vsebine pri supanju

praktične vsebine	teoretične vsebine
- uspešno vzpenjanje na desko, vstajanje na deski, sproščena stoja in varno padanje v vodo - osvojitev tehnike zaveslaja	- pravila varnosti - oprema

Supanje je v zadnjem času pravi hit med poletnimi športi. Tudi naši učenci nestrpno pričakujejo dan, ko se s kolesi odpravimo do Trbojskega jezera. Po navadi je dejavnost organizirana septembra, ko je voda še dovolj topla. Padec z deske v vodo tako ne predstavlja nobene težave, ravno nasprotno, učenci uživajo tudi, če so mokri. Začetniki imajo na začetku kar nekaj težav z ravnotežjem, še posebej, če se veslanja lotijo v stoječem položaju (slika 5). Ko je tehnika veslanja stoje osvojena, supanje predstavlja odličen trening tudi za druge športe, saj mora biti napeto celotno telo, tako da delajo vse mišice – od nog, trebušnih mišic do rok.

Slika 5: Supanje

4. Zaključek

Izbirni predmet šport za sprostitev navadno izberejo učenci, ki imajo radi šport in bi radi dopolnili in popestrili redne ure predmeta šport. Nemalokrat se zgodi, da si omenjeni predmet izberejo tudi učenci, ki motorično zaostajajo za svojimi vrstniki in so v izbor prisiljeni s strani staršev. Učitelj mora zagotavljati uspešnost vseh učencev. V zahtevah se mora prilagoditi

vsakemu posamezniku. Z različnimi dejavnostmi razvijamo gibalne in funkcionalne sposobnosti ter z izbranimi nalogami vplivamo na oblikovanje skladne postave. Z dlje časa trajajočo gibalno nalogo v naravi poudarjamo vztrajnost. Raziskujemo odzivanje organizma na aerobne in anaerobne obremenitve, telesno ali psihično preutrujenost in druge stresne dejavnike. Pri učencih oblikujemo odgovoren odnos posameznika do lastnega zdravja. Razvijamo kulturen odnos do narave in okolja. Skozi športno udejstvovanje poskušamo oblikovati posameznikovo pozitivno samopodobo na področju doživljanja in dojemanja svojega telesa. Cilje, vsebine, metode in oblike dela učitelji izbiramo tako, da se učenci počutijo prijetno in igrivo, kar jim ob drugih splošnih ciljih omogoči psihično razbremenitev in sprostitev od naporov, ki jih prinaša ustaljeni šolski ritem. Pri tem igra pomembno vlogo učitelj športa oz. njegove osebnostne lastnosti. Te naj bi bile: energija, sprejemljivost, vestnost, čustvena stabilnost in odprtost (Cecič Erpič in Boben, 2005). Od njega je odvisno, ali bo otrokova športna izkušnja kakovostna, izpolnjena z veseljem in užitkom ter vseživljenjska. Kljub vsem znanjem in izkušnjam, ki jih učenci pridobijo na opisanih športnih dejavnostih je cilj varna vrnitev domov in zadovoljstvo učencev (Peršolja, 2008).

5. Literatura

Cecič Erpič, S. in Boben, D. (2005). Pedagoško-psihološki vidiki športne vzgoje. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.

Čoh, M. (2019). *Ali gibanje vpliva na intelektualni razvoj otroka?* Pridobljeno s https://e-ravnatelj.si/vsebine/strokovno-pedagosko-podrocje/pedagosko-delo/ali-gibanje-vpliva-na-intelektualni-razvoj-otroka/

Kovač, M. in Novak, D. (2001). *Učni načrt za izbirni predmet.* Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/1-letni/Sport_za_sprostitev_izbirni.pdf

Peršolja, B. (2008). Gorniški športni dan. V M. Kovač in M. Majerič (ur.), *Športni dan* (str. 51-81). Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.

Kratka predstavitev avtorja

Miha Kimovec je profesor športne vzgoje. Vse od leta 2000 je zaposlen kot učitelj športa na Osnovni šoli Vodice. Tekom študija in v času službovanja se je izobrazil za različna strokovna področja: učitelj smučanja, učitelj plavanja, učitelj golfa, učitelj nordijskega rolanja in rolkanja, učitelj teka na smučeh in učitelj nordijske hoje. Delo z učenci ga zelo veseli in jim z lastnim zgledom promovira šport kot bistveno dejavnost za ohranjanje zdravja.

Šport na daljavo v ošnovni šoli

Virtual Physical Education in Elementary School

Nuška Mlekuž

Osnovna šola Gradec – POŠ Vače
nuska.mlekuz@osgradec.si

Povzetek

Članek govori o možnostih, ki jih ponuja informacijsko-komunikacijska tehnologija, s katero si lahko pomagamo pri izvedbi pouka športa na daljavo. Z zaprtjem šol so bili osnovnošolci prikrajšani za minimalno redno telesno dejavnost, s katero so dosegali priporočila o gibanju, podana s strani Nacionalnega inštituta za javno zdravje. Izpostavljen je problem motivacije in kako navdušiti učence za gibanje v domačem okolju. Izziv je bil tudi, kako čim hitreje podati povratno informacijo učencem. V članku je predstavljen primer uspešnega gibalnega programa.

Ključne besede: informacijsko-komunikacijska tehnologija, motivacija, povratne informacije, pouk na daljavo, šport.

Summary

The article describes the possibilities offered by the information and communication technology used in distance learning in the subject of Sport. When the schools closed, primary school students were deprived of the minimal regular physical activity to reach the movement recommendations of the National Institute of Public Health. The problem of motivation and how to inspire students to move in their home environment is highlighted. The ability of a fast feedback also represented a challenge. The article exemplifies a successful exercise programme.

Key words: distance learning, feedback, information and communication technology, motivation, sport.

1. Uvod

Ob razglasitvi epidemije in zaprtja šol ter preklica vseh organiziranih športnih vadb so bili športni pedagogi postavljeni pred nov izziv, kako učence navdušiti, da bodo športno aktivni tudi doma.

Kaj pomeni šport in biti telesno dejaven?

Andreja Drev je za publikacijo Gibanje – telesno dejavni vsak dan (2013) definirala šport kot vse oblike telesne aktivnosti, ki s priložnostnim ali organiziranim ukvarjanjem izboljšujejo telesne zmogljivosti, prispevajo k duševnemu blagostanju in k oblikovanju družbenih odnosov ter k pridobivanju na tekmovanjih na vseh ravneh.

Po definiciji Svetovne zdravstvene organizacije je telesna dejavnost kakršno koli telesno gibanje, ki ga ustvarijo skeletne mišice, in čigar posledica je poraba energije nad ravnjo mirovanja. Šport in telesno vadbo razumemo kot posebno zvrst telesne dejavnosti, pri čemer se šport nanaša na organizirano in načrtovano vadbo, vključuje pa tudi določeno obliko

tekmovanja, medtem ko je telesna vadba namenjena izboljšanju telesne pripravljenosti in zdravja.

Za otroke in mladostnike ima redna telesna dejavnost pozitiven vpliv na razvoj zdravega življenjskega sloga, vpliva tudi na večjo splošno storilnost in učinkovitost pri delu, hkrati ima koristen vpliv na intelektualno zmogljivost (Taylor J., 2015). Greier Klaus in ostali so v članku Vplivi dnevnega športa na telesno pripravljenost otrok (ang. Effect of Daily Physical Education on Physical Fitness in Elementary School Children) (2020), objavljenega v reviji Advances in Physical Education, predstavili problem količine časa, preživetega za ekrani, in njegov vpliv na telesno pripravljenost otrok. V raziskavo je bilo vključenih 230 osnovnošolcev iz 10 osnovnih šol Tirolske. Pred začetkom so opravili motorični test Nemčije. Naključno so izbrali pet šol, kjer so izvajali ure športa vsak dan. Ostale šole so nadaljevale šport po ustaljenem urniku njihovega šolskega programa. Rezultati študije so pokazali pozitivne učinke dnevne športne aktivnosti, predvsem na področju vzdržljivosti, hitrosti, ravnotežja in moči trupa. Podaljšana študija je pokazala izboljšave tudi na področju učenja in sposobnosti sodelovanja pri pouku.

Po priporočilih NIJZ naj bi bili otroci vsak dan najmanj 60 minut tako telesno dejavni, da se globoko zadihajo in spotijo, poleg tega pa bi morali dvakrat tedensko izvajati vaje za razvoj moči.

Kljub veliki poplavi vseh mogočih medijev je še vedno trend neaktivnosti, če nisi vključen v organizirano vadbo. Analiza podatkov športnovzgojnega kartona, ki je bila objavljena septembra 2020, nam pove, da je prišlo do velikega upada vseh gibalnih sposobnosti pri kar 2/3 vseh testiranih otrok. Upad je bil zaznan med deklicami in dečki, še posebej v starostnem obdobju med 9. in 11. letom (»Upad gibalne učinkovitosti«, 2020).

2. Izdelava načrta TRIM steze

Športni pedagogi smo hitro prišli do ugotovitve, da učenci nimajo veliko motivacije za gibanje.

Kaja Strniša je za Brest Psihologijo zapisala, da motivacija predstavlja glavni element postavljanja in doseganja ciljev. Motivacijo predstavljajo posamezni motivi. To so želje in potrebe, ki narekujejo naše delovanje in pojasnjujejo naša ravnanja. Motivi so tisti, ki nam dajejo zagon, da naredimo, kar smo si zadali. Avtorica navaja, da so zunanji motivi tisti, ki izhajajo iz zunanjega sveta in velikokrat vključujejo nagrade. Zunanjih motivatorjev se je dobro oprijeti predvsem takrat, ko nam primanjkuje notranje motivacije. Notranji motivi pa so tisti, ki izvirajo iz naše notranjosti. Za uspešno športno vadbo je potrebna tako notranja kot zunanja motivacija.

Vprašanje, kako doseči, da nek napisan program učence res pritegne k delu in izvajanju, hkrati pa poskuša doseči priporočila NIJZ-ja.

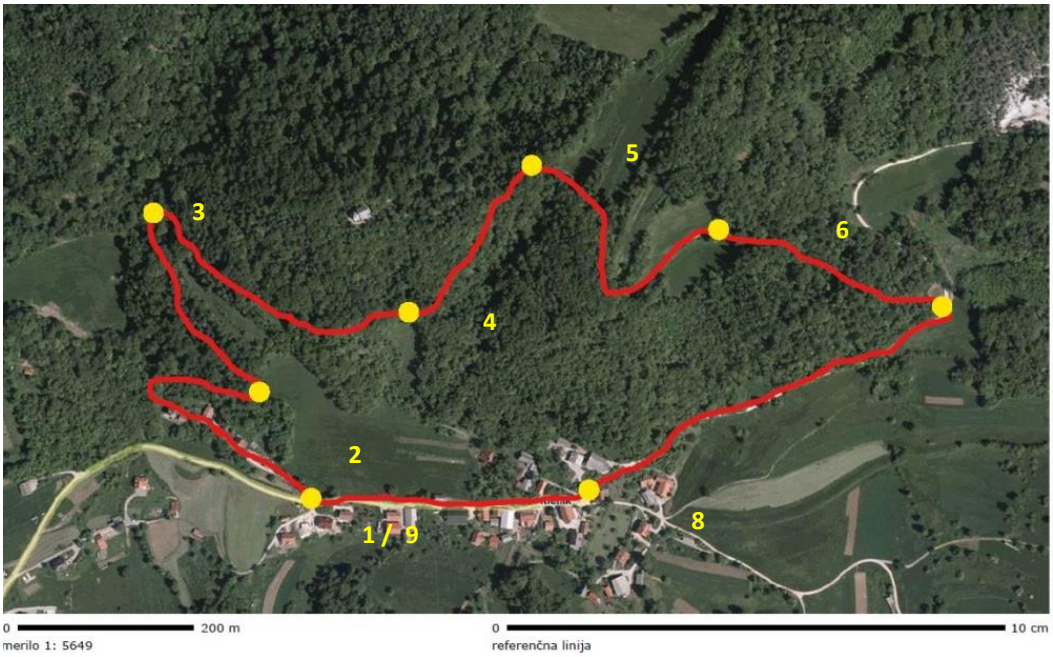
Ključ do bolj aktivnega odzivanja na dani program so skrbno izbrane vsebine, ki predstavljajo motivacijo za delo in jih lahko vključujemo v naš vsakdan ne glede na okolje. Učence je odbijala predvsem velika količina podanih spletnih povezav. Večja odzivnost je bila dosežena, če so bili v pripravo programa aktivno vključeni učenci, še posebej z uporabo IKT tehnologije. V program so zajete tudi vsebine, ki so bile načrtovane v skladu z rednim učnim načrtom za posamezni razred.

V nadaljevanju bo predstavljen primer, kako so učenci v svojem kraju izdelali načrt TRIM steze. Ta oblika vadbe je bila izbrana iz več razlogov. Živimo na podeželju in v naši okolici ni veliko športnorekreacijskih površin (v tistem času pa so bile zaprte). Cilj naloge je bil, da učenci spoznajo, kako so lahko telesno aktivni tudi doma.

V načrt so morali učenci vključiti različne vaje za razvoj moči, koordinacije in vzdržljivosti. Cilj naloge je bil, da so z znanjem, ki so ga pridobili med poukom, pripravili primerno obliko vadbe v svojem okolju. Pri izdelavi so si lahko pomagali z različnimi dostopnimi aplikacijami (google map za oris proge, za dolžino merjenja proge števec korakov ali pametno uro, spletni portal youtube za prikaz pravilne izvedbe gimnastičnih vaj, sworkit kids app, kjer so lahko sledili že načrtovani vadbi). Naloga se je iz tedna v teden nadgrajevala z novimi vsebinami. Te so učencem predstavljale notranjo motivacijo, kar jih je še dodatno vzpodbudilo k delu. Naloga je vsebovala tabelo (glej tabela 1), v katero so učenci vpisovali različne parametre – srčni utrip, število ponovitev, čas obhoda proge.

2.1. Primer naloge

TRASA TRIM STEZE



Slika 8: Zemljevid trase

Najnižja točka: 535 m n.v.

Najvišja točka: 661 m n.v.

Dolžina proge: 2.570 m

1. START
2. RAZTEZNE VAJE
3. SKLEC MOJSTER
4. POČEPI Z BREMENOM
5. VESA
6. LEŽEČI HLOD
7. KICK – PUNCH – PUNCH - KICK

8. RAZTEZNE VAJE
9. CILJ

OPIS POTI

Trasa moje trim steze (slika 1) se prične na samem začetku naselja Klenik (točka 1). Začnemo z umirjeno hojo iz vasi proti točki, ki ji domačini rečejo 'na apnu'. Po dobrih 300 metrih sprehoda nas že čaka prva vaja na trim stezi (točka 2). Na tej točki pripravimo naše telo na telesno aktivnost in z razteznimi vajami najprej dobro ogrejemo svoje mišice. Pot nadaljujemo do kapelice 'na apnu' in opravimo vajo sklec mojster (točka 3, slika 2 in 3). Pot se nato obrne proti vzhodu po ravnem terenu do naslednje vaje – počepi z bremenom (točka 4). Sledi najtežji del trase, saj je pred nami dobrih 200 metrov strmega vzpona, ki ga pretečejo le najmočnejši. Po hudem vzponu dosežemo najvišjo točko trase, kjer je čas za novo vajo – vesa (točka 5). Od tu naprej nadaljujemo pot po urejeni gozdni cesti do lovske opazovalnice, kjer imamo naslednjo postojanko – ležeči hlod (točka 6). Nato se spustimo mimo točke, kjer je bila izkopana vaška situla, do vodovodnega črpališča, ob katerem se nahaja točka 7. Od tu dalje se trasa spušča po krajevni cesti do povečane kopije vaške situle, kjer ponovno opravimo raztezne vaje (točka 8), nato nadaljujemo z umirjeno hojo skozi vas Klenik in počasi ohlajamo naše telo do cilja (točka 9).

OPIS VAJ

➔ TOČKA 1 - START

➔ TOČKA 2 – RAZTEZNE VAJE
- Kroženje z glavo – 10x
- Kroženje z rameni – 10x
- Kroženje z rokami – 10x
- Kroženje bokov – 10x
- Dotik gležnja nasprotne noge – 10x
- Izpadni korak – 10x

➔ TOČKA 3 – SKLEC MOJSTER (slika 2 in 3)
- Sklece – 10x
- Sklece nazaj ob opori zadaj – 10x
- Odmik kolka ob opori zadaj – izmenično 10x z vsako nogo

Vajo izvajamo s pomočjo klopce, ki se nahaja poleg kapelice.

Slika 10: Skleca v opori spredaj

Slika 9: Skleca v opori zadaj

➔ TOČKA 4 – POČEPI Z BREMENOM

- Iz skladovnice, ki je v neposredni bližini, vzamemo metrsko poleno, ga dvignemo nad glavo in naredimo 10 počepov.

  Po končani vaji vrnemo poleno nazaj na svoje mesto!

➔ TOČKA 5 – VESA

- 10 dvigov z nadprijemom
- 10 dvigov s podprijemom

  Vajo izvajamo na kovinskem drogu, ki je med dvema drevesoma na levi strani poti.

➔ TOČKA 6 – LEŽEČI HLOD

- Bočni sonožni skok na hlod in sonožni seskok – 10 ponovitev
- Hoja po hlodu od ene strani do druge ter na koncu predklon (poskusimo se dotakniti tal) ne da sestopimo. Med prehodom z ene strani na drugo na sredini hloda naredimo lastovko na eni nogi – 5 ponovitev.

  Hlod za izvedbo vaje leži levo od lovske opazovalnice.

➔ TOČKA 7 – KICK – PUNCH – PUNCH – KICK

- Vajo izvajamo kot simulacijo borilnih veščin tako, da najprej brcnemo z eno nogo, nato sledi udarec najprej z levo in nato še z desno roko, na koncu pa še brca z drugo nogo – vajo ponovimo vsaj 10x.

➔ TOČKA 8 – RAZTEZNE VAJE

- Kroženje z glavo – 10x
- Kroženje z rameni – 10x
- Kroženje z rokami – 10x
- Kroženje bokov – 10x
- Dotik gležnja nasprotne noge – 10x
- Izpadni korak – 10x

➔ TOČKA 9 – CILJ

VADBENI KARTON

Tabela 2: Vadbeni karton

TRASA: **IME:**	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**	**9.**
SRČNI UTRIP									
ŠTEVILO PONOVITEV									
ČAS OBHODA VADBE									

3. Zaključek

Pri izvajanju pouka športa na daljavo sem prišla do naslednjih zaključkov. Delo je bilo veliko bolj uspešno takrat, ko so bili učenci aktivno vključeni v oblikovanje gibalnega programa. Pri neposrednem stiku z učenci je motivacija za delo večja kot pri pouku na daljavo, kar se je odražalo tudi na sami odzivnosti in sledenju aktivnosti v spletnih učilnicah. Največja razlika med delom na daljavo in delom v telovadnici je sprotna analiza gibanja in možnost takojšne povratne informacije.

4. Literatura

Drev, A. (2013). *Gibanje – telesno dejavni vsak dan*. Pridobljeno 25. 9. 2020 s https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/gibanje_telesno_dejavni_vsak_dan.pdf

Greier, K., Drenowatz, C., Ruedl, G., Kopp, M., Burtscher, M., Greer, C. (2020). Effect of Daily Physical Education on Physical Fitness in Elementary School Children. *Advances in Physical Education, 10 (2).* Pridobljeno 7. 1. 2021 s https://www.researchgate.net/publication/341268110_Effect_of_Daily_Physical_Education_on_Physical_Fitness_in_Elementary_School_Children

Priporočila glede telesne dejavnosti v času širjenja okužbe COVID-19. (2020). Pridobljeno 25. 9. 2020 s https://www.nijz.si/sl/priporocila-glede-telesne-dejavnosti-novi-koronavirus-sars-cov-2

Strniša, K. (b.d). *Motivacija*. Pridobljeno 7. 1. 2021 s https://www.brstpsihologija.si/motivacija/.

Taylor, J. (2015). *Vzgajanje tehnološke generacije.*Maribor: Hiša knjig založba KMŠ, 2015

Upad gibalne učinkovitosti in naraščanje debelosti otrok po razglasitvi epidemije covid-19. (2020). Pridobljeno 25. 9. 2020 s http://www.slofit.org/Portals/0/Clanki/COVID-19_razvoj_otrok.pdf?ver=2020-09-24-105108-370

Slike: osebni arhiv.

Kratka predstavitev avtorice

Nuška Mlekuž je diplomirala na Fakulteti za šport. Svoje znanje je dopolnjevala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, smer predšolska vzgoja. Veliko časa je delala z najmlajšo populacijo v vrtcu kot vzgojiteljica in v obliki različnih vadb. Trenutno je zaposlena na podružnični osnovni šoli, kjer poučuje šport na predmetni stopnji. Poleg športa se ljubiteljsko ukvarja z gledališčem in vodi različne gledališke skupine.

V

COMMUNICATION AND PERSONALITY DEVELOPMENT

KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI

V.a

BETWEEN THE VIRTUAL AND THE SENSORY

MED VIRTUALNIM IN ČUTNIM ZAZNAVANJEM

Spodbujanje fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih

Encouraging Phonological Awareness in Preschool Children

Damjana Kogovšek[1], Maruša Poklič[2], Jerneja Novšak Brce[1]

[1] *Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*
[2] *Osnovna šola Pod goro, Slovenske Konjice*
damjana.kogovsek@pef.uni-lj.si; marusa.poklic@gmail.com; jerneja.novsak@pef.uni-lj.si

Povzetek

Fonološko zavedanje predstavlja različne spretnosti, ki se nanašajo na razumevanje fonološke strukture jezika. Vključuje spretnosti slušnega zaznavanja števila besed, dolžine besed, združevanja in razdruževanja zlogov, prepoznavanja in iskanja rim ter glasovno zavedanje. Spodbujanje fonološkega zavedanja je smiselno že v predšolskem obdobju, saj velja, da fonološko zavedanje vpliva na uspešnost začetnega opismenjevanja. Prav tako pa je razvitost fonološkega zavedanja pomemben prediktor kasneje pojavljajočih se učnih težav, povezanih z branjem in pisanjem.
Cilj raziskave je bil ugotoviti, kakšna je razvitost fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih, starih od 4 do 6 let. Prav tako je bil namen raziskave ugotoviti, ali lahko s programom za spodbujanje fonološkega zavedanja okrepimo fonološke spretnosti otrok in z njegovo pomočjo prepoznamo otroke, ki so šibki na tem področju ter bi potrebovali dodatno pomoč in podporo.
Rezultati 16 otrok, ki so bili vključeni v 20-urni programom za spodbujanje fonološkega zavedanja, so pokazali, da program fonološkega zavedanja pozitivno vpliva na razvitost posameznih veščin, saj so vsi otroci, vključeni v raziskavo, napredovali.

Ključne besede: fonološko zavedanje, predšolski otroci, spodbujanje fonološkega zavedanja, trening fonološkega zavedanja.

Abstract

Phonological awareness represents various skills related to understanding the phonological part of the language. It includes the skills of auditory perception of word lengths, word quantity, blending and segmenting syllables, identifying and searching for rhymes and phonemic awareness. It is reasonable to encourage phonological awareness already in preschool. Phonological awareness affects the success of emerging literacy. The development of phonological awareness is an important indicator of the possible subsequent emergence of study problems related to reading and writing.
The aim of this research is to determine the extent to which phonological awareness develops in preschool children aged 4 to 6 years. The purpose of the research is also to determine whether the program to encourage phonological awareness can strengthen the phonological skills of children, identify children with difficulties in this area, and offer them adequate help.
The results of 16 preschool children included in the 20-hour programme to encourage phonological awareness in preschool children show that the phonological awareness programme positively affects development of several skills as all children have progressed.

Keywords: encouraging phonological awareness, phonological awareness, phonological awareness, preschool children, programme literacy.

1. Uvod

Fonološko zavedanje je eden izmed notranjih dejavnikov, ki se intenzivno razvija v predšolskem obdobju (Pečjak, 2004). Predstavlja spekter različnih spretnosti – slušno zaznavanje, rimanje, zlogovno združevanje in razčlenjevanje, prepoznavanje in poimenovanje glasov ter manipulacijo z glasovi. Mnogo strokovnjakov (Ball in Blachman, 1991; Torgesen, Wagner in Rashotte, 1994; Bus in Ijzendoorn, 1999; Goswami, 2002; Anthony in Francis, 2005; Zakopoulou idr., 2011) je raziskovalo vpliv fonološkega zavedanja na usvajanje branja in pisanja. Zaradi vpliva, ki ga ima dobro razvito fonološko zavedanje na usvajanje branja in pisanja, so bili oblikovani treningi in programi za spodbujanje fonološkega zavedanja (Lundberg, Frost in Petersen, 1988; Torgesen, Morgen in Davis, 1992; Brady, Fowler, Stone in Winbury, 1994; Gillon, 2000; Gillon, 2005; Chadjipapa, 2012; Povše, 2016; Kelly, Leitão, Smith-Lock in Heritage, 2017). Treningi se med seboj razlikujejo po trajanju in vsebini. Pozitivne učinke urjenja fonološkega zavedanja so izkazali tudi otroci s fonološkimi primanjkljaji in druge rizične skupine otrok (Schneider, Ennemoser, Roth in Küspert, 1999; Gillon, 2000; Gillon, 2005; Povše, 2016).

1.1 Fonološko zavedanje

1.1.1 Opredelitev fonološkega zavedanja

Fonološko zavedanje je eden izmed dejavnikov, ki vpliva na učinkovito in uspešno usvajanje branja in pisanja. Razumevanje fonološke strukture pomaga otroku povezati govorjeno besedo z njenim zapisom.

Razvoj govora in jezika v predšolskem obdobju pri posameznikih poteka različno hitro. Do 5. leta naj bi že vsi usvojili sistem govora maternega jezika (Slobin, 1992, v Chadjipapa, 2012). Razvoj govora pri otroku je odvisen od tega, kako so glasovi »skladiščeni« v otrokovih možganih, kako otroci artikulirajo glasove ter od pravil in procesov, ki vplivajo na obe prvi točki (Gavriilidou, 2003, v Chadjipapa, 2012). Skladiščenje glasov v možganih je odvisno od fonološkega zavedanja otroka, medtem ko je artikulacija glasov odvisna predvsem od fonetike. K temu spada pravilna nastavitev artikulatorjev (način in mesto izgovora glasov). Če katera koli od teh dveh ravni ni dobra usvojena, bo otrok delal fonološke ali fonetske napake, kar bo vplivalo na njegov nadaljni razvoj (Chadjipapa, 2012).

Termin fonološko zavedanje se je v literaturi začel pojavljati v poznih 70-ih oz. v začetku 80-ih let prejšnjega stoletja. Nanaša se na posameznikovo zavedanje o glasovni strukturi, fonološki strukturi govorjene besede. Nadomešča do takrat uporabljena termina lingvistično zavedanje in fonetična analiza govorjene besede. Najpogosteje se povezuje s procesom usvajanja bralnih veščin (dekodiranja). V 90-ih letih se je razširilo raziskovanje področja fonološkega zavedanja. Fonološko zavedanje so začeli povezovati s črkovanjem in tako odkrili otroke, ki so zaradi šibkega črkovanja dosegali slabše rezultate pri nalogah fonološkega zavedanja (Gillon, 2018).

Fonološko procesiranje se navezuje na posameznikove mentalne operacije, ki mu pomagajo pri dekodiranju pisnega jezika. Pri tem so ključne fonološke predstave govora. Raziskovalci navajajo, da so fonološko zavedanje, fonološki spomin in priklic do fonoloških informacij najbolj pomembne za uspešno fonološko procesiranje (Torgesen, Wagner, Rashotte, 1994).

Tudi Čudina-Obradović (2014) se strinja, da fonološki sistem poleg sposobnosti fonološkega zavedanja vključuje še hitrost imenovanja, avtomatizacijo, tekočnost branja, kratkoročni spomin.

Predpogoj za razvoj fonološkega zavedanja je fonološki (govorni) razvoj (Bider Petelin, 2019). Govorni razvoj predstavlja zaporedje učenja posameznih glasov ter fonoloških pravil, ki jih pri tem uporabljamo (Grobler, 1985).

V literaturi se pojavlja več različnih poimenovanj in definicij fonološkega zavedanja. V tujini prevladujeta izraza phonological awareness (fonološko zavedanje) in phonemic/phoneme awareness (fonemsko/glasovno zavedanje). Pri nas si stroka ni enotna pri poimenovanju oz. prevajanju izrazov. Pogosto se enačita izraza fonološko in glasovno zavedanje, kar pa ni ustrezno. Glasovno zavedanje predstavlja le del širšega pojma fonološko zavedanje. V nadaljevanju bomo uporabljali izraz fonološko zavedanje k angleški ustreznici phonological awareness in glasovno zavedanje k angleški utreznici phonemic awareness.

Fonološko zavedanje se nanaša na razumevanje glasovnega sistema jezika. Gre za razumevanje, da je jezik sestavljen iz besed, te pa lahko razstavimo na zloge in glasove (Trehearne, 2003). Fonološko zavedanje (ang. phonological awareness) in glasovno zavedanje (ang. phoneme awareness) sta dva različna pojma in ju ne moremo enačiti. Glasovno zavedanje predstavlja podkategorijo fonološkega zavedanja, ki je veliko širši pojem. Glasovno zavedanje se nanaša zgolj na razumevanje glasov ter manipulacijo z njimi, fonološko zavedanje pa se nanaša na zloge, besede, rime, aliteracije) (Armbuster, Lehr in Osborn, 2009). Tudi Anthony in Francis (2005) poudarjata, da je glasovno zavedanje zahtevnejša podkategorija fonološkega zavedanja. Fonološko zavedanje vključuje kontinuum različnih fonoloških spretnosti, od enostavnejših do bolj specifičnih (Anthony in Lonigan, 2004). Stanovich (1992) omenja fonološko občutljivost (ang. phonological sensitivity) kot širši pojem in vanj umešča na nižji ravni fonološko zavedanje in na višji, zahtevnejši ravni, glasovno zavedanje. Enako delitev je uporabila Pufpaff (2009).

Fonološka občultjivost se razvija postopoma, v različnih oblikah. Na začetku predstavlja zavedanje o večjih enotah (besede, zlogi) jezika, kasneje pa v ospredje postavi najmanjše enote – glasove ter manipulacijo z njimi (Anthony in Lonigan, 2004). Fonološko zavedanje se torej začne razvijati prej in zajema zaznavanje besed, razčlenjevanje besed na zloge, prepoznavanje rim, aliteracije (Lonigan, 2006). Fonološko zavedanje je predstopnja, enostavnejši del fonološke občutljivosti in se razvija pri otroku že pred petim letom in iz katere se razvije glasovno zavedanje (Čudina-Obradović, 2014). Tudi Pufpaff (2009) uporablja izraz fonološka občutljivost in vanj umešča tako fonološko kot glasovno zavedanje. Čudina-Obradović (2014) še dodaja, da pri glasovni občutljivosti otrok glasove nezavedno prepoznava, pri glasovnem zavedanju pa se glasov v besedi zaveda ter zmore določati njihov položaj v besedi.

Torgesen, Wagner in Rashotte (1994) definirajo fonološko zavedanje kot posameznikovo občutljivost in zavedanje o fonološki zgradbi besed njegovega jezika. Najnižja stopnja zajema občutljivost za rime in aliteracije. Fonološko zavedanje se v celoti razvije šele ob učenju branja, v prvem razredu, čeprav se lahko razvija že v vrtcu. Tisti otroci, ki bodo usvojili več veščin fonološkega zavedanja v predšolskem obdobju, lažje usvojijo branje v šoli. Fonološko zavedanje nam omogoča učinkovito rabo abecednega načela pri pisanju.

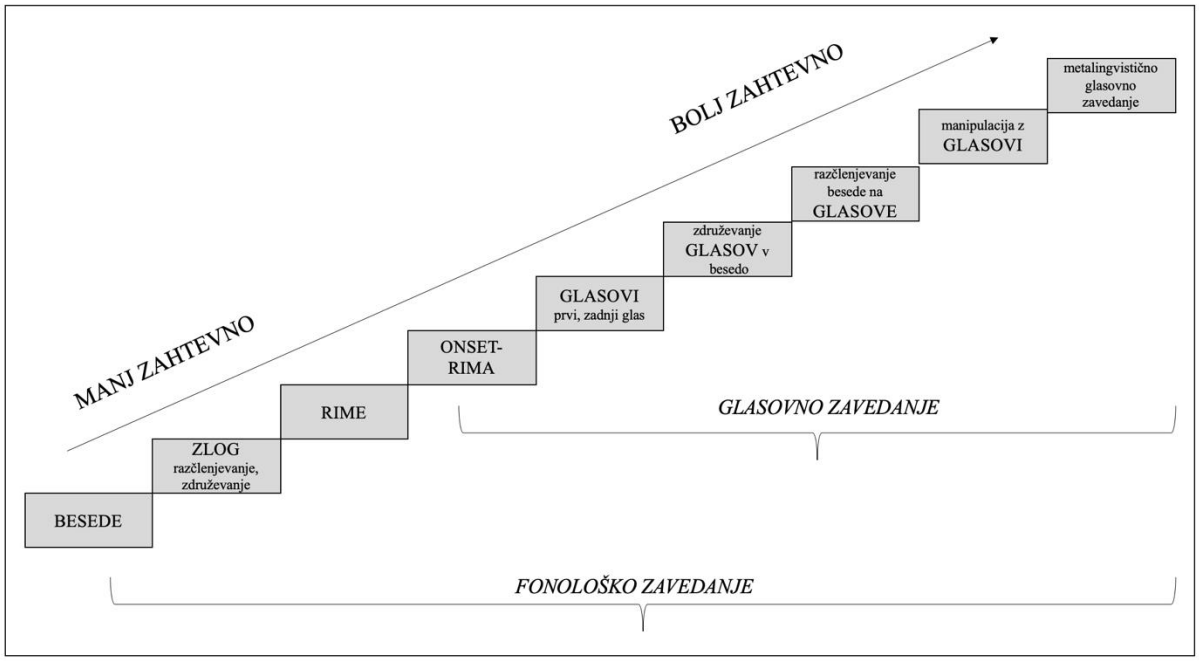
1.1.2 Razvoj in stopnje fonološkega zavedanja

Fonološko zavedanje ima ključno vlogo v procesu začetnega opismenjevanja. Je sposobnost razlikovanja glasov, besed, stavkov. Razvijati se začne tekom predšolskega obdobja in nadaljuje v prvem triletju osnovne šole, kjer poteka sistematično. Za učinkovit razvoj fonološkega zavedanja je potreben razvoj slušnega zavedanja o dolžini besed in o številu besed v povedi, slušnega razločevanja glasov, razčlenjevanje besed na zloge in glasove ter iskanje in tvorba rim (Pečjak, 2009).

Fonološke teorije nam pomagajo razumeti zgradbo jezika. Zagovarjajo hierarhično razmerje med posameznimi manjšimi enotami v besedi. Razvoj fonološkega zavedanja poteka postopoma. Razčlenjevanje povedi na besede je lažje in se tako razvije pred razčlenjanjem besed na glasove (Pufpaff, 2009). Liberman idr. (1974, v Gillon, 2018) pravijo, da zmorejo otroci najprej zlogovati besede, šele potem jih zmorejo razčlenjevati na glasove. Fonološko zavedanje se začne z zavedanjem o besedah, sledi zavedanje o zlogih, zavedanje o onset-u in rimi ter na koncu najzahtevnejše, glasovno zavedanje (Fitzpatrick, 1997).

Razvoj fonološkega zavedanja se začne že v prvem starostnem obdobju, ko se otroci začnejo srečevati z rimo, zmožnost fonološkega zavedanja pa se v drugem starostnem obdobju še nadgrajuje in izpopolnjuje. Otroci začnejo razčlenjevati povedi na besede, kar lahko podkrepimo z gibalnimi (zaznavnimi) aktivnostmi (ploskanje, poskoki). Sledi členjenje besed na zloge. Tako otroci drugega starostnega obdobja že zmorejo prepoznati začetni/končni zlog oz. glas besede. Najkasneje se razvije zavedanje vsakega posameznega glasu v besedi (Ropič, 2017). Otroci se šele v prvem razredu eksplicitno učijo fonološkega zavedanja, ko se začne učenje branja. Kljub temu zmorejo že v vrtcu pokazati svoje znanje fonološkega zavedanja (Torgesen, Wagner in Rashotte, 1994). Najvišji nivo fonološkega zavedanja je metalingvistično glasovno zavedanje. Na tej stopnji lahko otroci zavestno razmišljajo o abstraktnih reprezentacijah – glasovih, o njihovem pomenu in vplivu na branje (Čudina-Obradović, 2014).

Za lažje razumevanje smo s pomočjo prebrane literature (Fitzpatrick, 1997; Anthony in Francis, 2005; Pečjak, 2009; Čudina-Obradović, 2014; Gillon, 2018) in grafičnega prikaza (Schuele in Boudreau, 2008) oblikovali shematski prikaz (Slika 1).



Slika 1: *Stopnje fonološkega zavedanja* (*Prirejeno po Schuele, C. M., Bourdeau, D. (2008). Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics.* Language, Speech, and Hearing Services in Schools, *39, 3–20.)*

Razvoj fonološkega zavedanja poteka stopničasto, kot je razvidno iz Slike 1, od enostavnejšega zavedanja na nivoju zloga do najzahtevnejšega – metalingvističnega glasovnega zavedanja. Stopnje se med seboj dopolnjujejo in nadgrajujejo. Fox in Routh (1975) sta naredila raziskavo, s pomočjo katere sta ugotovila, da je bilo otrokom (3–7 let) najlažje razčlenjevati povedi na besede ter besede na zloge. Vsem otrokom pa je bilo najtežje razčlenjevati besede na glasove.

Tudi na slovenskem območju so se avtorice (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006) ukvarjale z razvojem fonološkega zavedanja. Navajajo pet stopenj, ki se stopnjujejo od bolj enostavnih do zahtevnejših spretnosti.

1. Rime in aliteracije – v izštevankah prepozna rimo, tvori rime na dano besedo.
2. Členjenje izjave na besede – otrok zmore govorico razčleniti na posamezne besede.
3. Zlogovno zavedanje – otrok zmore besedo razčleniti na zloge ter zloge povezati v besedo.
4. Začetki in konci besed – otrok prepozna začetke in konce besed ter iz njih tvoriti nove besede.
5. Fonemsko (glasovno zavedanje) – otrok se zaveda, da so besede sestavljene iz glasov in zmore z njimi manipulirati.

1.1.3 Spodbujanje fonološkega zavedanja

Strokovnjaki, ki so se ukvarjali s tem področjem, so oblikovali treninge fonološkega zavedanja ter priporočali vaje, s katerimi lahko spodbujamo fonološko zavedanje tudi na zabaven način.

Več raziskovalcev je prišlo do sklepa, da ima trening pozitivne posledice na razvoj fonološkega zavedanja, saj lahko fonološko zavedanje z vajo izboljšamo (Liberman, Shankweiler in Liberman, 1989; Torgesen, Morgan, Davis, 1992; Torgesen, Wagner, Rashotte, 1994; Fitzpatrick, 1997; Gillon, 2000).

Otroci zahtevnejših sposobnosti fonološkega zavedanja, kot je slušna analiza ne razvijejo spontano, temveč potrebujejo za to odraslega (Bider Petelin, 2019). Poleg staršev imajo pomembno vlogo tudi vzgoljitelji, ki z otrokom preživijo precej časa. V vrtcu so otroci socialno motivirani, učijo se preko igre (Grginič, 2005). Predopismenjevalne spretnosti se namreč v tem zgodnjem obdobju razvijajo tesno povezane s socialnimi interakcijami otroka in njemu pomembnimi odraslimi (skupno branje, vključevanje v simbolno igro) (Marjanovič Umek, 2010). Otroci se za črke in besede začnejo zanimati okoli tretjega leta starosti. Že prej pa lahko z različnimi govorno-jezikovnimi igricami spodbujamo fonološko zavedanje, slušno-verbalni spomin ter pozornost in koncentracijo otroka (Ozbič in Kogovšek, 2005). Otrokovo fonološko zavedanje naj bi bilo pozitivno povezano z vključenostjo staršev v različne dejavnosti, ki so povezane s pismenostjo (otrokova izpostavljenost pisnim gradivom, učenje črk) ter ustrezne govorne spodbude (Marjanovič Umek, 2010). Tudi otrokova vključenost v vrtec ima pozitivne učinke na bralno pismenost. Ob branju z vzgojiteljico lahko razvijajo metajezikovno zavedanje o besedah, črkah in glasovih (prav tam).

Otroci se največ naučijo preko igre. Njihovo igro lahko obogatimo z besedami in glasovi. Prav tako kot je za razvoj porajajoče se pismenost pomembno okolje bogato s tiskom, je za razvoj fonološkega zavedanja pomembno okolje bogato z besedami oz. glasovi. Takšno okolje lahko ustvarimo s petjem, skandiranjem pesmi, poslušanjem pravljic in govornimi igrami. Oblikujemo lahko igre, ki se nanašajo na spoznavanje posameznih spretnosti fonološkega zavedanja (Yopp in Yopp, 2009). Avtorici H. K. Yopp in R. H. Yopp (2009) predstavita pet načinov, kako lahko spodbujamo razvoj fonološkega zavedanja v vrtcu:

- Glasno branje knjig, v katerih so poudarjeni določeni glasovi ter tistih, ki vsebujejo veliko rim in aliteracij. Večkratno branje istega besedila, pogovor o vsebini, posebnostih ter razvijanje igre.
- Petje rimanih pesmi, samostojno tvorjenje pesmi in rim.
- Recitiranje pesmi z glasovnimi igrami (npr. da se vsaka beseda začne na isti glas).
- Igre, ki poudarjajo glasove (Jaz vidim nekaj, kar se začne na /p/. (naštevajo besede, ki jih vidijo in se začnejo na ta glas)).
- Sodelovanje s starši. Pesmi, izštevanke in igre predstavimo staršem, da jih lahko utrjujejo tudi doma.

Treningi fonološkega zavedanja v zgodnjem otroštvu otroke pripravijo na učenje branja. Otrokom, ki se že v predšolskem obdobju izkažejo za rizične (npr. zaradi prisotnih motenj branja in pisanja v družini; ki dosegajo slabše rezultate na preizkusih posameznih spretnosti fonološkega zavedanja; dvojezičnost; govorno-jezikovne motnje ...) lahko namenimo več pozornosti, jih spremljamo in jim nudimo ustrezno pomoč in podporo. Študije (Schneider, Ennemoser, Roth, Küspert, 1999) kažejo, da ima trening fonološkega zavedanja pri rizičnih otrocih pozitivne učinke, čeprav se ti učinki med seboj razlikujejo. Nekateri otroci kažejo na posameznih področjih pozitivne rezultate, medtem ko drugi ne izkazujejo napredka. Avtorji so odgovorili na vprašanje, ali trening učinkuje za vse. Ne učinkuje za vse, vendar učinkuje za večino. Učinki, ki so se pokazali pa so dolgoročni. Prav tako je bila nižja prevalenca disleksije pri otrocih, ki so bili vključeni v trening. Iz česar sledi, da je trening fonološkega zavedanja primeren za preventivo in zgodnje odkrivanje disleksije. Omeniti je še potrebno, da dvojezičnost ne pomeni nujno rizičnosti na področju usvajanja fonološkega zavedanja. Canbay (2011) navaja, da naj bi bili dvojezični otroci uspešnejši pri spretnostih fonološkega zavedanja, saj zaradi izpostavljenosti dvema jezikoma namenjajo več pozornosti fonetskim in fonološkim značilnostim jezika. Čeprav imajo zmanjšane jezikovne spretnosti, lahko na metalingvističnih testih dosegajo dobre rezultate.

Ozbič in Kogovšek (2005) svetujeta, da se pri vajah za krepitev fonološkega zavedanja osredotočamo na slušno raven, vizualna raven pa je zgolj za podporo ter zato, da dražljaj nekoliko ustavimo. Slušni dražljaj je namreč hipen in tako prezahteven za zaznavo pri nekaterih otrocih. V ta namen so potrebne vaje slušno-verbalnega spomina ter slušne pozornosti otroka. Tako se bo otrok lahko osredotočil zgolj na eno vrsto dražljaja in jo lažje zaznal. Avtorici navedeta nekaj vaj, s katerimi krepimo fonološko zavedanje.

Primeri vaj (prav tam):

- aliteracije (iskanje stavkov z besedami, ki se začnejo na isti glas/črko) – Riba reže raci rep;
- anagrami – premetanke: pa, te, co – copate;
- avditivna diskriminacija minimalnih parov ali glasov na podlagi določenih distinktivnih obeležij (pa-ta-ka; stra-skra ...);
- črkovna veriga: avto, omara, ameba ... (najprej na vidni, potem na slušni ravni);
- črkovna loterija: iz vrečke izvlečem črke, poskusim sestaviti besede;
- glasovna analiza besede (prvi, zadnji glas);
- zaploskaj, ko slišiš določen glas;
- igra za verbalni spomin – večstopenjsko slušno navodilo za gibalno vajo;
- iščemo skupne črke/glasove v besedah;
- kaj se zgodi, če dodam glas /r/ v besedi kava – krava;
- kaj se zgodi, če je namesto glasu /p/, glas /v/ v besedi prt – vrt;
- ko slišiš glas /p/ dvigni levo roko, ko slišiš glas /b/ dvigni desno roko (minimalni pari po zvenečnosti);
- oblikovanje besed z danimi zlogi/glasovi.

2. Empirični del

2.1 Opredelitev problema

Za namen raziskave je bil oblikovan program fonološkega zavedanja, namenjen otrokom pred vstopom v šolo. Zanimalo nas je, ali lahko sistematičen program fonološkega zavedanja že v predšolskem obdobju vpliva na izboljšanje fonološkega zavedanja. Program je bil oblikovan na podlagi teoretičnih spoznanj o razvoju fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih (Fitzpatrick, 1997; Ozbič in Kogovšek, 2005; Čudina-Obradović, 2008) in že objavljenih trenigov (Gillon, 2008).

2.2 Raziskovalni cilji

Cilj raziskave je bil oblikovati in izvesti 20-urni program fonološkega zavedanja za predšolske otroke, ter ugotoviti ali le-ta vpliva na izboljšanje fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih starih 4–6 let.

2.3 Raziskovalni vprašanji

a) Kakšna je razvitost fonoloških sposobnosti predšolskih otrok (4–6 let)?
b) Ali 20-urni trening fonološkega zavedanja izboljša fonološke sposobnosti otrok?

2.4 Metode in raziskovalni pristop

2.4.1 Opis vzorca

V raziskavo smo vključili 16 otrok, starih 4–6 let. Otroci obiskujejo Vrtec Slovenske Konjice. Otroke smo izbrali v sodelovanju s svetovalno službo vrtca. Pred izvedbo programa smo pridobili soglasja staršev otrok. Povprečna starost tega vzorca otrok (N=16) pred začetkom programa je bila 5 let in 3 mesece. Najmlajši otrok je bil star 4;2 leta, najstarejši otrok pa 6;1.

Vzorec otrok (N=16) je sestavljalo 9 dečkov in 7 deklic.

2.4.2 Merski instrumentarij

2.4.2.1 Vprašalnik za starše

Pred samim začetkom izvajanja programa so starši izpolnili kratek vprašalnik. Zanimalo nas je, ali je slovenščina njihov materni jezik, ali otroci obiskujejo logopeda ter zakaj in ali so prisotne govorno-jezikovne motnje ter motnje branja in pisanja v družini.

2.4.2.2 Preizkus fonološkega zavedanja

Stanje fonološkega zavedanja pred in po izvajanju programa smo preverjali s Preizkusom fonološkega zavedanja, ki ga je v svojem diplomskem delu oblikovala Simona Ažman (2011). Preizkus je sestavljen iz 14-ih podtestov: ocenjevanje dolžine besed, razdruževanje besed na zloge, združevanje zlogov v besede, iskanje rim, prepoznavanje rim, priklic besed na določen fonem, poimenovanje besed na določen fonem, prepoznavanje prvega glasu v besedi, razlikovanje prvega glasu, fonemsko/glasovno razčlenjevanje (slušna glasovna analiza), fonemsko/glasovno združevanje (slušna glasovna sinteza), izločanje glasu iz besede (neobstoječe besede), izločanje zloga iz besede (neobstoječe besede).

2.4.2.3 Program fonološkega zavedanja

Program za namen naše raziskave smo oblikovali na podlagi že objavljenih treningov oz. programov (Gillon, 2008). Pri oblikovanju aktivnosti smo si pomagali z literaturo (Fitzpatrick, 1997; Ozbič in Kogovšek, 2005; Čudina-Obradović, 2008; Pečjak, 2009). Stopnjo težavnosti aktivnosti smo prilagodili začetnim otrokovim spretnostim ter starosti otrok. Otroci so tekom programa krepili spretnosti, ki so pomembne pri razvoju fonološkega zavedanja, in sicer:

- slušno pozornost;
- slušno razlikovanje podobnih besed;
- razlikovanje besed glede na dolžino;
- iskanje in prepoznavanje rim;
- razčlenjevanje besed na zloge in glasove (zlogovna in glasovna analiza);
- združevanje zlogov in glasov v besedo (zlogovna in glasovna sinteza);
- prepoznavanje in razlikovanje prvega glasu v besedi;
- manipulacija z zlogi, glasovi (izpuščanje prvega, srednjega, zadnjega zloga/glasu).

Program spodbujanja fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih sestavlja pet stopenj – poslušanje, zlog, rime, glasovi ter zadnja, najtežja stopnja, manipulacija z glasovi.

2.5 Rezultati in interpretacija

2.5.1 Primerjava rezultatov na začetku in koncu izvajanja programa

V Tabeli 1 so prikazani individualni rezultate pri posamezni nalogi, na prvem in drugem testiranju. V tabeli smo označili otroke, ki obiskujejo logopeda ter otroka, čigar slovenščina ni materni jezik. Oznake so razložene v legendi pod tabelo. Otroci so označeni s številkami ter razvrščeni glede na starost (1 = najmlajši otrok; 16 = najstarejši otrok).

Tabela 1: Prikaz rezultatov na začetnem (1T) in končnem (2T) testiranju (točke)

OTROK / NALOGA	1. Slušno razlikovanje glasov		2. Slušno razlikovanje minimalnih parov		3. Ocenjevanje dolžine besed		4. Razdruževanje besed na zloge		5. Združevanje zlogov v besede		6. Iskanje rim		7. Prepoznavanje rim		8. Priklic besed na določen glas		9. Poimenovanje besed na določen glas		10. Prepoznavanje prvega glasu		11. Razlikovanje prvega glasu		12. Glasovno razčlenjevanje		13. Glasovno združevanje		14. Izločiti glas iz besede/neobstoječe besede		15. Izločiti zlog iz besede/neobstoječe besede		SKUPNO ŠTEVILO TOČK	
	1T	2T	1T	2T	1T	2T	1T	2T	1T	2T	1T	2T	1T	2T	1T	2T	1T	2T	1T	2T	1T	2T	1T	2T	1T	2T	1T	2T	1T	2T	1T	2T
1	3	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	8	2	4	0	2	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**31**	**39**
2	3	4	0	2	2	3	0	0	1	4	1	5	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**8**	**20**
3	4	5	4	4	3	5	5	5	5	5	7	9	3	4	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**32**	**40**
4	5	5	2	3	5	5	3	5	3	5	7	9	3	3	0	2	0	2	1	1	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	**32**	**42**
5	3	4	2	2	2	3	2	3	0	2	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**9**	**18**
6	4	4	3	3	5	5	3	5	4	5	3	10	3	5	0	2	1	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**26**	**44**
7	4	5	3	4	5	5	4	5	5	5	10	10	4	5	1	2	1	2	1	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	41	**47**
8	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	10	10	5	5	1	3	3	5	5	5	3	5	9	10	5	5	1	1	0	0	65	74
9	2	3	5	5	5	5	5	5	5	5	8	10	4	5	0	3	2	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	38	**43**
10	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	10	10	5	5	1	2	5	5	5	5	4	4	5	4	5	7	0	0	0	0	65	67
11	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	10	10	5	5	2	4	5	5	5	5	5	5	10	10	7	8	1	0	0	0	72	77
12	3	4	0	2	4	5	3	5	3	5	7	9	5	5	1	2	4	3	1	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	**34**	**44**
13	5	5	2	3	5	5	5	5	5	5	6	10	5	5	0	2	4	4	2	3	4	5	0	2	0	0	0	0	0	0	43	54
14	4	5	2	5	4	5	4	5	5	5	4	10	2	5	0	3	0	5	1	1	3	4	0	0	0	0	0	0	0	0	**29**	53
15	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	2	9	3	5	0	3	4	4	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	**33**	49
16	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	9	10	4	5	0	3	1	2	4	5	2	3	0	2	0	0	0	0	0	0	42	55
∑	63	73	52	63	69	76	60	72	65	75	98	143	54	68	6	34	32	47	26	32	30	34	24	28	19	20	2	1	0	0	600	766
%	79	91	65	79	86	95	75	90	81	94	61	89	67	85	8	42	40	59	33	40	38	42	15	18	24	25	3	1	0	0		
M																															37,5	47,8

Legenda:

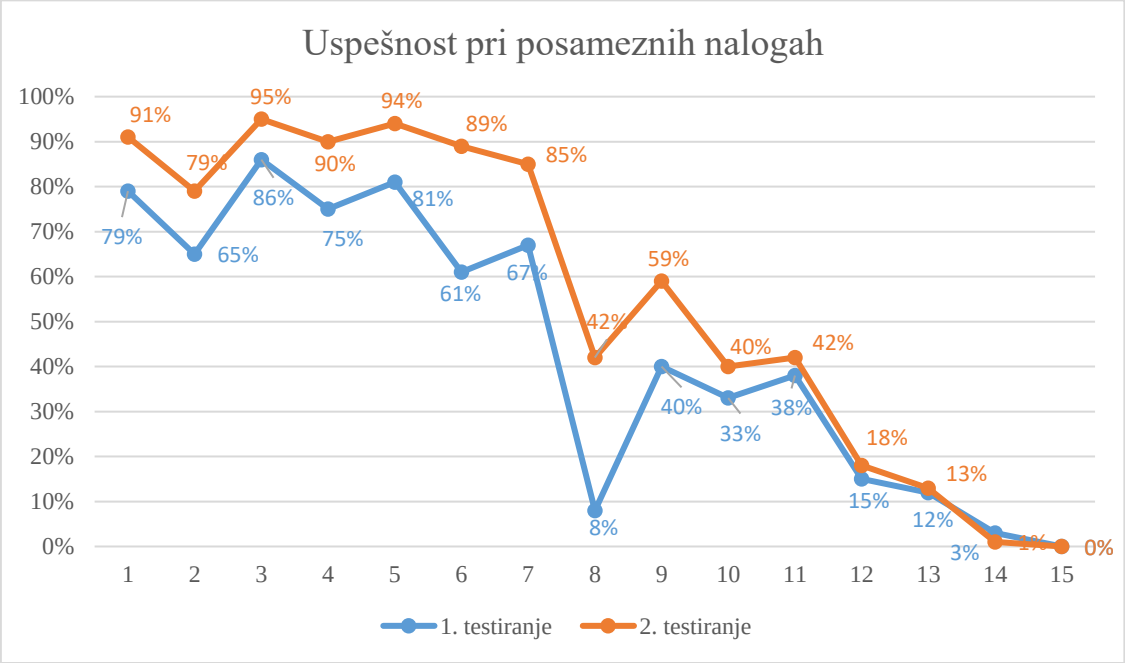
Otroci, ki obiskujejo logopeda
Otrok, čigar slovenščina ni materni jezik
Mlajši otroci (4–5 let)
Starejši otroci (5–6 let)
1T = testiranje pred začetkom izvajanja programa 2T = testiranje po zaključenem programu
Krepek tisk = otroci, ki so dosegli podpovprečno število točk.

Iz Tabele 1 lahko opazimo, da so otroci, ki so dosegali več točk na nižjih spretnostih fonološkega zavedanja dosegli točke tudi pri zahtevnejših nalogah. Fonološko zavedanje se namreč razvija postopoma, stopnje pa se med seboj nadgrajuejo (Schuele in Boudreau, 2008).

Prav tako lahko opazimo, da s starostjo otroka nekoliko naraščajo skupne točke, ki so jih otroci dosegli na testiranju. Različni avtorji (npr. Fitzpatrick, 1997; Anthony in Francis, 2005; Pečjak, 2009; Ropič, 2017, Gillon 2018) potrjujejo postopen razvoj fonološkega zavedanja. Otrokom je lažje razčlenjevati besede na zloge kot pa besede na glasove (Fox in Routh, 1975). Če pogledamo zgolj skupne točke, dosežene na prvem in drugem testiranju, lahko vidimo, da so otroci svoje spretnosti izboljšali. Na posameznem preizkusu je bilo možno doseči 90 točk. Povprečno število doseženih točk na prvem testiranju je bilo 37,5 točk. Na drugem testiranju se je povprečje zvišalo na 47,8 točk. S krepkim tiskom smo označili otroke, ki so dosegli podpovprečne rezultate na prvem ali drugem testiranju.

Na spodnjem grafu (Graf 1) prikazujemo uspešnost otrok pri posameznih nalogah.

Graf 1: *Uspešnost otrok pri posameznih nalogah*



Na Grafu 1 je prikazana uspešnost otrok pri posameznih nalogah, izražena v odstotkih, na prvem in drugem testiranju. Opazimo lahko, da so bili otroci pri prvih nalogah, ki so vključevale

lažje spretnosti fonološkega zavedanja (slušno razlikovanje, zlogovanje in rime), uspešnejši. S težavnostjo nalog se tudi njihova uspešnost zmanjšuje. Če krivulji primerjamo med seboj, lahko vidimo, da sta si po obliki precej podobni, kar pomeni, da se je njihova uspešnost med prvim in drugim testiranjem sorazmerno spremenila. Otroci so bili uspešnejši po končanem programu pri vseh nalogah, razen pri zadnjih dveh, kjer so bili neuspešni tako na prvem kot tudi drugem testiranju. Menimo, da je razlog za manjši napredek pri teh nalogah v tem, da smo zadnji stopnji posvetili manj časa kot ostalim stopnjam fonoloških spretnosti. Otroci so na nekaterih nižjih stopnjah potrebovali namreč več časa, da so jih usvojili. Raziskave (Gillon, 2000) namreč potrjujejo napredek po treningu fonološkega zavedanja tudi na višjih spretnostih fonološkega zavedanja, in sicer na glasovnem zavedanju. Hkrati moramo opozoriti tudi na starost otrok. Najstarejši so bili stari 6 let. Jerman (2000) pa navaja, da se fonološko zavedanje najintenzivneje razvija med petim in sedmim letom starosti. Kar pomeni, da bi morda v naslednjem letu otroci na tem področju ob takšnem programu, lahko bolj napredovali.

2.6 Odgovori na raziskovalni vprašanji

a) Kakšna je razvitost fonoloških sposobnosti predšolskih otrok (4–6 let)?

Fonološke spretnosti se začnejo razvijati že v predšolskem obdobju. S starostjo se krepijo in ob začetku formalnega opismenjevanja vplivajo na uspešnost pri učenju branja in pisanja. Različni avtorji (Fitzpatrick, 1997; Schuele, Boudreau, 2008; Pečjak, 2009; Ropič, 2017; Gillon 2018) navajajo, da se spretnosti fonološkega zavedanja razvijajo postopoma, so med seboj hierarhično povezane ter se razvijajo od enostavnejših spretnosti do zahtevnejših.

Z rezultati, ki smo jih pridobili, smo potrdili postopno razvijanje fonoloških sposobnosti v predšolskem obdobju. Učenci so bili najuspešnejši pri nalogah, kjer so morali izkazovati svoje spretnosti slušnega razlikovanja, ocenjevanja dolžine besed, pri nalogah, ki so zajemale spretnosti rimanja (iskanje rim, prepoznavanje rim) ter pri nalogah, ki so vključevale večje enote besed – zloge (združevanje in razdruževanje). Pri nalogah, kjer smo se osredotočili na najmanjše enote jezika – glasove, so bili otroci manj uspešni. Glasovno zavedanje, ki vključuje prepoznavanje prvega/zadnjega glasu v besedah, izpuščanje, dodajanje ter zamenjavo glasov v besedi (glasovna manipulacija), se med vsemi spretnostmi fonološkega zavedanja razvije najkasneje.

Po izvedenem programu za spodbujanje fonološkega zavedanja smo ponovno testirali otroke. Krivulja, ki je prikazala uspešnost otrok na posameznih nalogah, je tudi po izvedenem programu prikazala postopnost v usvajanju fonoloških spretnosti. Čeprav so otroci po izvedenem programu napredovali skoraj na vseh področjih, opazimo, da so vseeno bolj okrepili enostavnejše fonološke spretnosti, z naraščanjem zahtevnosti nalog pa -se je njihov napredek zmanjševal.

Ugotovili smo, da imajo predšolski otroci najbolj razvite spretnosti slušnega razlikovanja, ocenjevanja dolžine besed (dolge/kratke), spretnosti zlogovanja (razčlenjevanje besed na zloge), združevanja zlogov v besede ter spretnosti, ki so povezane z rimami. Večina otrok zmore rime prepoznati in jih poiskati. Ugotovitve se skladajo s teoretičnimi izhodišči (Bentin, 1992; Goswami, 2002), ki trdijo, da se spretnosti usvajanja rim razvijajo med 3. in 4. letom starosti. Na spretnostih glasovnega zavedanja so bili otroci manj uspešni, vendar se je po programu vseeno pokazal napredek. K slabše razvitemu glasovnemu zavedanju bi lahko pripisali tudi podatek, da smo v raziskavo zajeli otroke, stare 4–6 let. To se sklada s podatkom, ki ga je v svoji raziskavi ugotovila avtorica Paulson (2004), in sicer, da se spretnosti glasovnega zavedanja intenzivneje razvijajo šele okoli 5. leta starosti.

b) Ali 20-urni program fonološkega zavedanja izboljša fonološke sposobnosti otrok?

Gillon (2008) je oblikovala 20-urni program za otroke s fonološkimi težavami in ugotovila pozitiven napredek. Trening je bil izveden pod vodstvom logopeda in izveden v manjši skupini. Tudi mi smo v sklopu raziskave oblikovali 20-urni program za izboljšanje fonoloških sposobnosti otrok. Zajeli smo otroke, stare 4–6 let. Program smo razdelili na pet sklopov – poslušanje, zlog, rime, glasovi ter manipulacija z glasovi. Predvidoma je vsak sklop trajal 4 ure, vendar smo potek programa sproti prilagajali spretnostim otrok. Tako smo pri mlajših več časa posvetili stopnji zloga, rime ter glasov in posledično nismo uspeli predelati manipulacije z glasovi. Pri starejši skupini smo več časa ostali na stopnji glasov, kjer smo urili priklic na določen glas, prepoznavanje prvega in zadnjega glasu. Za manipulacijo z glasovi je tako ostalo manj od predvidenega časa. Pomembno se nam je zdelo, da otroci najprej usvojijo in okrepijo manj zahtevne fonološke spretnosti, ki se razvijejo pred zahtevnejšimi spretnostmi fonološkega zavedanja. To potrjuje tudi Bentin (1992), ki pravi, da se glasovno zavedanje težje razvije, če niso razvite nižje fonološke spretnosti.

Na podlagi rezultatov lahko opazimo, da so otroci napredovali na skoraj vseh fonoloških spretnostih razen pri manipulaciji z glasovi (izpuščanje glasov in zlogov iz neobstoječih besed). Napredek je različen glede na posamezno spretnost. Iz pridobljenih rezultatov zaključujemo, da 20-urni program fonološkega zavedanja pozitivno vpliva na razvoj fonoloških spretnosti pri predšolskih otrocih, zajetih v raziskavo.

3. Sklep

Fonološko zavedanje pomeni sposobnost razumevanja fonološke sestave jezika. Predstavlja zavedanje o besedah, zlogih, rimah in najmanjših enotah jezika, glasovih (Čudina-Obradović, 2014). V celoti se razvije šele ob učenju branja, vendar ga lahko na igriv način razvijamo že v vrtcu. Otroci, ki bodo bolje izurili spretnost fonološkega zavedanja, bodo lažje usvajali branje in pisanje v šoli (Torgesen, Wagner in Rashotte, 1994).

Na podlagi pridobljenih rezultatov sklepamo, da je program za spodbujanje fonološkega zavedanja smiselno vključiti v dejavnosti vrtca. V program so bile vključene zanimive dejavnosti, pri katerih smo spretnosti fonološkega zavedanja urili preko igre, ugank ter spodbujali ustvarjalnost in radovednost otrok.

Omejitev v raziskavi predstavlja majhnost vzorca. Kot drugo omejitev bi omenili trajanje programa. Menimo, da bi se lahko v nekaj dodatnih urah temeljiteje posvetili tudi najzahtevnejši spretnosti, in sicer manipulaciji z glasovi. Predlagamo, da se program podaljša za vsaj 5 ur. V raziskavi smo za izvajanje programa oblikovali skupine velike 10–15 otrok. Svetujemo, da se pri mlajših otrocih (4-letniki) velikost skupine zmanjša. Mlajši otroci potrebujejo več vaje in ponavljanja. Možnosti za takojšno povratno informacijo so v manjši skupini boljše. Tudi otroci lažje sledijo, če ne čakajo predolgo, da pridejo na vrsto.

Smiselno bi bilo v raziskavo vključiti tudi kontrolno skupino. Tako bi lahko skupini primerjali in z večjo gotovostjo potrdili razlike, ki se pojavljajo.

Ker je dobro razvito fonološko zavedanje ključno za optimalno učenje branja in pisanja, in ker dobro razvita bralna in funkcionalna pismenost oblikujeta posameznika, krepita njegovo samopodobo ter pomembno vplivata na njegovo komunikacijo ter vključevanje v družbo, je v predšolskem obdobju pomembno spodbujati razvoj fonološkega zavedanja.

4. Literatura

Anthony, J. L., Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science 14*(5), 255–259.

Anthony, J. L., Lonigan, C. J. (2004). Nature of phonological sensitivity: Converging evidence from four studies pf preschool and early grade-school children. *Journal of Educational Psychology, 96,* 43–55.

Ažman, S. (2011). *Fonološko zavedanje in branje pred otrokovim vstopom v šolo ter v prvem in drugem razredu.* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Ball, E. W., Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly, 26,* 49–66.

Bentin, S. (1992). Phonological Awareness, Reading and Reading Acquisition: A Survey and Apprasial of Current Knowledge. *Advances in Psychology, 94,* 193–210.

Bider Petelin, I. (2019). *Ocenjevanje predbralnih zmožnosti pri otrocih, starih 5 do 7 let.* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Brady, S., Fowler, A., Stone, B., Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexi*a, *44,* 26–59.

Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Anaysis of Experimental Training Studies. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 403–414.

Canbay, O. (2011). Comparing the phonological awareness of bilingual and monolingual pre-school children. *Procedia Social and Behavior Sciences, 15,* 976–980.

Chadjipapa, E. (2012). Effects of a program for stimulating phonetic and phonological awareness in preschoolers. V Z. Gavriilidou (ur.) *Selected papers of the 10th ICGL*. 186–194.

Čudina-Obradović, M. (2008). *Igrom do čitanja – igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja, 5. dopunjeno izdanje.* Školska knjiga.

Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja.* Golden marketing-Tehnička knjiga in Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Fitzpatrick, J. (1997). *Phonemic Awareness – playing with Sounds to Strengthen Beginning Reading Skills.* Creative Teacihng Press.

Fox, B., Routh, D. K. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables, and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research, 4*(4), 331–342.

Gillon, G. (2000). The Efficacy of Phonological Awareness Intervention for Children With Spoken Language Impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 31,* 126–141.

Gillon, G. T. (2005). Facilitating Phoneme Awareness Development in 3- and 4-Year-Old Children With Speech Impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 36,* 308–324.

Gillon, G. T. (2008). *The Gillon Phonological Awareness Training Programme: An Intervention programme for children at risk for reading disorder.* University of Canterbury: College of Education.

Gillon, G. T., (2018). *Phonological awareness: from research to practice, second edition.* New York: The Guilford Press.

Goswami, U. (2002). Phonology, reading development and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of Dyslexia, 52*(1), 139–163.

Grobler, M. (1985). Govorni razvoj, razvojne težave in govorne motnje. *Zdravstveni obzornik,* 190–197.

Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Založba Izolit.

Jerman, J. (2000). *Ugotavljanje razvoja fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih.* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kelly, C., Leitão, S., Smith-Lock, K., Heritage, B. (2017). The effectiveness of a classroom-based phonological awareness program for 4–5 year-olds. *International Journal of Speech-Language Pathology*, DOI:10.1080/17549507.2017.1400589.

Liberman, Y.I, Shankweiler, D., Liberman, A. M. (1989). The Alphabetic Principle and Learning to Read. National Institute of Child Health and Human Development.

Lonigan, C. J. (2006). Development, Assessment and Promotion of Preliteray Skills. *Early Education and Development, 17*(1), 91–114.

Lundberg, I., Frost, J., Petersen, O. P. (1988). Effects of an Extensice Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly, 23*(3), 263–284.

Marjanovič Umek, L. (2010). Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti. *Sodobna pedagogika, 61*(1), 28–64.

Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje.* Založba Izolit.

Paulson, L. H. (2004). *The development of phonological awareness skills in preschool children: From syllables to phonemes.* Graduate Student Theses, Dissertations & Professional Papers. 9522. https://scholarworks.umt.edu/etd/9522

Pečjak, S. (2009). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S. (2004). Dejavniki začetnega učenja branja in pisanja. V M. Grginič in M. Zupančič, *ABC igralnica: priročnik za učitelje* (str. 8–13). Založba Izolit.

Povše, B. (2016). *Razvijanje fonoloških spretnosti pri učencih s težavami na področju fonološkega zavedanja.* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Pufpaff, L. A. (2009). A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in Schools, 46*(7), 679–691.

Ozbič, M., Kogovšek, D. (2005). Vaje za fonološko in grafemsko zavedanje ter verbalni spomin. *Defectologica Slovenica: revija specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije. 13*(3), 70–75.

Ropič, M. (2017). Razvoj določenih ravni glasovnega zavedanja v predšolskem obdobju. V D. Haramija (ur.) *Bralna pisemenost v predšolski vzgoji in izobraževanju* (str. 57–66). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E., Küspert, P. (1999). Kindergarten Prevention of Dyslexia: Does Training in Phonological Awareness Work for Everybody? *Journal of Learning Disabilities, 32*(5), 429–436.

Schuele, C. M., Bourdeau, D. (2008). Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 39,* 3–20.

Stanovich, K. E. (1992). Speculations of the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. V: Gough, P. B., Treiman, R. (ur.) *Reading acquisition* (str. 307–342). Lawrence Erlbaum Associates.

Trehearne, M. (2003). *Comprehensive Literacy Resource for Kindergarten Teachers.* Pridobljeno s https://www.hand2mind.com/pdf/kindergarten/chapter_2.pdf.

Torgesen, J. K., Morgen S. T., Davis C. (1992). Effects of Two Types of Phonological Awareness Training on Word Learning in Kindergarten Children. *Journal of Educational Psychology, 84*(3). 364–370.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal Studies of Phonological Processing and Reading. *Journal of Learning Disabilities, 27*(5). 276–286.

Yopp, H. K., Yopp, R. H. (2009). Phonological Awareness in Child's Play! *YC. Young Children 64*(1). 12–21.

Zakopoulou, V., Anagnostopoulou, A., Christodoulides, P., Stavrou, L., Sarri, I., Mavreas, V., Tzoufi, M. (2011). An interpretative model of early indicators of specific developmental dyslexia in preschool age: A comperative presentation of three studies in Greece. *Research in Developmental Disabilities, 32*(6), 3003–3016.

Kratka predstavitev avtoric

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

Maruša Poklič je magistrica logopedije in surdopedagogike zaposlena v mobilni službi Osnovne šole Pod goro v Slovenskih Konjicah.

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

Storytelling as a Bridge Between the Virtual and the Sensory

Marina Gabelica

Faculty of Teacher Education, University of Zagreb
marina.gabelica@gmail.com

Summary / Abstract

Storytelling is inseparable from humankind; therefore, many theorists also call the *Homo Sapiens* (the thinking man) *Homo narrans* (the story-telling man). Storytelling dates back to the very beginnings of human civilisation, to the period considered the childhood of humankind. At the same time, telling fairy tales and stories is an integral part of every childhood. This is a portal through which the child enters the world of the literary word, but also the world of human experience, both the experience of civilisation and the personal experience.

In the act of oral narration, the boundary between the story, the storyteller, and the listener almost disappears, because the story is realised both in physical space – between the storyteller and the listener – and in virtual space, where the spoken word becomes a representation in the listener's mind.

The task of every storyteller is to tell a story in a way which would encourage the listener to let themselves go and enjoy the virtual world of the story. This process of immersion into the story will be significantly more successful if the storyteller uses techniques to evoke different sensations in the listener, thereby providing a deeper sense of immersive (co)operation.

The paper will explain the importance of immersion in the encounter between the storyteller, the listener (pupil), and the story, and present several examples of how to stimulate children's immersion and create richer representations by engaging various senses.

Keywords: iconic and symbolic storytelling signals, immersion, literary methodology, semiotics, multi-sensory storytelling.

1. The art of words – between the virtual and the sensory

Once upon a time, a caveman discovered that by simple strokes of colour against the walls of his cave, he could create an image of a memory, which he had carried within himself. This was the first moment of *giving life to the virtual*, the moment he materialised the full force of mental images (conceptions) – about himself, and the world around him. The moment he left his hand-print on that wall, the first symbolic signature, a record of himself, was the moment "man became an artist, and stopped being a gorilla." (Krleža as cited in Šicel, 1972, p. 252).

The term *virtual* is today often associated with digital media, to refer to an imaginary space, separated from reality. Etymologically, the word *virtual* comes from the Latin word *virtualis* (medieval version) or *virtus* (excellence, potency, efficiency), and refers to that "which does not exist in reality; unreal, fictional, apparent" ("virtual", 2020). The term *virtual* is primarily used in semiotics and semiology to explain the process of the emergence, and subsequent use of human communication through signs, including language. Charles Sanders Peirce (1994 [1931 – 1958]), the founder of semiotics, understood the concept of the virtual in the complex nature of a sign or representamen as something that, in particular regard or quality, stands for someone or something (p. 2160). The sign addresses someone, which means that it creates an equally valuable, or perhaps an even more developed sign in the mind of the recipient.

The sign, which "the first artist" used to actualise his virtual, is the act of the first artistic creation, as virtuality is the quintessence of each creative act; virtualisation is realised in contemplation, and actualisation in activity (Pierre Lévy, 2001). Humans later discover other forms of creative activity, and so various types of art are developed, based on different semiotic systems – signs through which the virtual is actualised.

To this day, the starting point for all art has been the human need to express and explain our inner world – first through manipulating the matter at our disposal (plastic, spatial arts), and then through the articulation of abstract signs in the sensory domain (music and poetry). This gradual development of the arts, from the material to the more ethereal forms has already been described by Hegel (Schneider, 1997, p. 79) when describing the canon of fine arts: architecture, sculpture, painting, music, and poetry (epic, lyrical, and dramatic). Hegel's division of the arts is later supplemented by Riccioto Canudo (1975 [1927]), referring to dance as the sixth, and film as the seventh art.

All arts are realised within specific semiotic systems, and, therefore, their primary division is intuitive – while the smallest linguistic unit of dance is movement, in music it is tone, in poetry it is a word, etc. Using the terms introduced by Ferdinand de Saussure, it could be said that the arts are realised within the systems of paradigms (signs) and syntagms (the rules of organising signs), while syntagmatic relations are what unites the arts (rhythm, balance, composition, etc.). Gotthold Ephraim Lessing (1954 [1766]) has reflected on the boundaries between the arts and pointed out the dimensions of space (spatial arts) and time (temporal arts – literature, music, dance). In the context of poetry, i.e., literature, the dimension of conception (mental impression) is particularly interesting – while all other arts are sensory because they are perceived through our senses, literature is realised in language, which is the virtual actualisation of reality, and is, therefore, art of words which is actualised exclusively in mental impressions (conceptions). However, the exclusive conceptionality of literature ceases at the moment of the oral narrative act, where spoken words are realised in sound. Therefore, the sonority of words is, among other things, an important syntagmatic rule of literature – the art of the word, and makes it, at the same time, a sensory art.

Human civilisation has evolved from the culture of tribal transmission to the culture of manuscripts, the culture of printing (McLuhan, 1962), to the present day, which we call the digital age. Just as childhood is a stage of human development, oral culture belongs to an earlier stage of humanity (Gabelica, 2014, p. 13). By moving from one evolutionary stage to another, civilisations have changed, the human environment has transformed, but storytelling – from the first cave paintings, through oral transmissions, all the way to digital narratives – has remained a significant link in the human community. Therefore, Walter Fisher suggests the "reconceptualisation of humankind as Homo narrans" (Fisher, 1987, p. xi), "man and woman the storytellers, the tellers of tales." (Berger, 1997, p.174).

The stories from the cave walls confirm that storytelling is a concept that goes beyond the medium of the spoken word because it can be realised in different aspects of art. All forms of narration, but oral narration in particular – are designated by two main concepts. The first concerns its *syncretistic nature* (from the Greek *synkretismos*, fusion, inclusion), as each oral narration is closely related to other sign systems – be it gestures, facial expressions, i.e., movement, or the pure sonority of a word. Moreover, *lyric poetry* also emerged in syncretism, the fusion of literature – speech – with dance, music, and acting (Solar, 1982, p. 137).

The second concept related to storytelling, particularly oral, is *immersion*, as a state of complete emotional and cognitive investment, wherein the recipient agrees to merge physical reality with the virtual world of conceptions. Immersion is a complex phenomenon involving

focused perception, and adaptation of attention and emotions. The state of immersion is very powerful and is a hallmark of every creative process (Gabelica, Težak, 2019), and this is what listening to a story and creating a rich world of conceptions truly is.

In order to achieve deep immersion in the act of storytelling, this paper suggests the use of various methods and multi-sensory props in storytelling, which aim to "make users feel their own presence, stimulating all their senses with different purposes" (Gallace et. al., 2012, p. 1). Such an approach to oral transmission of stories shall include two approaches: *intersemiotic transposition* – the replacement or simultaneous use of signs belonging to different systems (words and/or movements, sounds, images, etc.), and *semantic-sensory transmission*, where the senses participate in the construction of the meaning of the story.

2. Multi-sensory storytelling as a bridge between the virtual and the sensory

The following section describes a few examples of storytelling in which the narrator uses methods to evoke certain sensations. The purpose of such narration is the **strengthening of mental impressions (conceptions)** in the listener's mind by intersemiotic transposition from one system into another, or their simultaneous use. On the other hand, the semantic-sensory transmission is performed, which results in the **merging of the sensory and the virtual – conceptional.** We wish to note that certain forms of sensory awakening may occur before or after the narration, and should have an equal impression on the viewer/listener. For example, children may taste, touch, and/or smell the fruit or flowers (which will be a motif in the story) before the actual storytelling. The awakened senses will bring rich impressions and conceptions while listening to the story even without interactive participation during the performance itself.

2.1 Gesture Storytelling

Storytelling with gestures and facial expressions is one of the oldest ways of storytelling. However, gestures storytelling is not the same as acting. The purpose of using gestures is evoking the conceptions spoken in words, but also their deepening or expansion. "Gestures are a means of communication that is nonverbal, which either supports or replaces the verbal communication" (Lohan et. al., 2019, p. 2019). Interestingly, the use of gestures is one of the most "human" forms of communication, which is confirmed by the fact that in the development of humanoid robots, scientists pay special attention to the acquisition and reproduction of gestures because "the appearance and need of gestures as a feedback strategy for humanoid robots in interactions with humans is a vital part of the development of a natural interaction between robot and human." (ibid., p. 2200).

Gesture storytelling is the closest thing to a living language and communication experience, in which body movements are used to reinforce the meaning of a statement. In real-life communication and storytelling practice, gestures can be **iconic** or **symbolic**, and the interpretation of their meaning, although socially determined, is rather intuitive. The purpose of gesture storytelling is not to describe all the story motifs by both words and movements – in that case, a deafening, or *meaning reverberation* would occur, as the listener/viewer would receive a single image twice. In addition, such an "echo" is often produced by iconic movements – the movements that physically resemble what they refer to as signs – e.g., the storyteller tells that a character is walking, and performs a walking gesture with his/her fingers. Instead, it is recommended to use symbolic representations that would give the meaning some depth – e.g., a character's walking is represented by a forward sliding or waving hand gesture, which

indicates the passage of time and movement through space. While some relations can be portrayed in an iconic manner – e.g., if we wish to emphasise that a giant is tall, we use our hand to show his height in space – more abstract gestures exclusively require symbolic representation. For example, the phrases *Once upon a time*, or *A long, long time ago*, should be symbolically portrayed by moving our hand back and over the shoulder, as a signal that this is the past, something that is behind us.

The examples described here point to the importance of thinking about gestures used in storytelling. It is important to note that although gestures are – movements (to the audience), they are actually – moving images. Therefore, it is important that the meaning of the gestures corresponds to the story. At the same time, the emphasis is still on the oral act, which creates mental impressions in the mind of the listener. The primary purpose of gestures, as already mentioned, is to deepen these mental impressions, and not to confirm them.

Another type of using gestures in storytelling is engaged narration through movement, as it includes the audience which reacts with a specific movement to the given formulations of the story. Therefore, this type of storytelling should be enriched with repeated phrases, which are characteristic of fairy tales. For example, in the Grimm fairy tale *Sweet porridge*, by mentioning the phrase or formula "Little pot, cook!", the children perform the agreed-upon movement, or "stir the porridge" in the palm of their hand.

2.2 Visual storytelling

Visual storytelling involves the use of various visual props – these can be static images (illustrations, paintings, etc.) or dynamic props, such as dolls that we move. Given that other special disciplines explore the potential of puppets and theatre, we will explain below the use of static images as visual cues in sensory-enriched storytelling.

Images and words are different semiotic modes – they are "conveyors of qualitatively different kinds of messages. More specifically, the meaning in images is apprehended by the viewer in accordance with an ordering principle that is spatial and simultaneous, whereas language, particularly oral language, is organised and apprehended temporally and sequentially." (Hull, & Nelson, 2005, p. 229).

Picture book theory, therefore, emphasizes the importance of communication between image and text – they are not expected to tell the same content, but sequentially tell the same story. This is the strength of this multi-modal relationship – a story told in two languages (linguistic and visual) can be a lot richer and with more depth. In other words, image and language can convey one story well only if used appropriately. Like gestures, the images used can be iconic and symbolic.

Iconic images – images depicting a motif we use in the story – can have very positive, but also less desirable effects. In particular, if we use, for example, a photograph or an illustration of a character or motifs from the story, we can help a younger audience strengthen their mental impression thereof. At the same time, by using iconic images, we take away the power of independently articulating mental impressions, created exclusively by spoken words. Should we decide to use such images, consistency is suggested – only one or two chosen motifs (or a sequence of equivalent motifs, e.g., only the depictions of the locations in the story) should be portrayed, and these should serve as visual support around which the audience will create their mental impressions.

Iconic and symbolic images can vary from realistic to abstract. For example, if we choose to show images of nature in which we wish to visually place the story, they can become the visual environment in which the rest of the story is placed. Such images represent a kind of visual landscape which can transpose the audience into the fictitious space of the story. Of course, poeticised (artistic) images should have a stronger impact on the emotional state of the audience, and more abstract images can provide a whole new dimension to the story and lead the audience's mental impression in a completely unexpected direction. Note that visual storytelling can achieve the strongest effect with the simplest of props – colour. Colours are symbolic codes that are primarily associated with emotional states. By using images, photographs, and even fabrics of certain colours, we can communicate the implied meanings of a story, or enhance their impact on the viewers.

2.3 Soundscape storytelling

R. Murray Schafer (1977) emphasizes the importance of sound in everyone's life, calling the whole world "a symphony of sounds". The sound of a mother's voice, and the sound of the mother's womb, which Schafer calls "the same sound of the sea" that was heard by our ancient ancestors when they first came out of the ocean (p. 15), are the first human contact with the sensory, as well as the physical world. Therefore, the author emphasizes the importance of soundscape – a sound, or a combination of sounds, which arises from our environment and participates in our perception of it. From the earliest days, humans are, therefore, taught to seek for information in sounds, information that might elude them in other senses – and so the meanings of words lie not only in mastering an arbitrary language, but also in deciphering the sounds of words, and, above all, the voice that utters them. Therefore, it should be emphasized that the aural aspect of storytelling is *a priori* dependent on the voice of the narrator. Many stories require the narrator to speak without affectation, and not as an actor, by changing voices, etc. However, it is expected that the narrator should employ expressive narration, and pay attention to the tempo, the dynamics, the rhythm, the melody, emphasizing significant parts of the story, and so on. The spoken word must be formulated with understanding of both the meaning of the word and the mental impression it creates, as well as its sound impression – which is the same, if not stronger, than the meaning it creates.

Sometimes, while telling the story, simple onomatopoeic words can be used to enhance the sound image (e.g., *It was raining...TAP, TAP, TAP*). By repeating several of the same phrases throughout the story, the outcome of creating the onomatopoeic scenery is enhanced. With onomatopoeic words – or instead of them – the narrator can also use props with which the described sound is created, e.g., *And the bear scratched himself* (make a sound with sandpaper), or even replace the entire word with another sound, e.g., *And the (ring a bell) rang again!*. Sometimes, storytelling can be performed with music played in the background, parts of the story can be sung, and even performed with instrumental accompaniment (for example, a lyre).

The purpose of such activities is to aurally enhance storytelling with noises, sounds, or music, but noting that these should be used in moderation and without changing the agreed-upon code – using various effects in a single story would only disrupt the narrative itself. Therefore, it is important that the selected sound elements are unified, or equalised throughout the story.

2.4 Tactile (haptic) storytelling

The sense of touch is the most physical experience for a human. Touch effectively transports a person from the virtual space of thoughts into the immediate, physical moment – it can ground a person and help him/her become more mindful, and, on the other hand, can create even deeper immersion. Tactile stories are usually associated with tactile picture books, whose illustrations are made from materials of various sensory qualities, encouraging the reader to translate the experience of touch – by feeling, stroking, pinching, pushing, or pulling – from the sensory domain into their mental impression, and place it into the context of the story.

Storytelling enriched with tactile elements can be performed in various ways. For example, we can enrich the parts of the story we wish to emphasize with tactile materials and ask the audience to participate in the story at certain points – by stroking, pulling, or picking the materials. The audience can hold a certain object in their hands throughout the story and use the storyteller's cue to explore its qualities ("feel its weight, form, etc."). However, if we do not use a concrete object that is a motif in the story (for example, an orange), it is suggested to use raw material, where the listener's attention is drawn exclusively to the tactile qualities of the material.

Another way of tactile storytelling is by using the listener's body as a canvas to tell a story. Almost any story can be told by drawing it on someone's back, palm, or another body part. If the storytelling involves more than a single listener, the audience should sit in a circle with their backs to one another. In this way, the back of the person in front of each listener becomes a canvas on which the motifs from the story are "drawn". Also, besides the back, stories can be told on the palms of the listeners' hands. The storyteller first instructs the listeners to draw modelled figures on their palms or each other's palms. This type of storytelling is very similar to nursery rhymes, i.e., finger and hand games, with great benefits for the child's sensory and motor skills development.

2.5 Olfactory Storytelling

The senses of smell and taste are usually not associated with storytelling. However, scents and flavours are closely related to the evocation of memories and emotional states. In literature, this associative effect of smells has been used to create evocative poetic images or to represent the internal states of characters who, triggered by a smell, sentimentally remember something. In *Swann's Way* Michael Proust "coined the term involuntary memory to define recollections of the past elicited by flavours and smell" (Leret, & Visch, 2017: 66). This so-called Proustian phenomenon (Chu and Downs, 2000) indicate the power of smell and taste to evoke autobiographical memories and enable the person's transposition in time and space.

However, scents do not only participate in evoking memories, i.e., losing the focus of being in the moment – they can be used to deepen the state of being in the here and now. Today, numerous projects combine storytelling and the sense of smell, e.g., kinetic scent performances, or even locative narratives, where, in a physical, urban environment, the *smellscape* of the city is explored as an integral part of the experience of a city.

In storytelling, we can use smells to enrich the space in which the story takes place, or incorporate them in the narrative itself. One of the ways to engage the sense of smell is using plants (flowers, fruits, etc.) as props during the storytelling. While telling a story in which certain flowers, etc. are mentioned, the listeners can – during the whole process, or at the moment we call them to action – smell the flowers, tea bags, or any other materials we have

prepared. Also, a smell can serve not only as a motif of a story but also as an epithet that enhances the experience of the motif. For example, if we wish to create an atmosphere of a warm home, we can translate the warmth of the home into the sense of smell, e.g., the scent of cinnamon, vanilla, etc.

3. Methods of successful transposition of the audience into the virtual world of the story

The act of oral narration is very complex because it is realised both in the physical and the virtual space – simultaneously. Linguistic communication is realised by words, which, in the oral act, have their sensory, i.e., physical aspect – sonority, but their meaning is realised exclusively in the mind of the listener – interpreter. This interweaving of the physical/real and virtual/mental can cause a split between two polar worlds, or create a very immersive and special experience. To achieve the latter, two conditions must be met. The first concerns the physical space, while the second relates exclusively to the narrator.

Physical space implies the space in which the narrative takes place, and which the narrator shares with the audience. This space is inspected with senses by the participants; real-world senses can significantly distort the virtual world, i.e., the mental impressions created in the mind while listening to a story. This happens if the story world and the real world do not correspond with each other. With the proper direction and amplification of the senses, deeper immersion and the consent of the listener to undergo a fantastical experience can be achieved.

However, the greatest role is played by the storyteller, who is the intermediary of the story world. He/she himself/herself must be transposed into the world of the story he/she wants to mediate. The sense of credibility in what is being told is achieved, of course, by the rhetorical skills, but also by the artistic sensitivity of the narrator. Below are a few principles, key procedures, and methods that can be useful in the immersive storytelling act in teaching, i.e., in collaboration with pupils.

3.1 The distinctiveness of the moment of narration

To be able to surrender to the story – create deep immersion – it is necessary to create a special atmosphere in which the story is told. This atmosphere must be different from the usual and routine classroom atmosphere so that we can emphasize the distinctiveness of this moment of communication. If material conditions allow, it is suggested to organise a space in the classroom that is used exclusively for such meetings – a carpet at the back of the classroom, enriched with seat cushions and the like. Such a corner can also be enriched with a classroom library, which serves as a reading corner where children can visit in their free time and seek shelter and rest with a book.

When creating a special atmosphere, it is extremely important to pay attention to lighting – storytelling under fluorescent lighting will certainly not lead to the experience we want to achieve. Therefore, it is suggested to use warmer lighting (small lamps or candlelight), as well as to darken the rest of the room to achieve the effect of a theatrical stage in order to draw the viewer's attention to the narrator. In creating a pleasant atmosphere, scented oils and incense sticks can be of great help. These can be used to turn the classroom into an immersive space that enhances the immersion in the story at the olfactory level.

3.2 Props as signals of entering the narrative domain

In addition to changing the spatial conditions that signal entering into the imaginary, if the teacher becomes a storyteller, he/she can indicate their change of role with a specific signal. For example, props such as the storyteller's staff or cane, the storyteller's cape or hat can be used. Thus, through a tacit agreement in the classroom, the selected prop is assigned a symbolic role, since it becomes a sign of change in the teacher's role, and so the pupil's attitude towards the teacher is also changed at this moment.

Another way of signalising the narrative domain can be special book covers that deviate from traditional books or textbooks. The moment the teacher-storyteller picks up the covers of their "special" book is the moment children recognise this as a signal that it is time for a story. To preserve the impression of the ceremony of this moment, it is recommended that these props be treated with great care and devotion and that they are put away after the story, and reused only when it is storytelling time. It is clear that children should be very curious and will want to handle certain props themselves, but if we want to preserve the impression of the wondrous and the uniqueness of storytelling time, we recommend using these props only at special moments.

3.3 Language formulas as signals of entering the narrative domain

The story is not just the plot – the sequence of events. The linguistic aspect of a story strongly influences the experience of the story, implying that narrative discourse must differ from, e.g., conversational discourse. Folk tales and legends, even in written form, honour the story as a form of literature – the art of words – and do not adapt the content to the level that the story loses its literary value. The storyteller is encouraged to remember the story by heart, to create an impression of trust, which can be challenging, but simplifying the language of the story would largely decrease the literary value of the story. It is important to note that storytelling is not the same as retelling. "Storytelling refers to the live, oral presentation of original content, and retelling also includes the interpretation of this content." (Težak, 1998, as cited in Gabelica, Težak, 2019, p. 249).

In addition, the linguistic aspect of the narrated story also concerns the phrases that are genre-specific – these are routine formulas that can still be found today in recorded fairy tales with recognisable, so-called routine beginnings and endings. In the tradition of oral storytelling, storytellers would also use their own specific formulas in the form of addressing the listener ("Listen to what I'm going to tell you...") or implementing themselves in the story ("I was there too, and I drank wine, and my tongue is still wet"; "And all this is true, as I see you, and you see me."). Therefore, the teacher-storyteller can also choose several phrases to use when beginning or ending their storytelling.

3.3.1 Language as a tool for achieving mindfulness

The state of immersion in the story is largely achieved by using the language of the story, which seems different from conversational, expected language. However, linguistic formulas also apply to the verses or sentences spoken to the pupils in the moment of inviting them to listen to the story. Even though there are multiple established formulas that ancient storytellers used, it can be helpful that each storyteller develops their own. This linguistic formula can also serve to relax the listeners before listening to the story in order to increase the focus on the moment of experiencing the story, which is especially important because the story takes place

in the domain of the listener's mental impressions. In this sense, this is a process we can call mindfulness, in the context of it being "the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and non-judgementally to the unfolding of experience moment by moment." (Kabat-Zinn, 1993, p. 145).

Storytelling takes place in the sensory domain in the sense of the sound of words, which greatly affects immersion. However, the understanding, and, therefore, the experience of the story mainly depends on the listener's ability to create mental impressions (conceptions) based on the words heard. Therefore, the listener's susceptibility and their attention are of paramount importance. Along with physical relaxation that can be achieved by simple breathing and relaxation exercises, it is recommended that the storyteller's formula also implement the instruction on where (outwardly) to direct the listener's attention. Given that it is desired for children to become aware that the story – the virtual – can also be a sensory experience, we suggest developing a formula similar to the following example (an example of this formula in modified form was originally published in the book by Gabelica, Težak 2019, p. 246):

Each story wants to be heard, seen, touched, and tasted. (While saying the words, gestures can be made toward the ears, the eye, touching the hand and the mouth).
Stretch your arms out, high, high.
Put your hands on your mouth. Enjoy the silence.
Put your hands over your ears. Prepare them for all the beautiful words you are going to hear.
Put your hands over your eyes. Prepare them for all the beautiful words you are going to see.
Put your hands over your chest. Take a deep breath and lower your arms. Listen to the story...

By giving instructions that the story would be heard and seen, we do more than just prepare the pupils for the narration where images shall be used. The instruction related to the visual experience of the story refers to mental impressions (conceptions) – the images the child is going to see in their inner understanding of the story.

These instructions can be adapted with the addition of breathing exercises, or can be metaphorical, such as "wrap your arms around your body / hug yourself and let yourself feel the story with your whole body.". This leads to the engagement of the sense of touch which grounds us, and at the same time, connects the mental impression (conception) of physical being with a completely virtual concept of the story that permeates us to the level of becoming (like) a physical experience.

3.4 Scenery

In storytelling where we use scenery, it is important to understand that scenery is a physical space that is immersed – imposed – in the physical reality of the listener. Therefore, it is necessary to rethink how scenery correlates with the concept of physical space, which listeners perceive as sensory, that is, their real or actual space. This relationship can be twofold – the scenery may seek to be immersed in reality, evoking a sense of belonging to this world, or the exact opposite – the scenery may create the feeling that reality is interrupted at a certain point, after which a new reality emerges – the story. The latter approach can also be very immersive because it creates a feeling of curiosity in the listener/viewer.

3.4.1 Virtual and physical space – scenery as an interactive experience

One way to engage the listener in the storytelling can be achieved by arranging the scenery to flow among the listeners, in other words, scenery which the listeners become part of, and/or scenery used for a variety of activities in which children participate in the act of narration. However, the engagement of senses while the story is virtually taking place in the conceptual world should be planned with great care. Although engaging performances in which listeners play an active role (as described in the example of olfactory stories) can be extremely immersive, excessive listener activity can disrupt the immersion necessary for the story to be conceptualised well, because physical excitement can return consciousness to the real/material world. However, with the help of certain methods, the sense of physical immersion in the story without losing immersion can be achieved.

For example, a sense of overflowing scenery can be achieved by using a darker-coloured fabric on which the show is performed, and which also covers the listeners' feet. In this way, children are sitting under the fabric that serves to blur the boundaries between the physical world and what is represented in the story. For example, when telling a story about the sea, a fishing net can be spread across the storytelling space, and listeners have the opportunity to touch it while listening to the narration. We can also use simple wool, the threads of which connect all listeners, and which ends on the stage, woven around the scenery, with the possible note that listeners are "holding the story threads" or "participate in its unravelling". If we perform a table play, where, for example, leaves are used to decorate the table, the same material can be spread around the table and the listeners. Such signals of visual fusion of the physical space of the auditorium and the stage can influence the feeling of breaking the fourth wall, without the risk of breaking immersion.

3.4.2 Scenery as the second dimension of physical space

A wondrous atmosphere during the narration can also be achieved using completely opposite methods, which are aimed at creating a new physical space inside the existing one. In theatres or cinemas, this is achieved by visually emphasizing the border between the viewer and the stage, thereby signalling that the audience is in one part of reality and that another physical world, that lives in our own, hides behind the curtain. Thus, the opening of the curtain becomes an exciting signal of laying bare the story and allowing entrance to the world of imagination. Therefore, it is suggested that before storytelling a table play, the table stage/scene should be covered, as the act of opening the stage serves to create stronger curiosity. In addition, the curtain can become a space onto which the story is spread, or, most simply, can serve us to hide the narrator. The whole story can also be told behind the curtain so that only our shadow is seen, or the shadow of the doll we use in the narration, etc. This way, the curtain removes a number of visual information and strips the story to the sound of the narrator's voice and/or movement.

Another form of creating the "physical in the physical" is acting. Through expressive acting and costume visualization, the narrator can be freed from the world of reality as we know it and achieve the appearance of a separate reality, thereby again creating the impression of miracle and, consequently, curiosity.

4. Conclusion

The first human who actualised the virtual by turning their idea into a drawing, movement, or word, could hardly have predicted that in thousands of years and with the development of information technology, one completely new reality would develop – virtual reality, which is not a dematerialised reality, but the opposite – it strives to look and feel as real as possible.

At the same time, we cannot help but wonder whether the act of oral storytelling is an act of creating a virtual reality in which the listener accepts the simultaneous existence of a dual reality – the physical world in which they live and the world of the story. In multi-sensory storytelling, the emphasis is on using physical sensations to enhance the mental impressions (conceptions) in the story and create them in the listener/viewer's mind. In this process, there is an intersemiotic transposition of signals from one communication system to another, and with the excitation of sensations, the "semantic-sensory transmission from one formulated system to another" (Mesinger, 1991, p. 171) also occurs.

The paper lists several key concepts of the real-virtual relationship, as well as several examples of multi-sensory storytelling aimed at achieving deep immersion, and, subsequently, greater pleasure for the child. This approach to literature is extremely beneficial for the language, artistic, and cognitive development of the child. At the same time, such an approach is close and completely natural to children. Humans are sensual and creative beings, whose main driving force is curiosity about the world around them and the world within them. By exciting the physical sensations, a deeper transposition of the listener/viewer into the virtual world of the story is achieved, a state of mindfulness and immersion that is, let us not forget, the "*sine qua non* for creativity of any kind." (Maslow, 1993 [1971], p 59).

5. Literature

Berger, A. A. (1997). *Narratives in popular culture, media, and everyday life.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Canudo, R. (1975 [1927]). Manifesto of the Seven Arts. In J.M.W. (Ed.), *Documents of Film Theory: Ricciotto Canudo's "Manifesto of the Seven Arts"*. Literature/Film Quarterly 3 (3), Salisbury University, pp. 252-254.

Chu, S., & Downes J. J. (2000). Odour-evoked autobiographical memories: Psychological investigations of Proustian phenomena. *Chem Senses*, 25(1), p. 111-116.

Fisher, W. (1987). *Human communication as narration*. University of South Carolina Press.

Gabelica, M. (2014). *Bajke u književnosti i digitalnim medijima*. [Unpublished doctoral dissertation]. Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb.

Gabelica, M. & Težak, D. (2019). *Kreativni pristup lektiri*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Gallace, A., Ngo, M., Sulaitis, J. & Spence, C. (2012). Multisensory Presence in Virtual Reality: Possibilities & Limitations. In. G. G. Ghinea, F. Andres & S. R. Gulliver (Eds.), *Multiple Sensorial Media Advances and Applications: New Developments is MulSeMedia* (pp. 1-38). IGI Global.

Hull, G., & Nelson, M. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written Communication*, 22(2), 224-261.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based Interventions in context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), p. 144-156.

Krleža, M. (1972). Predgovor podravskim motivima Krste Hegedušića. In Šicel, M. (Ed.), *Programi i manifesti u hrvatskoj književnosti* (pp. 248 – 274). Zagreb: Liber.

Leret, Susana & Visch, Valentijn (2017). From Smells to Stories: The Design and Evaluation of the Smell Memory Kit. *International Journal of Design*, 11, p. 65-77.

Lessing, G. E. ([1766] 1954). *Laokoon ili o granicama slikarstva i poezije*. Beograd: Kultura Beograd.

Lévy, P. (2001). *Cyberculture*. Minnesota: Minnesota Press.

Lohan, K., Lehmann, H., Dondrup, C., Broz, F., & Kose, H. (2017). Enriching the human-robot interaction loop with natural, semantic and symbolic gestures. In: Goswami A., Vadakkepat P. (Eds.) *Humanoid Robotics: A Reference*. Dordrecht, The Netherlands: Springer Nature B.V.

Maslow, A. (1993 [1971]). *The Farther Reaches of Human Nature*. London: Penguin Books Ltd.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy – the making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press.

Mesinger, B. (1991). Simbolički kodovi u poeziji hrvatske moderne. *Croatica* XXII, vol. 22, no. 35/36, p. 141-176.

Peirce, C. S. (1994 [1931 – 1958]). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vols. 1 – 8. Cambridge: Harvard University Press.

Schafer, R. M. (1977). *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Vermont: Destiny Books.

Schneider, H. (1997). Hegelova estetika – Metafizika i svršetak umjetnosti. *Obnovljeni život*, 52 (1), 75-84.

Solar, M. (1982). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

Virtualan. (2020). In S. Ravlić (ed.). *Hrvatska enciklopedija*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Retrieved from https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=64792

Short presentation of the author

Marina Gabelica works as Assistant Professor at the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, where she teaches courses in the area of Children's Literature and Media. In her work, she focuses on children's literature – traditional and digital, as well as the possibilities of storytelling, reading, and writing in different media. She is the author of many papers in her field of study, including the university textbook *Creative Approach to Required Reading*, and methodology handbooks on film for children. She is an active participant in promoting film and digital literacy in Croatia.

Kako su *on line* igrice istisnule bajke iz dječjeg života

How *Online* Games Squeezed Fairy Tales out of a Child's Life

Smiljana Zrilić

Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
szrilic@unizd.hr

Karmen Travirka Marčina

Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
kmarcina@unizd.hr

Sažetak

Razvojem tehnologije posljednjih desetak godina, računalnih programa, društvenih mreža, video igrica i slično, djeca sve više vremena provode ispred ekrana. Neizbježne su ovakve promjene i interesi djeteta za virtualni svijet, ali je zabrinjavajuće koliko su ona s time zaokupljena i gotovo da ništa drugo ne rade u slobodnom vremenu osim što se „druže“ s ekranima. Svi njihovi interesi idu u tom smjeru. Vrijeme provedeno pred različitim ekranima, uključujući televizore, videoigre, pametne telefone i računala, dramatično se povećalo. Brojne studije pokazuju, da ovaj trend ima snažan negativan utjecaj na emocionalni i socijalni razvoj djece i adolescenata. Pogođena područja uključuju, posebno, školska postignuća, govor, jezik, pažnju, san, a javlja se i agresija. Zabrinjavajuće je kako slabi interes za čitanje. Djeca rane i predškolske dobi ne slušaju bajke, a školarci sve manje čitaju. Jesu li krivci, dijelom i roditelji, jer je i njihov interes usmjeren na digitalne tehnologije?

Ono što je posebno važno naglasiti u kontekstu bajke i književnosti za djecu, svakako je, ne samo element zabave i osjećaj radosti dok se bajke čitaju, već i odgojna komponenta koja prožima cijelu bajku, koja djeluje i na spoznajnu, na emocionalnu i voljnu sferu ličnosti. Ona je u funkciji intelektualnog, moralnog, estetskog odgoja i zato je roditelji i učitelji moraju vratiti u fokus dječjeg interesa.

U radu će biti riječi o negativnom utjecaju *on line* igrica. Posebno će se naglasiti odgojna dimenzija bajki i priča, i elaborirati mogući razlozi zbog kojih djeca gube interes za čitanje.

Ključne riječi: bajka, djeca predškolske i mlađe školske dobi, *on line* igrice, roditelji.

Summary

The development of technology, computer programs, social networks, video games and the like in the past ten years has resulted in children spending more and more time in front of the screen. These changes and the child's interest in the virtual world are inevitable, but it is worrying how much they are preoccupied with it and do almost nothing in their free time except "hang out" with the screen. All their interests are going in that direction. The time spent in front of different screens, including the television, videogames, smart phones and pcs has dramatically increased. Numerous studies have shown that this trend has a strong and negative influence on the emotional and social development of children and adolescents. Affected areas include, in particular, school achievements, speech, language, attention, sleep and appearance of aggression. It is worrying how reading interest is weak. Children of early and preschool age do not listen to fairy tales, while schoolchildren read less and less. Are parents the partial culprits for even their interest is directed towards digital technology?

What is especially important to emphasize in the context of fairy tales and literature for children is, of course, not only the element of entertainment and the sense of joy while reading fairy tales, but also an

educational component that permeates the entire fairy tale which affects both the cognitive, emotional and volitional spheres of the personality. Its function is intellectual, moral, aesthetic education and that is why parents and teachers must bring it back to the focus of the children's interest. The present work will mention the negative influence of *on line* games. Special emphasis will be put on the dimension of fairy tale and story upbringing, and elaborate the possible reasons for the loss of the interest of reading in children.

Key words: children of preschool and younger school age, fairy tale, *on line* games, parents.

1. Uvodna razmatranja

Jedan od najučinkovitijih puteva da se dopre do dječje duše, da se probudi dječja mašta, objasne veze među ljudima, steknu osobine ličnosti, obogati vokabular, uče novi pojmovi i predstave jest dječja književnost. Djeca rane, predškolske i mlađe školske dobi vole priče, pjesmice, uspavanke, pitalice, zagonetke... To najbolje ilustriraju njihove stalne molbe da im odrasli pričaju ili čitaju bajke, basne, pripovijetke, pjesme. Jedne te iste po nekoliko puta na dan, dok ih i sama ne usvoje. Zato je važno iskoristiti taj dječji interes, onu intrinzičnu (unutarnju) motivaciju i nastojati da dječja književnost nema za cilj samo zadovoljiti dječju potrebu za slušanjem zanimljivih sadržaja, nego da se putem tih sadržaja i odgojno djeluje.

Roditelji trebaju biti kreatori slobodnog vremena svoje djece organizacijom zajedničkih aktivnosti. Poznato je da se kroz zajedničke aktivnosti članova obitelji, kod djeteta razvijaju povjerenje, bliskost i podrška koja je važna u osamostaljivanju i odrastanju djeteta.

Međutim, danas se u obiteljima događaju suprotni procesi. Rijetka su aktivna druženja s djecom, a njihovo zajedničko slobodno vrijeme je nestrukturirano i neorganizirano. Najpopularnije aktivnosti povezane su s druženjem na društvenim mrežama, zabavom, razonodom, a najviše dokolicom. Djeca žive u virtualnom svijetu medija, a bajke i priče im čitaju samo odgojitelji i učitelji, jer je to zadano programima. Dugotrajnim nečitanjem u obiteljskom kontekstu postupno slabi interes za ovakve aktivnosti i djeca se okreću drugim vrstama zabave koje su im dostupne i za koje im ne treba društvo roditelja. Djecu treba poticati na aktivnosti koje potiču prijateljstva: sport, izleti, šetnje, igra s drugom djecom, čitanje slikovnica, čitanje priča i bajki (Nuibola i Martin (2015). Dobro osmišljene aktivnosti u slobodnom vremenu poboljšavaju dječje ponašanje i njihove mogućnosti u raznim aktivnostima (Ivančić i Sabo, 2012) . Unatoč tome što pripremanje aktivnosti za djecu iziskuje maštu, te je veliki izazov za roditelje, trebamo im maknuti pozornost s aktivnosti kao što su igranje online igrica.

2. Odgojna vrijednost bajke

Težak i Težak (1997) navode da je bajka svaka priča, narodna ili umjetnička, a u kojoj je slika svijeta izgrađena na iracionalnim, nadnaravnim elementima priča, u kojoj je, baš kao u crtanom filmu, sve moguće. Dalje ističu kako se u bajci ne moraju steći svi elementi bajke pučkoga, grimovskog tipa, već je odlučan osnovni ton koji je prožima proizlazeći iz spleta više bajkovitih elemenata utkanih u fabulu tako da u većini čitatelja izaziva bajkovit dojam. Crnković (2002) naglašava kako čudesno u bajci živi kao da je stvarno i daje joj osnovno obilježje, te smatra da je priča nadređen pojam ostalim jednostavnim proznim oblicima, bajci, legendi, fantastičnoj priči, mitu. Bajke izražavaju maštanje o budućem, odnos prema stvarnosti, uobličuju estetske ideale i nazore čovjekove, u njima nalazimo projicirane sve iskonske strahove i nadanja. U brojnim definicijama bajke, među kojima su i gore spomenute, nema bitne

razlike, ona je tek u isticanju osnovnog motiva koji bajku čini bajkom. Dječja književnost je od neprocjenljivog značaja za odgoj i obrazovanje jer se njom djeluje i na spoznajnu i na emocionalnu i voljnu sferu ličnosti. Ona je u funkciji intelektualnog, moralnog, estetskog i radnog odgoja i zato joj treba posvetiti dužnu pažnju. Čitanje potiče i govor, aktivno slušanje, opažanje, djeca upoznaju nove osjećaje, povezuju sa stvarnošću događaje iz slikovnice, suosjećaju s drugima, uče se izražavati.

Prva djetetova knjiga je slikovnica. Već od druge, treće godine života djeca pokazuju interes za slikovnice. Djeca rane dobi posredstvom slikovnica usvajaju riječi i vezuju ih za pojmove. Predškolsci se intenzivno zanimaju za bajke i vjeruju u ono o čemu se u bajci priča. Čitajući djeca uče o moralnosti, razvijaju mišljenje, zaključuju samostalno, stvaraju nova znanja, razvijaju maštu, razvijaju pozitivne emocije, empatiju. Razvijaju pozitivne osobine ličnosti (požrtvovanost, izdržljivost, strpljenje, hrabrost, istinoljubivost i sl), a zanemare one negativne osobine, ali i emocije (zavist, ljubomora, laž, pohlepa, škrtost i dr.). Bogata slikovnica je ona koja ima kvalitetan tekst i sliku. Dijete će voljeti slikovnice kada roditelji stvore ugodno ozračje za čitanje, da to bude vrijeme posvećeno djetetu, bez ikakvog pritiska, vrijeme puno pažnje djetetu, kako bi ono uživalo u slikovnici njenim slikama i riječima odnosno njenoj ljepoti i bogatstvu. I djeca mlađe školske dobi čitaju bajke, iako više ne vjeruje u njihov sadržaj. Osim bajki, djeca tog uzrasta vole i basne, čak i kada pođu u školu. Bajka je osobita književna vrsta kod koje se čudesno i nadnaravno isprepliće sa zbiljskim na takav način da između prirodnog i natprirodnog, stvarnog i izmišljenog nema pravih suprotnosti. Prisutno je odsustvo psihološke karakterizacije gdje su likovi ustaljeni, prisutan je polaritet dobra i zla te nesputana moć mašte i želje nad stvarnošću. U bajkama često nalazimo i čudesne životinje koje govore. Prema najjednostavnijoj definiciji bajka je *priča uglavnom namijenjena djeci koja se često bavi nepostojećim i izmišljenim radnjama i likovima kao što su vile i vilenjaci, čarobnjaci, patuljci, vještice* i sl. U zadnje vrijeme pojavljuje se i nova "generacija" fantastičnih stvorenja poput goblina, trolova, orka i drugih koji su plod mašte novog naraštaja književnih, ali i filmskih umjetnika.

Djeca čitanjem mogu usvojiti i različite oblike ponašanja, ali i naučiti kako steći i razvijati pozitivne osobine ličnosti (požrtvovanost, izdržljivost, strpljenje, hrabrost, istinoljubivost i sl), a zanemare one negativne osobine, kao i emocije (zavist, ljubomora, laž, pohlepa, škrtost i dr.). Razumijevanje i izgrađivanje emocionalne ili afektivne sfere ličnosti djeteta posredstvom dječje književnosti posebno je izraženo u institucionalnom odgojno-obrazovnom procesu, naročito u školi[14]. Na satovima književnosti na kojima se među ostalim čitaju zanimljive priče, djeca počinju učiti o osjećajima likova. Likovi iz priča su neizbježno sretni, prestrašeni, ljubomorni i tako dalje, i djeca mogu primijetiti i ono zbog čega se ti likovi osjećaju kako se osjećaju te kako se likovi nose s osjećanjima. Takvo učenje traje kroz cijelo obrazovanje. I, kako priče postaju složenije, tako postaje složenije i emocionalno učenje. Književnost je vjerojatno prvi dom emocionalne inteligencije».

---

[14] **Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS):**
U području književnosti zastupljene su bajke kao obvezna lektira.

- u prvom razredu: bajke Braće Grimm,
- u drugom razredu bajke H.K. Andersena, i Charles Perrault: Bajke (izbor: Vile, Kraljević Čuperak, Mačak u čizmama i Pepeljuga, ili Ljepotica i zvijer).
- U trećem razredu je u popisu obvezne lektire Ivana Brlić Mažuranić, Čudnovate zgode šegrta Hlapića.
- Ivana Brlić Mažuranić: Šuma Striborova i Regoč zastupljene u četvrtom razredu,
- ostale Priče iz davnine, Ivane Brlić Mažuranić - u šestom razredu.

Moralna načela, odnosno razlikovanje dobra od zla i naklonjenost dobru, djeca najlakše mogu naučiti kroz bajke i dječju prozu jer se uživljavaju u situaciju, zamišljaju je i tako lakše shvaćaju, jer je jezik i stil tog štiva prilagođen njihovom uzrastu i intelektualnim sposobnostima. Osim toga, radi se o konkretnim primjerima koje djeca mogu shvatiti za razliku od suhoparnih lekcija, punih apstrakcija, koje im roditelji često dijele.

Što se djeci više čita, to djeca bogate vokabular, naročito kada i sama počnu čitati. Pri razumijevanju sadržaja, umnogome im pomažu učitelji u školi i tada se još intenzivnije nastavlja druženje djece sa dječjom književnosti. Osim što uz prigodno štivo, učenici uvježbavaju čitanje, pravilan izgovor pročitanog i dikciju, kod njih se potiče ljubav prema knjizi koju vrijedno treba razvijati i njegovati. Kada je riječ o roditeljima, oni bi ljubav prema knjizi kod djece mogli razvijati prvenstveno vlastitim primjerom i izgrađenom navikom čitanja te kupovinom knjiga i formiranjem mini dječje biblioteke. Nešto kasnije, od trećeg razreda i dalje, veći interes učenici pokazuju za realistične priče, odnosno pripovijetke. Što je dijete starije, raste i interes za dječju prozu. Iako djeca u desetoj godini vole pročitati dobru bajku ili basnu, to više ne čitaju sa onolikom dozom oduševljenja kao kada su bila mlađa jer znaju da takav svijet ne postoji. Zato su djeci tog uzrasta zanimljivije realistične priče čiji junaci su djeca njihovih godina koja rješavaju različite probleme, strpljivo podnose teškoće i na kraju priče - pobjeđuju[15]. Djeca tada intenzivnije razmišljaju o poruci priče i jače doživljavaju njen sadržaj, upravo zato što im je blizak. Priče iz realnog života, bliske uzrastu i sposobnostima djece su štiva koja mogu najviše utjecati i doprinijeti njihovom odgoju i obrazovanju. Naravno, učinak će biti još veći ukoliko odrasli (roditelji ili nastavnik) ukažu mladom čitaocu na pouku i poruku priče ili, još bolje, traže od njega da sam izvede zaključak i nađe paralelan ili pak, sličan primjer, situaciju u svakodnevnom životu. Dijete koje je odrastalo u obiteljskom okruženju koje je poticalo njegov intelektualni razvoj ima predispozicije za postizanje boljega školskog uspjeha (Teachman, 1987; Rimm-Kaufman i Pianta, 2000; Hart i Risley, 2003; Önder i Uyar, 2017). Stoga je veća vjerojatnost da će i poslije u životu biti uspješnije.

3. Utjecaj bajke na razvoj govora i izražavanja (na primjeru Priča iz davnine, Ivane Brlić Mažuranić)

Malo je hrvatskih književnika, osobito književnica čije je djelo ostavilo tako duboki trag u svijesti našeg čovjeka kao Ivana Brlić Mažuranić. Karakteristika osebujnog stila Ivane Brlić Mažuranić nije samo nevjerojatna fabula, koja djecu fascinira i začuđuje, već i opisi prirode, posebice likova, koje ona uspoređuje na vrlo neobičan, ali u svemu karakterističan način. Tako je **Hlapić** *veseo kao ptica, malen kao lakat, a hrabar kao kraljević Marko;* **Regoč** *je imao glavu veliku kao badanj, bradu kao stog sijena, glas mu bio krupan, kao da grmi izdaleka;* **Kosjenka** *je manja od njegova uha, njezine su suze kao proso, a njegove kao kruške, bila je malena, a krasna kao zvijezda, trčali su Kosjenka i Regoč kao vjetar ukraj polja;* **djed Vjest** *je ljubio i milovao Potjeha kao uveli list rosicu;* **Bjesomar** *se šuljao kao magla,* **Bjesovi** *su bili crveni kao crvendaći, zeleni kao zelembaći, rutavi kao janje, golišavi kao žabe, rogati kao puž, šušati kao miš;,* **Palunko** *je bio vješt i spretan kao vjeverica, njegova kuća kad je izgubio dijete, tiha i pusta kao grob, a kad je dijete našla, njegova žena od sreće je drhtala kao tanana jasika;* **baka** *se u Šumi Striborovoj smijala kao grlica, poskočila kao curica, a* **Domaći** *su imali sitne glasove, kao da žvrgolje vrapci pod strehom,* **Guja** *se bljeskala kao kao srebro na suncu, a kad se pretvorila u lijepu djevojku, rukavci joj bijeli i vezeni kao krila leptirova, a sitne nožice kao u*

[15] U ovom razvojnom periodu grupa vršnjaka ima značajan utjecaj na dijete pa ih zanimaju priče poput *Vlak u snijegu,* (HNOS-om je predviđena obrada u 3. razredu), *Junaci Pavlove ulice (*lektira 5. razreda), *Družba Pere Kvržice* (lektira 4. razreda) *i sl.*

banice; **Jaglenac** *očuvan kao cvijetak pred oltarom, lagan kao pilešce, guče tihano kao golub mladi, tiho gori i tihano praska, kao da se sa suncem razgovara;* **Rutvica** *nježna kao ružica bijela;* **Lutonjica Toporko** *malešan kao ruka, tanašan kao šipka, sitan kao cvrčak, zvirkao je veselo očima kao mlado mače na mjesečini; grad županov bijel kao labud na mjesečini, a dvorac u prisjenku šume crn kano gavran nad plijenom;* **Neva Nevičica** *prekrasna i uvijek nasmijana kao vedar dan;* **maćeha Jagorova** *nemilosrdna kao zla godina;* **Bagan** *malen kao palac.....* i mnoštvo, mnoštvo drugih usporedbi koje u potpunosti oslikavaju izgled likova, njihove karakteristike ili stvarnost situacije.

Čitajući bajke i priče prepune usporedbi, poslovica, neobičnih slaganja riječi u rečenici, neobičnih opisa likova i još neobičnijih njihovih imena, nesporno je da su djeca mlađe školske dobi skloniji pisanju i vještiji su u tome od onih koji manje čitaju. Osim toga, imaju bogatiji rječnik, ljepše se verbalno izražavaju i ne boje se svoje misli i osjećaje izraziti bilo pismeno, bilo usmeno. Čitanje potiče usvajanje jezika, povezano je s razvojem pismenosti, razumijevanjem pročitanog te sa školskim uspjehom (Heckman, 2000; Kalb i van Ours, 2014). Istraživanja sugeriraju da čitanje djeci vodi i obogaćivanju njihova rječnika, kao i razvoju intelektualnih vještina (Mol i Bus, 2011; Kalb i van Ours, 2014). Ranim izlaganjem djece aktivnostima čitanja promiču se njihove vještine pripovijedanja, ali i sposobnost izvođenja zaključaka (Graesser, Millis i Zwaan, 1997). Čitanje naglas motivira djecu da i sama kasnije čitaju.

I zbog toga je, dakle, važno poticati djecu na čitanje dječje literature, vodeći računa o sadržaju svakog pojedinačnog štiva i dajući im upute, ukoliko budu imali problema sa razumijevanjem pročitanog.

4. On line igrice – put u dokolicu i poremećaje u ponašanju ?

U današnje vrijeme online igrice zauzimaju veliko mjesto u dječjoj svakodnevnici. Oduševljena su mogućnostima koje im daje virtualni svijet online igara. Postalo je očito da su online igrice postale jedne od glavnih načina zabave mlađe djece.

Do druge godine dijete je prvenstveno zadivljeno mogućnostima rukovanja tipkovnicom ili *joystickom*. Ne može dugo biti zaokupljeno slikama, a razumijevanje same igre je skromno, ako uopće i postoji. Druga faza je faza kada je dijete začarano moći ekrana, a ta se faza događa u drugoj ili trećoj godini. Od pete godine dijete shvaća radnju i počinje shvaćati odnose između onog što je vidjelo i značenja (Laniado i Pietra 2005).

Kovačević (2007) ističe kako djeca u svoje slobodno vrijeme najviše vole igrati online igrice, oni po svojoj želji i volji izabiru igrati igrice, a ne po roditeljevoj. Roditeljima je to linija lakšeg otpora nakon i tijekom napornog dana te im dozvoljavaju da svoje slobodno vrijeme provode igrajući igrice. Online igrice su toliko zanimljive djeci jer u njima aktivno sudjeluju u igri, u nekim igricama imaju mogućnost da sami smišljaju tijek igre (Bilić, Gjukić i Kirinić (2010 . Neki autori pišu o pozitivnim stranama korištenja online igrica: bolja koncentracija, poboljšavaju koordinaciju pokreta, potiču razmišljanja te je bolja brzina i asocijativno i hipotetičko mišljenje. Granic i sur. (2014) naglašavaju da *on line* igre imaju pozitivnih učinaka na kognitivno, emocionalno i socijalno područje te na motivaciju.

Postavlja se pitanje: Utječu li *on line* igrice loše na dijete, ili (kao što smatraju zagovaratelji igara) one kod djece razvijaju različite sposobnosti...? Najveći problem kod djece koji stvaraju online igrice jest da nisu sposobni vladati svojim osjećajima, javlja se velika napetost, nezadovoljstvo, ljutnja i agresivnost (Craig Anderson i Bushman, 2001). Anđelić i sur. (2014)

navode da su neki od negativnih utjecaja igranja online igrica oštećenje vida, smanjenje sna, dugotrajno sjedenje, nekretanje, pretilost, disfunkcija mišića, umor i glavobolja. Sve je više djece s artikulacijskim poremećajima govora, usporenim razvojem govora, zakašnjelim jezičnim razvojem. Razlog je jednostavno manjak verbalne komunikacije. Logopedi naglašavaju: *Pričajte s djetetom, recitirajte ritmične stihove, čitajte, pitajte i tražite odgovor.* Agresija se javlja uvijek kada ne mogu postići željeni rezultat u igricama ili kada ga roditelj prekida u igri. Anđelić i suradnici (2014) također ističu kako za vrijeme igranja online igrica djeca nemaju mogućnost razvijati svoju maštu za nešto novo, inovativno već će radije izabrati ono što im je gotovo rješenje. Zadani su okviri, pa čak i rezultati. Ne razvijaju se niti intelektualno niti emocionalno tijekom igranja. Problem kod igranja online igrica za djecu je manjak socijalizacije sa okolinom oko sebe, djeca se udaljavaju od svojih prijatelja, ne stvaraju nova prijateljstva. Radi toga izrastaju u takozvane *hladne osobe*. Jedan od bitnijih negativnih učinaka je manjak fizičke aktivnosti kod djece za vrijeme igranja online igrica. Dijete je statično, nema većih pokreta te je izolirano. Stručnjaci naglašavaju da dolazi do *elektronskog prijateljstva,* što znači da se socijalizacija i druženje s vršnjacima zamjenjuje s igricama. Učestalim igranjem potiču se negativne misli, loše ponašanje i negativni osjećaji. Bilić i sur. (2010) navode da „agresivnost u online igricama potiče djecu da ju primjenjuju i u svom stvarnom životu i tako mijenjaju svoje mišljenje o bitnim vrijednostima. Manje su osjetljivi na osjećaje drugih, zaboravljaju na prava drugih te se grubo i agresivno odnose prema svima u svom okruženju“. Glavni negativan utjecaj koji se navodi kod igranja igrica je njihov nasilni sadržaj. Prema istraživanju (Bushman i Anderson, 2001) djeca koja igraju nasilnije videoigre imaju veću vjerojatnost da će imati povećane agresivne misli, osjećaje i ponašanja te smanjenu potrebu za neku vrstu socijalne pomoći. Čak i nenasilne igre mogu posredno povećati agresivnu spoznaju, putem poveznica između osjećaja i misli (Anderson i Dill, 2000). Negativni učinci videoigara povezani su i s količinom igre i njenim sadržajem, npr. nasilne i seksualne igre. Pretjerano igranje igara negativno utječe i na komunikaciji s drugima, također stvara i povećani sukob s obitelji i prijateljima.

5. Zaključak

Čitanjem bajki šaljemo djeci pozitivne moralne poruke, učimo ih spontanom izražavanju, razvijamo njihove govorne i izražajne sposobnosti i vještine, maštu i stvaralaštvo. Kroz sve priče i bajke posebno treba istaknuti odgojne vrijednosti: razvijanje ljubavi prema pisanoj i izgovorenoj riječi, razumijevanje međuljudskih odnosa i ponašanja te razvijanje humanih i moralnih uvjerenja. Bez bajke školska lektira bi bila osiromašena, a djeca uskraćena za brojna veselja, čuđenja, iščekivanja i maštanja, koja su sastavni dio djetinjstva i odrastanja.

Međutim, danas je oduševljenje i učestala zaokupljenost djece i mladih računalnim igricama i video igricama razlog zabrinutosti njihovih roditelja i učitelja. Iako neke računalne igrice i video igrice mogu služiti korisnom učenju, razvoju brzine i koordinacije, usredotočenosti, kontrole te sposobnosti rješavanja problema, autori ističu njihove štetne utjecaje, poput agresivnosti, socijalne izolacije, problematične uporabe sve do stvaranja ovisnosti. Zbog visoke razine agresije prisutne u nekim računalnim igrama, strahuje se da bi djeca mogla oponašati postupke i ponašanje likova, razviti neosjetljivost na nasilje i opravdati nasilje u stvarnom životu. Iako ne postoje čvrsti dokazi o utjecaju igara na socijalno povlačenje i izolaciju djece, znanstvenici upozoravaju na posljedice koje bi mogle imati na neumjerene igrače. Jedan od negativnih aspekta koji je povezan s računalnim igrama je produljenje trajanja igre.Virtualni svijet je jako zaokupio dječje slobodno vrijeme, ali i roditelje.

Prostor za djelovanje nama učiteljima je činjenica da su roditelji ipak svjesni značenja i bogatstva čitanja. Primjere tomu nalazimo u brojnim istraživanjima. Priče i bajke su prevažne za dječji razvoj. Bez njih, općenito bez čitanja djeca su osiromašena, uskraćena za brojna veselja, čuđenja, iščekivanja i maštanja, koja su sastavni dio djetinjstva i odrastanja.

6. Literatura

Anderson, C.A., i Dill, K.E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. Journal of Personality and Social Psychology, 78. 772–790.

Anđelić, S. ; Čekerevac, Z. ; Dragović, N. 2012. Utjecaj informacijskih tehnologija na razvoj predškolske djece. Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje 1/16, 259- 287.

Bilić, V. ; Gjukić, D. ; Kirinič, G. 2010. Mogući učinci igranja računalnih igrica i videoigarana djecu i adolescente. Napredak. 151/2, 195-213.

Brlić-Mažuranić, I. (1975), Priče iz davnine. Zagreb: Mladost.

Bushman, B. J. i Anderson, C. A. (2001). Media violence and the American public: Scientific facts versus media misinformation. *American Psychologist, 56*(6-7), 477–489. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.6-7.477

Craig A. Anderson i Brad J. Bushman (2001): Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior, Psychological Science 12(5), 353-359.

Crnković, M. (1970), „Ivana Brlić Mažuranić i hrvatska dječja književnost“ U: Ivana Brlić-Mažuranić. Zbornik radova. Zagreb: Mladost.

Graesser, A. C., Millis, K. K. i Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology, 48,* 163–189.

Granic, I., Lobel, A. i Rutger C. M. E. Engels (2014): The Benefits of Playing Video Games *American Psychologist, 69*(1), 66–78.

Hart, B. i Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator, 27*(1), 4–9.

Heckman, J. (2000). *Invest in the very young*. Chicago, IL: Ounce of Prevention.

Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2005). Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa. Zagreb.

Ivančić, I. Sabo, J. 2012. Izvannastavne aktivnosti i njihov utjecaj na učenikovo slobodno vrijeme. *http://www.pedagogija.hr/ekvilibrij/pdf/izvannastavne-aktivnosti-i-njihov-utjecaj-naučenikovo-slobodno-vrijeme.pdf, preuzeto 04.08.2020.*

Kalb, G. i van Ours, J. (2014). Reading to young children: a head-start in life. *Economic of Education Rewiev, 40,* 1-24.

Kovačević, S. 2007. Slobodno vrijeme i računalne igre. Školski vjesnik, 56 (1 – 2), str. 49 - 53.

Laniado, Nessia ; Pietra Gianfilippo.2005. Naše dijete, videoigre, internet i televizija. Studio Tim. Rijeka.

Mol, S. E. i Bus, A. G. (2011). To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267–296.

Nuibola, J., Martin, M. 2015. Obrazovna zadaća obitelji. OPUS DEI *http://hr.opusdei.org/hr-hr/article/odmor-i-slobodno-vrijeme-1/, preuzeto 05.08.2020.*

Önder, E. i Uyar, Ş. (2017). CHAID Analysis to Determine Socioeconomic Variables That Explain Students' Academic Success. *Universal Journal of Educational Research 5*(4), 608-619.

Rimm-Kaufman, S. E. i Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 491–511.

Teachman, J. D. (1987). Family background, educational resources and educational attainment. *American Sociological Review, 52*(4), 548–557.

Težak, D., Težak, S. (1997). Interpretacija bajke, Zagreb: DiVič.

Kratko predstavljanje autora

prof. dr. sc. Smiljana Zrilić je redovna profesorica na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru. gdje predaje kolegije: Inkluzijski odgoj i obrazovanje, Pedagogija djece s posebnim potrebama, Specifične teškoće učenja, Poremećaji u ponašanju djece rane i predškolske dobi, te Daroviti učenici. Područja znanstvenog interesa su joj inkluzija i odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama. U tri mandata članica je Senata Sveučilišta u Zadru, a trenutno obnaša funkciju zamjenice pročelnice Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja.

Karmen Travirka Marčina, prof., diplomirala je godine 1995. na Filozofskom fakultetu u Zadru, Sveučilišta u Splitu, te stekla zvanje diplomiranog povjesničara umjetnosti i profesora latinskog jezika i rimske književnosti. 2012. izabrana je u zvanje predavača na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru. Predaje kolegije Likovna kultura, Likovna metodika u integriranom kurikulumu I i II, Vizualna pismenost, Vizualne komunikacije, Dječje likovno stvaralaštvo i Dječja likovnost i muzej na Odsjeku za rani i predškolski odgoj, Likovnu kulturu i Umjetnost u kontekstu povijesti I i II na Odsjeku za učitelje i Metodiku nastave povijesti umjetnosti na Odjelu za povijest umjetnosti.
Uz 24 samostalne izložbe koje je kao kustos organizirala, ponovo je pokrenula 2000. g. zadarski Salon mladih i to kao bienalnu smotru mladih zadarskih fotografa što je rezultiralo velikim odazivom i uspjehom.

Pomen varne navezanosti v odnosu do skotopičnega sindroma/sindroma Helen Irlen

The Importance of Secure Attachment in Relation to Scotopic Sensitivity Syndrome / Irlen Syndrome

Nina Čelešnik Kozamernik

Center IRIS
Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne, Langusova ulica 8, 1000 Ljubljana
nina.celesnik@center-iris.si

Povzetek

V članku povezujemo pomen varne navezanosti in posledično čustvene regulacije v odnosu do skotopičnega sindroma; tako v fazi prepoznavanja (ko je naloga staršev, da otroku težave, ki se pojavijo kot posledica skotopičnega sindroma, npr. težave z branjem, s pisanjem, koncentracijo, z zaznavanjem globine, pri težavah pri igrah z žogo, pojavu glavobolov, utrujenosti, pojavu bolečin v trebuhu … pomagajo prepoznati na način, da otroka poslušajo in njegove odgovore vzamejo resno) kot tudi v fazi testiranja (ko skupaj z otrokom pridejo na testiranje, ga pozorno poslušajo, z otrokom delijo svojo izkušnjo) in pri uporabi barvnih folij Irlen oz. očal z barvnimi filtri Irlen (otroka spodbujajo k uporabi barvnih folij Irlen, otroku zagotovijo ustrezen barvni papir, ugotovitve s testiranja za skotopični sindrom predajo strokovnim delavcem, ki z otrokom delajo, otroka pripravijo na možne odzive okolice). Ugotavljamo, da je varna navezanost ključna za lažjo in hitrejšo pomoč otroku, hkrati pa navajamo kako uspešna korekcija skotopičnega sindroma vpliva na družinske odnose. Članek se sicer nanaša na družinske odnose, a ga je zlahka prenesti v šolsko okolje, kjer je odnos učitelja do težav, ki jih učenec ima, zelo pomemben in marsikdaj (predvsem za otroke, ki niso varno navezani) pomeni začetek poti, ki vodi do rešitve in ustrezne pomoči otroku.

Ključne besede: čustvena regulacija, odnosi, skotopični sindrom oz. sindrom Helen Irlen, spremembe, starševstvo, varna navezanost.

Abstract

In the article the importance of secure attachment and consequently emotional regulation in relation to scotopic syndrome is discussed. The secure attachment is important in the recognition phase (when it is up to parents to listen to their child`s problems arising as a result of scotopic syndrome, for example problems with reading, writing, concentration, depth perception, problems with sports (especially with a ball), headaches, fatigue, abdominal pain … and take his/her answers seriously), as well as while screening for Irlen syndrome (they come with their child, listen carefully, share their experience with their child) and when using Irlen colored overlays or glasses with Irlen coloured filters (they encourage their child to use Irlen colored overlays, they assure the right colour of coloured paper, the results form screening for Irlen syndrome are handed over to professionals who work with their child, they prepared their child for possible reactions from the environment). Secure attachment is a key to offer help in an easy and quick way. In the article successful correction of Irlen syndrome and its impact on family relationship is discussed. The article refers to family relationship, but it is easy to transfer its content to the school environment, where the teacher's attitude to the problems the student has is very important and often (especially for children who are insecurely attached) means the beginning of the path leading to solutions and appropriate help for the child.

Key words: change, emotional regulation, parenting, relationship, scotopic sensitivity syndrome or Irlen secure attachment,.syndrome.

1. Uvod

V članku se bomo posvetili vprašanju teorije navezanosti in vidikov, ki sovpadajo s skotopičnim sindrom oz. s sindrom Helen Irlen (v nadaljevanju skotopičnim sindromom), ki je motnja senzoričnega uravnavanja in povzroča vrsto simptomov. »Posamezniki, ki imajo sindrom Irlen, zaznavajo svet okoli sebe na popačen način, kar je posledica občutljivosti na določene valovne dolžine svetlobe« (Irlen 2005, 1). Ne vpliva le na branje, pač tudi na občutljivost za svetlobo (npr. Wilkins 1994, Irlen 2005, Kruk idr. 2008), glavobole (npr. Wilkins 1995, Stein 2003, Kruk idr. 2008), migrene (npr. Evans idr. 1996; Wilkins 2003; Kriss in Evans 2005; Huang idr. 2011; Adams 2012; Wajuihian in Naidoo 2012), težave s pozornostjo in koncentracijo (npr. Wilkins 1995, Stein 2003, Irlen 2005, Dobrin 2006; Irlen 2012; Arellano, Cañizares in Lauro 2015). Skotopičnim sindrom je rezultat procesiranja, in sicer kako naš živčni sistem dekodira vizualno informacijo in pri tem ne gre za težave z vidom (Gole idr. 1989, Evans in Drasdo 1991; Wilkins in Neary 1991; Irlen 1998; Wilkins in Lewis 1999; Lightstone idr. 1999; Wilkins 2003; Irlen 2010; Irlen 2017).

Zanima nas, koliko sta v celotnem procesu diagnosticiranja skotopičnega sindroma in pomoči posameznikom s sindromom (uporaba barvnih folij Irlen ali očal z barvnimi filtri Irlen) varna navezanost in čustvena regulacija lahko pomembni.

Namen članka je, da razmislimo o pomenu varne navezanosti v odnosu do skotopičnega sindroma; tako v fazi prepoznavanja kot tudi v fazi testiranja in uporabe barvnih folij Irlen oz. očal z barvnimi filtri Irlen.

2. Potreba po bližnjih odnosih

Bowlby je poudarjal, da ima navezanost globoke in dolgoročne posledice za posameznikovo osebnost, intelektualni in čustveni razvoj, v prvi vrsti v zvezi z odnosi v izvorni družini, nadalje z vrstniškimi odnosi in intimnimi odnosi v odraslosti in nazadnje z odnosi do lastnih otrok (Erzar, Kompan Erzar 2011, 26). Siegel (2014, 15) pravi, da se potreba po bližnjih odnosih nadaljuje vse življenje in opozarja, da lahko mladostniki, ki iz okolice dobivajo negativno mnenje o tem, kdo so in kaj se od njih pričakuje, zares padejo na nižjo raven, namesto da bi izživeli in uresničili svoje resnične zmogljivosti, zato je pomembno, da so posamezniki, ki imajo težave, povezane s skotopičnim sindromom, čimprej deležni pomoči, bodisi v obliki zavedanja svojih težav ali pomoči z uporabo barvnih folij Irlen ali očal z barvnimi filtri Irlen, da ne bi razvili slabe samopodobe.

3. Skotopični sindrom in stili navezanosti

Najbolj groba delitev navezanosti je na varno in ne-varno navezanost. Navezanost uravnava intenzivne afektivne izkušnje in hkrati vzdržuje vzajemno povezavo (Cvetek 2009, 73). Kritični element v varni navezanosti je odziven skrbnik, ki mora biti dostopen (konsistentno in predvidljivo), da se otrok počuti varnega (Bowlby 1969, 1973, 1980). Vedenjsko tak otrok izraža nižje stopnje agresije, delikventnega vedenja, motenj mišljenja, depresije, anksioznosti. Ne-varna navezanost se zgodi na podlagi izgube, separacije, grožnje separacije, neuglašenosti,

nasilja, zlorabe ali zanemarjanja (Cvetek 2009, 73, 74). Na tem mestu naj poudarimo, da so raziskave (npr. Irlen in Robinson 1996, 10; Irlen 2005, 48; Hollis idr. 2007, 605; Kelava 2018, 303, 304) pokazale, da ljudje, ki imajo uspešno korigiran skotopični sindrom opažajo pomemben vpliv na počutje, zmanjšanje glavobolov, večjo sproščenost in koncentracijo, umirjenost, pozitiven vpliv na odnose, kar pa lahko pozitivno vpliva tudi na starševstvo in omogoča primernejše odzivanje na otrokove potrebe.

4. Model navezanosti v družinski terapiji

Daniel A. Hughes, priznani zakonski in družinski terapevt, je prvi, ki je razširil tradicionalni model navezanosti na delo v družinski terapiji. Trdi, da (Hughes 2007, IX) se človek razvija skozi bližnjo interakcijo s člani družine. V teh interakcijah je možno dobiti vse, kar posameznik potrebuje za zdrav razvoj, tako nevrološki, čustveni, kognitivni kot tudi socialni in vedenjski. Kar daje smisel in namen našim življenjem, po besedah Hughes-a (2007, 1) vsebuje odnose – predvsem odnose z našo staro in novo družino.

Mehanizem navezanosti se najmočneje aktivira v trenutkih stiske, ko posameznik občuti, da ne zmore sam in da izgublja kontrolo. Varno navezan posameznik bo stisko lahko prenesel, ker bo njegov notranji delovni model samodejno aktiviral socialni krogotok in mu omogočil varen izhod iz stiske, spodbudil ga bo k iskanju ustrezne pomoči oziroma sogovornika (Kompan Erzar 2019, 60), kar v primeru težav, povezanih s skotopičnim sindromom, pomeni ubesedenje težav s strani otroka in razumevanje stiske s strani odraslih, kar v nadaljevanju s strani odraslih lahko pomeni prepoznavanje lastnih težav iz otroštva in opolnomočenje otroka z lastnimi izkušnjami, zgodbami in/ali iskanje ustrezne pomoči.

Kompan Erzar (2019, 90) piše, da je pomembno, da se preteklost izgovori in očisti ter s tem odpre globok in širok pogled v sedanjost. Pravi, da, če bi se lahko učili iz preteklih izkušenj, bi bila sedanjost dosti bolj privlačna, polna in tudi odprta za ustvarjanje novega. Prav to velja za prepoznavanje težav, povezanih s skotopičnim sindromom: prej ko se težave prepoznajo, prej se lahko posamezniku pomaga oz. lažje lahko starši svoje otroke razumejo in jim pomagajo, ko je to mogoče (priporočljiva starost za testiranje je 8 let (Irlen 2005, 37)). Predpogoj za to pa je poznavanje značilnosti skotopičnega sindroma in sposobnost biti v stiku sam s seboj.

5. Na testiranju za skotopični sindrom nisi sam

Najboljše razmere za otrokovo/mladostnikovo rast in razvoj ustvarja prisotnost, le-ta pomeni odprtost staršev za trenutno dogajanje, zajema zavedanje dogajanja, sprejemanje lastne psihične notranjosti in uglašenost z notranjim svetom drugega. Prisotnost za druge pomeni, da postanemo odmev tistega, kar se dogaja v njihovih notranjih svetovih, pri tem pa drugemu damo čutiti, da jih čutimo. Ta občutek, da nas drugi čutijo (to je temelj varne navezanosti in bistvo zdravih odnosov na vseh življenjskih ravneh), nam pomaga občutiti, da nas drugi vidijo, kar pa nam daje občutek varnosti in nas pomirja (Siegel 2014, 161).

Na testiranju za skotopični sindrom so ob otrocih vedno prisotni tudi starši, starejši pa pogosto pridejo v spremstvu partnerja, kar je dobro, saj je testiranje za večino precej naporno in na trenutke neprijetno, na koncu sicer osvobajajoče. Ljudje končno razumejo drug drugega, zmanjšajo se napetosti v medosebnih odnosih.

Sue Johnson (2014, 172) pravi: »Tesnoba (in grožnja) samodejno prikličeta potrebo po utehi in nas pripravita na to, da najdemo varnost pri drugem. Če je kdo v ranljivem trenutku, se začnemo povezovati in vsako tveganje, ki smo mu izpostavljeni skupaj, odtlej okrepi občutek povezanosti.« Prav zato je zelo pozitivno, da se testiranje za skotopični sindrom vedno izvaja ob prisotnosti staršev, in ker je sindrom v več kot 80 % primerov deden (Robinson, Foreman in Dear 1996; Robinson, Foreman in Dear 2000; Robinson 2004), je verjetnost, da bo imel tudi starš podobne težave, precej velika. Še več, ko se starš o težavah prepriča na lastni koži, se med otrokom in odraslim splete dodaten občutek povezanosti. Johnson (2014, 119) pravi, da zmožnost spoprijemanja z lastnimi čustvi močno vpliva na občutek uglasitve in empatije do drugih.

Otrokov jaz oblikujejo izkušnje (Siegel 2012) in tako le-ta lahko postane odprt, fleksibilen, unikaten, kreator izkušenj, ki se oblikuje v odnosih z drugimi, tudi s predmeti in dogodki. Trenutek, ko je posameznik testiran za skotopični sidrom, zagotovo za posameznika predstavlja novo izkušnjo. Izkušnjo pa, kot že rečeno, deli z družinskim članom, ki ga na testiranju spremlja. Drži, da v družinskih odnosih objektivna izkušnja ne obstaja (Siegel, 2012), ker ima lahko pomen dogodkov za posameznike povsem drugačen pomen, a zanimivo si je izkušnjo testiranja deliti, ker le-to vsak vidi na svoj način, in zanimivo je, ko si partnerja ali otrok in starš med testiranjem ali po testiranju izmenjujeta mnenja in se smejita drug drugemu in imata skupno zgodbo, ki ju, praviloma, še dodatno zbliža. Ali kot pravi Daniel Stern (1998), kateri opisuje medosebnost kot zavest, da: »Vem, da veš, da vem!«. Ko otrok ob mami čuti, da ga je mama začutila, da razume, kaj se z njim dogaja, da mu želi pomagati oziroma biti z njim, je odprt prostor za razvoj intimnosti in empatije (Vinnicott 1971).«

Kompan Erzar, Poljanec (2009, 126) pišeta, da je najpomembnejši način, kako vsak izmed staršev doživlja samega sebe. Na testiranju za skotopični sindrom je doživljanje samega sebe predpogoj za uspešno testiranje. Pogosto se zgodi, da posamezniki ne prepoznajo oz. se ne zavedajo svojih težav, potreb – tudi v povezavi s skotopičnim sindromom, zato je lažje pomagati nekomu po poškodbi, ki se zaveda, da je stanje, kot ga doživlja zdaj, drugačno od stanja, ki ga je doživljal pred poškodbo (Irlen 2010, 146). Starši se pogosto svojih težav (ponovno) zavejo šele na testiranju, ko opazujejo otroka.

6. Če razumemo drug drugega, gre lažje

Pomoč otroku, partnerju, ki ima simptome skotopičnega sindroma (ki jih doživljajo tudi sami) lahko za starša, partnerja, ki pomaga, predstavlja soočenje z lastnimi strahovi, občutkom manjvrednosti, slabimi spomini. Saj, kot pravi Kompan Erzar (2019, 81), je rast skozi odnose stalen proces, ki ni nikoli povsem zaključen in zahteva soočenje s strahovi, z bolečino, s tveganjem zavrnitve ter z veliko mero ustvarjalnosti, veselja in poguma. Poudarja (prav tam) pomen, da generacije spoznavajo druga drugo, živijo druga z drugo, ker lahko tako hkrati vidijo preteklost, sedanjost in prihodnost ter dograjujejo in spreminjajo svoje življenje. Del testiranja za sindrom Irlen je tudi ugotavljanje družinske zgodovine, na osnovi česar certificiran presojevalec skotopičnega sindroma po metodi Irlen posamezniku lahko pove, ali je njegov sindrom prirojen ali pridobljen. Za marsikoga je informacija zanimiva in marsikdaj se zgodi »aha-moment«. Kompan Erzar (2019, 90) piše, da je pomembno, da se preteklost izgovori in očisti ter s tem odpre globok in širok pogled v sedanjost. Pravi, da če bi se lahko učili iz preteklih izkušenj, bi bila sedanjost dosti bolj privlačna, polna in tudi odprta za ustvarjanje novega. Kar pomeni, da bi lahko, če bi se v družini odkrito pogovarjali o izkušnjah, hitreje našli rešitve.

Tega, kar smo sami doživeli v otroštvu, sicer ne moremo spremeniti, lahko pa te dogodke drugače razumemo. Stiska otroka v sočutnih starših vedno povzroči stisko in s tem tudi hitro odzivanje, zato je verjetnost konflikta med starši seveda velika (Kompan Erzar 2019, 102, 103), a če si dovolimo prisluhniti otroku in se spomniti lastnega otroštva, lahko otroku hitreje in ustrezneje pomagamo, predvsem pa se trudimo za otroka, kar je v luči odnosa najpomembnejše.

7. Skotopični sindrom in starševstvo

Kot pravi Bradley (2000) je temelj razvoja otroku pomagati prepoznavati njegove potrebe in uravnavati njegova telesna stanja, česar mora biti odrasel sposoben. Temelj zdravega starševstva je, da odrasli z otrokom živijo in sooblikujejo njegovo osebnost, nikakor pa ne usmerjajo njegovega razvoja le od zunaj, kajti otrok se razvija le v soustvarjanju, vzajemnem odnosu, kjer starši vplivajo na njegov razvoj, on pa vpliva na razvoj staršev. Ko ima otrok težave, lahko starši izberejo dve poti, pridiganje »*Zakaj nisi začela prej? Bodi odgovornejša! Si pri pouku sedela na ušesih?*«, ali pa raje vprašajo: »*Le zakaj ti je to tako težko?«* in razmislijo: *»Kaj hočem svojega otroka naučiti in kako ga naj to naučim?*« (Siegel in Payne Bryson 2011, 6–10). Na tak način lahko starši hitreje posumijo na skotopični sindrom in v kolikor se izkaže, da je temu tako, otroku potrebno pomoč tudi omogočijo.

Kompan Erzar, Poljanec (2009, 128, 129): »Starševstvo namreč zahteva posebne sposobnosti: izrazite organizacijske sposobnosti, regulacijo čutenj, empatijo do sebe in drugega, zvestobo, potrpežljivost, odgovornost, sprejemanje sebe in drugega, soočanje s svojimi notranjimi psihičnimi vsebinami, vzorci odnosov, soočanje z izvorno družino ter predvsem preseganje in razreševanje teh vezi. Po drugi strani pa starševstvo zahteva tudi izrazito funkcionalnost v svetu, poklicu in izgrajevanju identitete. Otrok se najbolje razvija ob starših, ki lahko rastejo in izgrajujejo svojo identiteto skupaj z njim. Ob svojem otroku gre vsak izmed staršev skozi lastno otroštvo. Ob otroku in izzivih, ki se nam ob njem stalno ponujajo, starši dobijo edinstveno priložnost, da dogradijo svoj lastni razvoj. Vsaka sprememba v sistemu zamaje celotno širšo družino. Prav tako kot v ožji družini se odnosi zamajejo tudi v sistemu starejše generacije, v sistemu njihovih staršev.« In če se zavemo dejstva (Kompan Erzar, Poljanec 2009, 120, 121), da so izkušnje iz otroštva vplivale na nas, nam jih (slabih) ni treba ponavljati s svojimi otroki; potem lahko svojim otrokom neprimerno hitreje pomagamo in jim stojimo ob strani tudi zaradi lastne izkušnje ne glede na to, da dodatna diagnoza v družino prinaša nova spoznanja, finančno breme in v nekaterih primerih tudi nov izgled (očala z barvnimi filtri Irlen).

8. Spremembe so lahko stresne

Za posameznika, ki ima simptome skotopičnega sindroma ali sindroma Helen Irlen in ne ve, kako se z njimi spopasti, ali za posameznika, ki že ima diagnosticiran skotopični sindrom, in ve, da bo dobil očala barve, ki mu ni všeč (npr. čisto črna kot temna sončna očala, temno siva, za moške rdeči ali roza odtenki), po besedah Johnsonove (2014, 15), zelo pomaga, če imamo podporo najbližjih.

Vsaka težava pri otroku ali nesoglasje znotraj odnosa predstavlja stres za partnerstvo, saj povzroča občutek nemoči, stiske, odpora, poruši se rutina, potrebna je ponovna regulacija odnosov, zato so zdravi odnosi in varno navezani posamezniki ključni, da lahko sprejmejo nekaj novega, Johnsonsova pravi (prav tam), da sprejmejo novost »kot da ni nič, da imajo isto

življenje, a vendar je vse drugače, saj imajo nove izkušnje, zgodbe, ki jih še dodatno povežejo in s tem krepijo njihove odnose in občutek pripadnosti.«

Kar se dogaja zdaj, temelji na tem, kar je bilo prej, in boljši kot je temelj, več težkih stvari se da prenesti, zato imajo varno navezani posamezniki manj burne reakcije, so bolj umirjeni in se v novih situacijah hitreje znajdejo.

9. Starši s skotopičnim sindromom in skrb za otroka

Od okoliščin, ki negativno vplivajo na starševsko skrb za otroka, je potrebno omeniti stresna stanja in motnje, ki lahko trajno okrnijo starševsko sposobnost odzivanja na otroka. Med taka stanja in motnje sodijo kronični stres, tesnobnost, depresivnost (Erzar, Kompan Erzar 2011, 32). Kronični stres in tesnobost pa je možno, z uspešno korekcijo skotopičnega sindroma, precej izboljšati, omiliti, včasih tudi v celoti odpraviti (Rose idr. 1986; Irlen 2010, 97, 102, 149; Tosta idr. 2014, 683). Eden od resnih dejavnikov tveganja pri razvoju navezanosti je psihično zdravje otrokovega primarnega skrbnika, največkrat matere (Erzar, Kompan Erzar 2011, 162), zato je nujno poskrbeti za psihično zdravje mater. To je v primerih, ko ima oseba težave povezane s skotopičnim sindromom, možno s pomočjo očal z barvnimi filtri Irlen, ki poskrbijo, da so možgani umirjeni (npr. Whiting, Robinson in Parrott 1994; Huang idr. 2003; Irlen 2005, 57; Riddell idr. 2006; Hollis idr. 2007, 608; Irlen 2010, 102; Huang idr. 2011). Kot pravi Erzar (v Kompan Erzar, Erzar in Poljanec 2009, 95–97), je za otroke najpomembneje, da so starši z njimi v stiku, kar pomeni, da vejo in čutijo, kaj otroci doživljajo, kaj jih skrbi in kaj razmišljajo. Temeljna potreba otrok je, da so starši srečni in zadovoljni, da sebe doživljajo kot srečne in zadovoljne odrasle ljudi. Na ta način lahko otrok starše v svojem modelu uporablja kot vir varnosti in ohranja o njih podobo dobrih in ljubečih staršev (Erzar, Kompan Erzar 2011, 107).

Če ima posameznik očala z barvnimi filtri Irlen, lahko deluje bolj celostno, tudi čustveno stabilno, usmerjeno, s kontrolo pozornosti (Northway, Manahilov in Simpson 2010, 229), kar je pomembno, saj kot pravi Katarina Kompan Erzar (2019, 202): »Integrirani človek ne bo ujetnik strahu zase. Imel bo kontrolo nad svojo zavestjo oziroma nad tem, kam usmerja svojo pozornost.«

Posameznik, ki ima korigiran skotopični sindrom (pomeni, da uporablja barvne folije Irlen oz. nosi očala z barvnimi filtri Irlen), ima tudi manj težav, glavobolov, depresij, je manj razdražljiv in vznemirjen (Irlen 2010, 105, 106; Tosta idr. 2014, 683; Westland, Pan in Lee 2017, 349–361) ter ima tako lahko potencialno boljše odnose. Z očali z barvnimi filtri Irlen so možgani bolj umirjeni, posameznik lažje najde besede, se lažje bolj pravilno, razumljivo izraža, lažje posluša, saj imajo očala z barvnimi filtri Irlen pomemben vpliv na počutje, zmanjšanje glavobolov, večjo sproščenost in koncentracijo, umirjenost in posledično vplivajo na odnose (Kelava 2018, 303, 304).

10. Sklep

Glede na prebrano in obravnavano literaturo, izkušnje presojevalke skotopičnega sindroma po metodi Irlen, učiteljice razrednega pouka in nekoga, ki že več kot 15 let dela s slepimi in slabovidnimi otroki in njihovimi družinami, lahko z gotovostjo trdim, da se brez dobrih odnosov živi veliko težje, kot brez korekcije skotopičnega sindroma. Popolnoma se strinjam, da so za kvalitetno in lažje življenje dobri odnosi ključni, korekcija skotopičnega sindroma pa je za marsikoga olajšanje, ki življenje in delo v veliki meri poenostavi in posameznika osvobodi

napetosti in bolečin, saj lajša ali celo popolnoma odpravlja težave, ki se pojavijo kot posledica skotopičnega sindroma. Res je tudi, da se v družinah, ki so med seboj bolj povezane in v katerih odnose oblikujejo avtonomni posamezniki, na spremembe hitreje in lažje odzivajo, predvsem pa reagirajo in sprejmejo posledice. Zaključimo lahko, da sta varna navezanost in čustvena regulacija pri pomoči posameznikom s skotopičnim sindromom lahko zelo pomembni.

Siegel (2013) piše, da je cilj življenja, da razumeš sebe, druge, svoje življenje in si prilagodljiv. V luči tega lahko razumemo njegov nasvet, da je potrebno sodelovanje tudi znotraj znanosti (danes se vse bolj poudarja razumevanje človeškega delovanja in doživljanja (Kompan Erzar 2019, 22, 23)), kjer vsak strokovnjak poskrbi za svoje delovno področje in tako lahko skupaj dosežejo maksimalni rezultat. Članek osvetljuje ravno ta vidik, saj bi bilo za strokovno vpeljavo presojanja za skotopični sindrom v sistem nujno sodelovanje zdravstva, šolstva in sociale.

11. Viri in literatura

Adams, Tracy A.. *Improving Scores on Computerized Reading Assessments: The Effects of Colored Overlay Use.* Doktorska disertacija. Northcentral University Graduate Faculty of the School of Education, Arizona, 2012.

Arellano, W. M. B. in Abril, L. E. C. (2015). *Síndrome Irlen, uso de transparencias de color y mejoras de la lectura en escolares urbanos de Cuenca.* Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca, 33(3), 50–56.

Bradley, S (2000). *Affect regulation and the development of psychopathology*. New York: The Guilford Press.

Cvetek, Robert (2009). *Bolečina preteklosti (travma, medosebni odnosi, družina, terapije).* Maribor: Celjska Mohorjeva družba.

Erzar, Tomaž, Katarina Kompan Erzar (2011). *Teorija navezanosti.* Celje: Celjska Mohorjeva družba.

Evans BJW, Busby A, Jeanes R, Wilkins AJ (1995). *Optometric correlates of Meares–Irlen syndrome: a matched group study.* Ophthalmic Physiol Opt 15(5):481.

Evans, B. J. W., Wilkins, A. J., Brown, J., Busby, A., Wingfield, A., Jeanes, R. in Bald, J. (1996). *A preliminary investigation into the aetiology of Meares—Irlen syndrome.* Ophthalmic and Physiological Optics, 16(4), 286–296.

Evans BJW, Drasdo N (1991). *Tinted lenses and related therapies for learning disabilities—a review.* Ophthalmic Physiol Opt 11: 206–217.

Gole A, Dibden SN, Pearson (1989) *Tinted lenses and dyslexics—a controlled study.* Aust NZ J Ophthalmol 17(2):137–141

Hollis, J., Allen, P.M., Fleischmann, D. in Aulak, R. (2007). *Personality dimensions of people who suffer from visual stress.* Ophthalmic and Physiological Optics, 27(6), 603–610.

Huang, J., Zong, X., Wilkins, A., Jenkins, B., Bozoki, A. in Cao, Y. (2011). *fMRI evidence that precision ophthalmic tints reduce cortical hyperactivation in migraine.* Cephalalgia, 31(8), 925–936.

Hughes, Daniel A. *Attachment-focused family therapy.* WW Norton & Company, 2007.

Irlen, H. (2005). *Reading by the colors: Overcoming dyslexia and other reading disabilities through the Irlen method.* ZDA: Penguin.

Irlen, H. (2010). *The Irlen revolution: a guide to changing your perception and your life.* ZDA: Square One Publishers, Inc..

Irlen, H. (2017). *Sports concussions and getting back in the game of life.* ZDA: Helen Irlen.

Johnson, Susan M. (2014). *The practice of emotionally focused couple therapy: Creating Connections* (2nd ed.). New York: Brunner-Routledge.

Kelava, Polona. 2018. *Skotopični oz. sindrom Irlen in učenje odraslih.* V: SODOBNE paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih: eseji v počastitev jubileja Ane Krajnc, ur. Nives Ličen idr., 281–305. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kompan Erzar, Katarina. Tomaž Erzar in Andreja Poljanec. 2009. *Med dvema ognjema: družina v primežu generacij.* Ljubljana: Družina.

Kompan Erzar, Katarina, in Andreja Poljanec. *Rahločutnost do otrok.* Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut (2009).

Kompan Erzar, Katarina. 2019. *Družina, vezi treh generacij.* Ljubljana: Družina.

Kriss, I. in Evans, B. J. (2005). *The relationship between dyslexia and Meares-Irlen Syndrome.* Journal of Research in Reading, 28(3), 350–364.

Kruk, R., Sumbler, K. in Willows, D. (2008). *Visual processing characteristics of children with Meares–Irlen syndrome.* Ophthalmic and Physiological Optics, 28(1), 35–46.

Lightstone, A, Lightstone, T, Wilkins, A. *Both coloured overlays and colored lenses can improve reading fluency, biut their optimal chromqticities differ.* Ophtalmic & Physiological Optics (ZDA), 1999, 279–285.

Northway, Nadia, Manahilov, Velitchko, Simpson, William. *Coloured filters improve exclusion of perceptual noise in visually symptomatic dyslexics.* Journal of Research in Reading (ZDA), avgust 2010, 223–230.

Riddell PM, Wilkins A, Hainline L (2006). *The effect of colored lenses on the visual evoked response in children with visual stress.* Optom Vis Sci 83(5):299–305.

Robinson, Gregory L, Foreman, PJ, Dear, KB. *The familial incidence of symptoms of Scotopic Sensitivity/Irlen syndrome.* Perceptual Motor Skills (ZDA), december 1996, 1043–1055.

Siegel Daniel in Tina Payne Bryson. 2011. *Vzgoja brez drame (celostni razvoj otroških možganov. Umirimo kaos in spodbudimo duševni razvoj otroka).* Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.

Siegel, Daniel. 2012. *The developing mind.* 2nd ed. New York: Guilford.

Siegel, Daniel. 2013. *Brainstorm, the power and purpose of teenage brain.* New York: Penguin.

Siegel, Daniel J., Andreja Vukmir, in Barbara Vister. Vihar v glavi: moč najstniških možganov:[vodnik po mladostnikovi duševnosti od 12. do 24. leta]. Družinski in terapevtski center Pogled, 2015.

Robinson, Gregory L, Foreman, PJ, Dear, KB. »The familial incidence of symptoms of Scotopic Sensitivity/Irlen syndrome.« Perceptual Motor Skills (ZDA), december 1996, 1043–1055.

Robinson, Gregory L., Foreman, P. J., Dear, K. B. G.. »The Familial Incidence of Symptoms of Scotopic Sensitivity/Irlen Syndrome: Comparison of Referred and Mass-Screened Groups.« Perceptual arid Mofor Skills (ZDA), 2000, 707–724.

Rose, J. D. R., Troughton, A. H., Harvey, J. S. and Smith, P. M. (1986) Depression and functional bowel disorders in gastro-intestinal outpatients. Gut, 27, 1025–1028.

Stein J (2003) Visual motion sensitivity and reading. Neuropsychologia 41:1785–1793.

Stern, D N, Bruschweiler – Stern, N, in Freeland, A. 1998. The birth of a mother: How the motherhood experience changes you for ever, New York, Basic Books.

Tosta, Sandra, Irlen, Helen, Lewine, Jeffrey in Annibali, Joseph. Precision-tinted colored filters: A successful intervention for medically resistant headaches and migraines after brain injury. BRAIN INJURY (ZDA), maj 2014, 683–683.

Vinnicott, D W (1971). Playing and reality. New York: Routledge.

Wajuihian, S. O., Naidoo, K. S. (2012). Dyslexia: An overview. Optometry and Vision Development, 1(43), 24–33.

Westland, Stephen, Pan, Qianquian, Lee, Soojin. »A review of the effect of colour and light on no-image function in humans« Coloration Technology (Združeno kraljestvo), oktober 2017, 349–361.

Whiting, Paul, G. L. Robinson, C. F. Parrot. »Irlen colored filters for reading: a six year follow up.« Australian Journal of Remedial Education (Avstralija), 1994, 26, strani od 13–19.

Wilkins A (1994) Overlays for classroom and optometric use. Ophthalmic Physiol Opt 14:97–99

Wilkins A (1995) Visual stress. Oxford University Press, Oxford

Wilkins A (2003) Reading through colour: how coloured filters can reduce reading difficulty, eye strain and headaches. Wiley, Chichester

Wilkins, Arnold J, Lewis, E (1999). Coloured overlays, text and teksture. Perception, 28. 641–650.

Wilkins AJ, Neary C (1991) Some visual, optometric and perceptual effects of coloured glasses. Ophthalmic Physiol Opt 11:163–171.

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Nina Čelešnik Kozamernik je v Centru IRIS (Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne) zaposlena od leta 2006. Je učiteljica razrednega pouka in angleščine za 1. in 2. triletje, ima opravljeno defektološko dokvalifikacijo, magistrirala je s področja razrednega pouka, doktorat pa opravlja na Teološki fakulteti, smer zakonska in družinska terapija, kjer preučuje vpliv nošenja očal z barvnimi filtri Irlen na posamezne dejavnike, ki vplivajo na kakovost življenja posameznikov. Trenutno poučuje v 1., 2., 3., 5. razredu, v oddelkih za slepe in slabovidne otroke kot tudi v oddelkih za otroke z motnjo avtističnega spektra, dela kot 2. učitelj v 1. razredu, je koordinatorica projekta »*Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja«* in predava preko projekta *»Z roko v roku poMOČ«*, ki je namenjen usposabljanju strokovnih delavcev, z namenom razvoja inkluzivnega izobraževanja in dvigu njegove kakovosti. Od februarja 2018 je Nina certificirana presojevalka po metodi Irlen in testiranja redno opravlja v sklopu dejavnosti Centra IRIS. Ninina najvišja vrednota pri delu je maksimalno dobro za otroke, življenjsko vodilo pa prilagodljivost: »Nikoli ne pozabi kako je biti na drugi strani (katedra, okenca, stranišča, sejne sobe ...) in življenje bo lepše ... za vse.«

Self u razvoju

Self in Development

Snežana Milenković

Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
snezana.milenkovic.iap@gmail.com
www.iap.org.rs

Apstrakt

Prema Jungu, arhetipski pokretač i cilj procesa individuacije je *sopstvo* ili *Self*. Možemo ga shvatiti kao pravu, skrivenu suštinu pojedinca, njegovo suštastveno potpuno biće koje obuhvata i nadilazi *Ja*. Ja predstavlja najbitniji i najsloženiji deo svesne ličnosti, agens svih naših psihičkih akata, odnosno subjekt koji opaža, oseća, misli, planira, procenjuje i kontroliše ponašanje. Doživljaj kontinuiteta i identiteta predstavlja naše vlastito Ja. Materijalni aspekt čovekovog Ja predstavlja njegovo fizičko telo (Telesno Ja), a društveni deo kako ga drugi vide (Socijalno Ja). Od Stvarnog Ja razlikuje se Idealno Ja (kakvo bi Ja trebalo da bude). S obzirom da je naše *Stvarno Ja* ili *Pravi Self* glavna tema izlaganja, orijentisaćemo se najpre na distinkciju *Pravog* i *Lažnog Selfa* o čemu govori engleski pedijatar, psihoanalitičar, predstavnik Engleske škole objektnih odnosa (True Self vs False Self, Winnicott, 1953). *Lažni Self* je veštačka *persona* (maska) koju ljudi kreiraju vrlo rano u životu da bi se zaštitili od ponovnih doživljavanja razvojnih trauma, šokova i stresa u bliskim odnosima. Stvaranje našeg *Lažnog (deluzionog) Selfa* započinje rano u detinjstvu, zahvaljujući zahtevima naših roditelja kojima moramo da se povinujemo da bismo bili voljeni, dobili priznanje, da bi, ukratko, bili prihvaćeni (uslovno) i da bi naše potrebe bile makar delimično zadovoljene ili čak da bismo preživeli (performing and surviving adaptation, Joines, & Stewart, 2002). Docnije se ta vrsta vaspitanja i obrazovanja nastavlja u našim edukativnim sistemima i karijeri. Nastavljamo da budemo stalno u poziciji da ispunjavamo i zadovoljavamo zahteve (značajnih) drugih, koji zapravo predstavljaju replike naših roditelja i svih onih koji su učestvovali u našem odgajanju i vaspitanju (roditelji, škola, zajednica, nacija, kultura). Najviše vremena, stavljali smo masku na lice (ne pokazujući ono pravo, najčešće i ne znajući za ono Pravo Ja) slažući se sa našim vaspitačima, učiteljima, nastavnicima, profesorima, našim bosovima, kolegama, partnerima, prijateljima). Ne samo da smo gubili radost života, već smo zaboravili i ko smo mi. Stoga, moja definicija čoveka i njegove ličnosti mogla bi da glasi: *"Čovek je radosno biće, jer ako to nije, onda nešto nije u redu sa njegovim životom"* (Milenković, 2017). Naši suštinski atributi (našeg *Pravog Selfa ili Ja)* su: sklad, savršenstvo, jedinstvo, potpunost, ravnoteža i spokojstvo. Svakako, dodala bih, *sabornost* (integrisanost) naspram *multifreničnosti* (fragmentiranost) (Milenković, 2017). Šta nam, dakle, valja činiti? Kako doći do sebe pravog, stvarnog? Odgovor je: povezati se sa unutrašnjim glasom Deteta u nama – Unutrašnjim Detetom i raskrstiti sa *Lažnim Selfom*. Podsetimo se i na e*go* – koji je u većini i najčešće naš L*ažni Self*. Ego je socijalni konstrukt, a to znači, metaforički rečeno, šolja puna mišljenja i spekulacija koje smo ispunjavali tokom godina našeg života o tome šta mislimo ko smo mi. Srećom, to što je nekada bio naš način preživljavanja i življenja kada smo bili dete, danas ne moramo više da sledimo. Međutim, nije lako otarasiti se našeg ega, sada on predstavlja naš problem, a to su nesigurnost i sumnja u sebe. A gorivo je (ono čime se hrani naš ego) spoljašnja validacija (Šta će drugi reći o nama? Šta očekuju od nas?). I to može ići u dva pravca: prvi je *slab ego* (weak ego) – kada mislimo

veoma loše o sebi, svojoj vrednosti (self-worth) i kada sebe kažnjavamo samodestruktivnim mislima. Drugi pravac je, tzv. *veliki ego* (big ego), koji je često rezultat brojnih spoljašnjih validacija koje pokrivaju bazičnu nesigurnost. Mislimo veoma visoko o sebi čemu pridodajemo dosta (lažne) sigurnosti u sebe, ponosa i "sopstvene vrednosti" (kao nad-kompenzaciju bazične nesigurnosti i slabosti). Pitamo se: da li postoji alternativa? Naravno da postoji, a to je naš *Pravi Self* koji, takođe, ima dve perspektive: *psihološku i duhovnu.* Ako i kada tragamo za svojim *Pravim Selfom* sa *psihološke strane,* na putu smo da otkrijemo pravu istinu o sebi, svoju vlastitu istinu – istinu koja će stvoriti neprijatnost (i neprijatna osećanja) pre nego što doživimo novi osećaj slobode. To je zato što se po prvi put suočavamo sa sobom samima, prepoznajemo i doživljavamo obe strane: strahove, nesigurnosti, kao i naše snage. Povezujemo se sa našim unutrašnjim glasom (Unutrašnjim Detetom), koji tačno zna i oduvek je znao šta je najbolje za nas. Učimo da *praštanjem* otpuštamo nataložene negativne emocije (straha, bola i besa) i praštanjem spoznajemo i doživljavamo dobro u sebi i drugima kroz *zahvalnost*. Otkrivanje našeg Istinskog Selfa sa psihološkog stanovišta može se opisati i kao otkriće našeg Autentičnog Ja ili Pravog Ja (sada vidimo da se ovi pojmovi Pravi Self i Pravo, Autentično Ja odnose na isto). Niti veliki ego, već Smiren Self, Smireno Ja, koje označava zdravo samopoštovanje/samocenjenje; koje zna vlastite granice i ne plaši se da pokaže svoju vulnerabilnost i kome nije potrebno konstantno korišćenje odbrambenosti kad god je uplašen, koji ima čvrst osećaj vlastite kompetentnosti. Ukratko, ne moramo se neprestano dokazivati pred drugima da vredimo, da smo OK. Jer, kada smo mi OK i drugi su OK. Kvaliteti takvog Autentičnog, Pravog Ja/Selfa su da je manje procenjujući/vrednujući, manje iluzoran, sa manje granica između sebe i sveta (Kao što Ken Wilber konstatuje u svojoj knjizi "Bez granica", granice u prirodi ne postoje. Njih su stvorili ljudi i one su linije sukoba i ratova. U prirodi postoje linije koje istovremeno i spajaju i razdvajaju. Linija neba spaja, istovremeno i razdvaja nebo od zemlje i sl.). Ako nam ovo nije dovoljno, možemo nastaviti ići dalje... A to znači, razvijati našu *duhovnu perspektivu.* Istinski Self sa duhovne tačke gledišta se često označava i kao *svesnost (awareness).* Ponekad se naziva "*Posmatrač", "Svedok"* koji posmatra, svedoči naše misli, emocije i svet, sa pozicije spoljašnjeg posmatrača. Drugim rečima, mi posmatramo i osećamo ali nismo time uslovljeni, nismo više reaktivna bića, već odgovorna (response-ability). Kao metafora može da posluži ogledalo, koje reflektuje sliku predmeta – to što je ispred njega, ali je ne upija, ne prianja, pušta je da prolazi, ne identifikuje se s njome. Lažni Self je fikcija, misao, ideja, mentalna konstrukcija. On nije realan. I ma šta da izaberemo, psihološki ili duhovni put, važno je da raskinemo, prekinemo sa svojim Lažnim Selfom, tj. sa našim ograničavajućim, limitirajućim uverenjima i da pronađemo našu vlastitu istinu, da sledimo svoj put. To znači, da živimo radosno, slobodno, hrabro, sa punom odgovornošću i uključenošću kroz solidarnu akciju sa drugima. Naš Self se razvija, nije statičan i u skladu sa najnovijim naučnim otkrićima, zahvaljujući plastičnosti mozga, mi možemo da učimo i da se menjamo i razvijamo do kraja života. O tome najbolje govori Harvardska studija evolucije Selfa na čelu sa profesorom Robertom Keganom. Nakon trećeg stupnja razvoja našeg Socijalizovanog Selfa, što većina ljudi ostvaruje, mi možemo produžiti dalje. Četvrti stupanj evolucije Selfa (The Self-Authoring Mind), po njemu, predstavlja "kvantni skok", ostvarenje novog nivoa autonomije i svesnosti, koji pretpostavlja izlazak izvan sfere komfora i sigurnosti i društva. To znači, da smo većinom razuslovljeni od ograničavajućih obrazaca ponašanja koje nam nameće porodica, društvo i kultura, Mali broj pojedinaca ostvaruje ovaj nivo autonomije Selfa, a još manji onaj sledeći, peti nivo (The Self-Transforming Mind) koji predstavlja vrhunac ljudskog razvoja, još jedan "kvantni skok" na novi nivo svesnosti i naših mogućnosti. Naše mogućnosti za povezivanjem i komunikacijom su još dublje tako da linija između nas i drugih i univerzuma počinje da se gubi. Zapravo, od ego-centričnih, preko etno-centričnih mi smo sada, na ovom nivou razvoja naše svesti, spremni da uistinu prihvatimo univerzalne vrednosti, kao što je npr. humanost, istina, pravda (Ken Wilber ih naziva i "world-centric" vrednosti). Transformacija nas je u skladu sa našom voljom i svesnim htenjem. Najmanji broj ljudi je dostigao ovaj nivo evolucije svesti. Robert Keganova istraživanja sugeriraju da oni koji su u stanju da se razviju kroz samoautorstvo (self-authorship) do samotransformacije (self-

transformation) biće u stanju da uobliče/kreiraju ne samo sebe, već i budućnost čovečanstva. Ovaj evolutivni razvoj najpre zahteva da iskoristimo vlastite kapacitete i mogućnosti u ostvarenju autentičnog narativa i da kreiramo, napišemo vlastitu životnu priču po našoj želji i volji (koja je naša svesna kreacija). Tada možemo svesno da uzmemo uzde u svoje ruke naše vlastite evolucije i da sobom upravljamo u pravcu ostvarenja naših najviših potencijala – kreiranja našeg vlastitog života i nas samih. Slično nam i Niče poručuje: "Treba imati hrabrosti za svoju vlastitost". Jer, ne zaboravimo, samo dela ljubavi o(p)staju. Valja nam raditi iz ljubavi, a ne iz straha. Strah od nas čini kukavice, poručuje nam Šekspir. I kako kaže Prva poslanica svetog apostola Pavla Korinćanima, glava 13: "Ako jezike čovečije govorim, a ljubavi nemam, onda sam kao zvono koje ječi, ili cimbal koji zveči" i završava sa: "A sad ostaje vera, nada, ljubav, ovo troje; ali od njih najveća je ljubav".

Ključne reči: Autentično Ja, ego, Lažni Self, Pravi Self, Self, razvoj Selfa.

About the author

Prof. dr. Snežana D. Milenković, Distinguished Professor of Psychology and Psychotherapy at the Faculty of Philosophy, Department of Psychology, University of Novi Sad, received her MA in psychology (1981) and doctorate in medicine in (1992) from Belgrade University.
She has devoted her professional career to the teaching, practice, and study of psychotherapy.
Prof. Milenković is the author or co-author of about 200 scientific articles published in the country and abroad and four books including: *Values in Contemporary Psychotherapy* (1997), *Psychotherapy and Spirituality* (2002), *Soul Thinks in Images: Integrative Art Psychotherapy (2017*) and *The Book of Silence: Phenomenology of Silence (in press).*
She is a member of numerous professional organizations including the European Association for Psychotherapy (EAP) and a fellow of the Serbian Psychological Association.
Prof. Milenković is a co-founder, ex-president (1997-2009) and now Honorary President of the Serbian Union of Associations for Psychotherapy (SUAP), regular member of the EAP.
She is a co-founder and president of the Serbian Society for Integrative Art Psychotherapy (1999-present).
Since the Nineties prof. Milenkovic conducts organised education in Integrative Art Psychotherapy. Within the framework of the education, she also conducts International Workshops, Summerschools and Seminars.
Her current focus is on founding the Earth Holistic Health Center (combining Integral Psychology, Integrative Medicine and Integrative Psychotherapy) dedicated to the integral humankind health (body, soul & spirit).

Pomen bolnišničnega vrtca pri enodnevnem sprejemu otrok v bolnišnico

The Importance of Hospital Kindergartens in Day Hospitals

Jerneja Novšak Brce[1], Ksenja Berlec[2], Damjana Kogovšek[1]

[1] *Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*
[2]*Vrtec Antona Medveda Kamnik*
jerneja.novsak@pef.uni-lj.si; ksenija.berlec@gmail.com; damjana.kogovsek@pef.uni-lj.si

Povzetek

Bolnišnični vzgojitelj v okviru vrtca, ki deluje v enodnevni bolnišnici, predstavlja pomembno vlogo v času bivanja otrok, saj prispeva k pomembnemu procesu zdravljenja in rehabilitaciji otrok. V enodnevno bolnišnico so sprejeti bolni otroci ter otroci z različnimi telesnimi poškodbami, zaradi katerih ostanejo na opazovanju (npr. udarec v glavo, zlomi kosti …) v enodnevni bolnišnici. Med dnevnim bivanjem se srečujejo z raznimi pregledi, preiskavami, prejemi terapij in operacijami, ob katerih občutijo strah in nezaupanje. Ob tem doživljajo neprijetne trenutke tudi njihovi starši. Znotraj bolnišničnega vrtca v enodnevni bolnišnici deluje tudi bolnišnični vzgojitelj, ki bolnim in poškodovanim otrokom ter njihovim staršem nudi čim bolj prijetno in prijazno bivanje v bolnišnici.
V empiričnem delu smo s pomočjo vprašalnika, oblikovanega za namen raziskave, med tremi skupinami (strokovni zdravstveni delavci, strokovni pedagoški delavci in starši) s po 50 posamezniki ugotavljali pomembnost bolnišničnega vrtca. Ugotovili smo, da je vsem trem skupinam posameznikov pomembna prisotnost bolnišničnega vrtca pri enodnevnem sprejemu otrok v bolnišnico. Staršem je najbolj pomembno, da otrok v času enodnevnega sprejema v bolnišnico zamenja prostor bolnišnične sobe za igralnico, v kateri mu vzgojitelj omogoča gibanje po prostoru, nabiranje novih idej in krepitev želja po ustvarjalnem sodelovanju. Strokovnim zdravstvenim delavcem je najbolj pomembna vključenost otroka v bolnišnično igralnico z namenom, da otrok izboljša svoje čustveno stanje. Strokovnim pedagoškim delavcem je najbolj pomembno, da bolnišnični vzgojitelj prek igre ozavešča otroka o prilagojenem načinu življenja zaradi bolezni, poškodb ...

Ključne besede: bolni predšolski otroci, bolnišnični vrtec, enodnevna bolnišnica, pomen vzgojitelja.

Abstract

Preschool teachers in day hospital kindergartens are highly important as they play a significant role in the treatment and rehabilitation process during the children's stay at the hospital. Day hospitals admit sick children and children with physical injuries (such as head injuries, bone fractures, etc.) that need to stay under observation. During their stay, children undergo examinations, tests, therapy, and surgery that can cause fear and distrust. Their parents experience unpleasant moments as well. Kindergartens in day hospitals employ preschool teachers whose task is to ensure that sick and injured children and their parents have as pleasant and friendly stay at the hospital as possible.
For the empirical part of our thesis, we used a specifically designed questionnaire to determine the importance of hospital kindergartens for three groups consisting of 50 persons each: health professionals, teachers, and parents. We found that all three groups felt strongly about the importance of kindergartens in day hospitals. Parents found it important that, during their time at the day hospital, children were not placed in regular hospital rooms, but playrooms in which preschool teachers let them move around, explore new ideas, and provide opportunities for creative cooperation. For health professionals, the most important thing was that the children spent time in hospital playrooms as it would

improve their emotional states. Teachers found it important that children were taught by child care workers through play how to adjust to life with illness or after injury.

Keywords: day hospital, hospital kindergarten, sick children, the importance of preschool teachers.

1. Uvod

1.1 Dnevna bolnišnica

Dnevna bolnišnica pomeni kratkotrajno enodnevno hospitalizacijo pacienta (Hoyer, 1991). Dnevna hospitalizacija oz. bivanje vključuje širok razpon terapevtskih, negovalnih in zdravstveno-vzgojnih storitev z intenzivnostjo, ki je manjša od stalnih bolnišničnih programov in večja od tradicionalnih ambulantnih storitev (Janičijevič, Koren in Petkovič, 2010).

V Sloveniji Ministrstvo za zdravje opredeljuje dnevno bolnišnico kot bolnišnico, kjer se opravljajo povsem enake dejavnosti kot na bolniškem oddelku. Dnevna bolnišnica deluje 12 ur dnevno (od 8. do 20. ure) od ponedeljka do petka. Namenjena je polikliničnim bolnikom, ki po opravljenih zahtevnejših preiskavah in manjših kirurških posegih potrebujejo nekaj ur počitka, nego, oskrbo in zdravstveni nadzor (Ministrstvo za zdravje, 2019).

Dnevna bolnišnica ima za paciente pripravljene postelje, kjer si lahko opomorejo, ali pa postelje, ki so pridružene posebnim medicinskim napravam (Zdravstveni statistični letopis, 2010).

1.2 Vrtec v dnevni bolnišnici

Pomemben korak k začetku vzgoje in izobraževanja v slovenskih bolnišnicah, še posebno v Kliničnem centru v Ljubljani, je prispeval pediater, prof. dr. Marij Avčin. Na njegovo pobudo so leta 1951 v začeli s poučevanjem otrok. Z razvojem bolnišnične šole leta 1951 v ljubljanski bolnišnici, se je razvijala tudi predšolska dejavnost, saj so se v bolnišničnih oddelkih kmalu zaposlili tudi vzgojitelji (Kolenec, 2002). Delo vzgojitelja v bolnišničnem okolju so podprli številni pediatri, zaposleni na pediatričnih oddelkih. Bolnišnični vrtec je postal pomemben del pri zdravljenju otroka v bolnišnici (Kornhauser, 2002).

V zadnjih desetletjih je zdravstvena organizacija vedno bolj usmerjena k razvijanju enodnevnih otroških bolnišnic, v katerih deluje tudi bolnišnični vrtec. Vsem predšolskim otrokom, če stanje bolezni to omogoča, bolnišnični vrtec omogoča možnosti za igro, razvedrilo, rekreacijo in izobraževanje. Bolnišnični vrtec deluje na ljubljanskih pediatričnih oddelkih, kjer poteka dnevna bolnišnica na kliničnem oddelku za otroško kirurgijo in intenzivno terapijo, oddelku za otroško, mladostniško in razvojno nevrologijo, oddelku za endokrinologijo, diabetes in bolezni presnove, oddelku za otroško hematologijo in onkologijo, oddleku za gastroenterologijo, hepatologijo in nutricionistiko in oddelku za nefrologijo. Deluje tudi na oddelkih, kjer deluje služba za pljučne bolezni, služba za kardiologijo ter služba za alergologijo, revmatologijo in klinično imunologijo.

V dnevni bolnišnici pediatričnega Kliničnega centra Ljubljana je bolnišnični vrtec odprt od 8. ure zjutraj pa do 14. ure popoldan. Na oddelku za otroško kirurgija in intenzivno terapijo pa deluje vrtec, kjer poteka dnevna bolnišnica tudi v popoldanskem času.

Bolnišnični vzgojitelji poleg opravljanja dela v dnevni bolnišnici opravljajo delo tudi na

oddelkih, kjer so bivajo hospitalizirani otroci. Iz 34. člena Pravilnik o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje predšolske vzgoje se upošteva normativ za oblikovanje kombiniranih oddelkov. Osnova za ugotavljanje števila otrok je povprečno število hospitaliziranih otrok v enem dnevu (po podatkih iz preteklega leta) - za 10 otrok je predviden en vzgojitelj.

1.3 Vloga vzgojitelja v vrtcu dnevne bolnišnice

Vzgojitelj v vrtcu dnevne bolnišnice opravlja poklic, ki mu prinaša veliko izzivov. Pri svojem delu se sooča z otroki, ki pridejo na enodnevni sprejem, zato je pomembno, da je tak sprejem za otroka čim manj stresen in prijazen, saj si ga bo zelo zapolnil. Zaradi narave bolezni kronično bolni otroci lahko dlje časa obiskujejo dnevno bolnišnico, kar pomeni, da mora vzgojitelj v bolnišnici otroku omogočiti čim bolj prijetno bivanje, saj se bo prav zaradi takšnega okolja rad vračal v bolnišnično okolje.

Seveda pa pri vsem tem ni vseeno, kako usposobljen je vzgojitelj in kakšno izobrazbo ima. Prav tako kot vzgojitelji v vrtcih se morajo tudi vzgojitelji v bolnišnicah ustrezno izobraževati in upoštevati določena načela in smernice ter se vsaj okvirno držati predpisanega kurikuluma ter ga po potrebi prilagajati posameznemu otroku.

Vzgojitelj v bolnišnici vzgojno delo načrtuje za svoje delovno mesto na oddelku ob upoštevanju letnega delovnega načrta vrtca, Kurikula za vrtce ter potreb bolnih otrok. Za otroke s posebnimi potrebami upoštevajo pravila individualnega načrtovanja. Ob samem načrtovanju mora vzgojitelj izvedbo načrtovanega prilagajati tako potrebam otrok kot procesnemu zdravljenju (Mrevlje, 2013). H. M. Mrevlje (2013) govori o vzgojiteljevi osebnosti v bolnišnici, ki po njenem mnenju zajema vlogo dobrega poslušalca do sočloveka, pozitivne osebe z veliko energije in osebe z empatijo do človeka.

Tudi A. Žerovnik (1987) navaja posebno osebnost vzgojitelja v bolnišnici, ki se kaže v prilagodljivih razmišljanjih, reakcijah, mišljenju; kritičnem presojanju danih situacij in delovanju v podrejeni in ustvarjalni vlogi; ustvarjanju prijetnega okolja; razvijanju interesa za razširjanje, aktualiziranje pedagoškega znanja; strogosti do dela, ki ga opravljajo; skrbi za svoje duševno ravnovesje.

1.3.1 Vloga vzgojitelja ob sprejemu otroka v bolnišnico

Vzgojitelj v bolnišnici se mora zavedati svojih pravic in dolžnosti, pravic in dolžnosti osebja in pacientov ter procesa zdravljenja posameznega otroka (Jerina Gubanc, 2012).

Prihod in sprejem otroka v enodnevno bolnišnico je odvisen od oddelka in vzroka bolnišničnega zdravljenja. Na sprejem v enodnevno bolnišnico se vračajo otroci, ki so že bili v bolnišnici, in tisti, ki se s takšnem okoljem srečajo prvič. Prihod in sprejem v enodnevno bolnišnico je za predvidene otroke (zaradi vnaprej dogovorjenih posegov, prejemov terapij, preiskav) v jutranjem času. Takrat so otroci sprejeti na oddelek, kjer dobijo svojo posteljo.

Dnevna bolnišnica predstavlja za sprejete otroke z akutnimi obolenji in telesnimi poškodbami novo, neznano okolje, kjer otroci srečujejo njim neznane osebe. Ob tem otroci občutijo negotovost in delujejo prestrašeno (Petrun-Ulaga, Bukovac in Barovič 1991). Z vstopom otroka v bolnišnično okolje otroke spremlja tudi stres (Parson, 2009). M. Švajcer (1988) trdi, da na otrokovo doživljanje bolezni vplivajo njegova starost, osebne lastnosti, obolenje in trajanje bolezni.

Ob sprejemu otroka na oddelek je prisoten tudi vzgojitelj, ki se zaveda, da v bolnišnico prihajajo otroci z različnimi neprijetnimi občutki, zato se toliko bolj zave pomembnosti prvega stika z njim in tudi staršem. J. Lipičnik Vodopivec (1996) meni, da pri procesu razvijanja odnosa pomembno vlogo predstavlja prvi stik, ki ga doživljamo ob prvem srečanju. Vzgojitelj se zaveda, da je prvi stik z otrokom in staršem ključnega pomena in predstavlja velik del za nadaljnja sodelovanja, ki temeljijo na prijazni in odkriti komunikaciji ter posledično na vzpostavitvi zaupanja in občutka varnosti in sprejetosti pri otroku ter staršu.

Da se bo otrok čim bolje počutil, vzgojitelj skupaj s starši otroku na njemu razumljiv način pove, kje se nahaja, zakaj je prišel, ter mu pove, da se bo tukaj lahko igral in spoznal druge otroke (Jerina Gubanc, 2012). Vzgojitelj otroku nudi možnost za igro glede na njegovo zdravstveno stanje. Pripravi različne dejavnosti, ki mu omogočajo lažje soočanje s tem, da se nahaja v zanj neprijetnem okolju.

1.3.2 Vloga vzgojitelja ob staršu otroka v bolnišnici

Vzgojitelj predstavlja staršem otrok v bolnišnici pomembno oporo, saj se ta kaže predvsem v razumevanju in podpori staršev ob njihovem spremljanju bolnega otroka (Jerina Gubanc, 2012).

Ob sprejemu otroka v bolnišnico pa poleg otroka strah doživljajo tudi starši. Otrokovo bolezen ali poškodbo spremljajo intenzivna čustva in doživljanje staršev, še bolj izrazito pa je to opaziti pri starših otroka, ki je obolel za kronično boleznijo ali pa je prišlo do akutne poškodbe. Starše skrbi za otrokovo zdravstveno stanje, kakšne bodo posledice bolezni, poškodbe, ob tem čutijo nemoč, ki jo otrok doživlja ob raznih zdravstvenih posegih, obenem občutijo krivdo, brezvoljnost, občutje lastne prikrajšanosti, odpor do spremembe, ki jo prinašata bolezen ali poškodba (Tomori, 1987).

Med samim zdravstvenim posegom, terapijo, pregledom otroka je pomembno, kaj starši takrat počnejo oziroma kako odreagirajo v dani situaciji. Otrokova stopnja zaskrbljenosti in strahu med samim bolečim zdravstvenim posegom je zelo povezana s stopnjo zaskrbljenosti ter strahu pri starših. Kot pravi Vrba (2009), je potrebno starše v takšnih primerih »pripraviti na situacije, ki so boleče za otroka, in jim svetovati, kako naj se vedejo ob otrokovem doživljanju bolečine, strahu, in kaj naj bi bila naloga medicinski sester in pedagoških delavcev oddelka« (str. 24).

Kako se bo otrok odzval v bolnišničnem okolju, je torej v veliki meri odvisno tudi od staršev. Pomembno je, da starši lastnih strahov ne prenašajo na otroka in ob tem ostanejo mirni. Otroci natančno čutijo, kdaj starši ne govorijo po pravici in stvari olepšujejo (Nitsch, 2002).

Bolni otroci v takem času še bolj potrebujejo starše ter njihovo živost in ne otopelosti, strahu, saj s tem lažje ohranjajo svoj optimizem (Društvo staršev otrok z rakom Jonatan Prijatelj, 2017).

Vzgojitelj vpliva tudi na čustveno in socialno vzdušje staršev bolnih otrok, kjer jim velikokrat predstavlja oporo pri njihovi razbremenitvi. Vzgojitelj v bolnišničnem okolju nudi oporo staršu, saj kot pravi Kovač (2009) »pogosto tudi oni potrebujejo pogovor in tolažbo«.

Staršem bolnišnično okolje predstavlja neugodje, kar posledično neugodno vpliva na kakovostno preživljanje skupnega časa. Starši ne vedo, kaj in kako lahko z otrokom delajo. Vzgojitelj v bolnišnici v takih trenutkih pomaga staršem tako, da pomaga usmeriti pozornost na otroka, na način, da otroku ponudi aktivnost, ki je v tistem trenutku zanj najustreznejša glede na njegovo psihično počutje in zdravstveno stanje (Jerina Gubanc, 2012).

Vzgojitelj se zaveda, da si bo pridobil zaupanje staršev takrat, ko bo ta začutil, da je vzgojitelj sprejel njegovega otroka v celoti in njih same takšne, kot so. Pridobitev zaupanja staršev je odvisna predvsem od osebnosti vzgojitelja, njegovega načina komuniciranja, predhodnih izkušenj.

1.3.3 Vloga vzgojitelja v bolnišničnem oddelku

Vzgojitelj se glede na vrsto pediatričnega oddelka dnevne bolnišnice, kjer deluje srečuje z različnimi otroki, ki se jim zaradi narave bolezni, poškodb prilagaja različne aktivnosti (Črepinko, 1991).

Aktivnosti otrok prilagaja tudi starosti otrok, saj so v pediatrične oddelke vključeni vsi predšolski otroci. S. Hoyer (1994) zagovarja, da mora biti delo, ki ga izvaja vzgojitelj ob ali z bolnim otrokom v bolnišnici, »kakovostno, organizirano, strokovno, primerno otrokovi starosti in bolezni« (str. 54). Pri tem upoštevamo, kot navaja Vovk (2003), da »gradimo na otrokovih zmožnostih, ki so sicer zaradi bolezni omejene, in jih vodimo k pridobivanju zanimivih izkušenj in spoznanj«.

Pri svojem delu mora vzgojitelj upoštevati različne dejavnike, kot so: starost otroka, njegovo čustveno stanje, njegovo prizadetost, zahteve zdravljenja, njegovo znanje, prostorske in časovne okoliščine, da mu sploh lahko ponudi ustrezno dejavnost (Kolenec, 1993).

Vzgojitelj pri delu z bolnimi in poškodovanimi otroki dejavnosti prilagaja potrebam bolnim in poškodovanim otrok na način, da pri delu načrtuje likovne, glasbene dejavnosti, ples, vključuje igre vlog, družabne igre, socialne igre, igre z zdravniško opremo, igrače, igre na instrumente, igralne kotičke (Meško, 2004). Vzgojitelj ob posebnih priložnostih v bolnišnici, ko je npr. praznovanje otrokovega rojstnega dne, materinskega praznika, pusta, Miklavža, božiča, organizira razne dramatizacije, srečelove, olimpijske igre (v mesecu športa) in povabijo v bolnišnični vrtec tudi zunanje goste. Vzgojiteljice skupaj z otroki poskrbijo tudi za prijetnejšo bivanje otrok v bolnišnici in sicer tako, da skupaj okrasijo z otroškimi izdelki, hodnike, ambulante in bolniške sobe (Theuerschuh, Kokelj, Jerina Gubanc, 2002).

M. Črepinko (1991) navaja, da v bolnišnici menijo, da mora vzgojitelj ob bolnem otroku poznati in osvojiti nekatera znanja iz medicine. Po mnenju M. Jerina Gubanc (2012) znanje vzgojitelja obsega tudi zdravstveno specifiko oddelka, kjer deluje (vrste posegov, terapij, preiskav, bolezni, terminologijo, ki jo uporablja osebje, hišni red, namen uporabe medicinskih pripomočkov in aparatur ipd.).

Vzgojitelj lahko prek igre na različne načine ozavešča otroke o novem načinu življenja zaradi bolezni ali poškodb. Tu je pomembna predvsem vzgojiteljeva kreativnost, strokovnost, predvsem pa iniciativnost, ki ga vodi do cilja, da bi otroku na zabaven način prikazal zanj življenjsko pomembne vsebine.

Otroci se v enodnevni bolnišnici srečujejo z različnimi preiskavami, pregledi ali terapijami.

Temeljita in pravilna priprava otoka na preiskave, preglede ali terapije je zelo pomembna. Vzgojitelj si pri majhnih, predšolskih otrocih v takšnih trenutkih pomaga z igro. Otroci se s posegi, ki jih bodo opravili na njih, seznanijo prek lutke, pri čemer so ti v vlogi medicinske sestre ali zdravnika. V pomoč so tako vzgojitelju kot otroku različni didaktični pripomočki ter igra vlog (Theuerschuh, Kokej in Jerina Gubanc, 2002). J. Meško pravi, da »z dobro premišljeno organizacijo prostora in primerno izbiro sredstev ter dejavnosti vzgojiteljice psihično pripravijo na medicinske posege« (2004, str. 20).

Vloga vzgojitelja v bolnišničnem oddelku prispeva k pomembnemu delu procesa zdravljenja in rehabilitacije. Ali bo stiska otroka, ki jo preživlja v bolnišnici manjša, je v veliki meri odvisno od vzgojiteljeve osebnosti, iznajdljivosti, kreativnosti, znanja, strokovnosti, občutka ter spoštovanja do otroka (Pavliha, 2016). Po mnenju M. Jerina Gubanc (2012) je vzgojitelj v bolnišničnem oddelku pozoren na trenutke, ko otrok še posebej potrebuje njegovo pomoč v smislu tolažbe, razvedrila in pozornosti, zato skrbi za ugodno čustveno-socialno vzdušje.

Vzgojitelj bolnišničnega vrtca pomaga pri navezovanju in spodbujanju stikov z drugimi, ki so na enodnevnem sprejemu. Ravno prostor, namenjen igri, otrokom omogoča prostor za številne priložnosti za spoprijateljevanje z drugimi in druženje z njimi na pozitiven in zabaven način. Takšni prostori mu prinašajo močno sporočilo, da niso sami, ter omogočajo druženje s svojimi sovrstniki, ki so v podobnem položaju (Hubbuck, 2009).

2. Empirični del

2.1 Opredelitev raziskovalnega problema

V pediatričnih bolnišničnih oddelkih deluje bolnišnični vrtec, v katerem so zaposleni bolnišnični vzgojitelji. Svoje delo opravljajo tudi na oddelkih, kjer otroci prihajajo na enodnevni sprejem v bolnišnico. Z vstopom otroka v bolnišnično okolje mu morajo biti zagotovljene njegove pravice.

Namen raziskave je ugotoviti, ali je bolnišnični vrtec za otroke pri enodnevnem sprejemu v bolnišnico pomemben element bolnišničnega okolja, ter kje se ta pomembnost najbolj odraža.

2.2 Cilji raziskave in hipoteze

Cilj raziskave je ugotoviti stališča staršev in strokovnih zdravstvenih delavcev (zdravnik, medicinske sestre, zdravstveniki) ter stališča strokovnih delavcev v Vrtcu Kurirček Logatec (vzgojitelj, vzgojitelj-pomočnik vzgojitelja) glede pomembnosti bolnišničnega vrtca za otroke, ki pridejo na enodnevni sprejem v bolnišnico.

Predpostavili smo naslednje hipoteze:

Hipoteza 1 (H1): Obstaja statistično pomembna razlika med oceno stališč staršev in zdravstvenih delavcev glede pomembnosti bolnišničnega vrtca za otroke na enodnevnem sprejemu v bolnišnici.

Hipoteza 2 (H2): Obstaja statistično pomembna razlika med oceno stališč staršev in strokovnih pedagoških delavcev v vrtcu glede pomembnosti bolnišničnega vrtca za otroke na enodnevnem sprejemu v bolnišnici.

Hipoteza 3 (H3): Obstaja statistično pomembna razlika med oceno stališč zdravstvenih delavcev in strokovnih pedagoških delavcev v vrtcu glede pomembnosti bolnišničnega vrtca za otroke na enodnevnem sprejemu v bolnišnico.

2.3 Metoda in raziskovalni pristop

2.3.1 Vzorec

Pri raziskavi smo uporabili namenski vzorec. Vzorec prestavljajo tri skupine posameznikov, pri katerih smo ugotavljali pomembnost bolnišničnega vrtca za otroke, ki pridejo na enodnevni sprejem v bolnišnico. V prvem vzorcu je 50 staršev, ki so pripeljali otroke na enodnevni sprejem v bolnišnico. V drugem vzorcu je 50 strokovnih zdravstvenih delavcev, ki opravljajo delo v ljubljanski pediatrični bolnišnici na oddelkih, kjer poteka dnevna bolnišnica. V tretjem vzorcu je 50 strokovnih pedagoških delavcev v vzgoji in izobraževanju v Vrtcu Kurirček Logatec. Struktura vzorca glede na spol je prikazana v Tabeli 1.

Tabela 1: Struktura vzorca glede na spol

SPOL	**Starši**		**Strokovni zdravstveni delavci**		**Strokovni pedagoški delavci**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Ženski	38	76,0	42	84,0	48	96,0
Moški	12	24,0	8	16,0	2	4,0
Skupaj	50	100,0	50	100,0	50	100,0

Opomba: N=število

2.3.2 Opis instrumentarija

Za namen raziskave smo na osnovi teoretičnih izhodišč in preteklih raziskav oblikovali anketni vprašalnik. Namenjen je ugotavljanju stališč o pomenu bolnišničnega vrtca za otroke med starši otrok, ki pripeljejo otroka na enodnevni sprejem, strokovnimi zdravstvenimi delavci (zdravniki, medicinske sestre, zdravstveniki) ter strokovnimi delavci v vzgoji in izobraževanju. Anketni vprašalnik je sestavljen iz dveh delov. Prvi del vprašalnika vsebuje demografske podatke (spol, starost, poklic), drugi del vprašalnika pa 10 trditev s področja pomembnosti vključitve bolnišničnega vrtca za otroke, ki so na enodnevnem sprejemu. Trditve so bile vrednotene s pomočjo 5-stopenjske lestvice, kjer je vrednost »1« predstavljala odgovor, da trditev za anketirano osebo ni pomembna, vrednost »5« pa, da je trditev za anketirano osebo zelo pomembna.

Zanesljivost podatkov iz vseh treh vprašalnikov smo preverili s Cronbach koeficientom alfa. Cronbach koeficient alfa je znašal 0,893 (vprašalnik za strokovne pedagoške delavce), 0,898 (vprašalnik za starše) ter 0,923 (vprašalnik za strokovne zdravstvene delavce) kar pomeni, da so vsi trije vprašalniki zanesljivi.

2.3.3 Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov za raziskavo je potekalo v mesecu septembru in oktobru 2019 (anketiranje staršev, strokovnih zdravstvenih delavcev in strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju).

Podatke o starših in strokovnih zdravstvenih delavcev smo zbirali na ljubljanskih pediatričnih oddelkih po predhodnem dogovoru s predstojniki otroških oddelkov. Anketne vprašalnike smo osebno posredovali vzgojiteljem posameznih oddelkov in jih prosili za pomoč pri posredovanju vprašalnikov za starše in strokovno zdravstveno osebje na njihovih oddelkih. Anonimnost pri zbiranju podatkov smo zagotovili tako, da smo vsak vprašalnik posredovali v zaprti kuverti.

Podatke o strokovnih pedagoških delavcev smo zbirali v Vrtcu Kurirček Logatec po predhodnem dogovoru z vodstvom vrtca.

2.3.4 Postopek obdelave podatkov

Analize smo izvedli s programom IBM SPSS Statistics 25. Rezultate smo prikazali z opisno statistiko, kjer smo uporabili frekvenčno distribucijo (f, f%), povprečje (M) standardni odklon (SD), minimalno vrednost (min), maksimalno vrednost (max), mediano (Me) in modus (Mo). Normalnost porazdelitve smo preverili s pomočjo Shapiro-Wilk testa. Ugotovili smo, da so podatki normalno porazdeljeni, zato smo hipotezo H1, H2 in H3 preverili s t-testom za neodvisne vzorce. Podatke smo prikazali tabelarično.

2.4 Rezultati in interpretacija

2.4.1 Hipoteza 1 (H1)

Tabela 2: Rezultati opisne statistike – primerjava stališč staršev in strokovnih zdravstvenih delavcev o pomembnosti bolnišničnega vrtca za otroke na enodnevnem sprejemu v bolnišnici

	Trditve		**N**	**M**	**SD**	**P**
1.	Pomembno je, da vzgojitelj bolnišničnega vrtca obišče otroke, ki so na enodnevnem sprejemu v bolnišnici, ter jih spodbudi k različnim aktivnostim.	Starši	50	4,46	0,71	0,773
		Strokovni zdravstveni delavec	50	4,50	0,68	
2.	Bolnišnični vzgojitelj ima pomembno vlogo pri premagovanju otrokovih stisk (s pomočjo igre), ki jih ta doživlja na enodnevnem sprejemu v bolnišnico, zaradi operacij, pregledov, prejema terapij, testiranj …	Starši	50	4,60	0,64	1,000
		Strokovni zdravstveni delavec	50	4,60	0,64	
3.	Vzgojitelj bolnišničnega vrtca pomembno vpliva na čustveno in socialno vzdušje otroka ter staršev pri enodnevnem sprejemu v bolnišnico.	Starši	50	4,56	0,64	0,267
		Strokovni zdravstveni delavec	50	4,40	0,78	
4.	Pomembno je, da vzgojitelj bolnišničnega vrtca otroku na enodnevnemu sprejemu nudi spodbudno okolje s pestrim izborom vsebin, s katerimi prepoznava otrokove zmožnosti in interese.	Starši	50	4,44	0,81	0,811
		Strokovni zdravstveni delavec	50	4,40	0,86	
5.	Pomembno je, da vzgojitelj bolnišničnega vrtca, pomaga otrokom pri navezovanju in spodbujanju stikov z drugimi otroki, ki so na enodnevnem sprejemu v bolnišnici (če je zaradi zdravstvenega stanja otroka to mogoče).	Starši	50	4,12	0,90	0,673
		Strokovni zdravstveni delavec	50	4,20	0,99	
6.	Pomembno je, da otrok v času enodnevnega sprejema v bolnišnico zamenja prostor bolnišnične sobe za igralnico, v kateri mu vzgojitelj omogoča gibanje po prostoru, nabiranje novih idej in krepitev želja po ustvarjalnem sodelovanju.	Starši	50	4,64	0,66	0,360
		Strokovni zdravstveni delavec	50	4,48	1,03	
7.	Vključitev otroka na enodnevnem sprejemu v igralnico v bolnišnici pozitivno vpliva na otrokovo čustveno stanje.	Starši	50	4,62	0,64	0,677
		Strokovni zdravstveni delavec	50	4,68	0,79	
8.		Starši	50	4,56	0,70	0,245

	Trditve		N	M	SD	P
	Vzgojitelj bolnišničnega vrtca staršem otrok na enodnevnem sprejemu predstavlja veliko oporo (npr. med dejavnostmi, ki jih pripravi bolnišnični vzgojitelj za otroka, si starši lahko vzamejo nekaj trenutkov zase).	Strokovni zdravstveni delavec	50	4,38	0,83	
9.	Pomembno je, da so otroci seznanjeni z možnostjo vključitve v bolnišnični vrtec ob enodnevnem sprejemu v bolnišnico.	Starši	50	4,36	0,75	0,098
		Strokovni zdravstveni delavec	50	4,62	0,81	
10.	Bolnišnični vzgojitelj ima pomembno vlogo, saj prek igre ozavešča otroka o prilagojenem načinu življenja zaradi bolezni, poškodb (npr. bolnišnični vzgojitelj prek igre otroka seznani s sladkorno boleznijo – kaj je hipoglikemija, hiperglikemija, uporabo inzulinske črpalke).	Starši	50	4,48	0,68	0,809
		Strokovni zdravstveni delavec	50	4,44	0,95	

Opomba: N=število; M=povprečje; SD= standardni odklon; P=stopnja značilnosti

Rezultati (Tabela 2) kažejo, da med oceno stališč staršev in strokovnih zdravstvenih delavcev ne obstajajo statistično pomembne razlike o pomenu bolnišničnega vrtca za otroke, ki pridejo na enodnevni sprejem v bolnišnico ($P > 0,05$).

Iz rezultatov, ki kažejo, da med starši in strokovnimi zdravstvenimi delavci ni razlik, lahko sklepamo, da starši in strokovni zdravstveni delavci na podlagi svojih izkušenj opažajo, da se otrokovo počutje in razpoloženje ob prisotnosti bolnišničnega vrtca na enodnevnem sprejemu v bolnišnici izboljšuje in pripomore k hitrejšemu okrevanju in rehabilitaciji.

Hipotezo H1 zavrnemo.

2.4.2 Hipoteza 2 (H2)

Tabela 3: Rezultati opisne statistike – primerjava stališč staršev in strokovnih pedagoških delavcev o pomembnosti bolnišničnega vrtca za otroke na enodnevnem sprejemu v bolnišnici

	Trditve		N	M	SD	P
1.	Pomembno je, da vzgojitelj bolnišničnega vrtca obišče otroke, ki so na enodnevnem sprejemu v bolnišnici, ter jih spodbudi k različnim aktivnostim.	Strokovno pedagoški delavci	50	3,72	0,86	0,000
		Starši	50	4,46	0,71	
2.	Bolnišnični vzgojitelj ima pomembno vlogo pri premagovanju otrokovih stisk (s pomočjo igre), ki jih ta doživlja na enodnevnem sprejemu v bolnišnico, zaradi operacij, pregledov, prejema terapij, testiranj …	Strokovno pedagoški delavci	50	4,14	0,78	0,002
		Starši	50	4,60	0,64	
3.	Vzgojitelj bolnišničnega vrtca pomembno vpliva na čustveno in socialno vzdušje otroka ter staršev pri enodnevnem sprejemu v bolnišnico.	Strokovno pedagoški delavci	50	4,14	0,95	0,011
		Starši	50	4,56	0,64	
4.	Pomembno je, da vzgojitelj bolnišničnega vrtca otroku na enodnevnemu sprejemu nudi spodbudno okolje s pestrim izborom vsebin, s katerimi prepoznava otrokove zmožnosti in interese.	Strokovno pedagoški delavci	50	3,90	0,91	0,002
		Starši	50	4,44	0,81	
5.	Pomembno je, da vzgojitelj bolnišničnega vrtca, pomaga otrokom pri navezovanju in spodbujanju stikov z drugimi otroki, ki so na enodnevnem sprejemu v bolnišnici (če je zaradi zdravstvenega stanja otroka to mogoče).	Strokovno pedagoški delavci	50	3,90	0,86	0,214
		Starši	50	4,12	0,90	

	Trditve		N	M	SD	P
6.	Pomembno je, da otrok v času enodnevnega sprejema v bolnišnico zamenja prostor bolnišnične sobe za igralnico, v kateri mu vzgojitelj omogoča gibanje po prostoru, nabiranje novih idej in krepitev želja po ustvarjalnem sodelovanju.	Strokovno pedagoški delavci	50	4,10	0,79	0,000
		Starši	50	4,64	0,66	
7.	Vključitev otroka na enodnevnem sprejemu v igralnico v bolnišnici pozitivno vpliva na otrokovo čustveno stanje.	Strokovno pedagoški delavci	50	4,22	0,79	0,006
		Starši	50	4,62	0,64	
8.	Vzgojitelj bolnišničnega vrtca staršem otrok na enodnevnem sprejemu predstavlja veliko oporo (npr. med dejavnostmi, ki jih pripravi bolnišnični vzgojitelj za otroka, si starši lahko vzamejo nekaj trenutkov zase).	Strokovno pedagoški delavci	50	4,00	0,93	0,001
		Starši	50	4,56	0,70	
9.	Pomembno je, da so otroci seznanjeni z možnostjo vključitve v bolnišnični vrtec ob enodnevnem sprejemu v bolnišnico.	Strokovno pedagoški delavci	50	4,04	0,90	0,057
		Starši	50	4,36	0,75	
10.	Bolnišnični vzgojitelj ima pomembno vlogo, saj prek igre ozavešča otroka o prilagojenem načinu življenja zaradi bolezni, poškodb (npr. bolnišnični vzgojitelj prek igre otroka seznani s sladkorno boleznijo – kaj je hipoglikemija, hiperglikemija, uporabo inzulinske črpalke).	Strokovno pedagoški delavci	50	4,28	0,86	0,199
		Starši	50	4,48	0,68	

Opomba: N=število; M=povprečje; SD= standardni odklon; P=stopnja značilnosti

Iz Tabele 3 je razvidno, da med oceno stališč staršev in strokovnih pedagoških delavcev v vrtcu obstajajo statistično pomembne razlike pri sedmih od desetih trditev s področja pomembnosti bolnišničnega vrtca za otroke, ki pridejo na enodnevni sprejem v bolnišnico.

Staršem je v primerjavi s strokovnimi pedagoškimi delavci v vrtcu v povprečju bolj pomembno:

- da vzgojitelj bolnišničnega vrtca obišče otroke, ki so na enodnevnem sprejemu v bolnišnici, ter jih spodbudi k različnim aktivnostim (P=0,000),
- da bolnišnični vzgojitelj opravlja pomembno vlogo pri premagovanju otrokovih stisk, ki jih doživlja na enodnevnem sprejemu v bolnišnico zaradi operacij, pregledov, prejema terapij, testiranj ... (P=0,002),
- da vzgojitelj bolnišničnega vrtca pomembno vpliva na čustveno in socialno vzdušje otroka ter staršev pri enodnevnem sprejemu v bolnišnico (P=0,011),
- da vzgojitelj bolnišničnega vrtca otroku na enodnevnem sprejemu nudi spodbudno okolje s pestrim izborom vsebin, s katerimi prepoznava njegove zmožnosti in interese (P=0,002),
- da otrok v času enodnevnega sprejema v bolnišnico zamenja prostor bolnišnične sobe za igralnico, v kateri mu vzgojitelj omogoča gibanje po prostoru, nabiranje novih idej, in krepitev želja po ustvarjalnem sodelovanju (P=0,000),
- da vključitev otroka na enodnevnem sprejemu v igralnico v bolnišnici pozitivno vpliva na njegovo čustveno stanje (P=0,006),
- da vzgojitelj bolnišničnega vrtca staršem otrok na enodnevnem sprejemu nudi veliko oporo (P=0,001).

Menimo, da so zgoraj navedene trditve staršem bolj pomembne v primerjavi s strokovnimi pedagoškimi delavci v vrtcu zato, ker se starši med odraščanjem svojih otrok vse skozi soočajo

z izzivi in strahovi ter se sprašujejo, kaj je tisto, kar je za njegovega otroka najbolje. Njihov strah pa se v primeru otrokove bolezni samo še povečuje. Predvidevamo, da se starši zavedajo pomembnosti bolnišničnega vrtca v času enodnevnega sprejema otroka v bolnišnico, saj v njem delujejo strokovno usposobljeni vzgojitelji. Menimo tudi, da starši opazijo, da sodelovanje bolnišničnega vrtca pri enodnevnih sprejemih v bolnišnico pripomore k hitrejšemu okrevanju in zadovoljnemu bivanju otrok. Staršem je lahko pomembna prisotnost bolnišničnega vrtca na enodnevnem sprejemu njihovega otroka, tudi zato, ker se nekateri sami takrat soočajo s težkimi preizkušnjami, pri katerih potrebujejo nasvet, bližino nekoga, pogovor ali samo trenutek, da jih nekdo posluša.

Iz Tabele 3 je razvidno, da je staršem in strokovno pedagoškim delavcem v vrtcu v povprečju enako pomembno:

- da vzgojitelj bolnišničnega vrtca, pomaga otrokom pri navezovanju in spodbujanju stikov z drugimi otroki, ki so na enodnevnem sprejemu v bolnišnici (P=0,214),
- da so otroci seznanjeni z možnostjo vključitve v bolnišnični vrtec ob enodnevnem sprejemu v bolnišnico (P=0,057),
- da ima bolnišnični vzgojitelj pomembno vlogo, saj prek igre ozavešča otroka o prilagojenem načinu življenja zaradi bolezni, poškodb (npr. bolnišnični vzgojitelj prek igre otroka seznani s sladkorno boleznijo – kaj je hipoglikemija, hiperglikemija, uporabo inzulinske črpalke), (P=0,199).

Iz rezultatov, ki kažejo, da med staršem in strokovno pedagoškim delavcem v vrtcu ni razlik, lahko sklepamo, da se tako starši kot strokovni pedagoški delavci zavedajo pomembnosti igre v bolnišničnem okolju in s tem seznanitvijo otroka z možnostjo vključitve v bolnišnični vrtec pri enodnevnih bolnišničnih sprejemih. Starši in strokovno pedagoški delavci razmišljajo na način, da je igra otrokova nujna dejavnost, ki v bolnišničnem okolju ne sme biti prekinjena. Tako starši kot strokovno pedagoški delavci v vrtcu vidijo potrebo po sodelovanju bolnišničnih vzgojiteljev pri enodnevnem sprejemu otroka v bolnišnici zaradi znanj in izkušenj na svojem področju, ki jih lahko prenesejo v različne oblike tako na otroke kot njihove starše.

Ker med oceno stališč staršev in strokovnih delavcev v vrtcu obstajajo statistično pomembne razlike pri sedmih od desetih trditev s področja pomembnosti bolnišničnega vrtca za otroke, ki pridejo na enodnevni sprejem v bolnišnico, hipotezo H2 sprejmemo.

2.4.3 Hipoteza 3 (H3)

Tabela 4: Rezultati opise statistike – primerjava stališč strokovnih pedagoških delavcev in strokovnih zdravstvenih delavcev o pomembnosti bolnišničnega vrtca za otroke na enodnevnem sprejemu v bolnišnici

	Trditve		N	M	SD	P
1.	Pomembno je, da vzgojitelj bolnišničnega vrtca obišče otroke, ki so na enodnevnem sprejemu v bolnišnici, ter jih spodbudi k različnim aktivnostim.	Strokovni pedagoški delavec	50	3,72	0,86	0,000
		Strokovni zdravstveni delavec	50	4,50	0,68	
2.	Bolnišnični vzgojitelj ima pomembno vlogo pri premagovanju otrokovih stisk (s pomočjo igre), ki jih ta doživlja na enodnevnem sprejemu v bolnišnico, zaradi operacij, pregledov, prejema terapij, testiranj …	Strokovni pedagoški delavec	50	4,14	0,78	0,002
		Strokovni zdravstveni delavec	50	4,60	0,64	
3.	Vzgojitelj bolnišničnega vrtca pomembno vpliva na čustveno in socialno vzdušje otroka	Strokovni pedagoški delavec	50	4,14	0,95	0,138

	Trditve		N	M	SD	P
	ter staršev pri enodnevnem sprejemu v bolnišnico.	Strokovni zdravstveni delavec	50	4,40	0,78	
4.	Pomembno je, da vzgojitelj bolnišničnega vrtca otroku na enodnevnemu sprejemu nudi spodbudno okolje s pestrim izborom vsebin, s katerimi prepoznava otrokove zmožnosti in interese.	Strokovni pedagoški delavec	50	3,90	0,91	0,006
		Strokovni zdravstveni delavec	50	4,40	0,86	
5.	Pomembno je, da vzgojitelj bolnišničnega vrtca, pomaga otrokom pri navezovanju in spodbujanju stikov z drugimi otroki, ki so na enodnevnem sprejemu v bolnišnici (če je zaradi zdravstvenega stanja otroka to mogoče).	Strokovni pedagoški delavec	50	3,90	0,86	0,109
		Strokovni zdravstveni delavec	50	4,20	0,99	
6.	Pomembno je, da otrok v času enodnevnega sprejema v bolnišnico zamenja prostor bolnišnične sobe za igralnico, v kateri mu vzgojitelj omogoča gibanje po prostoru, nabiranje novih idej in krepitev želja po ustvarjalnem sodelovanju.	Strokovni pedagoški delavec	50	4,10	0,79	0,042
		Strokovni zdravstveni delavec	50	4,48	1,03	
7.	Vključitev otroka na enodnevnem sprejemu v igralnico v bolnišnici pozitivno vpliva na otrokovo čustveno stanje.	Strokovni pedagoški delavec	50	4,22	0,79	0,005
		Strokovni zdravstveni delavec	50	4,68	0,79	
8.	Vzgojitelj bolnišničnega vrtca staršem otrok na enodnevnem sprejemu predstavlja veliko oporo (npr. med dejavnostmi, ki jih pripravi bolnišnični vzgojitelj za otroka, si starši lahko vzamejo nekaj trenutkov zase).	Strokovni pedagoški delavec	50	4,00	0,93	0,033
		Strokovni zdravstveni delavec	50	4,38	0,83	
9.	Pomembno je, da so otroci seznanjeni z možnostjo vključitve v bolnišnični vrtec ob enodnevnem sprejemu v bolnišnico.	Strokovni pedagoški delavec	50	4,04	0,90	0,001
		Strokovni zdravstveni delavec	50	4,62	0,81	
10.	Bolnišnični vzgojitelj ima pomembno vlogo, saj prek igre ozavešča otroka o prilagojenem načinu življenja zaradi bolezni, poškodb (npr. bolnišnični vzgojitelj prek igre otroka seznani s sladkorno boleznijo – kaj je hipoglikemija, hiperglikemija, uporabo inzulinske črpalke).	Strokovni pedagoški delavec	50	4,28	0,86	0,379
		Strokovni zdravstveni delavec	50	4,44	0,95	

Opomba: N=število; M=povprečje; SD= standardni odklon; P=stopnja značilnosti

Iz Tabele 4 je razvidno, da med oceno stališč zdravstvenih delavcev in strokovno pedagoških delavcev v vrtcu obstajajo statistično pomembne razlike pri sedmih od desetih trditev s področja pomembnosti bolnišničnega vrtca za otroke, ki pridejo na enodnevni sprejem v bolnišnico.

Strokovnim zdravstvenim delavcem je v primerjavi s strokovno pedagoškimi delavci v vrtcu v povprečju bolj pomembno:

- da vzgojitelj bolnišničnega vrtca obišče otroke, ki so na enodnevnem sprejemu v bolnišnici, ter jih spodbudi k različnim aktivnostim (P=0,000),
- da bolnišnični vzgojitelj opravlja pomembno vlogo pri premagovanju otrokovih stisk, ki jih doživlja na enodnevnem sprejemu v bolnišnico zaradi operacij, pregledov, prejema terapij, testiranj ... (P=0,002),
- da vzgojitelj bolnišničnega vrtca otroku na enodnevnem sprejemu nudi spodbudno okolje s pestrim izborom vsebin, s katerimi prepoznava otrokove zmožnosti in interese (P=0,006),

da otrok v času enodnevnega sprejema v bolnišnico zamenja prostor bolnišnične sobe za igralnico, v kateri mu vzgojitelj omogoča gibanje po prostoru, nabiranje novih idej, in krepitev želja po ustvarjalnem sodelovanju (P=0,042),

da vključitev otroka na enodnevnem sprejemu v igralnico v bolnišnici pozitivno vpliva na otrokovo čustveno stanje (P=0,005),

da vzgojitelj bolnišničnega vrtca staršem otrok na enodnevnem sprejemu predstavlja veliko oporo (P=0,033),

da so otroci seznanjeni z možnostjo vključitve v bolnišnični vrtec ob enodnevnem sprejemu v bolnišnico (P=0,001).

Predpostavljamo, da so zgoraj navedene trditve strokovnim zdravstvenim delavcem bolj pomembne v primerjavi s strokovnimi pedagoškimi delavci v vrtcu, in sicer zaradi številnih izkušenj, ki jih doživljajo ob svojem delu z otroki v enodnevni bolnišnici. Strokovni zdravstveni delavci namreč veliko hitreje opazijo, da bolnišnični vzgojitelj opravlja pomembno vlogo, saj pripomore k premagovanju otrokovih stisk zaradi operacij, pregledov, prejema terapij, testiranj. Strokovni zdravstveni delavci vidijo, da so otroci bolj zadovoljni, veseli, če jih obišče vzgojitelj in jim ponudi različne aktivnosti, ustvari spodbudno okolje. Tudi v igralnici, kjer otroci spoznavajo, da niso sami, ter da so tam tudi drugi otroci z isto boleznijo, vpliva na to. Lahko rečemo, da strokovni zdravstveni delavci opazijo pozitivne spremembe v počutju otrok, kadar je v procesu zdravljenja in rehabilitacije prisoten bolnišnični vrtec. Strokovnim zdravstvenim delavcem se zato zdi, v primerjavi s strokovnimi pedagoškimi delavci v vrtcu, bolj pomembno, da so otroci seznanjeni z možnostjo vključitve otroka v bolnišnični vrtec ob enodnevnem sprejemu v bolnišnico. Strokovni zdravstveni delavci velikokrat opazijo, kako dragocen je trenutek, ki ga vzgojitelji namenijo staršem, saj jim ti velikokrat nudijo tudi oporo v smislu pogovora ali pa samo poslušanja o stiski, ki jo doživlja njegov otrok ali oni sami.

Iz Tabele 4 je razvidno, da je strokovno zdravstvenim delavcem in strokovno pedagoškim delavcem v vrtcu v povprečju enako pomembno:

- da vzgojitelj bolnišničnega vrtca pomembno vpliva na čustveno in socialno vzdušje otroka ter staršev pri enodnevnem sprejemu v bolnišnico (P=0,138),
- da vzgojitelj bolnišničnega vrtca, pomaga otrokom pri navezovanju in spodbujanju stikov z drugimi otroki, ki so na enodnevnem sprejemu v bolnišnici (P=0,109),
- da ima bolnišnični vzgojitelj pomembno vlogo, saj prek igre ozavešča otroka o prilagojenem načinu življenja zaradi bolezni, poškodb (npr. bolnišnični vzgojitelj prek igre otroka seznani s sladkorno boleznijo – kaj je hipoglikemija, hiperglikemija, uporabo inzulinske črpalke), (P=0,379).

Iz rezultatov, ki kažejo, da med strokovno zdravstvenimi delavci in strokovno pedagoškimi delavci ni razlik pri zgoraj navedenih treh trditvah lahko sklepamo, da se tako strokovno pedagoški delavci kot strokovni zdravstveni delavci na podlagi izkušenj, ki jih pridobijo v sodelovanju in opazovanju otrok pri svojem delu, zavedajo, da vzgojitelj pomembno vpliva na čustveno in socialno vzdušje otroka ter staršev. Strokovno pedagoški delavci in strokovno zdravstveni delavci se zavedajo, kako pomembno je spodbujanje stikov z drugimi otroki, ki so na enodnevnem sprejemu v bolnišnici, saj se tako lahko lažje soočajo z boleznijo, poškodbo, predvsem pa mislijo, da niso samo oni v takšni situaciji. Strokovni zdravstveni delavci pri svojem delu opažajo in včasih tudi iščejo rešitve pri bolnišničnih vzgojiteljicah, na kakšen način otroku razložiti bolezen in njene posledice. Prav tako pa tudi strokovni pedagoški delavci v vrtcih soočajo s kronično bolnimi otroki, ki imajo zaradi bolezni prilagojen način življenja (npr.

sladkorni bolniki, alergije …), kar posledično od vzgojiteljev zahteva stalno izobraževanje in izpopolnjevanje.

Ker med oceno stališč zdravstvenih delavcev in strokovnih delavcev v vrtcu obstajajo statistično pomembne razlike pri šestih od desetih trditev s področja pomembnosti bolnišničnega vrtca za otroke, ki pridejo na enodnevni sprejem v bolnišnico, hipotezo H3 sprejmemo.

3. Sklep

V pediatričnih bolnišničnih oddelkih deluje bolnišnični vrtec, v katerem so zaposleni bolnišnični vzgojitelji. Svoje delo opravljajo tudi na oddelkih, kjer otroci prihajajo na enodnevni sprejem v bolnišnico. Otrok se v enodnevni bolnišnici sooča z različnimi zanj neprijetnimi situacijami, ki jih doživlja ob različnih prejemih terapij, pregledih, preiskavami in operacijami. Otroci ob tem doživljajo strah, stres in nezaupanje. Vzgojitelj zato v takem primeru nastopi kot oseba, ki jih pomirja, tolaži, sprošča, spodbuja, predvsem pa pomaga pri premagovanju strahu. Pomaga jim prisluhniti, če ti občutijo stisko zaradi bolezni, dolgčasa, strahu pred posegom ... Vzgojitelj njihovo stisko razbremeni in razvedri z različnimi načrtovanimi prilagojenimi dejavnostmi. Ravno tako se s strahom in stresom v bolnišničnem okolju soočajo starši bolnih ali poškodovanih otrok. Vzgojitelji tudi velikokrat predstavljajo oporo staršu, saj tudi oni potrebujejo pogovor in tolažbo.

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako na pomen bolnišničnega vrtca za otroke pri enodnevnih sprejemih v bolnišnici gledajo strokovni pedagoški delavci, strokovni zdravstveni delavci in starši.

Rezultati raziskave so pokazali, da je vsem trem skupinam posameznikov (strokovnim pedagoškim delavcem, strokovnim zdravstvenim delavcem in staršem) pomembna prisotnost bolnišničnega vrtca pri enodnevnem sprejemu otrok v bolnišnico.

Staršem je najbolj pomembno, da otrok v času enodnevnega sprejema v bolnišnico zamenja prostor bolnišnične sobe za igralnico, v kateri mu vzgojitelj omogoča gibanje po prostoru, nabiranje novih idej in krepitev želja po ustvarjalnem sodelovanju. Prav tako jim je pomembna vključenost otroka v bolnišnično igralnico z vidika izboljšanega čustvenega stanja otroka ter da ta s pomočjo igre vzgojitelja lažje premaguje stiske, ki jih doživlja zaradi različnih zdravstvenih posegov, pregledov, terapij v bolnišnici. Kot najmanj pomembno pa ocenjujejo, da vzgojitelj bolnišničnega vrtca pomaga otrokom pri navezovanju in spodbujanju stikov z drugimi, ki so na enodnevnem sprejemu v bolnišnici.

Strokovnim zdravstvenim delavcem je najbolj pomembna vključenost otroka v bolnišnično igralnico z vidika izboljšanega čustvenega stanja. Večina je mnenja, da vključitev na enodnevnem sprejemu v igralnico v bolnišnici pozitivno vpliva na otrokovo čustveno stanje. Tudi njim pa je, tako kot staršem, najmanj pomembno, da jim vzgojitelj bolnišničnega vrtca pomaga pri navezovanju in spodbujanju stikov z drugimi otroki na enodnevnem sprejemu.

Strokovnim pedagoškim delavcem je najbolj pomembno, da bolnišnični vzgojitelj prek igre ozavešča otroka o prilagojenem načinu življenja zaradi bolezni, poškodb (npr. bolnišnični vzgojitelj prek igre otroka seznani s sladkorno boleznijo – kaj je hipoglikemija, ipd.). Kot najmanj pomembno pa so izpostavili postavko, ki govori o tem, da vzgojitelj bolnišničnega vrtca obišče otroke, ki so na enodnevnem sprejemu v bolnišnici in jih spodbudi k različnim aktivnostim.

Rezultati so potrdili, da ima bolnišnični vzgojitelj pri enodnevnem sprejemu otroka v bolnišnico pomembno vlogo tako v očeh staršev, strokovnih zdravstvenih delavcev kot tudi strokovnih pedagoških delavcev, saj lahko bolnišnični vzgojitelj s svojim delom pomembno vpliva na pripravljenost otroka na pregled in poseg in k hitrejšemu in boljšemu okrevanju otrok, hkrati pa je v oporo in pomoč tudi staršem in strokovnim zdravstvenim delavcem.

4. Literatura

Črepinko, M. (1991). Vzgojitelj na oddelku za infekcijske bolezni. *Obzornik zdravstvene nege, 25*(5/6), 325–328.

Društvo staršev otrok z rakom Jonatan Prijatelj. (12. 10. 2017). *Rak ima dolgo senco*. Pridobljeno s http://www.jonatanprijatelj.si/rak-ima-dolgo-senco-12-10-2017.html, 20. 11. 2019.

Hoyer, S. (1991). *Zdravstvena nega pediatričnega varovanca.* Ljubljana: Univerzitetna pediatrična klinika.

Hoyer, S. (1994). *Zdravstvena nega otroka*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Hubbuck, C. (2009). *Play for sick children: Play Specialists in Hospitals and Beyond*. London in Philadelphia: Jessica Kingsley.

Janičijevič, Z., Koren, M. in Petrovič, M. (2010). Dnevna otroška bolnišnica - da otrok ne bo bolelo. *Slovenska pediatrija, 17*(2), 120–123.

Jerina, Gubanc, M. (2012). *Vloga vzgojitelja v bolnišnici* (Magistrska naloga). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Kolenec, F. (2002). Razvoj in delo bolnišnične šole. V *Zbornik OŠ Ledina – bolnišnična šola* (str. 20–23). Ljubljana: Bolnišnični šolski oddelki, OŠ Ledina.

Kornhauser, P. (2002). Razmišljanja pediatra ob 50-letnici bolnišnične šole v Ljubljani. V *Zbornik OŠ Ledina – bolnišnična šola* (str. 17–19). Ljubljana: Bolnišnični šolski oddelki, OŠ Ledina.

Kovač, R (2009). Biti vzgojiteljica v bolnišnici. *Vzgojiteljica – revija za dobro prakso v vrtcih, 11*(3), 28–29.

Lepičnik Vodopivec, J. (1996). *Med starši in vzgojitelji ni mogoče ne komunicirati.* Ljubljana: Oblak in Schwarz d. n. o.

Meško, J. (2004). *Vloga vzgojiteljic in vzgojiteljev pri humanizaciji bivanja otrok v bolnišnici.* V Marlot – Meden, B. in Stvarnik, M (ur.), Bivanje otrok in mladostnikov v bolnišnicah. Zbornik 2004, ob 50-letnici delovanja Pediatrične klinike v Ljubljani in 10 letnici organiziranih prizadevanj za gradnjo nove pediatrične klinike v Ljubljani, str. 20- 21.

Ministrstvo za zdravje. (2019). *Nove prostorske tehnične smernice: Zdravstveni objekti.* Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZ/DOKUMENTI/Javne-objave/ Javne-razprave/Nove-prostorske-tehnicne-smernice-za-zdravstvene-objekte-osnutek.pdf, 10. 12. 2019.

Mrevlje, H. M. (2013). Prilagajajmo se potrebam bolnih otrok. *Vzgojiteljica- revija za dobro prakso v vrtcih, 15*(3), 9–10.

Nitsch, C. (2002). *Dr. Mama, drugačna knjiga o otroških boleznih*. Ljubljana: Založba KRES.

Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca (2000). Uradni list RS, št. . 73/00, 75/05, 33/08, 126/08, 47/10, 47/13, 74/16 in 20/17 (3. 09. 2000). Pridobljeno s http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV3140, 22. 1. 2020.

Parson, J. (2009). Play in the Hospital Environment. V K. Stagnitti, R. Cooper (ur.), *Play as Therapy, Assessment and Therapeutic Interventions* (str. 132–142). London in Philadelphia: Jessica Kingsley.

Pavliha, K. (2016). *Vrtec v zdravstveni ustanovi*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Petrun-Ulaga, M., Bokovec, T. in Barovič V. (1991). Premedikacija in karenca glede na vrsto in starost otrok. V *12. Derčevi pediatrični dnevi* (str. 259–264). Ljubljana: Univerzitetna pediatrična klinika v Ljubljani.

Theuerschuh, M., Kokelj, T. in Jerina Gubanc, M. (2002). Vzgojitelj predšolskih otrok v bolnišnici. *Vzgojiteljica – revija za dobro prakso v vrtcih (4)*, 18-19.

Toličič, I. (1981). Pomen igre za otrokov razvoj. V L. Marjanovič (ur.), *Igra in igrače: zbirka cicibanove urice*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Tomori, M. (1987). Družina, otrokovo zdravje in bolezen. V H. Peče (ur.), *10. Derčevi pediatrični dnevi* (str. 163–172). Ljubljana: Univerzitetna pediatrična klinika.

Vovk, M. (2003). Vrtec pri bolnem otroku in vloga vzgojitelja. *Pedagoška revija za predšolsko vzgojo in razredni pouk, 12*(3), 13–16.

Vrba, L. (2009). Otrok in mladostnik v bolnišnici. V D. Pleterski Rigler (ur.), Moj otrok mora ostati v bolnišnici (str. 17–30). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Zdravstveni statistični letopis. (2010). *Bolnišnična dejavnost.* Pridobljeno s https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/publikacije/letopisi/2010/13_bolnisnicna_dejavnost_2010.pdf, 23. 12. 2019.

Žerovnik, A. (1987), Vzgoja in izobraževanje otrok v bolnišnici, 1. faza (Raziskovalna naloga). Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja.

Kratka predstavitev avtoric

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

Ksenja Berlec je diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok, zaposlena v Vrtcu Antona Medveda Kamnik.

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

Izazovi socijalne potpore obiteljima djece s poteškoćama u ponašanju

Challenges of Social Support for Families of Children with Behavioral Difficulties

Diana Nenadić-Bilan
Tamara Kisovar Ivanda

Sveučilište u Zadru
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Zadar

Sažetak

U radu se obrazlaže potreba pomoći roditeljima i obiteljima djece s teškoćama u ponašanju. Obitelji djece s teškoćama u ponašanju trebaju različite oblike društvene potpore, a među najznačajnijom spada edukativna ili informacijska pomoć. Stoga je neophodno uključiti različite izvore potpore iz formalnog i neformalnog sustava društvene potpore. U radu se ukazuje na potrebu uspostave partnerskih odnosa između roditelja i čimbenika u lokalnoj zajednici, a u svrhu uspostave adekvatne mreže društvene potpore.

Ključne riječi: djeca s poteškoćama u ponašanju, društvena potpora, roditeljstvo.

Abstract

The paper explains the need to help parents and families of children with behavioral difficulties. Families of children with behavioral difficulties need various forms of social support, the most important of which is educational or informational assistance. It is therefore necessary to include different sources of support from the formal and informal social support system. The paper points out the need to establish partnerships between parents and institutions in the local community, in order to establish an adequate network of social support.

Key words: children with behavioral difficulties, parenting, social support.

1. Uvod

Suvremeni zapadni socio-kulturni kontekst obilježen je, između ostaloga, procesima snažno izražene individualizacije i autonomije čime se uspostavlja dominacija prava i sloboda pojedinca u odnosu na kolektivističku kulturu. Jeknić (2006) ističe kako je u zapadnom društvu neoliberalizma dominantna upravo kultura individualizma, što ima reperkusije i u obiteljskom životu. Naime, Beck i Beck-Gernsheim (2002) su mišljenja kako je suvremeni društveni kontekst ugrozio funkcioniranje obitelj jer su se prava pojedinih članova obitelji uzdigla iznad zajedničkih obiteljskih obveza.

Raspad patrijarhalnog modela braka i obitelji, zapošljavanje obaju roditelja te promjene na tržištu rada ugrozile su se klasične obiteljske i roditeljske uloge. Kvaliteta roditeljskog i obiteljskog funkcioniranja u značajnoj mjeri ovisi o socio-kulturnom kontekstu, odnosno o

brojnim ekonomskim, političkim, kulturnim i drugim socijalnim procesima. Mnoga kroskulturalna istraživanja o roditeljstvu, obiteljskom funkcioniranju i razvoju pojedinca prepoznaju značajnu povezanost između karakteristika kulturnog konteksta i obiteljskog funkcioniranja. Tako Holden (2009) uočava da istraživanje odnosa između majke i djeteta u kulturalnom kontekstu predstavlja najpopularniju temu kroskulturalnih istraživanja. Istraživanje Klarin i suradnica (2010) ukazuje na različiti utjecaj vršnjaka i roditelja na donošenje odluka adolescenata s obzirom na kulturni kontekst kojem adolescenti pripadaju (Hrvatska i Bosna i Hercegovine).

U suvremenom društvenom kontekstu roditelji se susreću s brojnim socijalnim problemima koji imaju odjeke i na njihove roditeljske postupke i obiteljsko funkcioniranje. Spomenut ćemo samo neke negativne pojave poput siromaštva, socijalne nejednakosti, nezaposlenosti, nepravedne raspodjele ograničenih društvenih resursa, globalna ekonomska recesija, nedostatna društvena potpora roditeljima i djeci, visoke stope ovisnosti o drogama među mladima, visoka stopa razvoda i dr.

Roditelji se susreću s brojnim socijalnim problemima u čijem nadvladavanju trebaju pomoć socijalne, zdravstvene i odgojno-obrazovne politike države. Navedene vrste pomoći su usmjerene prema potpori kvalitetnijeg roditeljskog i obiteljskog funkcioniranja, kao i podupiranju zdravog i cjelovitog razvoja i odrastanja djece. Neke specifične skupine roditelja očekuju posebnu društvenu skrb: siromašne obitelji, jednoroditeljske obitelji, obitelji s djecom s poteškoćama u razvoju i poremećajima u ponašanju, obitelji u razdoblju rastave i nakon rastave.

2. Socijalna potpora obiteljima djece s poremećajima u ponašanju

Tijekom posljednjih desetljeća brojna istraživanja govore o dobrobiti partnerstva između obitelji, odgojno-obrazovne ustanove te institucija i službi uže lokalne zajednice po djetetov sveukupni razvoj i odgoj (npr Biglan et al,2017; Biglan et al, 2019; Feranska,2018; Kyranides et al,2018; Robinson et al, 2018; Trach et al, 2017). Izostanak suradnje roditelja s navedenim ustanovama u lokalnoj i široj zajednici može predstavljati ometajući, pa čak i rizični čimbenik u pozitivnom odrastanju djeteta.

Roditelji učenika s poremećajima u ponašanjima trebaju različite vrste društvene potpore – financijsku, materijalnu, stručnu, emocionalnu i praktičnu pomoć u obnašanju roditeljstva. Društvena potpora se može definirati kao „ ponašanje društvene okoline u funkciji opće dobrobiti po članove obitelji „ (Nenadić-Bilan, 2015: 45). Društvena potpora predstavlja mrežu interakcijskih odnosa između obitelji i drugih subjekata u bližoj i daljnjoj društvenoj okolini. Proces djelovanja socijalne potpore na opću dobrobit može se tumačiti temeljem dva teorijska modela. Model *izravnog učinka socijalne potpore* govori o izravnom pozitivnom djelovanju socijalne potpore na dobrobit bez obzira na specifične stresne situacije, jer je za opću dobrobit korisna uključenost u socijalnu mrežu i odnose potpore. Prema modelu *zaštite ili ublaživača stresa,* socijalna potpora u stresnim situacijama djeluje na više načina. Potpora ublažuje negativne učinke stresa te služi kao dodatni izvor snage u suočavanju sa stresom. Socijalna potpora može također prevenirati procjenjivanje događaja kao stresnog te doprinijeti djelotvornom suočavanju sa stresom i prilagodbi na stresnu situaciju.

U neformalne sustave potpore ubraja se potpora tzv. prirodne socijalne mreže koju pružaju: drugi roditelj djeteta (supružnik), dijete/djeca, roditelji ispitanika, roditelji partnera/ice (tj. djetetova baka i djed po srodničkoj liniji s drugim roditeljem), braća i sestre, šira obitelj, baka/djed roditelja, kumovi, prijatelji i poznanici, kolege/ice na poslu i susjedi (Nenadić-Bilan, 2015). Članove ove mreže povezuje srodstvo i susjedstvo.

Formalni sustav potpore roditeljima čini mreža prosvjetnih, zdravstvenih, socijalnih, vjerskih, humanitarnih i nevladinih ustanova i udruga. Posebno je značajna pomoć odgojno-obrazovnih ustanova, centara za obitelj, bračnih i obiteljskih savjetovališta te centara za socijalnu skrb. Sustav formalne društvene potpore čine i tzv. grupe za samopomoć, odnosno udruge roditelja (udruge samohranih roditelja, udruge rastavljenih roditelja, obiteljske udruge i sl.).

Aktivnosti centra za obitelj usmjerene su prema promociji važnosti ranog razvoja djeteta, obitelji i roditeljstva te pružanju potpore obiteljima učenika s poteškoćama u ponašanju.

Centar za socijalnu skrb pomaže ostvarenju prava iz socijalne skrbi, obiteljsko-pravne zaštite te drugim pravima u skladu sa zakonskim propisima, a obavlja i ostale poslove u svezi sa zaštitom socijalno ugroženih pojedinaca i obitelji. Bračna i obiteljska savjetovališta usmjerena su prema promociji duševnog zdravlja i osiguranju psihološko-savjetodavnu pomoći osobama koje se suočavaju s osobnim poteškoćama ili s poteškoćama u braku, obitelji i roditeljstvu. Brojne humanitarne udruge i nevladine organizacije sudjeluju u rješavanju socijalnih i sociopsiholoških teškoća. Nevladine organizacije obuhvaćaju sve one zdravstvene, socijalne, kulturne, športske, humanitarne i druge organizacije koje pružaju određene usluge građanima, a nisu financirane iz državnog proračuna.

S obzirom na oblike socijalne potpore, moguće je govoriti o nekoliko vrsta pomoći. Tako Neufeld i Harrison (2009) predlažu klasifikaciju socijalne potpore na emocionalnu, informacijsku, instrumentalnu i financijsku. U pomoći roditeljima djece s teškoćama u ponašanju osobito je značajna tzv. informacijska pomoć koju neki drugi autori nazivaju i edukativnom pomoći. S obzirom na zahtjevnost obnašanja roditeljske uloge, roditeljima je dragocjena edukativna potpora, odnosno informacije o zakonitostima razvoja djece te pozitivnim odgojnim postupcima roditelja, a u svrhu promocije pozitivnog i djelotvornog roditeljstva.

Edukativna potpora roditeljima djece s teškoćama u ponašanju često se organizira putem različitih programa i radionica te savjetovališta za roditelje. U odabiru sadržaja i tema za roditelje, Čudina-Obradović i Obradović (2003) predlažu slijedeće programe: program razvoja roditeljske kompetencije; program razvijanja realističnih očekivanja od roditeljstva; program razvijanja roditeljskih vještina; program obrazovanja za partnersko roditeljstvo; program razvijanja vještina planiranja, rješavanja problema i suočavanja sa stresom roditeljstva. Posebne obrazovne programe čine program roditeljske pripreme za očeve, obrazovni programi za roditelje djece koja se pripremaju za školu, obrazovni programi za roditelje preadolescenata te obrazovni programi za roditelje u tijeku rastave ili nakon rastave.

U pregledu programa za roditelje Moran i suradnici (2004) identificiraju tri skupine programa – programi treninga roditeljskih vještina, programi o stavovima i uvjerenjima u svezi roditeljstva te programi roditeljskih znanja o razvoju i njezi djeteta. Programi razvoja roditeljskih vještina u Europi i SAD javljaju se pod različitim nazivima – bihevioralni programi, roditeljski trening, trening roditeljskog upravljanja, trening roditeljskih vještina i slično. Programi razvoja roditeljskih vještina primjenjuju se od ranih sedamdesetih godina prošlog stoljeća. Većina bihevioralnih programa namijenjena je roditeljima djece osnovškolske dobi koja su u riziku pojave delikventnih ponašanja. Tijekom vremena razvijeni su bihevioralni programi za prevenciju delikvencije koji se primjenjuju za roditelje djece predškolske dobi te interventni bihevioralni programi za roditelje kojih su djeca već ušla u delikvenciju.

3. Suradnja roditelja s čimbenicima društvene potpore

Kako bi se realizirao holistički pristup društvenoj potpori roditeljima, potrebno je uspostaviti suradničke odnose između roditelja i relevantnih čimbenika društvenog konteksta. Gradnja partnerstva je u funkciji prevencije štete i promocije snaga, odnosno smanjenja mogućih rizika i osnaživanja zaštitnih procesa obiteljskog mikrosustava. Partnerstvo u potpori roditeljima polučit će pozitivnim ishodima za sve podsustave unutar obiteljskog sustava. Govoreći o cjelovitoj potpori roditeljima, Moran i suradnici (2004) ističu tri skupine pozitivnih ishoda: ishodi za dijete (pozitivno ponašanje, emocionalni razvoj i edukacijska postignuća), ishodi za roditelje (roditeljske vještine, roditeljski stavovi i uvjerenja, roditeljska znanja i razumijevanja te emocionalno i mentalno zdravlje roditelja) te ishodi za dijete i roditelja (pozitivni odnosi djece i roditelja).

U promišljanju suradničkih odnosa između roditelja i čimbenika društvene potpore valja poštivati načela koja osiguravaju uspjeh zajedničkih aktivnosti. Assmusen i suradnici (2007) navode smjernice koje doprinose pozitivnim ishodima: različiti roditelji imaju različite potrebe; prioritetni čimbenici u suradnji predstavljaju ustanove koje se bave odgojno-obrazovnom djelatnošću; učinkovitija je potpora koja dolazi iz više izvora; roditelji ne žele surađivati s ustanovama i službama koje osuđuju ili stigmatiziraju njihovu djecu; službe trebaju biti dostupne i prijateljski raspoložene prema djeci i roditeljima; riječ preporuke roditelja je najučinkovitija promidžba za neku ustanovu.

U novije vrijeme sve više se govori o potrebi snažnije društvene potpore roditeljima te čvršćeg povezivanja obitelji i lokalne zajednice. Brahm i Bowling (2009) ističu potrebu uspostavljanja odnosa simbioze između obitelji i zajednice. Obitelj, kao dio zajednice, sudjeluje u stvaranju kulturne, socijalne, političke i ekonomske infrastrukture društvene zajednice, ali istovremeno crpi različite vrste pomoći iz raspoloživih resursa zajednice. Kako bi se prevenirala pojava rizičnih ponašanja mladih (zlouporaba droga, delikvencija, nasilje, napuštanje školovanja, maloljetničke trudnoće i dr.), potrebno je mobilizirati potencijale cijele zajednice. S druge strane, na specifične probleme roditelja u riziku (rastavljeni roditelji, samohrani roditelji, roditelji ovisnici, roditelji lošeg mentalnog zdravlja i dr.) moguće je odgovoriti integriranim pristupom, odnosno angažmanom svih službi i ustanova u društvenoj zajednici. Suradnja roditelja s čimbenicima lokalne zajednice je u funkciji zaštite djeteta i obitelji te omogućavanja njihovog pozitivnog razvoja. U tom smislu lokalna zajednica treba nuditi raznovrsne programe i aktivnosti za djecu, mladež i roditelje, a ponuđene programe valja temeljiti na potrebama njihovih korisnika.

Noviji koncepti prevencije problema u ponašanju usmjereni su prema prednostima određene zajednice, njezinoj otpornosti i partnerstvu. Život u podupirućoj zajednici omogućuje razvoj potencijala mladih i obitelji, a čvrste veze sa subjektima različitih službi i ustanova stvaraju ozračje za optimalan razvoj. Brahm i Bowling (2009) smatraju kako lokalna zajednica treba omogućiti razvojne prednosti mladima te navode značajke podupiruće sredine: susjedstvo koje brine; poticanje pozitivnih odnosa s odraslim članovima zajednice koji nisu roditelji, a koji mogu poslužiti kao dobar model mladima; stvaranje brižnog školskog ozračja; stvaranje zajednice koja cijeni mlade i visoko vrednuje službe za građane; stvaranje sigurnog okruženja za mlade; omogućavanje izbora velikog broja programa za djecu i mlade; njegovanje pozitivnog vršnjačkog utjecaja; poticanje uključivanja vjerskih zajednica.

U pokušaju definiranja modela suradnje s roditeljima djece s teškoćama u ponašanju moguće je poći od ekološke sustavne teorije (Bronfenbrenner, 1990) promatrajući obitelj kao jedan od društvenih ekosustava. Ekosustav je središnji pojam ekološke teorije, a čini ga sveukupnost interakcija jedinke s okolinom. Pojam ekosustava sadrži dvije temeljne komponente - cjelinu i

dijelove, pri čemu su dijelovi i cjelina međuovisni. Ekološka teorija, utemeljena na holističkom pristupu, razmatra ne samo interakcije između pojedinaca, nego i interakcije između pojedinca i okruženja te interakcije između različitih okruženja.

Obitelj kao kompleksni mikrosustav teži morfogenezi i morfostazi, odnosno procesima stalnog razvoja i mijenjanja te procesima uspostavljanja ravnoteže, posebice u situacijama njezinog narušavanja. U sudaru s vanjskim pritiscima obiteljski sustav nastoji održati cjelovitost i ravnotežu. Okruženja u kojemu žive obitelji, odnosno društvena događanja i okolnosti šireg društvenog konteksta djeluju na obiteljske sustave kao stresori i kao „poboljšivači", odnosno negativno ili pozitivno utječu na procese i odnose unutar obitelji. Obiteljski „zaštitni obruč" je ugrožen kod disfunkcionalnih i dezintegriranih obitelji kod kojih su unutarnje veze i odnosi između članova obitelji ozbiljno načeti, što doprinosi kidanju zaštitnog obruča i slabljenju obitelji. S obzirom na propusnost zaštitnog obruča, moguće je uočiti neke „ekstremne" tipove obitelji - izoliranu obitelj s prejakim zaštitnim obručem i obitelj bez kohezije sa slabim ili prekinutim zaštitnim obručem

Prema Bronfenbrenneru, za pravilan razvoj djeteta neophodna su dva uvjeta u obiteljskom kontekstu: bezuvjetna ljubav prema djetetu i kvalitetno provođenje vremena s djetetom. S obzirom da su ekološki sustavi mnogih obitelji ugroženi brojnim negativnim pojavama (ovisnost o drogama roditelja ili djece, alkoholizam, nasilje u obitelji, maloljetnička delikvencija, maloljetničke trudnoće i dr.), Bronfenbrenner (1990) daje prijedloge kako zaustaviti slom obiteljske ekologije: kontinuirano održavati bliske odnose s djecom i pružati uzajamnu potporu članovima obitelji, njegovati odnose sa širom obitelji i rodbinom, uspostaviti ravnotežu između radnog vremena i vremena provedenog u obitelji te osnažite mjere državne politike u korist djeteta i obitelji. Autor smatra kako djeca trebaju roditeljsku potporu i bliskost i nakon punoljetnosti kako bi se sačuvala obiteljska kohezija.

U suradnji s roditeljima valja se također usmjeriti ne samo prema osobinama pojedinaca i obitelji, već i na njihova okruženja te na procese koji se događaju unutar i između različitih struktura mikrosustava i ostalih sustava. Polazeći s motrišta ekološke sustavne teorije, potrebno je umanjiti rizik pojave problema u obiteljskom funkcioniranju te potaknuti mrežu neformalne i formalne društvene potpore kako bi se uspostavile interakcije između temeljnih struktura djetetovog mikrosustava. Rijetka su istraživanja koja uključuju u potpunosti složene procese unutar pojedinih obiteljskih podsustava te između obiteljskih i drugih, širih sustava.

Uspostava suradničkih odnosa je osobito značajna u situacijama mladih u riziku i roditelja u riziku. U poduzimanju mnogih preventivnih aktivnosti nastoji se uključiti što veći broj relevantnih subjekata lokalne zajednice kako bi se njihovim partnerskim i sinergijskim djelovanjem podupro pozitivan razvoj mladih. Prevencija poremećaja u ponašanju utemeljena na zajednici predstavlja kombinirani sklop aktivnosti u koje se uključuju mladi, njihovi roditelji, stručnjaci raznih profila te različite ustanove, službe i udruge. U svrhu prevencije stvaraju se regionalne koalicije na načelu podijeljene odgovornosti u kojoj svaki subjekt imaj svoj dio obveza i odgovornosti.

Međutim, uspostava suradničkih odnosa je otežana u slučajevima kada službe zajednice ili roditelji nisu spremni i dovoljno otvoreni za međusobnu suradnju. Asmussen i suradnici (2007) navode neke od razloga zbog kojih se roditelji nisu voljni uključiti u suradničke odnose: prezaposlenost i nedostatak vremena, negiranje problema i potrebe za suradnjom, nedostatak znanja o važnosti uspostave suradničkih odnosa, sram i nesigurnost te prijašnje loše iskustvo u svezi suradnje.

U partnerstvu roditelja i službi lokalne zajednice posebice je značajno uključiti roditelje sa specifičnim potrebama: roditelje koji prolaze bolno razdoblje razvoda, usamljene roditelje,

roditelje tinejdžera, roditelje djece koja zlorabe drogu, roditelje koji žive u siromaštvu te roditelje iz ranjivih obitelji. Asmussen i suradnici (2007) predlažu specifične pristupe rada različitih društvenih službi u animiranju navedenih skupina roditelja. Pozicija partnera traži da se svakom roditelju pristupa s razumijevanjem i poštovanjem uvažavajući specifičnost i složenost situacije u kojoj se nalazi.

4. Umjesto zaključka

S obzirom na moguće rizične čimbenike pojave poteškoća u ponašanju, neophodno je definirati opće i specifične ciljeve. Specifični ciljevi u društvenom okruženju roditelja odnose se na poticanje partnerstva između roditelja, učitelja i stručnih suradnika; poticanje sudjelovanja roditelja u aktivnostima prevencije poremećaja u ponašanju na razini odgojno-obrazovne ustanove i lokalne zajednice; uključivanje roditelja u edukativne radionice; uspostava suradnje s formalnim i neformalnim sustavima društvene potpore.

Poticanje partnerstva između roditelja i odgojitelja uključuje: motiviranje roditelja na uspostavu aktivnih partnerskih odnosa s učiteljima i drugim pedagoškim djelatnicima i stručnjacima u području odgojno-obrazovne djelatnosti; razvijanje svijesti o uzajamnoj odgovornosti roditelja i pedagoških djelatnika za dobrobit djeteta; poduzimanje mjera uklanjana mogućih prepreka u uspostavi partnerskih odnosa roditelja i stručnjaka; kreiranje socijalnih i pedagoških uvjeta za uspostavu osnovnih oblika partnerskih odnosa roditelja s pedagoškim djelatnicima.

Poticanje sudjelovanja roditelja u aktivnostima prevencije poremećaja u ponašanju na razini odgojno-obrazovne ustanove i lokalne zajednice podrazumijeva: informiranje i motiviranje roditelje na sudjelovanje u aktivnostima prevencije poremećaja ponašanja na razinama odgojno-obrazovne ustanove i lokalne zajednice; uklanjanje mogućih poteškoća u sudjelovanju roditelja u preventivnim aktivnostima na razinama odgojno-obrazovne ustanove i lokalne zajednice. Preventivne aktivnosti za roditelje trebaju biti usmjerene prema afirmaciji pozitivnog roditeljstva (poštivanje i zadovoljenje djetetovih potreba i prava, pozitivno djelovanje na razvoj djetetovih interesa i potencijala, pružanje vodstva i uspostava granica i stabilnosti, pozitivni oblici discipliniranja umjesto tjelesnog i drugih oblika kažnjavanja).

Uspostava suradnje s formalnim i neformalnim sustavima pomoći obuhvaća informiranje roditelja o formalnim i neformalnim izvorima društvene potpore te o načinima traženja različitih vrsta potpore; ohrabrivanje roditelja na traženje one vrste potpore koja im je potrebna.

5. Literatura

Asmussen, K., Corlyon, J., Hauari, H., La Placa, V. (2007). *Supporting Parents of Teenagers*. Nottingham: Policy Research Bureau.

Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized Individualism and Its Social and Political Consequences*, London: Sage Publication Inc.

Biglan, A., Van Ryzin, M.J.(2019). Behavioral Science and the Prevention of Adolescent Substance Abuse. *Perspective Behavioral Science*, 42, 547–563.

Biglan, A., Van Ryzin, M.J, Hawkins, D. (2017). Evolving a More Nurturing Society to Prevent Adverse Childhood Experiences. Academic Pediatrics, 17(7), 5150-5157.

Brahm, B. A., Bowling, C. J. (2009). *Building Caring Communities to Support Families*. Ohio: Ohio State University.

Bronfenbrenner, U. (1990). *Discovering what families do. Rebuilding the Nest: A New Commitment to the American Family*. http://www.montana.edu/www4h/process.html

Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2003). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija socijalne politike*, 10(1), 45-68.

Feranská, M. (2018). The context of cooperation between school and family of pupils with adhd and add at common primary schools, *Journal of Interdisciplinary Research* . 8(2), 61-64.

Holden, G. W. (2009). Parenting: A Dynamic Perspective. Thousand Oaks: Sage Publications.

Jeknić, R. (2006). Individualističke i kolektivističke kulture u kontekstu globalizacije: Hofstedeov model i njegova kritika. *Revija za sociologiju*, 37(3-4), 205-225.

Klarin, M., Proroković, A., Šimić Šašić, S. (2010). Obiteljski i vršnjački doprinos donošenju odluka iz raznih sfera života u adolescenata-kroskulturalna perspektiva. *Društvena istraživanja*, 3(107), 547-559.

Kyranides, M.N., Fanti, K.A., Katsimicha, E. *et al.* (2018). Preventing Conduct Disorder and Callous Unemotional Traits: Preliminary Results of a School Based Pilot Training Program. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46, 291–303.

Moran, P., Ghate, D., van der Merwe, A. (2004). *What works in Prenting Support? A Review of the Interantional Evidence.* Nottingham: Policy Research Bureau.

Nenadić-Bilan, D. (2015). Društvena potpora roditeljima djece predškolske dobi. *Školski vjesnik*, 64(1), 45-63.

Neufeld, A., Harrison, M. (2009). *Nursing and Family Caregiving - Social Support and Nonsupport.* New York: Springer Publishing Company.

Robinson, L. R., Holbrook, J. R., Bitsko, R. H., Hartwig, S. A., Kaminski, J. W., Ghandour, R. M., Peacock, G., Heggs, A., & Boyle, C. A. (2017). Differences in Health Care, Family, and Community Factors Associated with Mental, Behavioral, and Developmental Disorders Among Children Aged 2-8 Years in Rural and Urban Areas - United States, 2011-2012. *Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries (Washington, D.C. : 2002)*, *66*(8), 1–11.

Trach, j., Lee,M., Hymel, S. (2017). A Social-Ecological Approach to Addressing Emotional and Behavioral Problems in Schools: Focusing on Group Processes and Social Dynamics. *Journal of Emotional and Behavioral Disoreders*, 26(1), 11-20.

Kratko prestavljanje autora

Doc. dr. sc. Diana Nenadić-Bilan je docentica na Odjelu za učitelje i odgojitelje Sveučilišta u Zadru. Njezino posebno područje interesa predstavlja pedagogija ranog i predškolskog odgoja, obiteljskog odgoja te prevencije pojave ovisnosti kod djece. Autorica je brojnih stručnih i znanstvenih radova u kojima posebnu pozornost usmjerava prema potpori roditeljima u razvijanju njihovih roditeljskih kompetencija.

Doc. dr. sc. Tamara Kisovar Ivanda je docentica na Odjelu za učitelje i odgojitelje Sveučilišta u Zadru. Njezino posebno područje interesa predstavljaju teme iz muzejske pedagogije, očuvanja baštine te metodike upoznavanja prirode i društva u nižim razredima osnovne škole. Autorica je brojnih znanstvenih radova te već dugi niz godina sudjeluje u pisanju udžbenika iz prirode i društva za niže razrede osnovne škole.

Socijalizacijska uloga učitelja u radu s učenicima s problemima u ponašanju

The Socializing Role of Teachers in Working with Students with Behavioral Problems

Marinko Lazzarich

Učiteljski Fakultet Sveučilišta u Rijeci
marinko.lazzarich@uniri.hr

Sažetak

Škola kao odgojno-obrazovna ustanova ima važnu socijalizacijsku ulogu. Budući da je usmjerenost na učenika temeljna odrednica poučavanja, odgojna je uloga učitelja veoma bitna. Interaktivni karakter nastave očituje se u međuzavisnosti poučavatelja, učenika i obrazovnoga sadržaja, pri čemu je svaka sastavnica određena karakteristikama i zahtjevima ostalih dviju. Suodnos učitelja i učenika bitno se odražava na intelektualni i duhovni razvoj djeteta. Socijalizacijska uloga škole ponajviše dolazi do izražaja kada je riječ o učenicima s problemima u ponašanju. Oni predstavljaju velik izazov učiteljima koji moraju pronaći pravi pristup svakom učeniku kako bi ga potaknuli na rad i izvršavanje zadanih obveza.
Problemi u ponašanju negativno se odražavaju na školski uspjeh učenika. Pravovremeno otkrivanje pridonosi prevenciji eskalacije socijalizacijskih i odgojnih problema učenika, ali i izgradnji kvalitetnih međusobnih odnosa. U radu se navode vrste neprimjerenih i nepoželjnih ophođenja. Autor promišlja o učinkovitim postupcima potpore u nastavi. Promišlja se o interakciji između učitelja i učenika, učiteljevu stavu prema učenicima, autoritetu u uspostavljanju discipline te metodama rada tijekom poučavanja. Učitelji snažno utječu na svoje učenike i imaju mogućnost pravovremenoga djelovanja u vidu pružanja stručne podrške kako nepoželjna ponašanja ne bi postala ustaljeni obrazac ophođenja u nastavi.

Ključne riječi: eksternalizirani i internalizirani problemi, socijalizacija, učenici s problemima u ponašanju, učitelj refleksivni praktičar.

Abstract

As an educational institution school has an important socializing role. Since a fundamental determinant of teaching is a focus on students, the educational role of the teacher is very important. The interactive character of teaching manifests itself in the interdependence of teachers, students and educational content, with each component determined by the characteristics and requirements of the other two. Such relationship between teachers and students significantly impacts the intellectual and spiritual development of the child. The socializing role of the school is most pronounced with regard to students with behavioral problems. They pose a great challenge to teachers, prompting them to try to find the right approach to each student to encourage him/her to work and fulfill assigned tasks.
Behavioral problems negatively affect students' achievements in school. Timely detection of those problems contributes to the prevention of an escalation of socialization and educational problems of students, but also to the building of quality relationships. This paper lists the types of inappropriate and undesirable behavior. The author discusses effective teaching support procedures, the interaction between teachers and students, teachers' attitude towards students, the authority in establishing discipline and the methods of educational work. Teachers strongly influence their students and have the opportunity, when acting in a timely manner, to provide professional support so that undesirable behaviors do not become an established pattern of behavior in teaching.

Keywords: externalized and internalized problems, socialization, students with behavioral problems, teacher as reflective practitioner.

1. Uvod

Učiteljski je posao jedan od najizazovnijih i najpredanijih zanimanja u kojem se iskustvo, mudrost i samopouzdanje u radu stječu godinama. Bez obzira na privatne probleme ili poteškoće s kojima se suočavaju u učionici učitelji[16] zapravo nemaju pravo na loš dan. Čim stanu pred svoje učenike, preuzimaju odgovornost za radno ozračje i međusobnu suradnju. Izražavanjem nezadovoljstva izazvanog osobnim poteškoćama mogu bespotrebno opteretiti učenike. Djeca odražavaju ponašanje svoga učitelja upijajući njegovu energiju, stoga ako osjete njegovu frustraciju, i sami će reagirati na sličan način. Nije uvijek lako zadržati optimističan i pozitivan stav prema poslu, ali je neohodan za dobrobit učenika i kvalitetan zajednički rad u školi (prema *The Conversation*). Mada se radi o odgovornom poslu, na učiteljski poziv valja gledati kao izvor pozitivnih emocija i mogućnost vlastite promocije, samoostvarivanja i razvijanja poslovne kulture (Ivančić, 2008).

Potrebe učionice 21. stoljeća prilično se razlikuju od onih iz prethodnoga razdoblja jer se od učitelja očekuje da stvore produktivnu okolinu i kreativno ozračje u kojem će učenici sticati funkcionalne vještine koje će im biti potrebne u budućnosti. Tradicionalno poučavanje u kojem učenici poslušno sjede, slušaju i prepisuju s ploče pripada prošlom reproduktivnom sustavu. Nije dostatno samo održavanje discipline i kontroliranje učionice, suvremeni učitelj teži demokraciji a ne autokraciji. Nola Adams s Instituta Eton izdvaja nekoliko učiteljskih uloga u suvremenoj školi: ulogu poučavatelja, nadzornika, organizatora, šaptača, izvora informacija i sudionika.[17]

Današnje generacije učenika umnogome su se promijenile u odnosu na svoje prethodnike, prije tridesetak i više godina. Svijet digitalne ponude snažno utječe na društvene odnose. Današnji učenici žive u bitno drugačijem svijetu od svojih roditelja, baka i djedova, i to ne samo u kontekstu promjena osobnih očekivanja i pogleda na svijet. Općeprisutna informatizacija uzrokuje i kognitivne promjene koje su potrebne za funkcioniranje u digitaliziranoj stvarnosti. Ovakve promjene neminovno se odražavaju na odnose u obitelji i društvu, ali i na odnose sudionika odgojno-obrazovnoga procesa (Oostendorp, 2003).

Odnos između učitelja i učenika u učionici odražava se na kvalitetu pouke i opće ozračje u prostoru jer ponašanje učitelja utječe na ponašanje učenika. Brojna su istraživanja potvrdila važnost interakcije učitelj – učenik, te pokazala da vrsta i kvaliteta ostvarene interakcije u razredu izravno utječe na ishode učenja (Huitt, 2003). Psiholozi se slažu kako interakcija koju učenici ostvaruju s učiteljem i svojim kolegama ima isti učinak na učenje kao i učenikove sposobnosti. Dobar i kreativan učitelj uspijeva ostvariti odgojne i obrazovne potencijale svojih učenika. On nikada ne odustaje od svojih učenika bez obzira je li riječ o odličnim đacima ili djeci problematična ponašanja, njemu je stalo do svakog pojedinca u razredu.

Mladi učitelji i pripravnici zbog neiskustva nerijetko dožive šok kad se suoče s nemirnim i živahnim razrednim odjelom. U situaciji velikoga pritiska učiteljeva je kontrola u učionici bitno smanjena, a odnos s učenicima narušen. Stres negativno utječe na profesionalni razvoj osobe.

[16] Izrazi *učiteljica, učenik, nastavnik* u knjizi ne odnose se na rodne razlike, već na pripadnike oba spola.
[17] Prema Eton Institute, http://docplayer.net/33386084-The-7-roles-of-a-trainer-in-the-21-st-century.html, pristupljeno 27. 3. 2020.

U dobro vođenim školama ravnatelji su svjesni zahtjevnoga posla svojih djelatnika te pozitivno reagiraju na učiteljske žalbe na umor, ne želeći im dodatno pojačavati stres.

Sasvim je jasno kako školsku svakodnevnicu osim odgojno-obrazovnog rada obilježavaju i sukobi između sudionika nastave. Sukob se može definirati kao javna izražena oprečnost, suprotnost gledišta i stavova ili svađa. Po percepciji javnosti češće se sukobljavaju srednjoškolci i njihovi nastavnici od populacije osmoškolaca. Nažalost, ni učitelji razredne nastave nisu lišeni sukoba sa svojim učenicima. Kako bi se sukobljavanje svelo na čim manju mjeru, važno je razviti relacijski odnos u kojem je jasno postavljena uloga učitelja u uočavanju i rješavanju sukoba, bilo među učenicima, bilo između učitelja i učenika.

Učenici s problemima u ponašanju predstavljaju velik izazov učiteljima jer njihov odnos prema obvezama i ostalim učenicima odstupa od uobičajenih normi ophođenja. Kako njihovo ponašanje ne bi rezultiralo štetnim posljedicama, učitelji moraju pronaći pravi pristup svakom učeniku. U ovom radu razmatrat će se vrste neprimjerenih i nepoželjnih ophođenja u nastavi. Navest ćemo istraživanja čiji rezultati potvrđuju da su problemi u ponašanju učenika razredne nastave u izravnoj korelaciji s podrškom koju im pružaju njihovi učitelji. Pozornost će se usmjeriti osobnosti učitelja kao refleksivnoga praktičara. Raspravljat će se o učiteljevom stavu prema nemirnim učenicima, autoritetu, metodama rada, komuniciranja i uspostavljanja discipline u razredu.

2. Učiteljev stav prema učenicima i oblici ponašanja

Ovisno o kvaliteti poučavanja i mogućnosti utjecanja na učenike Flanders (1970) razlikuje *izravne* i *neizravne* učitelje. Izravni (direktni) učitelji dominiraju u prostoru, paze na disciplinu i red u razrednom odjelu, autoritativno nameću svoj stav tijekom poučavanja i upravljanja učeničkim aktivnostima, stvarajući svojim ponašanjem ozračje u kojem učenici nerijetko osjećaju nelagodu. Suprotno od toga neizravni učiteljev utjecaj na učenike djeluje pozitivnije: pohvala za aktivnost i poticanje na rad oslobađa učenike da opušteno izraze svoje mišljenje i stvara pozitivnu klimu u učionici. Učenici imaju povjerenja u učitelja jer pokazuje razumijevanje za njih i poštuje njihovu osobnost, individualnost i njihove osjećaje.

Glede učiteljeva odnosa prema učenicima u razredu Anderson i Walberg (1968) navode dva oblika ponašanja: *integrativno* i *dominantno*. Za razliku od dominantnoga stava u kojem učitelj zahtijeva da mu se učenici prilagode, ne dopuštajući slobodan razvoj učenikove ličnosti, integrativni pristup temelji se na međusobnome razumijevanju, uvažavanju i poštivanju individualnih osobina učenika. Osim ljubavi prema djeci i poučavanju te nenametljivom autoritetu pravi je učitelj dobar pedagog, veoma spretan u planiranju poslova i korištenju obrazovnih resursa, razborit u rješavanju zahtjevnih zadataka i konfliktnih situacija u razredu. Osobitosti su to koje krase učitelja – refleksivnoga praktičara.

Brajša (2011) navodi četiri ključna obilježja uspješnoga učitelja: domišljajnost, osjećajnost, ambicioznost i svijest o samom sebi, svojim mogućnostima i (ne)sposobnostima. Lopez (2011) za izvrsno poučavanje uvodi termin transformacijski ili *T-čimbenik*. Učitelji s *T-čimbenikom* postižu izvrsne rezultate, ispunjavaju zadane ishode u ugodnom razrednom ozračju u kojem su učenici zadovoljni jer se osjećaju cijenjenim. Kako bi povećali razinu interakcije i empatije u učionici, Lopez savjetuje svojim kolegicama i kolegama da pažljivo grade odnos sa svojim učenicima, da ne budu zlonamjerni i zločesti, neka se opuste koliko je moguće, neka budu refleksivni s dostatnom dozom humora u komunikaciji s djecom.

Martin Seligman, jedan od utemeljitelja pozitivne psihologije, sa svojim je suradnicima uveo termin *pozitivne edukacije,* odgoja i obrazovanja za tradicionalne vještine i za sreću (Seligman i sur., 2009). Kao i u svakoj životnoj djelatnosti, pozitivne su emocije važan preduvjet kvalitetnijega življenja. Za razliku od neželjenih posljedica koje mogu izazvati negativne emocije, pozitivna stanja i pozitivne emocije, poput humanosti, ljubaznosti, pravednosti, odvažnosti, razumijevanja, mudrosti, umjerenosti i transcedentnosti, veoma su važne za kvalitetu pouke i suradnju sudionika nastave. Pozitivan stav učitelja snažno djeluje na učenike i ukoliko on jasno pokazuje entuzijazam u radu, potaknut će zanimanje za rad među djecom (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, Miljković, 2014, 174). Psiholozi navode kako svaka osoba ima određene sposobnosti koje omogućuju optimalne rezultate ukoliko se koriste funkcionalno, na pravi način. Ljudski se potencijal, stoga, temelji na svojevrsnim ″snagama″ i ako su one pravovremeno prepoznate, mogu se iskoristiti u postizanju zacrtanih ciljeva. Ako učitelj uspješno ustanovi pokretačku snagu pojedinog učenika, lakše će ga potaknuti na rad i omogućiti mu da ispuni određene ciljeve na obostrano zadovoljstvo.

Usmjerenost na učenika najvažnija je zadaća poučavanja, stoga je uloga učitelja u procesu usmjerenoga učenja veoma važna. Nastavnikovo ponašanje izravno utječe na kvalitetu nastave i ishode učenja (Lowman, 1994). Metodičari naglašavaju interaktivni karakter i međuzavisnost između poučavatelja, obrazovnoga sadržaja i učenika, pri čemu je svaka sastavnica određena karakteristikama i zahtjevima ostalih dviju.

Važno je posjedovati znanje, ali je za učitelje presudna sposobnost prenošenja tog znanja (Pranjić, 2013). Ozbiljan i mudar učitelj svjestan je činjenice kako s diplomom učiteljskog fakulteta ne završava učenje, istraživanje i rad na sebi. Dapače, stjecanjem iskustva širi se kompleksni obzor odgojnih i obrazovnih izazova koji pojedinca tjeraju na preispitivanje vlastitoga potencijala.[18]

Kako učenici ne bi bili pasivni promatrači, osim znanja koje posjeduje učitelj mora imati svijest o svojim osjetilima kojima tijekom predavanja i pristupa učenicima. Osim verbalne komunikacije veoma važnu ulogu ima fizički stav učitelja u učionici, paralingvistički i ekstralingvistički neverbalni znakovi. Učitelj i učenici provode mnogo vremena u učionici gledajući jedni druge, stoga se i međusobni odnosi modificiraju upravo promatranjem (Miljević-Riđički i sur., 2003).[19] Svaki bi se učitelj trebao upitati na koji način djeluje na svoje učenike, koliko utječe na njihovo učenje, razvoj sposobnosti i vještina, pogled na svijet koji ih okružuje. Morao bi se upitati hoće li ostaviti trag u sjećanju svojih učenika, ne zadovoljavajući se pozicijom tihog i neupečatljivog djelatnika kojeg učenici zaborave već nakon posljednjega zvona krajem školske godine.[20]

---

[18] Covey (2009) navodi brojna pitanja u okviru čovjekove samoprocjene vlastitoga rada i utjecaja na ljude oko sebe. Samovrednovanje traži iskrenost i otvorenost ispitanika prema samom sebi u procjeni vlastitih navika,vrlina ali i slabosti u radu. Neka od pitanja glase: *Mogu li svoje raspoloženje podrediti obvezama? Jesam li svjestan/na osobnih paradigmi i učinaka koje ima moje ponašanje na rezultate koje postižem u životu? Tražim li nove kreativne postupke da riješim probleme u raznim sitacijamai cijenim li različite stavove drugih ljudi? Kako reagiram na konstruktivnu kritiku svojega rada? Mogu li svoje raspoloženje podrediti obvezama?* itd.

[19] Osim govorom učitelj se identificira i načinom odijevanja, čak i vanjski izgled poučavatelja bitno utječe na razvoj i ponašanje djece, budući da im je on svakodnevni subjekt identifikacije.

[20] U profesionalnom se razvoju samovrednovanje nadaje kao nužan instrument trajnog praćenja i unapređivanja kvalitete nastavnoga rada (Tot, 2013). Za profesionalnost u radu učiteljima nije dostatno formalno obrazovanje na nastavničkim fakultetima, niti stečeno eksplicitno znanje, oni moraju biti spremni na sustavno analiziranje i mijenjanje svoje prakse djelovanja, čime ujedno pokazuju zrelost, ozbiljnost i preuzimanje odgovornosti za vlastiti razvoj (Neuweg, 2008).

2.1. Učiteljev autoritet i uspostavljanje discipline u razredu

Katkada učitelj ima dojam da se cijeli razred urotio protiv njega, ali upravo u takvim situacijama vježba samokontrolu i izgrađuje svoj učiteljski profil. Budući da je odgovoran za radno ozračje u svojoj učionici, učitelj mora preuzeti kontrolu nad neugodnom situacijom. U tom kontekstu učitelj bi trebao posjedovati autoritet. Ova ljudska osobina objedinjuje različite elemente osobnosti i bitno određuje ozračje u učionici. Autoritet ne treba poimati u kontekstu autoritarnosti, strogoga ponašanja, prijetnji kaznama i lošim ocjenama. On daje osobi vjerodostojnost, temelji se na uvjerljivosti, znanju i sposobnosti vođenja razrednog odjela: „Autoritet nije nikad autoritatizam koji se ogrće nasiljem i prijetnjom snage" (Andreoli, 2006, 59).

Pitanje autoriteta veoma je važno ali i složeno. U procesu poučavanja potrebna je određena doza discipline povezana s prihvaćanjem pravila ponašanja u školskome prostoru. Potpuno je jasno da određene situacije onemogućuju kvalitetnu pouku, prije svega učenička nepažnja, žamor i buka u učionici, nekontrolirano kretanje učenika razredom, dovikivanje i sl. Nije dobro kada se poslušnost učenika nastoji zadobiti pretjeranom strogošću jer je problem discipline dvostruk – „disciplina je zadatak odgoja, ali je i njegov uvjet" (Vujčić, 2013, 381). Ukoliko učitelj ne uspostavi primjerenu disciplinu u svome razredu, teže će realizirati planirane ishode učenja. Wilson smatra kako učitelji moraju imati dovoljno moći koje se temelje na racionalnom autoritetu.[21]

Combs (prema Vukasović, 1994) tvrdi da odgoj mora zapravo biti upravljanje ponašanjem s ciljem izgrađivanja ″inteligentnog ponašanja″. Doista, pretjerano prilagođavanje djece učiteljima i poslušnost učenika u učionici nisu mjerilo odgojnoga uspjeha. Ipak i danas se u školama provode sredstva poticanja i sprečavanja jer su razum i disciplina ne samo sredstvo već i rezultat odgoja. Vujčić razlikuje *sredstva poticanja* s obzirom dolaze li prije učenja (postizanja određenoga cilja) ili poslije ostvarenoga rezultata. U prvu skupinu ulaze sredstva *stimuliranja* učenja, koja uključuju bodrenje, očekivanje i zahtijevanje. Drugoj skupini pripadaju sredstva *nagrađivanja* postignutih ostvaraja, poput pohvale, priznanja, natjecanja i razne materijalne nagrade. Mnogi pedagozi definiraju odgoj kao sprečavanje ponašanja koje bi bilo suprotno postavljenom cilju. U tom kontekstu se spominju i sredstva *sprečavanja*. Za razliku od sredstava poticanja koja upućuju na dobra djela, sredstva sprečavanja trebala bi odvratiti odgajanike od loših djela. Glavna svrha sredstva sprečavanja, po Vukasoviću, jest potiskivanje i sprečavanje negativnih utjecaja na djecu, odvraćanje od neprimjerenih i loših postupaka. Istovremeno on upozorava kako je negativno obilježje nadzora, upozorenja i kazni usmjerenost na zabrane i osjećaj nelagode među odgajanicima koji će izazvati otpor i otuđenje, stoga ove mjere valja koristiti oprezno i umjereno (Vukasović, 1994, 379).

Ali i sur. (2014) drže da učestalo opominjanje učenika s vremenom gubi smisao pa opomene i upozorenja nisu najdjelotvorniji način u regulaciji ponašanja učenika. Po njihovom je mišljenju pozitivno pokrepljenje djelotvornije u promicanju poželjnih oblika ponašanja i uspostavi kvalitetnijih odnosa. Kažnjavanje je samo sredstvo za kontrolu ponašanja jer ono ne poučava ljude što treba činiti, već što se ne smije činiti, a njegov je učinak privremen (Combs). Osim toga, odgojitelji ne bi smjeli kažnjavati djetetovu ličnost već njegovo ponašanje. Za to je potrebno jasno postaviti pravila i dijete uvijek mora imati mogućnost izbora - hoće li se ponašati

[21] U tom je kontekstu potrebno ispuniti nekoliko uvjeta: odgojitelj treba biti autoritet koji će osigurati ozbiljno i sustavno učenje, ali autoritet ne smije biti iznad svrhe samog učenja. Potrebno je jasno postaviti pravila ponašanja i eventualne sankcije, o čemu svi sudionici nastave moraju biti obavješteni. Iako učenicima treba pokazati kako se autoritet temelji na pravilima, valja naglasiti kako je učitelj medijator koji djeluje između pravila i učenika s ciljem pomaganja učenicima da ostvare zacrtane zadaće.

u skladu s dogovorenim pravilima ili ne. Glasser (1999) je utemeljio svoju teoriju *kvalitetnog odgoja* upravo na mogućnosti izbora: učenike valja poučiti kako je njihovo ponašanje i djelovanje izbor i da su oni sami odgovorni za taj izbor. Djeca moraju znati da su njihovi postupci uvijek njihov izbor koji se može i mijenjati. Oni sami moraju preuzeti odgovornost za svoje postupke budući da su rezultat njihova izbora. Ukoliko su svjesni svoje odgovornosti, ne mogu tražiti izgovore za neprimjereno ponašanje koje odudara od dogovorenih pravila. Odrasli bi u svakoj situaciji trebali upozoravati djecu na teoriju izbora.

Vujčić (2013, 412) spominje spoznajna, bihevioralna sredstva, sredstva usmjeravanja te sredstva poticanja i sprečavanja. Navodi i osnovne elemente pojedinih postupaka. Tako *sredstva usmjeravanja* podrazumijevaju savjet, primjer, dnevni red, igru i rad, *sredstva poticanja* priznanje, pohvalu i nagradu, dok *sredstva sprečavanja* predmnijevaju upozorenje, nadzor, zahtjev i kaznu (uskrate i zabrane).

Čak i iskusni nastavnici imaju poteškoća s postizanjem radnoga ozračja u učionici. Upravljanje razredom i disciplinom važno je područje poučavanja. Učitelji nisu uvijek sigurni postižu li poticajno ozračje u učionici na pravi način. U tom se kontekstu refleksivna praksa smatra djelotovornim pristupom omogućujući i kritičko promišljanje odgojno-obrazovnoga djelovanja. Osim promjena klasičnih strategija upravljanja razredom, refleksivna praksa omogućuje učiteljima da osvijeste različite načine ponašanja i akcija u učionici te postaje važna potpora profesionalnom razvoju učitelja (Bilač, Miljković, 2018).[22] Refleksivna je praksa funkcionalni oblik potpore uvođenju promjena u upravljanje razredom kao i u osvještavanju učitelja u razumijevanju vlastite uloge u uvođenju promjena.

Uvriježen je stav kako učitelji ne pohvaljuju dovoljno svoje učenike. Mišljenja se razlikuju, neki drže kako u odgajanju pohvala nikad previše, dok drugi smatraju kako ni u čemu ne treba pretjerivati. Ako učitelj pohvali dijete za uloženi trud, sigurno neće pogriješiti.

Učitelj najbolje može zamijetiti određena neprimjerena ponašanja u učionici. Ako primijeti drastične promjene u ponašanju učenika, trebao bi im pružiti primjerenu stručnu potporu i podršku.

2. Učenici s problemima u ponašanju

U skladu s nalazima istraživanja iz teorije privrženosti i teorijskoga koncepta školske kulture, u odnosu učitelj – učenik pojavljuju se različiti rizični i protektivni čimbenici. Posavec i Vlah (2019) navode sljedeće rizične čimbenike: nesigurnu privrženost, negativni tip odnosa u vidu ljutnje, žaljenja, straha, negativnu školsku kulturu, pesimističnoga učitelja te negativne emocionalne stavova. Rizični čimbenici često rezultiraju sukobima u školskom prostoru. Sudionici nastave, dakako, imaju različito viđenje o uzrocima i prirodi sukoba. Skelac (2017) je provela istraživanje o percepciji učenika i nastavnika o sukobima u školi i komunikaciji između sudionika razredne nastave triju županija: Osječko-baranjske, Požeško-slavonske i Virovitičko-podravske županije. Istraživanjem je obuhvaćeno 396 učenika četvrtih razreda i 158 učitelja, a rezultati su bili veoma zanimljivi: učenici uglavnom ne misle da često dolaze u sukob sa svojim učiteljima (taj je stav naglašeniji u seoskim školama u odnosu na učenike iz

[22] Bilač i Miljković provele su istraživanje na uzorku 111 učitelja razredne i predmetne nastave, s ciljem utvrđivanja povezanosti samoprocjene stručne osposobljenosti učitelja za upravljanje razredom i samoprocjene potpore *Vodiča uvođenja promjena u praksi*. Dobiveni rezultati potvrdili su značajnu pozitivnu korelaciju samoprocjene stručne osposobljenosti za upravljanje razredom u segmentu potpore refleksivnom razmišljanju, te dokumentiranju prakse i uvođenju poboljšanja u praksu kod ispitanika koji su izrazili pozitivan stav prema primjeni refleksivne prakse.

gradskih škola), stoga učenici imaju veliko povjerenje u svoje učitelje u svezi rješavanja problema (84 %). Neobično je da učitelji to isto misle u znatno manjoj mjeri. Učenici procjenjuju kako se među sobom često sukobljavaju, a kada je riječ o slobodi izražavanja mišljenja, učenici koji žive na selu smatraju kako se mogu slobodnije izražavati od gradske djece, u čemu prednjače djevojčice. Za prevenciju neželjenih ponašanja, stoga, bitno je razvijati relacijske odnose s jasno naznačenim ulogama sudionika u odgojno-obrazovnome procesu.

Za razliku od rizičnih čimbenika odnos između učitelja i učenika može biti oplemenjen protektivnim čimbenicima. Među protektivne čimbenike Posavec i Vlah uvrštavaju: sigurnu privrženost, pozitivne interpersonalne odnose poput strpljivosti, tolerancije, razumijevanja i prihvaćanja učenika. Podržavajući je učitelj pravedan, optimističan, kreativan i odgovoran, ispunjen povjerenjem, empatijom i pozitivnim emocionalnim stavovima. Ako su ispunjeni ovi parametri, tada govorimo o pozitivnoj inkluzivnoj kulturi škole.

Učenici s problemima u ponašanju imaju teškoće u izvršavanju školskih obveza, stoga predstavljaju velik izazov učiteljima koji moraju pronaći pravi pristup svakom učeniku kako bi ga potaknuli na rad i izvršavanje zadanih obveza. Riječ je o pojedincima čija ponašanja odstupaju od uobičajenih za njihovu dob i od društvenih normi, što rezultira štetnim posljedicama na njih same i njihovu okolinu (Bouillet i sur., 2015). Škola ima važnu socijalizacijsku ulogu, stoga učitelji imaju mogućnost pravovremenoga djelovanja prije nego nepožaljna ponašanja postanu obrazac budućega ophođenja u društvu (Jolivette, Steed, 2010).

Mlađi učenici teško kontroliraju svoje ponašanje i lako padaju pod utjecaj okoline, a u svakom razredu nalaze se pojedinci skloni provokacijama i neposluhu. Ostali učenici nerijetko padaju pod utjecaj kolektivnoga ponašanja. Učiteljev nastavni plan može poći u neželjenome smjeru ako se učenici ponašaju netipično, provociraju i nepristojno odgovaraju, odbijaju ispunjavanje zadaća na satu, bez dopuštenja hodaju po učionici ili napuštaju prostor.

Problemi u ponašanju učenika usko su povezani s problemima u obrazovanju (Bouillet, 2014). Istraživanja pokazuju da problemi u ponašanju negativno koreliraju sa školskim uspjehom učenika (Mikas, 2012). Nerijetko su neprimjereni postupci učenika reakcija na nepovoljni školski kontekst (Bukvić, 2020).

Znanstvenici dijele probleme u ponašanju na eksternalizirane i internalizirane probleme. U skupinu *eksternaliziranih* problema ulaze neposluh, prkos, suprotstavljanje, negativističko ponašanje, nepažnja, impulzivnost, hiperaktivnost i bježanje. Riječ je o nedovoljno kontroliranim ponašanjima usmjerenim na druge (Mikas, 2012, Maglica, Jerković, 2014, Blazar, Kraft, 2017).[23] Prema procjenama učitelja eksternalizirana nametljiva ponašanja prema vršnjacima i odraslim osobama bitno opterećuju održavanje nastave. Za razliku od „vanjskih“ problema u ponašanju *internalizirani* problemi nisu usmjereni na druge, već na pojedince same („iznutra“). Od karakterističnih problema valja navesti povučenost, plašljivost i bezvoljnost (Mihić, Bašić, 2008). U populaciji dječaka zamjetnija je učestalost eksternaliziranih problema u ponašanju, dok su internalizirani problemu prisutniji među djevojčicama (Janković, Laklija, 2011). „Na uzorku učenika mlađe školske dobi Pavin Ivanec (2015) utvrđuje da teškoće u izvršavanju školskih obveza ima 20 % učenika, da internalizirane probleme u ponašanju manifestira oko 10 % učenika, a eksternalizirane probleme u ponašanju oko 7 % učenika.“ (Bukvić, 2020, 442).

[23] Istraživanja pokazuju kako se određene manifestacije (hiperaktivnost, nepažnja, impulzivnost) uz odgovarajuću podršku mogu poboljšati, ali se bez primjerenih intervencija ove teškoće još više učvršćuju (Anderson, 2012).

Bukvić (2020) je postavio hipotezu da su problemi u ponašanju učenika bitno povezani s učiteljskim pristupom u nastavi. Shodno tome ispitivao je vrste problema u ponašanju učenika osnovne škole (4., 6., i 8. razred) pokušavajući utvrditi u kojoj su mjeri povezani s podrškom koju im pružaju njihovi učitelji. Istraživanjem je obuhvaćeno 169 učenika razredne nastave (59 % dječaka i 41 % djevojčica) i njihovi učitelji. Iz dobivenih je rezultata vidljivo da čimbenik odnosa učitelja značajno korelira sa svim čimbenicima problema u ponašanju. Sveukupne postupke podrške u nastavi prema procjeni učitelja prima manje od trećine učenika. Rezultati su pokazali kako eksternalizirane probleme u ponašanju značajnije više manifestiraju učenici muškoga spola. S obzirom na dob učenika nisu zapažene razlike u manifestiranju eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju te teškoća u učenju. Značajnije su razlike uočene u odnosu na spol učenika: učitelji daleko više opominju dječake upozoravajući ih na školska pravila. Pokazalo se kako učitelji razredne nastave češće pohvaljuju svoje učenike. Bukvić zaključuje kako su učenički problemi u ponašanju usko povezani s pristupom učitelja čije primjereno ponašanje uz poticajno i podržavajuće okruženje pozitivno korelira s poželjnim ponašanjem učenika.

3. Preventivni postupci i metode poticanja u radu s učenicima s problemima u ponašanju

Pravovremeno otkrivanje problema u ponašanju pridonosi prevenciji i eskalaciji socijalizacijskih i odgojnih problema učenika, ali i izgradnji kvalitetnih međusobnih odnosa (Bouillet, 2014). U suprotnom, izostanak primjerene potpore rezultirat će pojačanim doživljajem vlastite nekompetentnosti učenika (Bukvić, 2020). Znanstvenici navode učinkovite preventivne postupke za poboljšanje obrazovnih postignuća učenika s problemima u ponašanju te uspostavljanja kvalitetnijih interakcija s vršnjacima. Učinkoviti su postupci potpore u nastavi: individualizacija nastavnoga procesa (uz češće provjeravanje znanja), kooperativno učenje, dogovaranje s roditeljima kako pomoći učenicima u učenju, pripremanje dodatnih nastavnih materijala i vršnjačka pomoć. Veoma je važno da učitelji budu orijentirani na podršku u učenju jer školski uspjeh učenika može biti zaštitni čimbenik u prevenciji navedenih problema (McWilliam, Sachs, 2004).

Smeets (2009) napominje kako je individualni rad s učenicima (ili rad u manjim grupama učenika) povezan s boljim ponašanjem učenika. U sklopu individualizacije nastavnoga procesa dobri učitelji posjeduje senzibilitet za svakog učenika i u skladu s tim nastoje prilagoditi metode i oblike rada (Benček, Marenić, 2006). Nastavni oblici i tehnike uži su pojam od nastavnih metoda i označavaju specifične postupke pri poučavanju određenoga gradiva.[24] Za razliku od izravnoga poučavanja i deduktivnoga pristupa, učitelj prepušta aktivnu ulogu svojim učenicima, dopuštajući im da kroz vođenu raspravu tragaju za rješenjem određenoga problema i sami izvode zaključke. Valja imati na umu kako izravno izlaganje oduzima najmanje vremena pa ga zbog toga učitelji najčešće i koriste. To ne znači da je ovakav način poučavanja i najdjelotvorniji. Središnja pozicija učitelja i pasivnost učenika ne dopuštaju previše prostora za samostalno otkrivanje i kritičko mišljenje, što se navodi kao glavni nedostatak izravnoga poučavanja (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, Miljković, 2014).[25] U sklopu

[24] Osim takozvanog *prezentacijskoga pristupa* u kojem je učitelj glavni izvor spoznaje, veoma je djelotvoran *interacijski pristup*. Učenici rade u manjim skupinama na određenim zadatcima, nakon čega raspravljaju o dobivenim rješenjima. Sasvim je drugačiji *slobodan pristup* u kojem se učenicima ne zadaju nikakva ograničenja, već oni samostalno dolaze do spoznaja uz pomoć udžbenika i različitih nastavnih izvora.

[25] U praksi se pokazao veoma uspješan model *aktivne/efikasne škole*. Po načelima a*ktivne/efikasne škole* odgojno-obrazovni proces odvija se u ugodnom i poticajnom ozračju, uz veću aktivnost sudionika nastave, učenika, učitelja

individualizacije nastavnoga procesa učitelji bi trebali prilagoditi metode i oblike rada učenikovu senzibilitetu.

Smeets (2009) smatra da kooperativno učenje i vršnjačka podrška djeluju preventivno na pojavu problema u ponašanju. S time se slaže i Hundert (2007) navodeći kako davanje pravodobnih povratnih informacija o uspješnosti, izravno poučavanje i supervizija učenika poboljšavaju njihov napredak u ostvarivanju planiranih obrazovnih ciljeva.

Osmijeh i vedrina u pristupu nadvladavaju nelagodu u komunikaciji, smanjuju napetost i poteškoće u uspostavljanju kontakta s djetetom.[26] Da bi poruka bila podudarna, govor treba biti podržan neverbalnim znakovima, u protivnom riječi neće biti uvjerljive. Osim razgovora i verbalne komunikacije, učitelj najviše utječe na svoje učenike vlastitim primjerom. Mnoga istraživanja potvrđuju važnost neverbalnih znakova - čak 55 % vjerodostojnosti poruke prenosi se govorom tijela, a manje od 10 % riječima (Mehrabian i Ferris, 1967).[27] U tom je kontekstu važan učiteljev stav prema poslu i radnom okružju: samo zadovoljan učitelj dobro će obavljati svoj posao, a svoje će zadovoljstvo prenositi na svoje učenike. U istoj mjeri, ali s različitim rezultatom, na djecu će utjecati nezadovoljni pojedinac.[28]

Suodnos učitelja i učenika bitno se odražava na intelektualni i duhovni razvoj djece jer je učitelj svojim postupcima, svjesnim i spontanim, željenim i neželjenim, svojevrstan model učenicima, što je dio *skrivenoga kurikula* škole (Režek, 2019). Učionica je doista scena na kojoj se svakodnevno odigrava odgojno-obrazovna predstava u režiji učitelja, a glavne uloge imaju učenici. Učitelj mora biti svjesna svoje uloge dječjega uzora u svakom trenutku. Za postizanje optimalnog radnog ozračja i rješavanje konfliktnih situacija u razrednom odjelu učitelj treba otkriti značenje i korištenje neverbalne komunikacije.

Zbog zahtjevnoga programa i težnje da se navrijeme ispune planirani zadatci, učitelji su nerijetko nestrpljivi i ne dopuštaju učenicima dovoljno vremena za odgovaranje. Neki pokazatelji potvrđuju kako nastavnici čekaju na učenikov odgovor 2-3 sekunde, i ukoliko ne dobiju željeni odgovor, postavljaju pitanje sljedećem učeniku. Kada bi nastavnici bili strpljiviji i dopustili učenicima više vremena za razmišljanje, oni bi zasigurno razvili višu razinu samopouzdanja, više bi se trudili, što bi rezultiralo boljim obrazovnim postignućima. Iako su mlade generacije navikle na brzo otkrivanje novih sredstava komunikacije, u međuosobnom sporazumijevanju ″licem u lice″, osim poruka izmjenjuju se mnoga značenja koja suodnos učitelja i učenika čine intenzivnijim i emocionalnijim. Kako je koncentracija učenika, pogotovo djece mlađe dobi, kratkotrajna, učitelj može iskoristiti određene metode i postupke za

---

i roditelja. Osim kognitivnih izazova, usvajanje znanja popraćeno je igrom, a učitelji s puno razumijevanja surađuju s učenicima i njihovim roditeljima (Miljević-Riđički i sur., 2003).

[26] Valja pažljivo slušati sugovornika, gledati ga u oči dok govori, pokazati zainteresiranost jer u suprotnom nemirni i samozatajni učenici gube samopouzdanje i neće se više truditi ukoliko osjete distanciranost svoga učitelja.

[27] Pri pokazivanju zanimanja za učenikov govor učitelj može rabiti sljedeće neverbalne znakove: kontakt očima, primjeren izraz lica, osmijeh, blagi pogled, opušten stav i prirodan položaj tijela lagano nagnut prema naprijed (Miljević-Riđički i sur., 2003). Ako učitelji žele da ih učenici shvate, i oni moraju razumjeti svoje učenike, naučiti aktivno slušati druge. Pažnja i koncentracija tijekom poučavanja ovisi i o učeničkoj dobi – mlađi učenici teže zadržavaju pažnju pa učitelj mora voditi računa o načinu i duljini izlaganja prigodom obrade novoga gradiva.

[28] Poučavatelj mora biti svjestan važnosti neverbalne komunikacije. U svakodnevnoj komunikaciji ljudi bez poteškoća prikrivaju svoje iskrene stavove i misli. Učenici čuju nastavnikove riječi, ali isto tako prate i njegove pokrete, ″govor tijela″, stoga je neverbalna komunikacija katkad izravnija od verbalne.

usmjeravanje pozornosti na nastavno gradivo (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, Miljković, 2014, 174).[29]

Predavanja ne bi smjela biti monotona jer dosada pogubno djeluje na rad i učenje. Bez obzira na radno iskustvo, dani provedeni u školi veoma su različiti, stoga bi i poučavanje trebalo biti dinamično. Današnje su generacije navikle na brzu izmjenu informacija, dinamičnu provedbu različitih aktivnosti. Kao i u svakom kvalitetnom kontaktu, i proces učenja je obostran - učenici uče od učitelja, ali i učitelji mogu štošta naučiti od nove generacije svojih učenika, čime su i jedni i drugi na dobitku, postajući emocionalno i društveno bogatiji.

Budući da je motivacija učenika presudna za kvalitetu pouke, učitelj bi morao jasno osvijestiti cilj svake aktivnosti koju provodi u nastavi. U protivnom, može se truditi, a da učenici ništa ne nauče.[30] Poželjno je da se učitelj stavi u ulogu učenika jer ukoliko posjeduje sposobnost promatranja nastavne situacije očima učenika, izbjeći će formalizam i monotoniju u radu, a njegovi će postupci biti opravdani i učinkovitiji. Najvažnije je da učenici u život ponesu znanja, način reagiranja i osjećaje koje su dobili od svojih učitelja.

Propitivanje učinkovitosti vlastitoga rada u školi i razmišljanje o izvedbi svakodnevnih aktivnosti u razredu preduvjet su stvaralačkom pristupu učitelja odgojno-obrazovnom radu. Kritičko promišljanje o sebi svojstvo je samosvjesnih odgojitelja, preduvjet za kvalitetan i kreativan rad u učionici.[31]

Uz izravno poučavanje pravovremene informacije o uspješnosti i supervizija učenika utječu na učenikov napredak u ostvarivanju planiranih obrazovnih ciljeva. Stručna se potpora očituje i pripremanjem dodatnih nastavnih materijala i češćim provjeravanjima znanja. Učitelj treba paziti da njegova interakcija s učenicima ne bude opterećena rizičnim već protektivnim čimbenicima, pozitivnim interpersonalnim odnosima, poput sigurne privrženosti, tolerancije, razumijevanja i prihvaćanja učenika. Svakako valja inzistirati na suradnji s učenikovim roditeljima koliko je to moguće.

---

[29] Neke od učinkovitih metoda u nastavi jesu: primjena emocionalno obojenih podražaja (npr. predavanje započeti šalom, anegdotom), promjena fizikalnih podražaja (mijenjanje položaja tijela, variranje intonacije i jačine glasa), korištenje neobičnih podražaja (glazbena podloga) ili uporaba uskličnih i zapovjednih rečenica (*Ovo je jako važno! Slušajte! Pazite što ću reći!*) i sl.

[30] Kako bi se izbjegla neučinkovitost, osim postavljanja pitanja učenicima, učitelj bi morao sam sebi postaviti određena pitanja. Režek spominje pitanja koji bi si učitelji trebali postaviti a bitan su dio njihova rada: *Radi li svaki učenik ono što odgovara njegovim sposobnostima, prethodnom znanju i iskustvu? Je li predviđen rad na odgovarajućoj razini za učenike? Odvija li se primjerenim tempom? Jesu li nastavni satovi različiti? Uvažavam li učenike? Poučavam li s oduševljenjem? Imam li dobar odnos s učenicima? Dajem li poticaje i priznanje za uspjeh pravovremeno? Znam li koja su područja u središtu zanimanja svakog učenika? Jesu li aktivnosti koje koristim - rasprave, rad u skupinama, igre, natjecanja – učenicima zabavne? Radi li moj učenik nešto samo zbog nagrade ili mu je nagrada sama aktivnost koju obavlja?* i sl.

[31] Budući da je učitelj u svom razredu prepušten sam sebi, postavlja se pitanje stupnja samostalnosti u kreiranju nastavnoga procesa. Treba li sve poslove u školi obavljati na određeni način jer svi ostali rade tako? Mora li učitelj u potpunosti ispunjavati kurikulski program, poslušno poštivati pedagoška pravila, iako primjećuje zasićenost ili nefunkcionalnost određenih postupaka i šablona? Neće li samostalnim intervencijama narušiti i ugroziti izvedbu programskih sadržaja riskirajući da bude prozvan od stručno-pedagoške službe u svojoj školi? "Učitelj, kao i svaki stvaralac, mora biti kreativni neposlušnik, dakle, ne držati se strogo postojećega, propisanog, već biti spreman na rizik, ali uvijek s nekom vizijom novoga, drukčijega, boljega..." (Režek, 2018, 14). Kreativnim neposluhom učitelj će kadšto inicirati promjene u odgojno-obrazovnom sustavu koji je posljednjih godina bio popriličan izvor frustracija brojnih prosvjetara.

4. Zaključak

Svakodnevne situacije i poslove u učionici i zbornici učitelj ne bi smio doživljavati kao problem. Umjesto zabrinutosti i strahovanja za ispunjavanje zadataka, obveze bi trebao doživljavati izazovom, propitivanjem svojih mogućnosti i dosega. Na taj način gradi svoju pedagošku osobnost i vlastiti učiteljski identitet.[32]

Učitelj ima velik utjecaj na razvoj pozitivnih osobina svojih učenika jer bi škola kao javna institucija trebala promovirati toleranciju, ljubaznost i jednakost. Uloga učitelja iznimno je važna u primjeni pozitivne psihologije i formiranju učenikove ličnosti (Seligman i sur., 2009). Odgoj je kompleksan proces tijekom kojega dijete oblikuje svoj karakter, a svaki odgojitelj odlučuje koje će individualne kriterije primijeniti u podučavanju svojih učenika, s obzirom na konkretnu osobnost svakog djeteta i životne okolnosti koje ga okružuju. Kada je riječ o učenicima s problemima u ponašanju, njihov je odnos prema radu i obvezama značajno povezan s podrškom koju im (ne) pružaju njihovi učitelji. Istraživanja pokazuju značajne korelacije eksternaliziranih, internaliziranih i problema u izvršavanju zadataka učenika s procijenjenim doživljajem pravednosti, ravnopravnosti i zahtjevnosti učitelja (Bukvić, 2020).

Pravovremenim prepoznavanjem i primjerenim postupcima učitelj može učinkovito prevenirati eskalaciju društvenih i odgojnih problema učenika. Budući da školski uspjeh može biti zaštitni čimbenik u prevenciji nepoželjnih ponašanja, učitelj treba biti usmjeren na podršku u učenju. Učinkoviti preventivni postupci mogu pomoći učenicima u uspostavljanju kvalitetnijih interakcija s vršnjacima te poboljšati njihova obrazovna postignuća. Individualizacija rada trebala bi pritom zaživjeti u punoj mjeri, a svakako valja poticati i vršnjačku potporu.

Primjerana stručna podrška doprinosi izgradnji kvalitetnijih međusobnih odnosa u školskom prostoru. Budući da školski uspjeh učenika može biti zaštitni čimbenik u prevenciji navedenih problema, učitelji bi trebali biti usmjereni na podršku učenicima s problemima u ponašanju u učenju. Uvijek valja težiti pozitivnoj inkluzivnoj kulturi škole.

4. Literatura

Adams, N. (2018). The 7 roles of a trainer in the 21st century. Pristupljeno s http://docplayer.net/33386084-The-7-roles-of-a-trainer-in-the-21-st-century.html

Ali, M. M., Abdullah, R., Majid, R. A. (2014). Teacher trainees strategies for managing the behaviours of students with special needs. *International Education Studies*, 7 (13), 271-277.

Anderson, H. H., Walberg, H. J. (1968). Classroom climate and group learning. *International Journal of Educational Sciences*, 2, 175-180.

Anderson, S. R. (2012). Psycho-educational processes as strategies for students presenting with emotional and behavioural disorders. *American International Journal of Contemporary Research*, 2 (7), 25-36.

Andreolli, V. (2006). *Pismo učitelju*. Zagreb: Školska knjiga.

[32] Društvena se isključivost prevenira sustavnim praćenjem obrazovnih reformi i usklađenim djelovanjem u struci. Stručnošću u radu učitelj brani dignitet svoje struke: poput učenika kojima nije dostatan vanjski pokretač, ocjena, pohvala ili kazna, prilikom obavljanja svakodnevnih poslova ključna je intrinzična motivacija.

Benček, A., Marenić, M. (2006). Motivacija učenika osnovne škole u nastavi matematike. *Metodički obzori*, 1 (1), 104-117.

Bilač, S., Miljković, D. (2018). Kako uvoditi promjene u upravljanje razredom i disciplinom. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20 (Sp. ed. 1), 11-23.

Blazar, D., Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on student¨s attitudes and behaviors. *Educational evaluation and policy analysis*, 39 (1), 146-170.

Bouillet, D. i sur. (2015). *Razvoj modela rane odgojno-obrazovne intervencije u osnovnoj školi: od ideje do evaluacije*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Bouillet, D. (2014). Procjena i samoprocjena problema u ponašanju učenika razredne nastave: prilike i izazovi. *Kriminologija i socijalna integracija*, 22 (1), 105-128.

Brajša, P. (2011). Načini i stilovi razgovora u školi. Pristupljeno slobodnalika.com/novosti/posalji/8835_Nacini+i+stilovi+razgovora+u+skoliPavao+Brajsa+1dio.html

Bukvić, Z. (2020). Odgojno-obrazovna podrška učenicima s problemima u ponašanju u osnovnoj školi. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 22 (2), 425-450.

Combs, A. (1979). *Myths in Education*: *Beliefs That Hinder Progress and Their Alternatives*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon, Inc.

Covey, S. R. (2009). *7 navika uspješnih ljudi*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.

Huitt, W. (2003). A transactional framework of the teaching/learning process. *Educational Psychology Interactive*. Pristupljeno http://www.edpsycinteractive.org/materials/tchlrnmd.html

Hundert, J. P. (2007). Training Classroom and Resource Preschool Teachers to Develop Inclusive Class Interventions for Children With Disabilities: Generalization to New Intervention Targets. *Journal of Positive Behavior Interventio*ns, 9 (3), 159-173.

Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.

Ivančić, I. (2008). U potrazi za vlastitim identitetom. *Školske novine*, 33, 7.

Janković, J., Laklija, M. (2011). Povezanost ranih roditeljskih poruka i neželjenih oblika ponašanja djece osnovnoškolske dobi. *Kriminologija i socijalna integracija*, 19 (2), 27-43.

Jolivette, K., Steed, E. A. (2010). Classroom menagment strategies for young children with challenging behavior within early childhood settings. *NHSA Dialog*, 13 (3), 198-213.

Lopez, A. (2011). What makes a brilliant teacher?. *The Guardian*. Pristupljeno http://bit.ly/2TtfmhU

Lowman, J. (1994). Professors as Performers and Motivators. *College Teaching*, 42 (4), 137-141.

Maglica, T., Jerković, D. (2014). Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika za internalizirane probleme u školskom okruženju. *Školski vjesnik*, 63 (3), 413-431.

McWilliam, E., Sachs, J. (2004). Towards the Victimless School: Power, Professionalism and Probity in Teaching. *Educational Research for Policy and Practice*, 3 (1), 17-31.

Mehrabian, A., Ferris, S. (1967). Inference of attitude from nonverbal behavior in two chanels. *Journal of Consulting Psyhology*, 31, 248-252.

Mikas, D. (2012). Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1-2), 83-101.

Miljević-Riđički, R. i dr. (ur.), (2003). *Učitelji za učitelja, Primjeri provedbe načela Aktivne / efikasne škole*. Zagreb: IEP d.o.o.

Neuweg, G. H. (2008). *Šutnja znalca, Strukture i granice iskustvenog znanja*. Zagreb: Erudita.

Oostendorp, H. van., ur. (2003). *Cognition in a Digital World*. New Jersey: Mahwah, Lawrence Erlbaum.

Pavin Ivanec, T. (2015). Potrebe učenika za ranom odgojno obrazovnom intervencijom: fenomenologija i rasprostranjenost problema u ponašanju, u: D. Bouillet (ur.), *Razvoj modela rane odgojno-obrazovne intervencije u osnovnoj školi: od ideje do evaluacije* (str. 33-46.), Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Posavec, Leona, Vlah, Nataša (2019). Odnos učitelj – učenik. *Napredak*, 160 (1-2), 51-64.

Pranjić, M. (2013). *Nastavna metodika u riječi i slici*. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.

Režek, S. (2018). Domaća zadaća. *Školske novine*, 30, 30.

Režek, S. (2019). Kad učitelj motivira učenike. *Školske novine*, 27, 14.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gilham, J., Revich, K., Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psyhology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293-311.

Skelac, M. (2017). Sukobi u komunikacijskim odnosima između učenika i učitelja. *Život i škola*, 63 (2), 49-58.

Smeets, E. (2009). Managing social, emotional, and behavioural difficulties in schools in the Netherlands. *The International Journal of Emotional Education*, 1 (1), 50-63.

Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*, Drugo izmijenjeno i dopunjeno izdanje. Zagreb: IEP-Vern.

Tot, D. (2013). Kultura samovrednovanja škole i učitelja. *Napredak*, 154 (3), 451-563.

Vujčić, V. (2013). *Opća pedagogija, Novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Vukasović, A. (1994). *Pedagogija*. Zagreb: Alfa i Hrvatski katolički zbor *Mi*.

O autoru

Izv. prof. dr. sc. Marinko Lazzarich predaje jezične i metodičke kolegije na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Stekao je doktorat humanističkih znanosti u polju filologija, grana kroatistika. Osim metodike hrvatskoga jezika njegova znanstvena djelatnost uključuje povijesna istraživanja, književnoznanstvene analize na predlošcima iz hrvatske i svjetske književnosti te književna prožimanja graničnoga područja. Autor je četiriju knjiga: *Riječki akvarel* (2008), *Kantrida bijelih snova* (2008), *Metodika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi* (2017) i *Neka bude Orijent* (2019).

Aktivnosti na področju preprečevanja spletnega nasilja v Dijaškem domu Ivana Cankarja

Activities in the Field of Preventing Cyberbullying at Ivan Cankar Boarding School

Katja Čarman

Dijaški dom Ivana Cankarja, Ljubljana
katja.carman@dic.si

Povzetek

Dijaški dom Ivana Cankarja je največja vzgojno-izobraževalna ustanova te vrste v Sloveniji, ki sledi potrebam mladih. V njem bivajo dijaki, ki prihajajo iz različnih socialnih okolij. Konfliktov si ljudje neposredno ne želimo oziroma si zanje ne prizadevamo, vendar pa se jim kljub temu vedno ne moremo izogniti, kar velja tudi za dijaški dom in njegove dijake. Problem nastane, ko konflikt preide v nasilje, ki je po svojem bistvu namerno, zavestno, nadzorovano in premišljeno dejanje. Ena izmed oblik nasilja je tudi medvrstniško nasilje. Pričujoči prispevek se osredotoča na medvrstniško nasilje, še posebej pa na t.i. spletno nasilje med mladostniki, ki je povezano s pojavom sodobne tehnologije. V zadnjem delu prispevka so predstavljene aktivnosti na področju preprečevanja spletnega nasilja v Dijaškem domu Ivana Cankarja – Projekt #ASTTNP in izvedba akcije DIC Tinder (ne)varni splet ter rezultati ankete o spletnem nasilju med mladimi v Dijaškem domu Ivana Cankarja.

Ključne besede: Dijaški dom Ivana Cankarja, medvrstniško nasilje, mladi, preventiva, spletno nasilje.

Abstract

Ivan Cankar Boarding School is the largest educational institution of its kind in Slovenia, which accommodates the needs of youth. It accepts students from different social backgrounds. As much as we try to avoid conflict situations, it is not always possible, as is also the case in boarding schools. The problem arises when conflict turns into violence, which essentially is a deliberate, conscious, controlled, and purposely act. One form of violence is known as peer pressure. The present paper focuses on peer violence, in particular on cyberbullying among young people, which is associated with the emergence of modern technology. The conclusive part of paper presents activities in the field of preventing cyberbullying at Ivan Cankar Boarding School –Project #ASTTNP and implementation of the DIC Tinder (un)safe web campaign with the results of a survey on cyberbullying among youth at the Ivan Cankar Boarding School.

Keywords: cyberbullying, Ivan Cankar boarding school, peer presure, prevention, young people.

1. Uvod

Vzgojno-izobraževalne ustanove so pomemben posrednik znanja mladim, s čimer prispevajo tudi k širjenju njihovega socialnega in kulturnega kapitala. Po drugi strani pa se vse več šol sooča z različnimi oblikami konfliktov in preizkušanjem moči med mladimi. Konfliktov si ljudje neposredno ne želimo, vendar pa se jim kljub temu vedno ne moremo izogniti, kar velja tudi za dijaški dom. Težava nastane, v kolikor konflikt preraste v nasilje, ki je po svojem bistvu namerno, zavestno, nadzorovano in premišljeno dejanje. Ena izmed oblik nasilja je tudi medvrstniško nasilje.

Prispevek se osredotoča na medvrstniško nasilje, še posebej na t.i. spletno nasilje med mladostniki, ki je povezano s pojavom sodobne tehnologije. V zadnjem delu prispevka so predstavljene aktivnosti na področju preprečevanja spletnega nasilja v Dijaškem domu Ivana Cankarja - Projekt #ASTTNP in izvedba akcije DIC Tinder (ne)varni splet ter rezultati ankete o spletnem nasilju med mladimi v Dijaškem domu Ivana Cankarja.

2. Kaj je nasilje?

Slovar Slovenskega knjižnega jezika (1994, str. 624) opredeljuje termin nasilje kot »dejaven odnos do koga, značilen po uporabi sile, pritiska.« Gre za zlorabo moči oziroma premoči nad drugim posameznikom oziroma posamezniki.

O nasilju govorimo, če gre za dejanje, ki je po svojem bistvu namerno, zavestno, nadzorovano in premišljeno. Običajno ne gre za enkratno, temveč večkratno dejanje (Nasilje, 2011).

Na spletni strani Društva za nenasilno komunikacijo nasilje definirajo kot:

- Kršenje človekovih pravic in osebnih mej človeka: Za vzpostavitev ugodnih medosebnih odnosov je bistveno spoštovanje drug drugega, s čimer preprečujemo tudi poseganje v integriteto posameznika. Naše pravice se vedno končajo tam, kjer se začnejo pravice in meje drugih ljudi.
- Nasilje je zloraba moči: O zlorabi moči govorimo, ko oseba drugi osebi škoduje na način, da jo poniža, razvrednoti in sicer tako, da uporabi svojo moč. V ospredju prevladuje želja po nadzoru in prevladi nad osebo, vse z namenom dosega določenega cilja. K nasilju bistveno pripomore neravnovesje moči med dvema osebama ali skupinama ljudi (neravnovesje v družbenem položaju, starosti, nacionalnosti, fizičnih lastnostih …).
- Nasilje ni konflikt: Nasilje ni enako konfliktu. Pri slednjem prihaja do različnih pogledov ali želja med dvema osebama. V nasprotju s konfliktom, ki se lahko reši z dogovorom vpletenih, ta kaže na ravnovesje moči, je cilj nasilja drugi osebi škodovati (zavedno ali nezavedno) in jo ponižati. Posledično se uničuje tudi odnos.
- Največ nasilja se dogaja med osebami, ki se med seboj poznajo: Nasilje se najpogosteje dogaja v družinskih oziroma partnerskih odnosih, pri tem so v več kot 90 % žrtve nasilja ženske s strani moških.
- Nasilje je odgovornost povzročitelja: Žrtve pogosto vzrok za nastanek nasilja pripisujejo same sebi (npr. zaradi svojih lastnosti ali vedenja). A za nasilje je vedno kriv povzročitelj in ne žrtev, pri čemer nasilje nikoli ne sme biti opravičljivo.

- Nasilje daje povzročitelju lažen občutek moči: Posameznik, ki izvaja nasilje, pridobiva v procesu nasilja občutek pomembnosti, še zlasti zato, ker žrtev največkrat ravna v skladu z njegovimi zahtevami, saj se boji njegovih reakcij.
- Posledice nasilja: Posledice nasilja so različne, odvisne od številnih dejavnikov, npr. načina zlorabe, okolice in njenega odziva, podpore v socialnih stikih, sposobnosti za soočanje s stresnimi situacijami … Žrtve nasilja največkrat poročajo o negativnih občutkih slabe samopodobe, strahu, krivde za izvajanje nasilja, potrtosti, tesnobe, umika vase, osamljenosti pa tudi o fizičnih bolečinah – npr. glavobolih, migrenah ter možnih samodestruktivnih vedenjih, kot sta npr. alkoholizem in samopoškodovanje (Kaj je nasilje, b.d.).

2.1 Vrste nasilja

Ko govorimo o nasilju, lahko v splošnem ločimo 4 temeljne oblike nasilja:

1. **Psihično nasilje:** Poteka na besedni ravni in žrtev prestraši, razvrednoti, poniža. Najpogosteje poteka v obliki kritiziranja človekove osebnosti, zmerjanja, ustrahovanja, diskriminiranja …
2. **Telesno ali fizično nasilje:** Predstavlja zlorabo fizične sile ali grožnje z uporabo fizične sile, usmerjeno je na človekovo telo oziroma njegovo življenje.
3. **Spolno nasilje:** Gre za vrsto nasilja, pod katero lahko vključimo vsa dejanja, povezana s spolnostjo, ki jih žrtev čuti kot obliko prisile.
4. **Ekonomsko nasilje:** Zajema oblike nadvladovanja ali poniževanja žrtve, tako, da se ji odreka sredstva za preživetje ali pravice, povezane z zaslužkom (prav tam).

Ne glede na vrsto nasilja, ki ga izvaja storilec in ki ga doživlja žrtev, je bistveno, da ljudje do tega pojava vzpostavljamo popolno ničelno toleranco in ga obravnavamo kot nedopustnega.

3. Medvrstniško nasilje in vzgojno-izobraževalne ustanove

Kot posebno obliko nasilja, s katero se soočajo vzgojno-izobraževalne ustanove, je potrebno omeniti pojav medvrstniškega nasilja. Gre za »vsako obliko fizičnega, psihičnega, spolnega, materialnega ali spletnega nasilja, pri kateri se otrok, nad katerim vrstnik oz. vrstniki izvajajo nasilje, počuti ogroženo.« (Lešnik Mugnaioni, Klemenčič, Filipčič, Rustja in Novakovič, 2016, str. 10). Lahko se zgodi izven spleta in na spletu. Je nasilje, ki je največkrat ponavljajoče in lahko traja dalj časa, ima namen škoditi drugemu, vključuje neravnovesje fizične ali psihične moči med žrtvijo in nasilnežem, je pogosto skrito pedagoškim delavcem, pri čemer nasilneži ne pričakujejo, da bodo razkriti in s tem odgovorni za posledice lastnih dejanj in ima za žrtve fizične in psihične posledice. Pogosto medvrstniško nasilje deluje tudi kot grožnja na priče nasilja oziroma opazovalce (Pečjak, 2014).

Pojavlja se v različnih oblikah, kot fizično nasilje (gre za direktno agresijo, ki vključuje pretepe s poškodbami, brcanje, prerivanje, namerno poškodovanje lastnine …), psihično nasilje - posredno nasilje, osredotočeno na posameznikovo notranjost, cilj je škoditi žrtvi, vendar brez očitnih fizičnih znakov (prav tam), spolno nasilje (namigovanje na spolnost, zalezovanje, spolni napad …) ter materialno nasilje (izsiljevanje, nasilni odvzem denarja ali druge lastnine, namerno uničenje lastnine …). Psihično nasilje lahko poteka kot verbalno nasilje, npr. žaljivke, širjenje lažnih govoric, nagovarjanje prijateljev, grožnje z izsiljevanjem … ali kot neverbalno

nasilje, ki zajema različne nesramne geste, manipulacijo, osamitev in ignoriranje. O medvrstniškem nasilju govorimo tudi, ko imamo opravka z enkratnim dogodkom nasilnega vedenja, pri katerem je prisotna fizična ali psihična premoč med povzročiteljem in žrtvijo (Lešnik Mugnaioni, Klemenčič, Filipčič, Rustja in Novakovič, 2016).

Otrok oziroma mladostnik, ki je žrtev medvrstniškega nasilja, pogosto krivi samega sebe. Lahko se mu pojavljajo dvomi, ali si bo upal in zmogel ukrepati zoper nasilje. Boji se razkriti, saj ne ve, kaj bo sledilo. Lahko razvije obrambne mehanizme preživetja, s katerimi želi zaščititi samega sebe, npr. izostajanje od pouka, bolezenske težave, izogibanje socialnim stikom in komunikaciji, v želji biti čim bolj neopažen … Njegovi občutki nemoči, strahu, kaj se bo zgodilo, če se komu zaupa in ogroženosti, vplivajo na njegovo vsakdanje delovanje, šolsko kot družinsko. V izogib temu je potrebno, da vzgojno-izobraževalne ustanove ta pojav pravočasno prepoznajo in ukrepajo v skladu s pristojnostmi, pri čemer se je potrebno zavedati, da nasilnega dejanja ni mogoče reševati z iskanjem kompromisov, pač pa s popolnim prevzemom odgovornosti storilca nasilnega dejanja. Še boljše pa je preventivno delovanje, ki se kaže v obliki preprečevanja vseh oblik nasilja v medosebnih odnosih.

3.1 Spletno nasilje med mladostniki in učinek sodobne tehnologije

Dejstvo je, da se sodobni tehnologiji ne moremo izogniti na nobenem koraku. To bi bilo nesmiselno. Slednja omogoča višjo kvaliteto življenja, hitrejše opravljanje šolskega in službenega dela, tudi dostop do informacij je hitrejši kot kadarkoli v preteklosti. Po drugi strani pa se s pojavom tehnologije razvijajo tudi negativne plati, ki se kažejo v razvoju oblik nekemičnih odvisnosti, pa tudi v pojavu spletnega nasilja in zlorab na internetu. Spletno nasilje lahko definiramo kot »namerno in ponavljajoče nadlegovanje oziroma ustrahovanje preko interneta, mobilnih telefonov in drugih komunikacijskih tehnologij.« (prav tam, str. 13). Poteka na različne načine, kot npr. pošiljanje žaljivih sporočil, pošiljanje ali objavljanje neresničnih izjav, objavljanje zasebnih fotografij (tudi golih – t.i. sexting) ali sporočil, pošiljanje ali objavljanje obdelanih fotografij na žaljiv način, prevzemanje identitete nekoga drugega (z namenom osramotitve), obrekovanje na forumih in socialnih omrežjih, izključevanje iz spletne »družine« prijateljev, snemanje nasilnih videoposnetkov oziroma razpošiljanje in objavljanje teh posnetkov na spletu (t.i. happy slapping), pošiljanje sporočil z vsebino, katere cilj je izsiljevanje in zastraševanje, spletno zalezovanje in nadlegovanje preko družbenih omrežij, iger in aplikacij (t.i. stalking) … (Lesjak, 2018; Lešnik Mugnaioni, Klemenčič, Filipčič, Rustja in Novakovič, 2016).

Spletno nasilje se med mladostniki največkrat izkazuje v obliki spletnega ustrahovanja, trpinčenja oziroma nadlegovanja, kar označuje angleška beseda »cyberbullying« (Spletno nasilje, b.d.). V slovenskem prostoru je v porastu, skoraj vsak drugi mladostnik je tako že imel tovrstno izkušnjo v obliki prejetega žaljivega komentarja na socialnih omrežjih (Spletno nasilje med mladostniki, 2017). Podobne rezultate kaže tudi anketa, opravljena med dijaki v Dijaškem domu Ivana Cankarja.

Negativna prednost spletnih okolij, ki jo izkoriščajo nasilneži, se kaže v večjem občutku anonimnosti storilcev, ki izvajajo spletno nasilje, s tem pa slednji lažje pridobijo tudi več moči nad žrtvijo. Spregledati ne gre tudi dejstva, da spletno nasilje omogoča hitro prehajanje vlog. V nasilje smo tako lahko vključeni kot žrtve ali izvajalci nasilja, lahko pa le kot opazovalci dogajanja. Pri tem hitro lahko postanemo soudeleženci nasilnega vedenja, še posebej, če se na neprimerno vsebino odzovemo z »všečkanjem« ali deljenjem te vsebine, ki se tako širi po spletu s svetlobno hitrostjo in jo je skoraj nemogoče omejiti. Primerjava spletnega nasilja z drugimi oblikami nasilja pokaže tudi, da je lahko spletno nasilje veliko hujše od nasilja na šolskih

hodnikih ali na igrišču, saj spletno nasilje ni omejeno na prostor in čas, žrtev pa se lahko počuti ogroženo, tudi ko se nahaja v varnem okolju domačih in najbližjih prijateljev (prav tam). Pomembna naloga vzgojno-izobraževalnih ustanov tako ni le izvajanje šolskega kurikula, pač pa otrokom in mladostnikom posredovati tudi znanja o varni in odgovorni rabi interneta ter preprečevanju možnih zlorab.

4. Projekt #ASTTNP in izvedba akcije DIC Tinder (ne)varni splet v Dijaškem domu Ivana Cankarja

V letu 2017 smo, v sodelovanju z MOL in pod okriljem projekta BITI, pričeli izvajati program »Nekemične zasvojenosti med dijaki v Dijaškem domu Ivana Cankarja.« Z njim smo mladim želeli ponuditi kreativno zapolnitev prostega časa, brez uporabe IKT, jih navajati na vzpostavljanje kritičnega odnosa do vprašanj odvisnosti in zasvojenosti, jim omogočiti doživljanje lastne ustvarjalnosti ter spodbujati k sodelovanju in odprti komunikaciji. Beležimo namreč veliko število dijakov, ki svoj prosti čas preživijo pretežno pred računalnikom, hkrati pa vseskozi uporabljajo mobilne telefone, tudi v situacijah, ki za to niso primerne (npr. učne ure, sestanki vzgojnih skupin …). V letu 2018 smo projekt nadgradili in ga preimenovali v projekt #ASTTNP. Če se je prvi ukvarjal predvsem z negativnimi posledicami uporabe sodobnih tehnologij, v tem projektu zasledujemo dva cilja: 1. zmanjšanje uporabe interneta in preusmeritev mladih v »analogni« svet, ki vključuje številne aktivnosti in dejavnosti ter 2. kreativno uporabo interneta in drugih orodij, z namenom oblikovanja končnih produkcij, ki bi podpirale koristno uporabo IKT (npr. izobraževalni videi, vzpostavitev You tube kanala …). Pri dijakih želimo narediti premik v smeri zmanjšanja časovne rabe interneta, tudi tako, da povečamo število vključenih dijakov v različne aktivnosti in dejavnosti, ki niso neposredno povezane z IKT. Preko dejavnosti, športnih kot kulturno-umetniških, pri mladih spodbujamo fizična druženja, ustvarjalnost, kreativnost in zabavo. V lanskem šolskem letu smo izvedli akcijo DIC Tinder – (ne)varni splet, kot odgovor na uporabo spletnih aplikacij, ki omogočajo spletne zlorabe in nasilje med mladimi, s čimer smo se soočili tudi v našem dijaškem domu. V sodelovanju z organizacijami Spletno oko in SAFE.si, smo pripravili akcijo, pri čemer smo kot medij uporabili umetnost in določili naslednji potek:

Na najbolj frekventnem mestu v jedilnici smo postavili razstavo plakatov, z objavami različnih spornih zapisov, objavljenih na javnem Instagram profilu DIC Tinder - profilu, ki ga je aktivirala manjša skupina dijakov, z namenom objavljanja različnih spornih vsebin in žaljivih komentarjev - in sicer na način, da smo zakrili imena oseb, navedenih v objavah ter imena oseb, ki so »všečkale« sporne zapise. Plakatom so bili dodana informativna obvestila z obrazložitvijo pomembnih pojmov, ki se nanašajo na oblike spletnih zlorab. Odzivi dijakov na razstavo plakatov so bili večinoma pozitivni, na začetku so bili nekoliko presenečeni nad vsebino zapisov, njihove reakcije pa so dokazale, da spletnega nasilja ne podpirajo.

V času razstave smo za dijake pripravili predavanje z naslovom »Spletno nasilje«, predavateljice Eve Al Hawat iz organizacije SAFE.si.

Med mladimi smo izvedli anketo o spletnem nasilju.

Analizirali, obdelali in objavili smo rezultate ankete ter pripravili dokumentarni video, povezan s celotno akcijo (#ASTTNP, b.d.).

4.1. Rezultati ankete o spletnem nasilju med mladimi v Dijaškem domu Ivana Cankarja

V začetku meseca marca 2020 smo, kot del akcije, povezane s pojavnostjo spletnega nasilja med mladimi v dijaškem domu, izvedli anketo o spletnem nasilju. Z anonimno anketo, pripravljeno v sklopu projekta #ASTTNP in z njim povezanega raziskovanja o uporabi spleta, prežečih nevarnostih spletnega nasilja ter možnih zlorab, smo želeli ugotoviti poglede dijakov na dojemanje spletnega nasilja ter njihove izkušnje oziroma odzive nanj. Anketo je pregledala in strokovno dopolnila tudi predavateljica organizacije Safe.si, gospa Eva Al Hawat. Anketa je bila dijakom na voljo za izpolnitev v obliki spletnega orodja 1KA, med 5.3. in 12.3. Poslali smo jo na 511 elektronskih naslovov, v času, ko je bilo v domu 539 dijakov. Vsebovala je 13 vprašanj. Vsa so bila obvezna, eno je bilo odprtega tipa. 154 dijakov je anketo v celoti izpolnilo – (29 % vseh dijakov, ki so takrat bivali v domu). Na posamezna vprašanja je odgovorilo več dijakov; anketo so začeli reševati, ne pa tudi končali. Analiza je pokazala naslednje:

Na prvo vprašanje, ali dijaki menijo, da je v današnjem času med mladimi veliko spletnega nasilja, je odgovorilo 181 dijakov. Večina (141 oziroma 78 %) je odgovorila pritrdilno. To kaže, da se mladi zavedajo obsežnosti te oblike nasilja.

Pri drugem vprašanju nas je zanimalo, kaj vse dijaki uvrščajo v pojmovanje spletnega nasilja. Vse trditve, ponujene kot odgovori, so tudi v resnici sodile med oblike spletnega nasilja. Dijaki so odgovarjali na štiristopenjski ocenjevalni lestvici. Odgovorilo je 181 dijakov. Analiza trditev je pokazala, da so se dijaki pri vsaki trditvi v večini (več kot polovica) strinjali oziroma popolnoma strinjali, da predstavlja obliko spletnega nasilja. Najvišje strinjanje je bilo opaziti pri trditvi, da je izsiljevanje po spletu oblika spletnega nasilja. Takšnih je bilo 78 % dijakov. Če bi vse trditve združili skupaj, bi opazili, da se je z njimi strinjalo oziroma popolnoma strinjalo 71, 94 % dijakov. 28, 06 % dijakov je trditvam oporekalo. Možna razlaga je, da dijaki še vedno ne razumejo popolnoma pomena spletnega nasilja ali pa enostavno niso dovolj ozaveščeni o njem in ga dojemajo kot nekaj običajnega.

Pri tretjem vprašanju smo želeli preveriti, kako pogosto se je dijakom že zgodila katera izmed oblik spletnega nasilja. Vsi ponujeni odgovori so tudi v resnici sodili med oblike spletnega nasilja. Dijaki so odgovarjali na štiristopenjski ocenjevalni lestvici. Odgovorilo je 175 dijakov. Analiza trditev je pokazala, da se jim je najmanj pogosto (redko ali nikoli) zgodilo, da bi kdo predelal njihovo fotografijo na žaljiv način (97 %). Največkrat pa se zgodilo, da je kdo o njih širil neresnične informacije (34 %). Če vse trditve združimo skupaj, lahko opazimo, da se 49, 10 % dijakov nikoli ni zgodila nobena izmed navedenih oblik spletnega nasilja. 34, 4 % dijakov se je to zgodilo redko, 16, 45 % dijakov pa se je to zgodilo zelo pogosto ali pogosto. Iz zadnje številke je možno sklepati, da se jim to dogaja in da ne gre za posamezen dogodek. Če bi tudi dijake, ki se jim je to zgodilo redko, šteli med tiste, ki imajo zelo pogosto ali pogosto izkušnjo s spletnim nasiljem, bi ugotovili, da jih je 50, 85 % - oziroma vsak drugi dijak - že bilo deležnih spletnega nasilja, nekateri pogosto, večina od njih pa redko. Druga polovica dijakov je poročala, da spletnega nasilja še ni doživela.

Pri četrtem vprašanju smo pozornost usmerili na to, v kolikšni meri za naše dijake veljajo posamezne trditve, povezane s spletnim nasiljem. Na petstopenjski ocenjevalni lestvici je odgovorilo 169 dijakov. Na vprašanje, ali so že bili žrtve spletnega nasilja, jih je 153 (91 %) odgovorilo redko oziroma nikoli, 16 (10 %) pa vedno, zelo pogosto oziroma pogosto. Na vprašanje, ali so bili nasilni do drugega preko spleta, jih je 163 (96 %) odgovorilo redko oziroma nikoli, 6 (4 %) pa vedno oziroma pogosto. Na vprašanje, ali se doma pogovarjajo o spletnem nasilju, jih je 143 (84 %) odgovorilo redko oziroma nikoli, 26 (15 %) pa vedno, zelo pogosto oziroma pogosto. Na poizvedovanje, ali imajo ničelno toleranco do spletnega nasilja, jih je 89 (53 %) odgovorilo vedno, zelo pogosto oziroma pogosto, 80 (47 %) pa redko oziroma nikoli.

Iz podatkov je mogoče razbrati, da spletno nasilje ni tema domačih pogovorov s starši. Presenetil je tudi odgovor v zvezi z ničelno toleranco do spletnega nasilja. Glede na rezultate ankete, samo nekaj več kot polovica dijakov (53 %) zavzema do spletnega nasilja netolerantnost, medtem ko ima skoraj polovica dijakov (47 %) redko ali celo nikoli ničelno toleranco do spletnega nasilja. Pričakovano je bilo, da bo večina absolutno podprla ničelno toleranco. Razlog, zakaj rezultati niso takšni, je morda v tem, da vprašanja dijaki niso dobro razumeli ali pa morda o tej tematiki sploh ne razmišljajo oziroma temu ne posvečajo dovolj pozornosti, še posebej, če še nikoli niso bili postavljeni v vlogo žrtve.

Pri petem vprašanju nas je zanimalo, kako so dijaki reagirali, ko se jim je kaj neprijetnega zgodilo preko spleta ali družbenega omrežja. Odgovorilo 169 dijakov. Večina je takšno osebo blokirala (90 oziroma 53 %) ali ignorirala (25 oziroma 15 %). 10 dijakov (6 %) ni storilo nič. Ostali so to povedali odrasli osebi (6 %) ali prijatelju (10 %). Enak procent dijakov je takšno osebo prijavil na družbenem omrežju. Iz rezultatov sledi, da se je večina dijakov ob takšni situaciji aktivno odzvala na neprijetnosti, medtem ko je 21 % dijakov situacijo ignoriralo ali ni naredilo nič.

Pri šestem vprašanju smo želeli preveriti, kaj so dijaki storili, če so videli, da se nasilje dogaja drugim. Odgovorilo 169 dijakov. 52 (31 %) dijakov ni storilo nič, enak procent dijakov pa je žrtvi stopil v bran. 27 (16 %) je to zaupalo prijatelju, 19 (11 %) je povedalo odrasli osebi. Prav tako je 11 % dijakov žrtvi napisalo vzpodbuden komentar. En dijak se je temu smejal. Nadlegovalca v njegovi aktivnosti ni podprl nihče. Rezultati kažejo, da je večina dijakov odreagirala na videno spletno nasilje in sicer na različne načine. Dokaj visok pa je odstotek dijakov, ki ob tem niso storili nič (31 %). Razlogov je lahko več. Morda si niso upali poseči v situacijo, zaradi lastne varnosti. Morda se jim to ni zdelo nič posebno spornega ali pa se s tem sploh niso ukvarjali.

Pri sedmem vprašanju je bila naša pozornost namenjena vprašanju, na kakšen način so dijaki doživeli spletno nasilje. Odgovorilo je 157 dijakov. Večina izmed njih (100 oziroma 64 %) spletnega nasilja še ni doživela. Pri tistih, ki so tovrstno nasilje doživeli, takih je bilo 57 oziroma 36 % pa je spletno nasilje potekalo preko socialnih omrežij. Pri 38 dijakih (24 %) je bila oseba, ki je nadlegovala preko socialnih omrežij, vidna, pri 19 dijakih (12 %) pa anonimna.

Pri osmem vprašanju nas je zanimalo, kako so bili dijaki spletno nadlegovani. Ogovorilo je 157 dijakov. Večina med njimi (100 oziroma 64 %) še ni doživela spletnega nasilja. Preostalih 57 dijakov (36 %) je spletno nasilje doživelo v obliki žaljivk (22 %), posmehovanja (11 %) ali z grožnjami (3 %).

Pri devetem vprašanju smo raziskovali počutje dijakov ob spletnem nadlegovanju. Odgovorilo je 157 dijakov. Večina (96 oziroma 61 %) spletnega nasilja še ni doživela. Preostalih 61 dijakov (39 %) je ob spletnem nasilju doživljajo, da jim je bilo hudo (13 %), da so bili jezni (9 %), da jim je bilo vseeno (7 %), bili so žalostni (6 %) in bilo jih je strah (3 %). 1 % dijakov je situacijo sprejelo kot smešno. Razbrati je, da je 8 % dijakov, ki so doživeli spletno nasilje, to občutilo kot, da je zadeva smešna ali pa jim je bilo ob tem vseeno. Pri vseh ostalih dijakih je bilo razbrati obremenjujoča čustva in nelagodje.

Pri desetem vprašanju so dijaki odgovarjali, ali so se po doživetem spletnem nasilju komu zaupali. Odgovorilo je 157 dijakov. Večina (96 oziroma 61 %) spletnega nasilja še ni doživela. Pri preostalih 61 dijakih (39 %), ki to izkušnjo imajo, pa jih je 19 % odgovorilo z da, 20 % pa z ne. Rezultat je pokazal, da je spletno nasilje pri polovici anketiranih dijakov, ki so ga doživeli, še vedno tema, ki jo ne želijo javno izpostaviti.

Enajsto vprašanje je bilo odprtega tipa. Zanimalo nas je, kaj bi lahko prispevalo k zmanjšanju spletnega nasilja med mladimi. Odgovorilo je 105 dijakov, povzeti so najbolj pogosti odgovori:

Opozarjanje na nevarnosti (9x), pravilna vzgoja v družini (7x), zmanjšana uporaba socialnih omrežij ali prepoved njihove uporabe do določene starosti (7x), manj časa, preživetega na telefonu (6x), premišljeno objavljanje lastnih podatkov na omrežjih (4x), več aktivnosti v realnem življenju (4x), o spletnem nasilju takoj poročati staršem oziroma policiji (4x), avtomatsko brisanje nesramnih komentarjev (3x), nasilnež rabi pomoč (3x), delavnice in predavanja o tej temi (3x), bolj zrelo razmišljanje mladostnikov (2x), pogovor z nasilneži, (2x), pogovor o oblikah pomoči za žrtve (2x), spletno nasilje bo vedno obstajalo (2x).

Pri dvanajstem vprašanju nas je zanimalo, ali mladi spletno nasilje dojemajo kot problem, ki se mu velja posvetiti in mu nameniti dovolj pozornosti. Odgovorilo je 154 dijakov. Večina (134 oziroma 87 %) je odgovorila pritrdilno. Razbrati je bilo, da mladi čutijo potrebo po tem, da se o spletnem nasilju spregovori.

Pri trinajstem, zadnjem, vprašanju, smo preverili, ali bi se dijaki želeli izobraževati na področju preventive spletnega nasilja. Odgovorilo je 154 dijakov. Večina (101 oziroma 66 %) ni bila za to. Rezultat je zanimiv, saj je v nasprotju z dvanajstim vprašanjem, kjer so dijaki v večini podpirali, da se tematiki spletnega nasilja posveti več pozornosti. Izobraževanja vidimo kot eno izmed oblik izpostavljanja problema.

5. Zaključek

Človek je sestavni del določenega sistema, znotraj katerega prihaja tudi do konfliktov. Temu se ne morejo izogniti niti dijaški domovi. V sodobnosti smo priča številnim nesoglasjem med mladimi, oblikam nestrpnosti in nasilju, nasprotovanjem, obrekovanjem, itd. Nobeno nasilje, tudi spletno, katerega cilj je prizadeti drugega s pomočjo spletnih orodij, ne sme pridobivati na odobravanju. Zato je pomembno, da mlade seznanjamo z dejstvi o nasilju in jih vključujemo v aktivnosti, s katerimi delujemo v smeri preprečevanja spletnega nasilja. Ena izmed teh aktivnosti je Projekt #ASTTNP in izvedba akcije DIC Tinder (ne)varni splet. Odzivi dijakov na razstavo plakatov so bili večinoma pozitivni, njihove reakcije so dokazale, da spletnega nasilja ne podpirajo.

Rezultati domske ankete med drugim kažejo, da je vsak drugi dijak že bil deležen spletnega nasilja, nekateri pogosto, večina od njih pa redko. Mladi so poročali tudi, da dojemajo spletno nasilje, kot problem, ki se mu velja posvetiti. Tako lahko poskrbimo za večjo varnost otrok in mladostnikov ter skupaj zagovarjamo ničelno toleranco do vseh oblik nasilja v medosebnih odnosih.

4. Literatura

Kaj je nasilje. (b.d.). Pridobljeno s https://www.drustvo-dnk.si/o-nasilju/kaj-je-nasilje.html

Lesjak, B. (2018). *Problematika spletne varnosti v šolah. Smernice za vodstva šol*. Ljubljana: Točka osveščanja o varni rabi interneta SAFE.SI, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Center za družboslovno informatiko.

Lešnik Mugnaioni, D; Klemenčič, I; Filipčič, K; Rustja, E. in Novakovič, T. (2016). *Navodila s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Ljubljana: Zavod

RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/navodila-medvrstnisko-nasilje-viz-2016/files/assets/basic-html/index.html#1

Nasilje. (2011). Pridobljeno s http://www.ospo-slb.si/cgi-bin/stran.pl?id=4&izris=izpisiNovico&st_pod=522&jezik=slo&templ=0

Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Slovar slovenskega knjižnega jezika. (1994). Ljubljana: DZS.

Spletno nasilje. (b.d.). Pridobljeno s https://safe.si/nasveti/spletno-in-mobilno-trpincenje/spletno-nasilje

Spletno nasilje med mladostniki. (2017). Pridobljeno s https://www.logout.si/sl/blog/spletno-nasilje-med-mladostniki/

#ASTTNP. (b.d.). Pridobljeno s https://www.dic.si/asttnp/

Kratka predstavitev avtorja

Katja Čarman je univerzitetna diplomirana pedagoginja, zaposlena v Dijaškem domu Ivana Cankarja, kot svetovalna delavka. Svetuje dijakom, zaposlenim ter staršem in opravlja številne razvojno-analitične naloge.

Poznavanje in razumevanje specifičnih učnih težav – pozitivna razredna klima

Knowing and Understanding Specific Learning Disabilities – Positive Classroom Climate

Sandra Kolarič

Osnovna šola IV Murska Sobota
sandra.kolaric91@gmail.com

Povzetek

Učenci s specifičnimi učnimi težavami se poleg težav na učnem področju pogosto soočajo tudi s težavami na socialnem področju. Pri razvoju socialnih veščin potrebujejo pomoč strokovnih delavcev. V veliko pomoč pri socialnem vključevanju je pozitivna razredna klima. Ta zajema dobre medosebne odnose ter sošolce in učitelje, ki učenca s specifičnimi učnimi težavami sprejemajo takšnega, kot je: s primanjkljaji in z močnimi področji. V članku je predstavljen primer dobre prakse dela z učenko z disleksijo. S predstavitvijo primanjkljajev in potreb sošolcem smo vplivali na poznavanje in razumevanje specifičnih učnih težav med sošolci in s tem preventivno delovali proti konfliktom in pojavom nasilja v razredu.

Ključne besede: pozitivna razredna klima, preventiva, razumevanje potreb, specifične učne težave, stališča.

Abstract

Pupils with some specific learning disabilities do not only struggle with their learning issues, but also with some socialization issues. Professional workers or experts usually help those pupils to acquire their social skills. A positive classroom climate can help to promote social inclusion with some positive peer relationships and supportive interactions between the pupils and teachers who are obligated to accept their pupils with all their disabilities and their strong and weak areas of learning. This article reports an example of good practice where dyslexic pupil is studied. By presenting pupil's specific learning disabilities with all their needs to other pupils, we raised the awareness of knowing and understanding all disabilities among all pupils and tried to prevent some social conflicts and incidents of aggression in the classroom.

Keywords: points of view, positive classroom climate, prevention, specific learning disabilities, understanding pupil's needs.

1. Uvod

Največji delež otrok s posebnimi potrebami, kar petino šolajočih se otrok, predstavljajo otroci z učnimi težavami. V to skupino štejemo učence s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami. Pri učencih s splošnimi učnimi težavami se učne težave kažejo pri večini šolskih predmetov. Deset odstotkov je otrok s specifičnimi učnimi težavami. To so učenci, ki imajo učne težave vezane na eno od področij učenja. Izrazite specifične učne težave oziroma primanjkljaje na posameznih področjih učenja ima od 2 do 4 odstotke šolajoče populacije (Kavkler in Magajna, 2008). Slednji so v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo. Deležni so dodatne strokovne pomoči strokovnih delavcev ter prilagoditev, ki so jim v pomoč pri uspešnem funkcioniranju. Iz strokovne literature in izkušenj pri delu s temi učenci lahko povzamemo, da so pogosto njihovo šibko področje tudi socialne spretnosti, zaradi česar imajo težave pri socialnem vključevanju. Za uspešen celostni razvoj teh učencev je pri razvoju socialnega področja nujna podpora učiteljev, specialnih pedagogov in drugih strokovnih delavcev. V članku so predstavljena teoretična izhodišča in primer dobre prakse dela z učenko s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Slednja je na pobudo specialne pedagoginje svoje primanjkljaje in potrebe predstavila sošolcem in tako vplivala na boljše poznavanje in razumevanje svojih potreb med sošolci, kar je vplivalo na izboljšanje razredne klime.

2. Socialno področje učencev s specifičnimi učnimi težavami v literaturi

Najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na socialno sprejetost učencev, so socialne spretnosti (Pečjak, 2008). Mnogi mladostniki s specifičnimi učnimi težavami imajo primanjkljaj osnovnih socialnih veščin, lahko imajo težave v razumevanju socialnih situacij in so v primerjavi z vrstniki manj socialno aktivni (Magajna, 2002).

Socialno področje učencev s specifičnimi učnimi težavami je v slovenskem prostoru raziskano tudi v okviru magistrskih del. Simončič (2017) je v raziskavi ugotovila, da več kot polovica strokovnih delavcev pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja opaža težave na socialnem področju. Da imajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v primerjavi z vrstniki več težav v socialni interakciji, so bolj zadržani v socialnih stikih in izkazujejo nižjo socialno samopodobo, so temeljna spoznanja empirične raziskave avtorice Prah (2011). Orgolič Štuhec (2017) je preverjala sociometrični status učencev s specifičnimi učnimi težavami in prišla do ugotovitev, da imajo le-ti nizek sociometrični status in so v razredu manj pozitivno sprejeti pri učencih brez specifičnih učnih težav.

Kozjek (2006) je raziskovala razlike v socialni integraciji učencev z učnimi težavami in učencev brez njih. Ugotovila je, da imajo učenci z učnimi težavami večje težave pri navezovanju stikov in v komunikaciji z vrstniki. Zaradi primanjkljajev se jim sošolci velikokrat posmehujejo. Imajo manj dobrih prijateljev, se večkrat počutijo osamljene in se manj radi igrajo s svojimi vrstniki.

Tudi Božič (2002) navaja, da se otroci s specifičnimi učnimi težavami pogosteje počutijo osamljene in pogosteje tožijo o nagajanju, norčevanju in trpinčenju.

Za učence z učnimi težavami je ugoden psihosocialni položaj pomemben varovalni dejavnik (Pečjak, 2008), zato je pri delu z njimi temu treba namenjati posebno pozornost.

3. Učenka z disleksijo in njene težave na socialnem področju

Kot primer dobre prakse bomo v članku predstavili delo z učenko sedmega razreda, ki smo jo poimenovali Maja. Maja je od začetka petega razreda deležna dveh ur dodatne strokovne pomoči specialnega pedagoga. Usmerjena je kot učenka s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, saj ima izrazite specifične bralno-napisovalne težave (disleksija). Njeni primanjkljaji so bili v vzgojno-izobraževalnem procesu prepoznani relativno pozno, zato je prvo vzgojno-izobraževalno obdobje bila brez potrebne strokovne pomoči, ki bi ji pomagala pri premagovanju težav.

Učenka in učitelji v petem razredu niso opažali posebnih težav na socialnem področju. Učenka je tudi osebnostno precej odprta, komunikativna in nima posebnih težav v socialnih interakcijah. Kljub temu smo z učenko v sklopu ur dodatne strokovne pomoči podpirali razvoj socialnih spretnosti in čas namenjali pogovorom o odnosih s sošolci in učitelji.

4. Stališča do učencev s specifičnimi učnimi težavami

Razredna klima, katere soustvarjalec je tudi učitelj, pomembno vpliva na šolsko samopodobo učencev. Ta je pri učencih s specifičnimi učnimi težavami praviloma nižja, saj nižje ocenjujejo svoje sposobnost, s seboj niso zadovoljni, pričakujejo nižje dosežke in so slabše socialno sprejeti. To, kako je učenec zadovoljen sam s sabo, pa vpliva na odzive odraslih in vrstnikov do učenca. Učitelj s svojimi stališči do učencev s specifičnimi učnimi težavami vpliva na stališča sošolcev do tega učenca. S svojim odnosom do teh učencev vpliva na njihovo sprejetost v razredu (Božič, 2002).

Vloga učitelja je tudi, da negativna stališča med učenci poskuša zmanjšati, kar mu lahko uspe z dobrim zgledom, s strpnostjo, potrpežljivostjo in z ukrepanjem ob pojavu negativnih stališč do učencev z učnimi težavami pri ostalih učencih (Peklaj, 2008).

Orgolič Štuhec (2017) je v raziskavi v okviru magistrskega dela preverjala stališča učno bolj in učno manj uspešnih učencev do prilagoditev, ki so jih deležni učenci s specifičnimi učnimi težavami. Ugotovila je, da učenci obeh skupin razumejo potrebo učencev s specifičnimi učnimi težavami po prilagoditvah in se z zagotavljanjem teh delno strinjajo ali strinjajo.

5. (Ne)razumevanje primanjkljajev in potreb pri sošolcih

Maja je v šestem razredu začela opažati, da sošolci ne razumejo njenih primanjkljajev in s tem povezanih potreb, saj so ji pogosto zastavljali vprašanja, kot so:

– Zakaj se z učiteljico odhajaš učit izven razreda?
– Zakaj preizkuse znanja pišeš izven razreda?
– Zakaj imaš več časa?
– Kako to, da dobiš drugačen preizkus znanja kot mi?
– Zakaj imaš napovedana ustna ocenjevanja znanja?

Sama jim je s težavo podajala odgovore na vprašanja, hkrati pa se je ob tem počutila nelagodno. Ni dojela, zakaj sošolci ne razumejo njenih težav in menijo, da je deležna privilegijev, ki ji pomagajo do boljših ocen. Ob tem se je bala, da bo zaradi tega v razredu ostala brez prijateljev. Izrazito se je pojavil strah nastopanja v razredu, ki je posredno vplival tudi na

ocenjevanja znanja in ocene. Težave je imela predvsem pri izvedbi govornih nastopov in odgovarjanju na vprašanja pred ostalimi sošolci.

6. Razumevanje in sprejemanje svojih primanjkljajev

V prvi vrsti je pomembno, da se svojih primanjkljajev učenec zaveda sam in jih v čim večji možni meri sprejema. Pri tem mu je lahko v veliko pomoč specialni pedagog, ki mu preko razgovorov, prepletenih z osebnimi izkušnjami učenca, predstavi primanjkljaj, ga usmerja pri sprejemanju tega, hkrati pa izpostavlja njegova močna področja in s tem vpliva na dvig samozavesti.

Prav o tem piše Magajna (2002), ki povzema ugotovitve študije avtorjev Gerber, Ginsberg in Reiff iz leta 1992, v kateri so uspešni odrasli s specifičnimi učnimi težavami, ki so sprejemali svoje primanjkljaje in se hkrati zavedali svojih močnih področij, kljub težavam v življenju učinkovito funkcionirali.

Učenki smo disleksijo želeli približati na različne načine. Skupaj smo prebirali in analizirali strokovne članke in spletne objave, ki so opisovale vzroke in značilnosti disleksije ter osebne izpovedi oseb z disleksijo. Pogovarjali smo se o močnih področjih oseb z disleksijo in razpravljali o znanih osebah z disleksijo in njihovih življenjskih dosežkih. Cilj slednjega je bil spoznanje, da so osebe z disleksijo kljub primanjkljajem lahko v življenju uspešne. Učenka je bila navdušena do te mere, da je disleksijo izbrala za temo seminarske naloge pri enem izmed šolskih predmetov. V sklopu tega je to specifično učno težavo podrobneje raziskala in jo predstavila v obliki pisnega izdelka.

7. Samozagovorništvo učencev s specifičnimi učnimi težavami

Žnidaršič (2006) poudarja pomen samozagovorništva za uspešnost otrok s specifičnimi učnimi težavami. Piše, da je razvijanje tega dolgotrajen proces, pri katerem imajo pomembno vlogo učenčevi starši, učitelji in drugi strokovni delavci. Pomembno je s socialnega vidika, saj razvija sodelovanje z drugimi. V prvi vrsti pa učencem s specifičnimi učnimi težavami omogoča, da spoznajo samega sebe, svoje potrebe, pravice in dolžnosti, možnosti pomoči ter prilagoditev. Ugodno vpliva na samopodobo učencev, zaradi česar ti učenci lažje razložijo svoje primanjkljaje in potrebe drugim.

Maja se je odločila, da svojo seminarsko nalogo spremeni v predstavitev in jo predstavi sošolcem. Učenki smo predlagali, da predstavitev izvede v okviru oddelčnega sestanka. Učenka je v okviru ur dodatne strokovne pomoči s pomočjo specialne pedagoginje pripravila predstavitev v programu Microsoft PowerPoint. V predstavitvi je zajela definicijo disleksije, značilnosti oseb z disleksijo in znane osebe s to specifično učno težavo. Prav tako smo ji nudili podporo pri pripravi na izvedbo predstavitve pred sošolci in razrednikom. Za svoje sošolce je pripravila tudi izziv – branje besedila, kakor ga zaznava sama. Tako so se sošolci lahko vsaj malo vživeli in s tem bolj razumeli njeno stisko. Poudarila je prilagoditve, ki jih potrebuje, da lahko uspešno funkcionira, in s tem odgovorila na večino vprašanj, ki so jih sošolci zastavljali prej.

8. Vloga strokovnih delavcev pri poznavanju specifičnih učnih težav pri sošolcih

Strokovni delavci lahko v izogib strahu, negativnim stališčem do učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, neprijetni klimi v razredni skupnosti in s tem povezanimi neprijetnim situacijami učencem ponudijo čim več informacij o primanjkljajih na posameznih področjih učenja (Košir, 2008). Tudi Kavkler (2008) poudarja, kako pomembno je, da so sošolci učenca s posebnimi potrebami o teh ozaveščeni in da so seznanjeni s pravicami, ki mu pripadajo.

Slednje lahko v sodelovanju s šolsko svetovalno službo, specialnim pedagogom ali drugim strokovnim delavcem na različne načine izvedejo v sklopu oddelčnih sestankov. Najverjetneje je teža tega še večja, če to ob podpori strokovnih delavcev stori učenec sam, kot v našem primeru.

Styles (2008), ki v svoji knjigi opisuje metodo oddelčnih sestankov, piše, da razredna klima pomembno vpliva na učni uspeh učencev, na učence in razredno klimo pa imajo močan vpliv oddelčni sestanki. Z njimi lahko uresničujemo cilje, kot so: osebni razvoj učencev, reševanje konfliktov v razredu, predlaganje in načrtovanje aktivnosti, boljši učni uspeh učencev, poenotenje razreda, izboljšanje vedenja, proslavljanje uspehov oddelka in uživanje v družbi, ki ga omogočata sproščeno ozračje in občutek sprejetosti v oddelku. Slednje pa je še posebej pomembno za učence s posebnimi potrebami.

L. Bogdan (2018) je v okviru magistrskega dela raziskovala ozaveščenost učencev 7. in 8. razreda o disleksiji. Ugotovila je, da več kot polovica učencev ne pozna pojma disleksija. Nekateri, ki so pojem poznali, so ga opisovali z izrazi z negativnim prizvokom. Veliko bolj so v svojih odgovorih na vprašanja bili usmerjeni na težave, kot na močna področja učencev z disleksijo. V raziskavi je avtorica v sklopu izkustvenih delavnic učencem predstavila disleksijo. Rezultati kažejo, da so učenci po delavnicah bolje razumeli pojem disleksija, uporabljali manj negativnih izrazov in poudarjali različnost ter tudi uspešnost oseb z disleksijo. Njihov odnos do oseb z disleksijo je postal bolj odprt.

9. Zaključek

Učenka je izvedeno predstavitev reflektirala kot »olajšanje« v smislu, da je razredni skupnosti razkrila svoje primanjkljaje in potrebe po prilagoditvah, ki ji omogočajo, da učinkovito funkcionira. Najbolj všeč ji je bil odziv sošolcev, ko jih je izzvala, da berejo besedilo, ki je vizualno podobno tistemu, kakršnega zaznava sama. Kot je povedala, je takrat občutila, da jo vsaj malo razumejo, koliko truda mora vložiti v to, da uspešno izvede nalogo, ki zanje ni posebno zahtevna. Hkrati je povedala, da so sošolci njeno predstavitev dobro sprejeli. Boljše razumevanje in sprejemanje sošolcev je sama videla tudi s tem, da je s svojimi vprašanji niso postavljali v nelagoden položaj. Še so postavljali vprašanja o značilnostih disleksije in njenem funkcioniranju, ne pa o prilagoditvah. Slednjih več niso dojemali kot privilegij, ampak kot nekaj, kar potrebuje, da izenači pogoje in je lahko uspešna.

Predstavitev učenca mogoče ni način, ki je primeren za vse učence. Pri tem je seveda treba upoštevati, kako je učenec na splošno sprejet v razredu, kako sam sprejema svoje primanjkljaje, kakšna je njegova samopodoba in kako dobro se počuti v situaciji nastopanja pred razredom. Nikakor ni dobro, da učenca izpostavljamo in ga v takšen položaj postavimo proti njegovi volji,

saj s tem lahko dosežemo nasproten učinek. Opisan primer je rezultat večletnega dela z učenko na njeni osebnostni rasti.

10. Literatura

Bogdan, L. (2018). *Ozaveščanje učencev 7. in 8. razreda o disleksiji* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Božič, J. (2002). Psihosocialni problemi otrok s specifičnimi učnimi težavami. V N. Končnik Goršič in M. Kavkler (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov* (str. 59–74). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.

Kavkler, M. (2008). Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v šolski praksi. V M. Kavkler, A. Clement Morrison, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah in S. Viola (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 57–94). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kavkler, M. in Magajna, L. (2008). Učne težave kot posebne vzgojno-izobraževalne potrebe – opredelitev, razsežnosti in podskupine učnih težav. V L. Magajna, S. Pečjak, C. Peklaj, G. Čačinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M. Kavkler, S. Tancig (ur.), *Učne težave v osnovni šoli – problemi, perspektive, priporočila* (str. 23–31). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Košir, S. (ur.). (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo.* Primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kozjek, M. (2006). Socialno vključevanje učencev z učnimi težavami. *Bilten Bravo 2*(5), 24–26.

Magajna, L. (2002). Mladostniki in odrasli s specifičnimi učnimi težavami – kritični dejavniki za učinkovito učenje in življenjsko adaptacijo. V M. Kavkler (ur.), *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami: zbornik prispevkov za konferenco* (str. 67–76). Trzin: Differenta; Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše in Društvo Bravo.

Orgolič Štuhec, N. (2017). *Odnos in stališča učencev brez učnih težav do učencev s specifičnimi učnimi težavami* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Pečjak, S. (2008). Pomoč socialno nesprejetim učencem in dejavnosti za izboljšanje medosebnih odnosov v razredu. V L. Magajna, S. Pečjak, C. Peklaj, G. Čačinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M. Kavkler, S. Tancig (ur.), *Učne težave v osnovni šoli – problemi, perspektive, priporočila* (str. 84–91). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Peklaj, C. (2008). Učenci z učnimi težavami v razredu – priporočila za učitelje. V L. Magajna, S. Pečjak, C. Peklaj, G. Čačinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M. Kavkler, S. Tancig (ur.), *Učne težave v osnovni šoli – problemi, perspektive, priporočila* (str. 71–77). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Prah, A. (2011). *Socialne spretnosti učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v osnovni šoli* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Simončič, A. (2017). *Aktivnosti na čustvenem in socialnem področju za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Styles, D. (2008). *Oddelčni sestanki.* Nova Gorica: Educa.

Žnidaršič, B. (2006). Omogočimo otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami postati učinkoviti samozagovorniki. V M. Kavkler, M. Klug, M. Košak Babuder, M. Štrbenk (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč* (str. 252–254). Ljubljana: Društvo Bravo.

Kratka predstavitev avtorice

Sandra Kolarič, mag. prof. spec. in reh. ped., je mobilna specialna pedagoginja. Že šesto leto je zaposlena na Osnovni šoli IV Murska Sobota. Izvaja ure dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj z učenci, vključenimi v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo. Pri svojem delu se srečuje z učenci z različnimi posebnimi potrebami, največ izkušenj pa ima s področja specifičnih učnih težav.

Prepreke u suradničkim odnosima između odgojitelja i roditelja

Obstacles in Collaborative Relationships between Educators and Parents

Kristina Alviž Rengel

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli
kalviz@unipu.hr

Sažetak

Dolaskom u vrtić dijete, ali i roditelji, se susreću s nepoznatom okolinom. Od trenutka kada dijete dođe u vrtić odgojitelj i roditelji započinju izgrađivati suradnički odnos. Oba dionika odnosa imaju isti cilj (dobrobit djeteta) i zajedničkim djelovanjem poboljšavaju kvalitetu odnosa. Prepreke u odgojno – obrazovnom radu predstavljaju poteškoće za uspostavljanje suradničkih odnosa između roditelja i odgojitelja, a njih uzrokuju razni strahovi, stereotipi, nedostatak vremena, ranija loša iskustva, jezične poteškoće itd. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove odgojitelja u predškolskim ustanovama na području grada Pule o glavnim preprekama za uspostavljanje suradničkih odnosa između roditelja i odgojitelja. U istraživanju su sudjelovala 64 odgojitelja, a prema dobivenim rezultatima oni smatraju da roditelji ne surađuju dovoljno s njima i da bi bili mnogo zadovoljniji kada bi roditelji više sudjelovali u životu vrtića. Ovo istraživanje potvrdilo je jedan novi trend a to je da oba roditelja podjednako sudjeluju u životu vrtića i surađuju sa odgojiteljima, te je time poništen raniji stereotip da se majke u mnogo većoj mjeri nego očevi uključuju u suradnju s odgojiteljima. Skoro svi odgojitelji se slažu da im je suradnički odnos u odgoju djeteta iznimno važan, ali nisu svi zadovoljni odnosima između njih i roditelja trenutno, te su mišljenja da bi trebali biti bolji. Istraživanje je potvrdilo i pretpostavku da zadovoljstvo poslom utječe na otvorenost za suradnju i smanjuje prepreke u suradničkim odnosima između odgojitelja i roditelja.

Ključne riječi: dječji vrtić, odgojitelj, prepreke, roditelji, suradnički odnosi.

Abstract

Arriving at the kindergarten, the child, as well as the parents, encounter an unfamiliar environment. From the moment the child comes to kindergarten, the preschool teacher and the parents begin to build a cooperative relationship. Both stakeholders have the same goal (the well-being of the child) and work together to improve the quality of the relationship. Obstacles in educational work are difficulties for establishing cooperative relations between parents and educators, and they are caused by various fears, stereotypes, lack of time, previous bad experiences, language difficulties, etc. The aim of this study was to examine the attitudes of preschool teachers in the city. Pula on the main obstacles to establishing collaborative relationships between parents and preschool teachers. 64 preschool teachers participated in the research, and according to the obtained results, they believe that parents do not cooperate enough with them and that they would be much happier if parents participated more in the life of the kindergarten. This research confirmed one new trend, which is that both parents participate equally in the life of the kindergarten and cooperate with preschool teachers, thus dispelling the earlier stereotype that mothers are much more involved than fathers in cooperating with educators. Almost all preschool teachers agree that a cooperative relationship in raising a child is extremely important to them, but not everyone is happy with the relationship between them and the parents at the moment, and they are of the opinion that they should be better. The research also confirmed the assumption that job satisfaction

affects openness to cooperation and reduces barriers in cooperative relationships between educators and parents.

Keywords: cooperation, kindergarten, obstacles, parents, preschool teacher.

1. Uvod

Djetetov primarni odgojitelj i glavni odgojni čimbenik je obitelj. Znamo da je obiteljski odgoj nezamjenjiv, a da dijete putem njega razvija emocionalne odnose, osjećaj ljubavi, pripadnosti, nježnosti, povjerenje, kako u sebe tako i u druge te osjećaj sigurnosti. U obitelji dijete razvija svoju osobnost i ona dugoročno ima utjecaj na njega. Što je dijete mlađe dobi, to je veći utjecaj roditelja. „U ranom djetinjstvu dijete je upućeno samo na obitelj, ono nema potrebu za komunikacijom izvan obitelji. Kako dijete raste, utjecaj obitelji i ovisnost o obitelji smanjuje se, ali utjecaj obitelji nikada ne prestaje“ (Rosić, 2005, 93). Temelj za odgojno-obrazovno djelovanje koje počinje u dječjem vrtiću je upravo ono što dijete uči u obitelji. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje je prva stepenica odgojno-obrazovnog sustava. Polaskom djeteta u vrtić dolazi do umnožavanja odgojnih čimbenika, a ponekad i suprotnog odgojnog djelovanja odnosno diskontinuiteta. Dijete prenosi iskustva iz dječjeg vrtića u obitelj i obrnuto, stoga možemo reći da elementi obiteljskog života i života dječjeg vrtića međusobno imaju veliki utjecaj jedni na druge. Djelovanje obitelji i dječjeg vrtića može se, u pozitivnom smislu, nadopunjavati ili pak, u negativnom smislu, poništavati. Diskontinuitet u odgojnom djelovanju obitelji i dječjeg vrtića je neizbježan, jer ponekad i unutar same obitelji postoje razlike između vrijednosti i ciljeva dvaju roditelja. Za osiguranje kontinuitet u odgojnom djelovanju neminovno je da predškolska ustanova i obitelj moraju surađivati: „Kako harmonija odgojnog djelovanja različitih društvenih sustava ovisi o njihovoj međusobnoj komunikaciji i koordinaciji potrebno je osposobiti profesionalce i roditelje za međusobnu suradnju“ (Maleš, 1993, 24). Partnerstvo obitelji i dječjeg vrtića je od iznimne važnosti. Hijerarhijski odnosi između roditelja i odgojitelja koji su dugi niz godina prevladavali u odnosu dječjeg vrtića i obitelji u današnje vrijeme se polako mijenjaju, i to u pravcu razvijanja suradničkih odnosa. Kako bi odgojitelji ostvarili optimalne rezultate u radu s djecom iznimno je važna podrška od strane roditelja (Maleš, 2015). „Roditelji, kao primarni odgojitelji djece, trebaju biti partneri profesionalcima, jer ih njihova interakcija s djecom i djelovanje cjelokupnog obiteljskog konteksta na razvoj djeteta čini dijelom sustava odgoja i obrazovanja" (Maleš, 2015, 45). Unatoč tome što se i znanstvenici i osobe koje neposredno sudjeluju u odgojno – obrazovnom procesu slažu da je suradnja vrlo važna, u praksi, nemali broj puta, ona nailazi na poteškoće i prepreke. Ne uspijevaju svi odgojitelji izgraditi uspješan suradnički odnos s roditeljima, a razlozi zbog kojih dolazi do problema na relaciji dječji vrtić - obitelj odnosno odgojitelj - roditelji su razni. Prepreke u uspostavljanju suradničkih odnosa između roditelja i odgojitelja su razne okolnosti koje negativno utječu na razvoj tih odnosa, a njihov uzrok može biti, između ostaloga, određena vjerovanja, stavovi pa čak i strahovi kod oba sudionika suradničkih odnosa.

Ideja za provođenje ovog istraživanja proizašla je iz osobnog promišljanja o nemogućnosti ostvarenja kvalitetnog suradničkog odnosa sa nekim od roditelja djece iz vlastite odgojno – obrazovne skupine. Istraživanje sam provela kako bih ispitala stavove i drugih odgojitelja o preprekama za uspostavljanje suradničkih odnosa između odgojitelja i roditelja.

2. Od suradnje do suradničkih odnosa

Kako je već ranije navedeno za dijete predškolske dobi obitelj je prirodnije okruženje od dječjeg vrtića, ali zbog obveza roditelja i mnogobrojnih društvenih promjena, dijete provodi određeni dio dana u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Prijelaz djeteta iz obitelji u vrtić je stresan događaj, kako za djecu tako i za roditelje. Način na koji se roditelji i drugi čimbenici odgoja međusobno odnose jedni prema drugima od velike je važnosti s obzirom na činjenicu da ovaj višestruki sustav postaje način života za sve veći broj djece (Maleš, 1993, 24). Odgojno - obrazovna ustanova ima važnu ulogu da roditeljima pruži primjerenu potporu i nužno je da ona poduzme prvi korak za stvaranje kvalitetnog suradničkog odnosa. Kako bi se osigurao kontinuitet u djetetovom razvoju, tijekom prvih godina djetetova života, važna je prikladna roditeljska i odgojiteljska skrb, zato je potrebno da ova dva važna čimbenika u djetetovom životu međusobno surađuju jer njihova suradnja osigurava uspješnije rezultate u odgoju i obrazovanju djece unutar i izvan ustanove (Petrović-Sočo, 1995). Kako bi došli do uspješne suradnje roditelja i odgojitelja, i uopće prihvaćanja sudjelovanja roditelja u odgojno - obrazovnim ustanovama, trebalo je proći puno vremena. Ljubetić (2014) navodi kako se percepcija o uključivanju roditelja mijenjala u skladu s promjenom znanja i uvjerenja o djetetu i njegovu razvoju, ulozi odgojno - obrazovne ustanove i njezinoj politici, društvenoj filozofiji i sl. Do razvijanja pozitivnog odnosa prema roditeljima kao suradnicima dovele su društvene promjene koje su nastupile (izjednačavanje roditelja u stupnju obrazovanja sa odgojiteljima, jačanje spoznaja o važnosti obrazovanja za razvoj pojedinca i društva u cjelini). Dakle, roditelji više ne prepuštaju svu ulogu odgoja i obrazovanja unutar ustanova profesionalcima, već u suradnji s njima žele adekvatno kontrolirati i usmjeravati rast i razvoj vlastitog djeteta (Kosić, 2009). Proučavajući suvremeniju pedagošku literaturi možemo primijetiti kako se sve češće umjesto pojma suradnje spominju suradnički odnosi roditelja i odgojitelja u odgojno – obrazovnom procesu. Za ostvarenje kvalitetnog suradničkog odnosa između roditelja i odgojitelja moraju biti zadovoljeni preduvjeti kao što su ravnopravnost, poštovanje, aktivno slušanje, uvažavanje. Također, mora postojati i dvosmjerna komunikacija, ali i odgovornost, vrijeme i želja oba sudionika za postizanjem zajedničkog cilja. Prilikom stvaranja suradničkih odnosa s roditeljima, jako je važno da im odgojitelj pruži osjećaj prihvaćenosti, otvorenosti, tolerancije, povjerenja, dobrodošlice i ravnopravnosti. Odgojitelj uvijek treba pronaći vremena i načina kako bi primjereno i pravovremeno odgovorio na roditeljske probleme, svakom roditelju treba pristupati individualno, biti objektivan i sposoban za razmjenu informacija. Zajednički i najvažniji cilj suradničkih odnosa je dobrobit djeteta, a njegov uspjeh je kako kaže Ljubetić (2014, 94) u proporcionalnoj suglasnosti s učestalosti aktivnog djelovanja roditelja u odgoju i obrazovanju djece u institucionalnim uvjetima i bolji je ako roditeljsko djelatno uključivanje što prije započne i što dulje traje.

3. Važnost uspješnih suradničkih odnosa

Ukoliko roditelj i odgojitelj uspostave suradnički odnos pozitivnih ishoda to će se prema Kosić (2009) očitovati emocionalnim razvojem i visokim edukacijskim postignućima kod djece. Zahvaljujući takvom kvalitetnom suradničkom odnosu dijete stvara osjećaj povjerenja i sigurnosti prema odgojiteljima, bolje prihvaća boravak u ustanovi i raste mu osjećaj vlastite vrijednosti. A kao rezultat svega navedenog kod djeteta se razvija pozitivan stav prema odgojno – obrazovnoj ustanovi što smanjuje broj neprihvatljivih oblika ponašanja. Uspješna suradnja pridonijeti će ostvarenju kontinuiteta u odgoju i obrazovanju, te omogućiti svakom djetetu razvoj u sredini u kojoj će se osjećati prihvaćeno, voljeno, sigurno, zadovoljno i sretno, sredini koja će poticajno djelovati na razvoj svih njegovih potencijala i u kojoj će se brinuti o

djetetovim specifičnostima. Roditeljska moralna podrška kod odgojitelja će rezultirati porastom njegovog radnog elana, entuzijazma i morala. Suradnja s roditeljima odgojitelju pruža bolji uvid u obiteljski kontekst, a time i spremnost na pravovremenu reakciju za potrebe roditelja i djeteta. Ali i roditelj tijekom suradnje s odgojiteljem ima mogućnost steći određena znanja u vezi djeteta, jača mu se samopouzdanje, dobiva osjećaj pripadnosti, uključenosti te osjećaja podrške što za rezultat ima razvijanje pozitivnog stava prema odgojiteljima i odgojno – obrazovnoj ustanovi. S druge pak strane, uspješna suradnja između roditelja i odgojitelja uvelike utječe i na jačanje ustanove i zajednice kao odgojno - obrazovne sredine. U ustanovi vlada pozitivna energija, klima suradnje i uvažavanja te se koriste raznoliki oblici odgojno-obrazovnog rada. Iz svega navedenog vidljivo je kako uspješni suradnički odnosi imaju mnogo pozitivnih učinaka za roditelje, odgojitelje, djecu i ustanovu. Prema Hornby (2011), uspješnom suradnjom raste i roditeljsko zadovoljstvo ustanovom te se poboljšava komunikacija između roditelja i djece. Suradnja i sudjelovanje roditelja u odgojno-obrazovnom procesu dovodi do poboljšanja stavova i ponašanja djece, te pozitivno utječe na njihovo mentalno zdravlje.

Pozitivne učinke ostvarenja uspješnih suradničkih odnosa potvrdilo je i istraživanje autora Becker i Epstein (1980; prema Epstein, 2001). Oni su došli do zaključaka da su ideje i ponašanje odgojitelja puno pozitivnije ukoliko je prioritet predškolske ustanove da u svoj rad uključi roditelje, te da će suradnja biti puno uspješnija ako odgojitelji teže razvoju djelotvornih strategija suradničkih odnosa kojih će se i pridržavati. U svom istraživanju su također utvrdili da se veliki broj roditelja oslanja na informacije i upute koje dobivaju od odgojitelja u predškolskoj ustanovi, i da pomoću njih jednostavnije organiziraju svoje vrijeme, ali i ostaju uključeni u edukaciju svoje djece. Njihovo istraživanje je potvrdilo, već ranije spomenuto, da su djeca puno uspješnija u onim područjima na kojima rade kod kuće sa roditeljima, i to upravo na preporuku odgojitelja. A zajednički rad i zajedničko provedeno vrijeme pridonosi uspostavljanju bliskijih odnosa između djeteta i roditelja, a to onda za rezultat ima pozitivan utjecaj na socijalni razvoj djeteta.

Istraživanje koje su proveli Skočić Mihić i Srića (2016) govori o međusobnoj povezanosti zadovoljstva roditelja s odgojiteljima tijekom suradnje. Prema rezultatima njihovog istraživanja roditelji prosječno dva puta godišnje sudjeluju u tradicionalnim oblicima suradnje kao što su roditeljski sastanci i individualni razgovori. Istraživanje je također pokazalo kako su roditelji zadovoljniji onim oblicima suradnje u kojima češće sudjeluju, pri čemu se onda zaključuje kako ih treba uključivati na različite načine suradnje (roditeljski sastanci, individualni razgovori, volontiranje, izleti, radne akcije, radionice, svečanosti, priredbe). Iz navedenoga možemo zaključiti kako suradnja pozitivno utječe na roditelje i da su zadovoljniji što ih se više uključuje, a samim time onda više žele i sudjelovati.

Petrović-Sočo (1995) je provela istraživanje na oko dvjesto roditelja djece predškolske dobi, gdje je između ostalog, ispitala njihove stavove o suradnji s predškolskom ustanovom i sa odgojiteljima. Ono što su rezultati istraživanja pokazali je to da su svi roditelji zainteresirani za napredak svog djeteta i da po pitanju toga žele ostvariti pozitivnu suradnju, kako sa predškolskom ustanovom tako i sa odgojiteljima. Prema ovom istraživanju roditelju nisu sigurni kolika je potreba njihovog vlastitog sudjelovanja u donošenju odluka koje se tiču predškolske ustanove, ali isto tako većina roditelja smatra da im privatne i poslovne obveze nisu zapreka u održavanju suradnje s odgojiteljima, a upravo je to onda pokazatelj da se suradnja već odvija ili ako se ne odvija da su roditelji voljni surađivati i uspostaviti suradnički odnos sa odgojiteljem.

Iz navedenih istraživanja možemo zaključiti da je suradnja roditelja i odgojitelja nužna, kako društveno tako i pedagoški, a kako bi se suradnički odnosi razvili vrlo je važna dvosmjerna i

kvalitetna suradnja koja će biti od koristi svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (roditeljima, djeci i odgojiteljima), ali i samoj ustanovi.

4. Prepreke uspostavljanja uspješnih suradničkih odnosa

Uzajamna spremnost roditelja i odgojitelja, kao i ostalih stručnih djelatnika predškolske ustanove na kvalitetnu komunikaciju i razmjenu iskustava jest preduvjet uspješno uspostavljenih suradničkih odnosa. Prema Kosić (2009), u podsvijesti cjelokupnog društva još uvijek prevladava stereotip kako su odgojitelji ti koji bi trebali znati sve o djetetu. Isto tako, postoji i stereotip vezan za roditelje po kojem se roditelji koji se dodatno interesiraju za odgojno - obrazovni proces ili žele sudjelovati u njemu, smatraju ometajućim faktorom. Također, mnogi drugi stereotipi, strahovi, nedostatak vremena, manjak samopouzdanja i kompetencija, ranije loša iskustva, jezične poteškoće, psihološki problemi koji pritišću obitelj i slično, utječu na stvaranje prepreka tijekom pokušaja uspostavljanja suradničkih odnosa između odgojitelja i roditelja (Irović, 2015). Većina roditelja je spremna žrtvovati vlastite interese i slobodno vrijeme tijekom suradnje jer žele najbolje za svoje dijete ali nisu uvijek dovoljno kompetentni za to. Ukoliko roditelj dobije zadatak za koji nije kompetentan najčešće postaje frustriran i kao rezultat toga dobijemo otpor prema istome. Prema Ljubetić (2014) kompetentnim roditeljem se smatra onaj pojedinac koji sebe doživljava kao osobu koja ima kontrolu nad svojim roditeljstvom i odnosom s djetetom te se dobro osjeća u toj ulozi. Možemo reći da su prepreke u suradničkim odnosima izazovi za koje, kako bismo ih nadišli, moramo biti kompetentni, ali možemo ih okarakterizirati i kao različite tipove odnosa koji vode do neslaganja i sukoba. Neki od uzroka nastanka prepreka u suradničkim odnosima su propusti između onoga što je rečeno i učinjeno odnosno nedosljednost, otuđenost roditelja od rada predškolske ustanove u kojoj dijete boravi, prerane reakcije odgojitelja i/ili roditelja, pretjerana subjektivnost roditelja prema svome djetetu, nedostatak vremena za suradnju, ne prihvaćanje savjeta i kritika, predrasude profesionalaca prema roditeljima itd. Mogli bismo reći kako su prepreke okolnosti koje negativno utječu na razvoj uspješnih suradničkih odnosa. Provedenim istraživanjem steći ćemo uvid koje su to prepreke i zašto se javljaju te onemogućavaju uspješne suradničke odnose.

5. Ciljevi, hipoteze i svrha istraživanja

Cilj ovog istraživanja je utvrditi odgovaraju li vrste i uzroci prepreka navedeni od strane raznih autora (Epstein, 2001; Hornby, 2011; Ljubetić, 2014; Maleš, 1993) u ranijim poglavljima ovoga rada, onome s čime se roditelji i odgojitelji susreću u svojoj svakodnevnoj praksi, te saznati kako odgojitelji shvaćaju te iste prepreke.

Za ovo istraživanje postavljene su sljedeće hipoteze:

H_1 - Očekuje se da su prepreke za uspostavljanje uspješnih suradničkih odnosa manje između roditelja i odgojitelja u dječjem vrtiću što su roditelji više uključeni u te odnose.

H_2 - Očekuje se da su manje prepreke uspostavljanju suradničkih odnosa između roditelja i odgojitelja u dječjem vrtiću što je veća spremnost odgojitelja na suradnju i veće zadovoljstvo poslom.

H_3 - Očekuje se da su nedovoljno osposobljavanje tijekom inicijalnog i cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja uzrok nastanka barijera tijekom uspostavljanja partnerskih odnosa.

Svrha istraživanja je stjecanje uvida, iz dobivenih podataka, koji su to najčešći uzroci prepreka koje nastaju, njihova učestalost i vrste zbog poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa i uspješnije suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, odnosno stvaranja uspješnih suradničkih odnosa između roditelja i odgojitelja.

6. Metode

6.1. Sudionici

Uzorak sudionika istraživanja činilo je 64 odgojitelja. U istraživanju je sudjelovalo 49 % sudionika sa završenom dodiplomskom razinom obrazovanja (viša stručna sprema prije uvođenja bolonjskog načina studiranja u trajanju od 2. godine studija), 34 % sudionika sa završenom preddiplomskom razinom studija i 17 % sudionika sa završenom diplomskom razinom studija; dakle, najviše sudionika istraživanja završilo je dodiplomsku razinu studija (tablica 1).

Tablica 1: *Razina obrazovanja sudionika*

Razina obrazovanja	Aps.	%
dodiplomski studij	31	49
preddiplomski studij	22	34
diplomski studij	11	17

Prema godinama radnog iskustva u dječjem vrtiću sudionici su raspoređeni na način da 61.4 % sudionika ima do 20 godina radnog iskustva, a 38.6 % preko 21 godina (tablica 2).

Tablica 2: *Radno iskustvo sudionika*

Radno iskustvo	Aps.	%
do 5 godina	7	11
od 6 do 10 godina	9	14
od 11 do 16 godina	13	20
od 17 do 21 godinu	23	36
Preko 21 godinu	12	19

6.2. Vrsta istraživanja

Istraživanje je aplikativno jer ima za svrhu poboljšati i primijeniti dobivene spoznaje u praksi, dok se u užem smislu odnosi na unaprjeđivanje odgojiteljske djelatnosti. S obzirom da se istražuje presjek pojave u određenom trenutku istraživanje je transverzalno jer ispituje trenutne stavove odgojitelja i stanje u dječjim vrtićima; po mjestu prikupljanja podataka je empirijsko jer se prikupljaju podaci iz neposrednog odgojno-obrazovnog rada, po kriteriju vremena istražuje se sadašnjost odgoja i obrazovanja te je naposljetku formativno evaluacijsko istraživanje jer se otkrivaju uzroci i poteškoće odgojno-obrazovnog procesa.

6.3. Postupci, instrumenti i postupak provođenja

Za ovo istraživanje odabran je postupak anketiranja pomoću anketnog upitnika za odgojitelje. S obzirom da postupak sudionicima istraživanja garantira potpunu anonimnost za pretpostaviti je da će odgovori biti pouzdani i iskreni. Anketni upitnik sadrži pitanja o razini obrazovanja i godinama staža odgojitelja te određene tvrdnje koje se odnose na odgojitelje, na koje je potrebno zaokružiti odgovarajući broj na skali procjene.

6.4. Način prikupljanja podataka

Istraživanje je provedeno krajem 2019. i početkom 2020. godine među odgojiteljima u gradskim i privatnim dječjim vrtićima na području grada Pule putem online ankete. Sudionici su upoznati s ciljem i svrhom provođenja istraživanja, dane su im upute o načinu popunjavanja ankete, zajamčila im se anonimnost te objasnilo da će se podaci koristiti isključivo u znanstvene svrhe. Ispunjavanje ankete je bilo dragovoljno, te su sudionici u svakom trenutku mogli odustati od daljnjeg odgovaranja.

7. Rezultati i diskusija

Podaci su prikupljeni od 64 sudionika te su analizirani pomoću statističkog programa za društvene znanosti SPSS. Prva grupa pitanja ankete odnosilo se na prvu hipotezu, druga grupa pitanja na drugu hipotezu te posljednja grupa pitanja odnosilo se na treću hipotezu. Ispitanici su na svako pitanje mogli zaokružiti jedan broj u rasponu od 1 do 5 na Likertovoj ljestvici koji označava njihov stav od u potpunosti se ne slažem do u potpunosti se slažem.

7.1. Podaci s obzirom na varijable

Tablica 3: *Postotci odgovora za pojedine čestice na skali pri čemu 1 označava potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje s tvrdnjom, aritmetičke sredine te standardne devijacije za pojedine čestice na skali*

Čestica	1	2	3	4	5	M	SD
1. Sa svim roditeljima djece u svojoj skupini imam dobar odnos.	0	0	1,6	87,5	10,9	4,09	0,344
2. Imam dobre odnose samo s nekolicinom roditelja djece u skupini.	62,5	12,5	1,6	23,4	0	1,86	1,258
3. S roditeljima djece u skupini gradim prijateljske odnose ali nisam s njima prijatelj.	0	0	53,1	21,9	25,0	3,72	0,845
4. Željela/želio bih imati bolje odnose s roditeljima djece u mojoj skupini, ali oni nisu zainteresirani za to.	10,9	31,3	32,8	1,6	23,4	2,95	1,315
5. Ljuti me što roditelji uvijek traže informacije o djetetu na brzinu, na vratima sobe dnevnog boravka.	23,4	7,8	12,5	9,4	46,9	3,48	1,671
6. Odnosi roditelja i odgojitelja trebali bi biti mnogo bolji za dobrobit djece.	0	0	0	31,3	68,8	4,69	0,467
7. Bila/bio bih mnogo zadovoljnija/zadovoljniji kada bi roditelji više sudjelovali u životu vrtića.	0	0	0	32,8	67,2	4,67	0,473

8. Nemam nikakvih primjedbi na uključenost roditelja u mojem vrtiću.	0	12,5	45,3	42,2	0	3,30	0,683
9. Voljela/ volio bih kada bi roditelji pokazivali više zanimanja za život u vrtiću.	0	0	18,8	10,9	70,3	4,52	0,797
10. Roditeljska suradnja u odgoju djeteta jako mi je važna.	0	0	9,4	10,9	79,7	4,70	0,634
11. Lakše je uspostaviti partnerske odnose s nezaposlenim roditeljima jer imaju više vremena.	78,1	21,9	0	0	0	1,22	0,417
12. Većina zaposlenih roditelja ima nefleksibilno radno vrijeme i samim time manje vremena za suradnju.	35,9	31,3	20,3	12,5	0	2,09	1,035
13. Obitelji s više djece imaju manje vremena za suradnju s odgojiteljima.	46,9	10,9	21,9	20,3	0	2,16	1,224
14. S jednoroditeljskim obiteljima teže je uspostaviti partnerske odnose.	32,8	45,3	9,4	0	12,5	2,14	1,246
15. S roditeljima slabijeg ekonomskog statusa teže je uspostaviti partnerske odnose.	68,8	31,3	0	0	0	1,31	0,467
16. Smatram da suradnički odnos s roditeljima ovisi o njihovom stupnju obrazovanja, odnosno što je stupanj obrazovanja veći kvalitetniji su odnosi između odgojitelja i roditelja.	32,8	45,3	9,4	12,5	0	2,02	0,968
17. Majke naspram očeva više sudjeluju u životu vrtića i više surađuju s odgojiteljima.	0	59,4	9,4	18,8	12,5	2,84	1,130
18. Uključivanje roditelja se smanjuje što su djeca starija.	35,9	18,8	23,4	21,9	0	2,53	1,522
19. Što su djetetova ponašanja neprimjerenija roditelji su manje skloniji uključivanju.	0	48,4	0	29,7	21,9	3,25	1,272

Prva grupa pitanja imala je za cilj provjeriti prvu hipotezu koja glasi: Očekuje se da su prepreke za uspostavljanje uspješnih suradničkih odnosa manje između roditelja i odgojitelja u dječjem vrtiću što su roditelji više uključeni u te odnose. Skoro svi ispitanici, njih čak 98,4 % se slaže i u potpunosti se slaže da sa svim roditeljima djece u skupini imaju dobar odnos. Ukupno 73,9 % odgojitelja se slaže da bi odnosi između njih i roditelja trebali biti mnogo bolji za dobrobit djece, a čak se niti jedan odgojitelj u potpunosti ne slaže ili ne slaže s ovom tvrdnjom. Nadalje, 71,87 % odgojitelja se slaže ili u potpunosti slaže da bi bili mnogo zadovoljniji kada bi roditelji više sudjelovali u životu vrtića a niti jedan odgojitelj nije odgovorio da se u potpunosti ne slaže ili ne slaže s ovom tvrdnjom. S druge strane, 45,3 % odgojitelja se niti ne slaže niti slaže s tvrdnjom da nemaju nikakvih primjedbi na uključenost roditelja u njihovom vrtiću. Ove tvrdnje ukazuju nam na to da odgojitelji nisu zadovoljni količinom roditeljske uključenosti te da roditelji i odgojitelji ne surađuju dovoljno te bi na osnovu dobivenih rezultata mogli zaključiti da ne postoje uspješni suradnički odnosi između roditelja i odgojitelja. Nadalje, 68,8 % odgojitelja ne smatra da je slabiji ekonomski status, ali ni stupanj obrazovanja (78,1 %) mjerilo uspješnosti suradničkih odnosa kao ni činjenica da zaposlenost roditelja i njihovo slobodno vrijeme imaju bilo kakav utjecaj na uspješnost suradničkih odnosa. Nadalje, 35,9 % ispitanik se potpuno ne slaže sa tvrdnjom da većina zaposlenih roditelja ima nefleksibilno radno vrijeme i samim time manje vremena za suradnju.

To nam je onda potpuno suprotno od teorijskog dijela, gdje je nefleksibilno radno vrijeme ustvari jedan od uzroka nastanka prepreka u suradničkim odnosima roditelja i odgojitelja. Više od polovica odgojitelja, točnije njih 57,8 % se u potpunosti ne slaže ili ne slaže s tvrdnjom da obitelji s više djece imaju manje vremena za suradnju s odgojiteljima, ostatak odgojitelja ili nemaju određeni stav o ovoj tvrdnji (21,9 %) ili se slažu s njom (ukupno 20,3 %), što bi u ovom slučaju značilo da brojnost obitelji nije uzrok nastanka prepreka u partnerskim odnosima roditelja i odgojitelja. Ukupno 78,1 % odgojitelja se u potpunosti ne slaže ili ne slaže s tvrdnjom da je s jednoroditeljskim obiteljima teže uspostaviti suradničke odnose. Ukupno 59,4 % odgojitelja se ne slaže da majke naspram očeva više sudjeluju u životu dječjeg vrtića te da više surađuju s njima, što nam ukazuje na to da su roditelji gotovo ravnopravno uključeni u suradničke odnose s odgojiteljima. Više od polovice ispitanika (54,7 %) ne smatra da se uključivanje roditelja smanjuje što su djeca starija. Ispitani odgojitelji se većinom (51,6 %) slažu ili potpuno slažu sa tvrdnjom da što su djetetova ponašanja neprimjerenija da su roditelji manje skloniji uključivanju.

Na temelju rezultata prve grupe pitanja postavljenih s ciljem provjere prve hipoteze, možemo ju potvrditi da su prepreke manje što su roditelji više uključeni u život dječjeg vrtića i što više surađuju s odgojiteljima.

Tablica 4: *Postotci odgovora za pojedine čestice na skali pri čemu 1 označava potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje s tvrdnjom, aritmetičke sredine te standardne devijacije za pojedine čestice na skali*

Čestica	1	2	3	4	5	M	SD
1. Odgojitelj ipak najbolje zna što je za djecu najbolje u dječjem vrtiću.	0	0	12,5	42,2	45,3	4,33	0,691
2. Na početku svake pedagoške godine roditeljima jasno dajem do znanja što od njih očekujem.	0	0	9,4	42,2	48,4	4,39	0,657
3. Dobro je da odgojitelji prihvaćaju razne prijedloge roditelja.	0	21,9	21,9	20,3	35,9	3,70	1,178
4. Strah me je da doživim negativnu kritiku od roditelja.	9,4	21,9	59,4	9,4	0	2,69	0,774
5. Ne doživljavam sve roditelje jednako, te imam određene stereotipe prema njima.	12,5	46,9	40,6	0	0	2,28	0,678
6. Zbog velike količine posla administrativne prirode teško nađem vremena za komunikaciju s roditeljima.	46,9	40,6	12,5	0	0	1,66	0,695
7. Vrlo sam zadovoljna/zadovoljan svojim poslom i nikada ga ne bih mijenjala.	0	9,4	32,8	1,6	56,3	4,05	1,133
8. Vrlo sam zadovoljna/zadovoljan vrtićem u kojem radim.	0	0	18,8	32,8	48,4	4,05	1,133

Sljedeća grupa pitanja ankete osmišljena je ciljem provjere druge hipoteze, a ona glasi: Očekuje se da su manje barijere uspostavljanju partnerskih odnos između roditelja i odgojitelja u dječjem vrtiću što je veća spremnost odgojitelja na suradnju i veće zadovoljstvo poslom.

Malo više od polovice odgojitelja – njih 56,2 % se slaže s tvrdnjom da je dobro prihvaćati razne prijedloge roditelja, dok isti postotak (21,9 %) ili nema određeni stav o tome ili se sa istom ne slaže. Većina odgojitelja 87,5 % smatra da oni ipak najbolje znaju što je za djecu najbolje u dječjem vrtiću, dok ih samo 12,5 % nema određeni stav o toj tvrdnji. Iz toga možemo zaključiti da odgojitelji još uvijek u dovoljnoj mjeri ne prihvaćaju i ne cijene mišljenje roditelja

vezano za djecu. Što nam ukazuje na to da odgojitelji nisu zadovoljni suradnjom s roditeljima, te da smatraju da suradnja može i mora biti bolja. Nadalje, 90,6 % odgojitelja na početku svake vrtićke godine roditeljima jasno daju do znanja što od njih očekuju. Na tvrdnju da je odgojitelje strah da ne dožive negativnu kritiku od roditelja nema značajnijeg rezultata. Veći broj odgojitelja, njih 59,4 % doživljavaju sve roditelje jednako te nemaju određene stereotipe prema njima, iz čega možemo zaključiti da, u usporedbi s onim iz teorijskog dijela, stereotipi odgojitelja prema roditeljima nisu uzrok nastanka prepreka u suradničkim odnosima. Ukupno 87,5 % odgojitelja se u potpunosti ne slaže ili ne slaže da zbog velike količine posla administrativne prirode teško nađu vremena za komunikaciju s roditeljima, što je ustvari u suprotnosti s teorijskim dijelom ovoga rada gdje je velika količina administrativnog posla navedena kao uzrok nastanka prepreka u suradničkim odnosima roditelja i odgojitelja. Nadalje, ukupno je 57,9 % odgojitelja odgovorilo da su zadovoljni ili u potpunosti zadovoljni svojim poslom dok niti jedan odgojitelj nije u potpunosti nezadovoljan svojim poslom. S obzirom na prethodnu tvrdnju njih 81,2 % je zadovoljno ili potpuno zadovoljno vrtićem u kojem rade, Iz zadnja dva pitanja možemo zaključiti da su ispitanici najvećim dijelom zadovoljni svojim poslom i vrtićima u kojim rade.

Što se tiče zadovoljstva poslom, odgojitelji u ovom istraživanju zadovoljni su svojim poslom i vrtićem u kojem rade što je jedan od bitnih preduvjeta za stvaranje suradničkih odnosa s roditeljima. Zaključno tome, drugu hipotezu možemo potvrditi jer što su odgojitelji zadovoljniji poslom i što su otvoreniji za suradnju prepreke su manje.

Tablica 5: *Postotci odgovora za pojedine čestice na skali pri čemu 1 označava potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje s tvrdnjom, aritmetičke sredine te standardne devijacije za pojedine čestice na skali*

Čestica	1	2	3	4	5	M	SD
1. Osjećam se sigurno i kompetentno kao odgojitelj.	0	0	18,8	32,8	48,4	4,30	0,770
2. Odgojitelji bi trebali pomoći roditeljima u odgoju djece (savjetima, predavanjima, predlaganjem stručne literature i sl.).	0	0	9,4	65,6	25,0	4,16	0,570
3. Nažalost, odgojitelji nisu dovoljno osposobljeni za pedagoško obrazovanje roditelja (davanje savjeta, održavanje radionica, predavanja, predlaganje stručne literature i sl.).	25,0	42,2	10,9	21,9	0	2,30	1,079
4 Nedostaje mi znanja i vještina za pedagoški rad s roditeljima (savjetovanje, održavanje radionica, tematskih predavanja i sl.).	0	10,9	68,8	20,3	0	3,09	0,555
5. Osposobljavanje odgojitelja i njihovo cjeloživotno obrazovanje trebalo bi biti mnogo kvalitetnije.	0	0	12,5	45,3	42,2	4,30	0,683
6. Smatram da bi trebalo biti više seminara, tečajeva i treninga za odgojitelje za profesionalni razvoj i jačanje kompetencija u svrhu ostvarivanja suradničkih odnosa s roditeljima.	0	0	0	34,4	65,6	4,66	0,479

Ova posljednja grupa pitanja ankete osmišljena je s ciljem provjere treće hipoteze, a ona glasi: Očekuje se da su nekvalitetno i nedovoljno osposobljavanje tijekom inicijalnog i cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja uzrok su nastanka barijera tijekom uspostavljanja partnerskih odnosa.

Čak se 81,2 % odgojitelja osjeća sigurno i kompetentno, dok niti jedan odgojitelj nije odgovorio negativno na ovo pitanje. Ukupno se 90,6 % odgojitelja slaže ili se u potpunosti slaže da bi odgojitelji trebali pomoći roditeljima u odgoju djece savjetima, predavanjima, radionicama, predlaganjem stručne literature itd. i njih 67,2 % se ne slaže s tvrdnjom da odgojitelji nisu dovoljno osposobljeni za pedagoško obrazovanje roditelja, dok ih se samo 21,9 % smatra nedovoljno osposobljenima za pedagoško obrazovanje roditelja. Najveći broj odgojitelja (68,8 %) se niti slaže niti ne slaže da im nedostaje znanja i vještina za pedagoški rad s roditeljima, dok se ostali ili slažu da nemaju sa tvrdnjom (20,3 %) ili ne slažu (10,9 %).

Ukupno 87,5 % odgojitelja smatra da bi njihovo osposobljavanje i kasnije cjeloživotno obrazovanje i usavršavanje trebalo biti kvalitetnije. Svi ispitanici smatraju da bi trebalo biti više seminara, tečajeva i treninga za odgojitelje za profesionalni razvoj i jačanje kompetencija u svrhu ostvarivanja suradničkih odnosa s roditeljima.

U skladu sa dobivenim rezultatima možemo zaključiti da većina tvrdnji koje se odnose na hipotezu tri istu i potvrđuju tj. da su nedovoljno i nekvalitetno osposobljavanje tijekom inicijalnog i cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja uzrok nastanka prepreka tijekom uspostavljanja suradničkih odnosa.

8. Zaključak

U ranom djetinjstvu suradnički odnosi odgojitelja i roditelja od iznimne su važnosti za dijete. Služe za prevladavanje djetetovih problema u socijalizaciji i utječu velikim djelom na oblikovanje djetetovog ponašanja, stavova i mišljenja. Poželjno je da ti odnosi podrazumijevaju otvorenu i jasnu komunikaciju između roditelja i odgojitelja, međusobno poštovanje i uvažavanje mišljenja, razumijevanje i povjerenje. Ako neki od navedenih elemenata nije zastupljen dolazi do određenog disbalansa u djelovanju i stvaraju se različite prepreke koji onemogućavaju uspješne suradničke odnose. Da bi se odgojitelji kvalitetno pripremili za ono što ih očekuje u odgojno-obrazovnom radu u praksi, važno ih je tijekom studiranja, između ostaloga, upoznati kako s teorijom tako i s praksom uspostavljanja suradnje između odgojno-obrazovnih ustanova i obitelji. S obzirom na važnost istih mišljenja sam da bi trebao postojati obvezan kolegij na studijima Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji bi se bavio tematikom suradničkih odnosa između odgojitelja i roditelja. Ono što je također važno spomenuti je cjeloživotno učenje i obrazovanje odgojitelja koje doprinosi kontinuiranom razvoju i upravo je zato neophodno da odgojitelji neprestano nadograđuju svoja vještine i znanja.

Iako se promijene u formalnom i cjeloživotnom obrazovanju događaju pomalo još uvijek se ne pridaje dovoljno važnosti izgradnji suradničkih odnosa s roditeljima. Kako smo mogli vidjeti provedenim istraživanjem i sami odgojitelji su mišljenja da im nedostaje znanja i vještina za jačanje vlastitih kompetencija u svrhu ostvarivanja suradničkih odnosa s roditeljima.

Iz navedenog možemo zaključiti kako bi put budućeg djelovanja ka razvoju što kvalitetnijih suradničkih odnosa predstavljali neki od sljedećih čimbenika: usavršavanje odgojitelja provođenjem većeg broja raznih tečajeva i seminara za razvoj profesionalnih kompetencija u sklopu kojih bi se odgojitelji osnažili za pedagoški rad s roditeljima, između ostalog, i za

davanje savjeta roditeljima (u vidu održavanja radionica i predavanja, predlaganje stručne literature i sl.) a ujedno bi time osnažili i predispozicije za kvalitetnije suradničke odnose bez prepreka.

U ustanovama za rani predškolski odgoj i obrazovanje jedan od čimbenika koji pridonosi njihovoj kvaliteti svakako je roditeljski angažman i uključenost te upravo iz tog razloga, pored odgojitelja važno mjesto u njihovom radu, zauzimaju i roditelji. Osim što oba dionika odnosa za cilj imaju dobrobit djeteta, te bi u njihovom odnosu trebalo težiti partnerskom ravnopravnošću, od dobrih suradničkih odnosa i roditelji će imati višestruke koristi jer im je to iznimna prilika za razvoj roditeljskih kompetencija. Ali je isto jednako važno da odgojitelji roditeljima pristupaju individualno, kao što pristupaju i svakom djetetu, nudeći im različite načine za sudjelovanje i uključivanje u rad dječjeg vrtića.

Također, rezultati druge skupine pitanja u provedenom istraživanju pokazali su da čak 87,5 % odgojitelja smatra da su oni ti koji znaju što je nabolje za dijete u dječjem vrtiću, a upravo taj rezultat pokazuje njihovu zatvorenost prema suradnji s roditeljima, iako su ti isti odgojitelji (90,6 %) itekako svjesni važnosti roditeljske suradnje u odgoju djeteta.

U nekim budućim istraživanjima bilo bi korisno istražiti i neke druge varijable jer suradnički odnosi predstavljaju nepresušan izvor tema za istraživanje, ali neminovnim smatram, da su kompetentni odgojitelji i roditelji temeljni ključ za uspostavu dobrih suradničkih odnosa, ali isto tako i uklanjanja eventualnih prepreke u njima.

9. Literatura

Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 27-44.

Epstein, J.L. (2001a). Toward a Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement. U J.L. Epstein (Ur.) *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools* (str. 21-38). Boulder, Colorado: Westview Press.

Epstein, J.L. (2001b). School, Family, and Community Partnership – Caring for the Children We Share. U J.L. Epstein (Ur.) *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools* (str. 401-426). Boulder, Colorado: Westview Press.

Epstein, J.L. i Becker, H.J. (2001) Teachers` Reported Practices of Parent Involvement: Problems and Possibilities. U J.L. Epstein (Ur.) *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools* (str. 120-133). Boulder, Colorado: Westview Press.

Epstein, J.L. i Dauber, S.L. (2001) School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. U J.L. Epstein (Ur.) *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools* (str. 134-155). Boulder, Colorado: Westview Press.

Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School Family Partnerships.* New York: Springer.

Irović, S. (2015). Prepreke partnerstvu obitelji i škole i kako ih premostiti. U V. Buljubašić-Kuzamnović, S. Simel, S. Gazibara, K. Rengel (Ur.) *Partnerstvo u odgoju i obrazovanju* (str. 10). Osijek: Filozofski fakultet Osijek, Odsjek za pedagogiju.

Jeić, M., Smiljanić, M., Kuljašević, K. (2013). Suradnja vrtića s roditeljima – primjeri dobre prakse. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, 19 (72)*, 4-6.

Kosić, A. (2009). Roditelji i nastavnici-partneri u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 55* (22), 227-234.

Ljubetić, M. (2012). *Nosi li dobre roditelje roda?!*. Zagreb: Profil.

Ljubetić, M. (2013). *Partnerstvo obitelji, vrtića i škole.* Zagreb: Školska knjiga

Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice.* Zagreb: Element d.o.o.

Maleš, D. (1993). Barijere uspostavljanju uspješnih suradničkih odnosa između roditelja i odgajatelja. U *Zbornik radova održanog seminara „2. dani predškolskog odgoja - Čakovec ´93" 29. i 30. travnja 1993. godine* (str. 24-31). Čakovec: TIZ ZRINKSI.

Maleš, D. (2015). Partnerstvom obitelji i škole do uspješnog odgojno-obrazovnog rada. U S. Opić, V. Bilić, M. Jurčić (Ur.) *Odgoj u školi* (str 45-70). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Miljak, A. (1995). Mjesto i uloga roditelja u (suvremenoj) humanističkoj koncepciji predškolskog odgoja. *Društvena istraživanja Zagreb 18-19 (4-5)*, 601-612.

Mlinarević, V. i Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja - čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Iadertina, 5* (5), 143-158.

Petrović-Sočo, B. (1995). Ispitivanje stavova roditelja o suradnji s vrtićem. *Društvena istraživanja Zagreb*, 18-19 (4-5), 613-625.

Rosić, V. (2005). *Odgoj, obitelj, škola*. Rijeka: Žagaj.

Skočić Mihić, S. i Srića, S. (2016). Are Parents Who Often Cooperate with Educators More Satisfied? Rad izložen na: *6. međunarodna znanstvena konferencija*. Ljubljana: EDUvision. Dostupno na https://bib.irb.hr/datoteka/851155.2016_Jesu_li_zadovoljniji_roditelji_Eduvision_a2.pdf (pristupljeno 21. ožujka 2020.)

Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgajatelja u vrtiću - organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45-59.

Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić: zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje zajedničkog učenja.* Zagreb: Spektar media.

Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., Horvatić, S., Antulić, S. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 259-267.

Višnjić Jevtić, A., Visković, I., Rogulj, E., Bogatić, K., Glavina, E. (2018). *Izazovi suradnje – Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima.* Zagreb: Alfa

O autorici

Kristina Alviž Rengel je doktorandica na poslijediplomskom sveučilišnom (doktorskom) studiju, znanstvenog područja društvenih znanosti, znanstvenom polju pedagogije - Nove paradigme obrazovanja na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Ranije je završila studij Predškolskog odgoja i Razredne nastave te stekla zvanja odgojiteljice predškolske djece i magistre primarnog obrazovanja.
Znanstveni interesi: suradnja vrtića i škole, rani predškolski odgoj i obrazovanje, tranzicija djeteta iz vrtića u školu

Komunikacija med učiteljem, staršem(i) in učencem kot ključ do reševanja čustveno vedenjske problematike

Communication between the Teacher, Parent(s) and Student as a Key to Solving Emotional-Behavioral Issues

Urška Doblehar

CIRIUS Vipava
urska.doblehar@cirius-vipava.si

Povzetek

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v šolskem prostoru predstavljajo za pedagoške delavce poseben izziv v izobraževalnem in vzgojnem procesu. Ti učenci imajo izstopajoče vedenje, ki predstavljajo motnjo v socialnem kontekstu, motijo učni proces, ustaljene odnose, vnašajo nemir, nepredvidljivost. Učitelji se srečujejo s pomanjkanjem znanja in kompetenc na tem področju. To vrzel se lahko izpopolni s timskim delom strokovne službe znotraj ustanove ali z zunanjimi sodelavci. Bolj kot z individualnim delom je potrebno učencu s socialno odnosnim pristopom omogočiti krepitev učenčevih močnih področij, ter pridobitev pozitivne samopodobe, povečanja socialne vključenosti in samozavesti, sprejetosti v razredu. Z vsemi temi vrlinami se mu bo povečala tudi učna uspešnost. Za vse to pa je potrebno dobra in ustrezna komunikacija med učiteljem in učencem ter med učiteljem in starši. Vse to pa lahko potrdimo s timskim in učinkovitim delom na terenu v okviru dodatne strokovne pomoči in sodelovanjem z vsemi deležniki.

Ključne besede: čustvene in vedenjske motnje, komunikacija, socialno odnosni pristop, dodatna strokovna pomoč, učitelj, starši.

Abstract

Children with emotional and behavioral issues in a school environment present a particular challenge for teaching staff in the educational process. The behavior of these students stands out and represents an interference in a social context, disturbs the learning process, established relationships, bring unrest and unpredictability. Teachers are faced with a lack of knowledge and competence in this area. This lack can be diminished by team work of an expert service within the establishment or by bringing in experts. More than individual work, the student needs to be enabled to reenforce their existing strengths with a socially relational approach, thereby attaining a positive self-image, increasing social inclusion and self-confidence, acceptability and inclusion in the class environment. With all the aforementioned skills the student's learning success is going to increase. For all this to ensue, a good and appropriate communication between the teacher and student, as well as between the teacher and the parent(s), is key. All this can be reiterated with team work and efficient work on the ground with auxiliary expert assistance and cooperation of all parties involved.

Key words: additional expert assistance, communication, emotional and behavioral issues, parent(s), social-relational approach, teacher.

1. Uvod

Kot mobilna učiteljica za področje socialne pedagogike se po različnih šolah in vrtcih srečujem z otroki, z njihovimi odločbami ali zapisniki multidisciplinarnega tima, v katerih je v večji meri opredeljena vrsta in stopnja primanjkljaja: otrok s čustvenimi motnjami in lažjimi/težjimi oblikami vedenjskih motnjami. S strani učiteljev oz. vzgojiteljev so bila izpostavljena velika pričakovanja do mojega dela z otrokom, saj se je videlo, da sami ne zmorejo pomagati učencu na dovolj strokoven način, ki bi prinesel spremembe in bi hkrati omogočal bolj kvaliteten vzgojno – izobraževalni proces znotraj pouka. To je tudi temeljno izhodišče prispevka. Drugo izhodišče pa je celostni pristop k tej problematiki, da bi učencem pomagali dolgoročno in ne samo trenutno. Zato pa so potrebni strokovni timi, kjer lahko skupaj sistematično iščemo najboljših razvojnih poti za otroka, tako na ravni učenca, razreda, družine in širšega okolja. Samo z dobro komunikacijo med vsemi deležniki, odnosnim pristopom lahko pridemo do sprememb. Tretje področje pa je tudi metodološko delo, kjer sem se spraševala, ali je res individualno delo z otrokom edino, ki bi pomagalo pri razreševanju čustveno vedenjskih težav oz. motenj pri otroku. Prispevek je razdeljen na štiri sklope: čustveno vedenjske in socialne težave/motnje, komunikacija med učiteljem in starši, interakcija med učiteljem in učencem in izkustven pogled iz terena.

2. Čustvene, vedenjske in socialne težave / motnje

Čustvene, vedenjske in socialne težave (ČVST) so med seboj zelo povezane, nastopajo v medsebojni soodvisnosti ter druga drugo vzdržujejo. Težave se ponavadi pojavijo na enem, dveh ali vseh treh področjih. V klasifikaciji motenj, ovir in primanjkljajev govorimo le o otrocih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Kobolt et al., 2015, str. 32), a ima socialna komponenta pri razvoju posameznika tako veliko vlogo, da lahko govorimo o medsebojni povezanosti vseh treh. »Emocionalni in vedenjski odzivi so posledica dogajanja v posamezniku in na drugi strani posledica dogajanja v socialnem kontekstu« (Metljak, Kobolt, Potočnik, 2013, str. 89). Vzroki za ČVST so lahko socialni, psihološki ali biološki dejavniki, oz. interakcije med vsemi tremi, Kobolt et al (2015, str. 32) pa dodajo še okoljske dejavnike. Zelo redko gre za čiste vzroke. Lahko so posledica tudi zlorab, zanemarjanj, fizičnih ali mentalnih bolezni. Ameriško združenje psihiatrov znotraj DSM IV (Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders) opredeli vedenjsko motnjo kot motnjo, ki se kaže »v vzorcu vedenja, ki nasilno posega v temeljne pravice drugih in ne upošteva osnovnih, letom primernih norm in pravil« (Metljak, Kobolt, Potočnik, 2013, str. 103). V času adolescence se pridružijo vedenja »brez občutka omejenosti, biti nepokoren, negativen, grob in prepirljiv, jeziti se, nadlegovati druge in biti egoističen in nepotrpežljiv … ter pomanjkanje skrbi glede posledic lastnih dejanj v prihodnosti« (prav tam, str. 104).

Izraza težave in motnje se nanašata na pogostost in stopnjo. O težavah govorimo, če čustveni in vedenjski odzivi ne motijo niti posameznikovega razvoja ne okolice; so del vsakodnevnega življenja vsakega od nas. Če pa se težave utrjujejo in stabilizirajo, potem prerastejo v motnje ter postanejo »ovira za posameznika, njegov psihosocialni, osebnostni razvoj ter na drugi strani moteča tudi za okolje«. … »… tako motnja postane problem posameznika kot problem okolja« (prav tam, str. 90). Zato ne smemo izvzeti vedenja kot izoliranega in neodvisnega pojava ter ga začeti spreminjati, ker je »nasledek vrste med seboj soodvisnih dejavnikov« (Kobolt, 2013, str. 128).

O vedenjski motnji govorimo, ko je »otrokovo vedenje pomembno bolj nepozorno ali hiperaktivno kot pri večini njegovih vrstnikov, vztraja najmanj šest mesecev na stopnji, ki je neprilagojena in nezrela, pacient ima motnjo pozornosti ali hiperaktivnosti – impulzivnosti (ali

obe) … Motnja se začne pred sedmim letom, simptomi morajo biti prisotni najmanj v dveh situacijah, kot so šola, delo, dom …« (prav tam, str. 104; Montgomery,1999 v Kobolt, 2013, str. 163).

Na konferenci o socialnih, čustvenih in vedenjskih kompetencah (Metljak, Kobolt, Potočnik, 2013, str. 97-8) opredelijo ČVST z naslednjimi kriteriji: »umaknjenost ali izolacija, razdiralnost in motečnost, hiperaktivnost in pomanjkanje koncentracije, nezmožnost, nesposobnost konsistentno uporabljati primerne socialne veščine, nezmožnost, nesposobnost tvoriti in vzdrževati pozitivne odnose, uporaba izzivalnih vedenj, duševne motnje, vezane na področja, kot so depresivnost, prehranjevanje, ADHD.« Iz teh kriterijev se izpostavijo naslednje lastnosti otrok s ČVST, kot so: nesrečni, ne želijo ali ne zmorejo delati, prejemajo manj pohvale za svoje delo in imajo manj pozitivnih interakcij otrok/odrasel, imajo učne težave ali dosegajo manj, imajo skromne socialne veščine in izkušnje ter manj prijateljev, slabša socialna asertivnost, imajo nizko samovrednotenje, slaba samopodoba, so čustveno nestabilni, so hitro prizadeti, nizka koncentracija, pretirana odvisnost od odraslih (Metljak, Kobolt, Potočnik, 2013, str. 99, Kobolt, 2013, str. 137 in 158, Kobolt, 2011, str. 162).

Tovrstni otroci potrebujejo razumevajoče in primerno strukturirano in organizirano socialno okolje. To je okolje, »v katerem najdejo razumevajočo in zanesljivo osebo, a tudi okolje, ki je sposobno pritegniti v sodelovanje otrokovo/mladostnikovo primarno okolje/družino; okolje, ki takega otroka ne izloči iz razreda v individualno obravnavo, ampak deluje na ravni razreda in vključujoče klime; in nenazadnje tudi okolja, ki ponujajo dovolj priložnosti za nove izkušnje« (Metljak, Kobolt, Potočnik, 2013, str. 94). Tako v posamezniku raste občutek pripadnosti in nove izkušnje, prekrijejo travmatske doživljaje, ter tako počasi izzvenijo stari in utečeni odzivi ter jih nadomesti z novimi, primernejšimi tako za posameznika kot za okolje. Saj vemo, da so otrokovi emocionalni in vedenjski odzivi odvisni od »kvalitete odnosov, ki jih vzpostavlja v svojem okolju, od možnosti sodelovanja z osebami iz odnosnega polja (družina, razred, vzgojitelj, učitelj) ter od tega, kako otrok zadovoljuje svoje osnovne psihosocialne potrebe« (Kobolt, 2013, str. 127). Tudi Vec (2016) poudari, da je moteče vedenje vedno vedenje v socialni interakciji. Nekatero vedenje je širše družbeno nesprejemljivo, drugo pa je odvisno od specifičnega socialnega okolja. Ena izmed spretnosti, ki jo otrok potrebuje v življenju je regulacija čustev, saj »napoveduje splošno prilagoditev, kakovost socialnih odnosov, uspešnost in psihično ter fizično zdravje« (Romih, Košir, 2018, str. 36).

Pri raziskovanju neprimernega vedenja se je dobro vprašati:

1. Kaj je tisto, kar je za učitelje, starše in sovrstnike moteče vedenje in moteče odzivanje na dogajanje?
2. V kakšnem ozračju se moteče vedenje dogaja?

Korak naprej od odgovorov na ti dve vprašanji nam Kobolt (2013, str. 126) že nakazuje smernice reševanja težav, ki temeljijo na vzpostavljanju klime:

- red in disciplina, ki jo določajo jasni poteki in dogovori ter predvidljiva struktura vsakodnevnega ritma,
- odnosi, kjer se udeleženci vidijo, se trudijo razumeti, se podpreti in so/ustvarjati,
- jasni dogovori glede opravljenega dela: kdo bi kaj naredil, do kdaj in kako se bo opravljeno delo evalviralo.

Pri otrocih s ČVS motnjami je potrebno te tri dimenzije upoštevati, če želimo pripraviti otroku vzpodbudno okolje, kjer se lahko v polnosti razvije, ne samo na kognitivnem področju. Še posebno pomembna za učenje je socialna dimenzija okolja, kamor sodijo odnosi.

Način reševanja ČVST je odvisen od paradigme izhajanja: če bi vzeli medicinski model, ugotovimo, da učenec zaradi narave motnje ne zmore sodelovati z drugimi in tako ostanemo pri individualni opredeljeni patologiji. Če pa gledamo iz odnosnega ali interakcijskega razumevanja, potem lahko rečemo, da »učenca okolje zavrača zaradi načina, kako vstopa in se uveljavlja v nekaterih/vseh odnosih. Takšna opredelitev omogoča usmerjanje pozornosti v odnose« (Metljak, 2013, str. 226).

3. Komunikacija med učitelji in starši

Sodelovanje s starši je ključnega pomena za otrokov psihosocialni in kognitivni razvoj ter kot pravita Klemenčič Rozman in Poljšak Škraban (2020, str. 87), »konstruktivno sodelovanje med šolo in družino je pomemben dejavnik otrokovega razvoja in njegove uspešnosti v šoli«. Kajti delovanje staršev znotraj družine »predpostavlja enega najpogostejših in najmočnejših dejavnikov, ki vpliva na vedenje otroka. Celotnost delovanja staršev v odnosu do otroka je eden izmed najvplivnejših dejavnikov motečega vedenja« (Vec, 2016, str. 19). Za to pa otroci potrebujejo spodbudno okolje, predvsem doma, a tudi v šoli. Iz tega sledi potreba po vzajemni podpori in sodelovanju. Bistvo pri komunikaciji je spoznavanje interesov in pričakovanj ter njihovo usklajevanje ter spretnost poslušanja. Z aktivnim poslušanjem sporočamo, da sogovornika vidimo, slišimo, razumemo in smo z njim. Aktivno poslušanje pa je vodilo za dobro komunikacijo. Do nje pridemo z: aktivnim poslušanjem, odprtimi vprašanji, povzemanjem verbalne in neverbalne govorice, tvorbo pozitivnih povedi, iskanjem skupnih točk in njihovo poudarjanje. Poleg dobre komunikacije pa je potrebno s starši dobro sodelovati. Dobra komunikacija pa vodi v dobro sodelovanje. Njena načela so: medsebojno spoštovanje, aktivno sodelovanje, spoštovanje osebnosti staršev, upoštevanje individualnih razlik, prepoznavanje in razumevanje interesov in potreb staršev, enotnost delovanja, aktivno vključevanje staršev (prim. Kuže et al., 2016, str. 39 – 43).

Pri vzpostavljanju odnosa med pedagoškim delavcem in staršem, prav tako med pedagoškim delavcem in učencem moramo biti pozorni na 6 elementov (prim. Kranjčan in Bajželj, v Kobot, 2013, str. 135-6):

- usmerjenost na naloge in na osebo v odnosu,
- simetrija in asimetrija odnosa (pri simetričnem odnosu gre za enako stopnjo moči),
- fleksibilnost in doslednost v odnosu (pedagoški delavec odnos usmerja in vodi in prilagaja zmožnostim in potrebam sodelujočega),
- prevzemanje in dajanje odgovornosti,
- zadržanost in angažma,
- primerno razmerje med bližino in distanco.

Kužel et al. (2016, str. 25 - 35) opredelijo 5 tipov staršev in njim pripadajoče pristope dela med učiteljem in staršem:

Tabela 1: Pet tipov staršev in njim pripadajoči delovni pristopi učitelja

TIP STARŠEV	OPREDELITEV	PRISTOPI
podporni	– prijazni, odgovorni, – želijo si red in doslednost, cenijo delo učiteljev, – pripravljeni so sodelovati.	– cenimo njihovo prizadevanje za – razvoj otroka in jih pohvalimo, – povabimo k sodelovanju pri dejavnosti šole in jih v le-te vključimo, – sodelovalen odnos.
neodzivni	– vse prelagajo na šolo, preobremenjeni s seboj in s svojo službo, – ne odzivajo se na vabila, – pri otroku ni sprememb, – kljub pogovorom, prihajajo z veliko pričakovanji do otrok, a so včasih do njih prezahtevni.	– sikanje stika z njimi na različne načine, – preverimo neodzivnost tudi z drugimi, – pomoč svetovalne službe, – predstavimo pomen njihovega – odzivanja na otrokov razvoj, – seznanimo jih z možnimi oblikami pomoči otroku.
napadalni	– napadalni, – nastopajo s pozicije moči, – neutemeljeno zahtevajo od učiteljev pojasnila za strokovne odločitve, – niso kritični do sebe in otrok, – negativno nastrojeni do šole.	– ostanemo mirni, poslušamo, povzamemo povedano, ugotovimo, kaj je problem, – predstavimo dejstva, vključimo tudi otroka, – sestavljanje celote, iskanje skupnih rešitev in razmejitev odgovornosti, – dogovor o ukrepih in spremljanju.
nekritični	– zanimajo jih samo ocene, – niso kritični do sebe in otrok, – otroke so postavili v središče, – radi poslušajo hvalo, če z informacijami niso zadovoljni, se obrnejo proti učitelju, – preveč zaupajo svojim otrokom.	– seznanitev z realnim stanjem, prisluhnemo in spodbujamo, da povedo, kako zaznavajo otroka, – predstavitev pričakovanj, – ugotoviti, kaj je problem in cilj srečanja, – predstavimo in uskladimo pričakovanja, – dogovor o spremljanju dogovorjenega, – kadar starši slepo verjamejo otroku, ji predstavimo, da gre to le za otrokov pogled na stvar in da je potrebno preveriti.
vsevedni	– želijo sodelovati in podpirati učitelje, – odrečejo se svojim željam, – prevzemajo odgovornost za svoje otroke, – otrokom ne pustijo samostojnosti in jih ščitijo za vsako ceno, – popustljivi, – otroke so postavili v središče, – od otrok premalo pričakujejo.	– starši predstavijo cilje in vrednote, – učitelj predstavi cilje in vrednote in jih skuša uskladiti s starši, – vključitev otroka v predstavitev dejstev, – pomen prevzemanja odgovornosti in njena razmejitev, – pomen otrokovega sodelovanja v družinskem življenju.

4. Interakcija učitelj - učenec

Temeljna strategija pri delu v razredu temelji na zaupanju in pozitivnem odnosu med učiteljem in učencem. Samo na tak način se lahko srečata in pride do zadovoljevanja učenčevih globokih potreb po čustvenem in vedenjskem izboljšanju (Kourkoutas, 2018). Seveda pa na odnos vplivajo tudi učiteljeve sodbe o učencu, ki so subjektivne narave in »so posledica sovplivanja cele vrste dejavnikov (npr. prvi vtis, zunanji videz, implicitne teorije)« (Pečak in Lesar, 2013, str. 173). Prav to, kako učitelji zaznajo in vidijo učenca, vpliva na odnos, ki ga vzpostavi z učencem. Vse to pa vpliva na njegove spodbude, pričakovanja in tudi na ocene. Učitelji imajo nižja pričakovanja glede na sposobnosti za doseganje učnega uspeha do otrok z vedenjsko čustvenimi motnjami in sicer zaradi izrazitih neprilagojenih vedenjskih in čustvenih vzorcev ter slabših delovnih navad. Velikokrat pride do napačnega posploševanja takojšnje koleracije in predpostavke med neprimernim vedenjem in slabšim učnim uspehom ter njegov položaj v razredu. Na učni uspeh učencev vpliva, kako jih učitelji zaznavajo.

Peček Čuk in Lesar (2013) izpostavita raziskave glede interakcije učitelja do učenca. Analiza raziskav je pokazala, da so učenci, »ki kažejo problematično vedenje, deležni manj učinkovitega poučevanja učencev, kot tisti, ki ne izkazujejo takšnega vedenja … ali da se učitelji izogibajo interakcijam z učenci, ki kažejo problematično vedenje (Carr et al., 1991, Wehby et al., 1998, vse v Puček Čuk in Lesar, 2013, str. 175). Do nezavedne odklonitve vedenjsko problematičnih otrok s strani učiteljev pride, ker za učitelja tovrstno vedenje predstavlja dodaten napor in vir doživljanja pedagoške neuspešnosti. Tako učno manj uspešni učenci dobivajo »manj socialnih spodbud, manj ponudb za sodelovanje, več negativnih informacij, do njih se začnejo utrjevati negativna pričakovanja, ki so povezana ne samo s storilnostjo, ampak tudi z vedenjem« (Kobolt, 1992, v Puček Čuk in Lesar, 2013, str. 175). V kolikor se odnos med učiteljem začne spreminjati v bolj pozitivni in negovalni odnos, potem se to pozna na vseh nivojih. Raziskave pokažejo, da »učitelji učence s posebnimi potrebami ocenjujejo predvsem skozi njihovo storilnost« (prav tam, str. 200). Na storilnost pa vplivajo vedenjske reakcije, le-te pa potem na učni uspeh. Ta »začarani krog« velja predvsem za učence s posebnimi potrebami, ki imajo primanjkljaje na vedenjskem in čustvenem področju. V tem primeru govorimo lahko za tisto vrsto učencev, ki svoje vedenje eksternalizirajo, ne pa za tiste, ki so s svojim vedenjem usmerjeni navznoter (internalizirana vedenja) in tako ne povzročajo konfliktnosti in pridejo do večjega zaupanja s strani učiteljev. Konfliktnost in vrednost zaupanja pa sta temeljna elementa vedenjskega vzorca.

Če se učitelji bolj usmerijo na to, kar je vidno in pri tem pride do večje interakcije, pa je potrebno poudariti, da so učitelji manj pozorni na tiste učence, ki so vedenjsko neproblematični, a hkrati kričijo, da bi jih opazili in stopili z njimi v interakcijo. Njihovo internalizirano vedenje se kaže na čisto drugačen način: pasivnost, nemotiviranost, anksioznost, depresivnost, umaknjenost, neodzivnost in nepripravljenost sodelovanja, manj pogoste pozitivne interakcije z odraslimi ali s sošolci, učna neuspešnost, učne težave, socialna šibkost, manj številna prijateljstva, slaba samopodoba, čustvena nestanovitnost. Če tovrstnih učencev ne opazimo, vodi še k slabšemu učnemu uspehu in hkrati še k večji socialni izoliranosti, ki pa lahko vodi do nenadzorovanega in nenadnega agresivnega vedenja.

Stopnja ČVST je zelo odvisna od interakcije med učiteljem in učencem ter seveda odnosna komponenta med vsemi deležniki, učiteljeva empatičnost, ter tudi njihove veščine in metode dela (prim. Metljak, 2013, str. 225).

Osrednji cilj interakcije med učiteljem in učencem naj bi bilo zmanjševanje težav. Tako se goji odnos z otrokom, ki ne temelji na učenčevi motečnosti, učitelj ne pogojuje odnosa s pričakovanji ali upanjem na spremembo. Odnos temelji na dosledni in vztrajni skrbi s

potrpežljivostjo. … Intervencija je namenjena najprej ohranjanju (dobrega) odnosa vseh vključenih, nato preprečevanju razvrščanja težav oz. nastajanju sekundarnih posledic in šele nato uresničevanju cilja odpraviti to težavo.« (prav tam, str. 228-9). Ob tem mora biti učitelj stalno v drži notranje evalvacije, da se učiteljeva nepripravljenost, neuspobljenost in napačna pričakovanja do učenca ne interpretirajo kot motnja, motenost ali celo disocialnost posameznika.

5. Izkustveni pogled iz terena

Glede na teoretski zapis lahko zapišemo, da je pri pogledu in vrednotenju oseb s čustveno vedenjsko motnjo zaznati, da se učitelji zelo trudijo k razumevanju problematike in iščejo pravih metodološko, didaktičnih in »drugih« pristopov. V letošnjem šolskem letu smo vzpostavili timsko reševanje primerov s socialno odnosnim pristopom. Socialni odnosni pristop »osnovo čustveno vedenjskih reakcij pripisuje medosebnim temeljem in razvoju socialnih odnosov« (Metljak, 2013, str. 231). Sicer Metljak utemeljuje nadalje pristop, kjer ni v ospredju sprememba neprimernega vedenja ter individualni pristop, ampak so v središču odnosni in medosebni procesi, ki so temelj vedenja in se uresničujejo v razredni skupnosti in družini.

Če je ena bistvenih stvari za otroka sprejetost v razredu, dobra samopodobe in socialna vključenost v razred, potem je odnosni pristop prava smer dela s čustveno vedenjskimi otroki. Socialno odnosni pristop predlaga: »medosebne socialne norme vključevanja (socializacijski proces) so lahko strukturirane v razredu; socialno emocionalne vezi med vrstniki v razredu so ključne za razredne norme in norme vključevanja so bogatejše, bolj kompleksne in socialno pomembne za otroke« (Maras in Kutnik, 1999, v Metljak, 2103, str. 231).

Prav ta pristop smo uvedli pri delu v vrtcu, kjer je ne samo delo s posameznikom, ampak delo s celotno skupino. Tam se pokaže otrok v čisto drugačni luči kot pri individualnem delu. Tako v dogovoru z vzgojiteljico in svetovalno službo pripravim zmeraj socialno igro, ki temelji na trenutnih potrebah skupine. V začetku leta smo posvetili formiranju skupine in z različnimi vidiki gradili na identiteti posameznika in s tem tudi grajenju celotne skupine. Kasneje smo socialne igre tematsko posvetili lepemu vedenju: hvala, oprosti, prosim ter deljenju skupnih stvari. Kar bi poudarila pri tem je skupno sodelovanje in načrtovanje z vzgojiteljico, saj če je le možno, ona predstavi vzgojni izziv, jaz pa jo pripravim. Preko tedna se otroke spomni na pomen igre in kako ga izvršujejo v vsakdanjem življenju, hkrati pa na začetku vsakega skupnega srečanja ponovimo, kako smo udejanjali in živeli, kar smo se naučili iz zadnjega skupnega srečanja. Srečanje je sestavljeno iz: pozdrava, refleksije prejšnjega srečanja in kako smo živeli v preteklem tednu, nova socialna igra, umirjanje, povabilo k udejanjanju do prihodnjega srečanja.

Tudi pri osnovnošolskih otrocih iz različnih osnovnih šol prepoznavam, da bi bilo delo s celotnim razredom dopolnilo k individualnemu delu oz. timskemu delu z vsemi deležniki. Prvo kar je potrebno, da razredniki zaznajo potrebo po dodatnem delu z razredom. Ta potreba po izvajanju delavnic ni nujno, da pride s strani razrednika, lahko prepoznajo potrebo tudi drugi učitelji, ali učenci ali pa učitelja za dodatno strokovno pomoč samega. Potrebno je najprej medsebojno zaupanje, pogovori, in uvid doprinosa v primerjavi z individualnim delom s posameznikom. V glavnem se to delo izvaja preko delavnic, socialnih iger med razrednimi urami. To so izzivi, ki me po vrnitvi nazaj zaradi dela na daljavo še čakajo. Tovrstno dopolnilo k individualnemu delu vidim predvsem pri dveh učencih. Z razredniki ali učitelji zelo povezovalno delamo in bomo skupaj iskali še nadaljnje dopolnitve v smeri dela s celotnim

razredom. Prvi pogovori so se že odvili. Pomembna je tudi podpora svetovalne službe in tudi vodstva šole.

Socialni odnosni pristop je poleg razredne skupnosti pomemben tudi v odnosu do staršev. Kot učiteljica dodatne strokovne pomoči sem že v začetku leta vzpostavila odnosni način dela, kar pomeni sprotno sodelovanje z razrednikom, svetovalno službo, vodstvom, če je potrebno. To je bilo prvo polje, kjer smo skupaj načrtovali delo, kjer sem lahko svoja opažanja posredovala ali pa oni meni in smo skupaj gradili pot za posameznega učenca. Ker učenci s čustveno vedenjskimi motnjami potrebujejo sprejemajoč in razumevajoč odnos, hkrati pa nek trden organizacijski okvir, smo se sprva mi morali poenotiti in najti najprimernejši način dela za posameznega učenca. Kvaliteta sodelovanja med učitelji je zaupanje v strokovnost. Tako sem pri učencu v 2. razredu, ki ima čustvene motnje in lažje do težje oblike vedenjskih motenj začela s postavljanjem mej, spoštovanjem pravil in navodil, obenem pa prisluhnila njegovim potrebam zaradi nizke koncentracije in potrebe po zadostnem gibanju. Uro sem organizirala na majhne sekvence, ki sem mu jih na začetku ure predstavila. Na koncu ure je zmeraj nekaj, kar je otroku zelo ljubo in mu je kot nagrada in motivacija pri celi uri. Ta sistem dela je prevzela tudi razredničarka in se pri fantku zelo obnese. S tem otrok prevzame tudi odgovornost za svoja dejanja. Potem pa so sistem strukturiranega dela prenesli tudi doma. Na srečanju celotnega strokovnega tima skupaj s starši je bil naš prvi namen opolnomoči starše in jim dati moč in prave smernice za delo z otrokom ter zavedanje, da lahko le skupaj naredimo nekaj dobrega za otroka. Hkrati pa smo prepoznali, da mi kot šola ne moremo prevzemati vse odgovornosti pri vzgojno-izobraževalnem procesu otroka, ampak so na prvem mestu starši. Tako smo jim s pogovorom dali vso odgovornost, hkrati pa našo zaslombo, saj jih bomo ciljno spremljali – razredničarka za učno področje, za vzgojna področja pa svetovalna delavka. S tem se dopolni trikotnik komunikacije učitelj – starši – učenec/otrok. In tako vsak prevzame svojo odgovornost in skupaj delamo za dobro tega učenca. Učitelji, ki se spopadajo s pomanjkanjem znanja in kompetenc na tem področju, lahko s timskim delom dopolnijo te vrzeli in vsi skupaj delujemo strokovno za razvoj posameznika.

Glede na raziskave, kjer Peček Čuk in Lesar (2013) poudarita, da se učitelji učencev z vedenjsko čustveno motnjo bojijo ali da imajo do njih nižja pričakovanja, … lahko zatrdim, da vsi učitelji, ki se ukvarjajo z učenci vedenjsko čustvenimi motnjami delajo z učenci z veliko etično in pedagoško zavezanostjo, kar pomeni: delajo s srčnostjo, skrbjo zanj, iščejo najboljše poti, ki ne pomenijo samo povečanje storilnosti in boljšega učnega uspeha, ampak predvsem iskanje vzrokov za vedenje in iskanje poti k razreševanju srži problema – njegov psihosocialni razvoj. Pri tovrstni naravnanosti učiteljev je tako moje delo kot socialne pedagoginje delo z učenci v smeri odpravljanja motenj ter ojačenja že močnih področij. Lahko pa gre za kombinacijo socialno pedagoškega dela in specialno pedagoškega dela, kjer je vključena tudi individualna predelava učne snovi.

6. Zaključek

»Saj bi, pa ne morem!« je bil odgovor otroka s čustveno vedenjsko motnjo. Sam je želel upoštevati navodila učitelja, a se je zavedel, da ne zmore in ga presega. In pri tem mu učitelj, svetovalni delavec lahko pomaga, najprej, da ga razume in sliši. In to je predpogoj za graditev dobrega medosebnega odnosa, ki ima primarni vpliv na čustveno vedenjskem področju. Le-ta pa kasneje pozitivno rezultira tudi na učnem področju. Za otroke s čustveno vedenjsko motnjo je pomemben fokus gledanja nanj. Prizma gledanja na otroka je njegovo primarno življenjsko okolje – družina, socialni položaj v vrstniški skupini, razred in to predstavlja prizmo razumevanja in odzive na otroka. Pomembno je, da se strokovni delavec osvobodi pričakovanj

do otroka, saj lahko to negativno vpliva v njunem odnosu, posledično pa tudi na razvojnem področju, področju sprememb.

Delo z otroki s čustveno vedenjsko motnjo zahteva znanje, kompetence in veščine. Učitelji so na tem področju nemalokrat premalo opremljeni za delo s tovrstnimi otroki. Včasih njihova nevednost lahko vodi do napačnih zaključkov o otroku. Zato je potrebno res timsko delo, sodelovanje s svetovalno službo ali z zunanjimi sodelavci. Če bo vsak naredil iz svojega področja svoj maksimum in če bodo vsi strokovnjaki, sodelovali, potem lahko z zagotovostjo trdimo, da pride do razvojnega premika in sprememb. Čustveno vedenjski otroci potrebuje razumevanje, toplino, hkrati pa potrebno organizacijo dela in strukturo, postavitev mej ter sledenje njihovim potrebam.

Če je primarni problem v neprimernem čustvenem in vedenjskem odzivanju otroka v nekih normativnih situacijah, potem to na sekundarni ravni zagotovo vodi do problema v zmanjšanem učnem uspehu. Dosedanja praksa je gašenje požara, ne pa iskane vzroka. Potrebno je zbirati opažanja in razumevanja vseh vključenih, ki vodijo do temeljnih vprašanj po vzrokih in dejavnikih nastajanja težav, predvsem pa se je potrebno soočiti z vprašanjem, »kako s težavami shajati, jih zmanjševati oz. zmanjševati njihov vpliv« (Metljak, 2013, str. 233).

Socialno odnosni pristop je pristop, kjer je poudarek na odnosnem in sistemskem soočanju s težavami ter razumevanju celotnega konteksta težav. Na tem nivoju se pokaže, da gre za motnje v odnosih. Z reševanjem težav na tem področju, otrok pride do večje samopodobe, večje pripadnosti, povečanja kroga prijateljev, poveča se samozavest, socialna vključenost, … Prav to področje potrebuje s strani šole še veliko razumevanja, zaupanja in sodelovanja. Kajti to ni vsakdanji način dela, dela s celotnim razredom, ampak je primarno, da učitelj dodatne strokovne pomoči opravlja individualno delo z učencem/otrokom.

Individualno delo pa bolj utrjuje in vzpostavlja motnjo v posamezniku in je središče v odpravljanju anomalij, težav. Tudi individualna srečanja so potrebna, a je potrebno najti najboljši možen način, ki bo prinesel posamezniku optimum razvoja. Zato pa so potrebne sprotne evalvacije, razreševanje strokovnih dilem ter dobra komunikacija s strokovnimi delavci.

Zadnje okolje, ki smo se ga v prispevku dotaknili pa je vloga družine in komunikacija med učiteljem in starši. Seveda je družina primarno okolje, kjer se otrok razvija in odrašča. Velikokrat so starši pri tovrstnih otrocih nemočni in so zaradi vedenja svojega otroka večkrat lahko stigmatizirani ali etiketirani. Odzivi zaradi tega so lahko zelo različni: agresivni, napadalni, ponižni in pohlevni, zagovorniški, … Prva naloga strokovnega osebja v šoli je, da jih podpre, prisluhne, opolnomoči in potem skupaj iščejo najboljših poti za otroka. V danem primeru, so v šoli že prišli do sistema, ki otroku ustreza in so se rezultati že začeli kazati. Šele, ko so starši vstopili v isti sistem, je ta sistemski pristop, ki je zaobjel vse deležniki zaokrožil in pomagal otroku na vseh nivojih vzpostaviti regulacijski sistem. Hkrati pa je potrebno s starši biti v pogostem kontaktu, ki naj bo ciljno usmerjen in v smer njihovega opolnomočenja s pogovori na vzgojnem ali katerem drugem področju.

7. Literatura

Klemenčič Rozman, M. in Poljšak Škraban, O. (2020). *Kontekstualno občutljivi procesi partnerstva med šolo in družino*. *Didactica Slovenica pedagoška obzorja*, *35* (1), 87 – 98.

Kobolt, A. (2011). *Razumevanje in odzivanje na čustveno vedenjske težave*. V *Socialna pedagogika*, *15* (2), 153 – 173. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/627/1/SocPed_2011-02_Alenka_Kobolt.pdf, 29. 10. 2020.

Kobolt, A. (2013). *Oblike in pogostost motečega vedenja ter razlogi, ki jih učitelji pripisujejo takemu vedenju*. V A. Kobolt in B. Caf (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški izzivi* (str. 115 – 164). (Elektronski vir). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani.

Kobolt, A., Rajniš Pinterič, M., Rogelj, F., Čužič, L., Rogelj, S. in Lep, B. (2015). *Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami*. V Vovk-Ornik, N. (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 32 - 34). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-sposebnimi-potrebami.pdf, 30. 10. 2020.

Kourkoutas, E., Stavrou, P. D. in Plexoukais, S. (2018). *Teacher's Emotional and Educational Reactions toward Children with Behavioral Problems: Implication for School-Based Counseling Work with Teachers*. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, *6* (2), 17 – 33. Pridobljeno s: https://www.researchgate.net/publication/330223933_Teachers'_Emotional_and_Educational_Reactions_toward_Children_with_Behavioral_Problems_Implication_for_School-Based_Counseling_Work_with_Teachers, 21. 11. 2020.

Kužel, D. et. al. (2016). *Taktični priročnik za sodelovanje s starši.* Škofja Loka: OŠ Škofja Loka – Mesto. Pridobljeno s http://anyflip.com/maca/weeg/basic, 26. 10. 2020.

Magajna, L. et al. (2008). *Učne težave v osnovni šoli. problemi, perspektive, priporočila.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s http://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/Ucne_tezave_v_OS_monografija.pdf, 27. 10. 2020.

Metljak, U. (2013). *Inkluzivni pristop k čustvenim, vedenjskim in socialnim težavam v osnovni šoli z vidika svetovalnih delavcev*. V A. Kobolt in B. Caf (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški izzivi* (str. 209 – 240). (Elektronski vir). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Metljak, U., Kobolt, A. in Potočnik, Š. (2013). *Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam.* V A. Kobolt in B. Caf (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški izzivi* (str. 87 – 113). (Elektronski vir). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2013). *Učitelji o vedenjskih reakcijah in učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli.* V A. Kobolt in B. Caf (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški izzivi* (str. 165 – 208). (Elektronski vir). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Romih, A. in Košir, A. (2018). *Učinki treninga regulacije čustev pri učencih osnovne šole*. *Didactica Slovenica pedagoška obzorja*, *33* (3-4), 36 – 54.

Vec, T. (2016). *Problem odgovornosti ob motečem vedenju v šoli. Revija vzgoja in izobraževanje*, *XLVII* (3-4), 18 – 22. Pridobljeno s https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/VIZ-3-4-2016/#20, 18. 11. 2020.

Kratka predstavitev avtorice

Urška Doblehar je diplomirana socialna pedagoginja in diplomirana fizioterapevtka. Zaposlena je v Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava na mestu mobilne učiteljice in vzgojiteljice. V svojem raznolikem pedagoškem delu (v vladnih in nevladnih organizacijah) je na različnih področjih delala z mladimi, otroki in tudi z odraslimi. Zmeraj išče najprej človeka, odkrivanje njegovih močnih področij in skupaj iščejo poti, ki vodijo naprej in prinesejo več. S svojo širino poglabljanja raziskuje globalne vloge in vizije, ki pedagoška področja obogatijo in oplemenitijo.

Vključevanje akcijskega in izkustvenega učenja v luči utelešene kognicije/emocije

Integrating Action and Experiential Learning through Embodied Cognition/Emotion

Jaka Jagrič

Gimnazija Nova Gorica
jaka.jagric@gimng.si

Povzetek

Med učitelji obstajajo individualne razlike v prepričanjih in vrednotah, te razlike se kažejo v subjektivnih interpretacijah in različnemu pripisovanju pomena v razmeroma enakih situacijah. Zato vsak učitelj kot ključni akter in oblikovalec učnega procesa v interakciji z učenci doživlja in vrednoti učenje subjektivno, ne glede na objektivne kriterije. To se izraža tudi v njegovih odločitvah in uporabi akcijskega in izkustvenega učenja. Vključevanje psihologije, izobraževanja in nevroznanosti v zadnjih nekaj desetletjih ponuja nova dognanja in boljše razumevanje procesa človeškega učenja in vedenja. Obstaja veliko dokazov, da razvoj biopsihosocialne integritete in oblikovanje vedenja posameznika z učenjem ni tako preprosto, kot se je zdelo na začetku. Pogosto uporabljen pristop palice in korenčka ni prinesel pričakovanih rezultatov, enako velja tudi za humanistični pristop, usmerjen na učenje s prepričevanjem. Kot pedagogi predstavimo nekaj praktičnih primerov iz umetniških predmetov in športne vzgoje, ki se poučujejo na srednjih šolah in poudarimo, da je sleherno učenje in oblikovanje spomina prek sinaptične plastičnosti po svoji naravi subjektivno in fenomenološko. Tovrstno učenje se poraja kot edinstvena in zapletena interakcija čustvenih, motivacijskih in kognitivnih procesov, kot vzrok in posledica učinkovite uporabe akcijskega in izkustvenega učenja v psihosocialnem kontekstu. V podporo naši trditvi pričajo ugotovitve raziskovalcev, ki jasno kažejo, da kognicija, čustva in motivacija ne le medsebojno sodelujejo, temveč v enaki meri prispevajo k učinkovitemu učenju in nadzoru vedenja. Glede na njihove ugotovitve predlagamo, da "pedagoški eros" vzgojiteljev in "učni eros" učencev predstavljata najbolj občutljiv proces medsebojne izmenjave empatije in radovednosti, iz katerega vzniknejo umetnost, znanost in lepota učenja.

Ključne besede: Empatija, izkustveno učenje, utelešena emocija, utelešena kognicija, učna učinkovitost, zrcalni nevroni.

Abstract

There are individual differences in beliefs and values between teachers, these differences reflect subjective interpretations of teachers and their different attribution of meaning in relatively identical situations. Therefore, every teacher as a key actor and designer of the learning process, experiences and values learning subjectively regardless of objective criteria. This is also reflected in his/her decisions and the use of action and experiential learning. The integration of psychology, education, and neuroscience over the past few decades offers new insights and a better understanding of the process of human learning and behavior. There is ample evidence that developing biopsychosocial integrity and shaping an individual's behavior through learning is not as easy as it seemed. The commonly used stick-and-carrot approach did not yield the expected results, as did the humanistic approach with persuasive learning.
As educators, we present some practical examples of embodied cognition/emotion from art subjects and physical education used in high schools and emphasize that any learning and memory formation through

synaptic plasticity is subjective and phenomenological in its nature. This type of learning arises as a unique and complex interaction of emotional, motivational and cognitive processes, as a cause and consequence of the effective use of action and experiential learning in a psychosocial context. Our claims are supported by the findings of researchers, who clearly show that our body together with cognition, emotion and motivation (embodied cognition/emotion) not only interact with each other, but also equally contribute to effective learning and behavior control. Furthermore, we suggest that the "Pedagogical Eros" of educators and the "Learning Eros" of students represent the most sensitive process of mutual exchange of empathy and curiosity from which art, science, and beauty of learning arise.

Key words: Embodied cognition, embodied emotion, experiential learning, mirror neurons, learning efficiency, Empathy.

1. Uvod

V zadnjem času se v kognitivni znanosti vse več pozornosti posveča utelešeni kogniciji in emociji. Takšen utelešen pristop je pogosto uporabljen pri raziskovanju človekovih psiholoških procesov mišljenja/učenja in prepoznavanja čustvenih odzivov (razumevanje jezika in emocij). Pomen in vloga telesa in situacije za razumevanje čustvene izkušnje je glavni predmet raziskovanja utelešene kognicije/emocije. Trenutne hipoteze in empirični rezultati osnovani na teorijah utelešene kognicije potrjujejo pomen in koristnost takšnih raziskav in ponujajo nova izhodišča in perspektivo za proučevanje in izboljšanje učinkovitosti procesa učenja. Čeprav se v zadnjem času poleg utelešene kognicije veliko govori tudi o utelešeni emociji, gre v osnovi za teorije utelešenosti, ki slonijo na predpostavki, da vsakemu kognitivnemu/emocionalnemu procesu neločljivo pripadata specifična situacija in telesna izkušnja z uporabo senzomotoričnih mehanizmov. V najširšem smislu lahko utelešeno kognicijo in utelešeno emocijo opredelimo kot teoretske koncepte, ki ponujajo razlago, kako naša zavest oblikuje notranje predstave in procesira informacije (Niedenthal & Barsalou, 2009). Na videz popolnoma različna področja raziskovanja kot na primer, prepoznavanje obraznih mimik, način in uporaba metafor pri jeziku, ali pa empatični odziv v socialni interakciji slonijo na skupnih temeljih utelešene kognicije, saj tudi vsi poimenujejo na videz različne procese z izrazom »utelešeno spoznanje«. Dejstvo je namreč, da posameznik sicer nepopolno vendar ponovno miselno prikliče, reaktivira/predeluje nek dogodek v svoji zavesti, kakor da bi dejansko bil zopet v tem dogodku/situaciji, kar ima za posledico občutenje in podoživljanje slednjega (Barsalou, 2005). Seveda je takšno stališče v nasprotju s tradicionalnimi modeli in koncepti, ki predpostavljajo, da miselno procesiranje zunanjega okolja ali notranjega občutenja pri posamezniku ne vsebuje nobenih zaznavnih ali izkustvenih podlag, ki bi bile shranjene v spominu. Po njihovem prepričanju se informacije, ki so bile zaznane prek senzornih modalitet, shranjujejo v spominu samo kot abstraktni simboli, ki pa so funkcionalno ločeni od originalnih nevronskih sistemov, vezanih na senzomotorično procesiranje informacij originalnega dogodka. Tudi iz lastnih izkušenj vemo, kako pomembno je ustrezno priklicati iz spomina in ponovno podoživeti določeno pozitivno izkušnjo, to še zlasti velja za proces učinkovitega učenja in nastopanja v visoko storilnostnih okoljih, med katere lahko uvrstimo športni ali kakršen koli drug nastop, preverjanje znanja v procesu učenja, kreativno učenje novih informacij z uporabo pristne doživljajske izkušnje/asociativnega spomina… Kot že rečeno teorijo utelešene emocije podpira širok spekter teoretičnih hipotez podprtih z empiričnimi dokazi. Kot primere že uveljavljenih hipotez lahko navedemo hipotezo o povratnih informacijah obraznih izrazov (angl. »Facial Feedback Hypothesis«) in že omenjeno hipotezo utelešene emocije (angl. »Embodied Emotion«). Takšen pogled predpostavlja, da emocija (zavest) pravzaprav pripada telesu, je nekako »vtisnjena v telo«, temu telesu pa pripadajo tudi možgani. Na ta način anatomska zgradba in način telesne drže/ gibanja

telesa vključno z gibalnimi izkušnjami bistveno vplivajo na to, kako zaznavamo in obdelujemo svoja čustva. Lahko bi rekli, da je zavest »zakoreninjena« v telesu in tesno sodeluje pri vseh interakcijah med telesom in okoljem. S tem povezano vedenje (kot posledica takšne čustvene obdelave) s pomočjo raziskovanja ozadja možganskih mehanizmov podpirajo ugotovitve o utelešenem procesiranju emocij. Trenutne teoretične razlage utelešenih emocij vključujejo predvsem hipotezo zrcalnih nevronov (angl. Mirror Nevron Hypothesis) in utelešeno teorijo imitacije (angl. Embodied Imitation Theory).

2. Opredelitev hipoteze in empirični dokazi za obstoj utelešene emocije

Izražanje in hkrati razumevanje emocij vključujeta procese, ki so tesno povezani s telesom. Teoretski model utelešene kognicije je prav tako sprejel koncept imitacije in resonance. Navzlic dejstvu, da se razlaga utelešene kognicije zdi kontroverzna (ker se ne sklada s tradicionalnim redukcionističnim pogledom) slednje z odkritjem zrcalnih nevronov in hipotezo o zrcalnem sistemu ni mogoče zanikati. Ugotovitev, da se nevroni določenega predela možganov aktivirajo v zelo podobnih vzorcih možganskega valovanja, ne glede na to, ali določeno aktivnost samo opazujemo, ali pa sami izvajamo to aktivnost, nedvoumno potrjuje obstoj povezave med opazovanjem in izvajanjem določene aktivnosti. Večina raziskovalcev se strinja z osnovnim predlogom utelešenega pristopa, da na kognitivno/čustveno procesiranje informacij vpliva telo vključno z možgani. Povedano drugače, morfološka struktura telesa, njegov senzomotorični in živčni sistem, ki so značilni za to telo, vplivajo na človekov kognitivno čustveni sistem (Glenberg, 2010). Nič čudnega, da je možnost aplikacije utelešenega pogleda na področju kognitivnih znanosti pritegnila pozornost mnogih znanstvenikov s področja socialne kognicije, emocij in mnogih drugih znanstvenih disciplin.

Zgodnji zametki današnje hipoteze o utelešeni emociji segajo daleč nazaj, natančneje v konec 19. stoletja, ko so se oblikovale prve teorije emocij (James, 1884, Lange, 1885). Pozneje so tem teoretskim konceptom sledili še drugi (Tomkins, 1981, Zajonc, 1989, Damasio, 1998). Največjo zaslugo za utemeljitev paradigme utelešene kognicije in emocije lahko pripišemo tradicionalnim vedenjskim eksperimentom, ki slonijo na čvrstih argumentih nevroznanosti kot področja kognitivnih znanosti.

Poleg situacije in stanja telesa se koncept utelešene emocije bolj osredotoča na pomembno vlogo živčnega sistema pri doživljanju čustvene izkušnje. Na primer opazovanje levjega rjovenja lahko aktivira nevrone v vidnem, slušnem in čustvenem sistemu. Pozneje pa lahko kljub temu, da umaknemo sceno rjovečega leva, samo ob misli na isto sliko rjovečega leva ohranjamo podobno aktivacijo omenjenih vidnih, slušnih in čustvenih nevronov. Ta čustvena aktivacija nevronov predstavlja posebno izkušnjo strahu, ki jo možgani nekako zgostijo kot »čustveni spomin«, in ko se naslednjič spomnimo rjovečega leva, se aktivira živčni sistem, ki ima notranjo predstavo slike rjovečega leva, ta pa skupaj s slušnim dražljajem rjovenja sproži čustveno stanje in s tem vnovično občutenje izkušnje strahu.

3. Utelešene emocije s področja umetnosti in športa

"Priklic izkušenj predhodnih občutkov, spoznanj in doživljajev pri izvajanju nalog nam omogoča nadgradnjo novih zaključkov, ki vodijo v nadpovprečne ali celo v genialne rešitve in posledično neprecenljive dosežke".

Pri reševaju zapletenih nalog, kot je načrtovanje v arhitekturi ali industrijskem oblikovanju, dojemanju posameznih umetniških del ipd., nam preteklo doživljajsko raziskovanje (akcijsko in izkustveno učenje) omogoča neprecenljive temelje za nove zgodbe.

Primeri iz umetnosti:

Kot raziskovalcu umetnosti mi je vsako potovanje oziroma raziskovanje pustilo nekaj novega – kot pečat v dojemanju videnega. Seveda so ti pečati zelo odvisni od načina, kako pristopimo. Čar občudovanja, zaznavanja, dojemanja in posledično pomnenja itd. je lepota našega življenja.

Kot študent na potovanju po Italiji ne bom nikoli pozabil občutkov, ki sem jih doživel v toskanskem mestu Pisa. Vsi poznamo to lepo mesto predvsem po poševnem stolpu – zvoniku v romanskem slogu. Splet okoliščin in nesreča graditeljev pri temeljenju zvonika je skozi čas povzročila nagib zvonika. Med leti 1589-1592 ga je posrečeno uporabil matematik prof. Galileo Galilei kot pripomoček za dokazovanje fizikalnega pojava prostega pada – pospeška. Sam nisem preizkusil prostega pada. Vendar mi je dal sprehod po zunanjem arkadnem hodniku stolpa neprecenljivo izkušnjo centrifugalne sile, ki je nisem bil na tak način deležen s strani učbenikov in profesorjev. Sila, ki deluje pravokotno na smer gibanja in strah pred neuravnoteženostjo, je nepopisen. Še danes me, ko vidim sliko zvonika, prelije ta občutek. Izkušnja in doživetje je trajno zapisano v mojem pojmovanju. Kje in kako ga lahko uporabimo, je naša lastna presoja in ustvarjalnost (mogoče nagnjeni hodnik nad avlo v Centru vesoljskih tehnologij Hermana Potočnika Noordunga pri razlagi gravitacije, centrifugalnih sil in bibavice – plimovanja v povezavi z Zemljo in Luno).

Če nadaljujem z umetnostjo in ogledom muzejev, dojemanjem vsebin in samim pomnjenjem posameznih del, bi omenil "predvsem manj je več" ali "samo izbrano in najboljše". Nasičenost informacij nas pripelje do pat pozicije, od katere nimamo nič, samo kljukico. Občutkov pri dojemanju samih prostorov, umetniških slik in kipov, gledaliških predstav ali filmov ne moremo nadomestiti s kritikami, članki itn. Saj se ob spoznavanju posameznih dogodkov v nas prebujajo določena čustva, spoznanja, ki so osebna. Kot že omenjeno, sama količina teh spoznanj ne sme količinsko preseči naše sposobnosti dojemanja v povezavi s časovno komponento.

Vpliv na človeško počutje izražajo pojmi kot so: barva, zvok, vonj, vsebina ambienta itn. Vse to in še mnogo več oblikuje naše zavedanje oziroma čustva, emocije, ki jih spretno uporabljamo. Pri postavitvi slik, fotografij ali kipov v stanovanju, na postavitvi razstave ali postavitvi v urbanem okolju lahko uporabimo spoznanja iz ogledov muzejev. Vsako delo potrebuje svoj prostor, da lahko izžareva svojo mojstrovino.

Kot na primer:

- Doma imamo mnogo slik; ali vse obesiti na steno, ali jih premišljeno menjavati in vsaki pustiti svoj prostor? Če imamo pred seboj polno steno slik, jih sčasoma ne opazimo več in postanejo monotone. Če pa imamo samo eno na določeni površini, jo lahko podoživljamo. Menjavamo pa jih lahko po razpoloženju.
- Ogromni muzeji, kot so Vatikanski ali Louvre, v katere ne smemo vstopiti, če nimamo načrta, saj nas bo količina eksponatov »pojedla«. Pravo nasprotje so manjši muzeji ali galerije, kot je muzej Peggy Guggenheim v Benetkah, ki nam postreže z vso avangardo moderne umetnosti 19. stoletja. Zato premišljeno, da damo čas "EMOCIJAM" in jim tako omogočimo, da se ustrezno utelesijo.

- Če ste kdaj obiskali Louvre in ste si ogledali eno izmed najslavnejših slik, način, kako je razstavljena, vpliva na vaše počutje, kljub množici obiskovalcev. Ja, to je Mona Lisa Leonarda da Vincija. Če zbrišemo obiskovalce, je Mona Lisa najmanjša slika v prostoru, vendar ima svoj prostor, govori z vami in vas prevzame. Kljub majhnosti je "dominantna v prostoru".

Poglejmo si še nekaj primerov s podoročja športa s pomočjo uporabe pregovora: Mens sana in corpore sano "Zdrav duh v zdravem telesu."

Redna in izdatna fizična vadba ne izboljša le fizičnih sposobnosti, temveč ima poleg vpliva na telo izdaten vpliv tudi na umske sposobnosti ter čustveno in socialno kognicijo.

Športniki, rekreativci, vsi ki so gibalno aktivni, doživljajo trenutke, ki jih poskušajo utelesiti - spraviti v podzavest, da postanejo pri specifični vadbi uspešnejši.

Ko pri športniku postane določen segment giba avtomatiziran, ga sam športnik ponotranji (utelesi) oz. prevzame določene občutke iz preteklih izkušenj. Raznolikost in posebnost posameznika predstavlja potencial njegove uspešnost pri ključnih zmagovalnih dosežkih.

- Kolikokrat povedo smučarji, da so bili njihovi zavoji idealni, da so čutili zavoj, sneg, smučko. Vsa ta prepričanja (utelešene emocije in kognicije) temeljijo na preteklih izkušnjah, ki so jih smučarji »utelešeno spoznali« na čustveni in praktično-tehnični "paradigmi".
- Priprava pred štartom smučarskega nastopa, kjer lahko lepo vidimo, kako tekmovalec v svojem svetu-sklonjen, miže in z mehkimi kretnjami utelešeno podoživlja svoj idealen nastop. Pri tem poskuša natančno vizualizirati svoje zavoje, celoten potek idelanega nastopa. S tem se mentalno pripravlja na nastop, ko bo poskušal do potankosti izpeljati svojo vizualizirano (utelešeno) sosledje dogodkov.
- Tenisači čutijo žogico na loparju.
- Kolesar pravi, da je »imel/čutil noge«, »napadel in uspešno pobegnil skupini« po nekem notranjem (utelešenem) občutku itd.
- ...itd.

Prava zmes linearnega znanja, zmogljivosti in utelešenih občutkov kot rezultat akcijskega in iskustvenega učenja pripelje športnika do zadovoljstva in boljše samopodobe, tekmovalca do željenih vrhunskih rezultatov.

Doživljanje posebnih trenutkov, občutkov nas vodi do osebne strasti (lahko bi temu rekli tudi »utelešene vznesenosti«), tako postanemo različni-posebni, izpolnjeni, motivirani za pozorno učenje s poslušanjem, posnemanjem, opazovanjem, občutenjem, navdušenjem, skratka motivirani da postanemo še boljši, najboljši….Takšno medsebojno prepletanje kognicije, emocije in vedenja nam ponuja temeljni okvir za razumevanje učenja (utelešenega spoznanja). Samo tako lahko razumemo, zakaj in kako se dejansko učenje zgodi na različnih ravneh. Samo na ta način lahko resnično prepoznamo vlogo in pomen telesa in psihosocialnega okolja v povezavi z emocijo in kognicijo kot utelešenega spoznanja in odgovorimo na vprašanje zakaj in kako se v procesu učenja implicitno znanje in vedenje preko akcijskega in iskustvenega učenja preoblikuje v funkcionalno znanje- udejanjanje preko utelešenega spoznanja (Yeo, & Marquardt, 2015, Jagrič, 2020).

4. Zaključek

Ideja o utelešenih emocijah je pritegnila pozornost raziskovalcev, da vedno več pozornosti posvečajo pomenu telesne dejavnosti in telesnim odzivom med procesom čustvene obdelave informacij. Podoben koncept zavzema tudi teorija »geštalt«, ki si pri razumevanju posameznikovega doživljanja zastavlja naslednja vprašanja: Kaj se z mano dogaja ? Kako se počutim in kakšne telesne občutke zaznavam? Kakšen je moj položaj telesa in kaj s telesom sporočam sebi in okolici? Kakšne misli in čustva zaznavam ob tem?

Koncept utelešene kognicije/emocije (utelešenega spoznanja) ne predstavlja samo paradigmatskega preskoka v primerjavi s prejšnjimi teorijami čustvenega spoznanja, temveč odpira nove možnosti na področju procesa učenja z vpeljavo telesne (fizične) komponente doživljanja kot pomembnega mehanizma pri učenju s posnemanjem, vodenega (usmerjenega učenja), spodbujanja empatije in ustvarjanje pristnih osebnih odnosov(Bu, & Wang, 2020).

Čustveno utelešen pogled lahko umesti telo in njegov lokomotorni aparat z vsemi čutnimi zaznavami v središče čustvenega doživljanja, medtem ko obdeluje informacije o emocijah(Glenberg, 2010; Bu, & Wang, 2020). Na ta način stanje telesa ne vpliva samo na čustvene zaznave, temveč istočasno spremlja tudi vse spremembe stanja telesa med omenjeno čustveno obdelavo informacij. Tradicionalne teorije so to dejstvo čustvenega spoznanja preprosto ignorirale in čustvene odzive poenostavile in reducirale na preprost proces kognitivnega vrednotenja. Raziskovlci tradicionalnih teorij so dejansko prepričani, da so čustva samo nekakšen rezultat številnih kognitivnih ocen. Čustvena »resonanca« (sposobnost empatičnega vživljanja) med učitelji, ki uporabljajo telo kot medij (čustveni senzor), predstavlja osnovo učenja in vodenja s čustvenim opazovanjem in zato temeljno komponento učinkovitega učenja (Niedenthal, 2007).

Empatični učitelji imajo sposobnost oblikovanja čustvenih odzivov, podobnih tistim, ki so jih osebno izkusili med opazovanjem čustvenega odziva svojih učencev. Na ta način lahko pravočasno zmanjšajo možnost škodljivih učinkov upada motivacije in nepotrebnega učnega stresa. Čustvene informacije predstavljajo temelj socialnih kontaktov. Empatija med posamezniki, ki jo omogoča tudi naše telo, pomembno prispeva k dobri medsebojni interakciji (Niedenthal, 2007; Glenberg, 2010; Yeo & Marquardt, 2015; Bu, & Wang, 2020). Znanstveniki so ugotovili, da empatijo dosežemo s posnemanjem telesnih odzivov, zlasti prek obrazne mimike. Zato je velika podobnost v mimiki obraza med pari posledica utelešene imitacije (Zajonc, Adelmann, Murphy, & Niedenthal, 1987; Niedenthal et al, 2005). Na podlagi dosedaj povedanega lahko sklepamo, da je govorica telesa in obrazna mimika zelo pomembno učiteljevo orodje v učnem procesu učinkovitega posredovanja in povratnega sprejemanja informacij.

Upamo, da smo bralce pričujočega prispevka zlasti s praktičnimi primeri spodbudili k vzgojno-izobraževalno-kritičnemu razmišljanju o omenjenem področju utelešenega spoznanja, tako z vidika kognicije kakor tudi emocije. Prepričani smo, da je na tem področju še veliko možnosti za učinkovito apliciranje omenjenega področja v vzgojno izobraževalni proces s ciljem povečanja učinkovitosti akcijskega in iskustvenega učenja.

5. Literatura

Barsalou, L. (2005). Abstraction as dynamic interpretation in perceptual symbol systems. In L. Gershkoff-Stowe & D. H. Rakison (Eds.), *Building object categories in developmental time* (pp. 389 –431). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bu, Wenlai, & Wang, Huili (2020). Embodied emotion: A new direction for embodied cognition. *Philosophy Study*, 10(8), 511-516.

Damasio, A. R. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Reviews*, 26(2-3), 83-86.

Glenberg, A. M. (2010). Embodiment as a unifying perspective for psychology.*WIREs Cognitive Science*, 1, 586-596.

Jagrič, J. (2020). Z vadbo pozornosti do učinkovitega učenja. mag. Mojca Orel, Mednarodna konferenca EDUizzivi 2020 "Delovanje izven okvirjev: učinkovite tešitve poučevanja in vrednotenja znanja na daljavo" (str. 708-713). Ljubljana, EDUvision, Stanislav Jurjevič s.p.

Niedenthal, P. M. (2007). Embodying emotion. *Science*, 316, 1002-1005.

Niedenthal, P. M., & Barsalou, L. W. (2009). Embodiment. In D. Sander and K. S. Scherer (Eds.), *Oxford companion to the handbook of affective sciences*. London: Oxford University Press.

Niedenthal, P. M., Barsalou, L.W., Winkielamn, P., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2005). *Embodiment in attitudes, social perception, and emotion. Personality and Social Psychology Review*, 9, 184-211.

Yeo, R. K., & Marquardt, M. J. (2015). (Re)Interpreting Action, Learning and Experience: Integrating Action Learning and Experiential Learning for HRD. *Human Resouce Development Quarterly*, 26(1): 81-107.

Zajonc, R. B., Adelmann, P. K., Murphy, S. T., & Niedenthal, P. M. (1987). Convergence in the physical appearance of spouses. *Motivation and Emotion*, 6, 125.

Kratka predstavitev avtorja

Jaka Jagrič u.d.i.a., študij arhitekture zaključil na Univerzi v Ljubljani – FAGG.
Dodatna izobrazba: na fakulteti za šport v smeri učenja smučanja in tenisa. Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani zaključil dodatno izobraževanje za poučevanje v srednjih šolah.
Trenutno poučuje dijake na Gimnaziji Nova Gorica – likovna smer predmeta Bivalna kultura in Predstavitvene tehnike. Vseskozi aktiven na področju fotografije, gibljive slike in arhitekturnega načrtovanja kot temeljne prvine oblikovanja našega prostora. Popolnoma predan raziskovanju bivanjskega okolja, umetnosti, zdravega življenja, itn. Svoje široko znanje prenaša na dijake, jih uči izkustvenega učenja, ki je temelj za prihodnje oblikovalce življenja.

Vloga empatičnega komuniciranja z dijaki v kliničnem okolju

The Role of Empathic Communication with Students in the Clinical Setting

Manja Marko

Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor
manja.marko@szks.si

Povzetek

Priprava dijakov na izvedbo zahtevnejših intervencij zdravstvene nege zahteva veliko znanja o mladostnikih in njihovih posebnostih v razvoju. Poučevanje intervencij (postopki in posegi v zdravstveni negi) zdravstvene nege dijakov v kabinetih zdravstvene nege v šoli moramo prenesti na delo v kliničnem okolju, kjer so prisotna njihova močna empatična čustva.
Kako približati dijaku prvo praktično delo ob pacientu, da ob tem ne bo dobil travm in da bo vzljubil svoj bodoči poklic?
Teoretična podlaga iz šole in dobra priprava dijakov pred intervencijo pripeljeta do strokovno pravilno izvedenega dela, z občutkom odgovornosti do pacienta in zdravstvene nege. Empatično komuniciranje pripomore k ustvarjanju dobrih medosebnih odnosov na naši poklicni poti ter v vsakdanjem življenju. Pomembna sta razumevanje in empatija mentorja do dijaka ter razvoj empatičnega odnosa dijaka do pacienta.

Ključne besede: dijak, empatija, intervencije zdravstvene nege, mentor, pacient, zdravstvena nega-

Abstact

Nursing educators who teach teenagers should be fully aware of their students' developmental and emotional level and also able to recognize their special learning needs. Students' abilities to carry out various nursing procedures in pretend situations at school must also be transferred to a clinical setting in hospital, with their strong emphatic emotions in place.
How to make students' first contacts with patients in a clinical environment easier, how to avoid traumatic situations and to produce a constructive learning experience? A lot of theoretical knowledge and good preparation can lead to a positive experience in a clinical setting, with feelings of responsibility towards both the patients and the principles of nursing. Empathy in communication has a positive impact on the quality of life, on our professional development and also on our ability to create good personal relationships. Teacher mentors should be strongly encouraged to place a greater emphasis on the principle of empathy and caring in nursing, which would involve having good communication with students. Students would then be able to build trusting connections with their patients.

Key words: empathy, mentor, nursing, nursing procedures, patient, students.

1. Uvod

Večina dijakov se prvič sreča s pacientom v tretjem letniku zdravstvene nege pri praktičnem pouku v kliničnem okolju. Ob tem se srečajo z boleznijo, trpljenjem, invalidnostjo in smrtjo. Njihova pričakovanja se nemalokrat spremenijo v razočaranje, prizadetost in nemoč ob smrti pacienta. V teh stresnih situacijah, v katerih se znajdejo, je pomembno, da jih razumemo, spodbujamo, poslušamo in jim znamo pomagati.

Ob tem ne smemo pozabiti, da je njihovo dojemanje popolnoma drugačno, saj so v posebnem življenjskem obdobju, polnem težav in osebnih stisk, in v času, ko se njihovo mišljenje še vedno spreminja iz dneva v dan (Hoyer, 1995). Zaradi povečanega vpliva dopamina na njihove možgane lahko različno odreagirajo, odvisno od dane situacije in okoliščin (Siegel, 2014).

Velika ovira za delo dijakov v kliničnem okolju je povezovanje teoretičnega znanja s praktičnim delom ob pacientu. Prav tako se kaže strah pred strokovno zahtevnejšimi negovalnimi intervencijami.

Vsa navedena dejstva nas vodijo do empatičnega razumevanja dijakov, saj jih le tako lahko pripravimo na zahtevno delo pri pacientu. Empatično komuniciranje je v resnici tako oblika verbalnega kakor tudi neverbalnega komuniciranja, s katerim dosežemo povečano samoučinkovitost, lažje soočenje s stresom, oblikuje dobre odnose in prebudi v njih visoka etična načela, kot so odgovornost, zaupanje in sočutje (Prebil, Mohar in Drobne, 2009).

Vzporedno z našim sočustvovanjem z dijaki se mora prebuditi v njih tudi sočustvovanje do pacientov, ki potrebujejo njihovo pomoč v vseh življenjskih aktivnostih v nepredvidljivih okoliščinah (blato, globoke rane, urin, izmečki iz pljuč).

Skozi mnoga leta izkušenj se naučimo, kako mlade pripraviti na vsakodnevne prepreke, ki jih čakajo v delovnem okolju. Kako jim v izobraževalnem procesu približati mentalno in fizično težek poklic tako, da ga bodo vzljubili in razvili sočuten odnos do pacienta. Nemalokrat se mentorice praktičnega pouka srečamo z različnimi odzivi mladostnikov, ki različno odreagirajo na prva srečanja s pacientom. Takrat moramo biti še posebej pazljivi, da pravilno ocenimo stisko in prepoznamo, na kakšen način posameznik (dijak) to stisko izraža navzven.

Zaupanje je ključ in temelj vseh medosebnih odnosov. Če želimo vzpostaviti dober in korekten odnos z dijaki, moramo tudi mi imeti razvite lastnosti, kot so: poštenost, nudenje podpore, zanesljivost, pristnost, toplino in sprejemanje. Zaupanje se razvije, kadar dejanja drugih v nas sprožijo subjektivni občutek, občutek lagodja in varnosti (Rungapadiachy, 2003).

Babuder (2016) je v svoji raziskavi ugotovil, da so dijakom Srednje zdravstvene šole pomembne lastnosti mentorjev: prijaznost, dostopnost, urejenost, pozitivnost, iskrenost in da je dober sogovornik; manj pomembne pa so: strogost, nepopustljivost, odločnost in dopuščanje napak. Za ustvarjanje zdravega kliničnega okolja se mora mentor nenehno izobraževati in sprejemati nove poglede in mnenja dijakov.

2. Empatično komuniciranje v kliničnem okolju

Učni proces v kliničnem okolju se bistveno razlikuje od procesa podajanja znanja v šoli. Mentor dijake miselno aktivira z različnimi dejavnostmi in jih navaja na čim bolj samostojno delo ob pacientu, kar jim omogoča samostojno oblikovanje novih in poglobljenih spoznanj in znanj. Povezovanje pridobljenih strokovnih znanj v šoli in individualnega pristopa do pacienta

ter njegovega bolezenskega stanja je velikokrat zapleteno in terja tudi empatičen odnos mentorja do dijaka. Izvajanje negovalnih intervencij ob pacientu zbudi v dijaku velikokrat negotovost o pravilni izvedbi in strah povzročanja bolečine pacientu (Račič, 2014).

Z gotovostjo lahko trdimo, da mora imeti mentor veliko mero potrpežljivosti, srčnosti in sposobnosti prepoznavanja različnih čustev in tegob pri mladih. S to mrežo lahko pri mladih pridobimo zaupanje in poiščemo strokovni jaz v posamezniku. Glavni cilj je vzpodbuditi osnovne korenine dobrega zdravstvenega delavca ali pa mogoče dijaka preusmeriti v razmišljanje za drug poklic.

Zaradi mladostniške čustvene napetosti, vihravega vključevanja v družbo in nepredvidljive ustvarjalnosti prevečkrat posplošimo, da je to čas »norosti« in »nezrelosti«. Takšno mišljenje nas vodi v konflikt in nerazumevanje mladih. Zavedati pa se moramo, da smo mi njihovi ne samo strokovni, temveč tudi življenjski učitelji (Siegel, 2014).

Empatija pomeni razumsko in čustveno dogajanje, ki temelji na sposobnosti postavljanja v položaj drugega in vživljanja vanj. To pomeni, da drugega razumemo in z njim sočustvujemo. Če smo se sposobni in pripravljeni vživeti v položaj drugega, potem nesreča drugega deluje motivacijsko in vpliva na potrebo pomoči. Empatija pomeni, da se lahko na nek način postavimo na mesto prizadetega oziroma v »njegovo kožo« in se skušamo vživeti v njegova doživljanja in čustva. To dosežemo tako, da sogovornika pozorno poslušamo in zaznavamo, kar nam govori (Železnik, 2016).

Prebil idr. (2009) navajajo, da ima empatija tri dimenzije:

- kognitivno (miselno se postaviti v položaj drugega),
- čustveno ali sočutno (vživljanje v čustva, občutke drugega),
- etično (skrb za dobrobit drugega – odgovornost za dobro počutje drugega).

Pojma empatija in sočutje sta povezana in se ne izključujeta, izključujeta pa se empatija in pomilovanje. Pomilovanje pomeni, da do osebe čutimo prizadetost in žalost, vendar se na njeno stisko ne odzovemo in zanjo ne poskrbimo (Železnik, 2016).

Da bi razumeli dijakovo razmišljanje ob prvem srečanju s pacientom, ga moramo o tej izkušnji povprašati. Le na takšen način bomo razumeli njegove strahove, zaznavanja, predsodke in navsezadnje tudi njegova (napačna) pričakovanja. Osebne življenjske izkušnje in razumevanje mentorja bodo dijaku pomagale k razvijanju empatičnih vrlin, kot sta sočustvovanje in vživljanje v položaj drugega (Lindhal, 2019). Prav vsako od teh vrlin zdravstvenega delavca moramo na ustrezen način približati mladostnikom, ki se odločajo, da bodo nekoč pomagali tudi nam.

2.1 Empatija dijaka do pacienta

Če želimo razumeti dojemanje mladostnikov v posameznih situacijah v kliničnem okolju, moramo najprej mi razumeti dogajanje v njihovih možganih.

Možgani so zbirka celic, ki druga z drugo komunicirajo s pomočjo kemikalij, imenovanih nevrotransmiterji. Mladostniški možgani pri povečani želji po ugodju uporabljajo dopamin; to je osrednji nevrotransmiter. Zaradi dopamina se v sredini obdobja najstništva nagibajo k izbiri vznemirljivih izkušenj in poživljajočih občutij. Zaradi povečanega sproščanja dopamina se osredotočajo izključno na pozitivne posledice dejanj in izkušenj, morebitnim tveganjem in negativnim platem pa ne pripisujejo večjega pomena in jih preprosto prezrejo. Vso to dogajanje v njihovih možganih se odraža na tri pomembne načine: povečana impulzivnost, povečana

dovzetnost za odvisnost in hiperracionalnost (dojamejo samo dejstva, ne vidijo pa celote). Notranja ura najstnikov zaostaja za približno dve uri, zato se ob sedmih zjutraj, ko jih starši zbudijo, počutijo, kot da jih zbujajo ob petih, navaja Science Illustrated. Zaradi delovanja svojih možganov so pogumni, neustrašni, sprejemajo tveganja, kršijo pravila družbe in ne upoštevajo avtoritete, hkrati so telesno izredno zmogljivi, ne spijo veliko. Pogosto si želimo tega tudi mi odrasli (Siegel, 2014).

Z nekaj razumevanja in napora lahko z najstniki vzpostavimo čudovite odnose, ki se nam bodo z zagotovostjo nekega dne obrestovali. Jasna pravila, pošteni odgovori in osebna avtoriteta so ključ do uspeha pri vzpostavitvi dobrih odnosov z najstniki (Palmer, 1998).

Da bo dijak lažje vzpostavil odnos z bolnikom, mu moramo približati metodo pristopa k bolniku. Primeren začeten stik bolnika in zdravstvenega delavca je pomemben za nadaljnje zaupanje. Rungapadiachy (2003) je navedel Brammerjev model nudenja pomoči. Razdeljen je na dve stopnji:

1. stopnja: gradnja odnosa, ki jo sestavljajo štirje stadiji:
    - vstop,
    - razjasnjevanje,
    - določanje strukture,
    - odnos.
2. stopnja: spodbujanje pozitivne akcije:
    - raziskovanje,
    - utrjevanje,
    - načrtovanje,
    - zaključevanje.

Na prvi stopnji se pacient in strokovnjak srečata. Glavni cilji te stopnje so: začeti intervju s čim manjšim odporom pacienta, polaganje temeljnih kamnov zaupanja in omogočanje pacientu, da izrazi svojo prošnjo za pomoč. Razjasnjevanje v tej fazi omogoča spoznanje, ali strokovnjak (dijak) resnično pozna problem. Do konca prve stopnja mora biti odnos med obema akterjema dobro vzpostavljen, prav tako zaupanje in odprtost. Na drugi stopnji je čas, ko mora pacient začeti delovati in sodelovati v procesu reševanja problema. Sedaj mora strokovnjak določiti stopnjo samooskrbe pacienta in skupaj morata rešiti problem in ga pripraviti na samostojno življenje. Pri zaključku moramo paziti, da ima pacient občutek, da se lahko vrne in je deležen podpore tudi po zaključku obravnave.

Glavne točke Bremmerjevega modela nudenja pomoči so:

- ocena problemov,
- identificiranje problemov,
- izbiranje prioritet,
- načrtovanje dejanskega procesa nudenja pomoči,
- izvedba procesa nudenja pomoči,
- ovrednotenje procesa in njegov vpliv.

Komunikacija zdravstvenih delavcev s pacienti predstavlja celovit odnos med ljudmi različnih kultur, okolij, kakor tudi osebnostnih značilnosti. S tem spoznanjem se srečamo z nujnostjo izobraževanja zdravstvenih delavcev na področju komunikacije in medosebnih odnosov (Leskovic, 2014). Skozi celoten proces zdravstvene nege moramo v dijaku vzpodbuditi zdravo mero empatije. Zaradi njihovega drugačnega dojemanja je meja med zdravo empatijo in empatijo, ki lahko dijaka pelje tudi v tesnobo, zelo majhna. Vedno se postavi

vprašanje, kako mlade pri 17 letih peljati po pravi poti ob pacientih s težkimi bolezenskimi stanji.

Rešitev je precej preprosta. Pacienta predstavimo v vlogi mame, babice, tete, strica ali brata od nekoga. Ob tej misli si dijaki takoj predstavljajo dejstvo, da bi lahko to bila njihova babica ali dedek, empatija v njih se takoj sproži in razvije. Kdo od nas si ne želi prijaznih, strokovnih in sočutnih zdravstvenih delavcev za naše najbližje? Z gotovostjo lahko trdimo, da vsi.

2.2 Empatija mentorja do dijaka

Za izoblikovanje odgovornega, samozavestnega in strokovnega zdravstvenega delavca je zelo pomembna dijakova samopodoba. Njen temelj se razvije in oblikuje od naših zgodnji otroških let, pomemben vpliv imata vzgoja in okolica, kjer živimo. Sodbe odraslih v našem otroštvu se globoko vtisnejo v našo osebnost in imajo velik vpliv na kasnejše življenje. Mnenja oseb, ki za nas predstavljajo neko avtoriteto, ali smo nanje čustveno navezani, so v dobi odraščanja še posebej pomembna (Prebil idr., 2009).

Na izoblikovanje pozitivne samopodobe iz otroštva mentorji nimajo posebnega vpliva, lahko pa s pravilnim pristopom do mladostnika pomembno prispevajo k pozitivni in realni samopodobi v tem poklicu. Nizko samozaupanje ima lahko negativne vplive na človekovo napredovanje, ker se takšen človek umika izzivom in ne razvije svojih strokovnih sposobnosti. Velikokrat lahko dvignemo dijakovo nizko samopodobo s pohvalami ob dobrem delu. Rešetič (2014) navaja, da so pohvale ključnega pomena in da lahko z njimi pripomoremo k pozitivni samopodobi v zdravstvu in posledično boljšemu in strokovnejšemu delu s pacienti. Pohvala izboljšuje odnos med osebo, ki pohvalo daje, in osebo, ki pohvalo prejema. Z razumevanjem, potrpežljivostjo, strpnostjo in empatijo lahko bistveno izboljšamo samozavest pri strokovno zahtevnejših intervencijah, pred katerimi imajo dijaki strah. Še posebej je pomembno, da jih skozi takšna dela vodimo z razumevajočim popravljanjem ob morebitnih nepravilnostih.

Med praktičnim poukom ne smemo pozabiti tudi na težo našega neverbalnega komuniciranja in kakšen vpliv ima na način dela v kliničnem okolju. Purg Skrbinškova (2016) v svojem magistrskem delu navaja pomembnost mimike obraza in drže telesa, ki vplivata na medsebojni odnos med učiteljem in učencem. Spuščena ramena, sproščene roke, prijazne in mehke poteze obraza, prijazen pogled vzpodbudijo dijake, da brez strahu pristopijo k opravljanju nekega dela ob pacientu. Če posameznik v našem pogledu zazna razumevanje, podporo in vzpodbudo, bo imel občutek varnosti in delo bo opravil samozavestno.

2.3 Študija primera: Preveza kronične rane

Kot študijo primera bom pojasnila, kako pripravimo dijake na prevezo kronične rane, ki je ena od zahtevnejših intervencij v zdravstveni negi, ki jo opravljamo v kliničnem okolju. Zaradi izgleda rane (Slika 1), morebitnega neprijetnega vonja zaradi infekcije in bolečine bolnika nam predstavlja preveza poseben splet okoliščin, ki jih moramo skupaj z dijaki premostiti za uspešno izvedeno delo.

Slika1 Kronična rana

2.3.1 Priprava mentorja

Pred samim posegom je dobro, da mentor rano že pozna, saj bo samo tako lahko optimalno pripravil dijake na intervencijo. Prav tako moramo preveriti, če je pacient podal soglasje za sodelovanje dijakov pri procesu zdravljenja. Kljub soglasju pacientu vedno predhodno povemo, da bomo prevez opravljali z dijaki.

2.3.2 Priprava dijakov

Dobra psihična priprava dijakov je še posebej pomembna, kadar gre za globljo nekrotično rano z obilo izcedka. Informiramo jih z izgledom in vonjem rane, saj je to še posebej pomembno, če delajo prevezo kronične rane prvič. Prostor predhodno dobro prezračimo.

2.3.3 Preveza kronične rane

Pri posameznih korakih preveze sprotno razlagamo posebnosti in jih opozarjamo na določene pomembnosti izvedbe. Pri razlagi jih vključujemo v ponavljanje teorije, saj lahko le tako povežejo teoretično znanje z dejanskim delom ob pacientu. Pri pripravi izvajalca ponovimo postopek in skupaj ugotovimo, katera varovalna sredstva bomo uporabili in zakaj.

Pri pripravi materiala (Slika 2) le-tega skupaj pripravimo, prav tako ponovimo individualen pristop k pacientu in morebitne posebne obloge, ki jih nanesemo po naročilu zdravnika. Pri pripravi prostora upoštevamo ugodno mikroklimo in smo pozorni na morebitne bolečine pacienta ob prevezi (Fink, Kobilšek in Mesarec, 2013).

Slika 2 Priprava materiala

Izvedba preveze je za mnoge dijake stresna situacija. Slab zrak v bolniški sobi, izgled in vonj rane ter stanje na mestu in gledanje v eno točko velikokrat pri dijakih izzove nenadno slabost ali omedlevico. Naloga mentorja ni samo povezovanje teorije s prakso, ampak tudi opazovanje dijakov med delom. Kljub opozorilom, da naj ob slabosti pravočasno opozorijo, se zgodi, da omedlijo. Ob tem je velika nevarnost, da z glavo udarijo ob rob sosednje postelje ali na tla. Večino slabosti opazimo pravočasno in dijake pospremimo iz sobe, včasih se pa zgodi, da je omedlevica nenadna. Ob kakršnikoli poškodbi, slabosti ali padcu pritiska, dijaka pospremimo na urgenco in obvestimo starše.

Ves čas preveze (Slika 3) jim razlagamo posebnosti, ki jih je naroči zdravnik: izpiranje rane, posebne obloge ali mazila. Pomembno je, da jim nova znanja približamo tako, da jih bodo razumeli, bodisi z navodili o uporabi ali z domačo nalogo, da poiščejo navodila in namen uporabe na internetu.

Slika 3 Preveza kronične rane

Med praktičnim poukom je pomembno, da ugotovijo, kako pomemben je individualni pristop k pacientu in da samo kvalitetna in kontinuirana zdravstvena nega lahko privede do uspešnega zdravljenja pacienta. Kadar opravljamo prevezo kronične rane večkrat pri istem pacientu, se lahko o uspešnem zdravljenju tudi sami prepričajo.

Ob koncu intervencije uredimo pacienta, material, prostor in izvajalca. Vrednotenje našega dela je zelo pomembno, zato ga skupaj ob razlagi ovrednotimo in ga tudi dokumentiramo v negovalno dokumentacijo.

Kako bodo dijaki doživeli prvi stik s pacientom, je v veliki meri odvisno od nas mentorjev. Ob pravilnem pristopu bodo njihovo poklicno pot sprejemali kot izziv za pridobivanje novih znanj in pomoč soljudem bo postala samoumevna.

3. Zaključek

Izobraževanje mladih zahteva veliko razumevanja, vztrajnosti in strpnosti, še posebej pri tistih mladostnikih, ki še niso izoblikovali svoje samopodobe in poklicne identitete. Mladi iščejo svoj vzor v nas zdravstvenih delavcih, še posebej v kliničnem okolju pri praktičnem pouku. Zato prav vsak izmed nas nosi posebno odgovornost in prispeva svoj del k vzgoji bodočih zdravstvenih delavcev. Če bodo spoznali v procesu izobraževanja, da so naloge zdravstvene nege krepitev in ohranjanje zdravja ter pomoč pacientom pri doseganju neodvisnosti ob opravljanju osnovnih življenjskih aktivnosti, bodo postali humani in strokovni zdravstveni delavci.

Dijakov ne moremo naučiti empatičnega komuniciranja skozi izobraževanje, lahko pa jim ga približamo tako, da se bo v njih prebudila sposobnost vživeti se v položaj sočloveka. Mentorjevo razumevanje in strpnost, bosta največji pokazatelj, kako naj tudi sami razvijejo odnos do pacienta.

Vtis mladih v procesu izobraževanja pušča poseben pečat za njihovo nadaljnjo strokovno pot. Naj bo to razlog, da jim pomagamo, da bodo postali odgovorni do zdravstvene nege in je ne bodo zaznali samo kot svoj poklic, ampak kot življenjsko poslanstvo.

4. Literatura

Babuder, D. (2016). Lastnosti mentorja in mentoriranca z njunih medsebojnih vidikov: opisna raziskava mnenj dijakov, študentov in mentorjev. *Obzornik zdravstvene nege, 50* (4), 327-335.

Fink, A., Kobilšek, P. V. in Mesarec, M. (2013). *Diagnostično-terapevtski pristopi in fizika v medicini.* Ljubljana: Grafenauer.

Hoyer, S. (1995). *Zdravstvena vzgoja in zdravstvena prosveta.* Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Leskovic, L. (2014). *Komunikacija, ki zagotavlja zadovoljstvo pacienta in zaposlenih.* Prispevek, predstavljen na Medsebojni odnosi v zdravstveni negi (zbornik prispevkov). Prispevek pridobljen s www.dmszt-nm.si/media/pdf/zbornik_DMT_2014_CD.pdf

Lindhal, E. (2019). The need for understanding. *Obzornik zdravstvene nege, 53 (1), 4-7.*

Palmer, P. J. (1998). *Poučevati s srcem.* Ljubljana: Jossey-Bass Inc.,Publishers.

Prebil, A., Mohar, P. in Drobne, J. (2009). *Komunikacija v zdravstvu.* Celje: Društvo Mohorjeva družba.

Purg Skrbinšek, T. (2016). *Vpliv neverbalnega komuniciranja na odnos med učitelji in učenci (primer III gimnazije Maribor)* (Magistrsko delo, Fakulteta za družbene vede). Pridobljeno s dk.fdv.uni-lj.si/magistrska/pdfs/mag_purg-skrbinsek-tina.pdf

Račič, M. (2014). *Živeti z drugimi se učimo v šoli.* Prispevek, predstavljen na Medsebojni odnosi v zdravstveni negi (zbornik prispevkov). Prispevek pridobljen s www.dmszt-nm.si/media/pdf/zbornik_DMT_2014_CD.pdf

Rešetič, J. (2014). *Vpliv pohval in pritožb na dobre medsebojne odnose.* Prispevek, predstavljen na Medsebojni odnosi v zdravstveni negi (zbornik prispevkov). Prispevek pridobljen s www.dmszt-nm.si/media/pdf/zbornik_DMT_2014_CD.pdf

Rungapadiachy, D.M. (2003). *Medosebna komunikacija v zdravstvu.* Ljubljana: Educy.

Siegel, D. J. (2014). *Vihar v glavi.* Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.

Železnik, H. (2016). *Komunikacija in pomen empatije v zdravstveni negi* (Diplomska naloga, Fakulteta za zdravstvene vede). Pridobljeno s https://dk.um.si/Dokument.php?id=85693

Kratka predstavitev avtorja

Manja Marko, diplomirana medicinska sestra in pedikerka, zaposlena kot učiteljica strokovno-teoretičnih predmetov in pedikure na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli v Mariboru. Svojo strokovno pot je začela na kirurški intenzivni enoti in urološkem oddelku v UKC Maribor, sedaj pa 12 let poučuje na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Maribor, kjer z veseljem podaja svoje praktične izkušnje naslednjim generacijam bodočih zdravstvenih delavcev.

Uloga razrednika u razvoju socijalniih kompetencija učenika

The Role of Homeroom Teacher in Students Social Competence Development

Mia Matković

Doktorandica Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Pula
Poslijediplomski doktorski studij "Nove paradigme obrazovanja"
matkovic.mia1@gmail.com

Sažetak

Socijalne kompetencije određuju način i postupke kako će se pojedinac ponašati u određenoj socijalnoj situaciji. Obzirom da odgojno – obrazovna ustanove čine temelj socijalizacije jer obiluju socijalnim interakcijama koje mogu biti prikladne ili neprikladne za određenu socijalnu situaciju stoga je vrlo važno da odgojno – obrazovne institucije prepoznaju svoju ulogu u razvoju istih. Jedna od ključnih osoba koja uspostavlja odnos s učenicima je razrednik stoga je njihova uključenost u razvoj socijalnih kompetencija ključna. Razrednik je osoba koja s učenicima svojeg razrednog odjela ostvaruje odnos povjerenja i empatije, brine o općoj dobrobiti svojih učenika te ima razvijenu komunikacijsku kompetenciju. Također, stvara poticajnu okolinu u kojoj učenici mogu razvijati svoj kompetencije. Putem razredništva i pristupa usmjerenog prema učeniku odgojno – obrazovna institucija ostvaruje dio svoje odgojne uloge. Ovaj rad donosi teorijski prikaz pojma socijalne kompetencije, razrednog ozračja te kompetencija razrednika. Glavni cilj ovo rada je prikazati ulogu razrednika u razvoju socijalnih kompetencija učenika.

Ključne riječi: kompetencije razrednika, razrednik, razredno ozračje, socijalne kompetencije.

Summary

Social competencies determine the way and procedures how individuals will behave in a certain social situation. Since educational institutions form the basis of socialization because they abound in social interactions that may be appropriate or inappropriate for a particular social situation, it is therefore very important that educational institutions recognize their role in their development. One of the key people who establishes a relationship with students is the class teacher so their involvement in the development of social competencies is crucial. A class teacher is a person who has a relationship of trust and empathy with the students of his / her class, and the brine about the general well-being of his / her students has developed communication competence. It also creates a stimulating environment in which students can develop their competencies. Through class teaching and a student-centered approach, the educational institution realizes its educational roles.
This paper provides a theoretical overview of the concept of social competencies, classroom atmosphere and classroom competencies. The main goal of this paper is to show the role of class teachers in the development of students' social competencies.

Key words: class teacher, class teacher competencies, classroom atmosphere, social competencies.

1. Uvod

Kada se govori o pojmu socijalna kompetencija, u stručnoj literaturi pojam se vezuje uz različite teorijske pristupe i teorije razvoja. Jedna od sveobuhvatnih definicija je definicija Marlowea (1986., prema Buljubašić – Kuzmanović, 2010) koja socijalnu kompetenciju definira kao sposobnost razumijevanja tuđih i vlastitih misli, osjećaja te ponašanja u međuljudskim odnosima kao i ponašanja koja se temelje na interpretaciji navedenog. Autori koji proučavaju socijalno kompetentna ponašanja proučavaju i pojmove emocionalne regulacije, osjetljivost prema drugima, privrženost, prosocijalno ponašanje i altruizam (Fantuzzo i Hampton, 2000; Webster-Stratton, 2004., prema Jurčević – Lozančić, 2011). Nadalje, osoba s razvijenom socijalnom kompetencijom treba biti osjetljiva na reakcije drugih osoba te im pomagati u zadovoljavanju potreba, odnosno treba imati razvijen altruizam i empatiju (Jurčević – Lozančić, 2011). Upravo socijalno kompetentna osoba razumije individualne potrebe (emocionalne, tjelesne, spoznajne itd.) te ih zadovoljava na društveno prihvatljiv način. Katz i McClellan (1999) socijalno kompetentno dijete opisuju kao dijete koje je prihvaćeno među svojim vršnjacima te lako sklapa prijateljstvo, ima određeni status unutar vršnjačke grupe, koristi primjeren način komunikacije i igre te ima razvijene vještine rješavanja sukoba.

Također Katz i suradnici (2000., prema Jurčević – Lozančić, 2011) socijalne vještine prikazuju kroz socijalno prihvatljiva, naučena ponašanja koja djetetu omogućuju ostvarivanje interakcije s drugima s ciljem postizanja pozitivnih reakcija. U situacijama kada se socijalne vještine prikladno primjenjuju rezultat je socijalne kompetencija. Navedeni opis socijalno kompetentnog djeteta govori o kompetencijama i vještinama djeteta koje se stječu u obitelji i školi.

Uz obitelj, škola predstavlja jedno od najznačajnijih mjesta gdje se ostvaruje interakcija. U školama primarni fokus temelji se na znaju, a razvoj i prakticiranje međuljudskih odnosa ostavljeni su po strani. Navedeno implicira na to da škola treba preuzeti veću odgovornost u razvoju međuljudskih odnosa. Prema Previšiću (1996) škola bi trebala biti humana i socijalna zajednica koja se temelji na poticanju i razvoju suradnje, otvorenosti i međusobne podrške. U ostvarivanju odgojne uloge škole, važnu ulogu ima i razrednik. Razrednik je osoba, učitelj, koja ima funkciju pedagoškog vođenja razrednog odjela. Razrednik treba imati razvijene socijalne i komunikacijske kompetencije kao i empatiju (Kudek – Mirošević, 2012).

Ovaj rad donosi teorijski prikaz pojma socijalne kompetencije, razrednog ozračja te kompetencija razrednika. Pomoću ovog rada želi se doprinijeti važnosti razredničke uloge u ostvarivanju odgojne funkcije škole. Glavni cilj ovo rada je prikazati ulogu razrednika u razvoju socijalnih kompetencija učenika.

2. Socijalne kompetencije učenika

Mnogi autori, a time i znanstvena i stručna literatura donosi mnogo načina definiranja te različita gledišta pojma socijalne kompetencije. Zajedničko svim definicijama je da socijalno kompetencije uključuju socijalne vještine, sposobnost razboritog postupanja u međuljudskim odnosima, održavanje međusobnih veza i sposobnost donošenja prikladnih socijalnih odluka te ponašanje u skladu s njima. Nadalje, mnogi autori zastupaju tvrdnju da socijalne kompetencije obuhvaćaju posjedovanje i primjenu sposobnosti integracije mišljenja, osjećaja i ponašanja zbog ispunjavanja socijalnih zadataka. Sukladno navedenome, socijalna kompetencija opisuje se kao uključivanje osobnog znanja i vještina koje osoba razvija kako bi se učinkovitije suočavala s mnogo izbora, izazova i prilika (Rose-Krasnor,1997; Fuller, 2008; Schwartz, 1999.,

prema Jurčević-Lozančić, 2011). Nadalje, postoje određenja socijalnih kompetencija s psihološkog, sociološkog i pedagoškog stajališta. Zajedničko navedenim je viđenje da socijalne kompetencije nisu specifična osobina ili sposobnost već je kombinacija više različitih sposobnosti, znanja i vještina koje određuju kako će se pojedinac ponašati u određenoj socijalnoj situaciji.

Božin i suradnici (2011., prema Varga i Tokić, 2015) navode da socijalnu kompetenciju čini socijalna odgovornost, komunikacija, suradnja, sposobnost rješavanja konflikta, vođenje i nastup primjeren situaciji.

Također, prilikom definiranja termina socijalnih kompetencija često se isprepliću pojmovi socijalne, interpersonalne, komunikacijske kompetencije te socijalne kompetencije s socijalnom i emocionalnom inteligencijom. Hargie (2006., prema Markić, 2010:312) povezanost između termina objašnjava kroz definiranje „ …socijalne kompetencije one kompetencije koje koristimo kad komuniciramo na interpersonalnoj razini s drugim ljudima“. Izjednačavanjem pojma socijalne kompetencije sa socijalnom i emocionalnom inteligencijom može se uočiti i povezanost socijalne i akademske inteligencije pri čemu je naglašeno kako je za visoku socijalnu inteligenciju potrebna barem prosječna inteligencija, ali vrlo visoka akademska inteligencija može biti čak negativna indikacija za socijalnu inteligenciju (Brdar, 1993., prema Brust Nemet, 2016)

Socijalne kompetencije prepoznate su i kako ključne kompetencije za cjeloživotno učenje od strane Europskog parlamenta. Europski parlament (2006) socijalne kompetencije opisuje kao one kompetencije koje uključuju osobne, međuljudske i međukulturalne kompetencije te obuhvaćaju sve oblike ponašanja koje pojedincima omogućuju učinkovito i konstruktivno sudjelovanje u društvenom i radnom životu te mirno rješavanje sukoba posebno u multikulturalnim društvima. Mlinarević i Tomas (2010) navode nekoliko ključnih elemenata socijalne kompetencije poput empatije, komunikacijskih vještina, tolerancije, odgovornost prema sebi i drugima, kooperativnost i uzajamna pomoć, motivacija, samokontrola neželjenih ponašanja te razvoj pozitivne slike o sebi. Najobuhvatnija definicija socijalna kompetencije je definicija koja uključuje socijalne vještine, sposobnost razboritog ponašanja u interpersonalnim odnosima i održavanje istih te sposobnost donošenja prikladnih socijalnih odluka i ponašanje u skladu s navedenim. Katz i McClellan (1999) socijalno kompetentnog pojedinca opisuju kao osobu koja zna iskoristiti poticaje iz okruženja i pri tom postići dobre razvojne rezultate. Markić (2010) navodi kako su komunikacija i kompetentno komuniciranje ogledalo učenikove socijalne kompetencije.

Kada se govori o socijalnoj kompetentnosti djece, najčešće se govori na učinkovitost sklapanja odnosa s vršnjacima. Elementi socijalno kompetentnog ponašanja uključuju suradnju s vršnjacima, iniciranje igre te prosocijalna ponašanja poput prijateljstva, veselja, prihvaćanje vršnjačkih normi i jasna komunikacija (Kranželić, Bašić, 2008).

U interakciji s vršnjacima, socijalno kompetentno dijete osjetljivije je te pokazuje različite oblike u kompleksnim igrama od manje kompetentne djece. Istraživači također pokazuju kako kompetencije usvojene u predškolskoj dobi ostaju stabilne i u školskoj dobi (Howers i Matheson, 1992, prema Bennet Murphy i sur., 2005., prema Kranželić, Bašić, 2008).

Jurčić (2010) naglašava važnost razvoja i rada na socijalnim kompetencijama jer upravo će socijalne kompetencije biti jedne su od najvažnijih kompetencija koje će se tražiti u budućnosti i biti presudne za uspjeh u 21. stoljeću. U navedenom važno je istaknuti školu, kao mjesto socijalizacije djeteta stoga nastavni kurikulumi trebaju biti usmjereni prema životu i radu učenika, njegovom odgoju i obrazovanju, uzajamnoj povezanosti stvarima u životu. Integracija

socijalnih kompetencija u nastavni kurikulum polazište je za poticaj razvoja socijalnih kompetencija učenika (Turoman, 2006., prema Jurčić, 2010).

3. Razredno ozračje

Socijalne kompetencije pod utjecajem su mnogih čimbenika, a to mogu biti pojedine osobe ili skupine koju čine namjerni ili nenamjerni socijalni utjecaj. U djetinjstvu najvažniji čimbenik su roditelji, a kasnije kroz razvoj djeteta javljaju se odgojitelji, učitelji, vršnjaci, prijatelji i druge neformalne grupe (Katz i McClellan, 1999). Razredni odjel predstavlja manju jedinicu odgojno – obrazovne institucije u kojoj učitelji mogu ostvariti odgojno djelovanje.

Cohen i suradnici (prema Diković, 2013) razredno ozračje opisuju kao sustav shvaćanja, vrijednosti, normi, vjerovanja, svakodnevnih praksi, principa, propisa, metoda podučavanja i organizacijskog uređenja.

Ozračje se smatra jednim od ključnih obilježja škole i razreda te jednom od glavnih odrednica školskog razvoja mladih ljudi te ga se u različitim oblicima povezuje s varijablama razvoja učenika u školi: školskim uspjehom, pristupom školi i učenju, ponašanjem i razinom ugode boravka u škole, razvojem interesa, samospoznaje te socijalnih odnosa (Eder, 2002., prema Vlahek, 2016). Kvaliteta međuljudskih odnosa između sudionika nastavnog procesa utječe na stvaranje određene emocionalne klime koja vlada u razredu. Emocionalna klima predstavlja afektivan ton u odnosima između nastavnika i učenika, kao i u odnosima među samim učenicima i među samim nastavnicima, koji je posljedica uspostavljenih interakcija (Bratanić,1993).

Razred predstavlja skupinu djece koja imaju zajednička obilježja poput zajedničkih ciljeva, sudjelovanja u sustavu te ostvaruju međusobno povezane uloge. Razred je uglavnom zatvorena cjelina u kojemu prevladava pravilima propisane uloge, položaj i komunikacija. Unutar razreda, učenici stvaraju neformalne odnose te se na temelju osobina, težnja i potreba formiraju grupe koje proizlaze iz odnosa između članova. Na vrhu razredne hijerarhije nalazi se učitelj. Njegova uloga je pomaganje učenicima da razumiju i ovladaju propisanim sadržajima. Svojim djelovanjem u razredu utječe na razredno ozračje. Također, u razrednoj dinamici vrlo je važna komunikacija te stvaranje odnosa s učenicima (Prvčić, 2001., prema Božić, 2015). Razredni odjel u kojemu se učeniku posvećuje pozornost, pažnja i pomoć te omogućuje iznošenje osjećaja i problema idealno je mjesto za ispunjavanje socijalnih potreba učenika.

Razredno ozračje obuhvaća procese koji se odvijaju u užoj okolini školskog sustava, u razredu. Razredno ozračje odnosi se na odnose među učenika i odnose između učenika i učitelja. Fraser i Picket (2010., prema Vlahek, 2016) razredno – nastavno ozračje definiraju kroz zajedničku učeničku i učiteljsku percepciju okoline. U optimalnom razrednom ozračju međusobna energija učenika i učitelja doprinosi kvaliteti odgojno – obrazovnog procesa, povoljno djeluje na proces učenja i podučavanja te pomaže učenicima u samokontroli ponašanja i učenja (Anđić i sur., 2010, Vizek Vidović i sur., 2003., prema Vlahek, 2016).

U suvremenom shvaćanju značenja razredno – nastavnog ozračja stavlja se naglasak na važnost orijentacije škole prema razvoju ozračja koji se opisuje kao humani, stvaralački i socijalni s učenikom u središtu zbivanja. U navedenom ozračju sadržaji, sredstva, postupci i metode aktivnog stjecanja znanja prilagođavaju se individualnom položaju učenika (Previšić, 1996., prema Jagić, Jurčić, 2006)

Pozitivno razredno ozračje iznimno je važno za dobrobit samog učenika i učitelja. Okarakterizirano je opuštenom atmosferom, zdravim i svrhovitim djelovanjem koje prikazuje

dječji rad uz najbolje korištenje sredstava, boljem samopoimanju i općoj dobrobiti učenika, emocionalnoj kompetentnosti, motivaciji, stvaranju boljih odnosa između učenika te može pozitivno utjecati na smanjenje vršnjačkog nasilja. U navedenom ozračju učenici se trebaju osjećati sigurno gdje nema straha od neuspjeha i negativnog natjecateljskog duha. Učenik se osjeća sigurno kada učitelj i drugi učenici cijene njegovu vrijednost te ukoliko se učitelj uživi u učenikov doživljaj i zadovoljstvo nastavom (Vlahek, 2016., Koludrović, Kalebić Jakupčević, 2017., Jagić, Jurčić, 2006).

Mnogo je čimbenika koji posredno i neposredno utječu na kvalitetu razredno – nastavnog ozračja. Neki od ključnih čimbenika kvalitete ozračja odnose se na učenike i njihove razvojne specifičnosti interese, motivaciju, obiteljske i osobne vrijednosti te na osobne vrijednosti učitelja i njegove stavove prema učenicima i nastavi (Koludrović, Reić Ercegovac, 2013).

Jagić i Jurčić (2006) kao čimbenike razredno – nastavnog ozračja iz perspektive učenika navode osobno razumijevanje (doživljaj) učiteljeve podrške, kohezije razreda te osjećaj straha od školskog neuspjeha.

Za ostvarivanje pozitivnog ozračja značajna odnos učenika i učitelja. Odnos učitelja i učenika temelji se na povjerenju, poštovanju, razumijevanju, poticanju i uvažavanju mišljenja i stavova, a samim time kod učenika će se razvijati motiviranost za učenje. Suvremeni kurikulumi nastavnih predmeta ističu i važnost stjecanja kompetencija učenja, nastave usmjerene prema učeniku, stvaranje i mogućnosti za uspjeh, isticanje učenikovih jakih strana te razvoj kritičkog mišljenja. Navedeno je moguće ostvariti ukoliko nastavnik nastoji ostvariti poticajno i pozitivno okružje te koristiti strategije aktivnog učenja i podučavanja koje podržavaju stjecanje navedenih kompetencija i aktivnosti. U nastavnom procesu, naglasak ne bi trebao biti samo na procesu podučavanja i postignuću učenika već treba pažnju obratiti i na kvalitetu razredno – nastavnog ozračja (Koludrović, i Kalebić Jakupčević, 2017).

U okružju u kojem prevladava prihvaćanje i podrška pozornost je usmjerena na pozitivnu i pohvalnu komunikaciju u kojoj nema kritiziranja i represivnih reakcija te učitelj stvara ozračje komunikacijske neugroženosti. U navedenom okružju učenik može razvijati vlastite komunikacijske sposobnosti i socijalne odnose (Zrilić, 2010).

Učitelj u pozitivnom ozračju ima smisao za humor, zna oraspoložiti zabrinute i potištene učenike, izbjeći sukob te ostvariti prijateljski odnos s učenicima (Kyriacou, 1997; Glasser, 2001; Vizek Vidović i sur.,2003; Cipek, 2006., prema Božić, 2015). Također, učitelj kvalitetno razvija odnos s učenicima ukoliko može izravno utjecati na svoje riječi i postupanje u komunikaciji s učenicima. Stvaranje pozitivnog razrednog ozračja zahtjeva i posebne kompetencija od strane učitelja. Daniels (2007., prema Koludrović, i Kalebić Jakupčević, 2017) naglašava kako učitelj mora imati kompetencije koje su obilježene međusobnim poštovanje i prisnošću svih dionika nastavnog procesa, a pogotovo između učitelja i učenika.

U istraživanjima razrednog ili školskog ozračja, određeni autori su i istraživali koliki je utjecaj učitelja na stvaranje povoljnog razrednog ozračja te kakav je utjecaj ozračja na ukupne odgojne i nastavne rezultate. Kvalitetna razredno – nastavna ozračja nastoje ostvariti pozitivne interakcije među učenicima (Bošnjak, 1997., Bošnjak, Matijević, 1999., prema Diković, 2013).

4. Razrednik

Razrednik je rukovoditelj razreda, a za ostvarivanje svoje uloge, potrebno je da posjeduje određene kompetencije. Šalko (1971., prema Radovanović, 2008) ističe kako dobar razrednik treba posjedovati pedagoško – psihološke osobine i visoki stupanj emocionalnosti, poznavati

njihove zakonitosti i tehnike rada, spretno i demokratski rukovoditi razrednim odjelom i odnosima. Također, razrednik treba biti svjestan vlastitog djelovanja, a osobito prema učenicima. U okviru sata razrednog odjela, razrednici djeluju i ostvaruju odgojne zadatke škole, pažnju posvećuju složenim pitanjima i formiranju pojedinca kao ličnosti i razreda kao kolektiva.

Kudek Mirošević (2012) navodi da je razrednik je pedagoško- psihološki, organizacijski i administrativni rukovodilac razrednog odjela. Poslovi razrednika obuhvaćaju planiranje i programiranje plana rada razrednog odjela, sudjelovanje u provedbi programa profesionalnog informiranja i usmjeravanja, skrb o učeničkoj prehrani, zdravstvenoj i socijalnoj zaštiti učenika, surađuje s roditeljima, skrbi o obiteljskim i odgojnim problemima učenika unutar njihovih obitelji, vodi razrednu dokumentaciju te provedbi učeničke izlete i ekskurzije. Svojim djelovanjem, ostvaruje pozitivno socijalno i odgojno usmjeravanje učenika.

Kada se govori o kompetencijama učitelja i razrednika Palekčić (2007., prema Kudek Mirošević, 2012) navodi ako su potrebne stručne, pedagoško – didaktičke, dijagnostičke kompetencije te kompetencije u vođenju razreda. Pedagoška kompetencija učitelja čest je predmet istraživanja kompetencija učitelja. Mnogi autori (Villegas,2007; Rađenović, Smiljanić, 2007; Acedo, 2008; Kostović-Vranješ, Ljubetić, 2008; Bouillet, 2009; Florian i Rouse, 2009; Malm, 2009; Moran, 2009; Florian i Linklater, 2010; Martinčević, 2010; Valjan-Vukić, 2010; prema Kudek Mirošević, 2012) u svojim radovima zaključili su kako osjećaj zadovoljstva učiteljskim pozivom utječe na kompetentnost učitelja i ostvarivanje odnosa s učenicima, kreativnost, doživljaj kontrole, analizira i pristup rješavanju problema te biranje djelotvornih ponašanja. Za ostvarivanje uloge razrednika, potrebne su specifične kompetencije učitelja. Mockus (2010., prema Kudek Mirošević, 2012) naglašava kako je potrebno provjeriti kompetencije učitelja za razredničku ulogu prije njegovog ostvarivanja. Uloga razrednika nije samo biti učitelj- prenositelj znanja već je razrednik i odgajatelj. Upravo u razredničkom djelovanju, ostvaruje se odgojna uloga škole. Odgojna uloga posebno dolazi do izražaja u radu s učenicima i primjenom odgojno – obrazovnih metoda kojom djeluje na učenike, u stvaranju kvalitetnih odnosa te na poticanju učenika na osobni rast i razvoj . Posebnost razredničke uloge je u tome što može djelovati preventivno na moguće probleme i poteškoće. Uspješan razrednik dobro poznaje zakonske odredbe, vodi brigu za dobrobit i razvoj svakog učenika, potiče stvaranje suradničkih odnosa među i s učenicima, djelotvorno rješava probleme te provodi savjetodavni rad s učenicima. Vrlo važna kompetencija koju razrednik treba posjedovati je komunikacijska kompetencija uz pozitivan i iskren pristup prema učenicima uz aktivno slušanje. Osim s učenicima, komunikacijska kompetencija učitelja ostvaruje se u suradnji s roditeljima, drugim učiteljima, ravnateljem te stručnom službom škole. Koliko je komunikacijska kompetencija učitelja važna dokazuje i Jurčić (2006) koji navodi kako učiteljeva potpora koja se temelji na njegovoj kulturi i kvaliteti komunikacije pozitivno utječe na smanjenje ispitne anksioznosti. Uspješnom komunikacijom između učitelja i učenika smanjuje se pritisak na učenike te na taj način djeluje se na njihov odnos s učiteljima, školom, vršnjacima i roditeljima, a ponajviše se djeluje na razvoj socijalnih kompetencija. Razvijene komunikacijske kompetencije učitelja potiču razvoj komunikacijskih kompetencija učenika što čini sastavni dio socijalnih kompetencija. U suvremenom kontekstu obrazovanja, kompetencije učitelja ne bi smjele ostati samo na individualnoj i predmetnoj kompetenciji već uključiti i socijalnu kompetenciju pomoću koje učitelj razvija razumijevanje prema učenicima, osjetljivost na njihove potrebe i želje, uvažavanje razlike među i slično (Zrilić, 2010). Također, autorica ističe empatiju i aktivno slušanje kao ključne karakteristike komunikacijske kompetencije. Kroz empatiju, učitelj potiče zajedništvo, suradnju te razumijevanje i poštovanje svojih učenika. Znati prepoznati, razumjeti i prihvatiti osjećaje svojih učenika osobine su empatičnog učitelja. Aktivno slušanje se temelji na empatiji, a ne na procjenjivanju. Učitelj

koristi empatiju kako bi pokušao razumjeti iskustvo, osjećaje i stavove učenika. Učitelji bi trebali izbjegavati prekidanje učenika dok govori, suprotstavljanje njegovu mišljenju kritiziranjem i predavanjem o temi o kojoj govori, raditi nešto drugo poput listanja ili čitanja za vrijeme izlaganja rada učenika.

5. Zaključak

Osim roditelja, veliku ulogu u razvoju socijalnih interakcija djeteta javljaju se vršnjaci, prijatelji i učitelji. Stoga veliku ulogu u odgoju imaju upravo odgojno – obrazovne institucije. Najuže i najveće odgojno djelovanje može se ostvariti razrednik u razrednom odjelu. Razredno ozračje u kojemu dominira pozitivna, ohrabrujuća i podržavajuća atmosfera stvara pozitivnu podlogu za razvoj kompetencija učenika, a posebice socijalnih kompetencija. Obzirom da su razvijene socijalne kompetencije potrebne za sudjelovanje u svakodnevnom životu poput primjerene komunikacije, vještina za rješavanje sukoba, stvaranje prijateljstva i slično. U stvaranju pozitivnog razrednog ozračja veliku ulogu ima razrednik. Razrednik predstavlja pedagoškog voditelja razrednog odjela i svojim djelovanjem, načinom i metodama stvara razredno ozračje. Može se zaključiti kako jedino razrednik koji u svojoj osobnosti ima razvijenu empatiju, iskazuje brigu za učenike, ima razvijene komunikacijske vještine te motivira i ohrabruje svoje učenike može poticati i stvarati uvjete za razvoj socijalnih kompetencija učenika.

6. Literatura

Božić, B. (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola, LXI* (1), 93-100.

Bratanić, M. (1993). Mikropedagogija - interkacijsko - komunikacijksi apsket odgoja. Zagreb: Školska knjiga

Brust Nemet, M. (2014). Socijalna kompetencija polaznika pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe. *Magistra Iadertina*, 9 (1), 99-109.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagogijska istraživanja,* 7 (2), 191-201.

Diković, M. (2013). Značaj razrednoga ozračja u građanskom odgoju i obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja, 10* (2), 327-339.

European Parliament (2006). Recommendations of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union, 2006/962/EC.

Jagić, S. i Jurčić, M. (2006) Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta Iadertina*, 3, 29-43.

Jurčević-Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagogijska istraživanja, 8* (2), 271-279.

Jurčić, M. (2006) Uloga ispitne anksioznosti u zadovoljstvu učenika razredno-nastavnim ozračjem. *Napredak : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 147 (2), 191-20

Jurčić, M. (2010). Nastavni kurikulum kao poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika. *Pedagogijska istraživanja, 7* (2), 205-215.

Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb:Educa.

Koludrović, M. i Kalebić Jakupčević, K. (2017). Odnos razrednog ozračja i školskog uspjeha učenika osnovnoškolske dobi. *Školski vjesnik, 66* (4.), 557-571.

Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2014). Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika. *Društvena istraživanja, 23* (2), 283-302.

Kranželić, V. i Bašić, J. (2008). Socijalna kompetencija i ponašanje djece predškolske dobi kao osnova prevencijskim programima- razlike po spolu. *Kriminologija & socijalna integracija*, 16 (2), 1-14.

Kudek Mirošević, J. (2012). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija & socijalna integracija, 20* (2), 47-58.

Markić, I. (2010). Socijalna komunikacija među učenicima. *Pedagogijska istraživanja, 7* (2), 307-315.

Mlinarević, V., Tomas, S. (2010), Partnerstvo roditelja i odgojitelja - čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Iadertina*. 5, 5; 143-158.

Previšić, V. (1996), Suvremena škola: odgojno-socijalna zajednica. U: Vrgoč, H. (ur), Pedagogija i hrvatsko školstvo. Zagreb: Hrvatski pedagoškoknjiževni zbor, str. 303–306.

Radovanović, D. (2008). Sat razrednog odjela kao oblik upravljanja i vođenja razredom u primarnom obrazovanju. *Odgojne znanosti, 10* (2 (16)), 425-466.

Varga, R. i Somolanji Tokić, I. (2015). Trebaju li nam sustavan odgoj i obrazovanje za aktivno slušanje?. *Školski vjesnik*, 64 (4), 647-660.

Vlahek, I. (2016). Razredno-nastavno ozračje i radno iskustvo učitelja. *Život i škola, LXII* (2), 119-130.

Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja, 7* (2), 231-240.

Kratko predstavljanje autora

Mia Matković, **mag. paed**, diplomirala je pedagogiju i stekla zvanje magistra pedagogije na Sveučilištu u Rijeci. Zaposlena je na radnom mjestu stručnog suradnika pedagoga u Osnovnoj školi „Kaštanjer“ Pula u Puli. Trenutno je studentica sveučilišnog (doktorskog) studija Nove paradigme obrazovanja na Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Šolska kultura in klima ter pomen in vloga razrednika

School Culture and Climate and the Importance and Role of the Class Teacher

Tatjana Vene

Šolski center Novo mesto
tatjana.vene@sc-nm.si

Povzetek

Šolska kultura se med šolami razlikuje zaradi različnih stališč in vrednot učencev in učiteljev. Vsaka šola in oddelčna skupnost naj bi imela tako kulturo in klimo, s katero bi lahko dosegala uspehe in cilje izobraževanja. Šolsko klimo predstavljajo učenci in učitelji s svojimi vrednotami in normami. Skozi delovanje oddelčnih skupnosti se oblikuje, dopolnjuje in spreminja, sodelujejo tudi učitelji in razrednik, saj lahko le na tak način pride do oblikovanja klime, ki bo oddelčni skupnosti omogočala uspešen razvoj in dosego želenih rezultatov in ciljev Temeljni namen raziskovanja je ugotoviti, kakšen je pomen razrednika pri razvoju najugodnejše klime in kulture v oddelčni skupnosti. Namen pregleda literature je v spoznavanju teoretičnih izhodišč, pojavov, odnosih in ugotavljanju podrobnosti o klimi oddelkov in pomenu razrednikov. Cilj dela je v spoznanju izhodišč na področju razvoja ugodne šolske klime in pomena razrednika v izobraževalnem sistemu. Vsak razrednik bi se moral zavedati, da »upravlja« s svojimi učenci, da mora dajati zgled in razred voditi v smeri nenehnih izboljšav. Z analizo literature nakazujemo nadaljnjo pot pri oblikovanju ugodne šolske klime, na katero ima velik vpliv tudi razrednik, ki vodi oddelčno skupnost. Rezultati raziskave imajo vpliv na razrednika v smislu zavedanja, da oddelčne skupnosti z močno in prepoznavno kulturo in klimo dosegajo boljše rezultate in večje zadovoljstvo učencev.

Ključne besede: izobraževalna organizacija, razredna klima , šolska klima, šolska kultura, vloga razrednika.

Abstract

School culture differs between schools due to the different attitudes and values of students and teachers. Every school and departmental community should have such a culture and climate, with which to achieve educational success and goals. The school atmosphere is represented by students and teachers with their values and norms. Through the operation of departmental communities, it is formed, supplemented and changed. Teachers and the class teacher also participate, because only in this way can a climate be created, that will enable the departmental community to successfully develop and achieve the desired results and goals. The basic purpose of the research is to determine the importance of the class teacher in the development of the most favorable climate and culture in the departmental community. The purpose of the literature review is to get to know the theoretical background, phenomena, relationships and to determine the details of the climate of the departments and the importance of class teachers. The aim of the work is to learn the basics in the field of developing, a favorable school climate and the importance of the class teacher in the education system. Every class teacher should be aware that he / she "manages" his / her students, that he / she must set an example and lead the class in the direction of continuous improvement. The analysis of the literature indicates a further path in creating a favorable school climate, which is also greatly influenced by the class teacher, who leads the departmental community. The results of the research have an impact on the class teacher in terms of awareness, that class communities with a strong and recognizable culture and climate achieve better results and greater student satisfaction.

Keywords: class climate, educational organization, school climate, school culture, the role of the class teacher.

1. Uvod

Današnje šolsko okolje stremi k nenehnim spremembam ter narekuje spremembe tudi v samih oddelčnih skupnostih. Ker živimo v nenehno spreminjajočem okolju, je potrebno tudi šolsko in razredno kulturo dosledno spremljati. Nekateri avtorji menijo, da izboljšanje klime v razredu pripomore k večji povezavi med učenci (Russell idr., 2011). Ustrezno oblikovana šolska kultura pomeni optimalno organiziranost učencev, kar pripomore k uspešnosti in učinkovitosti oddelčnih skupnosti. Današnje raziskave o uspešnosti in učinkovitosti oddelčnih skupnosti kažejo, da so razredniki spremenili svojo vodstveno in organizacijsko filozofijo in jo usmerili na področje odnosov do učencev, razvoju komunikacije in socialnih spretnosti.

Raziskave so pokazale, da učenci preživijo v razredu skupaj od 10.000 do 15.000 ur (Kavkler, 2009), zato sta šolska kultura in klima za kvaliteto življenja zelo pomembni.

Šolska kultura je ena izmed pomembnejših tem raziskav in izobraževanja. V današnjih časih je pomembna kvaliteta življenja izobraževalne organizacije in udeležencev v njej. Sposobni razredniki in zadovoljni učenci so ena izmed glavnih prednosti vsake šole.

V članku bomo predstavili povezave med organizacijsko/šolsko klimo in organizacijsko/šolsko kulturo, se navezali na razredno klimo in pomen razrednika. Iz prikazanih rezultatov raziskav v dveh srednjih šolah v Ljubljani bomo povzeli nekaj ugotovitev, ki so pomembne za razrednike. Skozi analizo literature bomo podali nekaj predlogov za izboljšanje, ki naj bi predstavljale usmeritve razrednikom pri njihovem delovanju.

2. Pregled literature in teoretična izhodišča

2.1 Definicija organizacijske kulture

Šolsko kulturo definiramo kot organizacijsko (Bečaj, 2001). Koncept organizacijske kulture je področje v teoriji managementa, ki ga je verjetno med prvimi promoviral Roger Harrison in ga skupaj z britanskim strokovnjakom Charlesom Handyem uvedel v 70. letih prejšnjega stoletja. Če povzamemo nekaj besed po knjigi Management v javni upravi (Pečar 2003), ki so povzete po knjigi Vision of Order (Weaver, 1995), bi lahko rekli, da je kultura kompleks vrednot, ki se združujejo v nek imidž, ki vsebuje tudi vizijo neke lastne odličnosti organizacije, nek sistem usmeritev, iz katerega lahko vsi člani organizacije črpajo neko identiteto, usmeritev in občutek pripadnosti. Organizacijska kultura je torej nek izid delovanja neke organizacije, je osnova organizacije, saj jo skozi vrednote izoblikujejo posamezniki v organizaciji in ima velik pomen na zaznavanje, analizo in na reševanje problemov.

Ni enotne opredelitve za organizacijske kulture. Temo so proučevali iz različnih perspektiv, od področij, kot so antropologija in sociologija, do organizacijskega vedenja in upravljanja znanosti in organizacijskega komuniciranja. Nekatere opredelitve organizacijske kulture:

- Roger Harrison (v Pečar 2003) pravi, da je organizacijska kultura lastna kombinacija verovanj, vrednot, delovnih stilov in odnosov, ki razločujejo eno organizacijo od druge.

- Organizacijska kultura je niz iz skupnih dogovorov, okoli katerega je organizirana akcija, je iskanje izraza v jeziku, katerem odtenki so značilni za skupino (Becker in Geer, 1960).

Definicije povzete po knjigi Strukture in procesi v organizaciji (Ivanko 2004), ki so povzete po literaturi z naslovom Sodobne organizacijske teorije (Kavčič, 1994):

- organizacijska kultura je združevalna sila v organizaciji, organizacijska kultura je vzorec prepričanj in pričakovanj članov organizacije, organizacijska kultura je nevidna sila, ki v organizaciji deluje z vidnimi oz. opazljivimi dejavniki, za organizacijo je to, kar osebnost za posameznika, organizacijska kultura je skupna filozofija članov organizacije, organizacijska kultura so tista prepričanja in vrednote, ki jih člani sprejemajo kot svoje, ki so jih torej ponotranjili.

Mnogi novejši avtorji ugotavljajo, da je ustrezna organizacijska kultura konkurenčna prednost organizacije, če se le tega zaveda. Pomembno je zavedanje tega in vlaganje energije v oblikovanje in razvijanje ustrezne kulture. Po Ivanku (1990) kulturo organizacije tvorijo: nazori, vrednote, norme, pravila vedenja, simboli, ipd.

Organizacijsko kulturo lahko opredelimo kot sistem vseh omenjenih elementov, načinov izvajanja procesov in postopkov, načinov delovanja zaposlenih usmerjenega proti njihovim skupnim ciljem, tako v notranjem in zunanjem okolju. Ravno v teh prednostih se organizacije ločijo med seboj. Temelj, da dosežemo uspešnost in učinkovitost organizacije so ljudje in njihova kultura. Uspešno delovanje organizacije in njene kulture pa ustvarja motivacijo zaposlenih, zato je smiselno proučiti kulturo in se je lotiti z vso strokovno vestnostjo.

2.2 Šola kot organizacija in šolska kultura

Sodobno šolo lahko opredelimo z značilnostmi organizacije, kot so (Rus idr., 2008):

- kompleksnost šolskega sistema,
- vključuje izjemen obseg ljudi, resursov,
- vključuje paleto različnih oblik,
- šola ima dolgoročne učinke za družbeni položaj posameznika,
- vpliv gospodarstva, ekonomske sfere ter politične sfere je vse močnejši,
- delitev dela je natančna,
- položaji, ki jih ima posamezniki, pripadajo organizaciji.

Šola predstavlja ključni dejavnik prenosa znanja in družbenega napredka, organizacijsko je razdeljena na svet zavoda, svet staršev, učiteljski zbor, strokovni aktiv in druge. Zavod pa vodi ravnatelj ali direktor.

Bečaj (2001) pravi:»da je šolska kultura kot zbirka receptov, ki povedo, kako je treba razumeti dogajanje v šolskem prostoru in kako se je pametno nanj odzvati«. Šolska kultura torej predstavlja kompleksen mehanizem, ki se ga nikakor ne da spremeniti čez noč. Nastaja v šolskem oddelku in v celotnem šolskem okolju, razrednik in ostali učitelji pa imajo nanjo velik vpliv. Za ustvarjanje šolske kulture so potrebne številne spremembe, ki morajo biti načrtno vpeljane in pravilno vodene. In še takrat nam ne more nihče zagotoviti, da bo šolska kultura učinkovito spremenjena. Po raziskavah znanstvenikov naj bi na organizacijsko kulturo najmočneje vplivali naslednji dejavniki: vedenje vodstva, pretekli dogodki, prelomni dogodki, organizacijska shema in okolje, v katerem organizacija deluje. Če te ugotovitve umestimo v šolsko okolje lahko rečemo, da imajo razredniki veliko moč in odgovornost za spreminjanje kulture, pri tem pa morajo biti te spremembe pravilno in dosledno načrtovane in vodene.

Oddelčno skupnost pa ne predstavljalo le učenci ampak tudi šolski strokovni delavci, ki so z njimi pogosto v stiku in skupaj oblikujejo, razvijajo in spreminjajo šolsko kulturo. Vendar šolska kultura ne more biti opredeljena le z vrednotami, poslanstvom in filozofijo šole. Na kulturo večkrat vplivajo tudi organizacijska struktura šole, sistemi, tehnologija in kakovost dela učiteljev.

2.3 Povezave med organizacijsko/šolsko klimo in organizacijsko/šolsko kulturo

Izhodišče šolske kulture in klime je organizacija. Besedi organizacijska klima in kultura nista sinonima, ampak sta med seboj tesno povezana. Organizacijska klima ali vzdušje v organizaciji prikazuje, kakšno je zadovoljstvo zaposlenih v organizaciji, kakšni so odnosi med zaposlenimi. Torej, na kratko, ukvarja se z značilnostmi, ki kažejo zadovoljstvo in kot je napisal Kavčič (1994) je organizacijska klima ogledalo organizacije in stanja v njej.

Organizacijska klima odraža zaznavanje trenutnega stanja, povezanega s socio-psihološkimi vidiki dela, jedro kulture pa so vrednote, ki naj bi usmerjale delovanje posameznika v organizaciji. Pojem organizacijska kultura pa je bolj globalen, usmerjen predvsem v tradicijo.

Kavčič (1994) razmišlja, da so temeljne razlike:

- Cilj organizacijske kulture je eksplicitno razumevanje vrednot, norm, mnenj, prepričanj, vzorcev, itn. Koncept organizacijske klime pa se omejuje na opis organizacijske realnosti. Pojem organizacijske klime je bolj opisen, nezgodovinski, usmerjen k merjenju pojavov v organizaciji.
- Organizacijska kultura se ukvarja bolj s procesi interakcije in konstrukcije pomena, kakor pa organizacijska klima. Zato organizacijska klima bolj odseva to, kako člani organizacije doživljajo realnost v organizaciji, kultura pa se ukvarja s pojavi, ki so objektivni, ki obstajajo, tudi če si jih člani organizacije ne zavedajo.

Če ugotovitve prenesemo na šolsko okolje, lahko rečemo, da se šolska klima nanaša na kakovost odnosov med člani v učeči se skupini. Pušnik idr. (2000) trdijo, da lahko razredno klimo zaznamo že z opazovanjem komunikacije v razredu, pogovori, z gibanjem po prostoru, reševanjem problemov, odnosom z učiteljem. V oddelkih se pozitivna klima odraža s sprejemanjem učencev med seboj in prijateljstva, negativna klima pa se zazna sovražnimi odnosi med učenci in učitelji. Pri nesoglasjih med učenci se pojavljata dva problema (Pušnik idr., 2000):

- neravnovesje med cilji skupine in interesi posameznika,
- konflikt med čustvi skupine in čustvi posameznika.

Kot pravijo Rus idr. (2008) je šolska klima produkt socialnih interakcij med učenci in učitelji, nanjo vplivajo izobraževalne in socialne vrednote, povezana pa je s socialnimi situacijami znotraj razreda in s šolo kot celoto.

Ugotavljamo, da šolska kultura predstavlja vrednote in norme oddelčnih skupnosti, šolska klima pa se nanaša na trenutno situacijo v oddelčni skupnosti. To so predvsem povezave med učenci in njihove medsebojne interakcije. Razrednik lahko s klimo lažje upravlja in s tem vpliva na obnašanje učencev. Ena najuspešnejših komponent, ki vpliva na uspešnost in učinkovitost šole je ravno ugodna šolska klima. Predstavlja produkt socialnih interakcij med učenci in učitelji, nanjo vplivajo izobraževalne in socialne vrednote, povezane s socialnimi situacijami znotraj razreda in s šolo kot celoto (Rus idr. 2008).

Vodja, kateremu je zaupana vloga razrednika, mora vplivati na oblikovanje ugodne klime v razredu.

3. Razrednik in razredna klima

Avtorja Ayers in Gray (2002) sta definirala razred kot raznoliko sestavljanko posameznikov, ki se razlikujejo po številnih lastnostih – sposobnostih, znanju, starosti, spolu, etični pripadnosti in osebnostni strukturi. Marentič Požarnik (v Peklaj idr., 2009) navaja,«da razred lahko opredelimo kot zapleten komunikacijski-interakcijski sistem«.

Po Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2015) je razrednik opredeljen kot: »tisti, ki vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oz. dijakov, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom.« Kalin (2019) navaja, da »razrednik svoje naloge opravlja v sodelovanju s celotnim oddelkom učencev, pa tudi s posameznimi učenci, njihovimi starši, kolegi in drugimi subjekti.«

Razrednik profesionalno opravlja delo oddelčne skupnosti učencev v osnovni in srednji šoli ter v dijaških domovih z upoštevanjem temeljnih načel, ki so: načelo celostnega pristopa, načelo razvojne usmerjenosti, načelo kakovostne organizacije življenja, načelo aktualnosti, načelo povezovanja, strokovnega sodelovanja in interdisciplinarnosti, načelo strokovnosti in strokovnega izpopolnjevanja in evalvacije kakovosti življenja v oddelčni skupnosti.

V šoli, ki je vzgojno-izobraževalna institucija, poteka vzgojno-izobraževalni proces, kjer so pomembni medosebni odnosi učencev. Ti odnosi močno vplivajo na razredno klimo. Razrednik, drugi učitelji v oddelku, svetovalni delavci in starši naj bi vplivali na razvijanje pozitivnih vedenjskih vzorcev in dobrih medosebnih odnosov. Razrednikovo delo naj bi vključevalo posebna znanja in spretnosti, stališča, vrednote in prepričanja. Po Programskih smernicah za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijakih domovih (Kalin idr, 2005) ima vsak učitelj možnost usposabljanja za razrednika. Učitelj z usposabljanjem in izpopolnjevanjem za razrednika naj bi razvil skrb za osebnostni in socialni razvoj učencev, spoznal naj bi razvojne značilnosti učencev, ki so mu zaupani, ugotavljal potrebe oddelka kot celote in posameznikov, skrbno načrtoval in izvajal ure oddelčne skupnosti, skupaj z učenci izdelal sistem pravil, soustvarjal razredno klimo, kakovostne odnose med učenci, starši, upošteval individualne razlike med učenci, socialno in kulturno okolje, iz katerega izhajajo, se odzival na posebne potrebe učencev.

Peklaj idr. (2009) navajajo avtorja Rathvona (2003), ki pravi: »da je ukvarjanje z učenci, ki motijo pouk s svojim neprimernih in motečim vedenjem ena izmed ključnih skrbi, s katerimi se srečujejo učitelji.« Prav tako se s tem problemom srečujejo tudi razredniki, ki so neposredno povezani z učitelji, ki poučujejo učence. Avtorja Tattum in E. Tattuma (v Peklaj idr., 2008) predlagata rešitve, da lahko socializacijske vplive šolskega okolja imenujemo kar socialni kurikulum, ki ponuja učencem možnost, da se veliko naučijo o medosebnih odnosih in pravilih socialnega vedenja in da je ločevanje učnih in vzgojnih ciljev mogoče le na teoretski ravni, medtem ko se v razredu učni in vzgojni cilji nikakor ne izključujejo, temveč se običajno prepletajo.

Primer uveljavitve pojma »socialne veščine« je inovacijski projekt Srednje elektro šole in tehniške gimnazije Novo mesto, kjer so v sodelovanju z učitelji-razredniki poskušali doseči večjo učinkovitost dela v oddelčni skupini. Cilj projekta je bil vzgojiti vljudnega dijaka, ki bi

bil sposoben kulturne komunikacije med sošolci in učitelji. Kazalci, ki naj bi kazali uspeh so (Kocjan, Kostanjšek in Potočnik Metelko, 2010):

- dijak uporablja vljudnostne izraze,
- upošteva dogovore,
- med pogovorom sogovorcu ne sega v besedo,
- upošteva pravila hišnega reda,
- upošteva osebnost drugih dijakov/sošolcev in jih spoštuje,
- pomaga vzdrževati red v učilnicah, ne uničuje tuje lastnine.

Razredna klima zelo vpliva na uspešnost učencev v šoli (Rus idr. 2008). Mnogi avtorji se ukvarjajo z želeno in obstoječo klimo in neskladjem med njima. Idealne klime ni. Klima je lahko odraz določenih pritiskov. Pritiski se lahko odražajo z avtoriteto nadrejenih in komunikacijo med učenci in razrednikom. Kot pravi Murray (Rus idr., 2008) obstajata alfa in beta pritisk. Alfa pritisk predstavlja zaznano razredno klimo, ki jo zaznajo zunanji opazovalci, beta pritisk pa predstavlja klimo, ki jo zaznajo udeleženci pedagoškega procesa sami. V literaturi obstajajo tudi mnogi instrumenti proučevanja razredne interakcije in razredne klime. Z vprašalniki se ugotavlja želena in prevladujoča razredna klima. Pomembna je usklajenost percepcij med zaželeno in prevladujočo razredno klimo (Rus idr. 2008). Vendar se spreminjanje razredne klime ne sme izpeljati na silo. Vsak razrednik bi se moral zavedati, da je življenjski prostor posameznika sestavljen iz njegovega fizičnega in psihičnega okolja, motivacije, življenjskih izkušenj in samopodobe.

Raziskava, ki je bila opravljena v tretjih letnikih srednjih šol v letih 1990, 2003 in 2007 (Rus idr., 2008) je pokazala, da so bili učenci v letu 1990 bolje motivirani za učenje, vendar na šoli v razpoloženju in medsebojnem razumevanju niso delovali usklajeno, zato tudi ocenjena klima ni bila relativno stabilna, kot v letih 2003 in 2007. Na podlagi rezultatov raziskave sklepajo, da je bila v letu 1990 zadovoljena osnovna raven razredne klime, ki se je prilagajala le posameznikom, vendar s tem učenci niso bili upoštevani kot enakovredni, saj v medsebojni komunikaciji niso najbolje delovali. V letih 2003 in 2007 so se že izkazali pozitivni rezultati spreminjanja klime na treh srednjih šolah.

Raziskava, opravljena leta 2020, v kateri je sodelovalo 124 učencev devetih razredov drugega triletja z njihovi razredniki prikazuje rezultate, da je v razredih, v katerih učenci zaznavajo ugodnejšo razredno klimo manj osamljenih učencev. (Jurinec, 2020)

Ugotavljamo, da se je razredna klima skozi desetletja močno spreminjala. Opažamo izboljšave v lastni socialni sprejetosti s spodbujanjem ugodne šolske klime.

Na podlagi prikazanih raziskav skozi desetletja o povezavi socialne klime v razredu ki je del širše klime na šoli, lahko povzamemo nekatere ugotovitve, ki so pomembne za razrednike, ki vodijo oddelek, in sicer:

- pozitivna socialna klima pripomore z večjemu zadovoljstvu, hkrati pa zadovoljstvo učencev ustvarja pozitivno klimo,
- ugodna klima je največkrat povezana z dobro disciplino in motiviranostjo učencev ter dobrim medsebojnim razumevanjem,
- dobro delovno ozračje spodbuja učenje in sodelovanje,
- učenci ob percepciji dobre razredne klime zaznajo manj napetosti in pritiskov v oddelku.

Avtorja McGrath in Francey (1996) pravita, da o povezani oddelčni skupnosti govorimo takrat, ko posamezni učenci čutijo svojo skupino kot prijetno in zadovoljujoče okolje tudi zase. Kot zanimivost naj omenim, da v razredni skupnosti z razvito visoko stopnjo kohezivnosti

učenci uporabljajo izraz za opisovanje razreda besedo »mi« in »naš« razred. Razrednik naj na razrednih srečanjih z učenci uporabi pristni recept: govori iz srca, s sprijaznim glasom, ki dovoljuje odprtost in zaupanje. Izogiba naj se manipulaciji, strahu ali krivdi. Časa naj ne izkorišča za kritiziranje učencev zaradi minulega vedenja ali pomanjkljivega dela. Pozornost naj usmeri v vedenje, katerega naj bi učenci posnemali. Ravno tako Sims (2004) navaja, da so razredna srečanja uspešna, kadar učenci:

- sedijo bliže drugemu,
- ne izpodbijajo drug drugega,
- več in globlje pripovedujejo o sebi,
- ravnajo tako, da so svojim prijateljem v oporo.

Razrednik lahko doseže kakovostno življenje in kakovostno vzgojo in izobraževanje s tem, da dijake spodbuja k medsebojni komunikaciji, razvija zaupanje in omogoča pogoje, da se čim bolje spoznajo med sabo. Pušnik idr. (2000) predlagajo nekaj koristnih napotkov za vsakdanjo rabo. Ti predlogi so: mnogokrat delite z razredom svoje občutke in skrbi, spodbujajte in pohvalite obnašanje, ki temelji na zaupanju, pozorno in z naklonjenostjo poslušajte vsakega posameznika, poskušajte odkriti in spodbujati najboljše pri učencih – poiščite močna področja, pričakujte odgovorno obnašanje, podpirajte in vzdržujte skupna pravila – zaupnost, brez opravljanja, zatiranja, ko pride do zlorabe, spodbujajte odpuščanje in spravo.

4. Zaključek

Na podlagi proučevane literature lahko ugotovimo, da je ugodna razredna klima velikokrat povezana z dobro disciplino, motiviranostjo učencev ter dobrim medsebojnim razumevanjem. Od razrednika se pričakuje, da z učenci ravna pošteno in jim svetuje. Učenci pričakujejo jasna navodila in ustaljene postopke. Pomen dajejo korektnemu sodelovanju med posamezniki in razrednikom. Lahko rečemo, da razrednik s svojim delovanjem pomembno vpliva na ugodno ali neugodno razredno klimo.

Če povzamemo razmišljanja različnih avtorjev, ki opisujejo ugodno razredno klimo, lahko njihove ugotovitve podamo kot predloge za izboljšanje, ki naj bi predstavljali usmeritve razrednikom pri njihovem delovanju. Učinkovito delovanje razrednika vpliva tudi na zadovoljstvo učencev v oddelku.

Za priporočeno delovanje razrednikov lahko na podlagi raziskanega podamo nekaj predlogov za izboljšave, in sicer:

- da učenci z razrednikom skupno določajo cilje oddelčne skupnosti,
- da se trudijo povečati motivacijo za učenje (delo v korist oddelčne skupnosti učence notranje motivira, v delu se uresničujejo, pripadnost skupnosti se povečuje),
- da se poskušajo učiti iz življenjskih izkušenj učencev in razrednika (skupne norme vedenja učencev in razrednika krepijo soglasnost v interpretaciji izkušenj),
- da omogočajo nagrajevanje in priznanje za dobro delo učencev v oddelčni skupnosti,
- da pravočasno obveščajo učence o doseganju uspeha in ciljev.

Ustvarjanje uspešne razredne klime je zahtevna naloga razrednika. Upoštevati mora številne notranje dejavnike in dejavnike v šolskem okolju. Upoštevati mora pretekle dogodke, sedanjost in predvideti prihodnje razmere in situacije. Razrednik naj učencem predstavi učinke ugodne razredne klime, za katero naj bi se vsi zavzemali. Za vzpostavljanje ustrezne klime naj bi se tako zavzemali učenci in razrednik. Ustrezno negovana razredna klima omogoča učinkovitost oddelčne skupnosti, zato mora biti razrednik še posebej pozoren, da skupne razredne vrednote

ne bodo samo skupek lepih pridevnikov, temveč da bodo prave odločitve, ki se bodo udejanjale v vseh skupnih dejanjih razreda: strategiji, odločanju, delegiranju pravil, nagrajevanju, obravnavi učencev itd. Samo na tak način postanemo dober razrednik in aktiven člen pri usmerjanju razredne klime in pripomoremo k temu, da se bodo učenci bili sposobni prilagajati prevečkrat turbulentnemu šolskemu okolju.

Dobro je, da razrednik postane dober razrednik za svoje učence. Vsak, kdor kvalitetno opravlja svoje delo, rad vidi, da se to prizna, ceni in primerno nagradi. Učenci v razredu so uspešni in zadovoljni, v kolikor se tega zavedajo. Usposobljenost razrednika velikokrat igra pomembno vlogo v odnosu do učencev, ki se lahko kože kot spodbujanje, motiviranje, izražanje pohval in nagrajevanja. Razrednik se mora zavedati, da je prednost oddelkov povezana s človeško dimenzijo, zato se mora truditi, da svojo pozornost usmeri h krepitvi in večanju pozornosti do učencev. Učenci so soodgovorni pri oblikovanju in spreminjanju razredne klime, zato je tudi njihova naloga, da se trudijo oblikovati ustrezne odnose in stremeti k nenehnim izboljšavam.

Menimo, da so cilji vzgojno izobraževalnih zavodov usmerjeni v ohranjanje pozitivne klime, spodbujanju razvoja znanja in inovativnega delovanja učencev. Z upoštevanimi predlogi za izboljšavo naj bi razredniki spodbujali učence, vsekakor pa uspehe posameznikov ustrezno, dosledno in pravično nagrajevali. Učenci pa bi morali aktivno sodelovati in se zavzemati za uspeh in zadovoljstvo na vseh področjih svojega delovanja.

5. Literatura

Ayers, H. in Gray, F. (2002). *Vodenje razreda*. Ljubljana: Educy.

Becker, H. in Geer, B. (1960). Participant Observation: The Analysis of Qualitative Field Data. *Human Organization Research: Field Relations and Techniques*. Homewood, IL: Dorsey.

Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika, 52*(1), 32-44.

Ivanko, Š. (1990). *Organiziranje podjetij v tržnem gospodarstvu*. Kranj: Moderna organizacija.

Ivanko, Š. (2004). *Strukture in procesi v organizaciji*. Ljubljana: Fakulteta za upravo.

Jurenec, N. (2020). *Povezanost razredne klime in socialne sprejetosti učencev* (Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta). Dostopno s https://dk.um.si/Dokument.php?id=144721

Kalin, J. (2019). Vloga pedagoga pri sodelovanju z razredniki in oddelčno skupnostjo. V D. Štefanc (ur.). *Sodobna pedagogika* (str. 70-86). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Kalin, J., Bizjak, C., Dobnik Žerjav, M. in Hrovat, A. (2005). *Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijakih domovih.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar-Okoliš in M., Mažgon, J. (2009*). Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Kavčič, B. (1994). *Organizacijska kultura*. V S. Možina (ur.). *Management* (str. 175-205). Ljubljana: Didakta.

Kavkler, M. (2009). Modeli in strategije za obravnavo učencev z učnimi težavami. V D. Štefanc (ur.). *Sodobna pedagogika* (str. 362-375). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Kocjan, Z., Kostanjšek, S. in Potočnik Metelko, A. (2010). *Priročnik za izboljšanje razredne klime*. Novo mesto: Šolski center Novo mesto.

McGrath, H. in Francey, S. (1996). *Prijazni učenci-prijazni razred*. Ljubljana: DZS.

Pečar, Z. (2003). *Management v javnem sektorju*. Ljubljana: Fakulteta za upravo.

Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Košir, K. (2008). *Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja ter vloga teh kompetenc pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1202/1/pp_465-518.pdf

Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

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

Russell, S., Kimberly, B., Fontanini, E.,Wu,T., Strussell, A. in Peterson, R. (2011). Preprečevanje nasilja v šoli. V R Kroflič (ur.). *Kazen V šoli?* (str. 106-130). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Rus, Velko, S., Pintarič, M. in Jamnik, N. (2008). Primerjalna analiza socialne klime v tretjih razredih dveh srednjih šol iz Ljubljane – primerjava v letih 1990-2003-2007. *Anthropos,* 40*(3-4),* 117-150.

Sims, P. (2004). *Spodbujanje odličnost. Vsak otrok je lahko dober učenec.* Tržič: Učila International.

Weaver, R. (1995). *Vision Of Order, The Culture Crisis of Our Time*. Wilmington: Luisiana State University.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. (2007). Pridobljeno s https://zakonodaja.com/zakon/zofvi/63-clen-razrednik, dne 26. 10. 2020.

Kratka predstavitev avtorja

Tatjana Vene, mag. menedž. kak, je zaposlena na Šolskem centru Novo mesto. Kot učiteljica poučuje teoretične predmete v poklicnem, srednjem strokovnem , poklicno- tehniškem izobraževanju in programih izobraževanja odraslih in kot predavateljica na višješolskih strokovnih programih. Je avtorica in soavtorica strokovnih člankov in mentorica študentom pri izdelavah diplomskih nalog. Skrbi za stalno strokovno izpopolnjevanje.

Am I Mindful when I Teach, Present Equals Magic

Effi Karatopouzi

ACS American Community school
karatopouzie@acs.gr

"Mindfulness is the awareness that emerges through paying attention on purpose,
in the present moment and nonjudgmentally,
to the unfolding of experience moment by moment.
Jon Kabat Zinn (2003)

Longer Abstract

1. Mindfulness

Mindfulness is not a magical state of mind. It's a natural human ability to inhabit one's body, mind, and experience with opponency and receptivity. It's paying attention on purpose. When we pay attention on purpose, we're able to see beyond fear, anger, jealousy, and shift into a desire for things to be different. Mindfulness can help decrease stress and anxiety. It can strengthen resilience and emotional regulation as well as increase attention, improve critical thinking and deepen compassion. The roots of stress lie deep within our nervous system. In physical education we provide supportive tools to help students calm their nervous system, focus their attention, work with their emotions, and cultivate open and curious minds. In the end, we want students to develop a stronger capacity of self-care, self-compassion, and self-reliance.

2. Mind-Body-Soul program (MBS)

The Mind-Body-Soul program was first developed in 2017. In the early days, students were forced out of their comfort zone. Never before had they learned how to be aware of their actions, movements, thinking, and feeling in a physical education class. Quickly, students became engaged. They excitedly anticipated the sun and silent circles where they could share their emotional updates, physical discomforts, or mental challenges. During the lessons, they soon understood that being mindful and answering the 8 questions made them feel more secure in their physical movement and not only enjoyed the lesson more but built up their self-esteem.

There are a few key features to the Mind-Body-Soul program and teaching philosophy/methodology:

1. Use mindfulness tools according to the needs of the class. To maintain student interest, the same approach toward raising student awareness are rarely used.
2. The priority is students to act the way they feel and approach mindfulness in a self-created way rather than imitating something their teacher says or a video shows.
3. Avoid showing videos of other students practicing mindfulness.

4. Explain to students prior to an exercise why we are practicing this exercise and what we need to pay attention to.
5. Not all students will feel comfortable closing their eyes, lying down to relax, or breathing in front of others. Offer alternatives such as sitting cross-legged instead of lying down or focusing on one thing in the room rather than closing their eyes.
6. Connect all mindfulness tools and exercises with students' everyday life achievements and goals. Personalized mindfulness prompts a willingness to improve themselves.
7. Relate their daily or regular routine with the awareness routines they are building. These tools can be used anytime and anywhere.

Mindfulness teaching goes beyond ordinary teaching paradigms. In the second decade of the 21st century, we need to approach our students with, and instill in them, innovation. An educator's influence is powerful. We have responsibilities to create interdisciplinary lessons and classrooms. For physical education, this means connecting a healthy body with an aware mind, and a clear soul. We are educating the future leaders of our world. This generation must be aware of their actions; In order to achieve their goals and holistically thrive, they will need to be able to rely on their internal power and awareness of what, why, when, and how to study, learn, and act on their goals of mind, body, and spirit.

Mind-Body-Soul program at ACS Athens

The author of this paper has been a Physical Educator and mother for 20 years. Her central aim for students and her own children is to provide them with the tools to grow healthy in mind, body, and soul and utilize these across all aspects of their lives. Effective teaching stems from generating interest and positive attitudes toward the subject matter.

The information can be overwhelming. There are proven techniques and evidence based practices that illicit effective student development, love of learning, and new skill acquisition.

Three years ago, we began teaching through mindfulness at American Community Schools of Athens. A three years action research has provided positive testimonies of students and teachers alike. While the curriculum has been never changed to practice these mindfulness tools, we make use of them in every subject we teach to raise students' awareness of their thinking, movement, and feeling. We implement mindfulness tools in class so students can develop personal awareness, learn the use of breathing, how to focus in the moment, grasp the connection of the Mind-Body-Soul, and internalize the benefits these three elements have in their lives. Mind is the ways to improve our mindset as well as the ways we think, observe, and accept stimuli as they are while gaining new perspectives. Body is the way we move and take care of our bodies' needs. Soul is tending to emotions and building awareness of who we are. The connection between these three creates a balance for our students' well-being.

There are consistent questions that are asked or statements that are made during students physical education lessons:

1. Describe what you are doing.
2. Bring your attention to this physical exercise.
3. Are there any parts of your body that are working extra hard?

4. Does your body feel different in any way as you exercise? How so?
5. Are you focusing on the movement right now or are you thinking of something else?
6. What can you do to clear your mind and try again?
7. How do you feel during your practice?
8. Does your body follow your directions?

When students act, they use their body, yet, they must simultaneously think so they use their mind too. At the same time, students need to sense their feelings in order to control and be aware of their actions and thoughts. The framework used at ACS Athens in every lesson with all kindergarteners to fifth graders starts by sitting in the sun circle. Here, we share our feelings, thoughts, and physical condition prior to starting the lesson. We connect with one another, a useful empathetic and teamwork skill, and feel safe to receive feedback from the teacher, or their classmates. The sun circle does not last for more than five minutes. Immediately after, we start our subject of the day and the questions and statements above will be utilized during the lesson.

Practicing Mindfulness in elementary school has given to the teacher a tremendous connection with her students, as both teacher and students connect with by being more aware of our needs during the lesson and beyond that .

Mindfulness connects us even through the day, even when they are at home and they struggle with difficulties or they want to relax or they need some time to focus more they can always use what they have learned at school during our lessons.

Therefore, what the teacher likes to say to her students in ACS elementary is:

“Be aware of what you do now, as the past has gone and tomorrow is what you create today”.

Abut the author

Effi Karatopouzi, a graduate of Athens University, Department of Physical Education. Since then, she has participated in many courses, seminars and additional trainings on various topics covering athletics as well as mind and soul management towards physical activities, especially for kids. She is a former member of Hellenic NtlTeam at Track and Field (javelin throw) with many Championships under her. In addition, she is a distinguished archery athlete and archery trainer, as well as a Nordic Walking National Trainer.
For several years she has been teaching early childhood and elementary school classes; training Middle school and High school track and field; and have also been an Archery Teacher and a fitness trainer for adults.
Studded child physiology, she is a Reiki Therapist and yoga teacher for children.
Her personal experience from teaching all these years, and also the feedback received from all age groups, is that people need a mindful way of being taught, that will boost their self-esteem, build up their confidence and ability to understand what they truly need and want in their lives.
Live today, keep the treasure moments from yesterday and use it as your guideline, don’t think about tomorrow, as tomorrow is going to be your today.

Delavnice za spodbujanje pozitivne samopodobe učencev

Workshops to Promote a Positive Self-image of Pupils

Tjaša Lajmsner Paklec

OŠ borcev za severno mejo
tjasa.lajmsner-paklec@guest.arnes.si

Povzetek

Pozitivna samopodoba je izjemnega pomena v življenju vsakega posameznika. Oblikovanje slike o sebi je ena izmed pomembnejših razvojnih nalog mladostnikov, kjer ima samopodoba še posebej pomembno vlogo. Ker se na srednjih šolah veliko dijakov sooča z negativno samopodobo, je zelo pomembno, da jo krepimo že pri učencih v osnovni šoli. Osrednji namen delavnic je spodbujati in krepiti pozitivno oziroma preprečevati nizko samopodobo. Učenci preko delavnic dobijo spoznanje, da je vsak od njih uspešen in pomemben. Prvi del delavnic je namenjen vsem učencem od 6. do 9. razreda, njihov cilj je spodbujanje in splošno ozaveščanje o pozitivni samopodobi. Drugi del delavnic pa je namenjen obravnavi rizičnih učencev. Pri razvoju samopodobe otroka imajo bistveno vlogo pomembni drugi. Tako lahko tudi učitelji in svetovalni delavci pomembno vplivajo na otrokovo vrednotenje samega sebe. Ko učenci svojih pozitivnih lastnosti in močnih področij ne prepoznajo oziroma se jih ne zavedajo, so lahko ravno učitelji ali svetovalni delavci tisti, ki jim pri tem pomagajo.

Ključne besede: delavnice, duševno zdravje, mladostniki, pozitivna samopodoba, preventiva.

Abstract

Positive self-image is very important in each individual's life. Creating an image about oneself is one of the most important teenagers' tasks that's why self-image plays an important role in youth. A lot of secondary school students face with negative self-image. That is the reason why it is important to strenghten self-image already in primary school. The central purpose of workshops is to encourage and reinforce positive self-image and prevent the negative one. Through workshops pupils get the resipiscence that everyone of them is successful and important. The first part of the workshops is for pupils in classes 6. to 9. The main goal is stimulation and positive self-image awareness. The second part is intended for pupils of risky self-image. The important others play the crucial role by the development of the pupils' self-image. Teachers and teachers for pupils with special needs can influence child's evaluation of oneself. When pupils don't recognize their strong areas or are not aware of them, the teachers and teachers for pupils with special needs are the ones who can help pupils finding them.

Key words: mental health, positive self-image, prevention, workshops, youngsters.

1. Uvod

Oblikovanje slike o sebi je ena izmed pomembnejših razvojnih nalog mladostnikov, kjer ima samopodoba pomembno vlogo. Ker se na srednjih šolah veliko dijakov sooča z negativno samopodobo, je zelo pomembno, da jo krepimo že pri učencih v osnovni šoli. Pozitivna samopodoba in samospoštovanje lahko vodita do boljšega duševnega zdravja in socialnega vedenja, slaba samopodoba pa je povezana s široko paleto duševnih motenj in socialnih

problemov, kar lahko preprečimo s preventivnimi delavnicami. Osrednji namen delavnic je preprečevati nizko oziroma spodbujati in krepiti pozitivno samopodobo. S pomočjo delavnic se učenci začnejo zavedati svojih pozitivnih lastnosti, stvari, ki so jim na sebi všeč, stvari, ki jih znajo dobro opraviti. Tako razvijajo pozitiven občutek o sebi, o svojih lastnostih in sposobnostih. Učencem preko delavnic poskušamo dati spoznanje, da je vsak od njih uspešen in pomemben. Izvedba delavnic prinese informacije o rizičnih učencih oziroma učencih z nizko samopodobo; le-te vključimo v nadaljnjo obravnavo in svetovanje.

2. Samopodoba

Danes razumemo samopodobo kot množico odnosov, ki jih posameznik vzpostavlja do samega sebe, bodisi zavedno ali nezavedno. V odnose s samim seboj vstopa postopoma, s pomočjo občutij, predstav, vrednotenj, ocen samega sebe, svojih tipičnih socialnih naravnanosti in ravnanj, ki jih razvija že od rojstva dalje (Kobal Grum, 2003). Samopodoba usmerja naše razmišljanje o sebi in o svetu, naše čustvovanje in vedenje ter vpliva na odnose z drugimi. Je eno temeljnih področij osebnosti. Zajema celoto predstav, mnenj, stališč, ki jih imamo o sebi, in odnos do samega sebe (Roškar, Gabrijelčič Blenkuš, Gregorič, 2008).

Ko govorimo o samopodobi, ne moremo mimo njenega najpomembnejšega korelata, in sicer samospoštovanja. Rosenberg (1965, v Kobal Grum, 2003) je opredelil samospoštovanje kot pozitivno ali negativno stališče do sebe. Visoko samospoštovanje pomeni, da se posameznik sprejema takšnega, kot je, da se ceni, je zadovoljen sam s seboj in se čuti vrednega samospoštovanja. Oseba z nizkim samospoštovanjem se ne ceni, svojih lastnosti ne odobrava, o sebi ima negativno mnenje.

2.1 Področja samopodobe

Mnoge raziskave so potrdile, da je samopodoba strukturirana – sestavljena iz večjega števila področij. Med najpomembnejšimi v obdobju mladostništva (Kompare idr., 2012) so:

- Šolska (akademska) samopodoba – zaznava lastnih spretnosti in sposobnosti za učenje ter zanimanja za šolske predmete. Gre za prepričanje o tem, koliko je nekdo zmožen biti uspešen, in za zaznavanje lastnega uspeha.
- Telesna samopodoba – prepričanja in sodbe o svoji telesni privlačnosti, o telesni kondiciji in slogu oblačenja ter primerjava lastnega videza z drugimi in prepričanja o tem, kako osebo vidijo drugi. S telesno samopodobo se zelo veliko ukvarjajo mladostniki, saj se takrat telo zelo hitro spreminja in so telesne značilnosti v središču lastnega in medsebojnega vrednotenja; pri dekletih je pomembnejši videz, pri fantih pa sposobnosti, moč in spretnost.
- Medosebna ali socialna samopodoba – obsega zaznave, prepričanja in presoje o odnosih z vrstniki in drugimi pomembnimi bližnjimi osebami. To so zaznave o lastnih sposobnostih sklepanja prijateljstev, o lastni priljubljenosti in o kakovosti odnosov z bližnjimi.
- Čustvena samopodoba – zaznave in prepričanja o izražanju in obvladovanju čustev, o tem, ali smo pretežno dobro ali slabo razpoloženi, kako močno se čustveno vzburimo v različnih situacijah in podobno.

2.2 Oblikovanje samopodobe

Obstajata dve klasični izhodišči glede oblikovanja samopodobe. Prvo izhodišče podaja William James, in sicer predstavlja samopodobo ter samovrednotenje s pojmi kognitivnih procesov, kjer posamezniki ocenjujejo svoje kompetence in dosežke v primerjavi s pričakovanji, ki jih imajo o sebi. Drugo izhodišče predstavlja Cooley, ki je izpostavil pomen pomembnih drugih pri razvoju samopodobe. Cooley je govoril o treh procesih: o posameznikovi percepciji slik drugih ljudi o njem, o posameznikovi percepciji vrednotenja s strani drugih in o posameznikovem čustvenem odzivu na situacijo (Ferbežer, Težak in Korez, 2008).

Po Rogersu je doživljanje samega sebe osnova človekovega vedenja, saj "jaz" oblikuje in določa vedenje. To pomeni, da je naše vedenje odvisno od tega, kar si mislimo o sebi. Pojem jaza je opredelil kot človekove zaznave, stališča in vrednote, ki so se izoblikovale z življenjskimi izkušnjami. Jaz je torej podoba o sebi ali samopodoba. Vključuje zavedanje samega sebe in svojih zmožnosti, vpliva pa tudi na človekovo zaznavanje sveta in vedenja. Po Rogersovem mnenju je naša samopodoba sestavljena iz dveh osnovnih delov: realnega in idealnega jaza. Realni jaz predstavlja to, kar si mislimo o sebi, idealni jaz pa je to, kar bi radi bili oziroma si želimo, da bi bili. Rogers je ugotovil, da so najbolj srečni in najbolj duševno zdravi tisti ljudje, pri katerih je med realnim in idealnim jazom zelo majhna razlika oziroma je ni. Od razlike je odvisno tudi samospoštovanje. Večja je razlika, manjše je samospoštovanje in obratno (Kompare, Stražišar, Dogša, Vec in Jaušovec, 2002).

2.3 Samopodoba skozi otrokov razvoj

Horvat in Magajna (1987, v Kobal, 2000) sta razdelila predšolsko obdobje samopodobe na 4 faze: uporaba lastnega imena, povečana samostojnost, razširitev pojma sebe in verbalizacija občutij o sebi. V povprečju začne otrok uporabljati lastno ime pri dveh letih. Pri treh letih razvije povečano težnjo k avtonomnosti. Pri štirih letih začenja pojem sebe razširjati na jaz in stvari, ki mu pripadajo. Od petega do šestega leta prične govoriti o svojih občutjih do sebe. S samopodobo, ki jo razvija v predšolskem obdobju, vstopi v šolo. Nadaljnji razvoj pa je odvisen od več dejavnikov, kot so npr.: učna uspešnost, odnos z učitelji, odnos s sošolci, motivacija … Da postaja samopodoba bolj strukturirana, ji omogoča vstopanje v nove socialne situacije in socialne vloge ter razvoj kognitivnih sposobnosti. Vstop v mladostništvo predstavlja pomemben mejnik v razvoju posameznikove samopodobe. Raziskave kažejo, da je oblikovanje samopodobe ena temeljnih nalog v mladostništvu. Mladostnik se sooča z vrsto razvojnih nalog, ki se dotikajo naslednjih področij: iskanje lastne identitete oziroma samopodobe, odnosa do lastnega telesa in oblikovanja spolne vloge, odnosov z vrstniki, s starši in drugimi avtoritetami, prilagajanje družbenemu okolju …

Po Eriksonu je za oblikovanje samopodobe najpomembnejše prav obdobje mladostništva. Mladostnik se namreč znajde na razpotju; ali bo ustvaril samopodobo, s katero se bo uspešno znašel v vlogi odrasle osebe in s katero se bo prebijal skozi nadaljnje faze, ali pa bo prišlo do identitetne zmedenosti, ko posamezniku ni čisto jasno, kdo je in kaj hoče, kar vodi v težave pri prevzemanju svojih vlog in nalog. Takrat govorimo o krizi identitete. V tem primeru bo razvil izkrivljeno in namišljeno samopodobo, ki je najbolj opazna na področju delavnosti, intimnosti, partnerstva in pri načrtovanju prihodnosti (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009).

2.4 Pozitivna samopodoba

Pozitivna samopodoba pomaga otroku bolje živeti. V nadaljevanju so predstavljene značilnosti otrok s pozitivno samopodobo (Youngs, 2000):

- Uživajo v pridobivanju novih izkušenj, postavljajo si zahtevne cilje, ki jih tudi dosegajo.
- Lažje vzpostavljajo medsebojne zadovoljive in zdrave odnose.
- Se samozavestno soočajo z ovirami, strahovi in težavami ter so v medosebnih konfliktih prepričani vase.
- S problemi se spopadajo in ne dovolijo, da bi jih težave strle.
- Bolje se razumejo z vrstniki in imajo do njih pozitivni odnos.
- So odgovorni do sebe in drugih in pripravljeni pomagati.
- So sočutni do drugih in do sebe.
- So odločni, prijateljski, zaupljivi, optimistični in vidijo smisel v svojem življenju.
- Prevzemajo več nadzora in odgovornosti nad svojim življenjem, njihova odgovornost je večja, pripravljeni so se spopadati z novimi težavami, saj so v preteklosti doživljali uspehe.
- Znajo si izdelati strategijo za premagovanje ovir in znajo kompenzirati slabosti, saj poznajo svoje sposobnosti.
- Čeprav so že kdaj doživeli kakšen neuspeh, o njem razmišljajo samozavestno in se krepijo ob pozitivnih izkušnjah.

2.5 Intervencije na področju samopodobe

Skoraj polovica vprašanih slovenskih mladostnikov vsaj enkrat na mesec doživlja in poroča o simptomih, kot so razdražljivost, nemir, nespečnost in potrtost, glavobol, bolečine v želodcu in križu. Zaskrbljujoče je dejstvo, da okrog 10 % vprašanih mladostnikov take simptome doživlja več kot enkrat na teden, pri čemer velja poudariti, da dekleta v povprečju navajajo več simptomov kot fantje. Podobni in še bolj zaskrbljujoči so podatki Tomorijeve (1998, v Roškar, idr., 2008), ki pravi, da kaže klinično pomembno stopnjo depresivnosti 20 % fantov in 40,5 % deklet v slovenskih srednjih šolah. Nezdravljene duševne motnje, še posebej depresija, pa se zelo pogosto stopnjujejo do samomorilnega vedenja. Če je v odraslosti eden izmed pomembnejših napovednih dejavnikov za samomorilno vedenje depresija, sta pri mladostnikih zelo pomembna napovedna dejavnika povečanega samomorilnega tveganja nizko samospoštovanje in samopodoba, ki se povezujeta z depresijo. V Sloveniji je v starostni skupini med 10-19 let letno storjenih približno 2 % vseh samomorov, s čimer Slovenija žal krepko presega evropsko povprečje (Roškar, idr., 2008).

Tako so intervencije pomembne tudi za področje samopodobe. Pristope k obravnavi duševnega zdravja je potrebno prilagoditi temu, kaj pravzaprav želimo doseči in s kakšno populacijo mladostnikov se ukvarjamo. Pri intervencijah za mladostnikovo samopodobo je pomembno upoštevati, da:

- ustvarjamo sprejemajoč in spoštljiv odnos z učenci ter jim postavljamo primerne omejitve;
- učencem pomagamo, da si bodo postavljali cilje in si prizadevali za njihovo uresničitev;
- učencem pomagamo, da se bodo spoštovali in sprejemali;

- učence spodbujamo, da sodelujejo med seboj, sprejemajo različnosti;
- učence spodbujamo, da se ne izogibajo problemom, ampak jih poskušajo reševati;
- učence učimo, kako se uspešno spopadajo s stresom;
- učencem pomagamo razvijati pozitiven, stvarnejši pogled na življenjske situacije;
- učencem pomagamo, da se učijo prevzemati odgovornost za svoje ravnanje;
- učencem pomagamo, da prepoznavajo, sprejemajo in izražajo svoja čustva (Roškar, idr., 2008).

3. Namen in cilji delavnic

Osrednji namen delavnic je spodbujati in krepiti pozitivno oziroma preprečevati negativno samopodobo. Učencem poskušamo dati spoznanje, da je vsak od njih uspešen in pomemben.

Delavnice so namenjene osnovnošolcem od 6. do 9. razreda. Vsebina delavnice je prilagojena ciljni skupini, torej osnovnošolcem (starim od 11 do 15 let) in je časovno omejena na 95 minut (2-krat po 45 minut in 5 minut odmora).

Cilji delavnic:

- utrjevanje pozitivnih prepričanj o sebi;
- razvijanje občutka sposobnosti, učinkovitosti, zadovoljstva s seboj;
- utrjevanje občutka lastne vrednosti in zavedanja svojih zmožnosti;
- razvijanje pozitivnega pogleda na določene življenjske situacije;
- postavljanje realnih ciljev (upoštevanje svojih zmožnosti in omejitev);
- spoznavanje sebe;
- doseganje razvojnih nalog (oblikovanje identitete);
- spodbujanje dobrih medsebojnih odnosov;
- preprečevanje duševnih bolezni, do katerih lahko pride zaradi nizke samopodobe.

4. Predstavitev delavnic

Prvi del delavnic je namenjen vsem učencem od 6. do 9. razreda. Cilj le-teh je spodbujanje in splošno ozaveščanje o pozitivni samopodobi in preprečevanje negativne oziroma nizke samopodobe.

Vsebina delavnice:

1. UVODNA PREDSTAVITEV DELAVNICE (5 minut)

2. SPOZNAVNA IGRA PAJKOVA MREŽA (15 minut)

Pri tej igri se z učenci bolje spoznamo. Vsak pove svoje ime in eno svojo dobro lastnost. Ko učenec/učenka pove svoje ime in dobro lastnost, vrže volno nekomu drugemu in naslednji učenec/učenka pove svoje ime in dobro lastnost ter vrže volno naslednjemu učencu oziroma učenki, dokler ne pridejo vsi na vrsto. Zaradi metanja volne nastane na koncu igre pajkova mreža.

3. ASOCIACIJE NA TEMO SAMOPODOBA IN IZDELOVANJE PLAKATOV (25 minut) Učence razdelimo v manjše skupine (v 5 skupin po 4 ali 5 učencev), jim razdelimo plakate in flomastre ter podamo navodilo, da ustvarijo plakate z naslovom »Samopodoba« in nanj zapišejo vse asociacije v povezavi z omenjenim naslovom. Na plakat lahko tudi kaj narišejo. V pomoč pri izdelovanju plakata so tudi slike iz revij in spleta na temo samopodobe, ki jih razdeli voditelj delavnice. Izdelovanje plakatov prikazuje slika 1.

4. ODMOR (5 minut)

5. PREDSTAVITEV PLAKATOV VSAKE SKUPINE (25 minut)

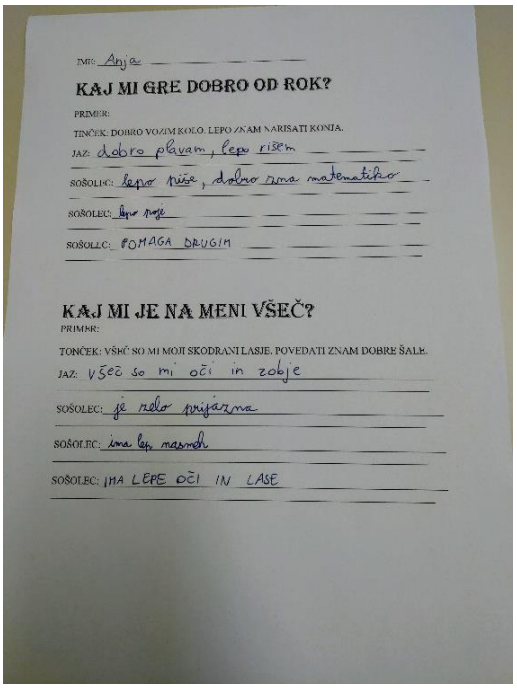
Vsaka skupina ima za predstavitev na voljo 5 minut.

6. REŠEVANJE DELOVNEGA LISTA »Kaj mi gre dobro od rok/Kaj mi je na meni všeč?« (15 minut)

Učencem razdelimo delovne liste in jim razložimo, da morajo na delovni list zapisati svoje ime in odgovoriti na dve vprašanji. Nato voditelj pobere delovne liste in jih zloži na kup. Vsak od učencev naključno povleče en list s kupa in za tistega sošolca/sošolko, od katerega/katere je dobil delovni list, napiše eno stvar, ki gre temu sošolcu/sošolki dobro od rok (na črte, kjer piše sošolec/sošolka) in eno stvar, ki mu je na njem/njej všeč (na črte, kjer piše sošolec/sošolka). Ko učenci izpolnijo delovne liste, vajo ponovimo. Delovne liste ponovno zberemo in jih razdelimo učencem. Na koncu vsakemu otroku vrnemo njegov delovni list in vsak učenec predstavi vsaj dva različna odgovora z delovnega lista, po želji lahko tudi več. Primer rešenega delovnega lista prikazuje slika 2.

7. EVALVACIJA IN ZAKLJUČEK (5 minut)

Slika 1: *Izdelovanje plakatov v 6. razredu.*



Slika 2: *Primer rešenega delovnega lista »Kaj mi gre dobro od rok?«*

V skupino, ki bi bila potrebna dodatnih delavnic in obravnave, na podlagi pregleda odgovorov na delovnem listu vključimo učence in učenke, ki so na vprašanje »Kaj mi gre dobro

od rok?« in »Kaj mi je na meni všeč?« odgovorili z odgovorom »nič« ali »ne vem« ali pustili prazno.

Drugi del delavnic je namenjen obravnavi rizičnih učencev. Za razliko od prejšnje delavnice, ki je bila namenjena vsem osnovnošolcem od 6. do 9. razreda, ta delavnica vsebuje še več samozavedanja, razmišljanja o sebi in iskanja svojih dobrih lastnosti ter grajenja pozitivne samopodobe in samovrednotenja. Namen te delavnice je, da bi učenci spoznali, da so edinstveni in neponovljivi ter da imajo dobre lastnosti, s katerimi se lahko pohvalijo.

Vsebina delavnice:

1. UVODNA PREDSTAVITEV DELAVNICE (5 minut)

2. RAD BI BIL/RADA BI BILA ... (15 minut)

Voditelj učencem predlaga sanjarjenje o tem, kako bi bilo videti, če bi človek lahko zamenjal svojo podobo in bi postal nekaj drugega, npr. če bi si lahko izbral in postal neka vrsta živali, gozdna zver, ptica, riba, žuželka … Učencem damo na razpolago nekaj minut za razmislek, potem pa začnemo z vprašanji in pogovorom. »Kaj bi si izbrali? Zakaj? Katere lastnosti so bile odločilne, da ste to izbrali? Ali je odločil tudi način življenja izbrane živali in kakšen je? Kaj ste si zaželeli kot izbrana žival doživeti, občutiti, imeti? Ali je lastnosti, ki ste jih navedli, mogoče imeti tudi v resnici?«

3. ZAVEDAM SE, DA SEM EDINSTVEN (25 minut)

Učenci dobijo prazne liste papirja, na katere obrišejo svojo dlan in vanjo napišejo svoje osebnostne in telesne lastnosti ter jih ocenijo kot pozitivne ali negativne in k navedenim lastnostim dopišejo znak + ali -. Potem vsak izvleče en listek z osebnostno lastnostjo (ki smo jih že vnaprej pripravili). Sledi razprava o tem, zakaj je lahko ena lastnost hkrati pozitivna in negativna (npr. radovednost). Po vrsti berejo lastnosti, ki so jih izžrebali, in skupaj poiščejo/poiščemo argumente, ki govorijo v korist tej lastnosti in argumente, ki so proti njej. Po razpravi damo učencem možnost, da popravijo svoje znake pri posameznih lastnostih, če so spremenili mnenje. Potem se pogovorimo o tem, ali obstajajo absolutno pozitivne oz. negativne lastnosti.

4. ODMOR (5 minut)

5. SREČANJE Z NEZNANO OSEBO (15 minut)

Učencem sugeriramo, naj se čim bolj udobno usedejo, tako da se bodo poskusili sprostiti in pripraviti na kratko fantazijo. Ko ocenimo, da so pripravljeni, jih popeljemo v fantazijo s sledečim besedilom:

»Zamislite si, da se morate z neko neznano osebo srečati v mestu. Z njo se ne poznate in je še nikoli niste videli. Najprej se morata slišati po telefonu in se dogovoriti glede časa in kraja sestanka. Zamislite si torej, da se s to osebo po telefonu dogovarjate o srečanju. Predlagate ji neko točko v mestu in seveda je tudi nujno, da opišete sebe, saj se bosta le tako lahko našla. Kako ste videti? Kako naj vas spozna med ostalimi? Kaj bi torej o sebi povedali tej osebi, da bi ji olajšali, da vas spozna?« Potem damo nekaj minut časa, da učenci premislijo, nato začnemo pogovor o tem, kaj bi povedali nepoznani osebi o sebi, da bi jih prepoznala. Upoštevati je potrebno, da ta zgodba lahko pomaga otrokom pri navezovanju stikov z lastno telesno sliko. Voditelj prvi pove, kako bi opisal sebe.

6. POHVALI SE (5 minut)

Vsak učenec si izbere eno svojo dobro lastnost in se v tretji osebi pohvali z njo. Primer: Tilen je iznajdljiv. Maja je dobra matematičarka.

7. REŠEVANJE VPRAŠALNIKA SAMOPODOBE SDQ-II (15 minut)

Voditelj razdeli vprašalnike, ki so primerni za starost ciljne skupine. Učenci vprašalnik rešijo in ga vrnejo voditelju.

8. KRATEK POVZETEK DELAVNICE IN ZAKLJUČEK (10 minut)

Vprašalnik samopodobe SDQ-II pregleda svetovalni delavec, kateremu služi kot selekcijski postopek za nadaljnjo obravnavo učencev z nizko samopodobo. Sledijo individualna svetovanja učencem z nizko samopodobo, sodelovanje z razrednikom in po potrebi vključitev staršev.

5. Zaključek

Pozitivna samopodoba je izjemnega pomena v življenju posameznika. Otroku pomaga bolje živeti, tako da se lažje sooča s spremembami in težavami, da uživa v pridobivanju novih izkušenj, vzpostavlja medsebojno zadovoljive in zdrave odnose, se samozavestno sooča z ovirami, strahovi in težavami ter ne dovoli, da bi ga težave strle. Kot pravi Youngs (2000), se mladostniki z visoko samopodobo bolje razumejo z vrstniki, so odgovorni in sočutni do sebe in drugih, pripravljeni pomagati, odločni, trdni, prijateljski, zaupljivi, optimistični in vidijo smisel v svojem življenju. Razlogov za krepitev pozitivne samopodobe je torej ogromno. Pri razvoju samopodobe otroka imajo bistveno vlogo pomembni drugi. Tako lahko tudi učitelji in svetovalni delavci pomembno vplivajo na otrokovo vrednotenje samega sebe.

Pri izvajanju delavnic se je pokazalo, da se predvsem učenci v 6. in 7. razredu o samopodobi premalo pogovarjajo. Precej problemov imajo z razmišljanjem o sebi. Na delavnicah so potrebovali veliko pomoči, da so poiskali svoje pozitivne lastnosti. Sprva so govorili o zunanjih lastnostih, izgledu, športnih sposobnostih ipd. Učenci torej potrebujejo spodbudo, da začnejo razmišljati o sebi, da vidijo in ozavestijo svoje pozitivne lastnosti. Zelo zaželeno bi bilo, da bi se razredniki na razrednih urah s svojimi učenci več pogovarjali o samopodobi, saj je za njihov razvoj to zelo pomembna tema. S pomočjo izvedbe delavnice so bili prepoznani učenci z nizko samopodobo, ki so bili vključeni v nadaljnjo pomoč in svetovanje v svetovalni službi.

Nekateri učenci so bolj uspešni na šolskem, učnem področju in bodo morda v šoli dobivali več pozitivnih odzivov in pohval kot učenci z učnimi težavami. Slednji so lahko pogosto kaznovani zaradi svojih učnih ali vedenjskih težav. Razvijejo lahko negativen odnos do sebe in s tem nizko samospoštovanje, kljub temu da so verjetno uspešni na drugih področjih, npr. v športu, glasbi, plesu ... Ko učenci svojih pozitivnih lastnosti in močnih področij ne prepoznajo oziroma se jih ne zavedajo, so lahko ravno učitelji ali svetovalni delavci tisti, ki jim pri tem pomagajo. Na drugi strani pa ne smemo pozabiti, da so lahko nekateri učno zelo uspešni učenci zelo kritični do sebe že ob majhnih neuspehih. Skozi izvedbo delavnic se je tudi izkazalo, da je posebno pozornost potrebno nameniti tudi učencem z nerealistično visoko samopodobo.

6. Literatura

Ferbežer, I., Težak, S. in Korez I. (2008). *Nadarjeni otroci.* Radovljica: Didaktika.

Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kobal Grum, D. (2003). *Bivanja samopodobe*. Ljubljana: i2.

Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T. in Jaušovec, N. (2002). *Psihologija: Spoznanja in dileme*. Ljubljana: DZS.

Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T., Curk, J., Onič, S., idr. (2012). *Uvod v psihologijo*. Ljubljana: DZS.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2009). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: ZIFF.

Roškar, S., Gabrijelčič Blenkuš, M. in Gregorič, M. (2008) *Zdrav življenjski slog srednješolcev: izbrana poglavja iz duševnega zdravja.* Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS.

Youngs, B. B. (2000). *Šest temeljnih prvin samopodobe: Kako jih razvijamo pri otrocih in učencih.* Ljubljana: Založba EDUCY.

Kratka predstavitev avtorice

Tjaša Lajmsner Paklec, magistrica psihologije, je zaposlena kot svetovalna delavka in učiteljica za dodatno strokovno pomoč na OŠ borcev za severno mejo od leta 2017. Njeno delo zajema tudi delo z nadarjenimi učenci. Organizira preventivne dejavnosti za učence in predavanja za starše. Vodi interesno dejavnost vrstniška mediacija in sodeluje z Zavodom RS za šolstvo v razvojni nalogi Govorna vzgoja pedagoga in komunikacija. Delo z otroki in mladostniki jo osrečuje.

Izkustveno učenje in trajnostni razvoj

Experiential Learning and Sustainable Development

Sergej Maras

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
sergej.maras@zgnl.si

Povzetek

Ljudje se v življenju največ naučimo skozi lastno izkušnjo. Določene razlage, interpretacije in teorije lahko sprejmemo kot pravilne, vendar vanje verjamemo šele, ko mišljenje potrdimo skozi izkušnjo. Učenci so spoznavali sebe skozi izkustvene delavnice, ki so vsebovale tudi elemente čuječnosti. Z njimi smo vplivali na zavest učencev do samih sebe, drugih in do okolja, ki jih obkroža. To je vsekakor pot do trajnostnega razvoja družbe, ki mora biti prioriteta tudi v vzgoji in izobraževanju.

Ključne besede: čuječnost, izkustveno učenje, spoznavanje sebe, trajnostni razvoj, zavest.

Abstract

People learn the most in life through experience. Certain explanations, interpretations and theories can be accepted as correct, but we believe in them only when we confirm our thinking with experience. The students got to know themselves through experiential workshops, which also included elements of mindfulness. With these, we influenced students' awareness of themselves, others, and the environment around them. This is certainly a way to achieve sustainable development of society, which must also be a priority in education.

Keywords: Awareness, experiential learning, getting to know yourself, mindfulness, sustainable development.

1. Uvod

Ljudje se v življenju največ naučimo z izkušnjami. Določene razlage, interpretacije in teorije lahko sprejmemo kot pravilne, vendar vanje verjamemo šele, ko mišljenje potrdimo z izkušnjo (Mijoč, 2000).

Izkustveno učenje povezuje teoretično in praktično delo ter kot tako omogoča obliko učinkovitejšega dojemanja in spoznanja. Pri tem pa je pomembno, da znamo o situacijah in dogodkih razmišljati, razglabljati in jih reflektirati. Težko se učimo iz izkušnje, če je ne ocenimo in ji ne pripišemo pomena, cilja in svojih pričakovanj. Neposredna praksa je seveda nujna za izkustveno učenje, ni pa dovolj. V vsaki situaciji moramo biti navzoči tako telesno kot miselno. Šele potem se znamo iz izkušenj tudi učiti (Selinšek, 2012).

Zavedati se je tudi treba, pravi Bates (Maristela Petrovic-Dzerdz, 2018), da je v primeru, ko za poučevanje uporabljamo metode izkustvenega učenja in želimo v celoti obdelati vsebine v učnem načrtu, potrebno zelo natančno načrtovanje izvajanja vsebin in precejšnje prestrukturiranje načina poučevanja.

Pomemben vidik pri izkustvenem učenju so tudi čustva, ki se pojavljajo pri tovrstnem delu, in naslavljanje teh v zaupnem okolju, ki ga ustvarja učitelj (Clancy, 2018).

Učenci so spoznavali sebe skozi petdeset izkustvenih delavnic, ki so vsebovale tudi elemente čuječnosti. Slednje smo izpeljali v dveh zaporednih šolskih letih. Z njimi smo vplivali na zavest učencev do samih sebe, drugih in do okolja, ki jih obkroža.

To je vsekakor pot do trajnostnega razvoja družbe, ki mora biti prioriteta tudi v vzgoji in izobraževanju.

2. Kaj je izkustveno učenje

Pomen pojma izkustveno učenje najbolje opiše star kitajski pregovor, ki pravi: Povej mi in bom pozabil, pokaži mi in se bom spomnil, vključi me in bom razumel. Izkustveno učenje se je povečalo v zadnjih nekaj desetletjih kot odgovor na učenje, ki je zasnovano na knjigah, torej abstraktno učenje. Izkustveno učenje je način povezovanja teorije in prakse, bistveno vlogo pa ima seveda osebna izkušnja, saj je za izkustveno učenje značilno, da se najbolje učimo, če nekaj naredimo sami (Garvas, 2010).

Mijoč (2000, v Marentič Požarnik, 1992) pravi, da praksa sama po sebi še ne pomeni izkušnje; izkušnje se spremenijo v nova spoznanja šele s teorijo. Praksa ne omogoča novih spoznanj, če o njej ne razmišljamo in je ne povežemo z znanji, teorijo in razmišljanjem drugih ljudi.

Pri izkustvenem učenju gre za neposredno srečanje s pojavom in ukrepanje v resnični situaciji, ne več samo za razmišljanje o pojavu ali o možnosti, da bi nekaj naredili v določeni situaciji. Posameznik je lahko v procesu izkustvenega učenja sam ali pa v interakciji z drugimi ljudmi. Nekateri se uspešneje učijo tako, da se učenje začne pri konkretni izkušnji, potem pa sledita razmišljanje o dani situaciji in učenje na abstraktni ravni. Drugi pa se raje najprej poučijo, nato pa znanje utrdijo z osebno izkušnjo. Izkustveno učenje temelji na konkretnih osebnih izkušnjah, vsak posameznik pa v nove izkušnje vstopa že z nekim predznanjem, prejšnjimi izkušnjami, svojimi teorijami in svojo osebnostjo. Zato je tudi vsaka situacija za posameznika lahko povsem drugačna izkušnja. Vsakdo situacijo doživlja drugače, glede na prejšnje izkušnje (Garvas, 2010).

Eden od modelov izkustvenega učenja vsebuje naslednje faze: 1. ustvarjanje izkušnje, 2. pogovor o izkušnji, 3. podajanje referenčne točke, 4. primerjava svoje izkušnje v odnosu do referenčne točke (Nogueiras, 2017).

Drugi model izkustvenega učenja uporablja pri učenju metode predavanj, pisanja refleksij v osebni dnevnik in pogovornih ur, kjer učenci delijo svoje izkušnje v živo (Kuraoka, 2018).

3. Načela za izkustveno učenje

Za bolj poglobljeno učenje moramo znati neposredno izkustvo (čutno doživljanje) povezati z razmišljanjem. John Dewey, Kurt Lewin in David Kolb kot bistvo izkustvenega učenja izpostavljajo enake stvari, ki jih lahko povzamemo v nekaj načelih izkustvenega učenja (Marentič Požarnik 1992):

1. Učenje je kontinuiran proces ustvarjanja znanja, zasnovan na izkušnji.
2. Učenje je cikličen proces.

3. Učenje je celosten proces prilagajanja svetu, saj združuje tako procese percepcije kot čustvovanja, delovanja in razmišljanja. Izkustveno učenje je celota in samo kot celota lahko deluje.

Obstajata dve vrsti izkušnje, konkretna in abstraktna, ter dve vrsti transformacije izkušnje v znanje, reflektivno opazovanje in aktivno izkušanje (Tomkins, 2016).

4. Pogoji za uspešno izkustveno učenje

Izkustveno učenje je proces notranjega spreminjanja posameznika, zato moramo temeljne pogoje poiskati v posamezniku. Jarvis (1989, v Mijoč, 1996) in Boydell (1978, v Mijoč, 1996) pravita, da se posameznik največ nauči iz osebne izkušnje, če teži k razvijanju lastnosti, kot so: samostojnost in aktivnost, samospoštovanje, samozavest, radovednost, odprtost in sposobnost sodelovanja ter razmišljujoče razmerje do sveta.

Na osnovi lastnih izkušenj pa se ne more učiti brez spretnosti opazovanja, logičnega razmišljanja, vztrajanja v situaciji in reševanja problemov, zavzetosti ter predanosti za izbrani cilj (oz. dejavnost) (Mijoč, 1996).

Prva pogoja za uspešno izkustveno učenje sta torej posameznikove lastnosti in njegove spretnosti, naslednji pogoj pa je okolje. Posameznik za učenje potrebuje spremembe in okolje, ki od njega zahteva prilagajanje določeni situaciji ter aktivira posameznika, da sam posega v okolje in ga spreminja (Mijoč, 1996).

5. Metode dela

Delo je potekalo na 50 izkustvenih delavnicah:

1. Dolžnosti in pravice
2. Doslednost v dogovorih
3. Aktivno poslušanje
4. Usmerjanje pozornosti
5. Postavljanje meje
6. Vedenjski vzorci
7. Pričakovanja in možnosti
8. Odnos do nadrejenih
9. Samoobvladovanje
10. Vzdrževanje zaupanja
11. Stik s seboj
12. Telesni odzivi
13. Gibalnost
14. Govorica telesa
15. Čutno zaznavanje
16. Čustveni odziv
17. Potrebe in motivi
18. Uspešno učenje
19. Prepoznavanje odporov
20. Obrambni mehanizmi
21. Moja družina
22. Šolska skupnost
23. Moji prijatelji
24. Moje širše okolje
25. Moja spolna vloga
26. Ustvarjalno sporazumevanje
27. Ljubezen in spolnost
28. Dobronamernost
29. Medsebojna pomoč
30. Ekološka zavest
31. Zavest o sebi
32. Doživljanje
33. Moj sistem vrednot
34. Moj način odzivanja
35. Oblikovanje značaja
36. Načrtovanje dejavnosti
37. Načini izvedbe
38. Učni smotri
39. Odgovornost za odločitve
40. Ustvarjalnost
41. Odnos do sebe
42. Optimizem

43. Ocenitev dejavnosti
44. Moj življenjski slog
45. Prosti čas
46. Osebnostna celovitost
47. Reševanje stresov
48. Preprečevanje izgorelosti
49. Sposobnost sproščanja
50. Skrb za izboljšave

5.1 Delavnica Telesni odzivi

Čas trajanja delavnice: 2 šolski uri Število prisotnih: 10

Cilji:
- Spoznati pomen pojma »telesni odziv«
- Spoznati in se začeti zavedati, kakšen odnos imamo do svojega lastnega telesa
- Spoznati vrste telesnih odzivov in vzroke za njihov nastanek

---

Vsebine:
- Pogovor o telesnem odzivu in vzrokih za nastanek
- Pogovor o lastnem odzivanju na šolske in življenjske situacije
- Vaja za vzpostavljanje stika s telesom

Izvedba (realizacija):
- Pozdrav in pogovor o lastnem počutju
- Vaja za vzpostavljanje stika s seboj (sede na stolu – kaj bolj pritiska ob tla/stol? Peta ali prsti na stopalu, hrbet ali zadnjica, stopala ali zadnjica? Dlani položimo na stegna in pritiskamo izmenično s stopaloma ob tla. Z roko občutimo, kako se stegenska mišica napenja in sprošča.)
- Pogovor o telesnem odzivu, zakaj je pomemben naš odnos do telesa, kako se telo obnavlja …
- Vaja stika s svojim telesom (sede na stolu, z zaprtimi očmi, stik s svojim želodcem. Dlan ene roke imajo učenci na trebuhu. Pozdrav želodcu in opravičilo za malomaren odnos do njega …)
- Pogovor o doživljanju vaje, s katerimi organi se sami odzivamo v stiski ali stresu …
- V skupini smo imeli manjši konflikt, ki smo ga po načelih gestalt psihologije rešili. Osebno sem se po tem počutil zelo »lahek«.

5.2 Delavnica Čutno zaznavanje

Čas trajanja delavnice: 2 šolski uri Število prisotnih: 8

Cilji: - Spoznati pomen čutil
- Spoznati čutila na blizu
- Občutenje trenutne zaznave in pridobitev tovrstne izkušnje

Vsebine:
- Teoretična predstavitev čutil s poudarkom na čutila na blizu (tip, voh, okus)
- Vaja za čutilo tipa
- Vaja za čutilo voha
- Vaja za čutilo okusa

Izvedba (realizacija):
- Pred prihodom otrok sem razred odišavil z dišečo palčko. Ob prihodu sem vsakega otroka pozdravil in mu ponudil piškot.
- Vaja ozaveščanja hoje (hodimo počasi po prostoru – »slow motion«, poskušamo ozavestiti, kako hodimo, kam gre telo …, hodimo z normalno hitrostjo, vendar avtomatizirano – razmišljamo o tem, da hodimo, ne koga bomo srečali …, hitra hoja, zaletavamo se v druge ljudi, se prerivamo …, sprehajamo se tako, kot da so vsi ljudje, ki jih srečamo, naši prijatelji, vsakemu se nasmehnemo in ga pozdravimo)
- Vaja »Pozdrav soncu« (vaja kot primer jutranje telovadbe)
- Vaja pokončne drže (vaja v parih – eden od učencev drugega, ki stoji v stoji spetno, navidezno vleče za lase proti stropu, kar učenca prisili, da se popolnoma vzravna. Učenec poskuša ozavestiti položaj telesa, ko je popolnoma vzravnan.)
- Vaja Rolfing masaže (učenci se v parih »masirajo« na šolskih klopeh, po predhodni razlagi in demonstraciji)
- Pogovor o doživljanju svoje hrbtenice in svoje telesne postave, kako je z jutranjo telovadbo …
- Pogovor o doživljanju celotne delavnice

5.3 Delavnica Čutni odzivi

Čas trajanja delavnice: 2 šolski uri Število prisotnih: 8

Cilji:
- Spoznati pomen čustev
- Zavedati se svojih čustev
- Vizualizirati svoja čustva
- Povratna informacija likovnega izraza trenutnega čustvenega stanja

---

Vsebine:
- Teoretična predstavitev čustev in njihov pomen
- Risanje čustev (veselje, jeza, žalost, strah)

- Risanje trenutnega razpoloženja in povratne informacije drugim

---

Izvedba (realizacija):
- Pozdrav in pogovor o lastnem počutju
- Vaja »Stik s seboj«
- Vsak posebej je na prazen list formata A4, razdeljenega na štiri dele, v vsak del narisal (abstraktno) eno od čustev (veselje, jeza, žalost, strah).
- Vsak posebej je na sredo lista formata A4 narisal pravokotnik, v katerega je abstraktno narisal svoje trenutno razpoloženje. Učenci so si med seboj izmenjavali liste in vsakemu napisali komentar o lastnem doživljanju risbe.
- Medtem ko so učenci risali svoje trenutno razpoloženje in jih med seboj komentirali, sem jim pripravil razstavo njihovih likovnih podob čustev po sklopih.
- Pogovor o razstavi, o doživljanju komentarjev na »risbe« njihovega trenutnega razpoloženja (ali se komentarji ujemajo z njihovim dejanskim doživljanjem trenutnega razpoloženja ali ne)
- Pogovor o doživljanju delavnice

5.4 Delavnica Samoobvladovanje

Čas trajanja delavnice: 1 šolska ura Število prisotnih: 7

Cilji: -
- Ozavestiti, da so hrepenenja, strasti in poželenja naravni, sestavni del vsakega od nas
- Ozavestiti, da obstaja mnogo načinov reševanja določene situacije

---

Vsebine:
- Teoretična predstavitev samoobvladovanja
- Zapis dejavnosti, ki se ji učenec ne more upreti, pa bi bilo dobro, da bi se ji
- Pisanje drugim o tem, kako naj »rešijo« svoj problem

Izvedba (realizacija):
- Pozdrav in pogovor o lastnem počutju
- Vaja »Stik s seboj«
- Vsak posameznik je na sredo lista formata A4 narisal pravokotnik, v katerega je napisal dejavnost, ki se ji ne more upreti, bi bilo pa dobro, da bi se ji. Učenci so si nato liste med seboj izmenjevali in drug drugemu okoli vrisanega pravokotnika pisali možne »rešitve« oz. načine reševanja, kako se »upreti« skušnjavi.
- Pogovor o doživljanju delavnice in pogovor, voden z vprašanji

6. Zaključek

Na svetu je sploh v zadnjem obdobju zelo veliko sprememb. Na vse te spremembe se ne moremo pripraviti v šolah, na tečajih ali seminarjih, saj hitre zunanje spremembe preprosto niso več predvidljive. Učimo se torej izkustveno. Učenje pogosto povezujemo z načrtnim izobraževanjem (šolanje), zato pozabimo, da se razvijamo in učimo živeti preko neposrednega stika z dejavnim življenjem oz. izkušnjami, ki jih pridobimo v njem (Marentič Požarnik 1992).

Izkustveno učenje je predvsem povezovanje teorije in prakse. Je učenje, ki temelji na konkretni izkušnji. Da iz izkušnje lahko dobimo nova znanja, moramo biti prisotni tako fizično kot čustveno. To pomeni, da moramo o izkušnji razmišljati (med izkušnjo in tudi po njej), jo razumeti in povezati s svojim dosedanjim znanjem in pridobljenimi izkušnjami. Šele z razumevanjem in teoretično povezavo lahko iz izkušnje pridobimo novo znanje.

Delavnice so bile izvedene v dveh zaporednih šolskih letih z enako skupino učencev. Z orodji, ki so jih učenci dobili in se jih naučili uporabljati, so si olajšali stresne situacije, ki so neizogiben del šolskega in domačega okolja. Povprečje šolskih ocen se je dvignilo. Vse to gre pripisati tudi temu, da se je vsak izmed udeležencev in udeleženk v dveletnem procesu bolje spoznal, torej svoje delovanje, čustvovanje, odpore in še mnogo več. Zaradi prevzemanja večje odgovornosti udeležencev se je zmanjšalo izmikanje pouku. Pozitivne spremembe v življenjskem slogu so se pokazale tudi pri starših nekaterih udeležencev programa. Izboljšan življenjski slog je predpogoj za uvedbo trajnostnih rešitev v družbi. Te se lahko uvajajo le preko učenja o sebi. Najbolje se spoznamo skozi lastno izkušnjo.

7. Viri in literatura

Clancy, A., Vince, R. (2018). "If I Want to Feel My Feelings, I'll See a Bloody Shrink": Learning From the Shadow Side of Experiential Learning. *Journal of Management Education 2019*, Vol. 43(2) 174–184

Garvas, M. (2010). *Izkustveno učenje kot praksa in teorija izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vrtcu Trnovo*. Andragoška spoznanja, 16(1), 35–46.

Kuraoka, Y. (2018). Effect of an experiential learning-based programme to foster competence among nurse managers. *J Nurs Manag*. 2018;26: 1015–1023. https://doi.org/10.1111/jonm.12628

Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? Sodobna pedagogika, 43(1–2), 1–16.

Mijatovič, S. (2012) "*Poročila izvedbe delavnic*", "neobjavljeno".

Mijoč, L. (1996). Izkustveno učenje in lokalni razvoj. *Andragoška spoznanja,17(3),* 33–35.

Mijoč, L. (2000). Odrasli se učimo z delovanjem: izkušnje so bistvo učenja. *Andragoška spoznanja, 6(3),* 68–74.

Nogueiras, G., Kunnen, S. E., Oborra A. (2017). Managing Contextual Complexity in an Experiential Learning Course: A Dynamic Systems Approach through the Identification of Turning Points in Students' Emotional Trajectories. *Front. Psychol. 8*:667. https://doi: 10.3389/fpsyg.2017.00667

Petrovic-Dzerz, M., Trepanier, A. (2018). Online Hunting, Gathering and Sharing – A Return to Experiential Learning in a Digital Age, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, Volume 19, Number 2, 273.

Selinšek, J. (2012). Z izkustvenim učenjem do sprememb: kako do sprememb. *Strokovna revija za ravnanje ljudi pri delu, 10(49),* 30–34

Tomkins, L., Ulus, E. (2015). 'Oh, was that "experiential learning"?!' Spaces, synergies and surprises with Kolb's learning cycle. *Management Learning 2016*, Vol. 47(2) 158–178

Kratka predstavitev avtorja

Sergej Maras je po izobrazbi profesor športne vzgoje z dokvalifikacijo za delo z učenci z motnjami vedenja in čustvovanja ter za delo z učenci s posebnimi potrebami. Ima 12 let delovnih izkušenj v več šolskih kolektivih običajnih šol in zavodov kot tudi s terapevtskim delom kot samostojni podjetnik. Projekta, omenjenega v strokovnem prispevku, se je avtor lotil v okviru triletnega izobraževanja v Šoli osebnosti pri psihoterapevtu dr. Vilijemu Ščuki v programu »Šolar na poti do sebe«.

S tapkanjem pri pouku do čustvene svobode

From Tapping in the Classroom to Emotional Freedom

Mateja Barbarič

OŠ borcev za severno mejo Maribor
mateja.barbaric@guest.arnes.si

Povzetek

Učitelj se pri svojem vsakodnevnem delu spopada z najrazličnejšimi izzivi. Eden takih je tudi reševanje konfliktov, v krogu katerih se znajdejo njegovi učenci, ter spoprijemanje učencev z najrazličnejšimi stresnimi situacijami, ki jih prinesejo njihova pričakovanja in neizpolnjenost le-teh, ter izražanjem lastnih čustev. K uspešnemu reševanju le-teh zagotovo pripomore tehnika EFT, ang. Emotional Freedom Techniques, t. i. tehnika doseganja čustvene svobode oz. tapkanje. Gre za tehniko, ki je ugledala luč sveta leta 1996. Za njenega ustanovitelja velja Gary Craig, ki se je usposabljal pri dr. Callahanu in njegovo metodo izboljšal ter poenostavil. Pri tehniki EFT naj bi šlo za skupek starodavne kitajske akupresure in moderne psihologije, s pomočjo katere se lahko odpravijo v telesu blokade, ki so vzrok za energijsko neravnovesje, in tako izboljšajo življenje na čustveni, duševni in fizični ravni. Zelo uspešna je uporaba te tehnike tudi pri pouku.
Uporaba EFT tehnike pri učencih kaže, da so le-ti pri pouku aktivnejši, pojavlja se manj tesnobe in strahu, bolj so osredotočeni na delo oz. pouk in bolj pripravljeni sodelovati. Manj je konfliktnih situacij, lažje sprejemajo drug drugega in se vživljajo v njegova čustva ter so bolj pripravljeni na skupen dialog. S tem ko učenci ubesedijo svojo težavo, ta postane manjša, negativna čustva izgubijo svojo moč in učenci se lažje pomirijo in spoprimejo z izzivi vsakdanjih situacij.

Ključne besede: čustva, čustvena inteligenca, EFT tehnika, konflikti, stres, tapkanje.

Abstract

At work a teacher daily faces different challenges. One of them is solving the pupils' conflicts, pupils facing different stressful situations connected with their unfulfilled expectations and expressing their own feelings.
EFT, Emotional Freedom Technique helps solving pupils' problems successfully. This technique has been developed in 1996. Its founder is Gary Craig, who was trained by dr. Callahan, but Craig improved and simplified Callahan's technique. The EFT technique is a combination of ancient Chinese acupressure and modern psychology with which beleaguerments in body can be cleared. They are often the reason for energy imbalance and can improve life on emotional, mental and physical basis. Using this technique proved as very successful also in classes.

The use of EFT technique by the pupils shows that they are more active during lessons, they show less anxiety and fear, are more focused on their work and ready to participate in classes. There are less conflict situations, they accept each other more easily, show more empathy and are more ready for a mutual dialogue. When pupils put their problem into words, it becomes minor, negative feelings lose their power and pupils calm down easily and face challenges in everyday situations.

Key words: conflicts, EFT technique, emotional intelligence feelings, stress, tapping.

1. Uvod

Čustva so nekaj, kar spremlja ljudi od samega rojstva naprej. Doživljamo jih kot prijetna ali neprijetna. Družba je tista, ki nas pogosto uči, da je neprijetna oz. negativna čustva potrebno zanikati. Tako velja za fante, da morajo biti pogumni in ne smejo jokati, za dekleta pa, da morajo biti pridna. Za ustrezno čustvovanje je potrebno čustva prepoznati in jih tudi ustrezno poimenovati.

Z vstopom v šolo se v otroku prebudi težnja po priznanju in nagrajevanju njegovih prizadevanj. Kadar njegov trud ni nagrajen, pa najsi gre za dobro oceno ali pohvalo učitelja, lahko nastopi občutek manjvrednosti, ki zamaje njegovo samopodobo in vzbudi negativna čustva. Še večjo čustveno zmedo pa prinese obdobje pubertete, ko se otrok trudi uskladiti svoje vloge, preizkuša meje in išče svoj prostor pod soncem. Otroci oz. učenci se pogosto znajdejo v konfliktnih situacijah, kjer iščejo rešitve za svoje težave ali uveljavljajo svojo voljo.

V času, ki nas je med drugim zaznamoval tudi čustveno, se učenci spopadajo z najrazličnejšimi stresnimi situacijami, jezo, izgubo socialnih stikov in preveliko obremenjenostjo. Poraja se vprašanje, kako lahko učitelj tukaj priskoči na pomoč, saj je pozitivna razredna klima ključnega pomena za uspešno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Kako naj učitelj preusmeri učenčeve misli, ko je le-ta poln lastne krivde, ker ni vložil dovolj časa v učenje, kako naj se spopade s strahom, kako bo doma povedal za slabo oceno, kako naj pri pouku sodeluje s sošolcem, ko pa se je ravno v odmoru z njim skregal. Ena izmed čedalje bolj uveljavljenih tehnik po svetu se imenuje tehnika doseganja čustvene svobode, ki je zaradi pozitivnih učinkov na učence tudi pri vzgojno-izobraževalnem procesu čedalje bolj priljubljena.

2. Čustva in čustvena inteligenca

Da se učenec lahko spopade s svojimi negativnimi čustvi, je izrednega pomena, da jih prepozna, razume in seveda išče rešitve, kako jih odpraviti. Papalia in sod. (2003, str. 175) trdijo, da so čustva »osebne (subjektivne) reakcije na izkušnje, ki so povezane s telesnimi in vedenjskimi spremembami.« Vemo, da čustva vplivajo na veliko življenjskih področij, vse od zdravja, učenja, obnašanja, do medčloveških odnosov. Najpogostejša čustva, s katerimi se učenci spoprijemajo, so: strah, jeza in žalost.

Poleg čustev pa igra pomembno vlogo v življenju ljudi tudi čustvena inteligenca. Salovay in Mayer pravita: »Čustvena inteligenca je sposobnost posameznikov, da prepoznajo svoja čustva in čustva drugih, razločijo med različnimi občutki in jih ustrezno označijo, uporabijo čustvene informacije za usmerjanje mišljenja in vedenja ter upravljajo in/ali prilagodijo čustva tako, da se prilagodijo okolju ali cilju.« (Beyondmind, b. d.) Psiholog Daniel Golman (2010) pravi, da je življenjski uspeh posameznika kar v 80 % odvisen od čustvene inteligence (EQ), medtem ko od inteligentnosti (IQ) same le 20 % in to tako na osebnem kot tudi poslovnem področju. Čustveno inteligentno osebo zaznamuje dobro prenašanje stresnih situacij, obvladovanje čustev in prilagajanje vedenja najrazličnejšim situacijam, samozaupanje in prepoznavanje lastne vrednosti. Najboljše pri čustveni inteligentnosti pa je dejstvo, da se jo da priučiti, saj kot vsaka druga spretnost lahko raste in se razvija. Potrebno je le razvijanje svoje osebnostne rasti.

Ker vplivajo čustva na mnoga življenjska področja, imajo otroci z visoko razvitimi čustvenimi veščinami »več možnosti za srečno in produktivno življenje ter za obvladovanje miselnih navad, ki jim bodo kot odraslim prinesle osebni in poklicni uspeh.« (Center 4me, b. d.)

3. EFT tehnika

EFT tehnika oz. tapkanje tvori skupaj z akupunkturo, akupresuro, šiatsujem in kineziologijo družino energijskih terapij, »… s katerimi se znova uravnovesi pretok energije, ki potuje po telesnih kanalih – meridianih.« (Fone, 2012, str. 9) Ortner (2013) prikaže tapkanje kot reprogramiranje možganov in telesa za drugačno delovanje in odzivanje. Pravi, da ob doživljanju negativnega čustvenega stanja možgani preidejo v stanje pozornosti, s čimer se telo pripravi na takojšen odziv na borbo ali beg. Stresni odziv se začne v amigdali. »Tapkanje po končnih točkah meridianov pošlje telesu pomirjajoč odgovor, kar amigdala zazna kot znak, da smo na varnem.« (Ortner, 2013, str. 25)

Fone (2012, str. 14) povzame: »Med izvajanjem tehnike EFT tapkate po različnih meridianskih točkah na telesu in se medtem osredotočate na težavo. S tem po energijski poti pošiljate vibracije, ki delujejo tako, da odblokirajo oziroma *ponovno uravnovesijo* energijski sistem.«

3.1 Postopek tapkanja

Postopek tapkanja (Craig, Eden in Feinstein, 2013) je sestavljen iz štirih korakov v določenem zaporedju, od tega sta dva identična oz. se en ponovi:

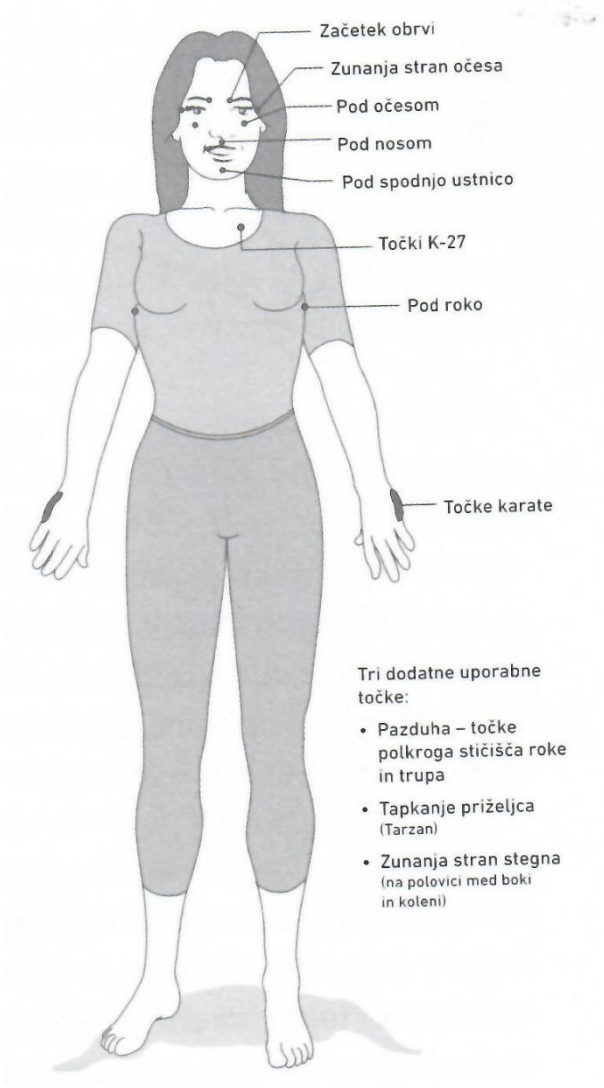
- priprava,
- zaporedje tapkanja (s spominsko frazo),
- devetstopenjski postopek,
- ponovitev zaporedja tapkanja (s spominsko frazo).

Tudi priprava vsebuje nekaj točk, in sicer je potrebno poimenovati težavo in se nanjo osredotočiti, da povzroči motnje v energijskem sistemu. Nato je potrebno oceniti raven jakosti z uporabo lestvice SUD (subjektivne enote neugodja) – točkovanje od 1–10 - in oblikovati stavek v zvezi s težavo, npr. »*Čeprav me boli glava nad desnim očesom, se popolnoma in globoko sprejemam.«* Stavek je potrebno trikrat ponoviti, da se odpravijo blokade, ki bi ovirale delovanje tapkanja. Nato sledi tapkanje (približno sedemkrat) po določenem zaporedju in izgovarjanje skrajšanega opomnika, npr. *glavobol nad desnim očesom.* (Fone, 2012)

Zaporedje tapkanja pa je tako (Craig idr., 2013):

1. začetek obrvi
2. na zunanji strani oči
3. pod očmi
4. pod nosom
5. pod spodnjo ustnico
6. točki K-27 (neposredno pod ključnico)
7. pod roko (nad nadlahtjo oz. 10 cm pod pazduho)
8. točka karate (sredina zunanjega roba dlani)

Kadar imamo opravka z otroki, stavek zveni lahko takole: *Čeprav sem jezen na sošolca, sem v redu otrok./Čeprav me je strah testa, sem v redu otrok.* Skrajšani opomnik pa tako: *jezen na sošolca/test.*



Slika 1: Točke za tapkanje (Craig idr., 2013)

Tapkanju sledi devetstopenjski postopek, imenovan tudi gamut devet. Gre za vajo, ki skrbi za uravnovešenje možganov. »S temi vajami uglasimo možgane na frekvenco, skladno s problemom.« (Fone, 2012, str. 39)

Pri tem postopku tapkamo neprekinjeno po isti točki – točki gamut, ki je na zgornji strani roke, centimeter pod členki, med prstancem in mezincem. Pri tem je potrebno izvesti naslednje korake (Craig idr., 2013):

1. Zaprite oči.
2. Odprite oči.
3. Poglejte navzdol in v eno stran.
4. Poglejte navzdol in v drugo stran.
5. Zaokrožite z očmi za 360 stopinj v eno smer.
6. Zaokrožite z očmi v nasprotno smer.
7. Nekaj sekund mrmrajte katerokoli znano melodijo (Vse najboljše, Ringa-raja …).
8. Štejte do pet.
9. Spet zamrmrajte pesmico.

Sledi ponovitev zaporedja tapkanja in po njem vnovična ocena težave. V kolikor se jakost ne spusti nižje, je potrebno prilagoditi spominsko frazo in skrajšani opomnik, npr. »*Čeprav me nad desnim očesom še zmeraj malo boli glava, se popolnoma in globoko sprejemam.*« (Fone, 2012) Skrajšan opomnik, npr. »preostali glavobol/rahel glavobol je še ostal.«

4. Tapkanje v razredu

Da mora učitelj pri svojem vzgojno-izobraževalnem delu prilagoditi metode in oblike dela starosti učencev, velja tudi za tapkanje. Tako najdemo različne slikanice in knjižice ter plišaste medvedke, ki otroke na nižjih stopnjah učijo, na katerih mestih tapkati. Pri tem je potrebna tudi motivacija, ki se prav tako navezuje na starost učencev. Za starejše učence predlaga Ortner (Tappingsolutionfoundation, 2017) pogovor, kjer se učencem najprej predstavi delovanje oz. sodelovanje možganov in telesa (1), nato vpliv tapkanja na telo (2) in nazadnje še tapkanje kot tehnika pri pomoči reševanja težav (3), npr.:

1. »Se spomniš, ko si imel prejšnjič pri pisanju matematičnega testa popolnoma prazno glavo? Temu procesu, do katerega pride v telesu, pravimo stresni odziv. Kadar si pod stresom, naroči amigdala (del telesa) telesu, naj sprosti v telo veliko količino kortizola - stresnega hormona. Le-ta preprečuje telesu, da bi normalno delovalo. Zato si se počutil, kot da so ti možgani »zmrznili« in med testom nisi mogel razmišljati. Do tega pride, kajti stres ni le v tvoji glavi, temveč tudi v tvojem telesu.«

2. »Obstaja tehnika, o kateri se učim; imenuje se tapkanje. Ta tehnika znižuje nivo kortizola v telesu in tako lahko jasneje razmišljaš in tvoje telo lahko boljše deluje. Pomaga pri pisanju testa, pri sproščanju čustev, kot sta jeza, žalost itd. Izboljša športne rezultate, igro v gledališču in veliko več. Pomaga ti zaspati in spodbuja boljše ter hitrejše zdravljenje telesa. Tapkanje lahko uporabiš večer pred naslednjim matematičnim testom oz. kadarkoli se želiš počutiti bolj sproščenega. Tapkaš po posebnih točkah na telesu – to so akupresurne točke starodavne kitajske medicine – medtem ko izražaš in sproščaš stres ter čustva. Bi poskusil?«

3. »Nekaj minut tapkanja na dan resnično pomaga, kadarkoli imaš skrbi, ko želiš boljše spati, se počutiti bolj osredotočenega ali pozitivnega. Boš poskusil z mano? Glej, kako deluje.«

Tapkanje otrok je potrebno prilagoditi tudi na način, da mlajši otroci tapkajo samo po štirih točkah, afirmacije je potrebno prilagoditi otrokovemu jezikovnemu slogu, pripravljalni stavek ni zmeraj potreben, tapkanje je naj kratko zaradi kratke pozornosti otrok itd. (Fone, 2012).

4.1 Predstavitev dejavnosti

Učitelj je kot pedagoški delavec, še posebej razrednik, pogosto priča strahovom in konfliktom učencev, zato je pri svojem delu in strokovnem razvoju primoran vedno znova iskati nove ideje in rešitve, s katerimi lahko svojim učencem pomaga.

Učenci, ki so vključeni v učenje oz. proces tapkanja, so stari 11–12 let. Gre za starost, v kateri se učenci takšnih stvari še radi lotijo, saj pri tem še ni prisotno nelagodje oz. nezaupanje v metodo. Za tapkanje je učiteljica najprej pridobila soglasja staršev, še prej pa je učencem to tehniko prikazala s pomočjo videoposnetka in demonstracije ter seveda motivacijskega razgovora, zapisanega v prejšnjem poglavju. S tapkanjem se je začela vsakokrat razredna ura na začetku tedna, kjer so se učenci razbremenili stresa in pripravili na prihajajoči teden. Pri tem so bili v pomoč najprej spletni videoposnetki, nato je tapkanje potekalo samostojno. Učenci so se najprej naučili tapkanja, s katerim se napotijo polni optimizma in pozitivnega odnosa v nov

dan. Postopoma je v naslednjih tednih sledilo tapkanje za odpravo stresa, npr. pri govornem nastopu, testu itd.

5. Namen in cilji

Namen tapkanja v razredu je predstaviti učencem njim neznano tehniko, ki jim lahko v šoli in ob vsakodnevnih izzivih ponuja rešitve za njihove čustvene stiske.

Cilji:

- sprejemanje tapkanja s strani učencev kot ene izmed tehnik samopomoči
- ugotoviti, kako tapkanje pomaga učencem v njihovih čustvenih stiskah (npr. pri strahu pred ocenjevanjem znanja, jezi, reševanju konfliktnih situacij, odporu do šole …)
- ugotoviti počutje učencev po izvajanju tapkanja
- spodbuditi učence k samostojni rabi tehnike
- spodbuditi učence k predstavitvi tehnike drugim osebam
- izboljšati počutje otrok

6. Zaključek

Tapkanje se je izkazalo za zelo pozitivno izkušnjo, tako za učence kot za učiteljico. Učenci so že pri predstavitvi metode kazali navdušenje. Pred vsakokratnim tapkanjem so ocenili intenzivnost svojih čustev, npr. jeze, žalosti, strahu in povedali, kako se počutijo ob koncu, če so opazili kakšno spremembo. Trdili so, da čustva niso bila več tako intenzivna, da so padla, npr. s 7 na 4, in da se je njihovo počutje izboljšalo. Ob preizkusih znanja so povedali, da je strah postal dosti manjši ali izpuhtel ter da so se s samozavestjo lotili reševanja nalog. Tudi ob govornih nastopih in ustnih ocenjevanjih znanja so postali pogumnejši in samozavestnejši, saj se s tremo niso ubadali. Konfliktne situacije so se reševale uspešneje, saj učenci niso prenašali s sabo še po nekaj dni bremena zamer in jeze. S pomočjo tapkanja so ozavestili svoja čustva in lažje sprejeli čustva sošolcev, negativnih čustev niso potlačili, ampak so jih oslabeli. S tapkanjem so se vživljali v občutenja drugih oz. začeli gojiti vedno večjo empatijo do sošolcev in soljudi. Učenci pravijo, da jim gre po tapkanju delo lažje od rok, saj se lažje koncentrirajo in sledijo delu. Povedali so, da so tapkanje pokazali tudi staršem in svojim sorojencem.

Kljub temu da ni znanstvenih dokazov, da tapkanje deluje, ga zagovorniki EFT tehnike zagovarjajo (Gary Craig, Nick Ortner, Helena Fone). Navajajo številne primere, ki izboljšanje splošnega počutja in zdravja potrjujejo, saj raven kortizola pri uporabnikih tapkanja pade po eni uri tapkanja za 24 %, po naravni poti le za 14 % (Tappingsolutionfoundation, 2017). Zaradi pozitivne izkušnje učencev in rezultatov, ki jih prinaša, priporočam tehniko tudi drugim.

7. Literatura

Beyondmind. (b. d.). *Kaj je čustvena inteligenca (ČI)?* Pridobljeno s: http://www.beyondmind.si/custvena-inteligenca/kaj-je-custvena-inteligenca

Center4me. (b. d.). *Vpliv čustvene inteligence*. Pridobljeno s: https://www.4me.si/blog/178-custvena-inteligenca

Craig, G., Eden, D. in Feinstein, D. (2013). *Obljuba energijske psihologije*. Ljubljana: Založba Gnostica.

Fone, H. (2012). *EFT – tehnika doseganja čustvene svobode za telebane*. Ljubljana: Založba Pasadena.

Golman, D. (2010). *Čustvena inteligenca. Zakaj je pomembnejša od IQ*? Ljubljana: Mladinska knjiga.

Ortner, N. (2013). *Tapkanje: revolucionarni sistem za življenje brez stresa*. Brežice: Primus.

Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldamn, R. D. (2003). *Otrokov svet: Otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva.* Ljubljana: Educy.

Tappingsolutionfoundation. (2017). *Tapping in Schools – Quickstart Guide.* Pridobljeno s: https://tapping-foundation.s3.amazonaws.com/2019Tapping-in-Schools-Quickstart-Guide.pdf (prevod avtorica članka)

Kratka predstavitev avtorice

Mateja Barbarič je profesorica slovenščine in nemščine. Pri svojem delu se srečuje z učenci vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobij, kar ji omogoča raziskovanje in spoznavanje različnih metod in oblik dela. Je mentorica šolske skupnosti učencev in Otroškega parlamenta. V iskanju novih izzivov se je preizkusila tudi kot koordinatorica dveh mednarodnih projektov, in sicer Comeniusa in Erasmusa +.

Sprostitvene tehnike za otroke

Relaxation Techniques for Children

Lea Arnejšek

OŠ Zadobrova
arnejsek.lea@gmail.com

Povzetek

Sprostitvene tehnike so odličen pripomoček tudi v šoli. V sodobni družbi ja naša glava ves čas obremenjena z vplivi iz okolja. Tudi učenci zaradi vseh negativnih vplivov postajajo čedalje bolj nemirni. To se odraža na njihovem počutju, slabši koncentraciji, utrujenosti. S pomočjo vaj tao joge obraza in zavestnim dihanjem smo želeli, da se otroci sprostijo, ko to potrebujejo. Vaje smo prilagodili tako, da so učencem zabavne in koristne. Učenci se vaj veselijo obenem pa so zabavno dopolnilo učnim vsebinam.

Ključne besede: dihanje, koncentracija, minuta za zdravje, sprostitev, tao joga obraza.

Abstract

Relaxation techniques can be a useful tool in the teaching environment and a fun addition to the school curriculum. They are used to tackle modern-day environmental influences that can burden our psychological state and may result in increased rates of restlessness and negativity being reported even among elementary students. This is reflected in their behaviour, lack of concentration, and tiredness. This study aimed to help elementary students relax using tao facial yoga exercises and conscious breathing techniques. These exercises were tailored to the students to be more entertaining and useful.

Key words: breathing, concentration, minute for health, relaxation, tao face yoga.

1. Uvod

Živimo v 21. stoletju, v obdobju polnem sprememb in izzivov. Spreminja se okolje, družba in tudi učenci. Če želimo slediti spremembam in obenem še vedno kvalitetno živeti, se moramo temu tudi prilagoditi. V naši družbi je polno nemira in hitrega tempa. Posledično so zaradi tega otroci že v zgodnji mladosti podvrženi stresu. V šoli poleg znanja in socializacije učencem pokažemo načine, kako se med odmori umirimo, sprostimo, razgibamo in zadihamo. Vsa ta občutja, ki pridejo z umiritvijo, pozitivno vplivajo na zdravje, počutje in koncentracijo pri učencih. S spremembo načina življenja in prisotnosti moderne tehnologije, se kažejo tudi negativne spremembe na otrokovemu razvoju. Kakšne negativne posledice prinaša takšen način življenja, pa bomo verjetno videli šele čez desetletje. Kljub negativnemu učinku, ki ga sodobno življenje prinaša, pa je tudi na nas učiteljih, da se tega zavedamo in poizkušamo z majhnimi spremembami izboljšati kvaliteto bivanja naših učencev.

2. Cilji

Učenci:

- se zavedajo pomena gibanja in sprostitve,
- se umirijo in predihajo,
- se med izvajanjem vaj in sprostitvenih tehnik zabavajo,
- gibanje in sprostitev pozitivno vplivata na razredno klimo.

3. Sprostitvene tehnike v šoli

Zelo pomembno je, da kot učitelj opazujemo dinamiko v razredu in ko učenci potrebujejo sprostitev, jim to tudi omogočimo. Učenci se bolje odrežejo pri opravljanju preizkusov znanja, kadar so pred tem telesno aktivni. Redni aktivni odmori pomagajo izboljšati učenčevo zbranost in vztrajanje pri nalogi. Vaje so izbrane tako, da se lahko izvajajo v učilnici ali na prostem. Izvajajo jih lahko vsi učenci.

3.1 Sprostitvene tehnike opravljamo

- po daljšem sedenju, pisanju, šolskem delu,
- pred začetkom učne ure,
- na koncu učne ure,
- med odmorom,
- v jutranjem varstvu,
- med podaljšanim bivanjem.

4. Tao joga obraza

Tao joga obraza je ena od vadb, ki se v zadnjem času čedalje bolj pogosto pojavlja v Slovenij. V sodobnem svetu je bila joga obraza namenjena ženskam, ki so s pomočjo vadbe želele pomladiti svoj obraz. Danes pa se s pomočjo raziskav in pozitivnih izkušenj, ki jih vadba prinaša, to znanje prenaša tudi na otroke, najstnike, ženske, moške in starostnik. Tao jogo obraza učijo tudi v zdravstvene namene, kot rehabilitacijo, pri izgorelosti, travmah, pri obnovi žlez in hormonov. Čedalje bolj se tudi sodobna medicina zaveda, kako zelo pomembne za naše psihično in fizično zdravje so žleze v glavi. S pomočjo vaj tao joge obraza pa poizkušamo priti ravno do njih. Savina Atai navaja, da s pritiskom na določene mišice, z vajami za oči in jezikom vplivamo tudi na žleze v glavi (Atai, 2020). Anton Majhen (psihoterapevt) in Savina Atai pa sta oblikovala tudi vaje EMDR Tao joga obraza za travme, ki so pogosto posledica težkih izkušenj prav v otroštvu (Atai, 2020). Savina Ataj pa tudi navaja, da Tao joga obraza pomaga izboljšati koncentracijo in učenci se lažje učijo. Z vajami razbremenimo oči, krepimo vid in spomin, žleze v glavi. Navaja, da so vaje tudi podora pri razstrupljanju od CO2, povezanim z nošenjem mask. Tao joga obraza je priporočljiva tudi za najstnice v času prvih mesečnih ciklov, podpira zdrave hormone, dobro vpliva na ščitnico in proti težavam s kožo (Atai, 2020).

Na glavi imamo 57 mišic. Nikjer drugje v telesu na tako majhnem delu kot je obraz nimamo toliko mišic. Mišice na obrazu pa pogosto zanemarjamo. Pri otrocih ni namen, da bi mišice obraza dvigovali, tako da mišice v večini sproščamo. S pomočjo nekateri vaj pa mišice tudi krepimo. S pomočjo vaj pozitivno vplivamo na možgane in vid. V kombinaciji z dihom pa hladimo pogosto pregreto glavo in telo. Predvsem pa želimo otroke ozavestiti, da je tudi glava del našega telesa s katero je potrebno telovaditi.

Vaje tao joge obraza lahko izvajamo posamično ali v povezavi s pravljico, pesmico. Lahko jih izvajamo v razredu, telovadnici, zunaj na svežem zraku. Del vaj, ki smo jih izvajali smo vključili v pravljico o slončku, ki je potoval v čarobni gozd.

4.1. Balonček

Vaja Balonček polni mišico buccinator, krepi ustno krožno mišico, dviga mišice spodnjega dela ličnic, ki so povezane z vranico. Kar prikazujemo na sliki 1. Vaja je zelo zabavna in jo učenci zelo radi izvajajo. Vajo izvajamo tako, da vdihnemo skozi nos in z zrakom napolnimo lička, s tremi prsti pokrijemo usta, sredinec položimo na žlebič. Dlan položimo na lice in potisnemo zrak v drugo ličnico. Enako ponovimo na drugi strani z drugo roko. Na koncu z obema dlanema pokrijemo obe lički, s petami dlani pritisni v zaprta usta.

Slika 1: Vaja Balonček

4.2 Presenečenje

Vaja Presenečenje aktivira in masira vse lobanjske mišice, krožne mišice – očesni in ustno, osveži možgane in deluje kot antidepresiv. Kar prikazujemo na sliki 2 in 3. Vztrajanje v vaji je ključ do boljšega rezultata. Vajo izvajamo tako, da odpremo usta in oči, kolikor se da (vztrajamo v položaju), z dlanmi objamemo obraz. Zapremo oči in pogledamo proti temenu.

Slika 2: Vaja Presenečenje

Slika 3: Vaja Presenečenje

4.3 Lizika

Vaja Lizika je vaja, ki jo delamo z jezikom. Otroci imajo jezično mišico še zelo gibljivo, z leti pa jezik trdi. Moč jezika prižge hormone, srce, oblikuje vrat in spodnji del obraza, močno je aktivna tudi oksipitalna mišica, agilen jezik pa pomeni tudi mladi možgani. Vajo izvajamo tako, da jezik iztegnjemo ven in počasi krožimo z jezikom okoli ust v smeri urinega kazalca, nato še v obratni smeri. Nato ponovimo enake krožne gibe še znotraj ust. Vaja Lizanje sladoleda je nadgradnja vaje Lizika. Izvajamo jo tako da, jezik damo iz ust tako kot pri lizanju sladoleda od spodaj navzgor. Jezik je trd, ko zajemamo namišljeni sladoled, si pomagamo tudi z brado. Vajo Lizika in Sladoled prikazujemo na sliki 4 in 5.

Slika 4: Vaja Lizika

Slika 5: Vaja Sladoled

4.4 Kalejdoskop

Vaja Kalejdoskop napolni očesni krožni mišici, spodnjo in zgornjo veko, prižiga žleze v glavi in krepi vid. Izvajamo jo tako, da palec in kazalec oblikujemo v črko C in ju pripnemo kot očala na obrvi in pod oči. Z očmi pa izmenično gledamo gor – dol, dol – gor. To nekajkrat ponovimo. Nato močno zamižimo in pogled usmerimo v notranjost glave. Nato gledamo levo-desno, nato še desno – levo. Močno zamižimo in pogled usmerimo v notranjost glave. Gledamo diagonalno levo gor – desno dol, nato še desno dol - levo gor. In še desno gor – levo dol, nato še levo dol – desno gor. Močno zamižimo in pogled usmerimo v notranjost glave. Nato 3x z očmi zaokroži v smeri urinega kazalca in 3x v obratni smeri.

4.5 Levček

Vaja Levček je odlična vaja za čiščenje jeter. Izvajamo jo tako, da na vso moč odpremo oči in iztegnemo jezik ter izdihujemo dokler gre. Pri tem izgovorimo zdravilni zvok kitajske medicine, za jetra HA. Vajo večkrat ponovimo. Vajo Levček prikazujemo na sliki 6.

Slika 6: Vaja Levček

5. Dihanje

Ko pridemo na svet zadihamo. To je osnovna fiziološka funkcija. Dihanje poteka samodejno. Tajča Pavček izjavlja, da svet živi in obstaja samo, če dihamo (Pavček, 2017). Dihanje je življenjska sila, ki vstopa v naše telo s kisikom. Ko kisik vstopi v pluča prehaja skozi steno v kri, kjer se veže na hemoglobin in s pomočjo srca in ožilja potuje po vsem telesu do celic. Zmanjšana koncentracija kisika povzroča utrujenost, glavobol, pozabljivost in slabšo koncentracijo. Dihanje nadzira: motoriko, zaznavo, telesno temperaturo, delovanje možganov, čustev, mišljenja, srca in uravnava oksidacijo v vseh tkivih in organih. S počasnim, zavestnim dihanjem se krepi tudi imunski sistem, telo se sprošča in sposobni smo boljše koncentracije. Zavestno dihanje poveča umske in telesne sposobnosti. Povprečen sodoben človek diha zelo plitko, kar vpliva tudi na razpoloženje in zdravje posameznika. Stres in hitro plitko dihanje pa povzročata tudi tesnobo in nelagodje (Pavček, 2017). Maja Miklič govori o tem, da je dihanje povezava med telesom in umom in je torej ključ do obvladovanja uma in njegovih čustev (Miklič, 2014). Vdih v telesu sproži delovanje simpatičnega živčevja izdih pa delovanje parasimpatičnega živčevja, ki skrbi za umiritev in sproščanje. Tudi hiperaktivnost pri otrocih je pogosto povezana z neustreznim dihanjem.

5.1 Dihalne je lahko zabavno

Predno smo se spoznali z različnimi tehnikami dihanja, smo učencem predstavili pravljico Diham. Andreja Vukmir Brenčič v svoji slikanici Diham popelje otroke v svet diha in izdiha (Vukmir Brenčič, 2019).

Ko zavestno dihamo, ne pripeljemo kisika samo do pljuč, temveč napolnimo in prinesemo kisik do vseh organov. Izvajanje dihalnih tehnik, kjer poleg diha uporabimo tudi roki, pa nam odpira srčno čakro, delujejo na limfo in odpravljajo potrtost, stres in depresijo. Z učenci smo se pogovarjali o pomenu dihanja za njihovo dobro počutje in zdravje. In skupaj smo ugotovili, da brez diha ni življenja. Vaje, skozi katere bomo potovali celo leto, smo prilagodili tako, da se v vaje učenci vživijo in so jim tudi zabavne.

5.1.1 Obiranje jabolk

Motivacija: »Gremo v sadovnjak: Kdo mi bo danes pomagal nabrati jabolka?«

Pri izvajanju vaje potrebujemo, spretni roki (pomigamo z njima), potrebujemo košaro (primemo navidezno košaro in jo postavimo na tla). Najprej smo v mladem sadovnjaku, kjer so drevesa majhna, jabolka obiramo sede (sedimo po turško). Ko drevesa zrastejo pa jih obiramo stoje in predno jih položimo v košaro, počepnemo. Vdihnemo skozi nos in dvignemo roki (od strani) in jih damo v pest (pri tem si predstavljamo, da smo odtrgali jabolko) in izdihnemo skozi usta ali nos (roki potujeta navzdol in namišljeno jabolko položimo v košaro, zapestje razpremo). Naredimo 10 zaporednih vdihov in izdihov.

Da je vaja še bolj dinamična pa stojimo in vajo naredimo enako kot prej samo, da pri izdihu počepnemo in položimo jabolka v košaro, pri vdihu pa vstanemo. Vajo Obiranje jabolk prikazujemo na sliki 7.

Slika 7: Vaja Obiranje jabolk

5.1.2 Pogumni polžek

Motivacija: »Kdo pozna pogumnega polžka? Če ga še ne poznaš, te danes lahko spremenim, da postaneš tako pogumen kot polžek.«

Pri izvajanju vaje pogumni polžek sedimo na kolenih. Vdihnemo skozi nos in odročimo roki, prsni koš potisnemo naprej, ko izdihnemo, damo roki naprej, sklonimo glavo in usločimo hrbtenico. Izdihnemo skozi usta ali nos in se skrijemo v položaj polžka. Vdih in izdih ponovimo 10 x. Na koncu se usedemo na kolena, trup spustimo na tla in iztegnemo roki pred glavo, počivamo.

5.1.3 Ožemanje brisače

Motivacija: »Kdo bi se šel tuširat? Kaj potrebujemo? Vzamemo milo in se namilimo, odpremo vodo in se umijemo. Z brisačo se obrišemo, ker pa je čisto mokra, jo ožamemo. Zdaj pa bomo oželi še naše telo.«

Roki položimo za tilnik in vdihnemo na sredini, nato se obrnemo v levo in naredimo izdih, vdihnemo na sredini in naredimo vdih, nato se obrnemo v desno in naredimo izdih. Vajo vsaj 10 x ponovimo. Na koncu se še otresemo s celim telesom, da izginejo vse kapljice.

5.1.4 Štopanje po galaksiji

Motivacija: »Si želite potovati po vesolju? Da bomo dobili prevoz bomo štopali. Kako pa to naredimo? Štopali bomo z obema rokama. Pojdimo na pot.«

Roki odročimo in prste postavimo v položaj štoparja, palec je obrnjen navzgor. Ko vdihnemo, sta roki naravnost in palec je obrnjen navzgor, izdih, roki obrnemo naprej in tudi palec gre naprej. Vdihnem in naredimo osnovni položaj, izdih, pa iztegnjeni roki in palec obrnemo nazaj. Nekajkrat ponovimo. Vaja Štopanje po galaksiji prikazujemo na sliki 8.

Slika 8: Vaja Štopanje po galaksiji

5.1.5 Potovanje po telesu

Motivacija: »Potovali bomo po telesu. Spoznali bomo organe, jih pobarvala v mavrične barve in se naučili, da ima vsak organ rad tudi svoj zvok.«

Ležimo na hrbtu, sedimo ali stojimo. Vdihujemo skozi nos in izdihnemo zdravilne zvoke, skozi usta, vsak dih in izdih ponovimo 5 x.

- Na našem telesu poiščemo pljuča in jih pobožamo. Pobarvamo jih s sivo barvo. Vdihnemo in izdihnemo zdravilni zvok: SSS. Vajo za pljuča prikazujemo na sliki 9.

Slika 9: Vaja za pluča

- Na desni strani se nahajajo naša jetra, jih poiščemo, pobožamo in pobarvamo zeleno. Vdihnemo in izdihnemo zdravilni zvok: ŠŠŠ. Vajo za jetra prikazujemo na sliki 10 in 11.

Slika 10: Vaja jetra

Slika 11: Vaja jetra

Slika 12: Vaja za vranico

- Na levi strani se nahaja naša vranica. Pobarvamo jo rumeno. Vdihnemo in izdihnemo zdravilni zvok: HU. Vajo za vranico prikazujemo na sliki 12.
- Na levi strani naših prsi imamo srce, pobarvamo ga rdeče. Vdihnemo in izdihnemo zdravilni zvok: HA. Vajo za srce prikazujemo na sliki 13.
- Pri zadnji vaji stojimo, na hrbtni strani telesa sta naši ledvici, pobožamo ju, pobarvamo ju z modro barvo. Vdihnemo in izdihnemo zdravilni zvok: FU.
  Vajo za ledvica prikazujemo na sliki 14.

Slika 13: Vaja za srce

Slika 14: Vaja za ledvica

6. Zaključek

Sprostitvene tehnike so se v šolah pojavile kot potreba po kratki prekinitvi ter odmiku od šolskega dela. V letošnjem letu smo v naš pouk vključili Tao jogo obraza in zavestno dihanje. V preteklosti pa smo se posluževali tudi drugih oblik sproščanja. Tak način dela pozitivno vpliva na našo razredno klimo. Učenci zelo radi delajo vaje. Na koncu vsakega sproščanja pa si še nazdravimo z najboljšo pijačo na svetu »vodo«. Voda za zdravje prikazujemo na sliki 15 in 16. Doprinos učitelja je tudi v tem, da z majhnimi koraki prispevamo k bolj prijaznemu, zdravemu in veselemu otroštvu naših učencev.

Slika 15: Voda za zdravje

Slika 16: Voda za zdravje

7. Literatura

Atai, S. (2020). Release trauma from your pineal &pituitary glands.Yoga, 56-59.

Atai, S. (2020). Tao face joga for kids and teenagers, 36-41.

Miklič, M. (2014). Joga za zdravo in sproščeno življenje. Ljubljana: Samozaložba.

Pavček, T. (2017). Dobro jutro, zdravje. Brezovica: Ekolife.

Vukmir Brenčič, A. (2019). Diham. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.

Kratka predstavitev avtorice

Lea Arnejšek je diplomirana vzgojiteljica predšolske vzgoje. Svojo poklicno pot je začela v vrtcu Pedenjped. Ob uvedbi devetletke pa se je zaposlila v OŠ Zadobrova kot strokovna pomočnica v prvem razredu. Med svojim pedagoškim delom je sodelovala pri različnih državnih in mednarodnih projektih in natečajih. Sodelovala je tudi v inovacijskih projektih s Pedagoško fakulteto in Zavodom RS za šolstvo. Napisala je nekaj člankov za strokovne revije. Sovjo pedagoško pot skuša bogatiti z inovativnimi vsebinami.

V.b

TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

POUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Stavovi nastavnika seoskih i gradskih osnovnih škola prema inkluziji[1]

Attitudes of Teachers of Rural and Urban Primary Schools Towards Inclusion

Branka Jablan

Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
jablanb@vektor.net

Nataša Lončar

natasaloncar160@gmail.com

Ksenija Stanimirov

Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
ksenija.st@sbb.rs

Marija Anđelković

Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
marijaandja14@yahoo.com

Sažetak

Stavovi, uverenja i mišljenja nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju u velikoj meri utiču na proces i ishod inkluzije. U mnogim studijama i istraživanjima kod nastavnika i drugog školskog osoblja utvrđeno je da nisu dovoljno informisani i edukovani o deci sa smetnjama u razvoju, da ne ispoljavaju interes za dodatno obrazovanje za rad sa ovom decom, prilagođavanje okruženja u školi i da i dalje postoje negativna mišljenja i stavovi prema inkluzivnom obrazovanju i uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovnu školu. Faktori koji utiču na stavove nastavnika prema inkluziji uključuju pol, starost, obrazovni nivo, prethodno iskustvo u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju, brojnost odeljenja, stepen invalidnosti, percipirani nivo sopstvene samoefikasnosti, vrstu dobijene podrške. Imajući u vidu da su navedeni faktori ispitivani u velikom broju istraživanja cilj našeg istraživanja je bio da utvrdimo stavove kod nastavnika iz seoskih i gradskih škola prema obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi.

Ključne reči: deca sa smetnjama u razvoju, inkluzija, nastavnici u gradskim školama, nastavnici u seoskim školama, stavovi.

---

[1] *Rad je proistekao iz projekta "Kreiranje protokola za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju kao kriterijuma za izradu individualnih obrazovnih programa dece sa smetnjama u razvoju" (br. 179025) i "Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću" (br. 179017), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.*

Abstract

Teachers' attitudes, beliefs and opinions towards inclusive education of children with disabilities greatly influence the process and outcome of inclusion. Many studies and research by teachers and other school staff have found that they are not sufficiently informed and educated about children with disabilities, that they do not show interest in additional education to work with this group of children nor adapting the school environment and that there are still negative opinions and attitudes towards inclusive education and the inclusion of children with disabilities in mainstream schools. Factors influencing teachers' attitudes towards inclusive education include gender, age, educational level, previous experience in working with students with disabilities, number of student in the class, severity of impairment, perceived level of self-efficacy, type of support received. With this in mind, the aim of this study was to determine the attitudes of teachers from rural and urban schools towards the education of children with disabilities in mainstream school.

Keywords: attitudes, children with disabilities, inclusion, teachers in rural schools, teachers in urban schools.

1. Uvod

Inkluzivno obrazovanje (IO) je važan cilj reformskih procesa i jedan od bitnih profesionalnih izazova za učitelje, nastavnike, specijalne nastavnike, stručne saradnike iz škola širom sveta. Najčešće se definiše kao obrazovni pristup koji svim učenicima omogućava članstvo u zajednici i veće mogućnosti za ostvarivanje akademskih i društvenih postignuća. Iako se često ukazuje na pozitivne efekte IO, prisutne su i brojne prepreke usled postojanja različitih društvenih i kulturnih uverenja, ekonomskih faktora, nedostatka mehanizama za ispitivanje, ocenjivanje i praćenje napredovanja dece, negativnih stavova nastavnika, nedostatka potrebnih veština kod stručnjaka, rigidnih kurikuluma i krhkih institucija sa liderima kojima nedostaje vizija. Problem u sprovođenju IO mogu predstavljati i neadekvatne obrazovne infrastrukture, dominacija medicinskog modela ometenosti, uvođenja inkluzije „odozgo na dole“, bez adekvatne pripreme škola i zajednice (Mitchell, 2005). Razvoj IO podrazumeva značajne i krupne promene na više nivoa i to od koncepcije i načina realizacije nastavnog procesa i nastavnih sadržaja do strukturalno-organizacionih promena na nivou celokupnog školskog sistema (Ratković, Hebib, i Šaljić, 2017). Uverenja, mišljenja i stavovi nastavnika o podučavanju tzv. osetljivih grupa učenika često su pod uticajem školske kulture i prilagođeni su dominantnim normama školskog etosa. U kontekstu IO, pozitivni stavovi nastavnika prema implementaciji i sprovođenju inkluzije su ključna pretpostavka za uspešan proces inkluzije na nivou školske prakse.

1.1 Stavovi nastavnika iz seoskih i gradskih škola prema inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju

Inkluzivno obrazovanje vrednuje različitosti i poštuje individualne razlike prisutne u bilo kojoj zajednici koja uči. Istovremeno, prepoznaje da su ove razlike rezultat socijalnih, obrazovnih i kulturoloških faktora i individualnih kompetencija. Favorizuje dinamičan, otvoren i pre svega participativan odnos, uzimajući u obzir kontekst okruženja (urbani ili ruralni) uz istovremeno razvijanje poželjnog obrazovnog pristupa (Moreno et al., 2015). U školama koje karakteriše inkluzivna kultura nastavnici su spremniji da prihvate sve relevantne uloge u podučavanju učenika sa smetnjama u razvoju. Istraživanja pokazuju da znatan broj nastavnika pozitivno ocenjuje inkluziju i IO, međutim, kada je u pitanju praktično uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u redovnu školu i rad sa njima, u značajnom procentu izražavaju manji optimizam i manju spremnost za direktan rad, posebno ako dete ima više pridruženih razvojnih smetnji.

Rezultati istraživanja koja su se bavila procenom stavova nastavnika seoskih i gradskih škola prema IO se razlikuju, tako da pojedine studije ukazuju na to da nastavnici iz seoskih osnovnih škola ispoljavaju pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju u odnosu na nastavnike iz gradskih škola (Deng, 2008; Mešalić, Pekić, i Adilović, 2011; Đorđić, Tubić, i Protić-Gava, 2014; Gupta, & Tandon, 2018). Viši nivo prihvatanja inkluzije kod nastavnika i školskog administrativnog osoblja iz ruralnih oblasti utvrđen je i u istraživanju koje je sprovedeno u Novosibirsk regionu, u periodu od 2013. do 2015. godine. Nastavnici iz seoskih škola su ispoljili veću zainteresovanost za razvoj inkluzije i za procenu efikasnosti inkluzivnog obrazovnog procesa. Dobijene rezultate autori dovode u vezu sa specifičnostima seoske sredine i društva u kome se ljudi dobro poznaju, češće međusobno komuniciraju i više sarađuju. Nastavnici i školski administratori su tolerantniji prema deci sa smetnjama u razvoju i osećaju pojačanu socijalnu kontrolu tokom njihovih profesionalnih aktivnosti. Zanimljiv je i podatak da nastavnici iz gradskih škola nisu uvereni u mogućnost i ispravnost IO i zajedničko školovanje dece sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi. Njihova uverenja je moguće objasniti činjenicom da postoje uspešne i dobro organizovane specijalne škole koje nastavnici vide kao najbolja rešenja za decu sa smetnjama u razvoju (Chepel, Aubakirova, & Kulevtsova, 2016).

Rezultati drugih studija su suprotni, i pokazuju da nastavnici iz gradskih osnovnih škola imaju pozitivnije stavove prema inkluziji u odnosu na njihove kolege iz seoskih osnovnih škola (Chopra, 2008; Stauble, 2009; Tripathi, & Kapri, 2019). Postoji i značajan broj studija kojima je ustanovljeno da ne postoje razlike u stavovima nastavnika iz seoskih i gradskih osnovnih škola prema IO i prema deci sa smetnjama u razvoju (Pierre, 2009; Singh, 2013; Essa & Zeftwy, 2018). Jedan od čestih razloga koji je u osnovi negativnog stava prema inkluziji jeste i verovanje da većina dece sa smetnjama u razvoju ne može da prati redovan nastavni plan i program i da im je potreban viši stepen pažnje i pomoći od strane nastavnika, zbog čega bi ostali učenici iz odeljenja bili zanemareni. Podržavanje inkluzije dece sa lakšim fizičkim ili senzornim razvojnim smetnjama je potvrđeno u većem broju studija (Avramidis, & Norwich, 2002; Lifshitz, Glaubman, & Issawi, 2004; Subban, & Sharma, 2005). Posebno rad sa decom iz poremećaja autističkog spektra, decom sa težim senzornim oštećenjima i problemima u ponašanju može da izazove stres i frustraciju kod nastavnika. Suočeni sa takvim situacijama i sopstvenom neefikasnošću u radu, nastavnici smatraju da su posebne (specijalne) škole najbolje rešenje za ovu decu. Ovaj tzv. dvostruki stav prema inkluziji je primetan kod nastavnika iz gradskih škola i karakteriše ga podržavanje ideje IO, ali i uverenje da će deca sa smetnjama u razvoju steći bolje obrazovanje u specijalnoj školi (Chepel, Aubakirova, & Kulevtsova, 2016).

Bez obzira na radnu sredinu, nastavnici naglašavaju da im je neophodna konstantna stručna pomoć specijalnog nastavnika i stručnih saradnika i da su nastavnici iz gradskih osnovnih škola zadovoljniji podrškom koju dobijaju od stručnih saradnika i drugih nastavnika u odnosu na njihove kolege iz seoskih škola. Poznato je da u seoskim školama najčešće nema stručnih saradnika, ili ih je nedovoljno, a broj škola koje posećuje specijalni nastavnik je veoma mali. Moguće je da zbog izostanka odgovarajuće obuke ili podrške za rad sa decom sa smetnjama u razvoju nastavnici nemaju pozitivne stavove prema inkluziji. Takođe, izostanak znanja i razumevanja načina učenja ove dece može uticati na njihovu sposobnost da predaju u inkluzivnom okruženju (Veljić, 2010). U uspešnim inkluzivnim školama dosledno se potvrđuje prisustvo strategija i metoda koje uključuju: posvećenost i vreme za planiranje i izvođenje nastave, dostupnost nastavnika opšteg i specijalnog obrazovanja, jasno izlaganje gradiva, dobru saradnju između učenika i nastavnika, primenu fleksibilne, kreativne, diferencirane i problemske nastave, kooperativno učenje, obostranu odgovornost za učenje. Posebno korisna metoda treninga je savetovanje opšteg nastavnika sa specijalnim nastavnikom i ova metoda može da bude od suštinskog značaja za promociju inkluzije i inkluzivnog obrazovanja (Guskey, 2002).

Imajući u vidu da znatan deo teritorije Republike Srbije čine ruralne oblasti, i da stavovi nastavnika imaju snažan uticaj na uspešno sprovođenje inkluzije, procenili smo da ispitivanje razlika u stavovima nastavnika seoskih i gradskih osnovnih škola prema inkluzivnom obrazovanju ima višestruki značaj.

2. Cilj istraživanja

Utvrditi razlike u stavovima nastavnika seoskih i gradskih škola prema inkluzivnom obrazovanju.

Utvrditi razlike u stavovima nastavnika seoskih i gradskih škola prema inkluzivnom obrazovanju u odnosu na prethodno iskustvo i vrstu nastave koju predaju.

3. Metod

3.1. Uzorak

Uzorak je činilo 60 nastavnika iz tri gradske osnovne škole i tri seoske osnovne škole sa teritorije grada Sombora (30 nastavnika predmetne i 30 nastavnika razredne nastave).

3.2. Instrumenti istraživanja

Za prikupljanje podataka koristili smo:

1. Upitnik za prikupljanje sociodemografskih podataka konstruisan u svrhu ovog istraživanja

2. Upitnik stavova o inkluziji - (SINKL 2.0, Subotić i Anđić, 2016). Ovaj upitnik je nastao kao revizija upitnika SINKL (Subotić, 2010). Upitnik se sastoji od 19 ajtema, podeljenih u četiri dela: a) Moralni imperativ inkluzije - MIN (6 ajtema), kojim se ocenjuje stav prema moralnoj ispravnosti i humanosti inkluzije, b) Problemi u inkluzivnoj nastavi - PIP (6 ajtema), koji se odnose na disciplinu i disruptivna ponašanja u učionici (od strane učenika sa smetnjama u razvoju ka drugim učenicima i obrnuto), kao i stepen podrške koju roditelji dece bez smetnji iskazuju prema inkluziji na osnovu mišljenja nastavnika, v) Parcijalna inkluzija - PIM (4 ajtema), koja se odnosi na ideju uključivanja tj. parcijalne inkluzije u redovnu formu školovanja, g) Stručna podrška – SP (3 ajtema), koja se odnosi na zadovoljstvo podrškom koju nastavnik dobija u inkluzivnom radu na nivou škole od stručnih saradnika i drugih nastavnika. Stepen slaganja sa ponuđenim tvrdnjama se izražava na petostepenoj skali Likertovog tipa (1 - Uopšte se ne slažem; 2 - Delimično se ne slažem; 3 - Neodlučan sam; 4 - Delimično se slažem; 5 - Potpuno se slažem). Za svaki odgovor ispitanik dobija poene u zavisnosti od toga koju tvrdnju je odabrao (od 1 do 5). Sabiranjem poena dobijenih za svaku od pojedinačnih tvrdnji dobija se ukupan skor, čime se izražava ispitanikov stav prema objektu stava (Subotić i Anđić, 2016).

4. Rezultati istraživanja

U Tabeli 1 dat je prikaz deskriptivnih mera i vrednosti T statistika na subskalama Upitnika stavova o inkluziji, kao i nivo značajnosti razlika u stavovima između nastavnika iz seoskih i gradskih sredina prema inkluzivnom obrazovanju.

Tabela 1. *Razlike u stavovima prema inkluziji između nastavnika iz seoskih i gradskih škola*

Subskala	Mesto rada	N	AS	SD	T	Df	p
MIM	seoska OŠ	30	3,65	,86	2,02	58	**,04**
	gradska OŠ	30	3,24	,70			
PIN	seoska OŠ	30	2,79	,85	-,68	58	,49
	gradska OŠ	30	2,95	,91			
PIM	seoska OŠ	30	4,05	,81	-2,18	58	,03
	gradska OŠ	30	4,44	,56			
SP	seoska OŠ	30	3,83	,86	1,80	58	,07
	gradska OŠ	30	3,41	,95			

N – broj ispitanika; AS – prosek (aritmetička sredina); SD – standardna devijacija; t – vrednost T statistika; df – broj stepeni slobode; p – nivo značajnosti; MIM – Moralni imperativ inkluzije; PIN – Problemi u inkluzivnoj nastavi; PIM – Parcijalna inkluzija-mejnstriming, SP – Stručna podrška.

Utvrđeno je da statistički značajne razlike između ispitanika koji rade u seoskim i gradskim osnovnim školama u stavovima o inkluziji postoje samo na subskali Moralni imperativ inkluzije ($t=2,02$; $df=58$; $p<0,05$). Ispitanici iz seoskih škola imaju više prosečne skorove (AS=3,65; SD=86) u odnosu na ispitanike iz gradskih škola (AS=3,24; SD=70), što znači da izražavaju pozitivnije stavove prema inkluziji u pogledu subskale koja ispituje Moralni imperativ inkluzije. Na ostalim subskalama nisu uočene statistički značajne razlike.

U Tabeli 2 prikazane su razlike u stavovima prema IO između nastavnika iz ruralnih i urbanih sredina u odnosu na prethodno iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju.

Tabela 2. *Razlike u stavovima prema inkluziji između nastavnika iz seoskih i gradskih škola u odnosu na prethodno iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju*

Subskale stavova prema inkluziji	Mesto rada	Prethodno iskustvo	N	AS	SD	F	df^1	df^2	p	η^2
MIM	**Seoska sredina**	Sa	21	3,75	0,83	1,06	1	56	0,31	0,02
		Bez	9	3,41	0,94					
	Gradska sredina	Sa	19	3,20	0,77					
		Bez	11	3,30	0,61					
PIN	**Seoska sredina**	Sa	21	2,75	0,83	4,06	1	56	**0,04**	0,07
		Bez	9	2,89	0,94					
	Gradska sredina	Sa	19	3,25	0,82					
		Bez	11	2,45	0,87					
PIM	**Seoska sredina**	Sa	21	3,96	0,91	1,33	1	56	0,25	0,00
		Bez	9	4,25	0,50					
	Gradska sredina	Sa	19	4,50	0,46					
		Bez	11	4,34	0,72					
SP	**Seoska sredina**	Sa	21	3,94	0,90	1,69	1	56	0,19	0,03
		Bez	9	3,59	0,74					
	Gradska sredina	Sa	19	3,29	0,96					
		Bez	11	3,61	0,95					

N - broj ispitanika; AS - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; F - veličina F statistika; df^1-broj stepeni slobode između grupa; df^2 - broj stepeni slobode unutar grupa; p - nivo značajnosti; η^2- Eta kvadrat koeficijent; MIM - Moralni imperativ inkluzije; PIN - Problemi u inkluzivnoj nastavi; PIM - Parcijalna inkluzija-mejnstriming; SP - Stručna podrška

Utvrđena je statistički značajna razlika između ispitanika iz seoske i gradske sredine koji imaju, odnosno nemaju iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju u odnosu na subskalu Problemi u inkluzivnoj nastavi PIN ($F=4,06$, $df^1=1$, $df^2=56$, $p<0,05$). Nastavnici iz seoske sredine koji su imali prethodno iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju ispoljili su pozitivnije stavove prema inkluziji (AS=2,75, SD=0,83) u odnosu na nastavnike koji nisu imali prethodno iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju (AS=2,89, SD=0,94). Kod ispitanika iz gradske sredine, situacija je obrnuta. Nastavnici koji su imali prethodno iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju ispoljili su negativnije stavove prema inkluziji (AS=3,25, SD=0,82) u odnosu na nastavnike koji nisu imali iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju (AS=2,45, SD=0,87). Za ostale subskale nisu uočene statistički značajne razlike.

U Tabeli 3 dat je prikaz deskriptivnih mera i vrednosti F statistika na subskalama Upitnika stavova o inkluziji, kako bismo utvrdili da li postoje razlike između nastavnika razredne i predmetne nastave koji rade u seoskim i gradskim školama.

Tabela 3. Razlike *u stavovima prema inkluziji između nastavnika iz seoskih i gradskih škola u odnosu na vrstu nastave u radu sa decom sa smetnjama u razvoju*

Subskale stavova prema inkluziji	Mesto rada	Tip nastavnika	N	AS	SD	F	df^1	df^2	p	η^2
MIM	**Seoska sredina**	Razredna	15	3,67	0,97	0,14	1	56	0,71	0,00
		Predmetna	15	3,63	0,77					
	Gradska sredina	Razredna	15	3,18	0,77					
		Predmetna	15	3,30	0,65					
PIN	**Seoska sredina**	Razredna	15	2,83	0,81	1,54	1	56	0,22	0,03
		Predmetna	15	2,76	0,91					
	Gradska sredina	Razredna	15	3,27	0,86					
		Predmetna	15	2,63	0,88					
PIM	**Seoska sredina**	Razredna	15	4,20	0,62	0,02	1	56	0,89	0,00
		Predmetna	15	3,90	0,96					
	Gradska sredina	Razredna	15	4,62	0,25					
		Predmetna	15	4,27	0,72					
SP	**Seoska sredina**	Razredna	15	3,58	0,97	0,15	1	56	0,70	0,00
		Predmetna	15	4,09	0,67					
	Gradska sredina	Razredna	15	3,24	0,78					
		Predmetna	15	3,58	1,10					

N - broj ispitanika; AS - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; F - veličina F statistika; df^1-broj stepeni slobode između grupa; df^2 - broj stepeni slobode unutar grupa; p - nivo značajnosti; η^2- Eta kvadrat koeficijent; MIM - Moralni imperativ inkluzije; PIN - Problemi u inkluzivnoj nastavi; PIM - Parcijalna inkluzija-mejnstriming; SP - Stručna podrška

Iz podataka prikazanih u Tabeli 3 možemo videti da ne postoje statistički značajne razlike u stavovima prema inkluziji između nastavnika predmetne i razredne nastave koji rade u seoskim i gradskim školama u odnosu na subskale Moralni imperativ inkluzije - MIM ($F=0,14$, $df^1=1$, $df^2=56$, $p>0,05$), Problemi u inkluzivnoj nastavi - PIN ($F=1,54$, $df^1=1$, $df^2=56$, $p>0,05$), Parcijalna inkluzija - mejnstriming - PIM ($F=0,02$, $df^1=1$, $df^2=56$, $p>0,05$), kao ni u odnosu na subskalu Stručna podrška - SP ($F=0,15$, $df^1=1$, $df^2=56$, $p>0,05$).

5. Diskusija

Kada je u pitanju prvi cilj istraživanja utvrdili smo da razlike u stavovima nastavnika seoskih i gradskih škola prema inkluzivnom obrazovanju postoje samo na subskali Moralni imperativ inkluzije, tj. nastavnici iz seoskih škola izražavaju pozitivnije stavove prema inkluziji samo na subskali koja ispituje moralnost inkluzije. Na subsklama Problemi u inkluzivnoj praksi, Parcijalna inkluzija i Zadovoljstvo podrškom koju nastavnik dobija u inkluzivnom radu na nivou škole od stručnih saradnika i drugih nastavnika, razlike nisu utvrđene. U uvodnom delu smo istakli da su seoske sredine specifične s obzirom da se većina stanovnika poznaje, da više sarađuju i da nastavnici osećaju pojačanu socijalnu kontrolu tokom profesionalnih aktivnosti (Chepel, Aubakirova, & Kulevtsova, 2016). Moguće je da ta povezanost i saradnja u školskom ambijentu utiče i na snažniji doživljaj ispravnosti i moralnosti inkluzivne filozofije. S druge strane u brojnim studijama autori skreću pažnju na socijalno poželjno i deklarativno prihvatanje inkluzije – iz humanističkih razloga i uvažavanja prava osoba sa smetnjama u razvoju – ali ne i suštinsko, u samoj praksi kroz lično angažovanje (Lalvani, 2013; Vujačić, Lazarević & Đević, 2015; Bouillet, Domović, & Ivančević, 2017).

Što se prethodnog iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju tiče, gledano pojedinačno, na subskalama Moralni imperativ inkluzije, Parcijalna inkluzija i Zadovoljstvo podrškom koju nastavnik dobija u inkluzivnom radu na nivou škole od stručnih saradnika i drugih nastavnika nisu utvrđene statistički značajne razlike između ispitanika iz seoske i gradske sredine. Međutim, na subskali Problemi u inkluzivnoj nastavi statistički značajne razlike su bile prisutne, tj. nastavnici iz seoske sredine koji su imali prethodno iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju ispoljili su pozitivnije stavove prema inkluziji u odnosu na ispitanike koji nisu imali takvo iskustvo, što je u skladu sa rezultatima istraživanja Avramidisa i saradnika (Avramidis et al., 2000) i Emama i Muhameda (Emam & Mohamed, 2011). Kod ispitanika iz gradske sredine situacija je obrnuta: nastavnici koji su imali prethodno iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju ispoljili su negativnije stavove prema inkluziji u odnosu na nastavnike koji nisu imali to iskustvo, za šta potvrdu nalazimo u nekoliko studija čiji rezultati pokazuju da se, s povećanjem godina iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju, smanjuje želja nastavnika da u svoj razred prihvate dete sa invaliditetom (Bhatnagar & Das, 2014; Dukmak, 2013; Forlin, Douglas, & Hattie, 1996).

I na kraju, rezultati ukazuju na to da ne postoje statistički značajne razlike između ispitanika iz seoskih i gradskih sredina u odnosu na vrstu nastave koju predaju, što je saglasno s istraživanjem koje su realizovali Đorđić i saradnice (2014) i kojim je utvrđeno da nastavnici predmetne i razredne nastave dele mišljenje u pogledu inkluzivnog obrazovanja. Za razliku od ovih rezultata, u istraživanju koje je realizovala Ugrai (2018) nastavnici razredne nastave ispoljili su pozitivnije stavove prema inkluziji. Objašnjenje za to možemo naći u činjenici da nastavnici razredne nastave rade sa istom grupom dece više godina, dok, s druge strane, nastavnici predmetne nastave rade sa više grupa dece tokom dana. Takav način rada prilično ograničava vreme koje nastavnik može posvetiti pojedinačnom detetu i može otežati pripremu nastavnih sadržaja za decu sa smetnjama u razvoju, u smislu izmene sadržaja i ishoda nastave, prilagođavanja načina ocenjivanja, primene asistivne tehnologije tokom nastave itd. (Ernst, & Rogers, 2009; Kern, 2006).

6. Zaključak

Rezultati istraživačkih studija ukazuju na to da su stavovi nastavnika jedan od značajnih faktora za sprovođenje IO dece sa smetnjama u razvoju. Primetna je kombinacija pozitivnih stavova prema IO, strahova i nesigurnosti za rad. Moguće je da je ta kombinacija posledica nedostatka kompetencija za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Istovremeno sa građenjem pozitivnih stavova, jednako važno je ispitati i utvrditi spremnost nastavnika za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja. Praktično iskustvo može smanjiti eventualni jaz između teorije i stvarnih dešavanja u učionici i nastavnicima na neki način omogućiti da se osećaju kompetentnijim i spremnijim za rad. Proučavanje stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju zaslužuje dalju pažnju, posebno sa aspekta specifičnih profesionalnih izazova i načina sticanja potrebnih kompetencija nastavnika iz seoskih i gradskih sredina. U tom smislu potrebno je stalno usavršavati strategije za efikasno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja, i u gradskoj i seoskoj obrazovnoj sredini.

Mnogi istraživači su uočili potrebu za timskim radom i holističkim pedagoškim procesom. Uspešna inkluzija povezana je sa uspehom škole i stvaranjem zajednice u kojoj svako preuzima određenu vrstu i stepen odgovornosti. A u školi ima mesta za svako dete, i važno je u obzir uzeti široku raznolikost karakteristika dece i njihovih potreba. Jer svako dete ima osnovno pravo na obrazovanje i mora mu se pružiti prilika za postizanje i održavanje prihvatljivog nivoa učenja.

7. Literatura

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147. doi:10.1080/08856250210129056

Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs, 14*(4), 255-263. doi:10.1111/1471-3802.12016

Bouillet, D., Domović, V., i Ivančević, S. (2017). Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 53*(2), 32-46. https://doi.org/10.31299/hrri.53.2.3

Chepel, T., Aubakirova, S., & Kulevtsova, T. (2016). The study of teachers' attitudes towards inclusive education practice: The case of Russia. *The New Educational Review, 45*(3), 235-246. doi:10.15804/tner.2016.45.3.19

Chopra, R. (2008). Factors influencing elementary school teachers' attitude towards inclusive education. Preuzeto sa http://www.leeds.ac.uk/bei/Education-line/browse/all_items/174842.html 3.9.2020.

Deng, M. (2008). The attitudes of primary school teachers toward inclusive education in rural and urban China. *Frontiers of Education in China, 3*(4), 473-492 doi.:10.1007/s11516-008-0031-5

Dukmak, S. J. (2013). Regular classroom teachers' attitudes towards including students with disabilities in the regular classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning, 9*(1), 26-39. Preuzeto sa http://www.hraljournal.com/Page/previous_V9-2.htm

Đorđić, V., Tubić, T., & Protić-Gava B. (2014). Stavovi učitelja seoskih i gradskih osnovnih škola prema inkluzivnom fizičkom vaspitanju. *Sportske nauke i zdravlje, 4*(1), 33-40. doi:10.7251/SSH1401033DJ

Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: the role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*(1), 976-985. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.331

Ernst, C., & Rogers, M. R. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology, 25*(3), 305-322. doi:10.1080/15377900802487235

Essa, H. A. E. E., & Zeftwy, M. A. E. (2018). Teachers' knowledge, attitudes and reported strategies to assess and support the students with learning disabilities. *IOSR Journal of Nursesing and Health Science, 4*(2), 79-92. doi:10.9790/1959-04227992

Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers?. *International Journal of Disability, Development and Education, 43*(2), 119-133. doi: 10.1080/0156655960430203

Gupta, A. K., & Tandon, B. (2018). Attitude of teacher trainees towards inclusive education. *MIER* Journal *of Educational Studies, Trends & Practices, 8*(1), 17-28. Preuzeto sa http://www.mierjs.in/ojs/index.php/mjestp/issue/view/17

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching, 8*(3), 381-391. doi:10.1080/135406002100000512

Kern, E. (2006). Survey of teacher attitude regarding inclusive education within an urban school district. Doctoral dissertation, Philadelphia: College of Osteopathic Medicine. Preuzeto sa https://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1069&context=psychology_dissertations

Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14-27. doi:10.1080/09687599.2012.692028

Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education, 19*(2), 171-190. doi:10.1080/08856250410001678478

Mešalić, Š., Pekić, I., & Adilović, M. (2011). Inkluzija u praksi iz perspektive osnovnoškolskih nastavnika. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici, 9*(1), 153-172. Preuzeto sa http://www.ipf.unze.ba/proceedings-no9/

Mitchell, D. (2005). Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. In D. Mitchell. (Ed). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge (pp. 1-25).

Moreno, J. C., Jan, M. M., Navo, E. P., & Moreno, J. R. (2015). Inclusive education in schools in rural areas. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal), 4*(2), 107-114. doi:10.7821/naer.2015.4.120

Pierre, J. E. (2009). Not in my classroom: regular education teacher attitudes on the inclusion of special education students in rural and urban school communities. Doctoral dissertation, Minneapolis: Walden University.

Ratković, M. S., Hebib, E. Dž., & Šaljić, Z. S. (2017). Inkluzija u obrazovanju kao cilj i sadržaj reformi savremenih školskih sistema. *Nastava i vaspitanje, 66*(3), 437-450. doi:10.5937/nasvas1703437R

Singh, S. (2013). A study on perception of teacher trainees towards inclusive education. *International Journal of Education, 1*, 15-20. Preuzeto sa http://ijoe.vidyapublications.com/Issues/Vol1.html

Stauble, K. R. (2009). Teacher attitudes toward inclusion and the impact of teacher and school variables. Doctoral dissertation, Louisville: University of Louisville, Faculty of the Graduate School.

Subban, P., & Sharma, U. (2005). Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly: The First Journal in the Field of Disability Studies, 25*(2), 1-19. Preuzeto sa https://dsq-sds.org/issue/view/29

Subotić, S., & Anđić, B. (2016). Priručnik za upitnik stavova o inkluziji - *SINKL 2.0*. Banjaluka: NVO Persona.

Tripathi, K., & Kapri, U. C. (2019). A comparative study of attitude of secondary school teachers towards inclusive education. *EPRA International Journal of Economic and Business Review, 7*(1), 44-59. Preuzeto sa http://www.eprawisdom.com/

Ugrai, Š. K. (2018). Ispitivanje stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju. Magistarski rad, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Veljić, Č. (2010). Razlike u stavovima učitelja gradskih i seoskih škola o inkluzivnom obrazovanju. *Beogradska defektološka škola, 16*(3), 601-614. Preuzeto sa https://www.belgradeschool.com/32010.html

Vujačić, M., Lazarević, E., & Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje – od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme, 39*(1), 231-247.

Beleške o autorima

Prof. dr Branka Jablan je redovni profesor Univerziteta u Beogradu, Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Angažovana je na predmetima iz oblasti Tiflologije na studijskom programu Defektologija na osnovnim, master i doktorskim studijama.

Nataša Lončar, master defektolog – tiflolog, osnovne i master akademske studije završila je na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu, modul Smetnje i poremećaji vida.

Doc. dr Ksenija Stanimirov je zaposlena na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu. Angažovana na predmetima iz oblasti Tiflologije na osnovnim, master i doktorskim na studijskom programu Defektologija.

Doc. dr Marija Anđelković je zaposlena na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu. Angažovana je na predmetima iz oblasti Tiflologije na studijskom programu Defektologija na osnovnim, master i doktorskim studijama.

V razredu imam otroka s posebnimi potrebami … kako bom …?

In my Classrom, there is a Child with Special Needs … how to …?

Nastja Strnad

Center IRIS, Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne
nastja.strnad@center-iris.si

Povzetek

Projekt Z roko v roki poMOČ – Krepitev kompetenc strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je konzorcij 8 vzgojno–izobraževalnih centrov, zavodov za otroke z različnimi posebnimi potrebami. Danes so otroci in mladostniki s posebnimi potrebami vključeni v večinske vrtce in šole. Tamkajšnji vzgojitelji, učitelji, profesorji in svetovalni delavci pogosto ne poznajo specifik dela z otroki in mladostniki s posameznimi posebnimi potrebami, zato je namen tega projekta seznanitev strokovnih delavcev vzgojno-izobraževalnih ustanov, torej šol, vrtcev, zavodov, z metodami in načinom dela z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami (najsi gre za slepoto, slabovidnost, naglušnost, gluhoto, govorno-jezikovne motnje, čustveno-vedenjske motnje, spekter avtističnih motenj, motnjo v duševnem razvoju, gibalno oviranost, motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo, primanjkljaje na posameznih področjih učenja …). Strokovni delavci konzorcijskih centrov v projektu izvajajo strokovna usposabljanja za učitelje, vzgojitelje, profesorje in svetovalne delavce otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v obliki predavanj, delavnic, timskega in individualnega dela, da bi okrepili kompetence za njihovo delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami, in posledično so ti lahko bolje vključeni in uspešnejši znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa. Projekt teče od avgusta 2017 in bo trajal do konca septembra 2021. Odzivi udeležencev izobraževanj so pozitivni. Projekt podpira Ministrstvo za izobraževanje, šolstvo in šport ter je financiran s strani Evropskega socialnega sklada.

Ključne besede: izobraževanje, mladostniki, otroci, posebne potrebe, projekt, učitelji.

Abstract

The project »Z roko v roki poMOČ - Krepitev kompetenc strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju« (Hand-in-hand STRENGTHening the compentences in educational processes) is a consortium of 8 educational centers, institutions for children and adolescents with various special needs. Children and adolescents with special needs are nowadays included in regular, mainstream kindergartens and schools. However, educators, teachers and professors are not acquainted with the specifics of working with children and adolescents with individual special needs and the purpose of this project is to teach professionals, mostly in mainstream kindergarterns and schools, about the methods and techniques of working with children and adolescents with special needs (it can be vision impairment, deafness, hearing problems, language and speech problems, emotional and behavioral disorder, spectrum of autistic disorder, mental developement disorder, physical disability, attention deficit hyperactivity disorder, etc.). Professionals from consortium institutions provide educational trainings, lectures, workshops and individual counselling for professionals from mostly mainstream kindergartens and schools, in order to raise the competences for their work with children or adolescents with special needs. Consequently these children and adolescents can be bettter included and more successful within the educational process. The project runs from August 2017 and ends in September 2021. The responses of the training participants are positive. The project is supported by the Ministry of Education, Science and Sport and is funded by the European Social Fund.

Keywords: adolescents, children, education, project, special needs, teachers.

1. Predstavitev projekta Z roko v roki poMOČ

Stavek v naslovu simbolizira stisko strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki se znajdejo v situaciji, ko bodo sodelovali z otrokom ali mladostnikom s posebnimi potrebami in ne vedo, kako z njim. Projekt Z roko v roki poMOČ – Krepitev kompetenc strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju na področju dela z otroki s posebnimi potrebami (v nadaljevanju projekt poMOČ) - je bil zasnovan leta 2017 z željo, da bi omogočili strokovnim delavcem v vzgojno-izobraževalnih institucijah, torej v vrtcih, šolah, srednjih šolah in zavodih ter centrih za otroke s posebnimi potrebami, da pridobijo ustrezno znanje in kompetence, s pomočjo katerih bodo lažje prepoznali in razumeli ter nudili ustrezne strategije, načine pomoči otrokom in mladostnikom z določenimi posebnimi potrebami in njihovim staršem. S pridobitvijo dodatnega znanja in veščin strokovni delavci lahko pridobijo tudi samozavest za delo s temi otroki ter pripomorejo k razvoju inkluzivnega izobraževanja ter posledično dvigu njegove kakovosti. V družbi se bo verjetno postopoma oblikovalo zavedanje, da inkluzija spada med temeljne vrednote in ideale, zato ni privilegij (Kevkler, 2007).

Leta 2017 je bil prijavljen projekt Z roko v roki poMOČ kot konzorcij 8 zavodov oz. centrov, ki se ukvarjajo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami na razpis Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. Projekt je bil sprejet in je finančno podprt s strani Evropskega socialnega sklada. Projekt je časovno omejen, gre za obdobje od 1. 8. 2017 do 30. 9. 2021. Za izvajanje izobraževanj in koordiniranje projekta je predvidenih 1.494.000,00 EUR. Center IRIS - Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne Ljubljana (nekdaj Zavod za slepo in slabovidno mladino) je poslovodeči konzorcijski partner, sicer pa konzorcij ustvarjajo in izvajajo izobraževanja še: Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik (CIRIUS Kamnik), Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava (CIRIUS Vipava), Center Janeza Levca Ljubljana, Center za komunikacijo, sluh in govor Portorož, Center za sluh in govor Maribor, Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora, Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana. Vsi omenjeni zavodi in centri imajo zelo raznoliko populacijo otrok in mladostnikov, zato se na vsaki od ustanov ukvarjajo tudi z otoki oz. mladostniki z več motnjami.

2. Delovanje projekta

Pojekt poMOČ, oz. znotraj projekta sodelujoče konzorcijske ustanove, nudijo strokovna usposabljanja s področja posebnih potreb za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju. Usposabljanja se izvajajo v obliki predavanj za le nekaj strokovnih delavcev ali za širši pedagoški kolektiv. Izvajajo se v obliki delavnic, individualnih srečanj, svetovanj in hospitacij. Zlasti v zadnjem času se izvajajo tudi na daljavo. Izvedbe izobraževanj potekajo na lokaciji posamezne konzorcijske ustanove, pogosto na lokaciji vrtca, šole ali zavoda, centra. Sledimo potrebam vseh ustanov, ki se zanimajo za izvedbo izobraževanj. Strokovna usposabljanja potekajo v različnih oblikah: lahko gre za 1-urno svetovanje profesorici matematike, kako prilagoditi določeno učno snov slepi učenki, lahko pa gre za izobraževanje, ki je razdeljeno na več faz – npr. sprva splošno predavanje o gluhoti in naglušnosti, sledi delavnica na to temo, da se udeleženci znajdejo v situaciji, da ne slišijo dobro ter na ta način spoznajo, kako je otroku, s katerim se že ali se še bodo vsakodnevno srečevali, z namenom, da ga lahko bolje razumejo. Nato pa v drugem terminu obravnavajo prilagoditve, ki jih bi ta učenec z naglušnostjo potreboval pri pouku… Vsa strokovna usposabljanja so brez kotizacije, zato tudi ni potrebnih večjih pomislekov glede vključevanja v izobraževanje, če so finančne možnosti vrtca, šole ali druge vzgojno-izobraževalne inštitucije šibke.

Strokovna usposabljanja izvajajo zaposleni strokovni delavci zgoraj omenjenih konzorcijskih inštitucij in se glede na potrebe vrtca, šole, zavoda tudi prilagodijo udeležencem tako z izbiro teme kot z lokacijo in časovnim obsegom izvajanja.

Inkluzivno izobraževanje je uspešno le takrat, ko je dobro načrtovano in uresničeno z vsemi mogočimi strokovnimi in materialnimi viri (Marentič Požarnik, 2003). Izjemno težko pa je načrtovati inkluzivno izobraževanje, saj je s strani učiteljev na rednih šolah mogoče slišati, da imajo sami premalo znanja za poučevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, da je delo naporno, nimajo časa in znanj za prilagajanje gradiv, opozarjajo na pomanjkanje kompetenc za delo s tako heterogenimi skupinami. Prav tako učitelji navajajo težave pri sodelovanju s starši, saj imajo ti pogosto nerealna pričakovanja glede dosežkov otrok. Delo s starši otrok in mladostnikov zahteva ustrezen pristop, komunikacijo in razumevanje situacije, v kateri se starši nahajajo. Strokovni delavci v rednih šolah in vrtcih opozarjajo na prevelike normative in na nerazumevanje vodstvenega kadra, kaj pomeni inkluzivno izobraževanje in ustvarjanje inkluzivnega okolja, kar se odraža v nerazumevanju potreb učiteljev, ki poučujejo otroke in mladostnike s posebnimi potrebami.

49. člen Zakona o osnovni šoli, ki obravnava otroke s posebnimi potrebami, pravi: »Starši imajo pravico otroka s posebnimi potrebami iz prvega odstavka 12. člena tega zakona vpisati v osnovno šolo v šolskem okolišu, v katerem otrok stalno oz. začasno prebiva, razen če je otroku z odločbo o usmeritvi določena druga ustrezna osnovna šola. Otroku s posebnimi potrebami se z odločbo o usmeritvi določi praviloma najbližja ustrezna šola.« (Zakon o osnovni šoli 2006).

Zakon že od leta 2000 določa tako ureditev. Nihče pa ne preverja, če je šola v domačem kraju otroka s posebnimi potrebami res pripravljena na sprejem tega otroka in mu lahko nudi potrebne prilagoditve. Čas, ko so se otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, kategorično glede na prednostno motnjo oz. oviranost, vzgajali in šolali v zavodih za otroke s posebnimi potrebami, je nekako minil. Zavodi so se pričeli prazniti, za otroke s posebnimi potrebami se je začelo pripravljati integrativno oz. inkluzivno okolje v domačem kraju in temu primerno so vzgojno-izobraževalne ustanove za otroke s posebnimi potrebami začele spreminjati svoja področja delovanja oz. izvajanja pomoči tako otrokom kot mladostnikom s posebnimi potrebami. Zdaj se zavodske inštitucije, ki se spreminjajo v strokovne centre, polnijo z otroki z različnimi posebnimi potrebami ter z otroki z več motnjami. Specialni in rehabilitacijski pedagogi, surdopedagogi, tiflopedagogi, socialni pedagogi in ostali strokovni delavci vzgojno-izobraževalnih zavodov in centrov za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami pogosto opravljajo delo mobilnega pedagoga. Kot mobilni pedagogi izvajajo dodatno strokovno pomoč v vrtcih in šolah ter zavodih/centrih, kjer imajo vključene otroke, mladostnike s posebnimi potrebami, ki jih sicer s strokovnega vidika pokriva njihova inštitucija in tako skušajo vsakemu otoku ali mladostniku, ki ima glede na odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami opredelitev določene motnje, pomagati pri preseganju ovir, ki nastopijo zaradi te motnje ter jih pripraviti na čim uspešnejše šolsko delo in samostojnost.

2.1. Raznolike potrebe po strokovnih usposabljanjih

Mobilni pedagogi, npr. pri nas na Centru IRIS, so to tisti, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč za otroke in mladostnike z okvaro vida ali vidne funkcije, večino svojega časa namenijo neposrednemu delu z otrokom, manj z učiteljem, saj je težko uskladiti terensko delo. Običajno je v enem vrtcu ali šoli le en otrok, ki ga obiščejo, tako da mora mobilni pedagog hitro zapustiti eno lokacijo, če želi pravočasno priti k naslednjemu otroku ali mladostniku z okvaro vida oziroma vidne funkcije. Pogosto je mobilni pedagog, ne le na Centru IRIS, ampak tudi po drugih vzgojno-izobraževalnih zavodih in centrih, kjer imajo mobilno pedagoško službo, precej

časa porabil za svetovanje učiteljem, kar pa je težko spraviti v uro dodatne strokovne pomoči, ki naj bi bila namenjena delu z otrokom, ki mu ta ura pripada z odločbo, zato je svetovalno delo in izobraževanje učiteljev in vzgojiteljev po vrtcih in šolah s strani izvajalca dodatne strokovne pomoči pogosto ostalo nevrednoteno. S projektom poMOČ pa se je ta položaj spremenil, saj vzgojitelji, učitelji, svetovalni delavci lahko prejmejo ustrezno izobraževanje na določeno temo posebnih potreb, ki ga potrebujejo, izvede pa ga lahko mobilni pedagog določenega otroka, mladostnika, ki redno obiskuje njihovo inštitucijo ali pa nek drug strokovnjak določenega področja posebnih potreb, ki deluje znotraj projekta poMOČ. Mobilni pedagog je tudi tisti, ki največkrat opozori, da npr. na šoli, ki jo obiskuje, potrebujejo strokovno usposabljanje s področja dela z otroki in mladostniki z določenimi posebnimi potrebami ali pa so tam sami izrazili željo po izobraževanju. Oglaševanje projekta Z roko v roki poMOČ poteka v največji meri preko ustnega obveščanja, projekt ima svojo spletno stran, k prepoznavanju projekta pa pripomorejo tudi zgibanke. Občasno se pri udeležencih usposabljanj preverja, kako ocenjujejo koristnost pridobljenega znanja, kako ga bodo uporabili in kakšna znanja bi še potrebovali za uspešno delo z otroki, učenci, dijaki.

Analiza spletne ankete o poznavanju projekta Z roko v roki poMOČ, ki je bila izvedena maja in junija 2020, in je bila poslana vzgojno-izobraževalnim institucijam po Sloveniji, je pokazala, da si strokovni delavci pogosto želijo sledečih tem: kako delati z otroki/mladostniki s čustveno–vedenjskimi težavami; kako z otroki z avtizmom; kako komunicirati s starši otrok/mladostnikov s posebnimi potrebami; kako obvladovati nasilno vedenje otrok/mladostnikov; kako pomagati otroku v stiski ob travmatičnih dogodkih; kako delati z izjemnimi učenci/dijaki; motiviranje učencev; podpora otrokom iz drugega jezikovnega okolja; kakšna je vloga spremljevalca; pomoč oz. delo s slepim/slabovidnim učencem ali delo z gluhim/naglušnim učencem, karierna orientacija dijakov s posebnimi potrebami; prilagoditve in ocenjevanje učencev/dijakov s posebnimi potrebami; pomoč otroku pri primanjkljajih na posameznih področjih učenja in specifične učne težave; didaktika in metodika poučevanja na daljavo z vključevanjem otrok in dijakov s posebnimi potrebami (Anketa o poznavanju projekta Z roko v roki poMOČ, junij 2020).

Projekt poMOČ ni namenjen zgolj podajanju znanja in veščin za delo z otroki s posebnimi potrebami učiteljem, svetovalnim delavcem in vzgojiteljem po različnih vzgojno-izobraževalnih institucijah, temveč tudi za predajanje znanja znotraj konzorcijske inštitucije, torej med kolegi posameznega partnerskega zavoda ali strokovnega centra. Če ima kdo na zavodu, centru dragoceno znanje, ki bi kolegom prišlo prav pri delu z otroki s posebnimi potrebami, potem lahko pripravi strokovno usposabljanje in to deli znotraj kolektiva ali dela kolektiva in se mu to delo vrednoti preko projekta poMOČ. Včasih si na tem mestu kolegi izmenjajo znanje, npr. kako narediti oceno funkcionalnosti vida, lahko pripravijo intervizijo, predstavijo uporabne metode dela ali tehnike učenja, za katere želijo, da jih prepoznajo tudi službeni kolegi ter jih bodo razširjali ob stiku s kolegi z drugih vzgojno-izobraževalnih ustanov. Lahko pa konzorcijska inštitucija, ne le, da razširja znanje po drugih vzgojno-izobraževalnih inštitucijah, tudi sama najame izvajalce, ki izvedejo neko izobraževanje na temo posebnih potreb na njihovem centru, zavodu in se to vrednoti preko projekta poMOČ.

Otroci in mladostniki, ki so v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. št. 53, 2011) opredeljeni kot otroci s posebnimi potrebami, predstavljajo ranljivo skupino, ki se sooča s posebnimi okoliščinami in izzivi pri vključevanju v ožje in širše družbeno okolje. Pri inkluziji v večinske šole se ti otroci in mladostniki soočajo s težavami, saj večinske šole ne ponujajo ustrezno prilagojenega okolja ter nimajo ustrezno usposobljenega kadra za nudenje kakovostne in celostne pomoči. Ranljivo skupino otrok in mladostnikov predstavljajo tudi otroci in mladostniki, pri katerih strokovni

delavci zaznavajo težave pri doseganju učnih in vzgojnih ciljev, niso pa usmerjeni kot otroci s posebnimi potrebami. Ti otroci in mladostniki nimajo ustrezne strokovne obravnave, ki bi jim omogočala uspešno šolanje, lažje prehajanje na višje ravni izobraževanja in povečala njihove zaposlitvene zmožnosti. Tudi na tem mestu se lahko učitelji, vzgojitelji, svetovalni in vodstveni delavci obrnejo za pomoč po izobraževanju na projekt poMOČ.

2.2. Strokovna usposabljanja v okviru Projekta Z roko v roki poMOČ

Izobraževanja, ki jih ponujajo posamezni konzorcijski partnerji projekta, so raznolika.

CIRIUS Vipava – Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava (otroci/mladostniki z motnjo v duševnem razvoju več motnjami, motnjami avtističnega spektra, gibalno oviranostjo…) nudi izobraževanja na temo vedenjsko zahtevnih otrok v vrtcu, uporabe senzorne integracije, razvijanja komunikacijskih sposobnosti preko giba in igre in pomoči z glasbo nemirnemu otroku. Izvajajo tudi strokovna usposabljanja, kjer predstavijo podporno oz. nadomestno komunikacijo ter rokovanje z ustrezno IKT opremo, seznanjajo strokovne delavce, kako pristopati k otroku z upočasnjenim splošnim razvojem, kako razvijati boljšo pozornost pri otroku, kako delati z otroki z motnjo avtističnega spektra, kako jih učiti socialnih veščin, kako pripraviti individualiziran program za otroka s posebnimi potrebami, kako je gibanje lahko podpora učenju … Kaj storiti, ko vedenje postane problem – razumevanje in delo z otroki in mladostniki s čustveno vedenjskimi težavami/motnjami. Prav tako stokovnim delavcem v vrtcih ali šolah predstavijo razvoj govorne komunikacije, razvojne težave in motnje. Udeležence strokovnih usposabljanj pa seznanjajo tudi s Hallwickovo metodo učenja plavanja (Ponudba programov Projekta Z roko v roki poMOČ).

Center Janeza Levca Ljubljana (otroci/mladostniki z motnjo v duševnem razvoju in otroci z več motnjami) pogosto pripravlja izobraževanja, kjer se ukvarjajo v obliki predavanja in delavnic z razvijanjem inkluzivnih praks, predstavljajo pristop strukturiranega učenja (TEACCH) pri poučevanju učencev z motnjami avtističnega spektra v večinski osnovni šoli, kako vključiti specifične interese otrok z avtizmom v učni proces kot vedenjski pristop za spoprijemanje z neželenim vedenjem in kot podpora pozitivnemu vedenju. Ukvarjajo se s temo spolne vzgoje za otroke in mladostnike z motnjami v duševnem razvoju, pa tudi, kako komunicirati s starši ter kako ustvariti podporo staršem pri spreminjanju vedenja otrok. Prav tako strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju predstavijo, kako spodbujati otrokovo zanimanje in komunikacijo, ukvarjajo se s senzorno integracijo, predstavijo prednosti timskega dela ter kako pristopati k otroku z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo, poleg tega pa organizirajo v sklopu projekta poMOČ še skupne supervizijske skupine ter po šolah izvajajo strokovno usposabljanje z naslovom: Strokovno spremljanje in evalvacija vpeljanih sprememb s področja specialno-pedagoških metodik - šolska in razredna pravila ter pohvale (Ponudba programov Projekta Z roko v roki poMOČ).

Center za komunikacijo, sluh in govor Portorož (otroci/mladostniki z govornimi in jezikovnimi težavami ter gluhi in naglušni) ima kot najpogostejše strokovno usposabljanje Pomoč otroku z govorno-jezikovno motnjo ter Igrice in vaje za spodbujanje razvoja komunikacije, govora in jezika otrok (seminar in individualne ure). Komunikacija, govor in jezik se namreč v zgodnjem otroštvu zelo naglo razvijajo. Spremljanje razvoja in čim zgodnejše prepoznavanje otrok z govorno-jezikovnimi motnjami pa je pomembno v celotnem predšolskem obdobju, še posebej po četrtem letu, ko se začne približevati obdobje formalnega všolanja. Na seminarju želi izvajalka predstaviti predviden potek komunikacijskega ter govorno-jezikovnega razvoja v obdobju od 3 do 6 let, ter najpogostejša odstopanja, ki jih srečamo pri otrocih omenjene starosti. Z udeleženci spregovori o tem, kdaj je dobro poiskati

pomoč logopeda ter predstavi nekatere vaje, ki se jih lahko izvaja za spodbujanje različnih govorno-jezikovnih področij otrok. Strokovno usposabljanje v okviru seminarja poteka v več fazah. V sklopu predavanj in delavnic so predstavljeni principi dela z otrokom v predšolskem in šolskem obdobju in s praktičnim delom se udeležencem približa svet otroka z govorno-jezikovno motnjo. Zadnji del izobraževanja poteka v obliki individualnega usposabljanja, po potrebi (hospitacije, osebno svetovanje, demonstracije ipd.). TEAM – TEACH pa je celostno usposabljanje, ki temelji na pozitivni vedenjski podpori in je osredotočeno na pristope, ki pripomorejo k zmanjšanju stopnje vznemirjenosti otroka/mladostnika. Razvija veščine besedne in nebesedne komunikacije, preusmeritve pozornosti, de-eskalacijo ter varna in učinkovita humana fizična posredovanja v primeru nevarnega vedenja otrok/mladostnikov. Potem pa so tu še usposabljanja z naslovi: Otrok z avtizmom v vrtcu, Zahtevnejše težave branja in pisanja – pomoč učencem, Delo z gluhimi učenci s polževim vsadkom, Disleksija, Delavnica javnega nastopanja, Moj glas (Ponudba programov Projekta Z roko v roki poMOČ).

Na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana (gluhi in naglušni ter otroci/mladostniki z govornimi in jezikovnimi motnjami in motnjami avtističnega spektra) pripravljajo tečaje slovenskega znakovnega jezika (od 1. do 3. stopnje), pogosto tudi predstavitve gluhote in naglušnosti za učitelje v šolah, kjer se srečujejo z gluhim ali naglušnim otrokom. Na seminarju udeležencem ponudijo znanje o gluhoti in naglušnosti, o slušnih pripomočkih, o psihološkem in socialnem razvoju in funkcioniranju teh otrok, o metodah in oblikah dela ter prilagoditvah v razredu, o mobilni službi, postopkih diagnosticiranja in usmerjanja otrok in nenazadnje predstavijo tudi izkušnje gluhih, njihovih staršev in učiteljev. Poleg tega izvajajo še usposabljanje z naslovom Govorni razvoj otrok različnih starosti. Ta program je namenjen predvsem strokovnim delavkam vrtca, ki se srečujejo z otroki z govorno-jezikovnimi motnjami, da prepoznajo, kaj je v nekem obdobju govornega razvoja normalno in kaj je lahko že patologija ter se seznanijo s podpornimi vajami za spodbujanje in razvoj govora, komunikacije. Program Govorno-jezikovne motnje v osnovni šoli je namenjen strokovnim delavcem osnovne šole, ki se srečujejo z otroki z govorno-jezikovnimi težavami, da prepoznajo, kdo potrebuje dodatno pomoč logopeda. Tu sta še izobraževanji Otrok in mladostnik z avtističnimi motnjami v vzgojno izobraževalnem procesu ter izobraževanje TEAM TEACH - opisano že zgoraj (Ponudba programov Projekta Z roko v roki poMOČ).

Center za sluh in govor Maribor (otroci/mladostniki z govornimi in jezikovnimi motnjami ter gluhi in naglušni) najpogosteje pripravlja izobraževanja: Spodbujanje razvoja govorno-jezikovnih sposobnosti in priprava na opismenjevanje, Individualna pomoč otroku z govorno jezikovnimi težavami/motnjami, Spodbujanje razvoja artikulacije predšolskega otroka, Gluh otrok v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter Temeljna znanja o sodobnem likovnem izražanju predšolskih otrok in učence v 1. VIO – začetni in nadaljevalni tečaj (Ponudba programov Projekta Z roko v roki poMOČ).

CIRIUS Kamnik – Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik (gibalno ovirani otroci/mladostniki ter otroci/mladostniki z motnjo v duševnem razvoju) ponuja strokovno usposabljanje z naslovom Spolna vzgoja za osebe z motnjami v duševnem razvoju, potem Individualno svetovanje o posebnostih vključevanja otrok s posebnimi potrebami v učni proces (gibalno oviran otrok, otrok z motnjo v duševnem razvoju, otrok s cerebralno paralizo, otrok z odstopanji v govorno-jezikovnem razvoju). Predstavljajo nadomestno in dopolnilno komunikacijo ter Interdisciplinarni in nevroznanstveni pristop k razumevanju čustveno vedenjskih težav otrok. Udeležence seznanijo z uporabo pripomočkov in prilagoditev v delovni terapiji ter s senzorno integracijo (predavanje z delavnico v primerno urejeni senzorni sobi) z namenom razvijanja njihovih kompetenc za delo z gibalno oviranimi učenci in pri zaznavanju

težave s procesiranjem senzoričnih dražljajev. Predstavljene so tudi motorične aktivnosti za razvoj vidnega in slušnega zaznavanja (Ponudba programov Projekta Z roko v roki poMOČ).

V Vzgojno-izobraževalnem zavodu Višnja Gora (otroci/mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami) izvajajo štiri različna večfazna izobraževanja v skupnem obsegu 16 ur, ki potekajo v obliki predavanj, delavnic in timskega dela. Po zaključenem skupnem delu pa se izobraževanje lahko nadaljuje, seveda na željo posameznega udeleženca, v obliki individualnih ur. Naslovi izobraževanj: Pomoč z ustvarjalnostjo in učinkovito timsko delo za boljše vključevanje otroka/mladostnika s čustveno vedenjskimi motnjami/težavami, Reševanje konfliktov z zahtevnejšimi učenci/dijaki, Otroci/mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami in ustrezen način sporazumevanja z njimi ter Pomoč učencem/dijakom pri prepoznavanju, sprejemanju in izražanju čustev ter krepitev pozitivne samopodobe (Ponudba programov Projekta Z roko v roki poMOČ).

Center IRIS (slepi in slabovidni otroci/mladostniki in otroci/mladostniki z okvaro vidne funkcije ter otroci/mladostniki z več motnjami) redno izvaja strokovna usposabljanja, kjer se predstavi slepoto, slabovidnost ter okvaro vidne funkcije v obliki predavanj in izkustvene delavnice. Potem so tukaj seminarji na temo dela s predšolskimi otroki z okvaro vida, Seminar prilagajanja učnega procesa in gradiv po predmetnih področjih za slepega ali slabovidnega učenca ali dijaka, mogoče je individualno svetovanje učiteljem in vzgojiteljem, organizirana pa so tudi srečanja skupin posebej za skupino vzgojiteljev predšolskih otrok in skupino učiteljev, profesorjev slepih in slabovidnih učencev ter dijakov. Posamezne teme, za katere potekajo izobraževanja v obliki predavanj, delavnic in individualnega svetovanja: Predstavitev okvar vida in njihov vpliv na razvoj otroka ter vpliv na učni proces, Igra slepih in slabovidnih otrok ter razvoj spretnosti, veščin pri slepih in slabovidnih otrocih, Zakonitosti poučevanja slepih in slabovidnih ter načrtovanje in priprava prilagojenega učnega procesa, Prilagoditve okolja za slepega ali slabovidnega otoka, Prilagajanje gradiv slepim in slabovidnim otrokom/učencem/dijakom (po predmetnih področjih in starosti ter glede na okvaro vida), Seminar za nadzorne učitelje in pomočnike slepih in slabovidnih pri zunanjem preverjanju znanja (nacionalno preverjanje znanja, matura), Uporaba pripomočkov in specialne računalniške opreme za slepe in slabovidne, Osnove orientacije in mobilnosti pri slepih in slabovidnih ter vsakodnevne spretnosti slepih in slabovidnih ter oseb z okvaro vidne funkcije (predavanje, delavnica), socialne spretnosti slepih in slabovidnih, avdiodeskripcija in dostopnost gradiv za slepe in slabovidne, glasbeno in špotrno udejstvovanje slepih in slabovidnih, Seminar/tečaj brajice – začetni in nadaljevalni, Seminar - slepi in slabovidni otroci z več motnjami (tudi možnost individualnega svetovanja), Pomoč z likovno umetnostjo (za strokovne delavce vrtcev, šol, srednjih šol, zavodov).

3. Predstavitev poznavanja projekta in pomembnost strokovnih usposabljanj

Na anketo o poznavanju projekta Z roko v roki poMOČ, ki je bila poslana na 774 vzgojno-izobraževalnih ustanov po Sloveniji, je odgovorilo 190 anketirancev (le ena oseba na inštitucijo – vodilni ali svetovalni delavec). Na podlagi ankete se je izkazalo, da je 79 (42 %) anketirancev projekt poznalo, 111 (58 %) pa ne. 40 (21 %) se jih je izobraževanja preko projekta poMOČ že udeležilo, 121 (64 %) še ne, 29 (15 %) pa jih ni vedelo za ta podatek. Od 40, ki so vedeli za udeležbo svoje institucije na izobraževanju projekta poMOČ, jih je bilo 34 (85 %) zelo zadovoljnih, 6 (15 %) pa srednje zadovoljnih, nihče pa ni izkazal nezadovoljstva. Informacija, da 58 % vzgojno izobraževalnih inštitucij, s katerih so prišli odgovori, projekta Z roko v roki poMOČ ne pozna, ni zaskrbljujoča, saj izvajalci v okviru osmih konzorcijskih vzgojno-

izobraževalnih institucij projekta poMOČ opazijo precej povpraševanja po izobraževanjih in imajo že v naprej zasedene termine izobraževanj (Anketa o poznavanju projekta Z roko v roki poMOČ, junij 2020).

Strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju bodo vedno potrebovali izobraževanja in svetovanja za delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami. Pomembno je, da učitelj, vzgojitelj, ki otroka ali mladostnika s posebnimi potrebami prejme v vzgojno, učno skupino, ob tem dobi tudi ustrezne informacije in napotke za delo z njim. Strokovnim delavcem šole je ob vsakem prehodu/tranziciji otroka, mladostnika s posebnimi potrebami – iz vrtca v 1. razred, z razredne na predmetno stopnjo, z osnovne na srednjo šolo, ob menjavah šol in vrtcev ter vzgojiteljev ali razrednikov, učiteljev – potrebno zagotoviti, da dobijo ustrezno znanje, da bodo uspešno vključili otroka ali mladostnika s posebnimi potrebami v vzgojni, učni proces. Možnost posvetovanj in izobraževanj za delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami bi morala biti sistemsko urejena in zagotovljena vsem strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju, ki se znajdejo v situaciji, ko bi potrebovali razširitev znanja za kakovostno delo. Ne gre pa pozabiti … »Brez izobraženega, motiviranega in stimuliranega učitelja ni uspešne inkluzije.« (Pretnar, 2012, str. 132).

4. Literatura

Anketa (neobjavljen vir Centra IRIS) o poznavanju projekta Z roko v roki poMOČ, junij 2020.

Kavkler, M. (2007). *Projekt Inkluzivni timi – praktično usposabljanje timov* (Končno poročilo o opravljenem delu). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Marentič Požarnik, B. (2003). Temelji uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami so ustrezno usposobljeni učitelji. *Sodobna pedagogika (54),* 104 – 113.

Ponudba programov projekta Z roko v roki poMOČ. Pridobljeno s https://projektpomoc.splet.arnes.si/ponudba-programov/

Pretnar, T. (2012). *Medkulturna analiza stališč učiteljev do inkluzije otrok s posebnimi potrebami* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s https://core.ac.uk/download/pdf/35124769.pdf.

Zakon o osnovni šoli/*ZOsn*/(2006). Uradni list RS, št. 81/06 (31. 7. 2006), 49. člen. Pridobljeno s http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448.

Kratka predstavitev avtorice

Nastja Strnad je uni. dipl. etnolog in kulturni antropolog ter mag. inkluzivne pedagogike, dela kot koordinator projekta Z roko v roki poMOČ – Krepitev kompetenc strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v Centru IRIS. Njeno področje zanimanja sta vzgoja in izobraževanje slepih in slabovidnih ter širše vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Mlajši otroci in IKT mediji v inkluzivni skupini vrtca

Younger Children and ICT Media at Inclusive Group

dr. Mojca Kralj

Center za montessori pedagogiko – zavod za izobraževanje in razvoj montessori pedagogike
Osnovna šola Glazija Celje
Mojca.kralj1@guest.arnes.si

Povzetek

Mlajši otrok se redno srečuje s sredstvi informacijsko komunikacijske tehnologije, tako, da jo opazuje z vsemi čutili, z njo rokuje, posluša stališča odraslih in imitira način uporabe pri odraslih. IKT znanja so del vzgojno izobraževalnega kurikuluma. V prispevku je predstavljena razprava o uporabi IKT orodij pri mlajših otrocih v inkluzivni skupini. Razprava se dotika vseh otrok, tudi otrok s posebnimi potrebami. Razmišljanje o IKT je prepleteno z inkluzivno montessori pedagogiko, ki vključuje vse elemente sodobne paradigme inkluzivnega vzgojno izobraževalnega sistema (vzgoja in izobraževanje v heterogenih skupinah, možnost svobodne izbire dela v pripravljenem okolju, nevmešavanje v otrokovo delo in učenje, spoštovanje otrokovega razvoja in dela, …). Prispevek se zaključuje s sklepi, da mora pedagog dobro poznati IKT orodja, ki jih umešča v vzgojno izobraževalni proces, cilj in namen posameznih aplikacij, spremljati in poučevati o pasteh spleta že v zgodnjem otroškem obdobju.

Ključne besede: IKT orodja, inkluzivna montessori pedagogika, mlajši otrok, otrok s posebnimi potrebami.

Abstract

The younger child regularly encounters the ICT tools by observing it with all senses, handling it, listening to the views of adults and imitating the way it is used by adults. ICT knowledge is part of the educational curriculum. In this paper, we discuss the use of ICT tools in young children in an inclusive group. We touch all children, including children with special needs. We intertwine thinking about ICT with Montessori pedagogical, which includes all elements of the modern paradigm of inclusive education system. We conclude with the conclusions that the pedagogue must have a good knowledge of ICT tools, which it places in the educational process, the goal and purpose of individual applications, monitor and teach about the dangers of the Internet in early childhood.

Keywords: child with special needs, ICT tools, inclusive Montessori pedagogy, young child.

1. Mlajši otrok in IKT mediji

V družbi je vedno več polemik, tako znanstvenih, kot neznanstvenih, kdaj in koliko lahko mlajši otrok uporablja različne oblike sodobne informacijsko komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju IKT). Cilj proizvajalcev različnih oblik in orodij IKT je čim večji zaslužek, s tem pa posegajo na čim širši trg populacije potrošnikov. Po drugi strani se država v okviru različnih ministrstev, v našem primeru Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, prizadevajo za čim boljšo digitalno pismenost. V porastu je uporaba IKT tudi pri mlajših otrocih, tako rekoč so »digitalni domorodci«. Raziskave o vplivu uporabe IKT pri mlajših otrocih so šele v zgodnjih fazah razvoja.

V prispevku je predstavljeno razmišljanje, kako IKT vplivajo na zdrav gibalni, psihosocialni in kognitivni razvoj mlajših otrok, kakšne so prednosti in slabosti uporabe IKT pri mlajših otrocih? Pri kateri starosti otrok lahko uvajamo IKT? Kolikšen delež stimulacije z IKT še prispeva k psihosocialnemu in kognitivnemu razvoju otrok? Kako se otrok z IKT lahko nauči življenjskih spretnosti, delovnih navad, skrbi zase, socialnih in komunikacijskih spretnosti za uspešno, samostojno in odgovorno udejstvovanje v družbi? Kako se spreminja vloga tradicionalnega montessori pedagoga v procesu skrbi za mlajše otroke?

Avtorica prispevka kot specialna pedagoginja in montessori pedagoginja preudarno z jasnimi cilji uporablja IKT pri otrocih s posebnimi potrebami. Otrokom s posebnimi potrebami je ustrezna IKT v podporo pri učenju in razvoju spretnosti in znanj, če ima otrok predhodne senzorne izkušnje s konkretnim razvojno didaktičnim materialom. Mnenja je, da IKT v zgodnjem otroškem obdobju lahko negativno vpliva na psihosocialni, kognitivni in gibalni razvoj otroka, če je uporabljena nesmiselno, brez jasnih vzgojno izobraževalnih ciljev, neprilagojeno njegovim razvojnim potrebam, nenadzorovano in brez udeležbe odraslih.

Človekov psihosocialni in kognitivni razvoj še vedno poteka po podobnih razvojnih mejnikih oz. korakih kot v preteklosti, ko še ni bilo IKT. Za otrokov psihosocialni razvoj je še vedno potrebno izvorno naravno gibanje in delo, ki ga izvaja lastna roka v heterogenih socialnih skupinah. Menimo, da se otrok najbolje uči z lastnim delom, če ima lastno voljo in vzgib, svobodo pri izbiri dejavnosti, in sicer v pripravljenem spodbudnem in umirjenem okolju.

Družinska struktura se je v zadnjem stoletju bistveno spremenila. Vse manj je številčno pestrih medgeneracijskih družin, ki dinamično in vzajemno vplivajo na zdrav psihosocialni razvoj otroka. Vedno več je staršev z enim ali dvema otrokoma, ki se poslužujejo različne IKT, s katero nadomeščajo manjko spremenjene strukture družine. Pogosto je IKT »varuška« otroka, ki ga varno zaposli v mirnega in tihega pred zaslon v družinskem prostoru, da lahko starš opravi vsakdanje aktivnosti in obveznosti.

Zavedamo se, da IKT pri mlajših otrocih ne moremo ubežati in da je postala del našega življenja v družbi. Umetnost pedagoga je poiskati ravnovesje med sredstvi sodobnega skupinskega poučevanja in vzgajanja, ki bo hkrati v najboljšo individualno korist psihosocialnega in kognitivnega razvoja.

2. Vpliv IKT na zgodnji razvoj otroka

Delo otroka, ki ga odrasli vidimo kot igro, je temelj otrokovega psihosocialnega, kognitivnega in gibalnega razvoja (Kavčič, 2009). Delo z rokami in gibanje je ena od esencialnih potreb otroka v zgodnjem otroštvu. Preko dela otrok razvija spretnosti in znanja, nabira socialne izkušnje in spoznava svet okoli sebe. Otrok mora imeti predhodne senzorične izkušnje z raznovrstnimi realističnimi predmeti iz vsakdanjega življenja in še preden uvajamo IKT mora z njimi znati rokovati in delati. Prvenstveno otrok bolje spoznava svet, razvija čutila in senzorno integracijo, če rokuje z različnimi senzoričnimi materiali. Menimo, da IKT orodja ne morejo nadomestiti pestrosti senzoričnih izkušenj, ki jih otrok dobi s konkretnimi realističnimi predmeti in senzoričnimi razvojnimi materiali v obdobju dojenčka, malčka in zgodnjega otroštva. Šele, ko pozna konkreten svet, ko zna z njim upravljati, lahko uvajamo IKT. Virtualni svet je navidezen svet in se ga ne da prijeti z rokami, ga otipati ali tako rekoč stopiti vanj s fizičnim telesom. Mlajši otroci pa iz razvojnega vidika potrebujejo konkreten realen svet in njegovo materijo.

Naše razmišljanje bomo podkrepili s pregledom literature. Menimo, da je otrok pripravljen na IKT, ko razvije domišljijsko oz. simbolno igro, to je okoli drugega oz. tretjega leta starosti. Takrat poraste sposobnost reprezentacije (Kavčič, 2009, 279), torej sposobnost simbolnega mišljenja. Otrok zna ločiti med navideznim svetom in stvarnim svetom. V razvoju zgodnje simbolne igre (okoli dveh let) so predmeti pomembni kot opora otroku pri udeležbi v igri, saj olajšajo simbolno reprezentacijo. V tem obdobju imajo otroci še šibko sposobnost predstavljanja. Postopoma z razvojem zmorejo predmete nadomestiti z vse manj zaznavno podobnimi in funkcijsko ustreznimi predmeti (Kavčič, 2009, 280).

Računalniške igrice običajno temeljijo na simbolni igri oz. igri vlog (Fekonja, 2009, 385). Igranje na računalniške igre vpliva na otrokov socialni in kognitivni razvoj (Fekonja, 2009, 390) in zahtevajo od otroka deduktivno mišljenje, ki se razvije okoli enajstega leta, določeno stopnjo spomina in pozornost. S pomočjo računalnika otrok razvija usklajenost oz. koordinacijo oko – roka, ki je predpogoj za opismenjevanje. Ko otrok med igro analizira potek igre, oblikuje hipoteze in jih z nadaljnjim igranjem preverja, spodbuja kognitivni razvoj (prav tam).

Vpliv IKT na zgodnji razvoj otroka še vedno ni dovolj raziskan. V slovenskem prostoru nisem našla poročil in raziskav. Številni avtorji starejše tuje literature izražajo mnenje, da za mlajše otroke IKT ni primerna, saj negativno vpliva na telesni, kognitivni, čustveni in socialni razvoj (Bolstad, 2004), vendar ni jasnih dokazov za to trditev. Nadomešča jo stališče, če je IKT pravilno uporabljena in zaščitena pred morebitnimi pasti elektronskega spleta je v podporo otrokovemu razvoju (prav tam).

Neuravnotežena uporaba IKT negativno vpliva na gibalni in socialni razvoj. Pretirana uporaba IKT priklene otroka k pasivnemu gibanju in zmanjša komunikacijo med otrokom in starši. Aktivna fizična aktivnost spodbudno vpliva na razvoj in aktivnost možganskega delovanja in ustvarjalnost (Mrgole in Mrgole, 2014). Za otroka je pomemben skladen razvoj vseh spretnosti in znanj. Z neuravnoteženostjo in neustrezno uporabo IKT se lahko poruši biološka homeostaza dinamičnega razvoja. Otrokova inteligenca se do neke mere lahko razvije tudi brez gibanja in pomoči rok. Če pa se razvija ob pomoči rok, bo dosegla višjo raven (Montessori, 2011, 177). Otrokov značaj bo močnejši (prav tam).

Človekovo življenje izvorno in v osnovi ni virtualno, zato pretirana uporaba IKT pri mlajših otrocih lahko povzroči, da sveta ne doživlja več realno, saj lahko računalniške igre spremenijo otrokovo percepcijo.

Otroški možgani so še zelo občutljivi za različne zunanje negativne vplive, še zlasti sevanja. Dejstvo je, da IKT naprave sevajo oz. presvetijo telo in dodatno stimulirajo možganske nevrone. Posledično otrok manj spi (Sunderland, 2010), ker je vznemirjen. Mnenja smo, da uporaba IKT pri mlajših otrocih zvečer ali pred spanjem vzdraži otoka in posledično ne more zaspati v običajnem času. V postelji se močno premetava, vstaja, govori, da je poln energije in da ne more spati.

Dokazano je, da zasloni z belo svetlobo in bleščečimi živahnimi barvami pretirano stimulirajo mrežnico, upočasnijo sproščanje melatonina, hormon, ki nas uspava, spodbujajo diencefalon, ki povzroča sproščanje in občutek ugodja, kar lahko privede do odvisnosti (Kang, 2016).

Vpliv uporabe ustrezne IKT pri otrocih s posebnimi potrebami so raziskovali številni avtorji (Bagon, 2015, 85). Bagonova (2015) navaja s pregledom literature naslednje vplive: izboljšanje različnih kognitivnih sposobnosti, kot so npr. branje, prepoznavanje in spoznavanje besed, fonološko zavedanje in prepoznavanje glasov, jezikovni razvoj, hitrejše učenje, večja motivacija za učenje, koncentracija, samostojnost in zaupanje v lastno učinkovitost učenja. S pomočjo IKT razvijajo sposobnost matematičnega mišljenja, načrtovanja, pripravljanja,

oblikovanja, vrednotenja. Otroci s težjimi učnimi težavami se lažje učijo s pomočjo računalnika kot ob tradicionalnih učnih metodah (prav tam, 86).

Pri osebah z avtističnimi motnjami uporaba IKT z različnimi orodji virtualnega okolja pozitivno vpliva na razvoj socialnih spretnosti in empatije. S pomočjo izbranih orodji IKT omogočimo otrokom s posebnimi potrebami boljše razumevanje dogajanja v okolju, izboljšanje komunikacijskih spretnosti in socialne interakcije (prav tam, 88).

3. Uporaba IKT v procesu inkluzivne vzgoje in izobraževanja

Pedagogi, ki poučujemo in vzgajamo mlajše otroke v informacijski dobi, se zavedamo pojava virtualnega sveta, ki je postal vsakdan. Zavod republike Slovenije za šolstvo je izdelal smernice za uporabo IKT v vrtcih (Usar in Jerše, 2016), ki pa ne podajajo smernic, kako podajati kakovostne vsebine iz perspektive otroških oči – njihovega načina razumevanja sveta. Pedagogi in starši po svojem zdravem razumu presojajo kdaj, koliko in kaj otroci gledajo v IKT medijih. Zavedni starši hitro opazijo, da otroci preidejo na ponujene neprimerne e-vsebine. Kako presojati, katere e-vsebine bodo spodbudile psihosocialni in kognitivni razvoj mlajših otrok? Koliko časa je lahko mlajši otrok deležen vplivu IKT, da ne ogrozimo psiho telesnega stanja otroka? Kako same e-tehnologije vplivajo na razvoj otrokovih možganov? Kako otroke naučiti, kaj je za njih primerno, kako vzpostaviti sistem nadzora, ko so oglaševalci različnih otroških produktov vedno pred nami? Številna vprašanja, o katerih lahko dolgo razpravljamo. Menimo, da morajo mlajši otroci vsebine IKT spremljati le ob spremstvu odraslih, uporaba IKT pa mora biti tudi ciljno načrtovana ter usklajena s filozofijo in pedagoškimi nazori.

Na tržišču je vedno več igrač, ki posnemajo IKT. Kakšna je smiselnost njihove uporabe? Stališča smo, da tudi mlajši otrok uporablja IKT, ki je namenjena odraslim, saj otroci ne potrebujejo igrač za razvoj in učenje, potrebujejo pa prilagojene in pomanjšane pripomočke iz vsakdanjega življenja (Montessori, 2011) in razvojne didaktične materiale, med katerimi so tudi orodja IKT.

Uporaba IKT v procesu inkluzivne vzgoje in izobraževanja pri otrocih s posebnimi potrebami je pogosto najpomembnejši pripomoček (Bishop, 2003). Zavzemamo se, da morajo biti v inkluzivni skupini didaktični pripomočki, osnovni in prilagojeni, vključno z IKT, vsem otrokom dostopni. Pedagog, ki pripravlja didaktične pripomočke, mora upoštevati vse različnosti in posebnosti otrok v skupini. Inkluzivna montessori pedagogika uči, da se otroci s posebnimi potrebami bistveno ne razlikujejo od otrok brez posebnosti v razvoju. Živijo v družinah z brati in sestrami in starši, ki nimajo posebnih potreb in če okoli njih postavimo miselno oviro »drugačnosti«, je to zanje še težje. Kljub temu, da imajo zaostanek v razvoju ali primanjkljaje na različnih področjih razvoja in učenja, jih je potrebno uriti na enak način, če želimo, da se razvijajo podobno kot otroci brez posebnosti v razvoju. (Montessori, 2018, 83). Strokovnjaki, ki delajo v inkluzivni montessori pedagogiki, se vedno bolj zavedajo pomena uporabe IKT pri otrocih (Dattke, 2014, 2020). Dattke (2020) meni, da na uspešnost inkluzije vplivajo kakovostna zgodna diagnostika posebnih potreb, zgodnja obravnava in podpora otrok, staršev in pedagogov, sistematično učenje in urjenje spretnosti in znanj ter orodja IKT. Poudarja (prav tam) tudi, da se otroci lažje učijo z gibanjem. Izkušen pedagog bo izbiral takšna orodja IKT, ki bo spodbujala gibanje otrok.

Pomemben element montessori pedagogike, ki pripomore k medgeneracijskemu učenju, so heterogene skupine otrok. Otroci v takih skupinah posnemajo naravno obliko našega življenja in so kot taka oblika zelo ustrezne za inkluzijo, delujejo lahko kot terapevtska oblika. Seveda pa taka oblika skupine zahteva strokovno usposobljenega pedagoga, ki bo prepoznal razvojne potrebe posameznih otrok in jim tudi prilagajal ter ustrezno ponujal e-vsebine in sredstva IKT.

Otroci se v heterogenih skupinah lažje učijo od starejših vrstnikov. Starejši vrstniki pa utrjujejo spretnosti in znanja, če učijo mlajše otroke. V okviru dodatne strokovne pomoči večinske osnovne šole izvajamo strokovno pomoč in podporo otrok s posebnimi potrebami, njihovim staršem in učiteljem. Otroci občasno razvijajo spretnosti in znanja tudi v heterogenih skupinah. Potrjujejo se ugotovitve, ki jih je Marija Montessori podala že pred več kot sto leti, odrasel in otrok delujeta na popolnoma različna načina, njihova uma delujeta različno (Montessori, 2011). Odrasli pogosto otrokovo delo razumemo kot nesmiselno zaposlitev, zato se vmešavajo v njihovo delo in učenje, s čemer bistveno zmotimo njegovo pozornost in koncentracijo ter posledično voljo do dela in učenja. Starejši vrstnik ima podoben način mišljenja in dela, zato se mlajši vrstnik lažje uči od njega.

Ko uvajamo orodja IKT v pedagoško delo moramo dobro poznati orodja, jih kritično oceniti in ovrednotiti, ali zadostujejo potrebam trenutnega otrokovega razvoja, kakšne izkušnje ima otrok z uporabo IKT orodij, koliko pomoči odraslega bo potreboval. Ugotovitve raziskav kažejo, da se otroci s posebnimi potrebami lažje učijo s podporo IKT orodij, ki omogočajo podajanje informacij v različnih senzoričnih oblikah (Bagon, 2015). Pri tem se vprašamo, ali IKT orodja, kot jih običajno uporabljamo v vzgojno izobraževalnih ustanovah, resnično podajajo informacije v različnih senzoričnih oblikah. Ali lahko računalnik in tablica resnično omogočita podajanje informacij v različnih senzornih oblikah? Človek sprejema senzorne dražljaje po več potek; slušno, vidno, po vohalni in okuševalni poti, taktilno, kinetično in po drugih poteh. Otroci v starosti od treh do šest let so »čutno sestradani«, radi se dotikajo stvari, razvrščajo predmete po obliki, velikosti, razvrščajo zvokih, okušajo stvari, … (Montessori, 2018, 36). Otrokova roka je podaljšan organ mišljenja in učenja. Roka je v neposredni povezavi s človekovo dušo in z razvojem njegovega uma, ki izražajo njegovo misel (Montessori, 2011, 176), zato IKT ne more nadomestiti roke in vseh pestrosti čutnih dražljajev iz naravnega okolja.

Digitalna okolja vedno bolj postajajo sredstvo učenja. Pri izbiri digitalnega okolja za mlajše otroke je smiselno izbirati tista, ki upoštevajo razvojno vzgojno izobraževalne potrebe, kot so npr. čas aplikacije (trajanje izobraževalnega digitalnega okolja naj bo dolga do 20 minut), navidezna resničnost (brez iluzij, uporaba čim bolj realnih življenjskih figur in okolja; otroški možgani še ne razlikujejo realnosti od navidezne resničnosti zato otrok med 2. in 5. let verjame navidezni resničnosti in si s pomočjo domišljije ustvarja svoj svet), število razvojnih ciljev v aplikaciji (pri mlajših otrocih je smiselno istočasno razvijati le po eno razvojno področje), pot sprejemanja informacij (preko digitalnega okolja prehajajo informacije le po dveh čutnih poteh, po vidni in slušni poti; mlajši otrok ima srkajoči um in sprejema informacije po vseh senzornih poteh hkrati), število in vsebina nesmiselnih bleščečih efektov in skritih informacij, ki prodirajo v možgane in motijo njihovo razvijajočo se pozornost.

V slovenskem področju imamo nekaj digitalnih aplikacij, ki razvijajo pri mlajših otrocih posamezna razvojna področja in vključujejo zgoraj opisane predlagane elemente kakovostne izbire, npr. Medvedek Friderik, je preprosta zgodba z vajami motorike govoril (https://www.youtube.com/watch?v=Uo12cWNlLhk), Lahkonočnice so zvočne sodobne pravljice za otroke (https://www.lahkonocnice.si/), Junior dogodivščine (https://junior-adventures.com/), pravljice in zgodbe, ki jih berejo vsako sredo igralci iz SNG gledališča Nova Gorica v sodelovanju z Goriško knjižnico Franceta Bevka za najmlajše in mlade po duši (https://www.facebook.com/sng.novagorica/videos/703675020281307). Na trgu so številne slikanice, ki imajo priložene DVD z animirano zgodbo npr. Palčič in Zverjašček (avtorica Julia Donaldson) ter Lolo med računalniki (avtorica Andreja Vukmir). Na svetovnem spletu pa lahko najdemo različne aplikaciji, kot npr. spletno stran za razvijanje spretnosti prepoznavanja obrazne mimike čustev (https://www.do2learn.com/games/feelingsgame/whoisashamed.htm).

3. 1 Učenje spretnosti vsakdanjega življenja

Obstajajo številne IKT aplikacije, s katerimi naj bi otroka naučili odgovornosti pri skrbi za virtualno žival. Vsakodnevno jih je potrebno nahraniti, očistiti, počesati, se z njimi igrati. Osemletna deklica, ki že ima osebni prenosni telefon, mi je rekla: »Joj, da ne pozabim na mojo žival, sicer bo umrla.« Vzela je iz žepa prenosni telefon in drsala s prstom po zaslonu. Zmedeno sem jo vprašala, kakšno žival ima. Deklica mi pokaže v prenosnem telefonu fantazijsko žival in kako se skrbi zanjo. Umolknila sem, nisem vedela, kaj in kako naj vprašam o virtualni živali, (nisem še imela izkušenj z virtualnimi živali), ali je mehka, ima dlako, kako se jo poimenuje, katere pasem je, kako ji je ime, kaj delata skupaj, kako se oglaša, kako ji sporoča svoje potrebe, kaj je in kako poskrbi za njeno odvajanje iztrebkov. Razmišljala sem, kaj v našem realnem svetu mora znati osemletna deklica za samostojno življenje v družbi. Ali zna poskrbeti zase, si pospraviti posteljo, pripraviti obrok, oprati oblačilo in očistiti čevlje, …. je odgovorna in samostojna pri opravljanju šolskih obveznosti?

Spretnosti vsakdanjega življenja vključujejo spretnosti skrbi zase in za svoje okolje, npr. pospravljanje oblačil in čevljev, ko pride domov, pospravljanje svojih umazanih stvari v koš za perilo, priprava mize in pospravljanje po obroku, pospravljanje smeti, pometanje, sesanje, brisanje prahu, kuhanje, pomivanje posode, zlaganje posode v pomivalni stroj, zlaganje umazanega perila v pralni stroj, obešanje ali zlaganje perila v sušilni stroj, zalivanje rož, idr. Otrok se jih nauči spontano, če ima pripravljeno okolje v skladu s svojim razvojem. Menimo, da IKT orodja ne morejo nadomestiti konkretnih pripomočkov razvijanja spretnosti in navad iz vsakdanjega življenja.

Otroci imajo dostop do You Tube posnetkov, ki jih s skritimi nezavednimi sporočili oglašujejo trgovci različnih blagovnih znamk npr. igralne hiške Candy doll npr. https://www.youtube.com/watch?v=MgB4Fxwd3WU. V interakciji z lutkami Barbie in Ken prikazujejo življenje v idiličnih, filmskih pogojih. Predstavitve različnih običajev iz vsakdanjega življenja in interakcij med osebami spremljajo neprimerni zvoki in glasbo v ozadju, ki privlači otroka k gledanju. Takšni posnetki opravil vsakdanjega življenja kažejo otrokom iluzorno sliko sveta in njihovega življenja. Pogosto lahko kažejo drugačno kulturo opravljanja dejavnosti iz vsakdanjega življenja, ki otroka zmedejo pri učenju vsakodnevnih življenjskih rutin nekega okolja npr. higiena velike potrebe. Posnetki se tudi vztrajno ponujajo otroku pri izbiri.

4 Zaključek

Tako kot je pomembna priprava vzgojno izobraževalnega okolja, kjer bo otrok razvijal samega sebe v človeka, je pomembno tudi oblikovanje učno vzgojnih e-vsebin in e-okolja. Že mlajšega otroka je potrebno učiti, kako ravnati z IKT, e-podatki, kako presojati kakovost podatkov, kako se odzvati na ponujene e-vsebine in pritiskom vrstnikov. Pedagog mora biti poučen o prednostih in slabostih raznovrstnih e-vsebinah za mlajše otroke, še zlasti e-orodja za otroke s posebnimi potrebami. Dati mlajšemu otroku ali otroku s posebnimi potrebami nepreverjeno e-vsebino, z nejasnim ciljem, npr. risanka, brez spremstva in vodenja odraslega je nedopustno. Pedagog mora znati uravnotežiti delo s konkretnimi razvojno didaktičnimi materiali in IKT. Menimo, da mlajšim otrokom ni potrebno ponujati igrače, ki oponašajo IKT, bolj ustrezno je ponuditi IKT, ki jo uporabljajo odrasli. Zlasti je smiselna uporaba IKT, kjer je potrebno sodelovanje z drugimi, timsko delo, prilagajanje, ustvarjalnost in spodbujanje kritičnega razmišljanja ter gibanja. Ne pozabimo, da je tudi najmlajše otroke potrebno učiti varne in odgovorne uporabe elektronskega spleta.

5. Literatura

Bagon, Š. (2015). *Vzpostavljanje inkluzivnega učnega okolja s pomočjo informacijsko-komunikacijske izobraževalne tehnologije v osnovni šoli.* Doktorska disertacija. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s file:///C:/Users/uporabnik/Downloads/Bagon_Spela_2015.pdf .

Bolstad, R. (2004). *The role and potential of ICT in early childhood education. A review of New Zealand and international literature*. New Zealand council for educational research: Ministry of Education Rachel Bolstad Early Childhood Education. Pridobljeno s https://www.nzcer.org.nz/system/files/ictinecefinal.pdf .

Dattke, J. (2014). A montessori model of inclusion. *The NAMTA Journal*. Vol. 39 (3), 107-117. Pridobljeno s https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183188.pdf .

Dattke, J. A. (2020). *Inclusion Today. General Introduction.* Spletno predavanje. Online inclusion seminar World leaders in Montessori Inclusion. Montessori4inclusion. 3. 8. 2020.

Fekonja, U. (2009). Razvoj otroške igre. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (strok. ur.) *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, Rokus Klett, 382 – 393.

Kang, S. K. (2010). *Delfinja vzgoja*. Radovljica: Didakta.

Kavčič, T. (2009). Igra dojenčka in malčka. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (strok. ur.) *Razvojna psihologija.* Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, Rokus Klett, 278 – 289.

Mrgole , A. in Mrgole, L. (2024). *Izštekani nasjstniki in starši, ki štekajo*. Kamnik: Zavod Vezal.

Montessori, M. (2011). *Srkajoči um.* Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo.

Montessori, M. (2018). *Nagovori staršem: nasveti o vzgoji priznane pedagoginje Marie montessori*. Radovljica: Didakta.

Usar, K. in Jerše, L. (2016). *Smernice za uporabo IKT v vrtcu.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/smernice-ikt-vrtec/files/assets/basic-html/index.html#1 .

Sunderland, M. (2010). *Znanost o vzgoji*. Radovljica: Didakta.

Lektorski pregled: Simona Šalej, prof. slovenščine, montessori pedagog, ustanoviteljica in vodja Centra za montessori pedagogiko

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Kralj je doktor znanosti, specialna in rehabilitacijska pedagoginja, mediatorka, učiteljica čuječnosti in montessori pedagoginja. Glavna področja delovanja so specialno pedagoško delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami na področju duševnega zdravja in vzgojnoizobraževalnega dela, razvijanje življenjskih spretnosti, učnih kompetenc in socialno-emocionalnih kompetenc za razvoj rezilitentnosti otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Področja raziskovanja so znanost o učenju in poučevanju, čuječnosti za otroke, pedagoška nevroznanost in rezilientnost.

Vzgojni načrt kot podpora pozitivnemu vedenju

Educational Plan as a Support for Positive Behavior

Jasna Zebec

Center Janeza Levca Ljubljana
jasna.zebec@centerjanezalevca.si

Povzetek

Pedagoški delavci se pri svojem delu vedno pogosteje srečujemo z motečim vedenjem, ki ni primerno za okolje, v katerem se dogaja. Moteče vedenje nam otežuje vzgojno-izobraževalno delo, prav tako pa ovira optimalno učenje ostalih učencev, ki so mu priča. V prispevku bomo opisali primer učenca četrtega razreda prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom, katerega vedenje je bilo v šolskem okolju moteče. Prispevek bo zajemal informacije o tem, kako smo pripravili individualizirani vzgojni načrt oziroma program podpore želenemu vedenju, ki vsebuje opis neželenega vedenja, izbor konkretnih strategij, informacije o intervenciji, učenje nadomestnega vedenja ter način spremljanja in vrednotenja napredka učenca. Z dobro zastavljenim individualiziranim vzgojnim načrtom celotnega tima smo pri učencu spodbujali želeno vedenje in ga izboljšali, hkrati pa z zmanjšanjem neželenega vedenja izboljšali razredno klimo.

Ključne besede: moteče vedenje, pohvala, pravila, vzgojni načrt, želeno vedenje.

Abstract

In their work, pedagogical workers increasingly encounter disruptive behaviour that is not appropriate for the environment in which it takes place. Disturbing behaviour complicates our educational work, as well as hinders the optimal learning of other students, who witness it. In this article we will describe the example of a student in class four in a special education program with lower educational standard, whose behaviour was disruptive in the school environment. The article includes information about how we prepared the individualized educational plan or program to support the desired behaviour. It contains a description of unwanted behaviour, a selection of concrete strategies, information aboutthe intervention, learning alternative behaviour and how to monitor and evaluate student's progress. With a well-defined individualized educational plan of the entire team, we encouraged the desired behaviour at the student and improved it. By reducing unwanted behaviourwe improved the classroom's climate.

Keywords: desired behavior, disruptive behavior, educational plan, praise, rules.

1. Uvod

V šolah s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom poučujemo učence, ki imajo zraven nižjih intelektualnih sposobnosti tudi čustvene in vedenjske težave. Moteče vedenje se pri učencih s posebnimi potrebami pojavlja zaradi različnih vzrokov ter v različnih oblikah, kot na primer nemirnost, slaba obvladljivost, površnost, nestrpnost, neurejenost, čustvena neustaljenost, agresivnost, odklonilnost na nepričakovane spremembe, razdiralno vedenje, spremenljivost razpoloženja, ritualno vedenje, samopoškodovanje, nezrelost. Take oblike vedenja motijo vzgojno-izobraževalni proces in v stisko spravljajo učitelja, ki se na neželeno vedenje večkrat odziva neprimerno in prepozno, pogosto šele takrat, kadar je moteče

vedenje učenca v porastu. Učitelji moteče vedenje ignorirajo, uporabljajo kazni, odvzamejo nagrado, uporabljajo »time out«.Učitelji se ne želijo na moteče vedenje odzivati grobo, hkrati pa so v stiski, kako reagirati. Večkrat o tem razmišljajo in ob tem občutijo različne občutke krivde, jeze, nemoči, neznanja. Neprijetni občutki so signal, da učenci potrebujejo pomoč (Kotnik Ivačič, 2016).

Kaj lahko spremenimo? Če spremenimo razmišljanje in ravnanje, ki je usmerjeno v podporo pozitivnemu vedenju, z učenci ustvarjamo pozitiven odnos, ki vpliva na uspešnost učencev, zaupanje, odprto in lažjo komunikacijo. Ko imamo z učenci vzpostavljen pozitiven odnos, skupaj postavimo pravila, ki morajo biti razumljiva, kratka in konkretna. Za občutek varnosti je pomembno, da se učitelj z učenci že na začetku dogovori, kakšne bodo posledice, če bodo pravila kršena. Pri tem je pomembna doslednost in enakost za vse učence (Jurišič, 2018).

Za spodbujanje želenega vedenja in kot način za preprečevanje motečega vedenja so pomembne pohvale, ki naj bodo jasno opredeljene, nanašajo se naj na vedenje, ne na osebo samo. Pohvala naj bo iskrena in podana ob primernem času (Jurišič, 2016). Kot preventivo in podporo želenemu vedenju za učence, ki imajo težave, v šoli izdelamo individualizirani vzgojni načrt, v katerem so sistematično in konkretno opredeljene vzgojne dejavnosti. Ključ za uspeh je timsko sodelovanje strokovnih delavcev, ki delajo z učencem in s starši. V prispevku bo konkretno opisan primer učenca iz četrtega razreda prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom, ki je imel težave na področju vedenja. Učencu je strokovni tim s pomočjo individualnega vzgojnega načrta pomagal, da je napredoval na področju vedenja.

2. Moteče vedenje – funkcionalna ocena vedenja

Vsako vedenje, tako želeno kot moteče, je naučeno. Tako kot otroka, ki ne zna plavati, ne zna brati in računati, teh veščin naučimo, tako ga lahko naučimo tudi želenega vedenja. Stropnik (2014) pravi, da otroci razvijejo neželene oblike vedenja, kadar ne zmorejo zadovoljiti lastnih potreb, želja ter obvladovanja okolja in dogajanja v njem.

Kako pripraviti ustrezne strategije dela za učenje želenega vedenja? Vsako neželeno vedenje lahko izoliramo, definiramo, opazujemo in merimo (Blar in Fox, 2011). V zvezi z motečim vedenjem nas zanima, zakaj učenec uporablja določeno neželeno vedenje ter kaj s tem pridobi oziroma čemu se izogne. Vec (2016) pravi, da so oblike motečega vedenja odvisne od specifičnega socialnega okolja, v katerem se dogaja.

Po Scarpaciju delimo moteče vedenje v pet skupin. Osebno (fizično ali čustveno prizadene osebo), moralno (goljufija ali laganje), legalno (kršitev pravil), moteče vedenje, ki je lahko nevarno (učenec namerno poškoduje sebe ali druge), moteče vedenje, ki je povezano z vzgojo in izobraževanjem (učenec moti lastno učenje ali učenje okolice), (Medved, 2016).

Funkcionalna ocena vedenja je neformalna tehnika ocenjevanja, katere namen je zbiranje informacij, ki jih uporabimo za načrtovanje pozitivnega vedenjskega vzorca učencev z motečim vedenjem.

Poznamo več tehnik zbiranja podatkov:

- **neposredno ciljno opazovanje**z namenom natančnega opisa vedenja, ki ga obravnavamo (pogostost, trajanje, intenziteta);
- **posredno**: intervjuji z osebami, ki delajo z učencem in poznajo njegovo vedenje, pogovor z učencem, dokumentacija;

- **ABC dnevnik** – ugotovitev, kateri so tisti dejavniki, ki vplivajo na vedenje;
- **krivulja pojavnosti vedenja;**
- **oblikovanje in preverjanje hipotez,** ki razlagajo vedenje;
- **oblikovanje načrta pozitivne podpore vedenja** (Šelih, Jurišić, Kodrič, Stošič idr., 2014).

Ko zberemo podatke o neželenem vedenju učenca in ga opišemo, pripravimo izbor strategij (vpliv na sprožilce, kakšno je moteče vedenje, posledice) ter načrt učenja nadomestnega, želenega vedenja. Pripravimo informacije o tem kdo, kako, kaj, kje bo potekala intervencija izvajanja ter način spremljanja in vrednotenja napredka učenca (spremembe v vedenju). V program vključimo vse, ki z otrokom delajo in živijo (Kotnik Ivačič, 2016).

2.1. Pravila kot preventiva motečega vedenja

Vsaka šola ima oblikovana pravila, ki jih zapiše v šolsko publikacijo in veljajo za celotno šolo. Razredna pravila postavi vsak razred zase glede na potrebe, saj je skupina sestavljena iz posameznikov z različnimi osebnostnimi lastnostmi, s posebnostmi, z načini odzivanja, s komunikacijo, z občutljivostjo. Zaželjeno je, da učitelj skupaj z učenci postavi pravila, saj jih učenci tako dojemajo drugače, če pri tem tudi sodelujejo (Jurišič, 2018).

Pravila so ena izmed strategij preventivnega ravnanja, saj učencem dajejo občutek varnosti, boljše pogoje za učenje in uspeh, dosegajo svoje cilje in imajo podporo. Ko učenci sodelujejo pri oblikovanju razrednih pravil, bodo bolje razumeli namen in pomen pravil. Razredna pravila morajo biti oblikovana v začetku šolskega leta, še preden se začne pojavljati neželeno vedenje. Jurišič (2018) je v raziskavi, kaj o razrednih pravilih mislijo učitelji v slovenskih osnovnih šolah, ugotovila, da učitelji pri oblikovanju razrednih pravil najpogosteje izhajajo iz svojih pričakovanj, najmanj učiteljev pa se opira na šolska pravila. Učitelji so pri oblikovanju pravil osredotočeni zlasti na pričakovano vedenje, v manjši meri pa na postopke in varnost. Poleg skupnega oblikovanja razrednih pravil so pomembni pogovori o vsakdanjih dogodkih, dober učiteljev vzgled, sodelovanje staršev in šole, razredne delavnice, igre vlog… (Vreš, 2015).

Pravila naj bodo oblikovana pozitivno (Hodi počasi! Smeti meči v koš!). Oblikujemo od tri do pet pravil, saj si jih otroci lažje zapomnijo in poznajo njihov pomen. Ko postavimo pravila, jih učimo njihovega pomena. Učence pravil učimo takrat, kadar so umirjeni in dojemljivi za učenje. Pri tem krepimo upoštevanje šolskih pravil (skupinsko ali individualno), (Jurišič, 2018).

2.2. Pohvala kot preventiva motečega vedenja

Da bi zmanjšali moteče vedenje in dosegli napredovanje učenca, uporabimo pohvalo. Pohvala je ena izmed preprostejših tehnik, ki jih lahko uporabimo v razredu. Ta tehnika zahteva malo časa, saj jo lahko uporabimo kar med vzgojno-izobraževalnim delom. Pohvala je lahko ustna ali pisna. Lahko je način poučevanja ali nam pomaga pri krepitvi socialnih in učnih oblik vedenja. Kadar delamo z učenci, je priporočljivo, da pohvalo pogosteje izrečemo za želeno vedenje kot pa grajo (razmerje naj bi bilo 4 : 1). Pohvale v vzgojno-izobraževalni proces uvajamo sistematično. Pohvala naj obsega jasno opredeljeno pričakovano vedenje učenca ter naj izraža pozitivno pričakovano vedenje. Poudarja naj tiste dejavnike, na katere lahko vplivamo sami (trud, prizadevanje, pripravljenost…). Pohvala naj bo iskrena in izražena s čustveno naklonjenostjo. Pohvalimo točno določeno vedenje ali pa pohvalimo skupino otrok, ki so neko vedenje izkazali (Jurišič, 2016).

2.3. Program pozitivne vedenjske podpore – vzgojni načrt

Za učenca, ki je obiskoval četrti razred prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom, je strokovni tim izdelal vzgojni načrt kot podporo in pomoč pozitivnemu vedenju učenca. Program podpore pozitivnemu vedenju vsebuje postopno uporabo osredotočene podpore, oblikuje pogoje in podpira želeno vedenje (Stošić, 2014). Učenec je imel težave na področju vedenja, ki so se kazale kot psihično in fizično nasilje – ščipanje, pljuvanje, brcanje, žaljenje sošolcev in strokovnih delavcev. Največji porast vedenjskih težav je učenec kazal med prehodi dejavnosti (športna vzgoja, glasbena umetnost, odmori). Težave so se pojavljale tudi v jutranjem varstvu in podaljšanem bivanju. Težave na področju vedenja so se vidno okrepile ob prihodu v četrti razred, saj sta v oddelek prišla nova učenca, ki sta imela odstopanja in težave v vedenju. Strokovni tim je v začetku šolskega leta izdelal vzgojni načrt z jasnimi navodili in konkretnimi vzgojnimi dejavnostmi za učenca. Vzgojni načrt so dobro poznali vsi, ki so z učencem delali. Starši s šolo niso sodelovali, saj so zanikali kakršno koli neželeno vedenje svojega otroka. Vreš (2015) pravi, kako pomembno je sodelovanje staršev s šolo. Dobro sodelovanje s starši je predpogoj za odpravljanje težav, ki jih prinaša moteče vedenje. S sodelovanjem starši in strokovni delavci pridobijo pomembne informacije o otrokovem delovanju doma in v šoli ter možnih vzrokih, ki so pripeljali do neželenega vedenja.

V vzgojnem načrtu so bile jasno opredeljene dejavnosti za jutranje varstvo, pouk, glavni odmor (malica), podaljšano bivanje, pouk pri predmetnih učiteljih, svetovanje staršem in učencu v okviru šole, pomoč zunanjih inštitucij. Učenec je bil z vsebino vzgojnega načrta večkrat seznanjen in ga je dobro razumel. Učencu se je slikovno vzgojni načrt prilagodil.

Učencu smo pripravili tabelo za ocenjevanje vedenja (glej sliko 2: Tabela za ocenjevanje vedenja), ki so jo dnevno oziroma po vsaki končani uri izpolnjevali strokovni delavci. Pri tem so vedno sodelovali z učencem, ki je sam najprej ocenil svoje vedenje in ga argumentiral. Tabelo je vsak dan nosil v podpis staršem (starši večkrat niso pogledali tabele). Če je v tekočem tednu zbral dogovorjeno število sončkov,je na koncu tedna, v dogovoru s športnim pedagogom, sledila dodatna športna aktivnost (nogomet). Učenec si je po pogovoru z razredničarko in šolsko svetovalno službo sam izbral motivator. Dnevno je imel na voljo dve kartici za gibalni odmor (»time out«), ki ju je lahko izkoristil in odšel do šolske svetovalne službe. Prav tako je dnevno imel na voljo en odmor v igralnem kotičku.

Vzgojni načrt smo tekom šolskega leta večkrat dopolnili in spremenili (glede na vedenjski napredek učenca). Kadar je učenec kršil zlato pravilo – bil fizično nasilen do vrstnikov, tisti teden nagrade ni bilo. Pri ocenjevanju vedenja je učenec upošteval dve pravili (glej sliko1: Pravila vedenja).

Na šoli smo zaradi porasta motečega vedenja uvedli tako imenovanega »asistenčnega učitelja«. Naloga dežurnega učitelja je bila, da je bil določeno uro (urnik je bil vnaprej določen) na razpolago učencem, ki zaradi vedenjskih izbruhov niso zmogli slediti pouku. Učenec se je tako individualno v kabinetu umiril, ostali učenci so pa lahko nadaljevali s šolskim delom. Učitelji so intervencijo uporabljali takrat, kadar so izrabili vse strategije dela.

PRAVILO VEDENJA (vedenje, ki se ocenjuje) DO UČENCEV SE OBNAŠAM PRIJAZNO, UPOŠTEVAM NJIHOV OSEBNI PROSTOR

(DO UČENCEV NISEM NASILEN, JIH NE TEPEM, NE DAVIM, NE BRCAM, NE PORIVAM, JIH NE ŽALIM …).

KADAR SEM JEZEN, SE UMAKNEM IN SE UMIRIM.

Slika 1: Pravila vedenja *Vir: CJL*

	SLO	MA	MA	MA	MA
	ŠPO	SLO	MA	SLO	SLO
	GUM	NAR	NAR	DRU	ŠPO
	SLO	NAR	DRU	DOD	SU
	DOP	LUM	DRU	ŠPO	RO
		LUM	GUM		
	MALICA	MALICA	MALICA	MALICA	MALICA
	Podpis staršev:	Podpis staršev:	Podpis staršev:	Podpis staršev:	Podpis staršev:

Slika 2 : Tabela za ocenjevanje vedenja *vir: CJL*

Ponedeljek, torek, sreda, četrtek, petek = 15 = v petek si izberem dodatno ŠPORTNO AKTIVNOST

3. Zaključek

Praksa kaže, da se učenci lahko v zelo kratkem času naučijo želenih oblik vedenja. Učenec četrtega razreda je v splošnem napredoval. Potrebno pa je bilo timsko delo in dosledno upoštevanje vzgojnega načrta. Zelo pomembno pri napredovanju učenca je sodelovanje s starši, ki smo ga v tem primeru pogrešali.

Tako kot se učenci z vedenjski težavami lahko naučijo želenih oblik vedenja, tako se tudi učitelji, ki delajo z njimi, zmorejo naučiti kako in na kakšen način jim pomagati. Iz situacije,

ko se počutimo nemočne, nekompetentne, lahko iz sebe, pedagoškega delavca, iztisnemo moč, da spremenimo razmišljanje. Začnimo razmišljati, kaj učencu lahko ponudimo, kako lahko na drugačen, pozitiven način razložimo eno in isto misel, pravilo, pohvalo.

S svojim zgledom, načinom komunikacije, opažanjem učencem, ki imajo težave na področju vedenja, pomagamo do želenega, pozitivnega vedenja. Tudi oni si želijo pohvale, tudi oni si želijo samo to, da bi bili videni, da bi se lahko vedli v skladu z normami družbe, ampak včasih preprosto ne zmorejo, ne znajo. Zato smo tukaj mi. Razmišljajmo pozitivno, razmišljajmo podporno, dajajmo podporo pozitivnemu vedenju.

4. Literatura

Blair, K. S. in Fox, L. (2011). *Faciliting Individualized Interventions to Address Challenging Behavior*. Georgetown: Center for Early Childhood Mental Health Consultation.

Jurišić, D.B., (2016). *Pohvale. Spodbuda želenega in način preprečevanja motečega vedenja*. Ljubljana: IC Pika.

Jurišić, D.B. (2018). *Vedenje in razredna pravila (postopki, poučevanje in podpora pozitivnemu vedenju).* Ljubljana: IC Pika.

Kotnik Ivačič, K. (16. 3. 2016). *Uvod v podporo pozitivnemu vedenju*. Seminar. Interno gradivo. Ljubljana: IC Pika

Medved, T. (2016). *Moteča vedenja v šoli s prilagojenim programom*. (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Stošić, J (2014). *Podpora pozitivnemu vedenju – razumevanje, preprečevanje in zmanjševanje neželenega vedenja.* V J. Kodrič, B.D. Jurišič (ur). *7. strokovni posvet – podpora pozitivnemu vedenju*. Strokovno gradivo – zbornik posveta (str. 9-20). Ljubljana: Društvo Downov sindrom Slovenija, Pedagoški inštitut in Center Janeza Levca.

Stropnik, S. (2014). *Ocenjevanje neželenega vedenja*. V J. Kodrič, B.D. Jurišič (ur). *7. strokovni posvet – podpora pozitivnemu vedenju*. Strokovno gradivo – zbornik posveta (str. 28-42). Ljubljana: Društvo Downov sindrom Slovenija, Pedagoški inštitut in Center Janeza Levca.

Šelih, A., Jurišić, D.B., Kodrič, J., Stošić, J., Plevčak, A., Stropnik, S., Šante, V.M., in Kostov, P., …Žiberna, E. in Colnerič, B. (2014). 7. strokovni posvet. Podpora pozitivnemu vedenju. Ljubljana: društvo Downov sindrom Slovenija, Pedagoški inštitut in Center Janeza Levca.

Vec, T. (2016). *Problem odgovornosti ob motečem vedenju v šoli*. Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela, 47 (3-4), 18-22

Vreš, L. (2015). *Spoprijemanje učitelja razrednega pouka z motečim vedenjem učencev*. (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Koper.

Kratka predstavitev avtorja

Jasna Zebec je magistrica specialne in rehabilitacijske pedagogike, smer posebne razvojne in učne težave. Trenutno poučuje v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom. Pri svojem delu v razredu rada preizkuša novejše tehnike poučevanja in učenja. Pri svojem delu se vedno več časa srečuje z učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, zato to področje podrobneje raziskuje.

Poučevanje na daljavo in učenci z avtističnimi motnjami
Distance Learning and Students with Autistic Disorders

Tina Merela

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
tina.merela@zgnl.si

Povzetek

Marca 2020 se je v Sloveniji zaradi izrednih razmer organiziralo poučevanje na daljavo, ki je bilo za vse učitelje izziv. Poučujem v prilagojenem izobraževalnem programu z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami na Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani. Otroci z avtističnimi motnjami potrebujejo glede na svoje potrebe stalno rutino oziroma nek poznan način dela skozi celoten dan. Učitelji se poslužujemo ogromno različnih pristopov, metod dela, pripomočkov itd., da vsebine ustrezno prilagodimo, individualiziramo in se hkrati prilagajamo še različnim trenutnim čustvenim in vedenjskim stiskam. Posebno pri otrocih s posebnimi potrebami je pomembno, da učitelj ves čas aktivno raziskuje različne poti, kako bi predstavil snov na zanimiv način, da učence pritegne, jih motivira in hkrati spodbuja njihovo ustvarjalnost, da so aktivno vključeni. Pri delu z otroki s posebnimi potrebami je potrebno za usvajanje snovi in veščin poiskati več različnih poti, da pri vseh učencih dosežemo nek cilj. Poučevanje na daljavo pa nas za marsikatero utečeno in dobro rešitev naših izzivov pri delu z otroki z avtističnimi motnjami prikrajša oziroma nam to povsem onemogoči. V prispevku so predstavljene nekatere dileme in izzivi v tem obdobju. Opisani so tisti, ki se nanašajo na specifiko avtističnih motenj.

Ključne besede: avtistične motnje, izzivi, otroci s posebnimi potrebami, poučevanje na daljavo.

Abstract

March 2020 was the start of epidemy in Slovenia and because of that we started online learning for students. I believe it was a challenge for all teachers. I teach as a special education teacher for children with autism at Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana (Institution for deaf and hearing-impaired students). Children with autism always need daily routine to feel comfortable. Teachers use many different approaches, methods, teaching accessories and so on, so we can adapt teaching contents appropriately, individualise our work and still give enough time to their momentary emotional and behavioural needs. I think it is really important that teachers working with children with special needs always actively try to find new ways to make learning interesting, to motivate them and encourage their creativity so they can be actively involved in learning process. We have to try and find different ways to reach the same goal with different students. Learning online can make teaching autistic children very difficult as we cannot use some strategies that we know would work. In this article you can read about dilemmas and challenges that I encountered while teaching online. I can imagine every teacher and person that works with students encountered some difficulties. Here you can read about the ones that are more specific for children with autism.

Keywords: autism spectrum, challenges, children with special needs, learning online.

1. Uvod

Motnje na področju spektra avtističnih motenj se lahko kažejo na področjih socialne komunikacije, socialne interakcije ter vedenja, interesov in aktivnosti. Primanjkljaji pomembno vplivajo na otrokovo funkcioniranje na socialnem in izobraževalnem področju, saj se izražajo težave pri verbalni in neverbalni komunikaciji, socialnih in čustvenih odzivih, pri vzpostavljanju, razumevanju in vzdrževanju socialnih odnosov, prisotna pa so lahko tudi ponavljajoča stereotipna vedenja, gibanje, uporaba predmetov, zanimanja in interesi, govor, razmišljanje in vedenje ter neobičajni odzivi na senzorne

dražljaje. Otroci z avtističnimi motnjami imajo zaradi bolj ali manj izrazitih težav na posameznih področjih slabo razvite sposobnosti prilagajanja okolju (konceptualne, socialne in praktične veščine), kar pomembno ovira njihovo vključevanje v okolje in razvoj samostojnosti, zato tu potrebujejo največ pomoči in podpore. Težave se kažejo tudi pri vzpostavljanju socialnih odnosov (navezovanje stikov, neutrezni odzivi na okolico, zmanjšan interes za interakcijo), verbalni in neverbalni komunikaciji in pri prilagajanju vedenja različnim situacijam v okolju. Lahko je prisotno tudi nefleksibilno vedenje na vsaj enem področju, težave pri prehajanju med različnimi aktivnostmi, pri organizaciji in skrbi zase. (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

V različnih virih je poučevanje na daljavo definirano ko poučevanje, pri katerem sta učenec in učitelj ločena vsaj prostorsko, lahko pa tudi časovno. Kar pomeni, da se nahajata v dveh različnih prostorih, zaradi česar je potrebno najti nove inovativne načine, kako voditi komunikacijo in organizirati izvajanje poučevanja. Hkrati pa je lahko izvajanje poučevanja s strani učitelja in poslušanje oz. ogled poučevanja s strani učenca tudi zamaknjeno. Torej lahko učitelj v naprej pripravi posnetke, razlage, gradivo, učenec pa si jih ogleda kasneje. Tako je pri poučevanju na daljavo v središču učenec, ne pa učitelj in izobraževalna ustanova (Mosbruker, 2007). Hkrati pa današnja družba od posameznika zahteva, da je fleksibilen, ustvarjalen, neprestano pridobiva znanje, je prilagodljiv, pri svojem delu uporablja tehnologijo, in je pripravljen na soočanje z neprestanimi spremembami (Pucelj, 2006). To je težko marsikateremu posamezniku, izjemno težko pa predvsem za otroke s posebnimi potrebami na splošno. Zato je izjemnega pomena, da učencem in tudi njihovim staršem damo ustrezna navodila, kako takšno učenje sploh poteka in kako lahko z otrokom izvedemo doma. Smiselno je, da se pri pouku na daljavo organizira potek dneva, uporabi ponazorila, se po potrebi v dogovoru z učuteljem gradiva prilagodi, oblikuje sezname obveznosti, vključi k sodelovanju ustrezne vire pomoči, npr. specialne pedagoge itn. (Žnidarko in Korošec Zavšek, 2020). Tako za starše, kot učitelje je poučevanje otrok z avtizmom zahtevno in zahteva več dodatnega znanja in različnih veščin. Pri tem pa ni mogoče navesti najboljšega, naprimernejšega načina ali metode, saj je le to odvisno od vsakega otroka posebaj. Naloga odraslega v procesu je predvsem ta, da išče za učenje najboljši način, ki bo za posameznega otroka učinkovit in mu bo omogočilo pozitivno izkušnjo (Globačnik, 2020).

2. Izzivi poučevanja na daljavo pri učencih z avtističnimi motnjami

Ob uvedbi poučevanja na daljavo je bilo za otroke z avtističnimi motnjami naenkrat zelo veliko sprememb, na katere niso bili pripravljeni, te pa so vplivale na vsa področja njihovega življenja. Ravno spremembe in nepripravljenost na njih pa jih spravljata v največjo stisko. Niso imeli dnevne rutine odhoda od doma in prihoda domov, rutine šolskega urnika in poteka pouka, načina dela pri določenih predmetih, učiteljeve pomoči, šolskega prostora, svojega mesta, odsotnosti staršev, razredne dinamike itd. Hkrati pa jim tudi starši v času pouka zaradi svojih obveznosti in morda šibkejše opremljenosti z IKT veščinami niso mogli biti na voljo, tako kot so sicer v svojem življenju njihove odzivnosti in podpore vajeni. Spremenil se je način šolskega dela in hkrati način življenja doma. Kadar do nekih sprememb prihaja samo v šoli, je domače okolje še vedno tisto, ki zagotavlja neko stalnost, ali obratno. Tokrat pa je do sprememb prišlo tako v šolskem prostoru, časovni organizaciji, kakor tudi doma.

2.1. Vzpostavljanje rutine

Otrokom z avtističnimi motnjami zelo olajša funkcioniranje dnevna rutina. Omogoča jim neko predvidljivost, orientiranje v času, predvidevanje prihajajočih dejavnosti. Zmanjša stisko doživljanja neznanega, nepričakovanega in skrbi, da nečesa, kar jih pričakuje, ne bodo zmogli. To ne pomeni, da mora biti okolje za njih vedno popolnoma predvidljivo in brez sprememb. To je v življenju nemogoče. Potrebujejo pa nek okvir – časovni in prostorski, da se lahko v njem znajdejo. V preteklem letu sem poučevala učence petega razreda, ki so v vseh letih s treningi, vajami, prilagoditvami že močno izboljšali svoje funkcioniranje oziroma se ob ustrezni učiteljivi podpori ustrezno znajdejo v novih situacijah. Nekateri so potrebovali slikovni urnik, spet drugi samo

napoved sledečih dejavnosti npr. znotraj ene ure. Pri poučevanju na daljavo učitelj ni imel možnosti, da bi na to sploh vplival in učence pri tem podprl. Zmožnost učencev za šolsko delo ni bila pogojena samo z njihovim znanjem, trenutnim počutjem in motiviranostjo, temveč v veliki meri tudi z odzivnostjo, kompetencami in vsakodnevnimi obveznostmi njihovih staršev. Neprimerno bi bilo vzpostavljati nek univerzalen urnik, ki bi se ga morali vsi držati enako. Nekateri starši so imeli še službene obveznosti, spet drugi skrb za ostale družinske člane, vsi pa so se soočali s popolnoma spremenjeno družinsko dinamiko. Ker so bili učenci vseeno že dovolj stari in vsaj toliko spretni, da so del uporabe IKT tehnologije zmogli sami, je bila uvedena nova dnevna rutina takšna:

- Do 8.00 so starši preko elektronske pošte dobili gradivo za tekoči dan.
- Vsak dan ob 11.00 so imeli učenci z učiteljico video klic.
- V gradivu je bilo jasno napisano, kaj je tisto, kar morajo nujno opraviti do video klica v tem dnevu in kaj je tisto, kar bomo obravnavali v video klicu kakšen drug dan. Med 8.00 in 11.00 so imeli čas, da opravijo nujne obveznosti. Vse ostalo so si lahko razporedili preko dneva oz. v dogovorjenem roku.
- Učenci so morali na video klicu poročati o svojem delu in morebitnih težavah. Po potrebi je bila možnost dogovora za dodatne termine individualnih srečanj, na katerih so se reševale večje težave.
- V gradivu je bilo jasno označeno, katere izdelke morajo učenci dokumentirat in jih pošiljati učiteljici. Večino teh je bilo kasneje ogledanih in obrednotenih preko video klica. Učno snov in vaje pa je učiteljica individualno pregledovala in sporočala povratno informacijo.

Na začetku so starši odigrali pomembno vlogo pri krmarjenju v komunikaciji med učiteljico in učenci. Pri tem smo bili učitelji na daljavo povsem nemočni. Sprva smo učne težave reševali tako, da so starši pisali elektronska sporočila, učiteljica pa je pisala in snemala dodatne razlage. Sčasoma pa so se tudi učenci ob obojestranski podpori (starši in učiteljica) navadili na nov sistem dela in postajali bolj samostojni (nismo pa zmogli delat popolnoma brez podpore staršev). Tako smo zelo veliko težav rešili že med video klicem. S takšnim načinom dela smo bili vsi zadovoljni. Nekateri so od 8.00 do 11.00 opravili že vse šolske obveznosti. Spet drugi so s starši pregledali gradivo, določili, kaj bodo naredili do video klica, pred tem nekaj časa že namenili tudi rekreaciji in vsakdanjim hišnim opravilom, ostale obveznosti pa umestili v popoldanski čas. Spet tretji pa so podaljšali jutranje spanje. Občasno kakšna družina ni zmogla slediti vsem obveznostim vsakdana, kar je vplivalo tudi na šolsko delo, da tudi otrok ni zmogel slediti šolskim obveznostim. Tudi to je povsem razumljivo. V tem primeru smo se dogovorili, da naredijo vsaj tisto najnujnejše, da ostanejo v stiku s tempom dela, ostalo pa lahko počaka ali pa lahko določene dele tudi izpustijo.

Zelo smo se trudili, da bi s šolskim delom kar najmanj obremenili tudi starše, a je bilo to pri specifiki našega dela praktično nemogoče.

2.2. Kako pripraviti gradiva

Ogromno časa smo vložili v pripravo ustreznih gradiv. Praktično nemogoče je bilo, da bi se učenci znašli samo iz pisane besede. Nekateri imajo tudi disleksijo, zato je bilo zapisano gradivo v tem primeru celo nesmiselno (razen, če bi celotno odgovornost za razlago prevzeli starši, kar pa ni pošteno do njih). Zato je bilo potrebno vso gradivo opremiti vsaj s fotografijami in posnetim govorom. Pri pripravi smo sodelovali s sodelavci. To je vsem močno olajšalo delo, saj smo si obveznosti razdelili ter tako prihranili čas. Vseeno smo stvari pripravljali praktično cele dneve. Ker pa smo imeli tako vsi dela malo manj, smo vsak svoj del lahko tudi bolje pripravili. Hitro sva ugotovili, da se tudi mi ne bomo ognili snemanju posnetkov z razlago. Kolikor smo sledili po spletu, so se učitelji posluževali tudi uporabe posnetkov drugih učiteljev. Pri otrocih z avtizmom to ne pride v poštev. Nemogoče bi bilo, da bi vsak dan gledali filmček z drugo osebo, drugačnim načinom ponazoritve, materialom in načinom razlage. To je absolutno preveč sprememb v že tako povsem

novi situaciji. Tako smo se tudi mi lotili snemanja svojih razlag. Kot izjemno spodbudno za motivacijo učencev se je izkazalo ravno to, da smo se na posnetkih pojavljale njihove učiteljice, ki jih poznajo tudi iz šolskega vsakdana. Sprva nam je bilo snemanje izredno težko. Nešteto ponovitev, da je bil nastop v naših očeh ustrezen, gledanje v kamero, odsotnost otrok, zamišljanje, kako se odzivajo na nas, itd. Najbolj smo pogrešali njihovo prisotnost in odzivanje na razlago. Nikoli nismo mogli vedet, ali je posnetek dovolj nazoren, razlaga dovolj jasna, konkretna itd. Ker so družine naših učencev različno opremljene z IKT opremo, smo si zastavili, da gradiva pripravljamo tako, da učencem ni potrebno prav ničesar tiskati. Minimalno snovi so morali prepisat, mogoče odgovarjati na vprašanja, ki so se navezovala na prebrano/slišano ali videno v posnetku, snov pa smo utrjevali skupaj ali pa s pomočjo na spletu objavljenih interaktivnih kvizov, ki smo jih pripravili za posamezna poglavja. Učenci so se na oblikovano gradivo zelo dobro odzivali. Med vsemi gradivi so jim bili najbolj všeč posneti filmi, saj so na njih videli svoji učiteljici. Izkazalo se je, da je to odličen način podajanja snovi, saj so si ga lahko pogledali večkrat. Tudi utrjevanje je bilo enostavno, saj so ob ponovnem ogledu filmov preprosto z dodatnimi vprašanji v interaktivnem kvizu aktivno ponovili celotno snov.

Pripravljanje gradiva pa je zahtevalo ogromno časa, konkretno več kot za poučevanje v razredu. V prvih tednih poučevanja na daljavo smo tudi učitelji konkretno potrebovali pomoč svojih domačih pri sestavljanju posnetkov. Nemogoče je bilo vso gradivo pripraviti samo v dopoldanskem času. Vsebine, ki jih je bilo treba posneti v naravi, je bilo potrebno vmestiti v tisti del dneva, ko bo to z vremenom najprimernejše. V dopoldanskem času smo bili običajno na voljo dodatnim individualnim uram z učenci in službenim sestankom. Če smo torej snemali popoldne, nam je čas za oblikovanje filmčka ostal samo zvečer. Tako smo bili v službeno delo vpeti praktično od jutra do večera, kar je vplivalo tudi na naše psihofizično počutje. Marsikateri strokovni delavec je v tem času ugotovil, da mu primanjkuje znanj s področja IKT. Izobraževanje na tem področju je pomembno. Zavedamo se, da tem vsebinam posvečamo premalo časa in je še ogromno stvari, ki se jih lahko naučimo in jih koristno vpeljemo k poučevanju v učilnici. Takšni pristopi koristni in uporabni, a našim otrokom glede na njihove potrebe in primanjkljaje primanjkuje predvsem rokovanja s konkretnimi materiali, ponazoritvami, izkušnjami, kar pa IKT ne omogoča.

2.3. Komunikacija na daljavo

Poučevanje na daljavo je še bolj izpostavilo problematiko vedenja na spletu. Izkazalo se je, da so uporabljena orodja otrokom sicer znana, nimajo pa ponotranjenih nekih norm, vzorcev, recimo temu bontona, kakšno vedenje je na spletu in pred kamero ustrezno. Zelo veliko težav je povezano tudi s specifiko težav otrok z avtističnimi motanjami in za svoje neprimerno vedenje niti ne razumejo, da je neustrezno.

Povsem običajna težava je bila, kako se navadimo na komuniciranje preko video klica. Tudi sicer ne moremo govoriti vsi naenkrat, video prenos pa prekinja govorečega že samo, da nekdo drug reče »mhm«. Najprej smo poskušali z dvigovanjem rok, v smislu, da iz razredne situacije prenesemo nekaj, kar že obvladamo, pa nam tudi to ni šlo, saj je audio prenos predvajal vse zvoke, tudi šume premika rok, lista, svinčnika, odpiranje vrat itd. Zato smo se dogovorili, da imajo poslušalci izklopljene mikrofone, vkljupljenega pa le tisti, ki govori. Enostavno je šlo samo tako, da smo vedno nekoga poklicali, ga pozvali, da priklopi mikrofon, predhodnika opozorili, da ga izklopi in neprestano skrbeli za dinamiko pogovora.

Ko smo to usvojili, pa so učenci ugotovili, da se, kadar imajo izklopljen mikrofon, njih ne sliši popolnoma nič. In izgledalo je, da imajo občutek, da jih tudi nihče ne vidi. Eden izmed učencev je vedno, ko ni bil več na vrsti, začel plesat, delat grimase in se preko kamere ogledovat v prenosu. Občasno je tudi izginil izpred kamere in se na posnetku pojavil z glavo navpično navzdol. Tega ni počel, ker bi se želel norčevati in zabavati druge učence. Takšen odziv izhaja iz njegovih posebnih potreb. Njemu je bilo zanimivo, kako se lahko opazuje na posnetku in je raziskoval prenos kamere. Pri tem je popolnoma

odmislil prisotnost drugih ljudi oziroma nikakor ni zmogel ponotranjiti, da trenutno poteka pouk. Zbral se je za tistih nekaj minut, ko smo se z vprašanji obrnili točno na njega. Takrat je »preklopil« na vedenje, ki ga tudi sicer poznamo pri pouku. Izgledalo je, kot bi bila to dva različna fanta. Ko pa je ponovno izklopil mikrofon in smo govorili z drugim učencem, je nadaljeval s svojim »raziskovanjem«. Zato mu je bilo izjemno težko dopovedat, da, »seveda je doma, kjer se običajno lahko zabava, pleše, uživa, a da trenutno poteka pouk, da, doma je in poteka pouk, ko mora slediti, da s temi dejanji moti ostale, ki ga, seveda, vidijo in to je njim moteče«, pa spet »da, si doma, doma lahko plešeš in se snemaš, ne moreš pa plesat sedaj, lahko se posnameš in pošlješ posnetek, sedaj pa je to moteče« itd.

Med samim video klicem so nekateri učenci v klepet neprestano pisali nesmiselne komentarje, kar je močno motilo potek pogovora. V spletno učilnico so se vključevali kot gostje, zato pri avtorju komentarja ni pisalo njihovo pravo ime, kar jim je dalo občutek, da drugi ne vemo, kdo to piše. Seveda se je to po njihovem vedenju pred kamero jasno videlo. Ko smo dotičnega učenca opozorili, naj s svojimi dejanji preneha, je bil povsem presenečen, kako vemo, da je bil on, saj nikjer to ni napisano. In tega dejansko iskreno ni zmogel razumeti. Po njegovem mnenju tam ne piše njegovo ime, zato mi ne moremo vedeti, da je to on in v to je absolutno prepričan. Po večkratnem opozorilu je celo vprašal svojo mamo, če nam je ona povedala, da to piše on. Za spreminjanje te navade oziroma razumevanja, zakaj to ni ustrezno, smo potrebovali več kot en mesec vsakodnevnega dela.

Spet druga plat težav pa je bilo umirjanje jeze, stiske, zmedenosti ostalih učencev, ki jih je takšno vedenje zmotilo. Neke ustrezne rešitve glede naštetih izzivov nismo našli. Reševali smo sproti, kolikor se je dalo in v okviru zmožnosti, ki smo jih v tistem trenutku imeli.

2.4. Kaj pa vrnitev nazaj v šolske klopi?

Učencem je bilo najprej zelo težko. Kot smo že navedli, je celotna situacija za njih pomenila res veliko različnih sprememb in soočanju z njimi zaradi specifike svojih posebnih potreb ne zmorejo biti kos. Sčasoma so ob vseh spodbudah, prilagojenem gradivu, omogočeni podpori in gotovo tudi trdem delu staršev vseeno usvojili neko svojo rutino, da so sledili naši dinamiki in smo zmogli s skupnimi močmi ohranjat neko kontinuiteto učnega procesa. V primerjavi v poučevanjem v šoli izrazito okrnjeno, a potekalo je. Proti koncu maja so tudi učenci ugotovili, da je šolskega dela med poučevanjem na daljavo manj kot v šoli, da so lahko več prosti, vreme je postajalo vedno lepše in motivacija za šolsko delo jim je izrazito padla. Tudi ocenjevanj je bilo minimalno oziroma so bila izrazito prilagojena razmeram. Nekako smo se vsi veselili povratka v šolo. Le ta pa nas je tudi malo presenetil. Prvi dan smo bili še vsi navdušeni, veseli, ker je vse po starem, ker smo spet skupaj, itd. Počasi pa so učenci še bolj spoznali, kako je bilo na nek način doma prijetno, ker je bilo dela manj, opravili so ga, ko so želeli, v šoli pa je veliko več zahtev in z učiteljeve strani podanih zelo veliko aktivnosti, dogajanja. Če so med poučevanjem na daljavo aktivno delali za šolo dve, največ tri ure, so v šoli spodbujani k aktivnosti dejansko več kot pet ur. Seveda z vmesnimi odmori in prilagojenimi aktivnostmi, a vse to zahteva zbranost, aktivnost in izpolnjevanje zahtev. Zelo veliko smo imeli spet težav z uveljavljanjem lastne volje, kar je precej spominjalo na vrnitev v šolo v začetku novega šolskega leta. Nepričakovan pa je bil še en odziv enega izmed učencev, ki se ga da razumeti v luči njegovih posebnih potreb. Ob povratku v šolo po poučevanju na daljavo učiteljice nikakor ni želel pogledati. Njegova komunikacija je bila izrazito okrnjena, izkazoval je mnogo šibkejše spretnosti vstopanja v socialne interakcije z učiteljico, pa tudi s sošolci. Prvih nekaj dni nismo preveč vztrajali z raznimi zahtevami, zato, da otroku omogočimo blažji prehod med spremembami. Potem pa smo nekako le ugotovili, v čem je težava. Temu učencu je bilo zelo všeč, da je lahko ves čas učnega procesa med poučevanjem na daljavo uporabljal računalnik, ker ima delo z računalnikom zelo rad. S tem namenom mu ga starši nadzorovano omejujejo, sedaj pa ga je lahko imel zelo veliko časa na voljo. Ne samo to, celo MORAL ga je uporabljati. Posebno navdušen je bil nad tem, da si naše posnete filme lahko ogleduje na you tube-u, da imata učiteljici tam svoj kanal. In ob povratku v šolo se z nami, s svojo učiteljico ni želel pogovarjati, ker želi, da je na računalniku in ne z njim v živo. Tudi nalog ni želel delati v živo, ker bi jih rad na računalnik in ker

ve, da je to mogoče. Potreboval je približno dva tedna, da je ponovno sprejel, da komunicira v živo in ne preko računalnika. Kljub temu je vsak dan vprašal, kdaj bo učiteljica govorila z njim po računalniku in posnela nov film, da ga bo gledal doma.

3. Zaključek

V prispevku je predstavljenih nekaj izzivov, s katerimi smo se soočali med poučevanjem na daljavo otrok s posebnimi potrebami – otrok z avtističnimi motnjami. Ob brskanju po spletu in prebiranju najrazličnejših izkušenj ostalih učiteljev smo bila navdušeni na odprtostjo, pomočjo drug drugemu in nesebičnim deljenjem dobrih praks. Žal pa je bilo veliko gradiva in dobrih izkušenj za nas neuporabnega in ga smo znali ali pa tudi opravičljivo niti zmogli prenesti v svoje delo. Preteklo obdobje nam je prineslo zelo veliko novih zahtev, ki so nas spodbudile na pot iskanja in izobraževanja glede vsebin, ki jih sedaj nismo uporabljali. Sami pri sebi smo odkrili nove možnosti, dobili nove ideje, kako še izboljšati naše delo. Hkrati pa smo dobili v prenekaterih svojih pristopih, metodah dela in prilagoditvah načina dela, morda pri posameznih otrocih, potrditev, da delamo zelo dobro in da je to, kar se otrokom omogoča v okviru naših ur, nenadomestljivo. Kljub interesom, da šolo naredimo sodobno in ogromni podpori, ki nam jo omogoča IKT, imajo naši otroci določene potrebe, ki jih lahko podpremo izključno s konkretnimi materiali, vajami v živo, najbolje v naravi.

4. Literatura

Globačnik, B. (2020). Poučevanje otrok s posebnimi potrebami. *Didakta*, letnik 30, številka 207, str. 4-7. Pridobljeno: http://www.didakta.si/doc/e-Revija_Didakta_Marec_2020_compressed.pdf

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. (2015). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf

Mosbruker, M. (2007). Študija primera izvedbe in evalvacije pouka z uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije. *Sodobna pedagogika*, letnik 58, številka 3, str. 220-236. Pridobljeno: https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-V8VUZK46/4ab9a530-a116-43c3-88ba-7d370cca18b7/PDF

Pucelj, K. (2006). Novi mediji – nova kakovost študija na daljavo. *Andragoška spoznanja*, letnik 12, številka 3, str. 66-72. Pridobljeno: https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-3BU5XNEG/4bd96a0a-0b10-4a3b-8c17-2c49ef5e8782/PDF

Žnidarko, B., Korošec Zavšek, S. (2020). *Otroci z avtizmom in pouk na daljavo*. Pridobljeno: https://www.zveza-avtizem.eu/2020/04/06/otroci-z-avtizmom-pouk-na-daljavo/

Kratka predstavitev avtorja

Tina Merela je po poklicu specialna in rehabilitacijska pedagoginja. Svojo poklicno pot je začela spomladi leta 2016 na eni izmed rednih osnovnih šol kot izvajalka dodatne specialne pomoči. Še istega leta se je nato zaposlila na Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani, kjer je najprej delala v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom, zadnja leta pa v prilagojenem izobraževalnem programu z enakovrednim standardom za otroke z avtistično motnjo. Delo z otroki z avtizmom ji je v velik izziv, da je lahko ustvarjalna, saj mora neprestano iskati nove možnosti, kako jim na ustrezen način prilagajati pouk in jih hkrati opolnomočiti za vsakdanje življenje.

Poučevanje učenca s posebnimi potrebami na daljavo z roko v roki s starši

Teaching a Special Needs Student Distance Learning Hand in Hand with Parents

Nataša Frank

OŠ Toneta Tomšiča Knežak
franknatasa5@gmail.com

Povzetek

Marca se je zgodil v šolstvu velik preobrat. Virus COVID-19 nas je pahnil v enega največjih eksperimentov poučevanja, na katerega nismo bili pripravljeni. Prvo vodilo po zaprtju šol je bila zagotovitev digitalnih sredstev za vse otroke, saj naj bi se pouk izvajal preko digitalne tehnologije. Najprej je bilo potrebno organizirati potek pouka na daljavo. Odločitev o tem, kako se bomo s tem spopadli, je bila prepuščena samim šolam. Na naši šoli smo se odločili, da naloge učencem pošiljamo preko elektronske pošte ali preko video posnetkov. V prvem razredu smo imeli tudi otroka z motnjo avtističnega spektra s težjim primanjkljajem v socialni interakciji in komunikaciji, s težjimi primanjkljaji na področju vedenja, interesov in aktivnosti in s težjimi govorno-jezikovnimi motnjami. Velik izziv je bil, kako otroku čim bolje predstaviti snov. Pričelo se je samoizobraževanje in preizkušanje različnih programov. Otroku smo pošiljali domov gradivo in bili v kontaktu s starši, ki so nam sporočali, katero gradivo je otroku zanimivo, kaj ga bolj pritegne. Na podlagi ugotovitev smo ustvarjali raznovrstna zanimiva in zabavno-poučna gradiva. Vendar pa si pri otrocih s posebnimi potrebami poučevanja na daljavo nikakor ne moremo predstavljati brez pomoči staršev, ki so ves čas ob otroku in z njim predelujejo snov. Brez njihove pomoči našega dela prav gotovo ne bi mogli uspešno izpeljati.

Ključne besede: digitalna tehnologija, otrok z motnjo avtističnega spektra, poučevanje, starši, virus.

Abstract

In March, there was a major turnaround in education. The COVID 19 virus plunged us into one of the greatest teaching experiments we were unprepared for. The first guideline after the closure of schools was to provide digital resources for all children, as instruction was to be provided through digital technology. First, it was necessary to organize the course of distance learning. The decision on how to deal with this was left to the schools themselves. At our school, we decided to send assignments to students via email or via videos. In the first grade, we also had a child with an autism spectrum disorder with a more severe deficit in social interaction and communication, with more severe deficits in behavior, interests and activities, and with more severe speech and language disorders. The big challenge for us was how to present the substance to the child in the best possible way. Self-education and testing of various programs began. We sent the material home to the children and were in contact with the parents, who told us which material was interesting to a child, and what attracted him more. Based on the findings, we created a variety of interesting and funny materials. However, in the case of children with special needs, distance learning cannot be imagined without the help of parents, who are with the child all this time and process the material with him / her. Without their help, we certainly would not have been able to carry out our work successfully

Key words: child with motor autism spectrum, digital technology, parents, teaching, virus.

1. Uvod

Zgodilo se je 16. 3. 2020, ko nas je virus COVID-19 zaprl v naše domove. Učitelji smo se spraševali, kako naprej. Pomembno je bilo, da se izobraževanje ne prekine, saj bi bila škoda zelo velika, če bi učenci ostali brez poučevanja, pa čeprav na daljavo (Orehovec, 2020). Prvo vodilo šol je bilo zagotoviti vsem otrokom digitalna sredstva, saj so se strokovni delavci zavedali, da morajo imeti vsi učenci pri poučevanju enake možnosti. Odločitve o poteku izobraževanja je bilo potrebno sprejeti čez noč. Na naši šoli smo se dogovorili, da vsak učitelj pošilja navodila za delo preko elektronske pošte ali video posnetkov. Vsak učitelj zase se je hotel kar najbolje potruditi, da bi otrokom omogočil čim bolj uspešno delo, vendar se je pokazalo, da so velike razlike med učitelji glede usposobljenosti za tovrstno izobraževanje. Kako pristopiti k otroku s posebnimi potrebami, ki potrebuje veliko prilagoditev, je bil še toliko večji zalogaj, saj smo se zavedali, da ne moremo nuditi pomoči pri vzdrževanju pozornosti, nenehnih povratnih informacijah ali pri sprotnem preverjanju. Zavedali smo se, da brez pomoči staršev ne bo moč izvesti niti ene ure izobraževalnega procesa.

2. Ko učilnico zamenja računalnik

Ena od poglavitnih osnovnih učiteljevih nalog je spodbujati k prijaznim in spoštljivim medsebojnim odnosom. Učitelj daje zgled s svojim spoštljivim vedenjem do učencev in drugih soudeležencev v komunikaciji. Daje pobude za dobre odnose v razredu, zato mora imeti ustrezne spretnosti in kompetence za spodbujanje prijetnega vzdušja v razredu (Smrtnik, 2009).

Vsebino in strukturo programa izobraževanja na daljavo je bilo potrebno prilagoditi v kratkem času. Da pedagoško delo na daljavo v času epidemije koronavirusa ne bi izgubilo svoje kakovosti, je treba prilagoditi vsebino in strukturo programa, določiti učno gradivo, učne aktivnosti, načine preverjanja znanja in omogočiti ustrezno podporo učencem (Bregar idr., 2020).

Pri načrtovanju in izvedbi učenja smo sledili učnemu načrtu in navodilom Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport glede izvajanja izobraževanja na daljavo v izrednih razmerah. Skladno z minimalnimi standardi strokovnega modula smo se osredotočili le na temeljne cilje učnega načrta in na vsebinske sklope, ki jih je bilo možno izvesti v obliki izobraževanja na daljavo (»Izobraževanje na daljavo«, 2020).

Za različne starše so potrebne različne oblike sodelovanja. Nekatere oblike so bolj pogoste kot druge. Neformalne oblike so predvsem tiste, ki nimajo stalnega imena, se spreminjajo od šole do šole in dajejo šoli dodatno kvaliteto in prepoznavnost. Podobno je tudi z različnimi programi sodelovanja (Čačinovič, 2006).

Pedagoginja Jurišič (2020) poudarja, da so družine otrok z avtizmom izpostavljene izjemnemu stresu že v običajnih razmerah, kaj šele pri poučevanju na daljavo. Starši otrok z avtizmom se soočajo z več stresa, če jih primerjamo s starši otrok z drugimi razvojnimi

motnjami in ne le s starši otrok brez posebnih potreb. Avtizem je motnja, ki pomembno vpliva na sporazumevanje, sodelovanje in tudi na samostojnost otrok. Nekateri otroci z avtizmom se težje sporazumevajo, uporabljajo na primer slike, spet drugi imajo bogat besednjak, govorijo veliko, vendar se malo dogovorijo, saj govor razumejo dobesedno, težje poslušajo, ne sledijo temi pogovora. Prav zato imajo lahko več težavnega vedenja, saj tako poskušajo sporočati svoje potrebe. Zmožnosti otroka z avtizmom se po področjih razlikujejo – na primer otrok si zapomni veliko podatkov, ki jih je le bežno videl, potrebuje pa pomoč pri osnovnih higienskih opravilih. Starši so tako vsakodnevno v dilemi, česa njihov otrok ne zmore in česa noče. Zato so pred izzivi, kdaj vztrajati pri nekih zahtevah in v kakšni meri otroku pomagati. Obenem gre za take vrste posebnih potreb, ki ne vplivajo na zunanji videz. Okolica si pogosto zato odstopanja v vedenju otrok z avtizmom pojasnjuje kot razvajenost in očitajoče zre v starše zaradi nenavadnega vedenja. Otrok z avtizmom ima lahko tudi vedenjski izbruh s kričanjem in cepetanjem, ki ga sprožijo preobčutljivosti na dražljaje (hrup, svetloba, vonji) ali pa sprememba urnika delovanje pošte, mimo katere gredo na sprehod (Jurišič, 2020).

Jurišič (2020) opozarja, da kadar se obračamo na starše in želimo njihovo podporo, se osredotočimo na razumljive in smiselne smernice – kaj od njih pričakujemo. Kadar le rečemo, da naj pomagajo otrokom pri šolskem delu, se ta pomoč pogosto konča tako, da starši opravijo več dela kot otrok, skratka, da naredijo stvari namesto svojih otrok – tudi reševanje nalog, izpisovanje ključnih informacij. Starši naj ne bodo učitelji, njihova vloga ni v poučevanju učne snovi, ampak v podpori otroku. Če smo konkretni – kadar otrok na zna rešiti naloge na str. 24, ni vloga staršev, da jo proučijo, predelajo snov in jo nato razložijo otroku. Dolgoročno je bolje, da otroka naučijo vprašati učitelja in sodelovati z njim.

V prvem razredu smo imeli učenca z motnjami avtističnega spektra, ki je imel težje primanjkljaje v socialni interakciji in komunikaciji, težje primanjkljaje na področju vedenja, interesov in aktivnosti in s težjimi govorno-jezikovnimi motnjami. Izzivi pri delu so se kar vrstili. Vedeli smo, da morajo biti navodila jasna in da se mora skozi celoten postopek ohranjati motivacija. Odločili smo se, da bomo otroku z motnjo avtističnega spektra ponudili širok program izbire različnih vsebin in se potem, skupaj s starši, odločili kako naprej. Vedeli smo, da ima naš učenec rad zabavo in smeh, zato smo veliko zabavnih slik vstavili v obravnavo snovi. Navodila za delo so morala biti kratka, razumljiva, vsebine konkretne in pojasnjene s primeri. Veliko je bilo potrebno delati pri utrjevanju in ponavljanju snovi, saj takšni otroci hitro pozabijo. Misliti je bilo treba tudi na to, da so ti učenci hitreje utrujeni, naveličani in za učenje manj motivirani.

2.1. Programi za razlago snovi

Pri razlagi snovi smo sprva uporabljali urejevalnik videoposnetkov, kjer smo snemali razlago, sestavili video posnetek in ga staršem poslali po elektronski pošti. Otrok z motnjo avtističnega spektra sprva ni znal najti in odpreti posnetka, čeprav je računalniško kar dobro pismen. Proti koncu šolskega leta je že sam odprl mamino elektronsko pošto in si predvajal posnetek.

Drugi program za razlago snovi so bile drsnice. Izbrali smo pisane barve, Velike črke in jasna ter kratka navodila, ki so bila napisana. Vedno pa smo navodila tudi posneli, le-ta so ga

čakala v levem kotu spodaj. Tu je bila pomanjkljivost ta, da nismo spodbujali branja navodil, temveč smo mu olajšali delo.

Tretji program za razlago snovi pa je bil Bandicam, ki smo ga uporabljali največkrat, saj nam prikaže našo sliko, s njegovo pomočjo lahko delimo namizje, kjer lahko ustvarjamo, listamo po učbenikih, poslušamo pesmi pri glasbeni umetnosti in počnemo še marsikaj. Posnetek lahko tudi oblikujemo, izrežemo neželene dele, dva posnetka pa lahko tudi združimo skupaj. Ker otrok vidi našo sliko, smo mu bližje. Po povratni informaciji staršev učenca je bil ta program najuspešnejši, saj je otrok zbrano poslušal, glede na to, da je bil prisoten tudi glas in vidna slika. Veliko je tudi spraševal, če je dobro naredil, če je tako prav. Na ta vprašanja pa nismo mogli odgovoriti, saj nismo bili v trenutku, ko je učenec predeloval snov, tam. Vendar nas je mama otroka kasneje poklicala, nas seznanila z njegovim odzivom oziroma vprašanji, na katera smo mu naknadno odgovorili. Na takšen način otrok ni ostal brez povratnih informacij.

Kasneje smo staršem in otroku ponudili tudi možnost, da bi pri poučevanju uporabljali tudi program Zoom, kjer smo se lahko videli in se v živo pogovorili o nalogah, poteku dela, dogodivščinah in nenazadnje tudi o stiskah, ki so nam jih starši zaupali. Ta program smo uporabili tudi za srečanje vseh otrok. Srečanja so se vsi otroci vedno zelo razveselili, saj so se videli v drugačnem okolju. Otrok z motnjo avtističnega spektra pa je bil najbolj vesel in je vsakega otroka poimenoval in ga spraševal, kaj dela. Čeprav je otrok, ki ima težji primanjkljaj na govorno-jezikovnem področju, je imel največ povedati.

2.2. Programi za utrjevanje snovi

Programe, ki smo jih uporabljali za utrjevanje snovi, smo prilagodili odzivu otroka. Najprej smo utrjevali s pomočjo kviza v Google dokumentih, kjer smo otroku postavili vprašanja in videli njegove odgovore, tako smo vedeli, če in kje potrebuje še dodatno razlago.

Zanimive so se mu zdele tudi aktivne drsnice. Pri nepravilnem odgovoru je videl sliko, kako nas udari po glavi in tega si ni želel, zato je utrjeval znanje dokler ni vse rešil prav. Pravilen odgovor ga je vodil na naslednje vprašanje. Na koncu smo podali neko spodbudno misel ali pa le sliko njegovih najljubših igrač.

Pri utrjevanju snovi smo uporabljali program Zoom, kjer je utrjevanje znanja potekalo obojestransko, in sicer tako da smo nekaj časa mi preizkušali njegovo znanje, nekaj časa pa se je on postavil v vlogo učitelja, kar rad počne tudi pri pouku, in preizkušal naše znanje o predelani snovi.

3. Zaključek

Pomembno je omeniti, da smo pri poučevanju potrebovali veliko podpore in povratnih informacij staršev. Pri poučevanju na daljavo učencev v prvem triletju so prevzeli večino poučevanja starši. Njihov prej prosti čas je bil okupiran s šolskim delom, s sedenjem pri otroku in nudenju pomoči. Mi smo jim poskušali to delo olajšati in narediti poučevanje bolj prijazno otroku. Trdimo lahko, da je marsikateri otrok v tem času postal veliko bolj računalniško pismen in samostojen, kar se je pokazalo tudi v našem primeru, saj je učenec z motnjo avtističnega spektra na začetku potreboval prisotnost staršev pri celotnem procesu, v nadaljevanju pa si je

posnetke in poslane naloge znal poiskati že sam in tudi delno delati po navodilih, ki so mu bila dana. Kljub temu da smo dobro sodelovali s starši in z otrokom, smo vsi pogrešali osebni stik in skupnost celotnega razreda ter seveda socialne interakcije, kjer se otrok z avtizmom veliko nauči. Omenjenega mu preko digitalnih tehnologij žal nismo mogli ponuditi v ustreznem obsegu.

Vse naše prilagoditve na daljavo so le del tistega, kar bi učenec sicer dobil v razredu in še te morajo v veliki meri biti izvedene s pomočjo staršev. Kot kaže, se zna izobraževanje na daljavo ponoviti, zato bo naloga vseh pedagoških delavcev, tudi v bodoče, iskanje novih možnosti in poti podajanja znanja.

4. Viri in literatura

Bregar, L., Zegmajster, M. in Radovan, M. (2020). *E-izobraževanje za digitalno družbo.* V L. Bregar (ur.). Pridobljeno s https://www.acs.si/wp-content/uploads/2020/03/e-izobrazevanje-za-digitalnodruzbo.pdf

Čačinovič, V. G. (2006). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Izobraževanje na daljavo – izkušnje za prihodnost? (2020). Pridobljeno s https://www.pei.si/wpcontent/uploads/2020/06/OM_celota.pdf

Jurišić, B. B. (2020). *Življenje otrok z avtizmom med epidemijo*. Pridobljeno s https://www.rtvslo.si/dostopno/clanki/zivljenje-otrok-z-avtizmom-med-epidemijo/545046

Orehovec, D. (2020). *Izobraževanje na daljavo – izkušnje za prihodnost*. Pridobljeno s https://www.pei.si/wp-content/uploads/2020/06/OM_celota.pdf

Smrtnik, V. H. (2009). *Spoznavanje otrok v razredu: izbrane teme razvojne psihologije za izvajanje prakse.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Strokovne usmeritve za izvedbo izobraževanja na daljavo za osnovno šolo. Zavod RS za šolstvo. (2020). Pridobljeno s https://www.zrss.si/objava/strokovne-usmeritve-za-izvedbo-izobrazevanja-na-daljavo-za-osnovno-solo

Kratka predstavitev avtorja:

Nataša Frank je vzgojiteljica predšolskih otrok, trenutno dela kot spremljevalka učencu z motnjo avtističnega spektra in učiteljica podaljšanega bivanja. Je študentka na podiplomskem študijskem programu Razredni pouk na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Poglobljeno raziskuje področje otrok s posebnimi potrebami.

Čuječnost, učenje na daljavo in otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Mindfulness, Distance Learning and Children with Mild Intellectual Disabilities

Sandra Zelko Sitar

Osnovna šola Glazija, Celje
sandra.sitar@siol.net

Povzetek

Prispevek predstavlja primer dobre prakse poučevanja in učenja otrok s posebnimi potrebami z lažjo motnjo v duševnem razvoju na daljavo. V času korona učenja in poučevanja na daljavo smo v 5. razredu osnovne šole s prilagojenim izobraževalnim programom z nižjim izobrazbenim standardom doživeli nepričakovane spremembe, stiske in obremenitve, kako učencem na primeren in njim razumljiv način podati in predati učno snov.
V svoje vsakdanje delo na daljavo smo vključevali in učencem pošiljali kratke, vendar usmerjene vaje čuječnosti. Tovrstna praksa se je izkazala za dobrodošlo in učinkovito metodo dela. Tako starši kot učenci so poročali, da so jim bile vaje zanimive in dobrodošle v vsakdanjem učenju na daljavo. Vsebine in prakse s področja čuječnosti so prispevale k opolnomočenju učencev in preusmeritvi njihove pozornosti tudi na druga področja dela in ne zgolj na podajanje ter usvajanje učnih vsebin. Vaje čuječnosti so bile učencem predane preko učne snovi, in sicer kot uvodno motivacijsko delo ali kot sprostitvena dejavnost ob koncu učnega dela.

Ključne besede: čuječnost, posebne potrebe, učenje in poučevanje na daljavo.

Abstract

The article discusses an example of good practice of distance learning and teaching for special needs students with mild intellectual disabilities. In the corona period of distance learning and teaching of the 5th grade of elementary school within the Adapted Educational Programme with a Lower Educational Standard; we have experienced unexpected changes, distress and an increased work load focusing on how to teach material to students in a suitable and understandable manner.
In our working day of distance teaching on line, we included and sent to our students short but directed mindfulness exercises. Such practice has proven to be a welcome and efficient work method. Parents as well as students reported that they found such exercises interesting and useful in daily distance learning. The contents and practices from the mindfulness field have attributed to empowerment of student and to directing their focus on other learning fields as well, not only on the acquiring of specific contents. Mindfulness exercises have been implemented into teaching the planned materials as an introductory motivational work or as a relaxing activity at the end of the lesson.

Keywords: distance learning and teaching, mindfulness, special needs.

1. Uvod

Živimo v času nenehnih sprememb, vsakodnevnega prilagajanja in iskanja optimalnih rešitev za vsakega posameznika. Korona čas je učiteljem in drugim strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju prinesel veliko mero iznajdljivosti, ustvarjalnosti, strpnosti, razumevanja in iskanja rešitev pri svojem delu. V mislih imamo predvsem delo vsakega posameznika, ki tako ali drugače deluje v procesu vzgoje in izobraževanja. Vsak učitelj je bil »prisiljen« delovati v svojem domačem okolju in se znajti na povsem sebi avtentičen način.

Avtorica članka poučuje v 5. razredu osnovne šole s prilagojenim izobraževalnim programom z nižjim izobrazbenim standardom in se v preteklosti še nikoli ni srečevala s poučevanjem na daljavo. Pravi, da je pri delu na daljavo doživljala osebne stiske in porajala so se ji vprašanja, kako naj učenje na daljavo poteka kakovostno. Pri opravljanju svojega dela je ves čas mislila na svojih devet učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju, govorno-jezikovnimi motnjami, nekateri med njimi pa so opredeljeni tudi kot dolgotrajno bolni otroci ali otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Ravno pred šolanjem na daljavo se je razredu pridružil novinec, ki ga ni imela niti priložnosti spoznati, ugotoviti njegovo delovanje in kakšna so njegova močna ter šibka področja, zato je bilo njeno delo še težavnejše.

V času učenja in poučevanja na daljavo je skupina učencev s posebnimi potrebami predstavljala heterogeno skupino otrok, pri katerih je bilo treba ravno tako upoštevati temeljne cilje vzgoje in izobraževanja. Slednje izpostavljata Krek in Metljak (2011), ki pravita, da je namen šolanja oblikovanje samostojnega, razmišljujočega in odgovornega posameznika, ki se opira na kakovostno pridobljeno znanje in druge spretnosti. Prav tako je treba upoštevati dejstvo, ki ga navaja tudi E. Žgur (2017b), da imajo učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju LMDR) manjšo sposobnost za učenje. Učni program omogoča tovrstnim učencem številne priložnosti, da pridobivajo in utrjujejo znanje na različne multisenzorne načine. Pri učenju na daljavo je težko ohranjati kakovost in raznolikost učnih metod ter didaktike poučevanja. Hkrati imajo učenci z LMDR, kot tudi navaja E. Novljan (1997), znižano sposobnost samokontrole in težave pri premagovanju zahtev svoje okolice. Nenehno se nam je postavljalo vprašanje, kako in na kakšen način naj se približamo učencem. Navsezadnje smo socialna bitja, ki smo medsebojno odvisni, se učimo drug od drugega in živimo drug z drugim.

Namen ni bil zgolj predajanje učne snovi in prelaganje odgovornosti ter dela na starše. V času poučevanja na daljavo smo razvijali lastno potrpljenje in vztrajali v predanosti do lastnega dela. R. Sharma (2019) jasno izraža svoje stališče, da vsakdo od nas nosi v srcu tihega genija in zmagoslavnega junaka. Slednja misel je bila vodilo v pedagoškem procesu poučevanja in učenja na daljavo. Hkrati je bilo nenehno izpostavljeno zavedanje, da na novo nastala situacija pomeni spremembe in prilagajanja za vse nas. Tako za učence, starše kot učitelje.

V nadaljevanju prispevka je opisano, kako je čuječnost pripomogla k delu na daljavo. Namen prispevka je predstaviti pozitivne in negativne učinke čuječnosti kot prakso, ki od posameznika zahteva trenutno pozornost in osredotočenost na TU in ZDAJ. Kako je tovrstna praksa vplivala na otroke z LMDR, je izpostavljeno v osrednjem delu. Nenehno smo se spraševali, ali je mogoče s pomočjo uporabe čuječnosti pri delu na daljavo vplivati na razpoloženje, motivacijo za vsakodnevno učno delo in čustveni odziv otrok z LMDR. Zastavljali smo si vsakodnevna vprašanja: Nam bodo otroci sledili? Jim bodo všeč vaje čuječnosti? So posamezne vaje predstavljene, oz. opisane dovolj jasno in razumljivo? Bodo učenci dejansko izvajali in vadili posamezne vaje čuječnosti? Se lahko na pomoč in odzivnost obrnemo na starše? Smo bili pri svojem delu učinkoviti? Na ta in še mnoga druga refleksivna vprašanja smo si odgovarjali vsakodnevno. Pri otocih smo individualno preverjali všečnost in ustreznost posameznih vaj.

2. Lažja motnja v duševnem razvoju in prakticiranje čuječnosti

Pri delu na daljavo se je nenehno upoštevalo pomembno dejstvo, da sta strukturirano in vodeno poučevanje nujna za uspešno učenje učencev z LMDR. Večina jih je zmožna samostojnega vključevanja v družbo, opravljanja enostavnih del, vzdrževanja socialnih odnosov in prispevanja k skupnosti, najpogosteje ob podpori socialne službe (Colnerič in Zupančič, 2005; Može Cedilnik, Uršnik in Filipčič, 2011). Kljub vsemu pa je imel vsak učenec svoje omejitve in ovire znotraj svojega domačega okolja. Posledično sta bila napredek in uspeh vsakega učenca drugačna. Kot pomoč in tudi motivacijsko sredstvo pri vzgojno-izobraževalnem procesu na daljavo so bili uporabljeni različni pristopi čuječnosti, snemanja internih video vsebin, PowerPoint predstavitve z lastno razlago, osebni telefonski klici, zasebne videokonference in pisanje osebnih pisem. Kot pedagoški delavci se nenehno zavedamo, da s svojim delom ne vplivamo zgolj in samo na znanje posameznega učenca, temveč tudi na njegov cilj kot celostni razvoj posameznika. Zavedanje, da učenec pred nami ni zgolj telesno bitje, temveč deluje z umom, različnimi čuti in svojimi individualnimi posebnostmi, nas prebudi iz stanja, da ni vse dobro za vse učence, zato je potrebno nenehno ozaveščanje in iskanje novih načinov učenja, poučevanja, strategij, metod, ki bodo prilagojene posamezniku z LMDR.

Glede na to, da je bil proces učenja in poučevanja na daljavo popolnoma nova sprememba za vse nas, tako za učitelje kot učence, smo se zavedali, da sta napredek in razvoj vsakega učenca individualna in povsem različna. Potrebno je bilo upoštevati tudi domače okolje, ki ni vedno najbolj spodbudno in pozitivno naravnano do učnega procesa. Morda se bralec sprašuje, zakaj in kako vemo, da smo bili čuječi in so bili učenci čuječi pri izvajanju posameznih vaj. Dr. E. Škobalj (2017) bi rekla, da govorimo o čuječnosti takrat, ko notranje stanje človeka doživlja notranjo budnost, zbranost in zmožnost koncentracije in osredotočanja. Pri delu na daljavo smo želeli, da se ravno to notranje stanje učenca prebudi. Hkrati smo upoštevali tako teoretična dejstva kot lastne izkušnje, da imajo otroci z LMDR v akademskem smislu znižane sposobnosti za učenje. Govorimo tako o odstopanjih na področju konceptualnih, socialnih, motoričnih, čustvenih in praktičnih veščinah (Colnerič in Zupančič, 2005; Žagar, 2012; Lindblad, 2013; Marinič idr., 2015; Žgur, 2017a).

Vadba oziroma prakticiranje čuječnosti na daljavo je predstavljalo novo metodo dela in ob enem tudi izziv. Navsezadnje se ni vedelo, kaj naj pričakujmo, saj je bil spekter težav otrok zelo širok. Posluževali smo se dejstva, ki ga navaja M. Kralj (2016), da je lahko redna uporaba čuječnosti podlaga za učenje različnih spretnosti in znanj. Pri delu so bile uporabljene različne metode dela, ki spodbujajo razvoj socialno-čustvenih kompetenc, učnih kompetenc in rezilientnosti. Avtorica meni, da vadba čuječnosti pri otrocih s posebnimi potrebami služi kot varovalni dejavnik tako za duševno kot telesno zdravje in optimističen odnos do življenja.

Delo na daljavo je za učence z LMDR predstavljalo vsakodnevni izziv in hkrati obremenitve. Namen je bil z vajami čuječnosti in vsakodnevnimi zabavnimi izzivi doprinesti k lahkotnosti in prijetnosti učnega procesa. Tudi Y. Y. Tang, B. K. Hölze in M. I. Posner (2015) v svojem prispevku pišejo o dokazih, da čuječnost povzroča nevroplastične spremembe v strukturi in delovanju možganov v predelih, ki so odgovorni za pozornost, organizacijo, emocije ter samozavedanja. V prihodnosti vidijo, da s pomočjo raziskav ter študij praksa čuječnosti obeta zdravljenje različnih motenj, vpliv na dobro počutje ter krepitev zdravega uma.

Čuječnost kot metoda poučevanja je bila uporabljena pri delu z otroki z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Obenem smo se zavedali, da s pomočjo čuječnosti ne skrbimo le za osredotočanje na sedanji trenutek s posameznim otrokom, temveč vplivamo tudi na svoje in posredno na učenčevo kakovost življenja. Tudi E. Škobalj (2017) izpostavlja, da sta kakovost življenja in čuječnost sorazmerni. Čuječnost je torej kakovost, ki jo je najprej treba načrtno

vzgajati v sebi in šele nato pri svojih učencih. Komponente čuječnosti so bile vključene že v sam učno-vzgojni proces pred delom na daljavo. Z učenci smo spoznavali različne tehnike vaj dihanja, pozornosti in kratkih meditacij. Upoštevano je bilo dejstvo, ki ga izpostavlja tudi E. Škobalj (2017), da ni toliko pomembno, česa vse še ne znamo in česa se še nismo zmožni naučiti, temveč je pomembno, da smo se kot subjekt pripravljeni učiti in pridobivati znanje ter izkušnje. Ta popotnica je bila predana tudi učencem. Vaje so delali v svojem ritmu in tempu ter na prijazen in nežen način do sebe. Zanimivo je opazovati male bistre glave, ko vidiš, kaj znajo danes in tega niso znali včeraj. Enako velja za jutri, kar nam je še nedosegljivo in nedostopno. Pomembno je zavedanje, da je sedanjost življenja tista, ki prinaša male spremembe in te bistveno vplivajo na vsakega posameznika.

Prakticiranje čuječnosti na daljavo je predstavljalo izziv tako za učence kot strokovne delavce. Stopali smo v deželo neznanega in se učili drug od drugega. E. Škobalj (2017) pravi, da čuječnost ne pomeni nič drugega kot to, da odpremo oči, da nas slednja popelje k znanju. Cilj in namen učenja na daljavo sta bila pridobivanje znanja in hkrati biti v svoji notranji budnosti ter se uriti v čuječnosti. H. Sunim (2018) pravi, da svet začne obstajati šele po zaslugi zavedajočega se uma. Torej tisto, na kar se naš um osredotoča, postane naš svet. Glede na to, da je bilo v času učenja na daljavo veliko novosti in stresa tako za učence, starše kot nas, ki delamo v vzgoji in izobraževanju, smo želeli, da naš in učenčev um zaposlimo z nečim prijetnim, zabavnim in pozitivnim. H. Sunim (2018) pravi, da svet doživljamo glede na stanje svojega uma. Ko smo radostni in sočutni, je tudi svet takšen in obratno. Um učencev in naš lastni um smo zaposlovali z vsakodnevnimi kratkimi vajami čuječnosti. Navdušenje nad čuječnostjo smo skušali vsakodnevno prenašati na učence. Pri tem je bilo potrebno učenje na daljavo ustrezno uravnovesiti med strastjo do čuječnosti in sposobnostjo učencev za prakticiranje le-te. Počasi so odkrivali, da so jim določene vaje všeč, spet drugič so jim bile nekoliko manj, naslednjič spet nekoliko bolj.

2.1 Metode dela pri delu na daljavo v času korone

S svojim pristopom smo želeli pri devetih učencih z LMDR na nekoliko drugačen način vzpodbujati radovednost, igrivost, sproščenost, raziskovalni duh, notranjo budnost in drugačen pogled na učenje. Tega bi se bistveno težje lotili, če sami ne bi prakticirali čuječnosti v vsakdanjem življenju. Težko je navduševati in karkoli predajati mlademu rodu, če sam nisi zavzet ter iskren do določene prakse. Pri delu smo pogosto upoštevali preverjena dejstva znanih strokovnjakov. V tem primeru smo se posluževali ideje ameriškega psihologa Maslowa, ki izpostavlja, da sprostitev psihomotorične energije zadovoljuje potrebo po prijetnih izkušnjah kot tudi težnjo po osebnostni celovitosti skozi integriranje duševnosti in telesnosti (Kroflič in Gobec, 1995). Spraševali smo se, kako čuječnost pomaga pri vzgoji in izobraževanju na daljavo.

Pri delu smo uporabljali različno strokovno literaturo, prilagajali didaktični material in iskali različne metode za popestritev dela na daljavo. Izvedli smo trimesečno spremljanje učencev z LMDR ob izvajanju različnih tehnik čuječnosti. Primer dobre prakse, ki je predstavljen v nadaljevanju, je bil izveden na podlagi lastnih pisnih zapisov, ki so bili pridobljeni na podlagi opazovanj in beleženja. Izvajanje dejavnosti čuječnosti je potekalo v domačem okolju. Raziskovalne aktivnosti so temeljile na zbiranju in analiziranju podatkov, s poudarkom na sami aktivnosti učencev in sodelovanjem s starši. V nadaljevanju je predstavljen nabor oz. izbor posameznih vaj, ki so bile posredovane učencem z LMDR.

2.2 Izbor vaj čuječnosti pri delu na daljavo

Vaje so bile dane vedno na začetku prve ure ali na koncu dneva. Z vsakim učencem posebej je bila narejena evalvacija uspešnosti opravljanja vaj. Upoštevalo se je načelo »manj je več«, saj je bil namen tovrstnih vaj, da se izvajajo redno in v krajšem času.

Predstavitev izbora del vaj, ki so bile uporabljene za prakticiranje čuječnosti pri delu na daljavo:

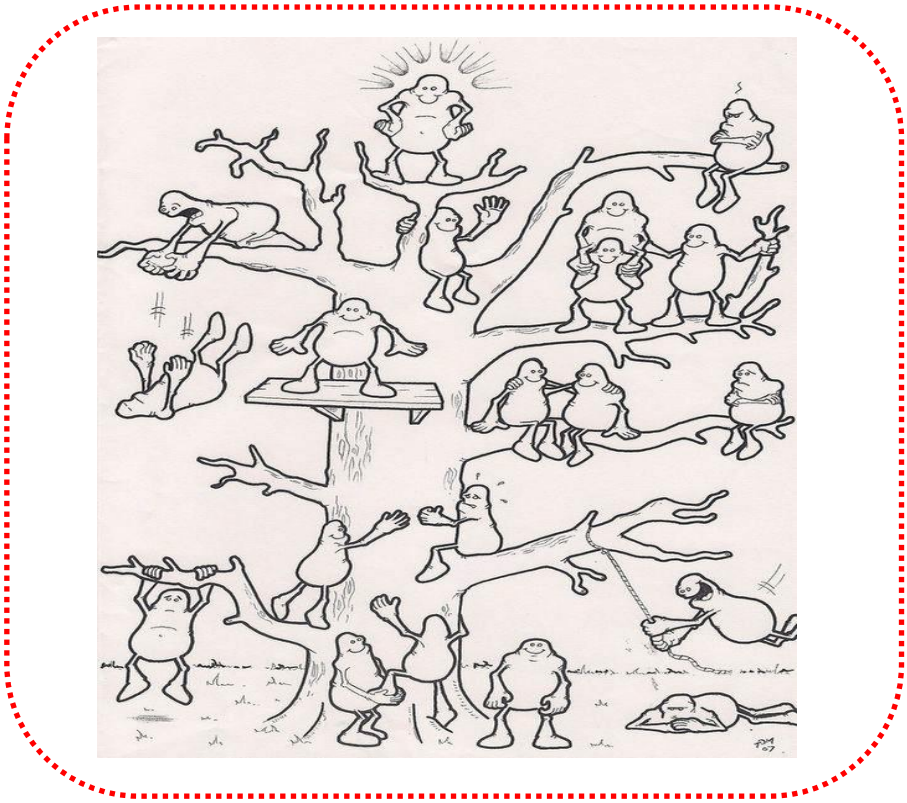
1. VAJA: Učenec je ozavestil svoje notranje počutje, in sicer kako se počuti v danem trenutku. Učenec se je moral vprašati po počutju in kaj lahko naredi za svoje dobro počutje.

Slika 1: Moje počutje

2. VAJA: Kako se lahko umirim?

Slika 2: Kako se umirim

3. VAJA: Kateri človek ti je najbolj podoben? Pobarvaj ga.



Slika 3: Kateri človek sem jaz?

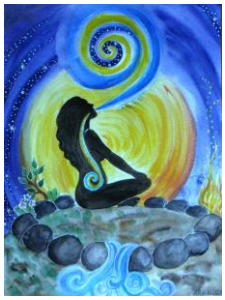
4. VAJA: Prijazno sporočilo

SVOJIM DOMAČIM NAPIŠI KRATKO IN PRIJAZNO SPOROČILO.

5. VAJA: Sprostitvena dejavnost ob koncu dneva

V svojem srcu najdeš mesto tišine!
Iz tvojega srca ti govori glas tišine!
Svoje srce nosiš vedno s seboj –
Torej je glas tišine povsod s teboj!

Sprostitev v tišini

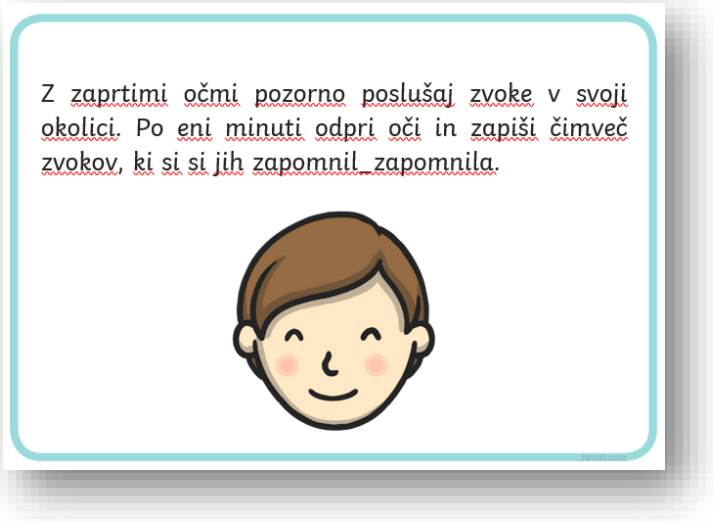


Vajo izvedi z zaprtimi ali odprtimi očmi – če želiš imeti odprte oči, si izberi točko v prostoru in jo med izvajanjem vaje opazuj.

- Desno dlan položi na trebuh, levo dlan pa na prsni koš.
- Pozornost usmeri na trebuh, ki naj bo sproščen.
- Z vdihom začuti dviganje trebuha.
- Z izdihom začuti sproščanje trebuha

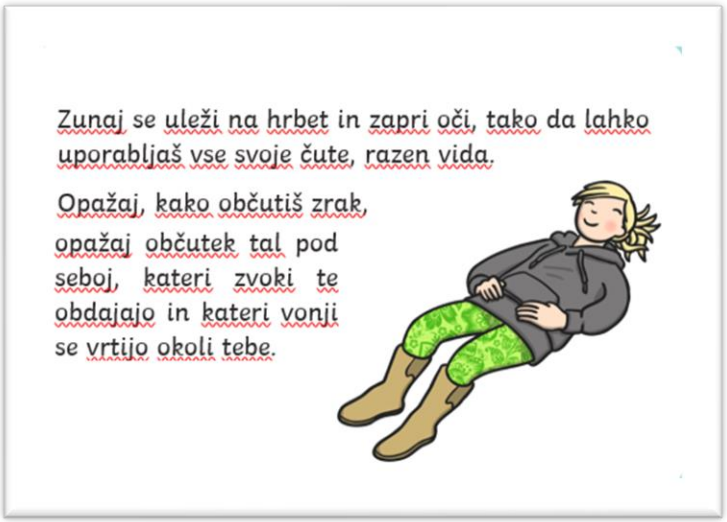
6. VAJA: Razgibavanje in osredotočanje na svoje telo

7. VAJA: Urjenje pozornosti na TUKAJ in ZDAJ



Slika 4: Moja pozornost

8. VAJA: Vaja ob koncu delovnega tedna



Slika 5: Umiritev

9. VAJA: Išči spodnje predmete na sliki.

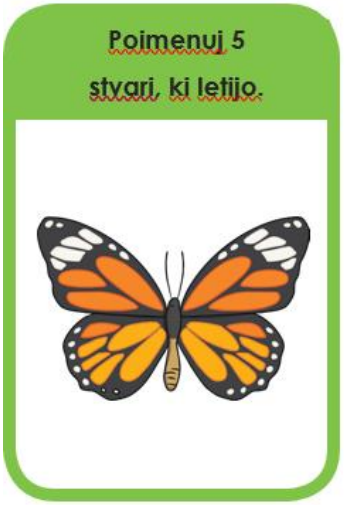
Slika 6: Vidna pozornost

10. VAJA: Pozornost na svoje telo

11. VAJA: Čuječa hoja

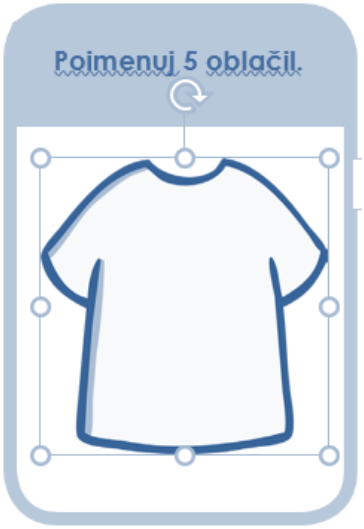
Slika 7: Hoja

12. VAJA:



Slika 8: Poimenovanje

13. VAJA:



Slika 9: Poimenovanje

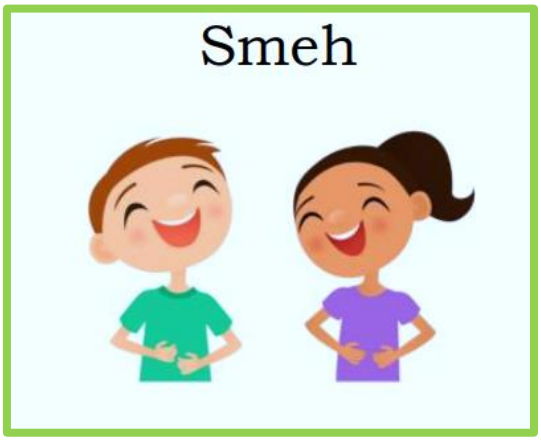
14. VAJA:

Slika 9: Poimenovanje

15. VAJA:

Slika 10: Glasovno urjenje

16. VAJA: Povabi v družbo enega družinskega člana in se skupaj smejta 3 minute.



Slika 11: Zabava

17. VAJA: Najdi in poimenuj.

1. 5 stvari, ki jih lahko VIDIŠ.
2. 4 stvari, ki se jih lahko dotakneš.
3. 3 stvari, ki jih lahko slišiš.
4. 2 stvari, ki ju lahko vonjaš.
5. 1 stvar, ki jo lahko okušaš.

18. VAJA: Vroč čaj

Predstavljaj si, da v rokah držiš skodelico vročega čaja in ga približaš svojemu nosku.
Globoko vdihni skozi nos, da povonjaš vonj svojega čaja.
Počasi izdihneš skozi usta, da svoj vroči čaj ohladiš.

Večkrat ponovi.

19. VAJA:

Napiši 3 stvari, ki so TI na tebi najbolj všeč.

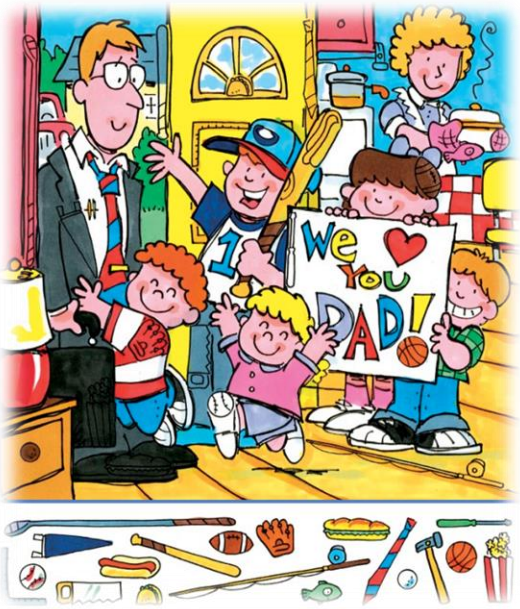
20. VAJA:

NAJBOLJ SMEŠNA STVAR, KI SE TI JE ZGODILA DANES ☺

21. VAJA :

Če bi imel/a super MOČ, bi to bila:

22. VAJA: Poišči spodnje predmete



Slika 12: Vidna pozornost

3. Zaključek

Poučevanje in učenje otrok z LMDR na daljavo predstavlja velik izziv ter nabor različnih obremenitev. Pri tem je treba upoštevati kompleksno razsežnost individualnih značilnosti vsakega posameznika in individualne posebnosti domačih razmer. Učenci so se različno odzivali na učno delo na daljavo. Potrebno je bilo veliko osebnega stika, individualnih telefonskih pogovorov in motiviranja za učno delo. Ko je učno delo steklo, so tako starši kot učenci dobili nek občutek za delo in vse je bilo lažje. Tu se postavi vprašanje ali smo bili pri izvajanju vaj za krepitev pozornosti, sedanjosti in doseganja notranje budnosti uspešni ali ne. Glede na samo refleksijo, odzivnost otrok in staršev so bile vaje dobrodošle in po večini opravljene. Prav tako so se našli posamezniki, ki jim vaje niso bile po godu. Če upoštevamo dejstvo, da tudi v razredu niso vsi učenci pripravljeni na sodelovanje, nas ni presenečalo, da tudi pri šolanju na daljavo nekateri niso želeli opravljati posameznih vaj. Glede na pogovor s starši smo dobili povratno informacijo, da je bilo otrokom še posebej všeč, ko so bili k sodelovanju in aktivnostim povabljeni tudi ostali družinski člani. Ne smemo pozabiti na specifičnost oseb z LMDR. Vsakodnevno se soočamo s prilagoditvami in individualnimi posebnostmi učencev. Vsak med nami ima svoje potrebe, želje in interese, kar posledično vpliva na naša občutenja, doživljanje in navsezadnje motivacijo za delo. S pomočjo kratkih in kontinuiranih vaj čuječnosti smo pripomogli k boljšemu vzdušju v domačem okolju in učence spodbujali, da so za trenutek razmišljali nekoliko drugače. Upoštevali smo dejstvo, da ni pomembno, koliko časa se urimo v posameznih vajah, temveč, da poteka konstantno in redno. Učenci so se z vajami čuječnosti sprostili in hkrati spoznavali svojo lastno ustvarjalnost ter kreativnost. Sproščenost prinaša ugodje in nekaj prijetnega za posameznika. Če so učenci sproščeni in na nezavedni ravni sledijo nekim pravilom ter se ob tem še zabavajo, lahko dosežemo večje učinke za nadaljnje učno delo.

S prispevkom smo prikazali, kako lahko na različne načine preprosto in enostavno dosežemo več, kot bi marsikdo pričakoval. Otrokom so bile vaje všeč in več kot polovica otrok

je izvajala vaje redno. Kljub temu, da so včasih metode izven okvirjev, jih učenci radi preizkusijo in se ob tem še zabavajo.

4. Literatura

Colnerič, B. in Zupančič, M. (2005). *Osebnostne značilnosti učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju.* Anthropos, 1(4), 7−33. Pridobljeno s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-4TRVLAND

Kralj, M. (2016). Učenje čuječnosti za razvoj rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami. V Mednarodna konferenca Mindfulness. Bodite čuječni, poučujte čuječno in učite čuječnost (str. 83–98). *Mednarodna konferenca Mindfulness* 2016, Ljubljana, 20.−22. oktober 2016. Polhov Gradec: Eduvision.

Krek, J. in Metljak, M. (ur). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kroflič, B., Gobec, D. (1995). *Igra – gib – ustvarjanje – učenje.* Metodični priročnik za usmerjene ustvarjalne gibno-plesne dejavnosti. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Košenina, K. (2016). *50 vaj za urjenje čuječnosti v razredu. Pridobljeno* s https://ucilnice.arnes.si/pluginfile.php/1801215/mod_resource/content/1/PRIRO%C4%8CNIK%20%2050%20vaj%20za%20urjenje%20%C4%8Duje%C4%8Dnosti%2C%20Klaudija%20Ko%C5%A1enina%2C%202016.pdf

Lindblad, I. (2013). *Mild intellectual disability: Diagnostic and outcome aspects*. Gothenburg: University of Gothenburg. Pridobljeno s https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34073/1/gupea_2077_34073_1.pdf

Marinič, D., Burnik, F., Vališer, A., Barborič, K., Potočnik Dajčman, N. in Dretnik, F. (2015). Otroci z motnjami v duševnem razvoju. V N. Vovk Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 6–7). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi- potrebami.pdf

Može Cedilnik, H., Uršnik, S. in Filipčič, T. (2011). Otroci z motnjami v duševnem razvoju. V N. Vovk Ornik (ur.), *Delo z otroki s posebnimi potrebami, učnimi težavami in posebej nadarjenimi učenci.* Praktično gradivo s strokovnimi napotki in konkretnimi primeri dejavnosti. Maribor: Založba Forum Media d. o. o.

Novljan, E. (1997). *Specialna pedagogika oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Sharma, R. (2019). *Ob 5-ih vstani in svet ti bo ležal na dlani*. Tržič: Učila International.

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja.* Maribor: Ekološko – kulturno društvo za boljši svet.

Sunim, H. (2018). *Stvari, ki jih lahko opazite samo, če si vzamete čas.* Tržič: Učila International.

Tang, Y. Y, Hölze, B. K. in Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. Nature Reviews Neuroscience, 3 (213−225).

Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Žgur, E. (2017a). Vloga razvoja motorike pri otroku in njena vpetost v predšolski kurikul − pomen zgodnje obravnave. V B. Vrbovšek, D. Belak in S. Žnidar (ur.), *Različni otroci − enake možnosti.* (str. 28−40). Ljubljana: Supra.

Žgur, E. (2017b). Bralne sposobnosti pri učencih različnih osnovnošolskih programov. *Socialno delo*, 56(1), 21−33.

Kratka predstavitev avtorja

Sandra Zelko Sitar je univerzitetna diplomirana pedagoginja in sociologinja kulture ter magistrica profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike, posebne razvojne in učne težave. Je učiteljica na OŠ Glazija v Celju. Pri delu z otroki z lažjimi motnjami v duševnem razvoju išče nove metode in pristope učenja. Svoje znanje dopolnjuje s številnimi seminarji in dodatnimi programi izpopolnjevanja ter izobraževanja.

»Srečo v prihodnosti si najbolj zagotoviš tako,
da si, kar se da, srečen ZDAJ.«
(Charles W. Eliot)

VI

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND OUTDOOR LEARNING

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ IN POUK V ZUNANJEM OKOLJU

The Garden Party

Josh Skjold

The American School of Warsaw
jskjold@aswarsaw.org

Abstract

This action research project explored two areas of learning: (1) How sensory can stimulate creative writing in terms of literary techniques, and (2) How might an experience in the natural ecosystem reveal attitudes towards the environment. Participant groups were 9th grade English classes (42 students), English language arts teachers and an English as an additional language facilitator at the American School of Warsaw (Poland).
Creative writing activities were coupled with tasks in the community garden for the development of language attached to each task. The writing was then extended through classroom work. Ecolinguistic analysis was made through a three-step approach by analyzing the language produced in terms of natural ecological elements, then looking at it through the lens of sustainable attitudes and finally, what these narratives may tell us about attitudes or changing attitudes of the participants (Stibbe).
It was found that the experience in the garden led to meaningful and creative development of imagery, similes and metaphors which contained natural ecological elements as a carryover from the activities. Through ethnographic data collection (questionnaire and video) it was shown that this work had an impact on the attitudes of the learners towards the environment and revealed deeper connections to their natural ecology.

Keywords: Action Research, Creative Writing, Ecolinguistics, Environment, ELL (English Language Learning).

1. Introduction

"We are doing shoveling work in a ditch, it's disgusting…Are you having fun? Yeah, we're having a lot of fun (ha, ha :) (The Garden Party - accompanying documentary film)." Initially, this could bring a bit of confusion when attempting to assess learners' connections to their natural and/or language ecologies. Yet, however resistant it may have sounded, with good fun attached, it was more relevant than both invested groups initially realized. Outside of the realm of aromachologist; as an amateur "sniffer," the composting area did not smell entirely attractive, yet it is an earthy smell that we had all become somewhat disconnected from.

Being not the first visit to our school's community garden, this was no surprise to those who had a turn of the 17 tons of school produced organic waste processed yearly in the composting area. Perhaps the pungency is always a bit of a surprise, "intense and livid" – alive – and a good place to be stimulated by our very real natural "cycling" into the "more than human world" (Abram, 2017, pp.16, 24-26). Indeed, a very stimulating place to create connections between ecology and language, that may not be so separate as one might think (Stibbe 1). Certainly, a place to inspire metaphors (ditches) and to look more closely at how they reveal relationships

between language and the natural world, and fill a language usage need for Language Arts English class.

As a high school English as an additional language (EAL) facilitator and support coach in a co-teaching role with 9th grade teachers, we were confronted with the challenge of having students introduce more descriptive language into a short fiction summative project. They had been given examples from great works, exercises to emulate and had discussion on the value and place of incorporating literary techniques in short fiction. Yet, as a team, we were still reaching further to make it "meaningful and real" to the students. As we have a community garden and are often looking for ways to incorporate it into the curriculum, this seemed like an opportunity to make sustainability a bit more visible and introduce learners further to this experience. We came upon the idea of going through a cycle of activities such as mixing compost, pulling weeds, raking leaves, etc., and provided simple sentence frames (see appendix) that framed similes and metaphors and allowed learners to describe these experiences. They were able to adapt these examples to enrich their short fiction works. It also revealed a bit about their language ecology and potentially their attitudes towards sustainability.

2. Background

For the purpose of this exploration, ecolinguistics will be used as a lens in a three part process proposed by one of the current pioneers of ecolinguistic analysis - Arran Stibbe, a professor of Ecological Linguistics at the University of Gloucestershire (UK) - to reveal the connections learners have to their environment as reflected in language expression. He proposes (step 1) initial linguistic analysis of language produced (in this case) or encountered in our world to expose the narratives that drive our choices. Then (step 2) to juxtapose these narratives with sustainable ecological approaches. A final step (step 3) may culminate to a consciousness raising of the crafting of the narratives that drive our choices and ultimately our behavior towards more sustainable action in harmony with the ecosystems humans are inevitably linked to (Part 1: Introduction - The Stories We Live By - An Online Ecolinguistics Course). This systematic approach to "taking a closer look" at the language we were using, and then to put it into the frame of ecology and sustainability was attractive from an English language learning and stewardship perspective. Perhaps a bit more context on ecolinguistics may be helpful at this point with a nod to complexity (chaos theory) as a facilitating perspective for language acquisition.

An ecolinguistic approach is multidimensional in the sense that it can explore four different strands of how one might "interpret what the environment of a language is:" *The symbolic (multiple languages in one environment)*, the *natural (language relating to the biological ecosystem)*, the *sociocultural (culture and social interaction that impacts communication contexts)*, and the *cognitive (biological capacity to adapt and produce symbols within a given environment)* (Steffensen and Fill, 2014, page 7). Ecolinguistics attempts to raise consciousness of language interaction within four highly complex contexts (multiple language, biological, social, and cognitive interaction) if not indeterminate (hard to define where one starts and the other begins in their interaction) systems of language understanding, usage, and acquisition.

Complexity theory explains language acquisition "…as a dynamic, complex and non-linear process" (Larson-Freeman, 1997, page 142). It may be argued that these differing language ecology contexts and their interaction in language production and reception, are complicated to separate. For example, natural ecology may be clearly embedded in the cultural makeup of a given group that coexists (spends time engaging in nature) with the natural ecology, and would have a high frequency of nature imagery and vocabulary - such as in the British Romanticism literary movement. John Keats expressed in 1818 "[I]f Poetry comes not as naturally as the Leaves to a tree it had better not come at all," (Poetry Foundation). It is clear that this analogy's framing is drawn from nature, yet was it drawn directly from his interaction with nature or his dialog held with fellow Romanticist writers' appreciation of nature -a primary part of his group's cultural identity? Essentially, it may be more precise to say that they have interacted in a complex way and that the final writing product illustrates a deep connection between natural ecology and very human cultural language expression.

It may be important to understand that these strands "…capture different perspectives on the environment of language: each provides a figure–ground constellation that focuses on one ecological dimension while not, of course, denying the importance of the others" (Steffensen and Fill, 2014, page 7). Rather than employing the "reductionism" of natural sciences, by isolating factors (perhaps inorganically), complexity theory examines the interconnected nature of language, since it may be impossible to clinically isolate the complex factors that develop and impact language creation and usage (Larson-Freeman, 1997, Page 142). To provide an introductory explanation of ecology, within the ecolinguistic sense, there have been two separate, yet not mutually exclusive definitions from two prominent 20th century linguists that have provided the foundation for ecolinguistics.

Initially, throughout the 1970's and 1980's, Einar Haugen defined language ecology as the interaction between any language and any environment (Haugen, 2001, page 57, in Lankiewicz, 2015, page 16). This is generally how an environment, not specifically, yet may include the natural environment, impacts language and vice versa. For example, it may be an examination of corporate culture and work conditions, or a forest service and a forest. How language interacts and develops in these arenas and how the ecologies are influenced by the language used. In the corporate culture context, it may be how company policy perpetuates employee attachment to the importance of the work by using possessive pronouns in mission statements such as (pronouns italicized by the author): "*Our* employees help us carry out this task through their daily behaviors and unwavering commitment to doing the right thing. *We* refuse to neglect our reputation of trust and integrity, and *our* actions prove that *we* do what *we* say *we* will" (Proctor and Gamble). Another example could be how diction is configured through use of jargon by those who work there to give a sense of ownership to the environment of the workplace by employing their own selective coding. In a forest it may be how the forestry service addresses trees and plants figuratively as an anthropocentrically served commodity through "land management," "vegetation management," and "forest restoration" to be manipulated and maintained for human benefit (USDA). In both cases the *language framing, or the larger semantic meaning of the language (wider context),* of the relationship positively benefits the institutions of the corporation and forestry service, respectively.

Much of this identification is done through framing and the use of metaphor. Framing may be defined, in the cognitive and brain sciences, as the schema or system of meaning in a particular context, and the various roles that are played and relationships between the roles that make up a particular system (Lakoff 71-72). Lakoff uses a hospital as an example with the various roles and relationships between patient, doctor, nurse and treatment - this is the cognitive frame or system. This may be then extended to a metaphor - which can be defined as the drawing of two seemingly disconnected fields - a source frame (hospital) and target domain or what is being talked about (Stibbe 65). For example, "My children are sick and our home has been turned into a small hospital." Without much further explanation, a receiver may divine meanings through the source frame of hospital and transfer those meanings and roles to a home (target domain) with sick children being the patients, parents serving as caregivers, and various treatments being employed. Basically, a frame is a different context for understanding a certain reality. Framing and metaphors are employed widely to understand problems facing our world: to manipulate and gain understanding.

To further Haugen's exploration of language ecology, a movement began to examine how framing of language communication affects relationships to natural ecology. In the 1990's, Michael Halliday made a call to applied linguists to address social and natural environmental issues. This second definition encompasses environment in the biological sense and how language interacts with the natural and social environment, which may be a part of analyzing problems and developing solutions (Halliday in Lankiewicz, 2015, page 17). In other words, an exploration and analysis of the "general patterns of language" that impact how people perceive and treat the planet (Stibbe, 2014, page 1). It is these ideas that led to an analysis of the student's usage of the word "ditch." Was it an effective metaphor? Does it reveal characteristics of the relationship of how the interlocutor perceives and interacts with their natural environment with a seemingly negative connotation? Ditch could be perceived as a "bad" place where no being would wish to reside, or a human designed manipulation of the earth for directing water run-off for anthropocentric purposes. As the learners were manipulating the land by gardening and reacting to seemingly unattractive smells, it could be both and perhaps an apt framing for understanding their perception of this experience. The fact that they were having fun doing it, lends hope that this is intrinsically human to be connected to the natural environment. An ecolinguistic lens sheds light on such questions and raises consciousness towards a more sustainable critique of that relationship. In light of the current ecological crisis - a further inquiry may be leveled: Can the dominant discourse of consumption be overridden by engaging in the natural ecology where sustainability and harmony becomes a more dominant discourse?

3. Language

The myriad of agents that influence language acquisition and production (Freeman 149), and the multiple narratives that act as ethical drivers for societies will be considered in this work. More specifically, it will look at what words are chosen and where they come from to *frame* the "stories we live by" and the *metaphors* that are used to describe social phenomena and the

narratives that inform our interaction with our world (Stibbe 3). These stories can be defined as "cognitive structures [or mental models] in the minds of individuals which influence how they perceive the world" and "stories-we-live-by" as the "stories in the minds of multiple individuals across a culture" (Stibbe 6). It may be these stories that inform social interaction and observation of culturally generated products like advertisement, film, images in the media, economic textbooks, etc., which thereby have an impact on how we understand or *frame* phenomena and produce symbols or language; a reciprocal interaction. Finally, how various environments impact the innate abilities for language we may be born with and develop biologically. These four factors of symbol (language), social and cultural interaction, environment, and cognition are a lot to digest and interact in ways that can be exceedingly complex to analyze individually. An analogy may be drawn to a natural salad with diverse vegetation – it may be of use to put them all into the bowl, let them interact and reap the benefits of natural nutrition as an ethical stance of a more sustainable relationship with the ecology that, to which every human is deeply tied. As a teacher, this salad is a culinary cultural act and a means of sustenance that students need to experience - to make, eat and reflect on the salad - especially in terms of language learning: … "experience is the basis of learning and all learning is language learning - we use our past experiences to create future action" (Gee, lecture, Columbia University). Analyzing the deeper ecology of the language produced may be key to this process and developing further sustainable attitudes in our widening ecological crisis of human caused biodiversity loss, global warming, toxic chemical contamination, air pollution, freshwater depletion, animal extinction, etc.

This may be called an "Ecosophy," or a combination of ecology and philosophy (Naes 1995 in Stibbe 11) - an appreciation of the aforementioned concepts in language development and usage with the added value of ethical or normative consideration concerning "the life sustaining relationships of humans with other humans, other organisms and the physical environment…protecting the systems that humans and other forms of life depend on for their well being and survival" (Stibbe 9). While most language teachers have an ingrained love or passion for the culture and language of their subject, or at least a mild affection for it; it is parallelly similar with an ecosophy. A teacher may openly illustrate positive notions of sustainable practice, such as using sustainable transport, eating a diet with less of a carbon footprint, producing less waste and managing the waste produced, engaging in media that actively incorporate the natural ecosystems and equity, or celebrating and encouraging a low impact connection with the natural environment. These can appear to be alien strategies in a world that encourages growth over equity, and distances our consciousnesses and/or cognition further from the natural world, even to the point of recall (drawing from the internet instead of using memory), documenting life experiences (Facebook), loving (Tinder), and communicating (google translate) through electronics and artificial worlds created through anthropocentric technologies.

4. Analyzing the language

Linguistics provides tools to look more closely at what language may reveal within different contexts to draw out the worldview, or one's approach to interacting with the natural environment and other members of society, and possibly the influences of different ecologies. Commonly, critical discourse analysis, framing theory, cognitive linguistics, identity theory, rhetoric and systemic functional grammar are used to reveal underlying worldviews or the narratives that drive one's decision-making. The tools which will be employed in this research are critical discourse analysis and framing theory through the lens of ecolinguistics.

By using Norman Fairclaugh's dimensions of critical discourse analysis (CDA) model three categories, or *dimensions*, can be analyzed from the result of writing and reflection (Fairclaugh, pages 4-5). The first category is text, which looks closely at word choice, or diction, that can have interpretive value in terms of the language producer and recipient. This may reveal attitudes of the writer and particular group they may identify with. Dimension 2, discursive, operates under the assumption that language can create change and impact the receiver; words are not neutral and can contain values, attitudes, and judgements. The third dimension is related to social interaction and power (Focault). Language is a social event and establishes community and group relationships from corporate culture to longstanding cultural traditions in a given society. The overriding concept is that discourses often reflect and constitute ideologies and social relationships. This analysis seeks to discover how learners ideologies about the natural ecology already exist in the expression of figurative language and to what extent might their attitudes towards the environment have changed as illustrated in the questionnaire and what source frames are used to describe certain target domains from their initial metaphors and similes to their final phrasing in their hero's journey short stories.

5. The Group

There is not much doubt that we are currently in the midst of an environmental crisis with a dramatic outlook for global warming and human population movements. Economic inequity, industrial production, and consumerism have contributed to these issues in the midst of depletion and usage of natural resources. While wealth for developed and quickly developing nations has allowed for a "snowball" effect of consumerism and production, the impact on the natural environment has been neglected and to some extent is continuing to be ignored. Ecolinguistics may be a call for applied linguists (and language teachers) to address "classism, growthism, destruction of species, pollution, and the problems of the like…" (Halliday 2001, 199 in Lankiewicz 17, 2015). As a high school teacher with the daily observation of students moving further from the natural world, and teachers being moved there as well, it was time to embrace the natural ecology and all of the sensual world that "speaks" to and through humans as a part of this world (Abram, 2017, pages 78-79)].

As an English as an Additional Language (EAL) facilitator in an international inclusion school with over 70 percent of students using English as their non-mother tongue, one

encounters language acquisition issues as a work focus. A primary role is served as a coach for teachers in how to engage learners in subject materials adequately scaffolded (organized and written according to the learner's needs) and approached (individually, grouped, collaborative or cooperative) to create a knowledge bridge across a Vygotskian Zone of Proximal Development – from what the learners know to providing enough knowledge and hints from peers, guides, and written materials to understand more about a given target area. While co-teaching, or supporting subject area teachers, in science, mathematics, arts or humanities classrooms, one applies differentiation strategies (different or multimodal approaches to engaging in materials) and creates opportunities for peer and mentor facilitated investigation. An EAL facilitator guides learners through English for Academic Purposes (EAP) discourse, specifically for course work in other classes and generally for orientation through research work, discussion, presentation, argumentation, etc. In addition, an EAL facilitator is a resource for the wider school community for differentiated instruction, classroom support, student assessment consultation, and curriculum development and reflection; they can be ubiquitous in learning and teaching for all learners and observation opportunities may be comprehensive. Hence, if there is a lack of ecological presence in curriculum, an EAL facilitator would be (painfully) aware.

Since course material that students encounter is human created, it can be presented anthropocentrically, without much inclusion of the natural or non-human world. However, it need not be anthropocentric, as the natural world includes humans. The natural environment is not just a commodity to exploit for human gain as can been promoted through destructive discourses of growth economies, consumerism, and increase of production as the ultimate goal of the human potential as presented in modern economics texts; infinite growth on a finite planet is simply not reasonable and ultimately dangerous for human existence (Halliday in Stibbe 25).

When incorporating environmental and social issues into formative and summative projects two reactions may occur – a feeling of gravitas that "something important" must be addressed or "eye rolling" over what has become a cliché feeding of what is bad and good for the student to quietly be preached at from the limited/one chapter or article of a language learning textbook. The former context has found positive success in the interested engagement of learners, perhaps due to what the latter lacks. The latter is limited by its medium and objective. Textbooks, for better or worse, present scaffolded and often isolated language phenomena to be practiced and need a context to practice them in with very little depth or autonomous investigation involved. More simply put, the content is secondary, while the language focus is primary. How would a learner develop any ownership and personal connection to their learning and subject content engaged in? This, possibly, has resulted in a rather negative and dry perception to "the environment" when it is encountered *inside* the classroom due to the rather superficial or secondary attention paid to such a serious subject – it may be this treatment that leads to a kind of "trivialization" of the "important." However, there may be good news, since the environment can be encountered *outside* the classroom with depth and sensory.

6. The Identified Problem

When ninth-grade learners were sitting down to write stories in English Language Arts class, they were encountering issues with how to add sensory richness to their short creative fiction pieces. The final project was to exhibit how plot and character conventions, such as Joseph Campbell's Monomyth or Gustav Freytag's pyramid, may be evidenced in their creative writing and analysis of fictional stories in general. Indeed, there was good evidence of learning these stages of a story and being able to incorporate the ones they felt most relevant to their works, yet they lacked the imagery, metaphor, and figurative language that often adds richness and allows readers see into the world that the writer has created. One subject area teacher expressed: "I say 'write a story,' and they say 'write a story about what? I don't know where to start. So giving them a visual, gives them a place to start and they might go back to that visual and use it later on in the story, or they might not, but it's just something to get their creative juices flowing. To describe, to just produce something, and feel like they can produce something." "(we are looking for) figurative language and what the power is of metaphors…we want them to see…Wow there is power in that…" (Tami Ranado – English Teacher). Here were questions anticipated by English teachers from previous years of experience in this particular unit:

1. "How can we get students to genuinely and creatively describe events and experiences in their stories?"
2. "What would be an engaging practice beyond exposing learners to effective description and figurative phrasing and re-writing for their purposes?"

Here was a vacuum for ecolinguistics to fill with consideration of socio-cultural interaction, conscious engagement with symbols and symbolism for that matter, creation of their own ecological worlds where language plays the integral part in revealing this world, and the very real and natural environment to stimulate the senses. From this perspective, the EAL facilitator developed the following questions with an ecolinguistic lense:

1. How might the natural environment be integrated into the curriculum to bring learners closer to the ecology?
2. What might be revealed, through critical discourse analysis, about a learner's connection to the natural environment?
3. How might an experience of writing about engaging in the community composter/garden impact attitudes towards the natural environment?

7. Methods

Via co-teaching discussions between the English teachers and the EAL facilitator, an action research plan was settled upon – to investigate and enhance the collaborative and classroom practice of both invested parties. Here was the four-stage plan for this activity: (1) An initial discussion with our school's gardener of what composting is, what and how much waste is processed, and what is grown and can be harvested. Then, writing metaphors and similes in the garden while taking part in a rotation of cooperative tasks after each activity (see film). (2)

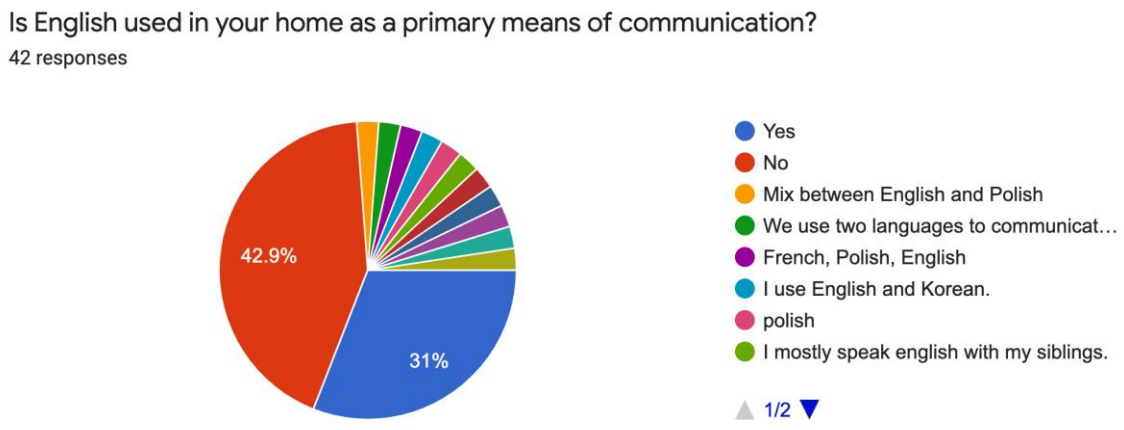
Student reflection on those tasks (video and written questionnaire). (3) Student's writing of their stories and searching for evidence of usage of "garden inspired" phrases in their work. (4) Teacher reflection on the work (video and written questionnaire).

The work in the garden and initial writing was done cooperatively, i.e. learners had a common goal of completing their tasks, which was coupled with the creation of a metaphor and simile. The garden master, subject area teacher, and EAL facilitator were there to support learners with language and "tease out" ideas with the overlying approach of learner autonomy and ownership. The initial garden activity can be found in the appendix as "Your Stories Transformed." Proceeding is a collection of student answers. In addition, willing candidates were given video cameras to make a record of the event as they saw fit – reflective questions were encouraged and encountered. Those reflections can be found in the appendix in the reflection section and in the "Garden Party" film that documented the project (this link can also be found in the appendix).

When the learners returned to the classroom with freshly written similes and metaphors, they were given an extension exercise "Garden Writing: putting it to work." The template can be found in the appendix (#5). This allowed them to re-examine their figurative language and configure it to their "Hero's Journey" summative creative writing assignment. After the summative was completed, learners were asked to reflect on whether they used this experience to create metaphors or similes in their final work, if they were effective, how they viewed the experience as a whole, and where they would like to go next. Answers were varied and can be found in the appendix (#6). They will be discussed in the results section.

8. Results

Graph 1: *Using English at home as a primary means of communication*



Student Language Makeup

After consideration of the metaphors and similes produced during the garden experience, three larger categories seemed to emerge (see appendix – entry #2) with labelling as anthropocentric(human-centered) or ecologically centered. Figurative language which was

entirely connected to the natural environment such as "the dirt rained down," or the "leaves made a mountain," suggested a stronger natural environment driven imagery. These fully natural metaphors and similes, using nature to represent nature, are labelled in the appendix as "Natural Ecological" and of the 85 samples taken they made up a minority with approximately 8 entries at 9 Percent.

While others were mainly human centered, as they employed human biology, activities or even technology to describe natural phenomena. These are listed in the appendix as "Human Cultural or Anthropocentric" and made up the largest with 49 at approximately 58 percent. Some of the examples illustrated activities being compared to satisfying videos (tactile social media films where soft materials are shown and often touched endeavoring to create a sense of calm or "satisfaction") – may show a bit of a paradigm shift where we view the natural environment in terms of human constructed films found on YouTube. Other examples were "[raking] is like hugging a stranger." Some were tied to human emotions such as "Digging roots is like breaking someone's heart." In addition, a few quotes seemed to have potentially violent human intention: "Pulling roots out of the ground is like pulling hair out of the skull." Or (Using the pitchfork) "is like using a cannon." Perhaps evidently, how humans frame stories through metaphor reflects the violence of humanity towards nature and is illustrated through implicit communication of those relationships.

The final group may be labelled as "Human Cultural and Natural Ecology." This category uses imagery and comparisons that share and establish humans in the context of nature. This was a middle group, which came out to 28 at 33 percent of the sample. Some samples from this category were peeling onions, petting cats, spreading seeds, these are mainly human activities, yet not limited to human activity. These results seemed curious, in that there were some that were already framing their stories with the natural environment in mind or in some state of including it. However, they are in the minority which would seem to run parallel to the human tendency of constructing an anthropocentric frame to understand the target domain of the natural world.

9. Conclusion

This section sets out to answer the questions set forth by subject area teachers and the EAL facilitator at the outset of the research. They will serve as subheadings. Through a google form, 42 learners gave responses to this experience and this information, along with teacher observation, will be used to draw conclusions.

Question one: "How can we get students to genuinely and creatively describe events and experiences in their stories?"

Of the 42 respondents, 36 responded to the question: Choose a metaphor or simile you used in your creative writing pieces that started from the gardening experience. 31 of these answers affirmed that this activity had an impact on their work in the final short fiction summative. When looking at the secondary frames (figurative frames) to describe events in the story the nouns ranged from compost, worms, trees, pulling roots of trees, leaves, mice, dirt, holes,

organisms, stench, soil, wind, sun, and potatoes. The usage of these objects may point towards a direct link to sensory engagement with the surroundings of the garden - elements in this ecology. Here is an example of a metaphor that can be described as entirely from the natural ecology: “The leaves were mice when it came to hiding next to the trees.” Here is another description which uses natural ecology to establish setting and plot: “When the Blood moon rose upon the world, the instincts inside of all organisms awoke.” While the first is a subtle, yet effective description, the latter has a powerful impact on the reader and points to a deeper consciousness and interpretation of natural interaction within our ecosystem. One of the 74% of participants that affirmatively responded to this question in the survey expressed: "’As Mia walked to her neighborhood her ombre hair flowed down her back. As the wind blew, her hair danced in the wind. As she slowly turned around, her hair followed.’ This is a quote from my short story and the inspiration for that was from our gardening experience, it started because of the color of the leaves.” Which supports the aspect of genuinity. By taking the learners through a real-life experience with sensory stimulus, there is a genuinity or realness to the descriptions, perhaps even to the extent that the author reaches to further techniques (personification - “her hair danced in the wind”) to capture the “vivid” nature of the experience.

In closing this section, this is another response that suggests that the gardening may have not been a direct feeder for metaphors or similes, for this work, yet functioned as a creative catalyst for developing creative description:

"‘My whole life I was the hound of our house. I was the angel protecting her and me from all bad things and people. I was so worried all the time that I couldn’t sleep at night." Here is a metaphor that didn't come directly from the garden party that was organized, but it definitely helped to get my juices flowing and to help me create these phrases which I feel like were a great addition of my final piece.”

What may be most striking, from a teacher’s perspective, is the elevated consciousness of writing choices and positive reflection on the writing and gardening experience. This writer goes on to express that “I kept in topic, as I was saying that the main character was the guardian of the house, and compared her to a guardian angel and a hound, both which are things which guard something.” What may be worth noting is that it got this student’s “juices flowing” to make a “great addition” through a genuine experience of sustainable gardening to inspire a creative act. One may loosely interpret that the positive experience of working towards a less negatively impactful way of living (sustainable gardening) may have contributed to being this “protecting” angel.

Question two: “What would be an engaging practice beyond exposing learners to effective description and figurative phrasing and re-writing for their purposes?”

Much of the previous responses seem to point towards the activities in the garden as an experience that led to producing language, yet was it engaging? There are several responses that reflect sensory engagement of “using my five senses,” “touching the grass,” - a tactile experience of biting into a potato or the “strong” and “bothering” smells of the compost, or even abstractly relating the experience of watching a “satisfying film” on YouTube.

In regards to engagement in this activity and transfer to their English class skills practice, another participant wrote “The garden experience influenced my work in a way that I thought more about metaphors and similes in a more personal way and what would fit into my story well and shape it to be what it was. I have a few examples of certain types of figurative language and it was influenced by the certain experiences that we went through during the weeks of gardening and experiences.” Or “We could connect real life actions to words.” These seem to express that this very real and meaningful engagement was directly connected to their subject area practice.

Perhaps on a less explicit level, engagement could be seen via attitudes of the students. Through observation in the lead up to the outdoor activities - discussing the cognition and mechanics of metaphors and similes, and how the garden functions and what role we would be playing in those processes that day - learners were clearly excited to get out of their chairs and into a new place. Yet it may not exactly have translated into blind enthusiasm for all - certainly there was some apprehension as is exemplified in the following description that appeared in one student’s fiction work: "’He had mixed feelings about it.’ It is related to the gardening experience as many of us had mixed feelings about it, however it wasn't that bad.” What may be rather intriguing about this response is that it was the capturing of the attitudes towards the experience from the perspective of the participant and fellow classmates, and then using it in their fiction writing.

This was a new experience for most and some even expressed that this was a means of “free labor” in the garden. As this had a bit of a cynical tone, conversations ensued about the value of this labor, and who or what was truly benefitting. Is it the giver or the recipient? Or both? From a service-learning perspective, this can be interpreted as an invaluable discussion through first-hand engagement. Some may construe these conversations as push back on the activity, yet it could also be interpreted as opening consciousness raising dialog about what it is to interact in a sociological and/or natural ecosystem of consumers. Which leads into the next question.

Question three: How might the natural environment be integrated into the curriculum to bring learners closer or more conscious of the natural ecology?

On a biological level learners expressed that “Being outside and gardening made you get fresh air which made you think better than being inside. Since we found out how to work in the garden, our brains could work better.” This seems to support kinesthetic engagement as a facilitator for learning and creativity.

In addition, it seemed to be perspective changing for some “This is an effective use of figurative language because it helps the reader of the metaphor visualize the leaves and understand the message that the leaves aren't littering the ground, and that they are actually complementing the ground.” When looking at the semantical juxtaposition of “littering” or unwanted rubbish, and “complementing” or beneficially adding, this may express an understanding of how engaging in the natural ecosystem through more harmonious or sustainable human interaction could be a means of positively transforming attitudes towards the natural ecology.

Question four: What might be revealed in the language about the learners' connection to the natural environment?

Several attitudes towards the environment were potentially shown. On a surface level, the work was smelly (and used later to refer to the "stench" of alcohol), cold, windy (to describe the flow of tears) and dirty, yet seemed to change some of these attitudes: "It made me more accepting towards dirt." As can be inferred from the response to the previous question, there was an expression of a less anthropocentric sense of the "design" of nature, not as the natural phenomenon of leaves falling and gathering as rubbish for humans "to clean up" with rakes as "cannons," yet having a real and "complementary" purpose for natural cycles. This may be further supported by the expression that it made the learner's story "more hollow (hallowed) and spiritual."

Question five: How might writing through an experience engaging in the community composter/garden impact attitudes towards the natural environment?

Some of the following quotes speak for themselves (original grammar has been retained):

"I have definitely been affected by it, and now I try to buy less things which are hurtful to the environment. It's the little things, right?"

"Yes, I understand the value and beauty of gardening, and I didn't realize that we were actually growing food at our school and I also didn't realize the time and effort that was being put into the gardening."

"Before I never thought of gardening but after this activity I realized, we were actually reducing waste and reusing them through gardening."

"I did gain a bigger understanding of gardening and how much work goes into it because I wasn't aware before. It didn't have much of an effect on my environmental awareness because it was an ASW (American School of Warsaw) gardening activity and not worldwide."

"I have always cared about the environment and have been interested in the ways that the environment works and how it has come to be. I think it opened my eyes more because after we did it, it really made me think and reflect back to saying that I just accomplished something. It made me feel good and feel accomplished, that is what I usually think when I have completed something."

"I thought it was hard and really tedious work and just like writing it turned out to be a fun experience and was lots of fun to do the task."

"No, but it did change my mind a little about food waste and how much food waste that we produce."

Potentially the clearest impact is that by leaving the classroom from time to time, or changing the learner's ecology, attitudes can be changed. By placing them in an environment that engages them in natural ecology can have a positive parallel benefit both didactically (learning and experiencing figurative language) and ontologically (understanding that humans have a key role in the ecosystem). The success of producing language and being able to reflect on the

conscious creation of their communication for the summative short fiction project was evident and has continued to be employed (masked up this year for the pandemic) and appeared in the final projects. Compoundingly, by writing and reflecting on these activities it seems to have heightened the awareness of participants as illustrated in their actions of consuming less and thinking about how human waste, food or otherwise, is processed or not. The value of "seeing" that this process takes "hard work" or is work at all and that it can be "fun" or fulfilling (feeling "accomplished") speaks volumes of the potential for change and hope in the next generation of humans that are flowing through our schools like freshwater streams that "complement" our sustenance in the natural world.

11. References

Abram, D. (2017). *The Spell of the Sensuous*. New York, Vintage Books.

Burns, A. (2015) *Action Research. The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning.* Cambridge, Cambridge University Press. Editors: J. D. Brown & C. Coombe, pp.99-104

Fairclough, N. (2013). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. New York: Routledge.

Gee, J. P. Lecture.Language, The World, and Video Games: Why all learning is language learning. Retrievied 2/25/20: https://www.youtube.com/watch?v=Subgf04Owlg

Gee, J. P. (2014). *How to do discourse analysis: A toolkit*. London: Routledge.

Gibb, G. R. (2015). Discourse Analysis part 1: Discursive Psychology. A lecture on YouTube. Date Retrieved: February 23 2020. https://www.youtube.com/watch?v=F5rEy1lbvlw

Gibb, G. R. (2015). Discourse Analysis part 2: Focauldian Approaches. A lecture on YouTube. Date Retrieved: February 23 2020. https://www.youtube.com/watch?v=F5rEy1lbvlw

Lankiewicz, H. (2015) *Teacher Language Awareness in the Ecological Perspective: A collaborative Inquiry Based on Languaging*. Poland, Gdansk University Press.

Lakoff, G. (2010). Why it Matters How We Frame the Environment, *Environmental Communication*, 4:1, 70-81, DOI: 10.1080/17524030903529749

Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 141-165.

Poetry Foundation. (2020). *An Introduction to British Romanticism*. Chicago, Illinois, USA. https://www.poetryfoundation.org/collections/152982/an-introduction-to-british-romanticism

Proctor and Gamble Poland. (2020). Culture: Make A Meaningful Impact On The World. Date Retrieved: February 26 2020. https://www.pgcareers.com/culture

Steffensen, Sune Vork & Fill, Alwin. (2014). Ecolinguistics: The state of the art and future horizons. *Language Sciences*, 41, 6-25.

Stibbe, A. (2015) *Ecolinguistics: Language, Ecology and the Stories We Live By*. London, Routledge.

Stibbe, A. (2020) A Free Online Course in Ecolinguistics. University of Gloucestershire, UK. http://storieswelive by.org.uk/part-1/4593309655

United States Department of Agriculture. (2020). *US Forestry Service*. Date accessed: February 26 2020 https://www.fs.usda.gov/

Presentation of the author

Josh Skjold is an English as an Additional Language facilitator at the American School of Warsaw and an Academic Teacher in the Pedagogy Department at the University of Warsaw (Poland) with degrees in literature, linguistics, and applied linguistics (TESOL). For over 20 years he has been teaching English language, literature, theory of knowledge, vocal emissions, public speaking and second language teaching methodology to high school and tertiary students. In addition, he has taken part in various European Union teacher exchanges and projects. Bike Friendly Youngsters, an EU sustainable transport project between Italy, Poland, Romania, and Turkey, initiated his course of ecolinguistics. It openly showed young people's attitudes towards the power of sustainable practice and the beauty of language that reveals deeper connections to the natural ecology. He continues his work in promoting sustainable discourse through his actions, writing, film documentation and course design.

Appendix

1. Initial Activity:

Your Stories Transformed!

(Experiences in disguise…)

Garden Olympiada!!!

Instructions:

1. In groups of 3-5 of your devise, please complete 5 tasks and have them signed off by your happy and willing Facilitators :)
2. Please fulfill the physical goal.
3. Please write your idiom and metaphor as you go or after the goal has been completed.
4. You will have 7.5 minutes for each task.

Attention:

-Please be careful with the tools and be mindful of others around you.

-Take gloves if you need them.

-Wear warm clothes - if you don't have them, tell your Facilitators :)

Task 1 - Sifting sands of time!

Sifting

Goal- To take one full sifter of composted soil, shake it through, and put the sifted dirt into the communal plastic bag. All leftover larger pieces must be returned home to the composter or big box.

Metaphor:

Simile:

Facilitator Sign off _____

Task 2- Rakerino!

Raking Leaves

Goal - Rake one big pile of leaves and put it into the composter.

Metaphor:

Simile:

Facilitator Sign off _____

Task 3 - Can You Dig it!

Dig out beds

Goal: Dig in and flip over ten shovel-fulls of dirt in the marked beds. This should constitute about one line of a square.

Metaphor:

Simile:

Facilitator Sign off _____

Task 4- Forkin' good time!

Grass Composting

Rake the grass into a pile or take it from a pile and pitchfork it into the composting boxes. 10 forks each!

Metaphor:

Simile:

Facilitator Sign off _____

Task 5- If you build it, they will come!

Constructing composters

While dismantling the old composters, construct new ones using those panels - Lego maniacs!

2. Student writing reflection activity (Taylor)

Garden Writing:

Putting it to Work

Last class we took a trip to the school garden, had some experiences in nature, and tried to write about those experiences through simile and metaphor. Today we are going to transfer some of that learning to our own stories. Here are the steps you will take:

1. Last class we gardened. What specific action does a character in *your* story do? If you can't think of any specific action in your story yet, try adding one. Write your action here:
2. Think about what **sense perceptions** a character doing that action would have. What would she see? What would she smell, feel, taste, or hear? Write those sense perceptions here in as much detail as you can:

3. Now take one of those sense perceptions and turn it into a simile. Write that simile here:
4. Now take another one of those sense perceptions and turn it into a metaphor. Write that metaphor here:
5. Get your teacher to sign off on your simile and your metaphor here:
6. Now, open up your computer and use your simile and your metaphor to add detail to your story. Make a great paragraph describing this specific action.

3. Final questionnaire prompts:

1. Choose a metaphor or simile you used in your creative writing pieces that started from the gardening experience.
2. What makes this an effective use of figurative language (your metaphor or simile?
3. How might the garden experience have influenced your work?
4. Have your attitudes towards gardening or the environment changed in any way? Please explain.
5. Is English used in your home as a primary means of communication?

4. Here are some examples of chosen effective figurative language:

This one relates to me because lately my family and I have been going through some drastic changes and challenges involving school, friends and the environment. We have been "sifting through life's challenges" by adapting to new things and discovering new ways of living.

This one resonates with me because when I was a kid, I used to fall and get cuts all over my legs and I have one particular one where I scraped my entire knee and it bled a lot. "The water oozed to the surface like the blood from a deep wound."

This resonates with me because I feel like everything has a specific way that it should be, and when something falls apart then there's a specific way to put it back together. "The form of the mold was being filled with its broken pieces"

This one resonates with me because I know the feeling of when you look for something, having no idea what it actually is, but still having hope that you'll end up finding your treasure. "I dug as if looking for treasure."

Ali so klopi grožnja razvoju vzgoje in izobraževanja na prostem v vrtcih?

Are Ticks a Threat to Outdoor Education in Preschools?

Marjanca Kos, Nika Stradovnik in Gregor Torkar

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
marjanca.kos@pef.uni-lj.si, gregor.torkar@ pef.uni-lj.si

Povzetek

Izkušnje v naravi iz zgodnjega otroštva so ključnega pomena za življenje otrok. V Kurikulu za vrtce je potreba po njih pravilno upoštevana. Vendar ima ta pristop nekatere omejitve, med drugim tudi bolezni, ki jih prenašajo klopi. Slovenija je žal med državami, kjer je pogostost klopov in po njih prenosljivih bolezni med najvišjimi v Evropi. Cilj raziskave je bil ugotoviti stališča in izkušnje slovenskih vzgojiteljev (N = 158) v zvezi s tem, zato da se ustvari varnejše okolje za nadaljnji razvoj vzgoje in izobraževanja v naravi. Večina respondentov poučuje v naravi enkrat ali večkrat tedensko. V poklicnem in zasebnem življenju se zelo pogosto srečujejo s klopi in boleznimi, ki jih ti prenašajo. Čeprav izvaja zaščitne ukrepe v vrtcih več kot štiri petine respondentov, je še veliko prostora za izboljšave. Respondenti poročajo o redkih primerih, ko so starši ali skrbniki svojim otrokom poskušali prepovedati obisk narave v strahu pred omenjenimi boleznimi, in o načinih, kako so se v teh primerih odzvali. Predstavljena raziskava ugotavlja, da je o pomembnosti vzgoje in izobraževanja v naravi v zgodnjem otroštvu med vzgojitelji in starši še vedno široko soglasje, in to kljub objektivnemu tveganju zaradi bolezni, ki jih prenašajo klopi.

Ključne besede: bolezni, ki jih prenašajo klopi, klopi, stališča, vzgojitelji.

Abstract

Childhood experiences in nature are decisive for the well-being of children. The need for outdoor activities has been duly recognized in the preschool curricula in Slovenia. However, there are some limitations to this approach, namely tick-borne diseases, with Slovenia among the countries with the highest incidence of ticks and tick-borne diseases in Europe. The aim was to examine the views and experiences of Slovenian preschool teachers (N = 158) with ticks and tick-borne diseases in order to create a safer environment for the further development of outdoor education. The majority of the respondents practice outdoor teaching once or several times a week. They have very frequent contact with ticks and tick-borne diseases in their professional and private lives. More than four-fifths of the respondents carry out some tick prevention measures in preschools, but there is still room for improvements. The respondents report rare cases where parents or guardians tried to ban them from visiting nature because of tick-borne diseases and explain their way of dealing with the situation. The present study therefore concludes that despite the objective risks associated with tick-borne diseases, there is still a broad consensus among educators and parents on the importance of outdoor education in the early years.

Key words: attitudes, tick, tick-borne diseases, outdoor education, preschool teachers.

1. Uvod

1.1 Prednosti igre in učenja predšolskih otrok v naravi

Izkušnje v naravi so ključne za življenje otroka, saj vplivajo na različna področja njegovega razvoja in počutje. Več raziskav dokazuje njen pomen za otrokov razvoj. Ugotovili so, da je narava tisti prostor, ki podpira telesno in duševno zdravje, zagotavlja čustveno ugodje in prispeva k boljšemu obvladovanju stresa (Adams in Savahl, 2017; Gill, 2014). Nekatere od posledic prekinjenega stika med otrokom in naravo so lahko debelost, motnje pozornosti in depresija (Louv, 2008).

Igra in učenje v naravi spodbujata otrokov celostni razvoj na vseh področjih (Wilson, 2012), predvsem na kognitivnem področju. Otroci so na prostem bolj zavzeti, bolj osredotočeni in bolj uživajo v učenju. Narava namreč izboljšuje njihovo pozornost in samodisciplino ter zmanjšuje stres. Narava torej učenje podpira ter je spodbudno, mirno in varno učno okolje (Kuo, Barnes in Jordan, 2019; Mårtensson idr., 2009).

Večino tega, kar naj bi se otroci naučili v zgodnjem otroštvu, odkrijejo z igro. Narava jim priskrbi bogastvo predmetov in materialov, s katerimi se lahko ukvarjajo (Dankiw, Tsiros, Baldock in Kumar, 2020; Wilson, 2012). Bivanje v naravi spodbuja oblike iger, ki so koristne za razvoj. Mnogi raziskovalci so dokazali pomemben napredek pri konstrukcijskih, dramskih, domišljijskih in simbolnih oblikah igre (Kuo idr., 2019; Wilson, 2012). Wojciehowski in Ernst (2018) sta v svoji raziskavi merila ustvarjalne rezultate igre v naravi. Dokazala sta pomemben napredek v izvirnosti, poteku igre in domišljiji v primerjavi s kontrolno skupino otrok, ki so se igrali na tradicionalnih igriščih. Igra in učenje v naravi izboljšata učenje tudi pri otrocih s posebnimi potrebami, ki imajo učne težave, in pri nemotiviranih otrocih (von Benzon, 2011; Maynard, Waters in Clement, 2013).

Mnogo raziskav je dokazalo, da so otroci v naravi bolj telesno dejavni (Dankiw idr., 2020, Gill, 2014; Cleland idr., 2008; Torkar in Rejc, 2017). Hoja po neravnih tleh, plezanje po drevesih in tekanje v naravi imajo ugoden učinek na otrokov gibalni razvoj: na grobo in fino gibalno spretnost, vzdržljivost, koordinacijo in ravnotežje (Fjørtoft, 2004; Santana idr., 2017). Telesna dejavnost je pomembna tudi za zmanjšanje tveganja debelosti. To je posebno pomembno v zgodnjem otroštvu, saj se vzorci telesne dejavnosti v zgodnjih letih prenašajo v dobo odraslosti (Dankiw idr., 2020; Cleland idr., 2008; Herman, Craig, Gauvin in Katzmarzyk, 2009).

Narava ima prosocialne učinke ter spodbuja toplejše in bolj povezovalne odnose (Dankiw idr., 2020; Scott, Boyd in Colquhoun, 2013; Scott, Kilmer, Wang, Cook in Haber, 2018). V naravnem okolju občutijo otroci več avtonomije in svobode (Adams in Savahl, 2017; Dankiw idr., 2020; Kuo idr., 2019). Igranje in učenje na prostem imata ugoden vpliv na samopodobo otrok, njihovo samozavest in samozaznavanje, pa tudi na njihovo sposobnost odločanja in prevzemanja tveganj (Gill, 2014; Sandseter, 2009; O'Brien in Murray, 2007). To jim pomaga pridobiti vztrajnost, učinkovitost, vzdržljivost in spretnosti za skupinsko delo, vodenje in komunikacijo, kar vse je pomembno pozneje v življenju (Kuo idr., 2019). Narava zmanjšuje tudi vedenjske težave (Fiskum in Jacobsen, 2017). Dokazano je bilo, da učinkovito znižuje število motečih epizod in izpadov pri problematičnih otrocih (Ruiz-Gallardo, Verde in Valdés,

2013). Otroci, ki se običajno neradi igrajo v zaprtih prostorih, lahko med igro v naravi prevzamejo vlogo vodij. Tudi tisti s slabšimi dosežki imajo zaradi igranja v naravi boljšo priložnost, da postanejo močne, kompetentne osebnosti (Maynard idr., 2013; Kuo idr., 2019).

Otroci uživajo v igri v naravi (Wilson, 2012). Na čustvenem področju razvoja so raziskave pokazale izboljšanje razpoloženja, boljše uravnavanje čustev ter zmanjšanje depresivnosti in agresivnosti (Gill, 2014; Brussoni, Ishikawa, Brunelle in Herrington, 2017). Opazili so, da se otroci, ki se igrajo v naravi, smejejo več kakor tisti, ki se igrajo na običajnih igriščih (Singer, 1994).

1.2 Izkušnje na prostem negujejo okoljsko etiko

Obstajajo povezave med časom, preživetim v naravi v ranem otroštvu, in odnosom do okolja v odraslosti (Barrable in Booth, 2020; Ewert, Place in Sibthorp, 2005; Gill, 2014; Torkar, 2014). Pogoste izkušnje v naravi in stik z njo krepijo otrokov empatični odnos do narave, podpirajo njihovo vrojeno skrb in čustveno navezanost nanjo, pa tudi spoštovanje. Pomanjkanje rednih pozitivnih doživetij v naravi je povezano z razvojem nelagodja, strahom pred naravnim okoljem in odporom do njega (Adams in Savahl, 2017; Balmford, Clegg, Coulson in Taylor, 2002; Bögeholz, 2006; Chawla in Cushing, 2007; Gill, 2014; Lumber, Richardson in Sheffield, 2017; Turtle, Convery in Convery, 2015). V zadnjih petdesetih letih opažamo, da otroci v splošnem preživijo zunaj vse manj časa. Zato lahko postanejo »prikrajšani za naravo« in ne morejo razviti osebne povezave z njo. Pomanjkanje igre v naravi pospešuje sedeči življenjski slog, pri katerem je igra omejena na elektronske naprave in individualnost (McKendrick, Bradford in Fielder, 2000; Prezza, Alparone, Cristallo in Luigi, 2005; The SAGE handbook of outdoor play and learning, 2017; Tovey, 2007). Vezi z naravo moramo spodbujati že v ranem otroštvu, pred enajstim letom starosti, saj so programi za okoljsko vzgojo pokazali trajnejše učinke prav v tej starostni skupini (Liefländer, Fröhlich, Bogner, in Schultz,, 2013). Doživljanje narave izboljšuje tudi znanje o okolju. Vsekakor je pozneje v življenju odgovornost do okolja lahko enako pomembna kakor kakršno koli akademsko znanje (Chawla, 2009; Gill, 2014; Kuo idr., 2019).

1.3 Klopni meningoencefalitis (KME) in lymska borelioza (LB) – oviri za igro in učenje v naravi?

Klopni meningoencefalitis (KME) in lymska borelioza (LB) sta zoonozi in sta v Sloveniji najpogostejši med boleznimi, ki jih prenašajo klopi (Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ) Republike Slovenije, 2020a). Čeprav se bolezen razvije le pri malokateri osebi od tistih, ki so bili izpostavljeni ugrizu, so lahko vplivi na zdravje velikanski. V zadnjih desetletjih je opaziti čedalje večjo pojavnost obeh bolezni, tako da klopi predstavljajo hitro naraščajočo grožnjo za zdravje ljudi (Lindquist in Vapalahti, 2008; Slunge, Jore, Krogfelt, Jepsen, in Boman, 2019; Stanek, Wormser, Gray in Strle, 2012; Steffen, 2019; Strle, 1999).

LB je najpogostejša od bolezni, ki jih prenašajo klopi na severni hemisferi. Povzročajo jo bakterije iz družine spirohet *Borrelia burgdorferi* iz kompleksa sensu lato. Bolezen lahko pri posamezniku poteka brez simptomov ali pa so ti le blagi, spet za druge so lahko hudi. V prvi

fazi bolezni se pojavijo značilne spremembe na koži. Razvije se neboleča rdečina, ki se počasi širi po koži in dobi obliko kolobarja. V drugi in tretji fazi, ki lahko nastopi tudi več mesecev ali celo let po okužbi, se pokažejo simptomi na številnih organih in organskih sistemih: poleg kože so lahko prizadeti živčevje, sklepi, mišice, oči in srce (Stanek idr., 2012; NIJZ, 2020 a, b). Borelioza se zdravi z antibiotiki. V prvi fazi bolezni je zdravljenje praviloma zelo učinkovito. Cepiva, ki bi preprečilo njen razvoj, ni (Mihajlović idr., 2019; Stanek idr., 2012; NIJZ, 2020 a, b).

Povzročitelj KME je virus klopnega meningoencefalitisa, ki se na človeka najpogosteje prenese z vbodom okuženega klopa *Ixodes spp.* Virus povzroča resno okužbo osrednjega živčevja. Tretjina pacientov ima dolgoročne posledice bolezni, pogosto s kognitivno disfunkcijo in nevropsihiatričnimi težavami (Bogovič in Strle, 2015; Haglund in Günther, 2003; Lindquist in Vapalahti, 2008). Bolezen se pojavlja na v širokem pasu v Evropi in Aziji, kjer so ekološke in podnebne razmere primerne za kroženje virusa (Bogovič in Strle, 2015). Vzdržuje se v ciklih, ki vključujejo klopa in vretenčarskega gostitelja, pri tem je človek le naključni gostitelj. Čeprav za KME obstaja cepivo, se letno okuži na tisoče ljudi (Lindquist in Vapalahti, 2008). Slovenija je v Evropski uniji ena od držav z najvišjo registrirano incidenco bolezni, ki jih prenašajo klopi (incidenca 260/100,000 in 10/100,000, kar presega pričakovano povprečno oceno za Evropo od 25- do 30-krat (Arnež in Avšič-Županc, 2009; Blaško-Markič in Sočan, 2012; Bogovič in Strle, 2015; ECDC, 2012; Mihajlović idr., 2019, NIJZ, 2020a)). Za KME in LB obolevajo tudi otroci (v povprečju 10–20 % vseh primerov KME). Klinični potek bolezni je pri njih običajno milejši, vendar so znani tudi podatki o hujšem poteku KME in celo smrtni primeri (Arnež in Avsič-Županc, 2009; Weisshaar idr., 2006).

Med ovirami, ki zmanjšujejo obseg igre in učenja otrok v naravi, so slovenski vzgojitelji jasno opozorili na problem klopov in bolezni, ki jih ti prenašajo (Kos in Jerman, 2013). Raziskava Weisshaarja idr. (2006) je pokazala, da obiskovanje gozdnega vrtca (to so vrtci, ki ležijo v gozdu, v katerih otroci preživijo veliko večino časa na prostem ne glede na vreme ali letni čas) povečuje tveganje za ugriz klopa in obolevanje za LB. Za otroke v gozdnem vrtcu je 2,8-krat večja verjetnost , da dobijo vsaj en ugriz klopa, in 4,6-krat večja verjetnost, da zbolijo za LB v primerjavi z običajnimi vrtci.

Učinkoviti zaščitni ukrepi vključujejo nošenje primernih oblačil (dolge hlače in oblačila z dolgimi rokavi svetlejše barve, zaprta obutev), pravilno in takojšnjo odstranitev klopa, uporabo repelentov ter skrbno pregledovanje in samopregledovanje kože, pa tudi izobraževanje, v katerem imajo pomembno vlogo mediji (Hayes in Piesman, 2003; Pearson, 2015; Richardson idr., 2019; Slunge idr., 2019; Weisshaar idr., 2006; NIJZ). Slunge idr. (2019) je poročal o splošnem pomanjkanju znanja o klopih in boleznih, ki jih prenašajo. To vključuje zavedanje nevarnosti problema, pa tudi splošno znanje o LB in KME. Zagotavljanje informacij, ki vodijo k povečanemu znanju o klopih in boleznih, ki jih prenašajo, se kaže kot primerna strategija.

Številne prednosti, ki jih prinašata igra in učenje v naravnem okolju, in velika količina časa, ki ga predšolski otroci preživijo v vrtcih, vodijo k čim večjemu vključevanju zunanjih dejavnosti v izobraževalno prakso. Tako narekuje tudi slovenski Kurikulum za vrtce. Pomembno je, da se to začne že v zgodnjem otroštvu, saj lahko opustitev številnih izkušenj v naravi povzroči nepopravljivo škodo v otrokovem razvoju in oblikovanju pozitivne okoljske

etike. Slovenija ima dobre možnosti za vključevanje igre in učenja v naravnem okolju, saj je več od polovice dežele pokrite z gozdovi. Raziskava Kos in Jerman (2013) je pokazala, da so gozdovi za večino slovenskih vrtcev lahko dostopni. Poleg tega se večina vzgojiteljev in tudi staršev predšolskih otrok zaveda, da bi bilo treba čas, preživet v naravi, podaljšati.

Ob tem pa moramo upoštevati omejitve, ki resno ogrožajo zdravje otrok pri dejavnostih v naravi. Klopni meningoencefalitis in lymska borelioza sta v Sloveniji velik problem, saj sta razširjenost klopov v Sloveniji ter njihova okuženost z virusom KME in bakterijo LB zelo visoki, pojavnost bolezni zaradi njihovega ugriza pa je med najvišjimi v Evropi. Ta problem so kot veliko oviro za večje vključevanje izobraževanja v naravi izrazili tudi slovenski vzgojitelji (Kos in Jerman, 2013).

1.4. Namen in cilji raziskave

Namen raziskave je bil ugotoviti poglede in izkušnje slovenskih vzgojiteljev v zvezi s klopi in boleznimi, povezanimi z njimi. Glavni cilj je bil raziskati prakso vzgojiteljev pri preprečevanju bolezni, ki jih prenašajo klopi, njihovo komunikacijo s starši o tej temi, njihova stališča do klopov in z njimi povezanih bolezni in tako ustvariti varnejše okolje za nadaljnji razvoj vzgoje in izobraževanja v naravi.

Vprašanja, ki so bila podlaga za to raziskavo, so bila:

1. Kakšne izkušnje imajo vzgojitelji s klopi in boleznimi, ki jih ti povzročajo, pri vzgoji in izobraževanju v naravi?
2. Katere zaščitne ukrepe izvajajo vzgojitelji?
3. Kako komunicirajo s starši o tej problematiki?

2. Metode

2.1 Vzorec in raziskovalni pristop

Preglednica 1 prikazuje podatke o spolu, delovnih izkušnjah in cepljenosti proti KME vzgojiteljev ter o lokaciji vrtca. Vzorec je sestavljalo 158 slovenskih vzgojiteljev, 4 (2,5 %) moški in 154 (97,5 %) žensk, ki delajo v državnih vrtcih.

Tabela 1: *Deskriptivne statistike za vzorec slovenskih vzgojiteljev (N = 158)*

Vprašanje	*Odgovor*	*f*	*f %*
Spol	moški	4	2,5
	ženski	154	97,5
Leta delovnih izkušenj v predšolski vzgoji	< 5 let	37	23,4
	6–10 let	41	25,9
	11–20 let	31	19,6
	21–30 let	17	10,8
	> 30 let	31	19,6
	manjka	1	0,6
Vrtec leži na/v	podeželju	59	37,3
	predmestju	56	35,4
	mestu	42	26,6
	brez odgovora	1	0,6
Cepljenost proti KME	da	53	33,5
	ne	104	65,8
	brez odgovora	1	0,6

Vzgojitelji so izpolnili spletni vprašalnik, ki smo ga sestavili za namen raziskave. Zbral je nekatere osnovne sociodemografske spremenljivke (spol, leta delovnih izkušenj, lokacija ustanove). Vzgojitelji so odgovarjali tudi na vprašanja zaprtega in odprtega tipa o svojih izkušnjah s klopi in boleznimi, ki jih ti prenašajo, o zaščiti pred njimi pri igri in učenju na prostem, o komunikaciji s starši o njihovem odnosu do klopov in omenjenih bolezni. Vprašalniki so se izpolnjevali med septembrom 2016 in majem 2017.

Maja 2017 smo skupino vzgojiteljev in ravnateljev vrtcev (N = 9), ki so prostovoljno sodelovali na delavnici, organizirani na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, seznanili s predhodnimi izsledki raziskave. Predstavili smo ugotovitve raziskave in dejavnosti za vključevanje predšolskih otrok v zaščitne dejavnosti pred klopi ter o tem razpravljali. Tri dobro sprejete dejavnosti navajamo v poglavju Rezultati.

2.2 Obdelava podatkov

Vnos in analizo podatkov smo izvedli z IBM SPSS Statistics 22. Obdelali smo jih na ravni deskriptivne in inferentne statistike. Uporabili smo osnovne deskriptivne statistike atributivnih in numeričnih spremenljivk. Odgovore vzgojiteljev na vprašanja odprtega tipa smo razvrstili v kategorije in izdelali frekvenčno porazdelitev. Kodiranje odgovorov na vprašanja odprtega tipa sta neodvisno izvedli dve osebi in oboje primerjali.

3. Rezultati

3.1 Izkušnje vzgojiteljev z boleznimi, ki jih prenašajo klopi, v povezavi z igro in učenjem na prostem

Skoraj polovica vzgojiteljev (48,7 %) je navedla, da so pri otrocih že odkrili klope po dejavnostih na prostem. Večina od njih je našla klopa, pritrjenega na otroku, enkrat na leto (48,6 %). Več kot deset odstotkov (11,1 %) jih je napisalo, da so naleteli na klopa več kot trikrat (glej preglednico 3). Vprašali smo jih, naj navedejo mesece, v katerih običajno najdejo klope pri otrocih. Poročali so, da se je to zgodilo marca (*f* = 2), aprila (*f* = 25), maja (*f* = 49), junija (*f* = 41), julija (*f* = 14), avgusta (*f* = 12), septembra (*f* = 12) in oktobra (*f* = 2). Poleg tega so respondenti navedli dele otrokovega telesa, kjer so običajno odkrili klope (graf 1). Najpogosteje so bili pritrjeni na glavi in vratu (25 %) ter na rokah (25 %). Le 12,5 % izkušenih respondentov je klopa vedno odstranilo z otrokovega telesa, 56,9 % včasih in preostali nikoli (30,6 %). Pri tem so uporabljali pinceto (50,0 %), olje (4,2 %), prste (12,0 %), odvisno od tega, kar je bilo na razpolago (3,8 %). Preostali so o klopu le seznanili starše (13,9 %). Respondenti so poznali le štiri (2,5 %) primere otrok z boleznimi, ki jih prenašajo klopi.

Tabela 2: *Število respondentov, ki so našli pritrjene klope na otrocih, po dejavnostih na prostem (N = 72)*

Vprašanje	*Odgovori*	*f*	*f %*
Kolikokrat na leto ste našli klopa, pritrjenega na otrokovo telo, po igri na prostem?	0	3	4,2
	1	35	48,6
	2	13	18,1
	3	11	15,3
	> 3	10	11,1

Graf 1. *Pogostost (f %) pritrjenih klopov na telesnih delih otrok po odgovorih respondentov s to izkušnjo (N = 72)*

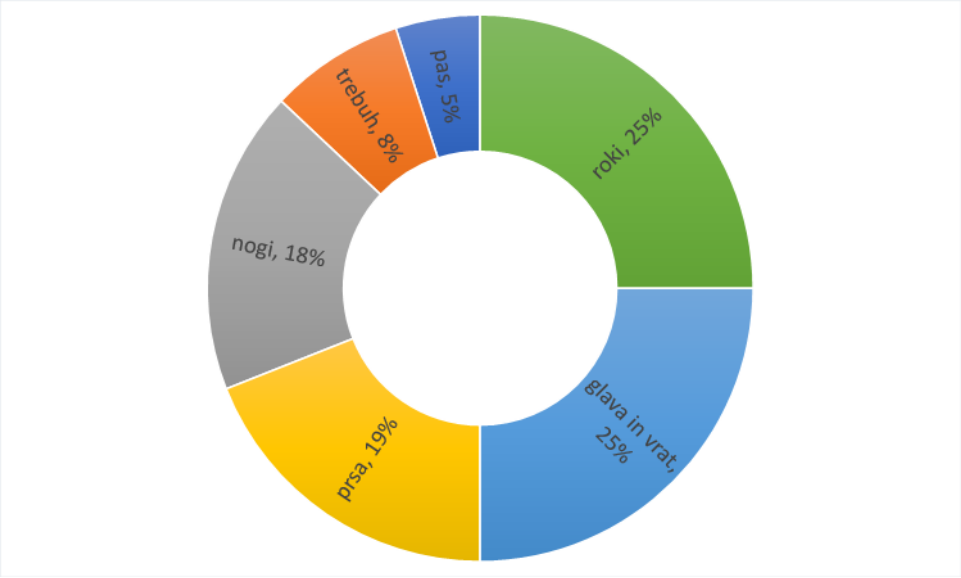


Tabela 4 vsebuje števila in odstotke danih odgovorov o pogostosti obiskov predšolskih otrok v naravi. Več kot dve tretjini vzgojiteljev sta poročali, da predšolski otroci gredo v naravo in se igrajo na prostem več kot dvakrat na teden (69,0 %). Skoraj devetdeset (89,0 %) odstotkov vzgojiteljev se je strinjalo, da bolezni, ki jih prenašajo klopi, nimajo vpliva na pogostost obiskov v naravi s predšolskimi otroki.

Tabela 4: *Pogostost obiskov v naravi s predšolskimi otroki (N = 157)*

Vprašanje	*Odgovori*	*f*	*f %*
Kako pogosto obiščejo naravo in se igrajo na prostem predšolski otroci?	Večkrat na teden	109	69,0
	Enkrat na teden	30	19,0
	Dvakrat na mesec	11	7,0
	Enkrat na mesec	6	3,8
	Redko	1	0,6

3.2 Zaščitni ukrepi vzgojiteljev in komunikacija s starši

Dobri zaščitni ukrepi proti klopom so ključnega pomena, zato smo respondente prosili, naj na kratko opišejo, katere ukrepe uporabljajo pri predšolskih otrocih. Njihove odgovore smo razvrstili v šest kategorij. Vzgojitelji najpogosteje navajajo uporabo repelentov (43,0 %) in dajanje nasvetov o primernih oblačilih in obutvi (23,4 %), po dejavnostih v naravi pregledajo kožo otrok in njihova oblačila (6,3 %) ter se izogibajo visoki travi in grmovju (3,8 %). Kar 18,4 % respondentov pa ne izvaja nobenih zaščitnih ukrepov. Nekateri respondenti (16,5 %) opozorijo starše, da otroke zaščitijo z repelenti in pregledajo kožo otrok po obisku v naravi. Starši ali skrbniki so lahko zelo zaščitniški glede zdravja otrok. Zato je komunikacija s starši pomemben dejavnik v zvezi z igro in učenjem na prostem. Dve tretjini (67,1 %) respondentov seznanita in poučujeta starše ali skrbnike o boleznih, ki jih prenašajo klopi. Večina da staršem praktična navodila, kot je primerno oblačenje za dejavnosti na prostem (46,8 %) ali uporaba repelentov (27,8 %). Nekateri naročijo staršem, naj po vrnitvi domov pregledajo kožo otrok (12,0 %), in jim dajo zloženke z napotki v zvezi z boleznimi, ki jih prenašajo klopi (3,2 %). Zanimalo nas je tudi, ali so otroci soudeleženi pri izvajanju zaščitnih ukrepov, kot je primerno oblačenje ali samopregled kože. Skupno je 33,5 % respondentov navedlo, da otroci sodelujejo pri izvajanju zaščitnih ukrepov. Vzgojitelji pa so izrazili željo, da sodelujejo pri izobraževanju vzgojiteljev o LB, KME in zaščitnih ukrepih proti klopom (82,9 %).

Respondente smo vprašali, kako se starši ali skrbniki odzovejo, če opazijo ugriz klopa pri svojem otroku. Starši ali skrbniki pogosto sporočijo vzgojiteljem (enkrat – 13,9 % ali večkrat – 13,3 %), da so našli ugriz klopa na otrokovem telesu. Njihov odziv je pozitiven, npr. starši ali skrbniki razumejo, da so tudi klopi nekaj običajnega in del izobraževanja na prostem, ali pa je odziv nevtralen (47,1 %), namreč da so z ugrizom klopa seznanjeni. V nekaterih primerih (17,6 %) pa respondenti poročajo o negativnem odzivu staršev ali skrbnikov: ti menijo, da bi morali biti vzgojitelji pazljivejši ali omejiti vzgojo na prostem. Primeri, da bi starši ali skrbniki poskušali prepovedati otrokom iti v naravo zaradi bolezni, ki jih prenašajo klopi, so bili redki (3,8 %).

Tu je nekaj odgovorov respondentov:

- Staršem ali skrbnikom opišemo naše zaščitne ukrepe in jim povemo, da jih bomo obvestili, kdaj morajo pregledati svoje otroke zaradi morebitnega ugriza klopa.
- Povemo jim, da je igra v naravi del učnega načrta in da se naravi ni mogoče izogniti.
- Starše ali skrbnike seznanimo z možnostjo pustiti otroka v vrtcu z drugo skupino, ko gre otrokova skupina v naravo.
- Povemo jim, da lahko otroci tisti dan, ko bi morali iti v naravo, ostanejo doma.

3.3 Predlagane preventivne dejavnosti v vrtcu

V nadaljevanju so predlagane preventivne dejavnosti za izboljšanje sodelovanja otrok v zaščiti pred klopi. Tri dejavnosti, katerih opis sledi, so plod razprave fokusne skupine vzgojiteljev v maju 2017.

3.3.1 Lov na klope

Dejavnost pomaga razumeti predšolskim otrokom, kje so klopi in kako se jim lahko izognemo. Na daljšo palico pritrdimo kos bele tkanine in z njo prečesavamo grmovje, travo, krošnje dreves idr. Udeleženci naj poiščejo klope z uporabo povečevalnega stekla in primerjajo število klopov, ki so jih našli v različnih življenjskih prostorih.

Slika 1: *Predšolski otroci pri dejavnosti lov na klope (foto: E. Lederer).*

3.3.2 Klopi, kam ste se skrili?

Otroke razdelimo v manjše skupine, v vsaki so trije ali štirje. Vsaka skupina izbere po enega otroka, ki ga vzgojitelj odvede v skrit kotiček igralnice in mu s črnim markerjem nariše drobno piko, ki predstavlja klopa. Nariše naj jo na tiste dele telesa, kjer so klopni ugrizi najpogostejši (gl. izsledke raziskave). Tako navajamo otroke, da po tem, ko so zaključili z dejavnostmi v naravi, natančneje pregledajo svoje telo.

Slika 2: *Iskanje »klopa« na otrokovem telesu (foto: E. Lederer).*

3.3.3 Kviz o življenju klopov

Otroci v igralnici ali na prostem naredijo krog in enega otroka postavijo v sredino, da predstavlja človeka, preostali pa klope. Vzgojitelj prebere trditev o življenju klopov, otroci pa presojajo, ali je trditev pravilna ali napačna. Če so prepričani, da je pravilna, se premaknejo v sredino kroga in se dotaknejo otroka (kar pomeni ugriz klopa). Po vsaki trditvi vzgojitelj le-to razloži otrokom.

Tukaj je nekaj zgledov za trditve in pravilni odgovor nanje z razlago v oklepajih. Tak kviz je bil med vzgojitelji dobro sprejet.

- Na klope lahko naletimo samo v gozdu. (NAPAČNO. Na kopnem jih lahko najdemo skoraj povsod, celo na dvoriščih, saj jih prenašajo tudi ptice in hišni ljubljenčki.)
- Vsak klop ima osem nog. (NAPAČNO. Ličinke imajo na začetku le šest nog.)
- Klopa je treba odstraniti s telesa čim prej. (PRAVILNO. Dlje ko je klop vsesan v kožo, večja je nevarnost okužbe.)
- Klopi sesajo kri ves dan. (NAPAČNO. Klopi ugriznejo le tri- ali štirikrat v vsem svojem življenju kot ličinke ali kot odrasle živali.)
- Klopi živijo le v drevesnih krošnjah in skačejo na toplokrvna bitja. (NAPAČNO. Običajno se pojavljajo v visoki travi in grmovju v višini divjačine, primejo se na kožo ali dlako mimoidočih živali in tudi človeka.)
- Klopi imajo dober voh, ki ga uporabljajo, da ulovijo svoj plen. (PRAVILNO. Lahko zavohajo ogljikov dvokis, ki ga izdihava žival ali človek.)

(foto: E. Lederer).

Slika 3*: Otroci pri kvizu o življenju klopov (foto: E. Lederer).*

4. Razprava

Omogočanje visokokakovostne vzgoje in izobraževanja v naravi v zgodnjih letih je obenem potreba in izziv, slednje predvsem zaradi zdravstvenega tveganja (Prezza idr., 2005). Kakor je bilo že omenjeno, ima Slovenija visoko pogostost pojavljanja klopov in bolezni, ki jih ti prenašajo (Arnež in Avšič-Županc, 2009; NIJZ, 2020a). To je pomemben dejavnik, ki ga je treba upoštevati pri izvajanju dejavnosti na prostem v predšolski dobi. V poglavju, ki sledi, smo organizirali razpravo o treh raziskovalnih vprašanjih.

Prvo raziskovalno vprašanje se je osredotočilo na obstoječe izkušnje slovenskih vzgojiteljev s klopi in boleznimi, ki jih ti prenašajo, pri igri in učenju v naravi. Odgovorili so, da imajo v poklicnem in zasebnem življenju zelo pogost stik s klopi in njimi povezanimi boleznimi. Ena tretjina (33,8 %) jih je poročala, da so se najmanj enkrat cepili proti KME, kar je več od 7–8 % (precepljenost prebivalstva v Sloveniji leta 2014) (NIJZ, 2020 b). Večina respondentov izvaja vzgojo v naravi enkrat ali večkrat na teden, kar je v skladu z izsledki raziskave Kos in Jerman (2013). Tej problematiki je treba posvetiti posebno pozornost v pomladanskih in poletnih mesecih, ko so dejavnosti v naravi v polnem razmahu. Čeprav je v Evropi opaziti največ klopov od aprila do julija (Mansfield idr., 2009), vzgojitelji ne poročajo o njihovi zvišani pojavnosti v juliju (slika 1). Vzrok za to je, da so vzgojni programi med poletnimi meseci manj intenzivni, saj so mnogi predšolski otroci in njihovi vzgojitelji na poletnih počitnicah.

Predšolski otroci so zaradi svoje igrivosti in velikosti telesa izpostavljeni klopom in boleznim, ki jih ti prenašajo, celo bolj kakor odrasli. Zadnja trditev izvira tudi iz podatkov o pojavljanju klopov na različnih delih telesa. Ugrizi klopov najbolj prizadenejo vrat in glavo otrok (Christen, Hanefeld, Eiffert in Thomssen, 1993; Berglund idr., 1995). V naravi je zelo veliko klopov v grmovju, visoki travi in gostih gozdovih (Mansfield idr., 2009), posebno v rastju do višine gozdnih sesalcev, kakršen je jelen, ki dosega ali presega višino predšolskega otroka. To je treba upoštevati pri načrtovanju ukrepov za zaščito pred klopi, o katerih bomo natančneje pisali v nadaljevanju.

Vzgojitelji običajno pravilno odstranijo klopa z otrokovega telesa. Vsekakor pa je treba posvetiti dodatno pozornost njihovemu usposabljanju za pravilno odstranjevanju s pinceto, predvsem pa opozarjanju na pomembnost takojšnjega ukrepanja – odstranitve klopa – po odkritju. Krajši ko je čas med klopovim ugrizom in njegovo odstranitvijo, manjše je tveganje okužbe (Mansfield idr, 2009). Večina sodelujočih vzgojiteljev je izrazila pripravljenost za sodelovanje pri tečaju usposabljanja učiteljev o LB, KME in ukrepih za preprečevanje bolezni, ki jih prenašajo klopi. To je bil tudi eden od razlogov, da smo problematiko vključili v študijski program Predšolska vzgoja na Univerzi v Ljubljani.

Pomembni so tudi ukrepi za preprečitev okužb zaradi klopov (Pearson, 2015; Slunge idr., 2019; NIJZ 2020 b; Weisshaar idr., 2006) ter dobra komunikacija s starši in skrbniki (Prezza idr., 2005), kar je bilo središče našega drugega in tretjega raziskovalnega vprašanja. Pred odhodom otrok v naravo več kot štiri petine anketiranih izvaja nekatere zaščitne ukrepe, najpogosteje uporabo repelentov. To, kar naj bi vzgojitelji še bolj poudarili pri odgovorih glede zaščitnih ukrepov, je ustrezna obleka otrok (dolge hlače, oblačila z dolgimi rokavi, nogavice, povlečene čez dolge hlačnice, zaprti čevlji in podobno) ter pravilna izbira mesta za igro in učenje v naravi – tam, kjer ni visoke trave ali grmovja.

Dve tretjini vzgojiteljev poročata, da pred dejavnostmi na prostem obveščajo starše ali skrbnike o ukrepih za preprečevanje bolezni zaradi klopov. To je zelo pomembno za zmanjševanje tveganja teh bolezni ter za zagotavljanje pozitivne komunikacije s starši in skrbniki. Respondenti so poročali le o posamezni primerih, ko so naleteli na odpor staršev ali skrbnikov do vzgoje na prostem zaradi bolezni, ki jih prenašajo klopi. Odgovori vzgojiteljev nas navdajajo tudi z optimizmom glede pomembnosti vzgoje na prostem, saj vzgojitelji vedo, kako ustvariti kooperativen odnos s starši in skrbniki ter upravičiti pomembnost te vzgoje. V raziskavi med slovenskimi vzgojitelji in starši o vprašanjih glede varnostni igre in učenja v naravi (Kos in Jerman, 2013) je bilo ugotovljeno, da je podobno kakor vzgojitelji skoraj polovica staršev izjavila, da sprejema nevarnost kot del igre in učenja na prostem. Dejansko so bili vzgojitelji bolj zaskrbljeni od staršev – znatno manj staršev kakor vzgojiteljev je čutilo, da naj bi bile vse dejavnosti podrejene varnosti. Sistematični pregled (Richardson, Khouja in Sutcliffe, 2019) nakazuje, da je treba še naprej priporočati osebne zaščitne ukrepe, ki zmanjšujejo izpostavljenost klopom. Potrebne so nadaljnje raziskave izobraževalnih ukrepov za otroke, saj so bile ugotovitve Richardsona s sod. neenotne.

5. Zaključek in preventivne dejavnosti v vrtcu

Predstavljena raziskava torej ugotavlja, da kljub objektivnemu tveganju, povezanemu z lymsko boreliozo in klopnim meningoencefalitisom, še vedno obstaja široko soglasje med vzgojitelji in starši o pomembnosti vzgoje in izobraževanja v naravi v zgodnjem otroštvu. Kljub temu pa je še nekaj prostora za izboljšave, posebno pri usposabljanju vzgojiteljev in natančnem uveljavljanju zaščitnih ukrepov v vrtcih.

6. Literatura

Adams, S., in Savahl, S. (2017): Nature as children's space: A systematic review, *Journal of Environmental Education, 48*(5), 291–321.

Arnež, M., in Avšič-Županc, T. (2009): Tick-borne encephalitis in children: an update on epidemiology and diagnosis, *Expert Review of Anti-infective Therapy, 7*(10), 1251–1260.

Balmford, A., Clegg, L., Coulson, T., in Taylor, J. (2002): Why conservationists should heed Pokémon, *Science 295*, 5564.

Barrable, A., in Booth, D. (2020): Increasing Nature Connection in Children: A Mini Review of Interventions, *Frontiers in Psychology, 11*(492), doi: 10.3389/fpsyg.2020.00492.

Berglund, J., Eitrem, R., Ornstein, K., Lindberg, A., Ringner, A., Elmrud, H., et al. (1995): An epidemiological study of lyme disease in Southern Sweden, *The New England Journal of Medicine 333*, 1319–1324.

Blaško-Markič, M., in Sočan, M. (2012): Tick-borne encephalitis in Slovenia: data from a questionnaire survey, *Vector borne and zoonotic diseases, 12*(6), 496–502.

Bogovič, P., in Strle, F. (2015): Tick-borne encephalitis: A review of epidemiology, clinical characteristics, and management, *World Journal of Clinical Cases, 3*(5), 430–441.

Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S., in Herrington, S. (2017): Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres, *Journal of Environmental Psychology, 54*, 139–150.

Bögeholz, S. (2006): Nature experience and its importance for environmental knowledge, values and action: recent German empirical contributions, *Environmental Education Research, 12*(1), 65–84.

Chawla, L. (2009): Growing up green: Becoming an agent of care for the natural world, *The Journal of Developmental Processes, 4*(1), 6–23.

Chawla, L., in Cushing, D. F. (2007): Education for strategic environmental behavior, *Environmental Education Research, 13*(4), 437–452.

Christen, H. I., Hanefeld, F., Eiffert, H., Thomssen, R. (1993): Epidemiology and clinical manifestations of Lyme borreliosis in childhood. A prospective multicentre study with special regard to neuroborreliosis, *Acta Paediatrica, 82* (suppl 386), 1–76.

Cleland, V., Crawford, D., Baur, L. A., Hume, C., Timperio, A., in Salmon, J. (2008): A prospective examination of children's time spent outdoors, objectively measured physical activity and overweight, *International Journal of Obesity , 32*(11), 1685–1693.

Dankiw, K. A., Tsiros, M. D., Baldock, K. L., in Kumar, S. (2020): The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review, *PloS one, 15*(2), e0229006. ECDC, 2012.

European Centre for Disease Prevention and Control (ECDC) Epidemiological Situation of Tick-borne Encephalitis in the European Union and European Free Trade Association Countries. 2012. (Dostopno: 14. julij 2020) https://www.ecdc.europa.eu/sites/portal/files/media/en/publications/Publications/TBE-in-EU-EFTA.pdf

Eurydice. 2020. Slovenia, Early Childhood Education and Care. (Dostopno: 14. julij 2020) https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-77_en

Ewert, A., Place, G., in Sibthorp, J. I. M. (2005): Early-Life Outdoor Experiences and an Individual's Environmental Attitudes, *Leisure Sciences, 27*(3), 225–239.

Fiskum, T. A., in Jacobsen, K. (2012): Individual Differences and Possible Effects from Outdoor Education: Long Time and Short Time Benefits, *World Journal of Education* 2(4), str. 20–33.

Fjørtoft, I. (2004): Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development, *Children, Youth and Environments, 29*(2), 111–117.

Gill, T. (2014): The Benefits of Children's Engagement with Nature: A Systematic Literature Review, *Children, Youth & Environments, 24*(2), 10–34.

Haglund, M., in Günther, G. (2003): Tick-borne encephalitis: pathogenesis, clinical course and long-term follow-up, *Tick-borne encephalitis: virus, disease, and prevention, 21*(1), str. S1.11–S1.18.

Hayes, E. B., in Piesman, J. (2003): How can we prevent Lyme disease?, *The New England Journal of Medicine, 348*(24), 2424–2430.

Herman, K. M., Craig, C. L., Gauvin, L., in Katzmarzyk, P. T. (2009): Tracking of obesity and physical activity from childhood to adulthood: the Physical Activity Longitudinal Study, *International Journal of Pediatric Obesity, 4*(4), 281–288.

Kos, M., in Jerman, J. (2013): Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 13*(3), 189–205.

Kuo, M., Barnes, M., in Jordan, C. (2019): Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship, *Frontiers in psychology, 10*, 305.

Liefländer, A. K., Fröhlich, G., Bogner, F. X., in Schultz, P. W. (2013): Promoting connectedness with nature through environmental education, *Environmental Education Research, 19*(3), str. 370–384.

Lindquist, L., in Vapalahti, O. (2008): Tick-borne encephalitis, *the Lancet, 371*, 1861–1871.

Louv, R. (2008): Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder. Chapel Hill, N. C.: Algonquin Books of Chapel Hill.

Lumber, R., Richardson, M., in Sheffield, D. (2017): Beyond knowing nature: Contact, emotion, compassion, meaning, and beauty are pathways to nature connection. *PLoSONE* 12(5):e0177186.https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177186

Mansfield, K. L., Johnson, N., Phipps, L. P., Stephenson, J. R., Fooks, A. R., in Solomon, T. (2009): Tick-borne encephalitis virus–a review of an emerging zoonosis, *Journal of General Virology, 90*(8), 1781–1794.

Maynard, T., Waters, J., in Clement, J. (2013): Child-initiated learning, the outdoor environment and the 'underachieving' child, *Early Years: An International Journal of Research and Development, 33*(3), 212–225.

McKendrick, J. H., Bradford, M. G., in Fielder, A. V. (2000): Kid customer? Commercialization of playspace and the commodification of childhood, *Childhood: A Global Journal of Child Research, 7*(3), 295–314.

Mihajlović, J., Hovius, J. W. R., Sprong, H., Bogovič, P., Postma, M. J., in Strle, F. (2019): Cost-effectiveness of a potential anti-tick vaccine with combined protection against Lyme borreliosis and tick-borne encephalitis in Slovenia, *Ticks and Tick-borne Diseases, 10*, str. 63–71.

Mårtensson, F., Boldemann, C., Söderström, M., Blennow, M., Englund, J. E, in Grahn, P. (2009): Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children, *Health & place, 15*(4), 1149–1157.

Nacionalni inštitut za javno zdravje (2018): Epidemiological Surveillance of Communicable Diseases in Slovenia. (Dostopno: 20. april 2018) http://www.nijz.si/

Nacionalni inštitut za javno zdravje (2020a). Tedensko spremljanje lymske borelioze in klopnega meningoencefalitisa. (Dostopno: 14. julij 2020) https://www.nijz.si/sl/tedensko-spremljanje-lymske-borelioze-in-klopnega-meningoencefalitisa

Nacionalni inštitut za javno zdravje (2020b). Klopni meningoencefalitis. (Dostopno: 14. julij 2020) https://www.nijz.si/sl/klopni-meningoencefalitis-0

O'Brien, L., in Murray, R. (2007): Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain, *Urban Forestry & Urban Greening, 6*(4), 249–265.

Pearson, S. (2015): Lyme disease: Cause, symptoms, prevention and treatment, *Nurse Prescribing, 13*(2), 88–93.

Prezza, M., Alparone, F. R., Cristallo, C., in Luigi, S. (2005): Parental perception of social risk and of positive potentiality of outdoor autonomy for children: The development of two instruments, *Journal of environmental psychology, 25*(4), 437–453.

Richardson, M., Khouja, C., in Sutcliffe, K. (2019): Interventions to prevent Lyme disease in humans: A systematic review, *Preventive Medicine Reports, 13*, 16–22.

Ruiz-Gallardo, J.-R., Verde, A., in Valdés, A. (2013): Garden-Based Learning: An Experience With 'At Risk' Secondary Education Students, *Journal of Environmental Education, 44*(4), 252.

Sandseter, E. B. H. (2009): Affordances for Risky Play in Preschool: The Importance of Features in the Play Environment, *Early Childhood Education Journal, 36*(5), str. 237–252 (št. 5), 439.

Santana, C. C. A., Azevedo, L. B., Cattuzzo, M. T., Hill, J. O., Andrade, L. P., in Prado, W. L. (2017): Physical fitness and academic performance in youth: A systematic review', *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 6*, 579.

Scott, G., Boyd, M., in Colquhoun, D. (2013): Changing Spaces, Changing Relationships: The Positive Impact of Learning Out of Doors, *Australian Journal of Outdoor Education, 17*(1), 47–53.

Scott, J. T., Kilmer, R. P., Wang, C., Cook, J. R., in Haber, M. G. (2018): Natural Environments Near Schools: Potential Benefits for Socio-Emotional and Behavioral Development in Early Childhood, *American journal of community psychology, 62*(3–4), 419–432.

Singer, J. L. (1994): Imaginative play and adaptive development, in Goldstein, J. H. (ur.) *Toys, play, and child development.* New York, NY: Cambridge University Press, 6–26.

Slunge, D., Jore, S., Krogfelt, K. A., Jepsen, M. T., in Boman, A. (2019): Who is afraid of ticks and tick-borne diseases? Results from a cross-sectional survey in Scandinavia, *BMC Public Health, 19*(1), 1–13.

Stanek, G., Wormser, G. P., Gray, J., in Strle, F. (2012): Lyme borreliosis, *The Lancet, 379*(9814), 461–473.

State of Europe's Forests 2011. Status and Trends in Sustainable Forest Management in Europe. 2011. Oslo: Forest Europe, UNECE, in FAO.

FOREST EUROPE, UNECE in FAO (2011): State of Europe's Forests 2011. Status and Trends in Sustainable Forest Management in Europe.

Steffen, R. (2019): Tick-borne encephalitis (TBE) in children in Europe: Epidemiology, clinical outcome and comparison of vaccination recommendations, *Ticks and Tick-borne Diseases, 10*(1), 100–110.

Strle, F. (1999): Lyme borreliosis in Slovenia, *Zentralblatt für Bakteriologie: international journal of medical microbiology, 289*(5–7), 643–652.

The SAGE handbook of outdoor play and learning (2017). *SAGE reference* Los Angeles: SAGE.

Torkar, G. (2014): Learning experiences that produce environmentally active and informed minds, *NJAS – Wageningen Journal of Life Sciences, 69*, 49–55.

Torkar, G., in Rejc, A. (2017): Children's Play and Physical Activity in Traditional and Forest (Natural) Playgrounds, *International Journal of Educational Methodology, 3*(1), 25–30.

Tovey, H. (2007): *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge. Debating Play Series* Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Turtle, C., Convery, I., in Convery, K. (2015): Forest Schools and Environmental Attitudes: A Case Study of Children Aged 8–11 Years, *Cogent Education, 2*(1). 1100103, DOI: 10.1080/2331186X.2015.1100103.

Von Benzon, N. (2011): Who's afraid of the big bad woods? Fear and learning disabled children's access to local nature, *Local Environment, 16*(10), 1021–1040.

Weisshaar, E., Schaefer, A., Scheidt, R. R. W., Bruckner, T., Apfelbacher, C. J., in Diepgen, T. L. (2006): Epidemiology of Tick Bites and Borreliosis in Children Attending Kindergarten or So-Called 'Forest Kindergarten' in Southwest Germany, *Journal of Investigative Dermatology , 126*, 584–590.

Wilson, R. A. (2012): *Nature and young children: encouraging creative play and learning in natural environments.* Abingdon, Oxon: Routledge.

Wojciehowski, M., in Ernst, J. (2018): Creative by Nature: Investigating the Impact of Nature Preschools on Young Children's Creative Thinking, *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 6*(1), 3–20.

Kratka predstavitev avtorjev

Dr. Marjanca Kos, dipl. biol. in prof. biol., je docentka na Pedagoški fakulteti, Univerza v Ljubljani. Področja njenega raziskovalnega in pedagoškega dela so začetno naravoslovje, biološko izobraževanje, igra in učenje v naravnem okolju, izkušenjsko učenje ter stik predšolskih otrok z živim.

Nika Stradovnik je diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok. Leta 2017 je diplomirala na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Je avtorica diplomske naloge z naslovom »Klopni meningoencefalitis in borelioza: izkušnje in mnenja vzgojiteljev o problematiki«.

Dr. Gregor Torkar, prof. bio. in gosp., je izredni profesor na Pedagoški fakulteti, Univerza v Ljubljani. Področja njegovega raziskovalnega in pedagoškega dela so začetno naravoslovje, biološko izobraževanje, okoljsko izobraževanje ter vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj.

Razvoj karierne poti skozi ekološko perspektivo

Women's Career Path: An Ecological Perspective

Vesna Starman[1]

Innorenew CoE
vesna.starman@innorenew.eu

Jurka Lepičnik Vodopivec

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
jurka.lepicnik@pef.upr.si

Povzetek

V prispevku prikažemo primer poskusa razumevanja konteksta karierne poti ženske, ki je izbirala netradicionalno poklicno pot. Polstrukturiran intervju smo analizirali na dva načina, klasično in skozi ekološko sistemski model.
Odločili smo se za študijo primera, saj je bil naš namen ugotavljanje in odkrivanje konkretnih značilnosti, dejavnikov, ki so vplivali na intervjuvanko, da se je odločila za karierno pot, ki ni običajna za dekleta. Izbrali smo metodo pol strukturiranega intervjuja po značilnostih kvalitativne analize. Postopek analize smo nato ponovili s pomočjo ekološko sistemske metode. Prva analiza je podala odgovor na naše vprašanje, kateri so bili odločilni dejavniki na karierni poti. Ekološki model je te dejavnike prikazal bolj podrobno, s poudarki na odnosni vidik med sistemi.
Raziskava je med drugim pokazala, da če želimo razumeti karierno pot določene osebe, moramo spoznati odnosni vidik med sistemi, ki so vplivali na osebo in obratno. Izkazalo se je, da tudi sami vplivamo na dogodke v našem okolju.

Ključne besede: ekološko sistemska teorija, karierna pot žensk.

Abstract

The purpose of our research was to identify the factors that influence women's career decisions when choosing a "non-traditional" career path. We were interested in whether looking through an ecological perspective would be more accurate in identifying the factors influencing career path design.
We decided to study the case as our purpose was to identify and discover concrete characteristics and factors that influenced the interviewee to decide on a career path that is not common for girls. We chose the semi-structured interview method according to the characteristics of qualitative analysis. The analysis procedure was then repeated using the ecosystem method.

[1] The author gratefully acknowledges the European Commission for funding the InnoRenew project [Grant Agreement # 739574] under the Horizon2020 Widespread-Teaming program, the Republic of Slovenia (investment funding of the Republic of Slovenia and the European Union European Regional Development Fund).

The first analysis provided an answer to our question and revealed the decisive factors in the career path. The ecological model has shown these factors in more detail, with emphasis on the relational aspect between systems.
The groups of theories of professional choice that we know are given in the theoretical starting points. The second part describes the basics of Ecological Systems Theory, which is the basis for the third part of the article, which describes the method and analysis of research, results, and interpretation of results. Research has shown, among other things, that we can rely most on theories that link individual development as an interaction with the environment. If we want to understand the career path of a person, we need to get to know the relational aspect between the systems that influenced the person and vice versa. It turns out that we also influence events in our environment.

Keywords: career development, ecological systems theory.

1. Uvod

Analize primerjave teorij poklicne izbire, ki so jih pripravile Patton, Fitzgerald in sodelavci (2014) so pokazale, da ne moremo govoriti o boljši ali slabši teoriji, pač pa o bolj ali manj uporabnih teorijah za posamezne družbene okoliščine ali za pojasnjevanje in razlago poklicne in karierne orientacije določenih skupin. Poleg tega moramo vzeti v zakup, da je ženska karierna pot proces, ki ne poteka linearno, ampak se spreminja skozi obdobja, ko spreminja vloge (Cook in dr., 2002, Van Langen in dr., 2008; Alon, 2015). Raziskovalci, ki iščejo odgovor na vprašanje, kateri dejavniki vplivajo na poklicne izbire so ugotovili, da je pomembno v raziskovanje vključiti interakcije z okoljem (Ghuangpeng, 2011).

Med paradigme teorij poklicne izbire, ki zagovarjajo tezo, da je karierni razvoj proces, ki je rezultat zapletene interakcije med posameznikom in okoljem bi lahko uvrščali tudi ekološko sistemsko teorijo, ki poudarja kvaliteto in predvsem kontekst posameznikovega okolje, ki vpliva tako na fizični, čustveni kot intelektualni razvoj posameznika.

2. Ekološko sistemska teorija

Ekološka sistemska teorija poudarja kvaliteto in predvsem kontekst posameznikovega okolja, ki vpliva tako na fizični, čustveni kot intelektualni razvoj posameznika. Bronfenbrenner trdi, da okolje, ki je pomembno za posameznikov razvoj, ni omejeno na posamezen, spreminjajoči se prostor, ampak je to razvrstitev koncentričnih struktur, ki so medsebojno povezane in v interakciji. Bronfenbrenner definira ekologijo človekovega razvoja kot znanstveno proučevanje progresivne, vzajemne akomodacije med aktivnim, razvijajočim se posameznikom, ki je različno umeščen v določena, spreminjajoča se okolja, pri čemer na ta proces vpliva tudi odnos med vsemi okolji in kontekstom, znotraj katerega se le-ta nahajajo. Bistveno pri tej teoriji je, da poudarja interakcijski model razvoja posameznika, zato je pomembno raziskovati ne le posameznika in njegove aktivnosti, ampak tudi okolja, v katerem le-ta vse življenje deluje.

Ekološka sistemska teorija daje možnost vpogleda v celoten proces posameznikovega odločanja. Brofenbrenner trdi, da okolje, ki je pomembno za posameznikov razvoj, ni omejeno

na posamezen, nespreminjajoči se prostor, ampak je to razvrstitev koncentričnih struktur, ki so medsebojno povezane in v interakciji (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrennerjeva ekološko sistemska teorija razvoja razlaga razvoj posameznika v luči kompleksne medsebojne povezanosti socialnih okolij, v katerih ta živi (Pečjak in Košir, 2012, str. 24). Bistveno pri tej teoriji je, da poudarja interakcijski model razvoja posameznika (Pečjak in Košir, 2012; Downer in Myers, 2010), zato je pomembno raziskovati ne le posameznika in njegove aktivnosti, ampak tudi okolja, v katerem le-ta vse življenje deluje (Muuss, 1996 v Hristovski, 2003). Človeka dojema kot aktiven, dinamičen sistem, z določenimi značilnosti, ki se spreminjajo v interakciji z okoljem. Proces med posameznikom in okoljem je pogojen: s časovnim obdobjem, v katerem je posameznik v določenem trenutku lastnega življenjskega cikla, z značilnostmi razvijajočega se posameznika in pa s kontekstom (Bronfenbrenner, 1979). Ravno razširitev okoljske perspektive na širšo in časovno raven, upoštevanje vlog zgodnjih in kasnejših izkušenj v posameznikovem razvoju in poudarek na sovplivanju med posameznikom in okoljem v razvoju, je pomemben prispevek omenjene teorije.

Ekološko okolje razumemo kot set naslednjih okoljskih sistemov (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004; Pergar Kuščer, 2004; Batistič Zorec, 2006; Lepičnik Vodopivec in Teršek, 2020): mikrosistem, mezosisitem, makrosistem, ekosistem, kronosistem.

Mikrosistem se nanaša na posameznikovo neposredno socialno okolje, s katerim je v stiku vsak dan (npr. družina, prijatelji, šola, vrtec, soseščina, cerkev ...). Posameznik in okolje sta v soodvisnosti. Tako kot posameznik sodeluje pri spremembah v okolju, ga preoblikuje, tudi okolje vpliva nanj, kar pa je odvisno od tega, kako otrok zaznava in interpretira določene njegove dejavnike. Diada je vzpostavljena kadar sta dve osebi pozorni druga na drugo ali sta navzoči pri aktivnosti druga druge. Diada je pomembna za razvoj z dveh vidikov: določa kritični kontekst za razvoj, kjer veljajo določene zakonitosti, hkrati pa je temelj mikrosistema, ki omogoča nadaljnje oblikovanje triad, tetrad in tako dalje (Brofenrenner, 1979 v Hristovski, 2003).

Mezosistemi predstavljajo odnose med določenimi mikrosistemi, kot je npr. odnos med prijatelji in soseščino. Sami odnosi med njimi namreč sovplivajo na posameznikovo življenje na različnih področjih.

Eksosistem je širša skupnost, v kateri posameznik živi, in ni v direktnem odnosu z njim, ima pa nanj vseeno pomemben vpliv, kot so zaposlitev staršev, socialna politika ipd.

Makrosistem sestavljajo ideologije, vrednote in sprejeti vedenjski vzorci subkulture in kulture (naroda, etnične skupine in socialnega razreda), ki ji posameznik pripada.

Kronosistem se navezuje na dinamične spremembe v okolju, ki vplivajo na posameznikov odnos z okolico in nenazadnje na njegov razvoj, kot je npr. prestop iz domačega okolja v šolo.

3. Študija primera

Opravili smo polstrukturiran intervju z žensko, ki je izbirala poklice na področjih, ki so veljala za moška. Kot prva ženska se je vpisala na strojno fakulteto, zaposlila se je kot vodja oddelka za preučevanje podatkov, kasneje jo je pot vodila v lesno podjetje, zaradi želje po znanju, se je vpisala na lesno fakulteto, sedaj je raziskovalka na inštitutu, ki v glavnem preučuje les in druge naravne materiale.

3.1 Opis metode

Cilj intervjuja je bil dobiti odgovore na ključna raziskovalna vprašanja glede poteka karierne poti in spoznati vplive različnih sistemov nanjo. V ta namen smo pripravili glavna vprašanja odprtega tipa v kontekstu postavljenih raziskovalnih vprašanj oziroma vprašanja, ki so osredotočena na tematsko področje, preostala vprašanja pa smo oblikovali sproti med potekom intervjuja.

Tematska področja so bila: matična družina, šolanje, naključni dogodki, vrednote, doživljanje sebe, potek poklicne odločitve, ovire, usklajevanje družinskih obveznosti, službe.

Opravili smo analizo intervjuja po značilnostih kvalitativne analize vključno s transkripcijo. Narejen je bil prepis intervjuja, da je imela vpraševanka možnost nadzora in presojo ustreznosti odgovorov.

Postopek kvalitativne analiza lahko razdelimo na šest korakov: urejanje gradiva, določitev enot kodiranja, kodiranje, izbor in definiranje relevantnih pojmov in oblikovanje kategorij, definiranje kategorij in oblikovanje končne teoretične formulacije (Vogrinc, 2008). Zvočni posnetek intervjuja smo najprej dobesedno prepisali in uredili. Nato smo določili kodirne enote, torej dele besedila, ki so vključevali za raziskavo pomembne informacije. Te dele besedila smo zaradi večje preglednosti podčrtali. Sledila je faza odprtega kodiranja, kjer smo posameznim delom besedila, kodirnim enotam pripisali kode. Vsebinsko sorodne kode smo povezali v širše enote – kategorije, ki smo jih pred tem vnaprej definirali. Sledil je poskus analize intervjuja skozi ekološko perspektivo. Na koncu smo na osnovi shem in ekološkega modela ugotovitve povzeli in smiselno povezali s teorijo in teoretičnimi izhodišči.

3.2 Definicije pojmov v procesu kodiranja

Izjave intervjuvanke smo skozi proces odprtega kodiranja razdelili v naslednje kategorije:

IGRE, INTERESI, VREDNOTE, DOŽIVLJANJE SEBE, VPLIV MAME – pomemben drugi, VPLIV OČETA – pomemben drugi, MOČNA PODROČJA V OSNOVNI ŠOLI, IZBIRA SREDNJE ŠOLE, POKLICNA ORIENTACIJA, FAKULTETA, 1. DELOVNO MESTO, 2. DELOVNO MESTO, 3. DELOVNO MESTO, PRELOMNI TRENUTKI, TUTORJI, USKLAJEVANJE DRUŽINSKIH OBVEZNOSTI, OVIRE NA POKLICNI POTI, VPLIV NA SPREMEMBE, LESNA FAKULTETA

3.3 Interpretacija

Interpretacijo smo oblikovali kot odgovore na postavljena raziskovalna vprašanja in temeljne namene raziskovanja.

IGRE

Najraje se je igrala s sosedovimi fanti, vedno izven doma, dekliške igre so jo dolgočasile:

" ...moja igrača je blo kšno kladvo tist kar se je okrog vrgl…pa drsala sm, pa…tam smo imel led zravn, smo drsal, polet smo hodil plavat, te stvari ne? Drgač pa kot igrače, pa ne..pa skakalnico smo imel tam, smo hodil skakat otroc…take bol moške stvari .."

VREDNOTE

Vrednote smo odkrivala preko odgovorov na vprašanja, kaj je prenesla na svoje otroke. Izkazalo se je, da je prenesla tisto, kar je občudovala pri mami in čemur je sledila tudi sama:

"Da nikol ne smeš popustit…mislm rečt, opustit ene stvari, ki si jo želiš. Če imaš plan, da neki nardiš, ga nardiš do konca. Če se ta načrt umes mal spremeni, ga sam mal spremeniš, greš drugo pot, ampak moraš zaklučt eno stvar. Kr najhujše pr ljudeh je, da ne znajo zaklučvat…"

Na svoja otroka je ponosna, pomembno ji je, da sta prevzela njene vrednote in se osamosvojila. Tako kot je njena mama vplivala nanjo, je tudi M. vplivala na svoje otroke:

"Ja, ja in zato sta zdej…hči je..oba mata svoje stanovajne, oba imata službo, nobenga, znajdeta se, aja, pa dala sm jim tut, da ne smeš odnehat, če je nek težko, recimo v enem trenutku; če mislš, da ne boš čez pršou, ne, počakaš en dan, pa vprašaš še enga druzga, ne…to…nimata, jast mislm, da nimata problemov s tem…"

Tudi sama spodbuja delo z otroki, kot je to ona počela z očetom:

"…ja, seveda; jast mislm, da bi moral otroke peljat delat…"

INTERESI

Tudi področje interesov imajo v družini enako:

"Pri nas smo sami tehniki …"

VPLIV MAME – pomemben drugi

O mami govori občudujoče:

"Mama, mama…ona je bla…njo so vsi spoštoval …frajerka je bla, ja, lepa… točno je vedla kaj hoče… do konca, tut ona je bla vztrajna…"

Mamo je dojemala kot zelo inteligentno osebo, ne zdi se ji, da je bilo njeno delo (bila je gospodinja) usklajeno z zmožnostmi:*" …to so bli zlo inteligentni ljudje...*

VPLIV OČETA – pomemben drugi

Poleg mame so v hiši bile še tri dekleta. Kot najstarejša od hčera, naj bi bila izbrana za pomoč očetu: *"…Jst sem bla najstarejša …"*

Meni, da je delo z očetom vplivalo na samo izbiro: *"… to pa zaradi tega, kr sm mogla zmeri očetu pomagat avte popravlat…vse živo, kar je moških del, kr so ble same punce pr ns…"*

Sicer priznava, da ji ustrezalo: *"...so mi bli všeč moški poklici…"*

DOJEMANJE SEBE

Sebe dojema kot upornico in radovedno žensko:*"...jest sem upornik, celo življenje že …radio sem razdrla, kolo sm razdrla, hotla sem vse vedet, videt, sm bla edina, men se zdi, u naši družini ki sem to…"*

Starši so njene potrebe razumeli*: "… ne nism bla nikol kaznovana za te stvari, če sem kej raskopala pa nazaj sestaula, zdej pa nazaj sestau, so rekl, pol sem se matrala nazaj sestavt (smeh)"*

MOČNA PODROČJA V OSNOVNI ŠOLI

V osnovni šoli je imela najraje: *"Matematka, fiska"*

Učitelje je dojemala kot stroge, ki pa so jo veliko naučili:*"...za matematko pa sm mela skos tut zlo stroge…"*

POKLICNA ORIENTACIJA

Starša sta želela, da se M. izuči za šiviljo: "*Aha to pa ne; mene so hotl za šiviljo dt, ker je to takrat bil donosen poklic, ne"*

Razrednik je dobro poznal njene sposobnosti, spremljal njene rezultate na tekmovanjih, zato je staršem svetoval gimnazijo: "*...so poklical moje starše, to pa je bil moj razrednik...ja, je reku, de k smo teste…jst sem mela tut Vegova priznanja vsa, ne…za matematiko tekmovanja in je reku, da s tem pa morm na gimnazijo…"*

Na gimnaziji niso imeli poklicne orientacije: *"Ne, čist svojo orientacijo"*

Spomin ima le na testiranja: *"… u osnovni šoli so bla, so merli inteligentni …"*

Za strojno fakulteto se je odločila zaradi želje po znanju upravljanja s stroji; morda je nanjo vplivalo delo, sodelovanje z očetom: *"Tist pa ne, tist sm bla pa jest, sem pršla u papirnico Vevče delat in sem zagledala stroj papirni in sem si rekla, ah, to moram pa jast obvladat in sem šla na strojno…in potem sem se lahko pogovarjala s temi vodji raznih strojev pa z vodjo proizvodnje, kako pa kaj, kako se dela, pa vse te stvari k so me zanimale, lažje kokr če ne bi šla; mene so, ja ja, če bi mela eno raketo tu zraven, s tem začela ukvarjat…"*

Na njene izbire niso vplivali prijatelji, prijateljice: *"Ne, nobeden…"*

S sošolci se je sicer dobro razumela in se še danes: *"Še zdej se dobivamo; ja, ja dobr ekipa…in z osnovno šolo…smo na vezi vsi…"*

1. DELOVNO MESTO

Po diplomi na strojni fakulteti se je zaposlila na ustreznem delovnem mestu, delala pa je tudi kot programer: *"...najprej sm bla papirničarka…bla sm organizator in programer …organizirala sm podatke, se prau ukvarjalal sm se z bazami podatkov in s programi za Papirnico Vevče…"*

2. DELOVNO MESTO

Naslednja služba je bila na Inštitutu Jožeta Štefana. Kolektiv je bil sicer mešan, celo več žensk je bilo, vendar z moškim vodjem: *"...so ble ta glavne ženske, vsaj na..jst sm delala na uporabni matematki..tam je blo velik žensk...so bli pa moški vodje…"*

3. DELOVNO MESTO

Najbolj pa je čutila ovire v lesni industriji:
»V lesni industriji pa so ta glauni moški in to se čuti…tut zdej …"

Vlogo vodje v lesni industriji ji je dojemala kot težko za žensko: *"… je blo tžko…"*
" Tuki u lesni industriji pa ni dovolj da ti obvladaš eno stvar, ampak je lesna industrija ima, je…kako bi rekla….delovno intenzivna, to se prau da maš velik delaucev za en predmet, da se nardi, ni recimo 10 ljudi vsega ampak 100 in več, ne, in tazga k vod 100 in več ldi, pa ženska, ne…to je blo…ne"

USKLAJEVANJE DRUŽINSKIH OBVEZNOSTI

Partnerski odnos je ni omejeval: *"Pr ns je vse tekl…"*

Pričakovanja družbe glede stereotipnih vlog, je niso zanimala, sledila je sebi oziroma sta se s partnerjem dogovorila tako glede gospodinjskih del kot vzgoje otrok:
"Ne, zame ni pomembn ne, on pa rad kuha, kuha odkar ga poznam…"

"…dokler niso šli u šolo, sem dala službo u ozadje, so bli prvi otroc. Sem rekla, da…zato k sm prebrala en japonski pregovor, da otroka največ naučiš do petga leta; kar naučiš do petga leta, potem tist sam še nadgrajuješ in sem rekla, evo 5 let…."

PRELOMNI TRENUTKI

Prvi prelomni trenutek je bil zaposlitev v Papirnici. Želela je razumeti stroje, zato se je ob delu, vpisala na strojno fakulteto.

Ko je bila na porodniškem dopustu za prvo hči, so na Inštitutu Jožefa Štefana iskali ljudi, ki bi jih usposobili za programerje. Svetovali so ji, naj se prijavi na razpis. Testiranje je opravila kot tretja najboljša v skupini, zato so jo zaposlili.

Ker je hči potrebovala spremembo okolja zaradi svojega zdravja, je prišla v stik z lesno industrijo: "*Oh, to je blo pa zato k smo se preselil is Ljubljane zaradi hčirke k je mela oslovski kašelj, ko je bla mejhna in je reku zravnik, da se mormo preselt k morju al neki viši… in sem pa dobila službo u Loškem potoku in kot vodja enga obrata, lesarskega in mi je potem pa lesarstvo postalo ušeč in potem sm šla, pustila službo, zapustila, jo zaklučla in šla na faks, nardila lesarsko fakulteto..ja, tko da nism skos lesarka…"*

Na sejmu v Nemčiji je spoznala podjetnika, ki si je želel sodelovanja z njo. Skozi delo z njim, se je zelo veliko naučila in vzljubila les. Sledilo je izobraževanje na lesni fakulteti.

Na fakulteti je bila sošolka s sedanjo direktorico inštituta, ki raziskuje les. Sedaj je raziskovalka na tem inštitutu.

OVIRE

Na svoji poklicni poti se je srečevala tudi z ovirami, prva je bila že na fakulteti:

"Za eno stvar lahko rečm za strojno: k sm js hodila na strojno fakulteto, ni blo ženskega veceja (smeh) to je prva ovira, kot ženska…"

"Ja, so bli moški u glavnem (profesorji), no..samo ena ženska je bla in to za matematiko…"

Največje ovire je imela v lesnem podjetju, ker je delavci niso jemali resno, les naj bi bil moška domena.

VPLIV NA SPREMEMBE

Ker so na fakulteti za strojništvo želeli pridobiti več žensk, se je posledično tudi spremenil odnos, ki je pripomogel k vpisovanju deklet na fakultete, ki so veljale za moške panoge:

"… takrat so hoteli pritegnt več žensk, ker so ugotovl, da ženske drgač razmišlamo k moški, imamo drgačen odnos do znanja tut, k moški …"

Tudi sama je prispevala k pozitivnim spremembam. Kvaliteta njenega dela bila opažena in je pripomogla k izboljšanju situacije:

"Ampak je biu pa napredek k sm bla, ne; prej so bli vodje strojev samo moški, no k sm jes pršla brez mojih, so dal tut ženske potem; k so rekl, ta je pa dobra, ta je dobra za vodjo strojev, ne? So ugotovl, da znamo tut ženske kej nardit. …"

VLOGA TUTORJEV

Kljub oviram, nezaupljivem odnosu sodelavcev, je M. v lesni industriji spoznala ljudi, ki so svoje znanje z veseljem delili z njo. Vzeli so si čas zanjo in jo učili o panogi, ki je ni poznala:

"Ta me je nauču zelo velik, kako se reže, kako vse te stvari; z njim sem se lahko kr tko pogovarjala po telefonu, brez …on me je nauču no, zelo velik…«

»…potem s tem direktorjem, kaj je že…iz Gorenja, z njim sem se tut velik pogovarjala, tako res ta glavni od prej, so me precej naučl, srečo sm mela, da sm njih srečala, no…«"

»…en Slovenc, ta je tut že pokojni, je mel žago u Austriji … on me je tut velik nauču…jst sem se kr pogovarjala 2 uri, ampak tko bi moral tut zdej delat, tega ne dela noben podjetje no …"

LESNA FAKULTETA

Po petnajstih letih se je situacija na fakultetah nekoliko spremenila, tokrat je več žensk: *"Andreja je moja sošolka, potem je bla Mateja, pa …«*

»…mislm rečt je veliko mnj žensk kot moških. Mamo vsako leto srečanje, ne, Alumni klub in je velik več moških, ja«

Razloge za dojemanje lesne panoge za moško domeno išče v zgodovini:

"Pač, to ni bil ženski poklic učasih, ne…«

»Včasih je to bil fizičen, je bilo težko, po moje, za dvigvat, kšne plošče, na žagi, kaj bo ženska delala na žagi, če je …včasih so ble bl…to so garaška dela, včash si moral desko k je mela 100 kil prjet, ne…pa ženske niso mele tok za jest, pa so ble švohcene, ne…"

V današnjem času ne bi smelo biti več ovir, saj je tehnologija napredovala in olajšala delo:

"Zdej so pa stroji ja, sej zdej so vodje žage tudi ženske; poznam eno, vsaj, eno sem srečala dol v Novem mestu….zato ker je bla edina hčirka in je prevzela (smeh), ampak se je naučila…"

LIK VODJE

Izpostavila je dva lika vodje, s katerima je imela stik; enega je poimenovala primitive, drugega svetovljan: *"..jst sem enkrat Milavca, vodja lesne gospodarske zbornce, ne, ki je začel neki o ženskah pa to, sm ga tolk ej…to so primitivci, jst pravm.."*

"…dobr Andreja zdej vod in je ženska in hvala bogu…Ja, ona je svetovljanka, to je tut odvisn iz kje prihaja človk, ne..al si tam nekje zaprt al…pa da vodš pol folk k je velik bolj razgledan kot ti…pol si pa ogrožen in samo jih ponižuješ in braniš ne, ne…al pa si svetovljan, pa veš…za les pa…rad ga morš imet, pa vedet moraš, kaj boš z njim naredu…"

4. Povzetek analize

Intervjuvanka dojema svoje osebnostne lastnosti kot radovednost, vedoželjnost, determiniranost, neustrašnost, ki so ji pomagale pri tem, da se je kot prva ženska vpisala na strojno fakulteto, se preizkusila v računalništvu, prevzela vodenje obrata v lesni industriji, čeprav so jo moški sodelavci ovirali, bili do nje nezaupljivi. Mama ji je prenesla vrednote, kot so »kar začneš, zaključi« in »vztrajaj«, oče pa veščine rokovanja z orodjem, popravljanje, razstavljanje ipd. Raje je imela aktivne kot pasivne igre. Kasneje se je to kazalo v vsebini izbranega dela: izbirala je dela s stroji, mehanizacijo, lesom.

V obdobju šolanja je delala v povezani skupini, učitelji so poznali njena močna področja in jih pomagali razvijati. Usmerili so jo na gimnazijo, kljub temu, da so starši želeli, da se izuči za šiviljo. Šolala se je v obdobju, ko so profesorji želeli uvesti spremembe, želeli so pridobiti več študentk.

Na njeni poklicni poti so imeli zelo pomembno vlogo mentorji, tutorji (kot jih je sama poimenovala), ki so ji pomagali razumeti področje dela, jo poučili o pomembnih vsebinah, zaradi katerih je postala boljša, bolj učinkovita in zaradi tega dokazala, da so tudi ženske lahko uspešne na »moških« področjih dela. Njena poklicna pot ni bila linearna, spreminjala se je ob naključnih dogodkih in srečanjih. Spremembe je intervjuvanka vedno obrnila sebi v prid.

V analizi s pomočjo Brofennbrenerjeve ekološko sistemske teorije smo iskali predvsem interakcije med posameznico in njenim okoljem in na sam razvoj.

Dispozicije je imela predvsem za naravoslovno področje. Na vprašanje, ali je prispeval tudi odnos učiteljev na njen odnos do teh dveh predmetov, se je strinjala, predvsem v tem, da ji niso gledali skozi prste, ampak »prisilili«, da se je posvetila.

Bioekološki viri kot so težnja po spreminjanju okolja in direktivna prepričanja o odnosu z okoljem oz. o vpetosti nje same v okolje, in vlogi, ki jo v določenem okolju lahko ima, se zazna iz njenih vrednot, iz osebnostne strukture in motivacije, ki se izraža preko njene interakcije z objekti.

4.1 Mikrosistemi:

DRUŽINA

Družina je najbolj vplivala na razvoj intervjuvanke. Živela je v ljubeči družini, s še dvema sestrama. Oče je skrbel za finančni del, mati je skrbela za dom.

SEDANJA DRUŽINA

Vloge v družini imajo usklajene tako, da upoštevajo želje posameznika in ne pričakovanja družbe. Imajo skupne interese.

SOŠOLCI

V osnovni, srednji in na fakulteti so imeli kvalitetne medsebojne odnose. Stike ohranjajo še danes.

MAMA – HČI

Med njima je potekala opazovalna diada, ki pomeni odnos med dvema članoma diade, ki se vzpostavi med njuno interakcijo, ostane pa še po tem, ko nista več skupaj. M. je svojo mamo občudovala. Zaznavala jo je kot inteligentno, ponosno in vztrajno žensko, ki se ne ozira na pričakovanja družbe. Od nje je prevzela tudi vrednote, ki so ji še danes pomembne in jih je prenesla na svoje otroke.

OČE - HČI

Med njima je potekala diada skupne aktivnosti, ki je podlaga ugodnih pogojev za učenje, na podlagi lastne aktivnosti. Motivirala jo je, da si prizadeva za neko aktivnost in jo tudi dovrši.

Dobila je priložnost, da poskusi obvladati določeno situacijo, kar pomeni, da je prišlo do transferja moči spontano, kot funkcija otrokove aktivnosti v odnosu z okoljem.Vzorce vedenja, ki jih je zaznala pri sebi in očetu, je kasneje prenašala v druge prostore in čase, ko se je soočala z novostmi na poklicnih področjih, prej rezerviranih za moške.

4.2 Mezosistem

ŠOLA- UČENKA - STARŠI

Šola je imela vpliv tako na znanje matematike, ki jo ji je kasneje pomagalo pri študiju kot na izbiro srednje šole. Vloge imajo magično moč, da vplivajo na to, kako bo nek posameznik obravnavan, kako se bo obnašal, kaj bo delal, in celo, kaj bo mislil in čutil.

Če določeni mikrosistemi, v tem primeru šola – starši, ne bi bili povezani med sabo, bi M. po vsej verjetnosti bila šivilja.

4.3 Eksosistem

SOSEŠČINA

Intervjuvanka je živela v ruralnem okolju. Večinoma se je igrala v bližnjem jezeru: poleti so plavali, pozimi drsali. Naredili so si drsalnico. S fanti je igrala nogomet.

Če se naslonimo na tezo Garbarino & Abramowitz (1992) ki pravi, da zdrava in med seboj povezana soseščina pozitivno vpliva na razvoj mladostnika, saj ustvarja povezave in situacije,

ki spodbujajo uporabo intelektualnih in socialnih resursov, lahko sklepamo, da je njeno primarno okolje spodbudno vplivalo na njen intelektualni in socialni razvoj. Naučila se je sodelovati, tekmovati, raziskovati, si upati in vse to je kasneje uporabila na svoji poklicni poti.

4.4 Makrosistem

Intervjuvanka je delala v času in prostoru, ko so prevladovale tradicionalne vrednote. Prihajal pa je čas, ko je družba bila bolj pripravljena na spremembe, rahljanje stereotipnih vzorcev, kar ji je omogočilo vstopati na področja, rezervirana za moške. Poleg tega je tudi sama prispevala k spremembam.

Starši so se izkazali kot pomemben dejavnik pri izbiri karierne poti. Posredujejo vrednote, izkazujejo podporo. Skupne aktivnosti s starši so pomembne, ker tako otroci pridobijo delovne navade in občutek pripadnosti. Vrednote, ki so pomemben dejavnik pri izbiri poklicne poti, se prenašajo s staršev na otroke. Vrednote, ki so pomembne pri poklicni izbiri so vztrajnost, odgovornost, vedoželjnost. Vloge v družini prispevajo k občutku odgovornosti pa tudi samopodobi v povezavi s karierno potjo.

Podatki kažejo na pomembnost aktivnih iger, ki sovplivajo na razvoj ne le motoričnih sposobnosti, ampak tudi na pogum, socialne veščine, ki so v procesu oblikovanja karierne poti zelo pomembni. Šola vpliva predvsem s spodbujanjem razvijanja močnih področij in usmerjanjem. To pomeni, da je pomembno poznati učence in njihova močna področja.

Tudi osebnostne lastnosti so se izkazale za pomembne, saj so oblikovale reakcijo na spremembe, naključne dogodke in ovire, ki se na karierni poti pojavljajo. Ko je bila na vodstvenem delovnem mestu področja, ki je veljal za moško, se ni prestrašila. Poiskala je učinkovite metode, ki so ji pomagale dokazati se na takem delovnem mestu. Ko je morala menjati okolje bivanja, zaradi zdravstvenih težav svojega otroka, je poiskala nove priložnosti v novem okolju in se vključila v dodatno izobraževanje, ki ji je omogočilo uspeh na delovnem področju.

5. Diskusija

Iz analize je razvidno, da karierna pot ni linearna, spreminja se glede na obdobja, naključne dogodke in srečanja. Najbolj se lahko naslonimo na teorije, ki povezujejo razvoj posameznika kot interakcije z okoljem, kot na primer Krumboltz in sod. (2013), Lent, S. D. Brown in Hackett (2002), Peterson, Sampson, Lenz, in Reardon (2002), Reardon, Lenz, Sampson in Peterson (2011), Valach in Young (2009).

Teoretičnim razlagam glede kariernega razvoja žensk (Cook in sod., 2002), lahko dodamo, da so izkušnje, ki jih dekle pridobi v otroštvu izredno pomembne. Dajo možnost spoznati svoj interes ne glede na stereotipna mnenja v okolju. Drugi izredno močan dejavnik se je izkazalo mentorstvo, ki lahko osebo popelje čez ovire na karierni poti, dopolnjuje znanje, predstavlja podporni člen pri oblikovanju karierne poti.

Če želimo razumeti karierno pot določene osebe, moramo spoznati odnosni vidik med sistemi, ki so vplivali na osebo in obratno. Izkazalo se je, da tudi sami vplivamo na dogodke v našem okolju.

6. Zaključek

Kontekst odločitve ženske, ki je izbirala netradicionalne poklice, smo poskusili razumeti skozi dve vrsti analiz: klasično in skozi ekološko sistemski model. Izbrali smo ekološko teorijo, ker druge izbire ponujajo premajhen spekter vpogleda v razvoj posameznika. Ekološka sistemska teorija poudarja kvaliteto in predvsem kontekst posameznikovega okolja, ki vpliva tako na fizični, čustveni kot intelektualni razvoj posameznika.

S pomočjo prve analize smo izpostavili pomembne dejavnike, ki so vodili in oblikovali karierno pot. Izkazalo se je, da so zelo pomemben dejavnik osebnostne lastnosti, vrednote, vrsta iger, podpora šole. Poleg tega imajo zelo pomembno vlogo izkušnje v otroštvu in mentorji.

Ekološko sistemski model je poudaril dimenzijo vplivov okolja na intervjuvanko. Pokazalo se je na primer, da je izkušnjo, ki jo je imela z očetom, ko je delala z njim v delavnici, prenesla tako na izbiro fakultete kot na delovno mesto. Izbrala je strojno fakulteto, ker je na delovnem mestu zagledala stroje, ki jih je hotela obvladati. Tudi v delavnici je obvladala orodje. Oče ji je razlagal o delu, skozi delo jo je učil, spodbujal jo je, da razume, kako stroji delujejo. To izkušnjo je kasneje ponovila z mentorji, strokovnjaki, ki so si vzeli čas zanjo, ji predali svoje znanje.

Prva analiza je podala odgovor na naše vprašanje, kateri so bili odločilni dejavniki na karierni poti. Ekološki model je te dejavnike prikazal bolj podrobno, s poudarki na odnosni vidik med sistemi.

7. literatura

Alon, S., and DiPrete.,T. A. (2015). “Gender Differences in the Formation of a Field of Study Choice Set.” *Sociological Science* 2: 50–81.

Batistič Zorec, M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Brofenbrenner, U. (1979). *The Echology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Cook, E. P., Heppner, M. J., in O'Brian, M. (2002). Career development of women of colour and white women: Assumptions, conceptualizations, and interventions from an ecological perspective. *The Career Development Quarterly*, 20, 291-305.

Ghuangpeng, S. (2011). *Factors Influencing Career Decision-making*. Victoria University, Melburne.

Hristovski, D. (2003). Ekološka perspektiva v razvoju. https://www.revija.zzsp.org/2003/03-3-315-338.pdf

Krumboltz, J., Foley, P. in Cotter, E.. (2013). Applying the Happenstance Learning Theory to Involuntary Career Transitions. *The Career Development Quarterly*. 61. 10.1002/j.2161-0045.2013.00032.x.

Lent, R.W., Brown, S.D. in Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. *Career Choice and Development* (4th Ed.. 255-311).

Lepičnik Vodopivec, J. in Teršek, B. (2020). Pupil's status in primary school and bullying. V *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences* vol. 13, št. 1.

ur. Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija. Andragoška Spoznanja*, FF, Univerza v Ljubljani.

Patton, W.in McMahon, M. (2014). *Career Development and Systems Theory Connecting Theory and Practice* (3rd Edition). Sense publishers Rotterdam / Boston / Taipei.

Pečjak, S., Košir, K. (2012). *Šolsko psihološko svetovanje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete, Ljubljana

Pergar-Kuščer, M. (2004). *Šola in otrokov razvoj: mlajši otrok v šoli*. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Peterson, G. W., Lumsden, J. A., Sampson, J. P., Jr., Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (2002). *Using a cognitive information processing approach in career counseling with adults.* In S. G. Niles (Ed.), *Adult career development: Concepts, issues and practices* (p. 98–117). National Career Development Association.

Reardon, R., Lenz, J., Sampson, J. in Peterson, G. (2011). Big Questions Facing Vocational Psychology: A Cognitive Information Processing Perspective. *Journal of Career Assessment - J Career assessment.* 19. 240-250. 10.1177/1069072710395531.

Valach, L., in Young, R.A. (2009). Interdisciplinarity in vocational guidance: an actiontheory perspective https://scholar.google.si/scholar?q=Valach+in+Young+(2009)&hl=sl&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart

Van Langen, A., Rekers-Mombarg, L. and Dekkers, H. (2008). "Mathematics and Science Choice following Introduction of Compulsory Study Profiles into Dutch Secondary Education." *British Educational Research Journal* 34 (6): 733–745.

Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Zgodovinska učilnica na prostem

Teaching History outside the Classroom

Vida Snedec Gerkman

Osnovna šola Davorina Jenka Cerklje na Gorenjskem
vida.snedec-gerkman@osdj-cerklje.si

Povzetek

V prispevku s primerom dobre prakse predstavljamo prednosti učenja na prostem pri pouku zgodovine v osnovni šoli. Naš šolski sistem se osredotoča na razvoj kognitivnih sposobnosti, manj je poudarka na drugih vidikih razvoja otrok. Učenci večino časa, namenjenega izobraževanju, preživijo v učilnici ali za pisalno mizo. Dodatno k odmiku od narave pripomore sodobni, sedeči način življenja s prekomerno uporabo IK tehnologije, kar prinaša številne negativne posledice. Učenje na prostem vpliva na vsa razvojna področja učencev. Zato je pomembno uvajati učne dejavnosti v naravi tudi pri predmetih, pri katerih ta oblika pouka in učenja ni pogosta. Zaradi epidemije in izobraževanja na daljavo se negativne posledice sedečega načina življenja pri učencih stopnjujejo. Cilje in standarde znanj, predpisane v učnih načrtih osnovnošolskih predmetov, je mogoče dosegati na drugačne načine od splošno uveljavljenih. Frontalne ali online oblike pouka v določenem deležu lahko uspešno nadomestijo dejavnosti izkustvenega učenja na prostem, ki od učencev zahtevajo aktivnost, samostojnost in iznajdljivost. Predstavljen je primer dobre prakse pri predmetnem pouku zgodovine v osnovni šoli. Dejavnost večinoma poteka v naravnem okolju, upošteva vse epidemiološke ukrepe, vključuje preproste metode zgodovinskega raziskovanja materialnih virov in terensko delo, učenci uporabljajo informacijsko komunikacijsko tehnologijo. Spoznavajo domačo pokrajino in preteklost njenih prebivalcev, urijo se oblikovati lastno mnenje in stališča, učijo se kritičnega mišljenja ter krepijo sistem vrednot. Dejavnost je kratkotrajna, varna in brez stroškov. Pri učencih pozitivno deluje na vsa področja razvoja.

Ključne besede: IKT, pouk na prostem, pouk zgodovine, samostojno učenje, zgodovinsko terensko delo.

Abstract

In this article, we present the benefits of outdoor learning in history lessons in primary school. Our school system focuses on the development of cognitive abilities, with less emphasis on other aspects of children's development. Pupils spend most of their education time in the classroom or behind the desk. The modern, sedentary lifestyle with excessive use of ICT brings many negative consequences and contributes to an additional step away from nature. Learning outdoors affects all areas of student development. Therefore, it is important to introduce learning activities in nature even in subjects where this form of teaching and learning is not common. Due to the epidemic and distance education, the negative consequences of the sedentary lifestyle in students are escalating. The objectives and standards of knowledge prescribed in the curricula of primary school subjects can also be achieved in different ways from the generally accepted ones. Frontal or online forms of instruction, to a certain proportion, can successfully be replaced by experiential outdoor learning activities that require students to be active, independent and resourceful. An example of good practice in the subject of history lessons in primary school is presented. The activity mostly takes place in the natural environment, takes into account all epidemiological measures, includes simple methods of historical research of material resources and fieldwork, students use information and communication technology. They get to know the home landscape and the past of its inhabitants, learn to form their own opinions and views, learn to think critically, and strengthen the system of values. The activity is short term, safe, and cost-free. It has a positive effect on students in all areas of development.

Keywords: history field work, history lessons, ICT, independent learning, outdoor lessons.

1. Uvod

Pouk zgodovine v osnovni šoli je naravnan na doseganje splošnih in operativnih ciljev. Učni načrt predpisuje obvezne vsebine, z izbirnimi pa učitelju omogoča več strokovne avtonomije. Predvsem pri slednjih z uporabo sodobnih didaktičnih pristopov uresničuje dejavnejšo vlogo učencev in gradnjo različnih vrst znanja, od vsebinskega do spretnosti in veščin ter znanje, ki se nanaša na razvijanje naravnanosti, stališč in vrednot. Z minimalnimi standardi znanj opredeljuje znanja, ki jih učenci usvojijo do konca tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole. Učni načrt je procesno zasnovan, kar omogoča vključevanje dejavnosti z didaktičnimi pristopi, ki se lahko izvajajo v učilnici ali zunaj nje.

Kmalu po začetku drugega ocenjevalnega obdobja se je tudi izobraževalni sistem soočil z ukrepi za zajezitev epidemije COVID-19, šolanje osnovnošolcev se je iz učilnic preselilo na daljavo. Sprva so se reševali elementarni problemi z delovanjem orodij za povezavo in vključevanjem ranljivih učencev. V strokovnih navodilih ZRSŠ za izvajanje izobraževanja na daljavo v izrednih razmerah so izobraževalci dobili prve strokovne usmeritve za delo v novih pogojih. Glavni namen izobraževanja je bil ohranjati stik učeče se populacije z vzgojno-izobraževalnim področjem, vzdrževati raven znanja, učence pa spodbujati k proaktivnemu delovanju in skrbi za lasten razvoj. Vloga učitelja se je spremenila, za svoje učence pripravlja in izpelje ter koordinira dejavnosti na daljavo, kar zahteva temeljito poznavanje procesov učenja in poučevanja.

Nova oblika izobraževanja je močno izpostavila razlike med učenci in pogoji, v katerih živijo in se učijo. Opustiti je bilo treba razmišljanje, da gre samo za drugačen prenos učnih dejavnosti, treba je bilo začeti načrtovanje novih, drugačnih oblik izvedbe. Obravnavali naj bi ključne vsebine in dosegali temeljne cilje. Iskali smo pristope, oblike dela in načrtovali dejavnosti, ki spodbujajo aktivno in samostojno delo učencev.

Pri pouku zgodovine na daljavo je bilo smiselno načrtovati dejavnosti, s katerimi bi dosegli splošne in operativne cilje iz učnega načrta, izkoristili zgodovinske vire, ki jih nudi domača pokrajina, učence navajali na preprosto samostojno raziskovanje in uporabo IK tehnologije in aplikacij. Zaradi dolgotrajnega sedenja učencev za računalniki je bilo v dejavnosti treba vključiti čim več gibanja v naravnem okolju. Način izvedbe je moral upoštevati stroge epidemiološke ukrepe, ki se v drugačnih pogojih dela seveda opustijo, dejavnost pa ostane primerna za izvedbo v vsakršnih pogojih.

2. Učenje na prostem

2.1 Kaj je pouk na prostem

Najširša definicija opredeljuje pouk na prostem kot organizirano učenje, ki poteka zunaj šolskih stavb. (Skribe Dimec, 2014). Izvaja se lahko na območjih, v katerih učenci raziskujejo znane in neznane pojave onstran normalnih omejitev v učilnici. Pouk izven učilnice mora vključevati izkušenjsko učenje, upoštevati interese učencev in se ukvarjati z aktualnimi problemi lokalnega okolja (Straker, 2014).

V tuji literaturi se pojavlja izraz place-based education, ki v Sloveniji še nima uveljavljenega izraza. Definira se kot poučevanje, ki lokalno okolje predstavlja kot začetno točko pri poučevanju različnih ved in vsebin iz učnih načrtov.

2.2 Zakaj učenje na prostem

Sedeči življenjski slog današnjih mladostnikov v povezavi s prekomerno uporabo elektronskih naprav povzroča »motnjo pomanjkanja narave« (Gilcrist, Passy, Waite in Cook, 2005). Zaradi posledic modernega načina življenja je v vzgojno-izobraževalnih ustanovah potrebno spodbujati učenje v naravi, ki v primerjavi s klasičnim poukom prinaša številne prednosti: predstavlja izziv in krepi motivacijo, zahteva aktivnost učencev, dobro deluje na zdravje in počutje, povečuje okoljsko ozaveščenost. Pozitivno vpliva na osebnostne lastnosti, spodbuja razvoj vseživljenjskega učenja, veščin in spretnosti ter daje znanju uporabno vrednost. V času COVID epidemije je še posebno pomembno, da učenje na prostem izboljšuje imunski sistem in krepi odpornost (Štamberger, 2012).

2.3 Lokacije učenja na prostem

Lokacije učenja na prostem se koncentrično oddaljujejo od šole ali doma preko domačega kraja in pokrajine v oddaljene regije. Za samostojno delo učencev v času šolanja na daljavo je primerno lokalno okolje, ki ga učenci poznajo in ga lahko obiščejo peš. Lokalno naravno okolje poleg spoznavanja naravno in družbeno-geografskih značilnosti nudi tudi možnosti za odkrivanje zgodovinskih elementov v pokrajini. To je pri pouku zgodovine, ki je za učence pogosto zelo abstraktna, potrebno večkrat izkoristiti za neposredno opazovanje in raziskovanje zgodovinskih virov. Mnogi učenci šele ob neposrednem stiku s pojavom razumejo njegove zakonitosti.

3. Zgodovinsko terensko delo

Terensko delo pri pouku zgodovine ima v primerjavi s klasičnimi učnimi metodami več prednosti: učenec je aktiven, razvija spretnosti odkrivanja, opazovanja, analiziranja, primerjanja, razbije pa tudi monotonost pouka. Učenci pri terenskem delu razvijajo mišljenje, sposobnost samostojnega učenja in raziskovanja, učijo se raziskovalnih metod, pridobivajo časovno in prostorsko predstavo, navajajo se na odgovornost za svoje in skupinske naloge, spoznavajo kulturno-zgodovinske posebnosti Slovenije, oblikujejo osebno identiteto in pridobivajo spoštljiv odnos do kulturne dediščine.

Zgodovinsko terensko delo je oblika ustvarjalnega dela učencev, pri katerem neposredno opazujejo in raziskujejo ostanke iz preteklosti na terenu ali v muzeju (Vidmar, 2016).

3.1 Aktivne oblike pouka v Učnem načrtu za zgodovino

Učni načrt za zgodovino predvideva celosten koncept pouka, ki izhaja iz učenčevega predznanja, spodbuja gradnjo različnih vrst znanja ter samostojno in dejavno vlogo učencev. Izbirne teme učitelju omogočajo upoštevati interes učencev. Priporoča, da učitelj vključuje v pouk čim več primerov iz lokalne in regionalne zgodovine. Pomembno je, da so zgodovinska dogajanja aktualizirana, saj s tem učencem zgodovino približamo, omogočamo izkustveno in avtentično učenje ter učence usposabljamo za aktivno in odgovorno dojemanje sodobnega sveta. Učitelj se, v skladu z interesi učencev, avtonomno odloča o operativnih ciljih in zasnovi

učnih enot. Učence usmerja z raznovrstnimi didaktičnimi pristopi, na primer z avtentičnim in raziskovalnim učenjem, zgodovinskim terenskim delom, sodelovalnim učenjem in projektnim delom k samostojnemu delu in interakciji z drugimi učenci. Pri pouku se spodbuja tudi uporabo sodobne IT in razvijanje digitalnih zmožnosti pri učencih. Za sodobni pouk zgodovine je izrednega pomena tudi sodelovanje z drugimi institucijami, povezanimi z zgodovino in kulturno dediščino, saj ob tem učenci razvijajo spretnosti iskanja in zbiranja novih informacij ter razvijajo spoštljiv in odgovoren odnos do ohranjanja in varovanja kulturne dediščine (Učni načrt za zgodovino, 2011).

3.2 Splošni in operativni cilji pouka zgodovine

Pri načrtovanju dejavnosti, ki vključuje samostojno in raziskovalno delo učencev, je potrebno vključiti tiste splošne in operativne cilje, ki jih pri tej obliki dela z učenci lahko dosegamo (Tabela 1).

Tabela 1: Cilji dejavnosti.

Splošni cilji (učenci po dejavnosti znajo).	Operativni cilji (učenci med delom razvijajo).
Uporaba preprostih zgodovinskih raziskovalnih metod. Učenje z uporabo zgodovinskih virov. Preprosta analiza, sinteza in interpretacija podatkov iz zgodovinskih virov. Samostojni pogledi in mnenja o zgodovinskih dogodkih. Spretnost uporabe zgodovinskih virov z uporabo informacijske tehnologije.	Razvijanje občutka za prostor in čas. Samostojno iskanje zgodovinskih virov Spoznavanje kulturne dediščine. Uporaba različnih načinov komunikacije (ustno, pisno, preko IT). Analiza in vrednotenje zgodovinskih virov. Predstavitev zgodovinskih virov s pomočjo IT. Zavedanje o pomenu ohranjanja dediščine. Kritična presoja zgodovinskih dogodkov.

4. Primer dobre prakse

Kot primer dobre prakse predstavljamo dejavnost, ki smo jo v času šolanja na domu izvedli z učenci 9. razreda v okviru obvezne teme Slovenci v 20. in 21. stoletju in vsebin Slovenci med 2. svetovno vojno ter Komunistični prevzem oblasti. Učni načrt pri teh vsebinah predpisuje dva cilja:

- učenci z različnih perspektiv pojasnijo dogajanje na Slovenskem v času 2. svetovne vojne,
- pojasnijo okoliščine in posledice komunističnega prevzema oblasti v Jugoslaviji po 2. svetovni vojni.

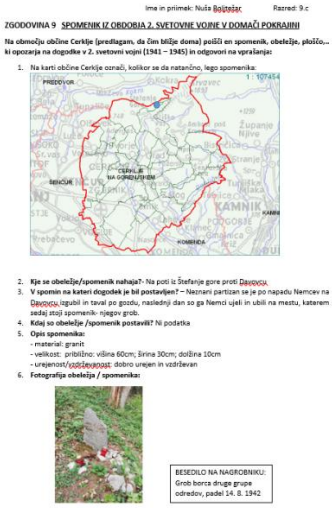
Namesto klasičnega didaktičnega pristopa smo oblikovali avtentično nalogo s terenskim raziskovanjem materialnih virov (obeležij 2. svetovne vojne), uporabo IKT za hranjenje in kartiranje virov ter skupinsko refleksijo dogodkov.

4.1 Evidentiranje spomenikov

Izvedba dejavnosti je bila načrtovana v štirih delih. Prvi del je bil namenjen lociranju in kartiranju obeležij v domači občini. Učenci so v spletni obliki dobili učni list, ki so ga izpolnili med obiskom spominskega obeležja. Spominsko obeležje so morali poiskati sami, edini pogoj je bil, da se nahaja v domači občini (zaradi omejitve gibanja) in obeležuje dogodke med 2. svetovno vojno ali tik po njej. Obeležje so fotografirali in na učni list zapisali njegove

karakteristike (Slika 1 in Slika 2). Ker je bil to del dejavnosti, s katerim smo želeli prispevati k zdravemu življenjskemu slogu, so morali učenci pot opraviti peš. Nekateri učenci iz tega razloga niso dokumentirali krajevno najbližjih obeležij, ampak tiste, ki so bili čim bolj oddaljeni. Poiskali so tudi po pet ali šest obeležij. Ta visoka motiviranost potrjuje, da so učenci imeli veliko potrebo po gibanju in željo, da bi dobro opravili nalogo.

Slika 1: Spominsko obeležje na Cerkljanski Dobravi.



Ime in priimek: Nuša Bojtežar Razred: 9.c

ZGODOVINA 9 SPOMENIK IZ OBDOBJA 2. SVETOVNE VOJNE V DOMAČI POKRAJINI

Na območju občine Cerklje (predlagam, da čim bližje doma) poišči en spomenik, obeležje, ploščo,.. ki opozarja na dogodke v 2. svetovni vojni (1941 – 1945) in odgovori na vprašanja:

1. Na karti občine Cerklje označi, kolikor se da natančno, lego spomenika:
2. Kje se obeležje/spomenik nahaja?- Na poti iz Štefanje gore proti Davorovi.
3. V spomin na kateri dogodek je bil postavljen? – Neznani partizan se je po napadu Nemcev na Davorovi, izgubil in taval po gozdu, naslednji dan so ga Nemci ujeli in ubili na mestu, katerem zadaj stoji spomenik- njegov grob.
4. Kdaj so obeležje /spomenik postavili? Ni podatka
5. Opis spomenika:
   - material: granit
   - velikost: približno: višina 60cm; širina 30cm; dolžina 10cm
   - urejenost/vzdrževanost: dobro urejen in vzdrževan
6. Fotografija obeležja / spomenika:

BESEDILO NA NAGROBNIKU: Grob borca druge grupe odredov, padel 14. 8. 1942

Slika 2: Evidenčni list.

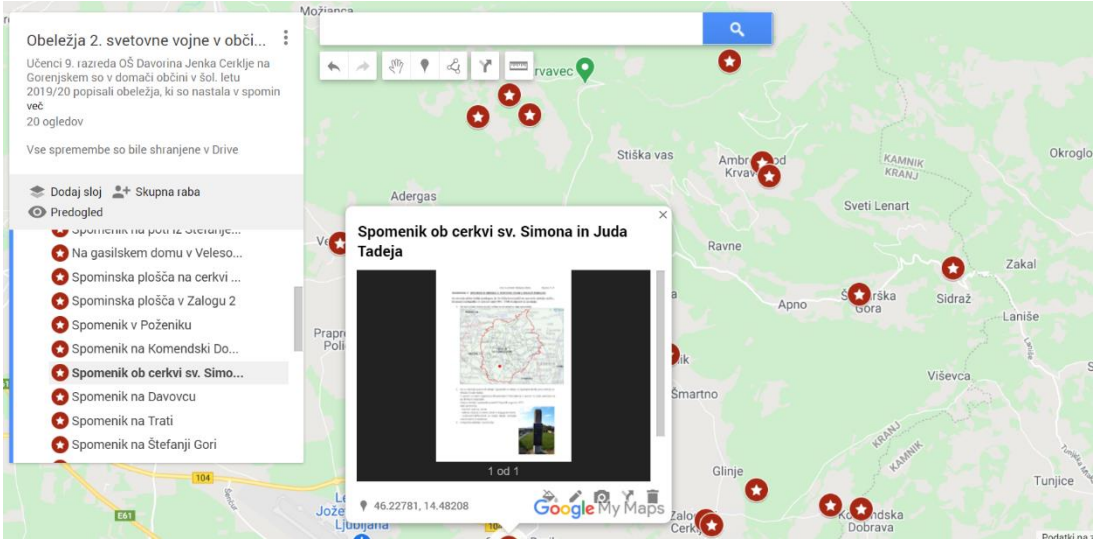
4.2 Digitalizacija spomenikov

Sledil je drugi del dejavnosti, vnos izpolnjenega učnega lista v digitalno obliko. Na šolski spletni strani smo za učence uredili dostop v spletno tablo, izdelano v aplikaciji Padlet z naslovom Spomeniki iz obdobja 2. svetovne vojne v domači pokrajini. Učenci so na spletno tablo obesili izpolnjene učne liste in na koncu je nastal popoln seznam spominskih obeležij 2. svetovne vojne (Slika 3). Da bi preverili, če smo bili pri svojem delu temeljiti, smo naš seznam primerjali z Registrom kulturne dediščine. Ugotovili smo, da smo dve obeležji zgrešili, zato so jih učenci naknadno dokumentirali na terenu. Naloga jih je tako prevzela, da se je več učencev javilo, da bi radi opravili to delo.

Slika 3: Zbrani podatki na spletni tabli.

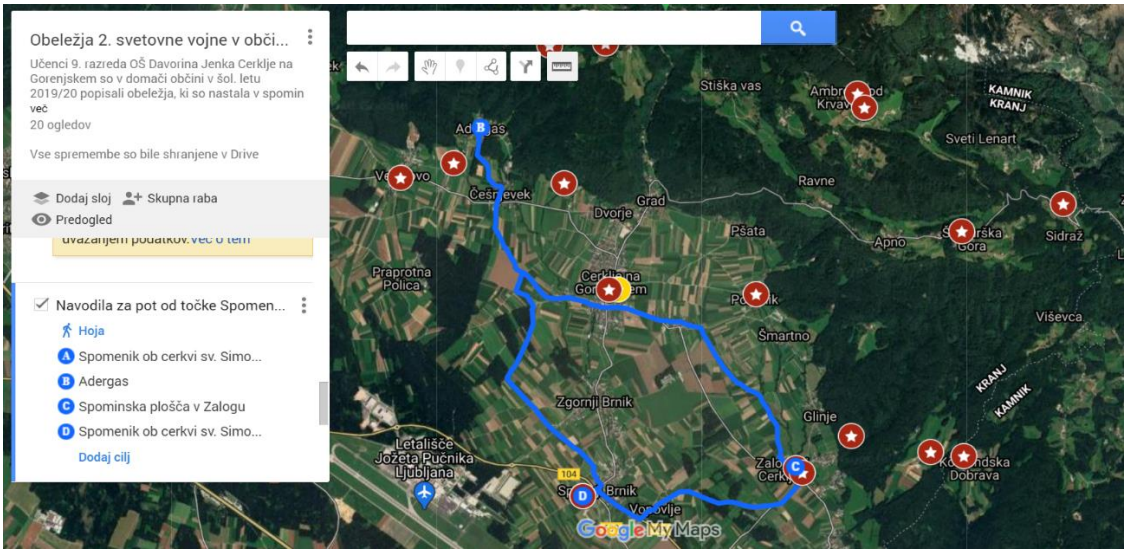
4.3 Kartiranje spomenikov

V tretjem delu dejavnosti so učenci v okolju Google moji zemljevidi izdelali interaktivni zemljevid domače občine, vanj so s topografskimi znaki umestili vsa obeležja, ki so jih v prvem delu svoje naloge evidentirali. Ko jih uporabnik odpre, se prikaže delovni list s podatki in fotografijo obeležja. Zemljevid nosi naslov Obeležja 2. svetovne vojne v občini Cerklje na Gorenjskem (slika 4).



Slika 4: Spominska obeležja na zemljevidu.

Aplikacija Google moji zemljevidi ponuja številne možnosti, ki kar kličejo k nadgradnji naše dejavnosti. Ena od možnosti je, da uporabnika zemljevida vodi od izhodišča do izbranega obeležja. Nedvomno je to odlična možnost za krepitev zdravega življenjskega sloga združena s spoznavanjem zgodovinske dediščine domače pokrajine (Slika 5).



Slika 5: Zemljevid je pripomoček za sočasno učenje in krepitev zdravja.

4.4 Zaključni obisk spomenikov s sintezo, analizo in vrednotenjem

Zadnji, četrti del dejavnosti smo izvedli, ko so se učenci vrnili v šolo. Zaradi ukrepov za obvladovanje epidemije so bili oddelki razdeljeni na manjše skupine, kar je olajšalo izvedbo aktivnost. Z učenci smo odšli na obisk obeležij v občinskem središču. Ogledali smo si osrednji spomenik padlim borcem NOB v parku, spomenik zamolčanim žrtvam druge svetovne vojne na krajevnem pokopališču, na koncu pa še spomenik padlim vojakom iz 1. svetovne vojne (Slika 6, Slika 7).

Slika 6: Učenci ob spomeniku žrtvam NOB.

Slika 7: Obeležje zamolčanim žrtvam 2. svet. vojne.

Analizirali smo podatke na obeležjih in iz njih postavljali zelo vsebinske zaključke o takratnem dogajanju. Učence je prevzelo dejstvo, kako bogat zgodovinski vir je lahko obeležje. Ob vsakem obeležju smo jim postavili veliko vprašanj, na nekatera so lahko odgovorili sami, pri drugih je pomagal učitelj. Na obeležjih so našli svoje priimke, imena prednikov, pripovedovali so zgodbe, ki so jih slišali od sorodnikov. Sprehod se je iz običajnega ogleda razvil v razmišljanje, pogovor, oblikovanje stališč in vrednotenje dogodkov, ki so med prebivalci naših krajev povzročili razklanost, trpljenje in številne žrtve. Učenci so pokazali presenetljivo zrelost, dobro so se vživeli v dogodke in dileme tistega časa. Ozavestili so, da je edina prava pot v prihodnost medsebojna strpnost in povezanost ter da sta mir in svoboda vrednoti, ki ju moramo spoštovati in negovati.

5. Zaključek

Izobraževanje na domu v pogojih epidemije učitelja postavlja pred zahtevno nalogo, kako pouk in učenje oblikovati v na daljavo vodene dejavnosti, pri katerih učenci samostojno in aktivno sodelujejo, opravljajo preprosto raziskovalno delo in se urijo v novih veščinah ter dosegajo splošne in operativne cilje predmeta. Cilje dosežemo, če je dejavnost dobro načrtovana, učence pa se pri delu spremlja na daljavo. Velika prednost je z zgodovinskimi materialnimi viri bogata domača pokrajina. Učence je dejavnost zelo motivirala, všeč jim je bila vsestranskost učnih metod. Dobro so bili izkoriščeni pogoji epidemije. Tudi v času običajne organizacije pouka je tovrstna dejavnost izvedljiva, edina omejitev je, da se terensko delo izvaja v popoldanskem času, torej izven ur pouka. Smiselno je razmišljati o oblikovanju dneva

dejavnosti, v katerega bi poleg opisane dobre prakse umestili navezujoče se vsebine drugih predmetov in napravili učinkovito medpredmetno povezavo.

6. Literatura

Gilchrist, M., Passy, R., Waite, S. in Cook, R. (2016). Exploring schools' use of natural spaces. Risk, Protection, Provision and Policy. Geographies of Children and Young People, (12), 103–124. Pridobljeno s https://pearl.plymouth.ac.uk/bitstream/handle/10026.1/4823/Exploring%20schools%20use%20of%20natural%20spaces_final.pdf?sequence=3&isAllowed=y

RKD = Register nepremične kulturne dediščine, Ministrstvo za kulturo RS. Pridobljeno s https://gisportal.gov.si/portal/apps/webappviewer/index.html?id=403a54629867466e940983d70a16ad9e. [2.5.2020].

Skribe Dimec, D. (2014). Pouk na prostem. V Mršnik, S., Novak, L. Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Spoznavanje okolja: naravoslovje in tehnika, 79–83. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Straker, J. (2014). Meanings of »the Outdoors«: Shaping outdoor education in Aotearoa New Zealand (Thesis, Doctor of Philosphy). New Zealand: University of Waikato, Hamilton. Pridobljeno s https://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/8660

Štemberger, V. (2012). Šolsko okolje kot učno okolje ali pouk zunaj. Razredni pouk: revija Zavoda RS za šolstvo, 14 (1/2), 84–90

Učni načrt. Program osnovna šola. Zgodovina (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Zgodovina_obvezni.pdf

Vidmar, P. (2016). Sodobne učne metode pri pouku zgodovine. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta. Pridobljeno s https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=60421

Kratka predstavitev avtorja

Vida Snedec Gerkman, prof. geografije in zgodovine, na Osnovni šoli Davorina Jenka v Cerkljah na Gorenjskem poučuje zgodovino ter domovinsko in državljansko kulturo in etiko že skoraj tri desetletja. Veliko časa posveča lastnemu izobraževanju na področju didaktike in metodike pouka in novo znanje vključuje v delo z učenci. Pri pouku uporablja sodobno informacijsko tehnologijo in nenehno išče načine, kako še izboljšati učne strategije. Aktivno sodeluje v Erasmus+ projektih, kjer se dodatno izobražuje in z izmenjavami med šolami širi učencem okno v svet. Svoje poslanstvo vidi v vodenju učencev pri razvoju čustveno-medosebne ter komunikacijske kompetence, sposobnosti kritičnega mišljenja in dobri splošni razgledanosti.

VII

USE OF MODERN TECHNOLOGY IN EDUCATION

UPORABA SODOBNIH TEHNOLOGIJ PRI POUČEVANJU

Primjena najpraktičnijih suvremenih tehnologija za izradu web stranica

Application of the Most Practical Modern Technologies for Website Design

Matija Varga

Sveučilište Sjever
mvarga@unin.hr

Sažetak

U ovom istraživačkom radu na temu: „Primjena najpraktičnijih suvremenih tehnologija za izradu web stranica“ će se istražiti: (1) koje skupine web alata (servisa za pohranu podataka u oblaku) su prema mišljenju ispitanika najbolje (u smislu preglednosti kod korištenja) prilikom odvijanja online procesa nastave, (2) koji od navedenih alata su prema mišljenju ispitanika najpraktičniji (najfunkcionalniji) za izradu web stranica, (3) koji je prema mišljenju ispitanika najpraktičniji (najfunkcionalniji) besplatni softver za uređivanje koda prilikom izrade web stranica, (4) koji od navedenih online editora za izradu web stranica su ispitanicima najpoznatiji, (5) koje od navedenih desktop inačica editora su ispitanicima najpraktičnije (tj. najfunkcionalnije) prilikom izrade web stranica, (6) gdje ispitanici češće upisuju CSS3 - Cascading Style Sheets opisni jezik, (7) koje FTP besplatne klijente koriste ispitanici te koji su prema njihovom mišljenju najfunkcionalniji, (8) je li u Hrvatskoj prema mišljenju ispitanika općenito dovoljno plaćen posao web dizajnera (tj. satnica web dizajnera) i (9) je li u svijetu prema mišljenju ispitanika općenito dovoljno plaćen posao web dizajnera (tj. satnica web dizajnera). Osim istraživačkog dijela u radu će biti također primijenjena znanstvena metoda analize sadržaja temeljem koje će se dati pojedine definicije primjenskih programa i definicije alata iz skupine alata ureda u oblaku. Također, u zadnjem dijelu rada će biti riječi o prihodima web dizajnera. Istraživanje će biti provedeno kod ispitanika (uzorka) koji pripadaju skupini web dizajnera. Istraživanje će biti provedeno kod ispitanika (uzorka) koji pripadaju skupini web dizajnera tj. ispitanika koji se bave audiovizualnim tehnologijama.

Ključne riječi: CSS3, FTP besplatni klijenti, posao web dizajnera, primjenski alati za izradu web stranica.

Summary

In this research paper on the topic "Application of the most practical modern technologies for web design" will explore: (1) which groups of web tools (cloud storage services) are, in the opinion of the respondents, the best (in terms of visibility in use) when conducting the online teaching process, (2) which of the following tools are, in the opinion of the respondents, the most practical (most functional) for creating web pages, (3) which in the opinion of the respondents is the most practical (most functional) free code editing software when creating web pages, (4) which of the listed online web design editors are most familiar to respondents, (5) which of the listed desktop versions of the editor are the most practical (i.e. the most functional) for the respondents when creating web pages, (6) where respondents more often type CSS3 - Cascading Style Sheets descriptive language, (7) which FTP free clients are used by respondents and which in their opinion are the most functional, (8) According to the respondents, is the job of a web designer generally paid enough in Croatia (i.e. web designer's hourly rate) (9) According to the respondents, is the job of a web designer generally paid enough in the world (i.e. web designer's hourly rate). In addition to the research part, the paper will also apply the scientific method of content analysis, based on which individual definitions of application programs and

definitions of tools from the group of office tools in the cloud will be given. Also, in the last part of the paper, we will talk about the income of web designers. The research will be conducted on respondents (sample) belonging to the group of web designers. The research will be conducted on respondents (sample) belonging to the group of web designers i.e. respondents dealing with audio visual technologies.

Key words: application tools for web design, CSS3, FTP free clients, the job of a web designer.

1. Uvod

Istraživanjem je primijenjena znanstvena metoda analize sadržaja temeljem koje su dane pojedine definicije primjenskih programa i definicije alata iz skupine alata ureda u oblaku te metoda anketiranje. Također, u završnom dijelu istraživanja u radu se opisuje tematika o prihodima web dizajnera te su postavljene temeljem navedene tematike istraživanja sljedeće hitpoteze koje glase: H00 - U Republici Hrvatskoj (prema mišljenju ispitanika) je posao web dizajnera dovoljno plaćen i H01 - U Republici Hrvatskoj (prema mišljenju ispitanika) nije posao web dizajnera dovoljno plaćen te H11 - u svijetu (prema mišljenju ispitanika) je dovoljno plaćen posao web dizajnera i H12 - u svijetu (prema mišljenju ispitanika) nije dovoljno plaćen posao web dizajnera. Istraživanje je provedeno kod ispitanika (uzorka) koji pripadaju skupini web dizajnera (3. i 4. razreda srednjih škola) koji se bave izradom funkcionalnijih web stranica. Stoga mogu istaknuti da je odabrani (namjerni) uzorak dok je populacija vrlo dobro poznata. Populacija je grupa objekata koje proučavamo (Mimica, 2016.). Kod istraživanja su izabrani oni elementi koji osiguravaju strukturu uzorka s obzirom na sva relevantna obilježja i istraživanje. Istraživanje je provedeno kod ispitanika (uzorka) koji pripadaju skupini web dizajnera tj. ispitanika koji se bave web tehnologijama i audiovizualnim tehnologijama te su ispitanici (iz odabranog uzorka) već prihodili određena financijska sredstva izradom web stranica (što je vrlo važno kod provođenja istraživanja na navedenu tematiku).

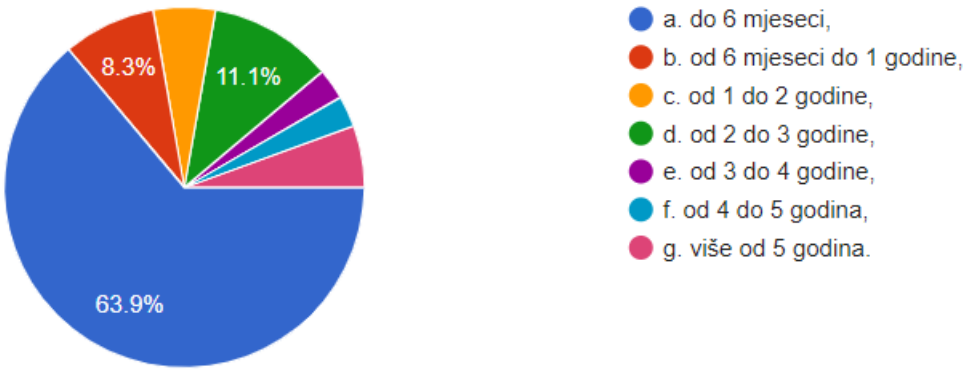
2. Suvremene tehnologije za izradu web stranica

U suvremene, najpraktičnije i funkcionalne tehnologije alata za izradu web stranica se ubrajaju (između ostalih web tehnologija): Weebly, Wix, Squarespace i Jimo. Zatim kod izrade web stranica u najpraktičniji (najfunkcionalniji) i besplatni softver za uređivanje koda ubrajamo: Atom, Visual Studio Code, Sublime i Notepad++. Kod online editora (koje isto ubrajamo u web tehnologije) za izradu web stranica, neki od najpoznatiji su: CODE PEN editor, Real-Time HTML editor, HTML instant editor i CODE BEAUTY editor, dok su također popularni i desktop editori (uređivači koda) poput: Notepada++, DreamWievera i Netbeansa. U tehnologije za izradu web stranica također možemo ubrajati FTP funkcionalne besplatne klijente pomoću kojih možemo pristupiti temeljem korisničkog imena, lozinke, porta i protokola FTP poslužitelju (serveru) poput: FileZille, Core FTP LEe, AceFTPa 3, CoffeCup Free FTPa i npr. FTP Voyagera. Protokol za prijenos datoteka (FTP) jedan je od najstarijih postojećih protokola za dijeljenje datoteka putem mreža (Negus, 2020.). Kao jedan od najstarijih protokola (tj. jedan od prvih mrežnih protokola ikad razvijenih), FTP je relativno

jednostavan. Za pisanje kodova u svrhu izrade web stranica možemo upotrijebiti i primjenske alate koji se nalaze u skupini alata tkzv. ureda u oblaku kao što su: Google Drive, One Drive, Dropbox itd. Kod suvremenih tehnologija za izradu web stranica (u ovom poglavlju) valja spomenuti i opisne jezike poput HTMLa5.3 i CSSa3 koji možemo implementirati unutar HTMLa 5.3 te ga možemo isto tako napisati u zasebnoj datoteci ili unutar određenog taga (kao što je navedeno u pitanju ankete). Teorijska poveznica između CSS3 i HTML5 očituje se u načinu kako CSS3 opisuje na koji način se trebaju prikazati HTML5 elementi. HTML5 je veći skup tehnologija (uključujući CSS3) koji omogućuje izradu raznovrsnijih i moćnijih web stranica i aplikacija (Varga, M., 2019.). CSS3 je jezik koji koristimo za oblikovanje HTML5 dokumenata i on opisuje kako HTML5 elementi trebaju biti prikazani (w3schools.com/css/default.asp, 2020.).

3. Istraživanje i rezultati istraživanja na temu tehnologije za izradu web stranica i plaćenost poslova web dizajnera

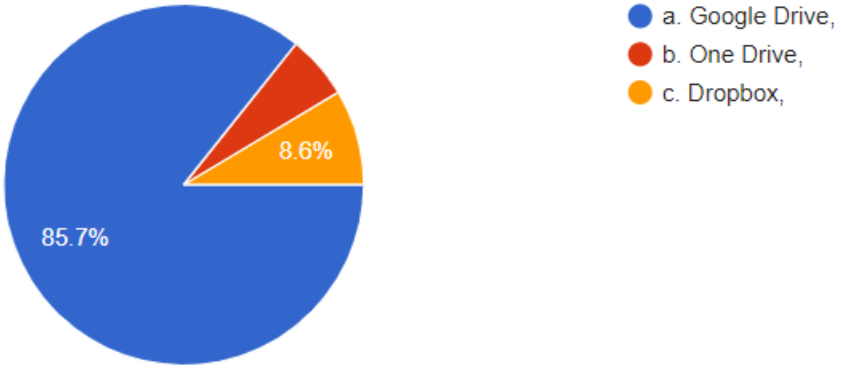
Kod istraživanja na temu: „Tehnologije za izradu web stranica i plaćenost poslova web dizajnera“ su izabrani elementi koji osiguravaju strukturu uzorka s obzirom na sva relevantna obilježja i istraživanje. Istraživanje je provedeno kod ispitanika (na uzorku od trideset i sedam ispitnika (N=37)) koji pripadaju skupini web dizajnera i medijskih tehničara tj. ispitanika koji se bave web tehnologijama i audiovizualnim tehnologijama te su ispitanici (iz odabranog uzorka) već prihodili određena financijska sredstva izradom web stranica i medijskih sadržaja za web (što je vrlo važno kod provođenja istraživanja na navedenu tematiku). U nastavku ovog poglavlja su prikazani rezultati anketnog istraživanja (koje je provedeno u vremenskom razdoblju od 5.10.2020. godine do 16.10.2020. godine).



Slika 1: *Prikaz broja godina o tome koliko ispitanici izrađuju web stranice (tj. koliko godina se osobno bave izradom web stranica i imaju iskustva u izradi web stranica)*

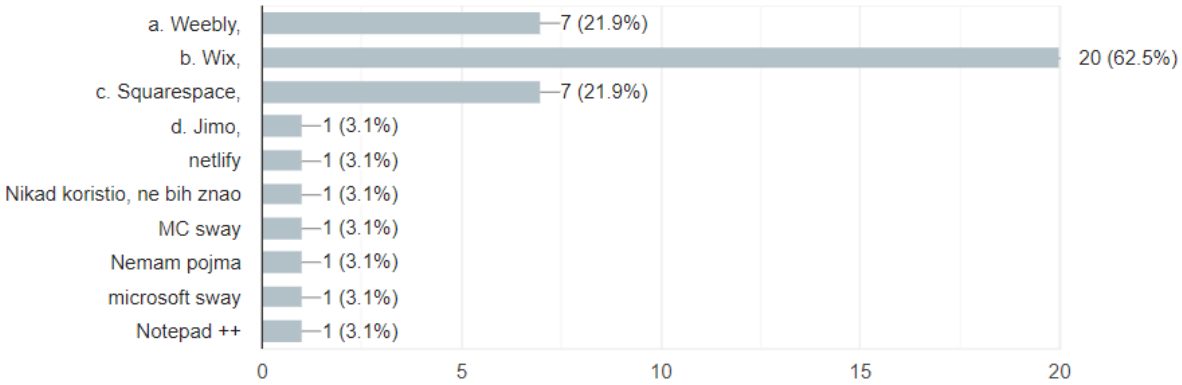
Slika 1 prikazuje broj godina o tome koliko ispitanici izrađuju web stranice (tj. koliko godina se osobno bave izradom web stranica i imaju iskustva u izradi web stranica). Najviše ispitanika je odabralo opciju do 6 mjeseci (63.9 % ispitanika). Zatim značajan broj ispitanika se bavi izradom web stranica od dvije do tri godine (11.1 % ispitanika), dok 8.3 % ispitanika izrađuje

web stranice od šest mjeseci do jedne godine. Također, valja istaknuti da se određeni ispitanici bave izradom web stranica više od 5 godina.



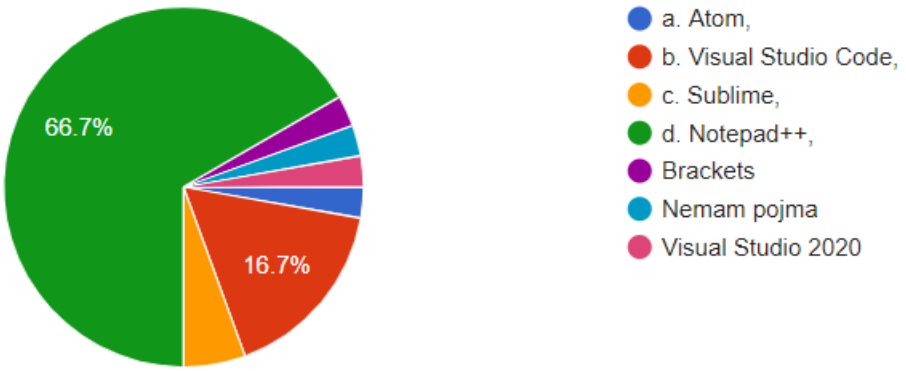
Slika 2: *Prikaz skupine web alata (servisa za pohranu podataka u oblaku) koje su prema mišljenju ispitanika najbolje (u smislu preglednosti kod korištenja) prilikom odvijanja online procesa nastave*

Slika 2 prikazuje skupine web alata (servisa za pohranu podataka u oblaku) koje su prema mišljenju ispitanika najbolje (u smislu preglednosti kod korištenja) prilikom odvijanja online procesa nastave kod smjera web dizajn. Najviše ispitanika (85.7 %) je odabralo skupinu web alata kao najbolju skupinu Google Drive a zatim Dropbox (8.6 %). Najmanje ispitanika je odabralo opciju One Drive (5.7 %).



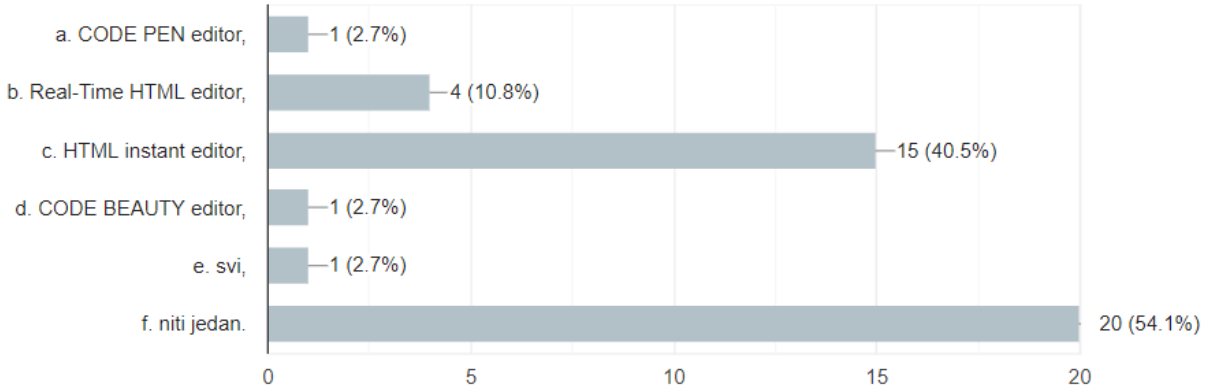
Slika 3: *Prikaz navedenih alata koji su prema mišljenju ispitanika najpraktičniji (tj. najfunkcionalniji) za izradu web stranica*

Slika 3 prikazuje navedene alate koji su prema mišljenju ispitanika najpraktičniji (tj. najfunkcionalniji) za izradu web stranica. Od ponuđenih alata prema mišljenju ispitanika najpraktičniji (tj. najfunkcionalniji) alat za izradu web stranica je Wix. Opciju Wix je odabralo 62.5 % ispitanika dok je opciju Weebly te Squarespace odabralo 21.9 % ispitanika. Sve druge opcije je odabralo 3.1 % ispitanika.



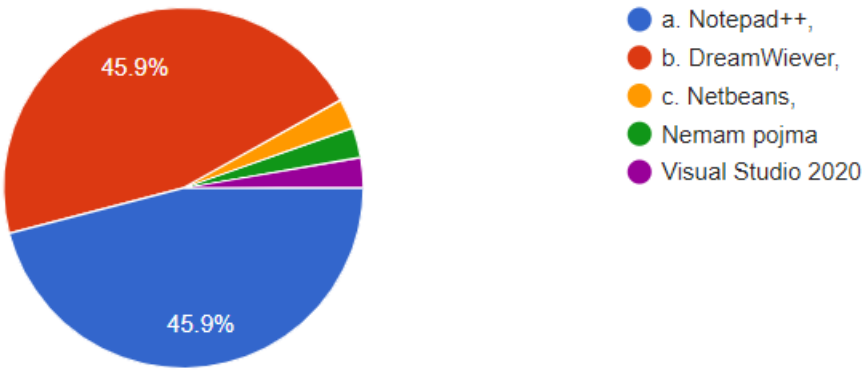
Slika 4: *Prikaz mišljenja ispitanika o najpraktičnijem (tj. najfunkcionalnijem) besplatnom softveru za uređivanje koda prilikom izrade web stranica*

Slika 4 prikazuje mišljenja ispitanika o najpraktičnijem (tj. najfunkcionalnijem) besplatnom softveru za uređivanje koda prilikom izrade web stranica. Opciju Notepad++ je odabrala većina ispitanika (66.7 % ispitanika). Visual Studio Code je odabralo 16.7 % ispitanika. Sublime kao opciju za najpraktičniji (tj. najfunkcionalniji) besplatni softver za uređivanje koda prilikom izrade web stranica je odabralo 5.6 % ispitanika. Ostale opcije je odabralo 2.8 % ispitanika.



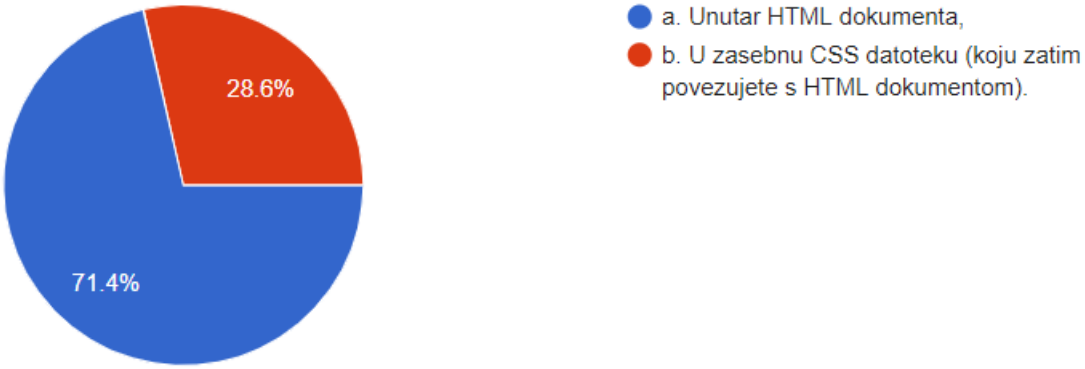
Slika 5: *Prikaz online editora za izradu web stranica koji su ispitanicima najpoznatiji*

Slika 5 prikazuje online editore za izradu web stranica koji su ispitanicima najpoznatiji. Najpoznatiji za ispitanike je HTML instant editor. Za navedenu opciju (HTML instant editora) se odlučilo 40.5 % ispitanika dok je najviše ispitanika odabralo opciju „niti jedan“, njih 54.1 %. Najpoznatiji editor ispitanicima poslije HTML instant editora je Real-Time HTML editor, za opciju Real-Time HTML editor se je odlučilo 10.8 % ispitanika. Za sve ostale opcije se je odlučilo 2.7 % ispitanika.



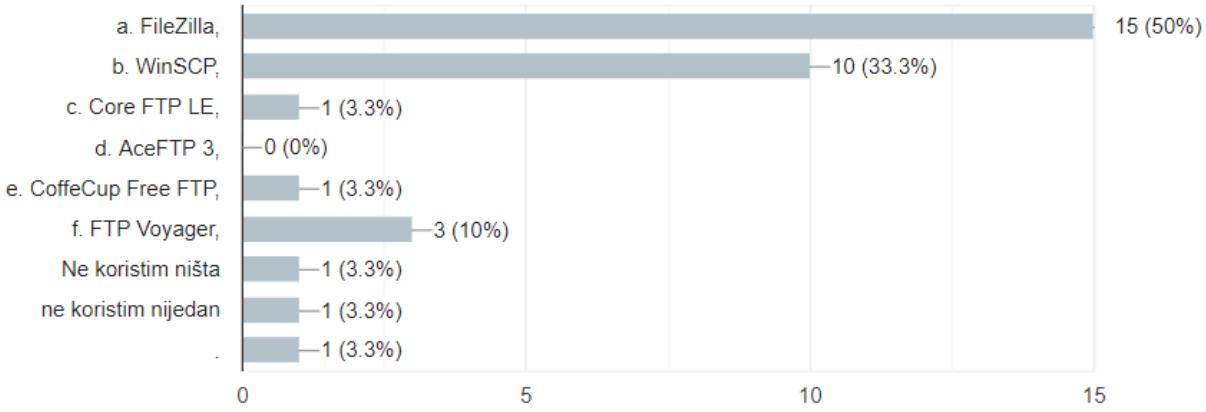
Slika 6: *Prikaz navedenih desktop inačica editora koje su ispitanicima najpraktičnije (tj. najfunkcionalnije) prilikom izrade web stranica*

Slika 6 prikazuje navedene desktop inačice editora koje su ispitanicima najpraktičnije (tj. najfunkcionalnije) prilikom izrade web stranica. Najpraktičnija (tj. najfunkcionalnija) desktop inačica editora prilikom izrade web stranica prema mišljenju ispitanika je Notepad++. Za Notepad++ se je odlučilo 45.9 % ispitanika. DreamWiever je sljedeći najpraktičniji (tj. najfunkcionalniji) desktop editor prema mišljenju 45.9 % ispitanika. Netbeans i Visual Studio 2020 su prema 2.7 % ispitanika najpraktičnija (tj. najfunkcionalnija) desktop inačica editora.



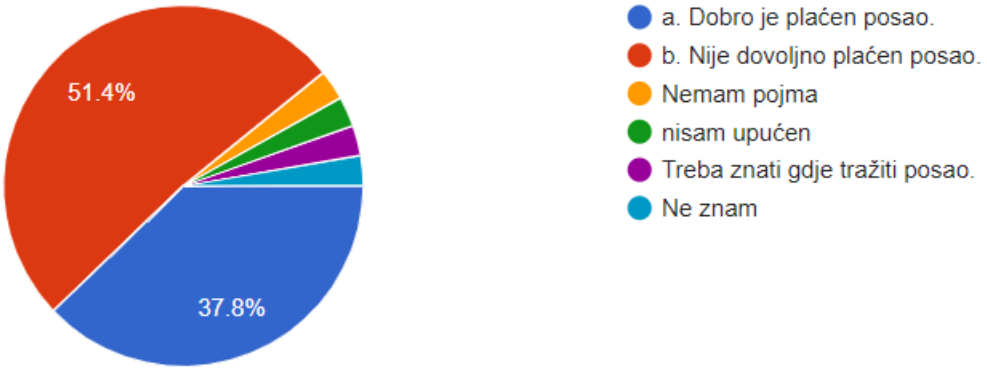
Slika 7: *Prikaz načina na koji najčešće upisuju ispitanici CSS3 - Cascading Style Sheets opisni jezik unutar web stranica*

Slika 7 prikazuje načine na koje najčešće ispitanici upisuju CSS3 - Cascading Style Sheets opisni jezik unutar web stranica. Unutar HTML dokumenta, CSS3 opisni jezik upisuje 71.4 % ispitanika dok u zasebnu CSS datoteku koju zatim povezuju s HTML dokumentom upisuje kod 28.6 % ispitanika.



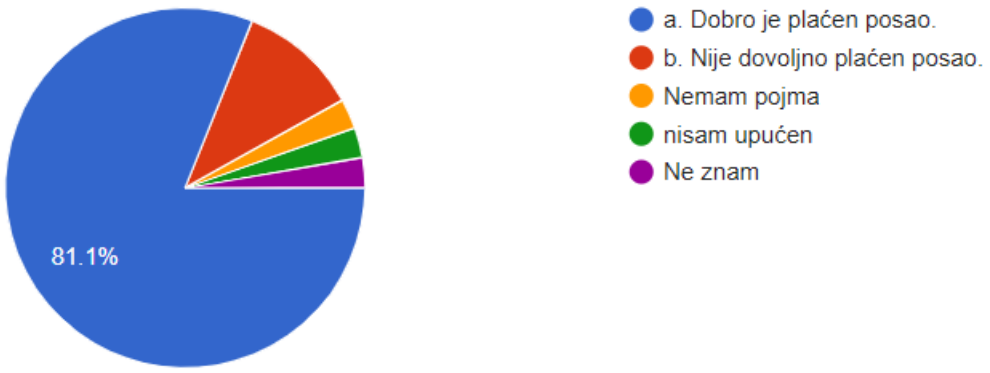
Slika 8: *Prikaz FTP besplatnih klijenata (primjenskih alata) koji su korisnicima (ispitanicima) najfunkcionalniji*

Slika 8 prikazuje FTP besplatne klijente (primjenske alate) koji su korisnicima (ispitanicima) najfunkcionalniji. Najviše ispitanika (50 %) je odabralo alat FileZillu, 33.3 % ispitanika je odabralo opciju WinSCP, 10 % ispitanika je odabralo opciju FTP Voyager, dok je Core FTP LE, AceFTP 3 i CoffeCup Free FTP odabralo 3.3 % ispitanika.



Slika 9: *Prikaz odgovora na pitanje je li u Hrvatskoj prema mišljenju ispitanika općenito dovoljno plaćen posao web dizajnera (tj. satnica web dizajnera)*

Slika 9 prikazuje odgovore na pitanje je li u Hrvatskoj prema mišljenju ispitanika općenito dovoljno plaćen posao web dizajnera (tj. satnica web dizajnera). 51.4 % ispitanika se je izjasnilo kako u Republici Hrvatskoj posao web dizajnera nije dovoljno plaćen, dok se je 37.8 % ispitanika izjasnilo da je dobro plaćen posao. Ostali ispitanici (u manjini) su se izjasnili kako nemaju pojma o plaći web dizajnera te da nisu upućeni u to, dok je jedan komentar ispitanika glasio: „Treba znati gdje tražiti posao“.



Slika 10: *Prikaz odgovora na pitanje je li u svijetu prema mišljenju ispitanika općenito dovoljno plaćen posao web dizajnera (tj. satnica web dizajnera)*

Slika 10 prikazuje odgovore na pitanje je li u svijetu prema mišljenju ispitanika općenito dovoljno plaćen posao web dizajnera (tj. satnica web dizajnera). 81.1 % ispitanika se je izjasnilo kako je dobro plaćen posao web dizajnera (što je većina), dok se 10.8 % ispitanika izjasnilo da nije dovoljno plaćen posao. Ostatak (tj. manjina) ispitanika nije dovoljno upućena u plaćanje poslova web dizajna.

Temeljem usporedbe odgovora na deveto (slika 9) i deseto pitanje (slika 10) može se vidjeti kako ispitanici ukazuju da su plaće web dizajnera manje u Republici Hrvatskoj nego u svijetu tj. rezultati ukazuju na to da su poslovi web dizajnera bolje plaćeni u svijetu negu u Republici Hrvatskoj. Naime, većina ispitanika je odgovorila (51.4 % ispitanika) kako u Republici Hrvatskoj posao web dizajnera nije dovoljno plaćen (odgovori na deveto pitanje) dok 81.1 % ispitanika veli kako je dobro plaćen posao web dizajnera u svijetu (što je većina).

Temeljem rezultata istraživanja (tj. odgovora ispitanika na deveto i deseto pitanje) odbačena je hipoteza H00 koja glasi: „U Republici Hrvatskoj (prema mišljenju ispitanika) je posao web dizajnera dovoljno plaćen“ i prihvaćena je hipoteza H01 koja glasi: „U Republici Hrvatskoj (prema mišljenju ispitanika) nije posao web dizajnera dovoljno plaćen“ te također prihvaćena je hipoteza H11 koja glasi: „U svijetu (prema mišljenju ispitanika) je dovoljno plaćen posao web dizajnera“, dok je hipoteza H12 koja glasi: „U svijetu (prema mišljenju ispitanika) nije dovoljno plaćen posao web dizajnera“ odbačena.

4. Zaključak

Ovim istraživačkim radom su prikazane suvremene, najpraktičnije i funkcionalne tehnologije alata za izradu web stranica. Na temelju rezultata dobivenih istraživanjem najviše ispitanika (85.7 %) je odabralo skupinu web alata Google Drive kao najbolju skupinu primjenskih alata a zatim Dropbox (8.6 %). Najmanje ispitanika je odabralo opciju One Drive (5.7 %). Od ponuđenih alata prema mišljenju ispitanika najpraktičniji (tj. najfunkcionalniji) alat za izradu web stranica je Wix. Opciju Wix je odabralo 62.5 % ispitanika dok je opciju Weebly te Squarespace odabralo 21.9 % ispitanika. Za najpraktičniji (tj. najfunkcionalniji) besplatni softver za uređivanje koda prilikom izrade web stranica odabran je Notepad++, koji je odabrala

većina ispitanika (66.7 % ispitanika), dok je Visual Studio Code drugi po redu a odabralo ga je 16.7 % ispitanika. Najpoznatiji online editor za izradu web stranica za ispitanike je HTML instant editor. Za navedenu opciju (HTML instant editora) se odlučilo 40.5 % ispitanika dok je najviše ispitanika odabralo opciju „niti jedan“, njih 54.1 %. Najpoznatiji editor ispitanicima (poslije HTML instant editora) je Real-Time HTML editor, za opciju Real-Time HTML editor se je odlučilo 10.8 % ispitanika. Najpraktičnija (tj. najfunkcionalnija) desktop inačica editora prilikom izrade web stranica prema mišljenju ispitanika je Notepad++. Za Notepad++ se je odlučilo 45.9 % ispitanika. DreamWiever je sljedeći najpraktičniji (tj. najfunkcionalniji) desktop editor prema mišljenju 45.9 % ispitanika. Netbeans i Visual Studio 2020 su prema 2.7 % ispitanika najpraktičnija (tj. najfunkcionalnija) desktop inačica editora. Kada je riječ o FTP besplatnim klijentima (primjenskim alatima) koji su korisnicima (ispitanicima) najfunkcionalniji, najviše ispitanika (50 %) je odabralo alat FileZillu, 33.3 % ispitanika je odabralo opciju WinSCP, 10 % ispitanika je odabralo opciju FTP Voyager, dok je Core FTP LE, AceFTP 3 i CoffeCup Free FTP odabralo 3.3 % ispitanika. Također, temeljem istraživanja prihvaćena je hipoteza H01 koja glasi: „U Republici Hrvatskoj (prema mišljenju ispitanika) nije posao web dizajnera dovoljno plaćen“ te je također prihvaćena hipoteza H11 koja glasi: „U svijetu (prema mišljenju ispitanika) je dovoljno plaćen posao web dizajnera“.

5. Literatura

GoogleForms aplikacija. URL: www.google.com (18.10.2020.).

Mimica, A. (2016). *Vjerojatnost i matematička statistika*. *Aktuarska matematika*. Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu. URL: https://web.math.pmf.unizg.hr/~amimica/files/vis.pdf (18.10.2020.).

Negus, C. (2020). Configuring an FTP Server. *Linux® Bible*, Tenth Edition. Print ISBN: 9781119578888. Online ISBN: 9781119578956. DOI:10.1002/9781119578956 © 2020 John Wiley & Sons, Inc.

Varga, M. (2019). Applying Complex-Function Based Web Technologies Intended for Animations in CSS3. Descriptive Language. *TEM Journal*, 8(3), 806-811.

W3Schools. URL: https://www.w3schools.com/css/default.asp (18.10.2020.).

Kratko predstavljanje autora

Matija VARGA, Ph.D., Assistant professor. Scientific Associate. University North, Koprivnica. Tel.: 040-543-013. Mob.: 098-303-421. E-mail: maavarga@gmail.com. Također, vanjski je suradnik na Veleučilištu Baltazar Zaprešić.

Dvojaka uloga medija u odrastanju djece i mladih

The Dual Role of the Media in the Upbringing

Tatjana Gergorić

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli,
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Pula
Poslijediplomski doktorski studij "Nove paradigme obrazovanja"
tatjana.gergoric@gmail.com

Sažetak

Mediji dvojako djeluju na živote mladih. Dok im s jedne strane otvaraju prozor u svijet i upoznaju ih s različitim ljudima, kulturama, zemljama, jezicima što ih čini tolerantnima i spremnima na uvažavanje različitosti, s druge strane manipuliraju njihovim uvjerenjima, stavovima, nameću im konzumerizam te ih čine socijalnim invalidima. Cilj rada je analiza istraživanja raznih autora o utjecaju medija na mlade, kroz stručnu i znanstvenu literaturu, kao i ponuditi rješenje kako ovladati medijima te ih koristiti zrelo i odgovorno. Istraživanja pokazuju da mladi većinu svoga vremena provode u društvu medija; njima internet nije sredstvo, već način života. Uloga društva je da organizira i provodi medijsko opismenjavanje za roditelje, odgajatelje i učitelje koji će svoje znanje prenositi djeci i mladima kako bi postali odgovorni i kritički osviješteni naspram medija.

Ključne riječi: djeca i mladi, društvene mreže, mediji, medijska pismenost, socijalizacija.

Summary

The media has a twofold effect on the lives of young people. While on the one hand they open a window to the world and introduce them to different people, cultures, countries, languages which makes them tolerant and ready to respect diversity, on the other hand they manipulate their beliefs, attitudes, impose consumerism and make them socially disabled. The aim of this paper is to analyze the research of various authors on the impact of the media on young people, through professional and scientific literature as well as to offer a solution on how to master the media and use them maturely and responsibly. Research shows that young people spend most of their time in the company of the media, for them the Internet is not a means, but a way of life. The role of society is to organize and implement media literacy for parents, educators and teachers who will pass on their knowledge to children and young people in order to become responsible and critically aware of the media.

Keywords: children and youth, media, media literacy, social networks, socialization.

1. Uvod

U 21. stoljeću pojam pismenosti ima drugačije značenje. Dok je nekada pojam pismenosti uključivao znanje čitanja i pisanja, danas, obzirom na ubrzani razvoj informatičkih medija i komunikacijskih tehnologija, važno je biti informacijski i medijski pismen. Od pojedinaca se traži da budu kreativni i da se snalaze u multimedijalnom svijetu. Ubrzano zastarijevanje informacija i porast konzumerizma mijenja tradicionalne obrasce življenja.

Posljednjih se godina o internetu i suvremenim informatičkim dostignućima govori više nego o svim ostalim medijima zajedno. S godinama su internetski sadržaji sve raznolikiji, a broj korisnika raste. Internet dopire do svakoga kutka naše planete, a dostupan je svima. Današnje generacije odrastaju s medijima i oni čine važan dio njihova života. Tehnologiju koriste za interakciju, „uključeni" su svaku budnu minutu te obavljaju nekoliko zadataka odjednom (multitasking) (Car, 2010). Bez obzira na obrazovanje, rasu ili imovinsko stanje, suvremeni svijet nije zamisliv bez masovnih medija (Labaš i Marinčić, 2018). Od najranije dobi djeca su izložena medijima, pa je njihov utjecaj neprimjetan, ali snažan (Đuran, Koprivnjak i Maček, 2019). „Djeca su danas dio masovne medijske kulture, uče njezin jezik od djetinjstva." (Nakić, Šimunić Cvrtila i Šošić, 2017, str. 334). Djeca i mladi, pod utjecajem socijalizacije medija, koriste medije na drugačiji način od njihovih roditelja jer za njih ne postoji razlika između „svijeta" i „svijeta medija" (Labaš, 2011).

Prema Z. Miliši (2006) mediji imaju ambivalentnu ulogu; s jedne strane je njihova uloga potencijalno odgojno-obrazovna, a s druge manipulativna. Prednost medija u kontekstu odgoja i obrazovanja je brzina i dostupnost informacija, mogućnost ispravljanja krivih uvjerenja mladih kvalitetnim i objektivnim informiranjem, upoznavanje i uvažavanje drugih kultura i naroda, mogućnost cjeloživotnog obrazovanja. Manipulativno lice medija vješto je prikriveno kroz privlačne reklame, zanimljive igrice, uzbudljive filmove kojima se djeci i mladima šalju krive poruke kroz njima privlačne i bliske teme i sadržaje. Knjige se potiskuju jer su puno učinkovitija uvjeravanja putem časopisa za mlade, reklama, televizije.

Istraživanja pokazuju da djeca u dobi od osam do osamnaest godina provode vrijeme na ekranima prosječno više od sedam sati dnevno; više nego u bilo kojim drugim aktivnostima, osim možda spavanja.[1] Mediji „koji odavno žive u dubokom suživotu i simbiozi s gotovo svakim domom i svakom obitelji doveli su do toga da su njihovu utjecaju sve više izloženi i oni najosjetljiviji članovi društva koji se tek formiraju kao osobe – djeca, adolescenti i mladi" (Labaš i Mateš, 2017, str. 212). Na taj način nameću naivnoj djeci i nezreloj mladeži kriva uvjerenja, površnost, konzumerizam. Također su očite fizičke i mentalne posljedice nekretanja i nedostatka neposredne komunikacije.

Roditelji su dobili moćnoga suparnika u odgoju svoje djece, a to su mediji koji su u djeci pronašli lukavoga saveznika u bijegu od svijeta svojih roditelja (Buchanan, 2003, prema Tolić, 2013). Mediji utječu na svakodnevne živote djece i mladih, ali u kojoj mjeri i na koje načine?

Cilj ovog istraživanja je analiza istraživanja raznih autora čiji rezultati pokazuju da je ovisnost djece i mladih o medijima u stalnom porastu.

Najprije je naglasak u društvu bio na istraživanju vremena provedenog u praćenju medija, a kasnije na problem prihvaćanja emitiranih sadržaja. Tako se umjesto restriktivnog, kao rješenje, promiče edukacija odnosno medijski odgoj. Medijski odgoj obuhvaća informatičku pismenost kao i kritičko promatranje, selekcioniranje i razumijevanje ponuđenih sadržaja (Ilišin, Marinović Bobinac i Radin, 2001). Medijski pismena osoba posjeduje kritičke vještine i komunikacijske sposobnosti kako bi znala postaviti prava pitanja i dobiti prave odgovore, kako bi znala uočiti zablude i nametnutu istinu.

[1] Preuzeto s https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527859.pdf (pristupljeno 31.07.2020)

2. Mediji

Po definiciji Hrvatske enciklopedije, mediji „(lat. medium: sredina, sredstvo) su svako sredstvo posredstvom kojega se prenose poruke, vijesti, obavijesti i sl. U komunikacijskim znanostima takvima se smatraju tiskovine i elektronička sredstva; u novije doba internet, komunikacijski sateliti, film, CD i dr. pa se o njima govori kao o masovnim medijima.“ [1]

„Morris Janowitz je još 1986. masovnu komunikaciju definirao kao pojam koji obuhvaća institucije (masovne medije, tisak, radio, televizija, film) i tehnike kojima se služe stručnjaci kako bi određene simboličke sadržaje plasirali širokoj publici.“ (Bošković Sertić, 2017, str. 23).

„Mediji su sredstva komunikacije koja se prilagođavaju društvenim promjenama“ (Đuran itd., 2019, str. 273).

Razvojem društva, razvijaju se i mediji kao sredstvo komunikacije, odnosno prenošenja informacija. Imaju veliku ulogu u procesu globalizacije. U suvremeno doba dominantni mediji su internet, televizija i tisak koji prenose poruke između vlasti i javnosti, između raznih društvenih grupa te tako usmjeravaju i održavaju dinamiku i komunikaciju sa svim strukturama društva. Ono što svakodnevno vidimo, čujemo ili pročitamo oblikuje naše stavove, način življenja, pa možemo reći da su upravo mediji ti koji konstruiraju stvarnost i imaju značajan utjecaj na ljude. Dok s jedne strane mediji utječu na problem u socijalizaciji mladog naraštaja, s druge strane pružaju im veće mogućnosti informiranja, virtualnog komuniciranja i mobilnosti. Masovni mediji otvaraju mogućnost sudjelovanja na kulturnim i znanstvenim događanjima, nacionalnim i međunarodnim (Hoffman, 2014, prema Đuran itd., 2019). Suvremena tehnologija potiče takozvani multitasking jer omogućuje paralelno obavljanje više aktivnosti. Mediji postaju suvremena sredstva za podučavanje koji se mogu koristiti u raznim fazama učenja te time otvaraju nove mogućnosti za bolje obrazovanje. Oni čine važan dio svakodnevnog života suvremenog čovjeka; povezani smo s obitelji, prijateljima, slušamo glazbu, gledamo TV, „surfamo“ webom. Oni nas informiraju, zabavljaju, obrazuju, ali i manipuliraju te potiču nasilje i agresiju.

Mediji imaju snažan utjecaj na društvena ponašanja mladih jer su nezaobilazni u stvaranju vizije stvarnosti i života, u oblikovanju identiteta i životnih stilova (Mandarić, 2012). Zato im je neophodna dodatna edukacija kako bi stekli medijsku pismenost i znali kritički pristupiti ponuđenim sadržajima.

3. Utjecaj medija na živote djece i mladih

U današnje vrijeme svaka nova generacija odrasta u društvu koje je sve bogatije novim medijima, pa su samim time i više izloženi njihovom utjecaju. Suvremena tehnologija donosi pristup mnogim informacijama što doprinosi osobnom napretku ali nam nosi i brojne rizike i opasnosti.

Doba odrastanja smatra se najzdravijim periodom u životu čovjeka; tada se dijete intenzivno razvija i raste te emocionalno, psihički, kognitivno i socijalno sazrijeva. Djetinjstvo obilježava rast, razvoj i sazrijevanje. Dužnost društva je da djetetu osigura optimalan razvoj kako bi se kao odrasla osoba uključilo u život zajednice i dalo doprinos u funkcioniranju i razvoju društva.

[1] Preuzeto s https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=39755 (pristupljeno 17.07.2020)

Da bi integrirali pojedinca u društvo potrebna je socijalizacija, a na taj proces upravo mediji imaju najznačajniji utjecaj, jer utječu na stvaranje stavova, usvajanje društvenih normi i uvjerenja kao i na usvajanje kulturnih vrijednosti. „Socijalizacija (prema lat. socialis: društveni, od socius: zajednički; drug, partner), dugotrajni, složeni procesi u kojima pojedinac u interakciji s društvenom okolinom razvija, oblikuje i uči društveno relevantne oblike doživljavanja i ponašanja: uvjerenja, stavove, vrijednosti, navike, običaje.“ [1] Proces socijalizacije najznačajniji je i najintenzivniji baš u doba djetinjstva kada se oblikuje osobnost pojedinca. U tom procesu su primarni roditelji i vršnjaci, a kasnije škola, mediji, radna sredina. Djeca odrastaju u okruženju medija jer svako kućanstvo ima televiziju, kompjutor, mobitele, pa ih prihvaćaju kao nešto svakodnevno i neizbježno. Danas mediji polako preuzimaju ulogu socijalizacije i „dadilje“ već u najranijem djetinjstvu te na taj način mijenjaju način komuniciranja i međusobne odnose. Djeca su po prirodi radoznala i vole istraživati, pa veoma brzo usvajaju korištenje nekog medija. Percepciju o medijima grade pod utjecajem roditelja. Sveprisutnost medija u svakodnevnom životu djece potakla je istraživanja i rasprave o utjecaju medija na djecu.

Utjecaj moderne tehnologije ostavio je traga i na dječju igru na način da su djeca, koja su po prirodi otvorena za novo, radoznala i vole istraživati, prihvatila medije kao zanimljivo mjesto s brojnim mogućnostima istraživanja. Odrasli bi trebali, prema Rogulj (2014), zajedno s djecom krenuti u istraživanje novih medija koji su postali neizbježan dio današnje dječje igre s ciljem zaštite djece kroz kontrolu kvalitete igre.

Možemo reći da su socijalni odnosi temelj svih odnosa. U razvoju adolescenta veoma je bitno uspostavljanje interpersonalnih odnosa, neposredna komunikacija s prijateljima ili partnerom s kojima dijele zajedničke interese, koji im pružaju emocionalnu potporu, druže se i uz njih razvijaju socijalne vještine i samopouzdanje. Prema Mandarić (2012) novi mediji su se u socijalizacijskom procesu nametnuli kao nova „društvena institucija“ i njihova uloga je posebno važna u adolescenciji kada mladi intimna i osjetljiva pitanja ne žele dijeliti s drugima, već se utječu medijima. Slabo razvijene socijalne vještine dovode do emocionalnih problema, problema sa samopouzdanjem, lošeg uspjeha u školi, što u konačnici dovodi do agresije i socijalne izolacije. Mediji izazivaju velike promjene u međuljudskim odnosima i komunikaciji u mlađim naraštajima (Mandarić, 2012).

Izostanak neposredne komunikacije s roditeljima dovodi do češće uporabe medijskih sadržaja, a samim time otvara se mogućnost raznih vidova manipulacije.

„Nema autentičnoga odnosa, nema odnosa koji bi utemeljio komunikaciju i susret, koji nije posredovan jezikom, pa i tjelesnim emocijama: od mogućnosti da se gleda u lice i da se razmijeni stisak ruke, da se smije i poprati riječ gestom koji joj proširuje značenja. Doba računala tako je obilježeno fatalnim rizikom da se radikalizira samoća i da se isprazni psihološke i ljudske odnose od značajnih emotivnih sadržaja“ (Borgna, 2002, prema Mužić, 2014, str. 400).

Prema Car (2010), osobe na internetu ne mogu prilagoditi ponašanje reakcijama sugovornika jer nije uključena neverbalna komunikacija, pa su vještine interpretacije situacije i dojmova drugačije. Nedostatak neposredne komunikacije povlači za sobom nedostatke u govoru, ponašanju, dovodi do problema u komunikaciji licem u lice, gubitak pažnje, sve je prisutnija socijalna potištenost uz očiti izostanak empatičnosti. Mladi koji u realnom svijetu ne nailaze na odobravanje i potvrdu svojih vršnjaka, u virtualnom svijetu pronalaze istomišljenike koji ih prihvaćaju i grade digitalni svijet po vlastitoj mjeri u koji se sve više povlače i bježe što može dovesti do ovisnosti i odbacivanja bliskih osoba i zajednice. „Mediji pružaju bijeg od stvarnosti

[1] Preuzeto na: https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=56923 (pristupljeno 31.07.2020)

i pridonose razvoju virtualne socijalizacije koja na emotivnoj razini ispunjava pojedinca gotovo poput fizičke. Obitelj kao zajednica zadužena za primarnu socijalizaciju gubi autoritet, a grupe vršnjaka koje dijele specifičan virtualan svijet postaju sve važnije. Takve skupine djece postaju izolirane od odraslih, a njezini članovi prisiljeni učiti jedni od drugih, što dovodi do razvojne stagnacije“ (Brčić, 2018, str. 2026). Virtualni svijet „donosi višestruke promjene u izdvajanju sve više vremena na gledanje, popratnoj pasivizaciji i prevlasti kulture slike nad kulturom čitanja. Uočavanjem važnosti oglašavanja i njegovim usavršavanjem virtualni svijet dobiva još veći utjecaj koji sve više negativno oblikuje ponašanje djece“ (Mužić, 2014, str. 395).

„Tipičan korisnik masovnih medija dopušta da ga mediji oblikuju. Oni oblikuju naše viđenje kada je riječ o vezama, uspjehu, zdravlju, slavi, problemima i odgovorima. Na nesvjesnoj razini oblikovani su naši stavovi i sve dok nismo svjesni koja su naša uvjerenja na taj način oblikovana, ostajemo pod trajnim i suptilnim utjecajem medija, potpuno nesvjesni medijskog utjecaja“ (Bošković Sertić, 2017, str. 2).

Mediji kreiraju društvena zbivanja i odavno su prestali biti puki prenositelji događaja. Burić (2010) smatra da su obrazovne školske edukativne programe i časopise za djecu potisnuli sadržaji masovnih medija koji vrijeđaju mlade i njihovo dostojanstvo, potiču ih na nekritički izbor i manipuliraju njima i njihovim potrebama. Negativna strana medija je manipulacija ljudskom svijesti i promjenom ponašanja, stavova i uvjerenja kao posljedica. Vlasnicima medija je najvažniji profit, a najveću zaradu im donose oglašivači. Reklame u medijima propagiraju izgled stvoren grafičkim manipulacijama, koji rijetko tko može postići, što kod adolescenata može dovesti do iskrivljene slike o vlastitom tijelu, a u najgorem scenariju do bulimije i anoreksije.

Kako bi osmislile reklame koje se djeci sviđaju, velike korporacije angažiraju sociologe, psihologe i psihijatre koji proučavaju kako djeca percipiraju, misle, na koje boje i likove reagiraju. Mediji lukavo i promišljeno koriste elektronske igrice i reklame kojima potiču djecu na kupnju nezdrave hrane, određenih stvari, sakupljanje sličica, plišanaca i sl. imajući u vidu njihovu moć uvjeravanja prema roditeljima koji drže novčanik u svojim rukama. Pritom koriste imperativne zahtjeve poput „Moraš ih imati!“ ili „Sakupi ih sve!“. Potiče se stalna potreba za posjedovanjem reklamiranog, nametnutog te se gubi dodir sa stvarnošću. Na taj način su ozbiljni i edukativni sadržaji potisnuti sadržajima kojima je cilj isprazna prodaja ili kupnja određenih proizvoda. „Mladog čovjeka, a ponajviše potrošača, treba uvjeriti u to da on odlučuje što kupuje. A iza te demokracije stoji cilj manipulatora da se stvari personaliziraju i da čovjek svoju slobodu vidi u kupovnoj moći. Čovjek postaje ono što nije – konzument i ovisnik o nepotrebnim robama.“ (Miliša, 2006, str. 41).

Televizijski sadržaji koji obiluju nasilnim scenama mijenjaju kod mladih percepciju stvarnosti i postaju ozbiljna zapreka u razlikovanju mašte od stvarnosti. Gledajući filmsko nasilje djeca su u pasivnoj poziciji, dok u video i računalnim igricama sudjeluju aktivno i sukreiraju nasilje tako što se nasilni postupci nagrađuju. „Djeca izloženija medijskom nasilju u ranoj školskoj dobi kasnije su bila verbalno, fizički i relacijski agresivnija. Izloženost medijskom nasilju opisana je kao čimbenik rizika za agresivne stavove i ponašanja“ (Gentile itd., 2004; Anderson itd., 2010, prema Sokač, 2014, str. 120). Mediji koji nude slike kako biti najljepši i najsnažniji šalju krivu poruku djeci koja su sklona oponašanju. Filmski likovi imaju poželjne osobine kao što su izgled, snaga i popularnost, a nasilni načini rješavanja problema se ne kažnjavaju i čine ih junacima kojima se adolescenti dive. Prema Livazoviću (2009) dugotrajna izloženost mladih nasilnim sadržajima može stvoriti predodžbe, stavove i vjerovanja koji izazivaju preinaku njihovog ponašanja. Mandarić (2012) smatra da rizično ponašanje prikazano u medijima s mnogo detalja te objavljeno na web-portalima, naslovnicama novina, na TV ekranima, može uzrokovati nasilničko ponašanje.

Djeca su kretanje i neposrednu komunikaciju zamijenili virtualnom stvarnošću i boravkom pred ekranima što donosi i posljedice: slabije socijalne kompetencije, porast pretilosti, smetnje vida, bolovi u području lokomotornog sustava izazvani dugotrajnim nepravilnim sjedenjem. Brčić (2018) navodi da se bilježi porast pretilosti, dijabetesa i bolesti kardiovaskularnog sustava kod djece. Prema Petričević-Vidović (2018), sistematskim pregledima učenika osnovnih i srednjih škola provedenim u Hrvatskoj 2016. godine uočeno je da oko 20 % srednjoškolaca i 16 % osnovnoškolaca ima nepravilno držanje. Pretjerani boravak pred ekranima ima i negativan utjecaj na mentalno zdravlje mladih u vidu lošije koncentracije, poremećaja pažnje, sna, nerealnom percepcijom stvarnosti te pojavom depresije.

Buljan Flander i Karlović su svojim istraživanjem 2004. dokazale da djeca od 2 do 18 godina u prosjeku pred ekranom provode 3 i pol sata dnevno, a tijekom cijele godine školska djeca ispred televizora provedu više vremena nego u školi (Nakić, Šimunić Cvrtila i Šošić, 2017).

„Podaci istraživanja iz 2014. godine HBSC-a (*Health Behaviour in School-aged Children)* pokazuju da udio učenika i učenica u Hrvatskoj koji se redovito bave umjerenom ili intenzivnom tjelesnom aktivnošću opada s dobi. Tako je u dobi od 11 godina tjelesno aktivno 39 % dječaka i 26 % djevojčica, da bi do 15. godine udio pao na 25 % dječaka i samo 12 % djevojčica. Pritom više od dva sata uz televiziju svakodnevno provede oko 50 % jedanaestogodišnjaka i više od 60 % djece u dobi od 13 do 15 godina. Broj preuhranjene djece u Hrvatskoj je također u porastu - oko 26 % školaraca ima prekomjernu tjelesnu težinu, a oko 13 % ih je pretilo.“[1]

Prva klinika za ovisnike o videoigrama u Europi otvorena je u Amsterdamu. Njen osnivač Keith Baker opisuje kako prekidaju odnose s obitelji i društvom, prestaju se baviti sportskim i inim aktivnostima, ne uče, malo spavaju, samo kako bi igrali igrice do samouništenja (Mužić, 2014).

Društvene mreže se (Boyd i Ellison, 2008, prema Diklić itd., 2018) mogu definirati kao internetske skupine u kojima njihovi članovi stvaraju vlastite profile i sadržaje, prate poveznice ostalih članova te međusobno komuniciraju. One omogućuju dostupnost, brzu razmjenu informacija, raznovrsnost, potiskuju obitelj i školu, oblikuju slobodno vrijeme djece. U suvremenoj kulturi mladih, online zajednice su važan socijalizacijski agens (Thomas, 2007, prema Car, 2010).) Društvene mreže poput Facebooka, Instagrama i Twittera predstavljaju način odnosa s vršnjacima. Za adolescente virtualni život ima jednaku važnost kao i realni, a 55 % korisnika online zajednica osjeća snažnu pripadnost tim zajednicama, jednaku kao i zajednicama u realnom životu (*The 2008 Digital Future Project*, 2008, prema Car, 2010).

Djeca otvaraju profile prije dozvoljene dobne granice od trinaest godina zbog gotovo nepostojeće kontrole, a dosta njih nije niti upoznato s tim pravilom. U eri medija mladi istodobno doživljavaju različita iskustva, različite kulture, ideologije, supkulture što ih čini tolerantnima na kulturne različitosti. Sklapaju prijateljstva s mladima diljem svijeta, usvajaju strane jezike, razmjenjuju mišljenja i iskustva, rješavaju probleme, razvijaju kreativnost. Na taj način je mladima omogućen izbor prijatelja, fotografija, promoviranje nekih svojih uvjerenja i stavova. Mediji im omogućavaju da shvate globalna pitanja poput bolesti, gladi, siromaštva, ratova. „Virtualni prostor je postao novo mjesto susreta i međusobnih odnosa. Stoga je od

[1]Preuzeto s http://www.stampar.hr/sites/default/files/Nabava/2018/node/add/dokumenti/u_sjeni_ekrana_adiva.pdf (pristupljeno 26.07.2020)

izuzetne važnosti promicati već kod djece kulturu ophođenja i poštivanja drugoga u virtualnom prostoru“ (Mandarić, 2012, str. 140).

Mogu se koristiti za komunikaciju učenika i nastavnika, za razmjenu zadataka i informacija, za sudjelovanje u školskim zadacima, za nastavu uživo i na daljinu, povećavaju angažiranost učenika te omogućavaju nove dimenzije učenja i razvoj kreativnosti kroz raznolike mogućnosti istraživanja i poučavanja. Mladima mobitel i internet predstavljaju kreativne i produktivne medije u razvoju vlastitog identiteta.

U društvenim mrežama mladi su našli „saveznika“ koji im omogućava privatnu komunikaciju koja nije pod kontrolom roditelja. Iako pružaju velike mogućnosti, to su ipak samo alati koji u rukama ljudi koji žele povrijediti druge, postaju moćno oružje. Često dolazi do elektroničkog nasilja (cyberbullying) jer su u virtualnom svijetu, koji im omogućuje anonimnost korištenjem lažnih imena, djeca pronašla novi prostor za nasilničko ponašanje. Učestala su snimanja mobitelom maltretiranja vršnjaka, objava istih na You Tube kanalu, slanja neprimjerenih, uvredljivih, prijetećih elektroničkih poruka, iznošenje privatnih podataka koji ne bi trebali biti dostupni javnosti, izbacivanja iz online grupa i sl. Sakriveni iza ekrana, pojedinci često nisu svjesni štete koju nanose drugima jer se ne suočavaju s osobom izravno licem u lice što isključuje senzibilnost. Djeca koja su doživjela takvu vrstu nasilja doživljavaju stres, pa imaju problema sa spavanjem, glavoboljom ili trboboljom, prehranom i sl.

U Hrvatskoj je 2003. osnovan Ured pravobraniteljice za djecu koji se bavi zaštitom djece u medijima, organizira stručne rasprave, radionice, tribine o zaštiti privatnosti djece u medijima za roditelje, profesionalce koji se bave djecom, kao i za novinare, urednike i sl.

Temelj za zaštitu prava djece u medijima, u djelovanju Pravobranitelja za djecu, je Konvencija UN-a o pravima djeteta. Članak 12. i 13. su povezani s medijskim pravima djeteta i jamče im pravo na slobodu izražavanja i na izražavanje mišljenja. Važan je i članak 17. koji daje djetetu pravo na pristup informacijama koje su važne za njegovu dobrobit kao i o obvezi države da osigura zaštitu djeteta od sadržaja koji ugrožava tu istu dobrobit. Članak 16. se temelji na pravu o zaštiti privatnosti, a članak 40. malodobnom djetetu osumnjičenom ili optuženom za počinjenje kaznenog djela jamči zaštitu njegove privatnosti (Flego, 2011).

Istraživanje UNICEF-a iz 2010. godine koje je provedeno u 23 osnovne škole iz Hrvatske, pokazalo je da 96 % učenika ima vlastiti mobitel, 95 % domova ima računalo, a pristup internetu 91 % učitelja i 85 % učenika i roditelja. Elektroničko zlostavljanje doživjelo je 5 % učenika, sporadično iskustvo zlostavljanja 29 % učenika, a 66 % učenika nije nikada doživjelo takvu vrstu nasilja. [1]

Uz cyber-nasilje, ozbiljan problem postaje i ovisnost o internetu (*IAD – Internet Addict Disorder*) koja je omogućena stalnim pristupom internetu. „Kimberly S. Young donosi osam kriterija o ovisnosti i smatra da onaj tko se pronalazi u barem pet spada u kategoriju ovisnika: subjekt je potpuno zaokupljen virtualnim iskustvom; ima potrebu sve više vremena provoditi na internetu kako bi postigao željeno uzbuđenje; bezuspješno pokušava kontrolirati ili prekinuti virtualno iskustvo; osjeća uznemirenost kod pokušaja prekidanja internetske veze; na internetu ostaje puno duže nego što je u početku predvidio; dovodi u pitanje osobne veze, posao, studij, karijeru; skriva istinu o ovisnosti pred članovima obitelji i terapeutom; ulazi u virtualni prostor kako bi pobjegao od problema i liječio frustracije“ (Mandarić, 2012, str. 140).

Prema Labaš i Marinčić (2018) u listopadu 2008. godine Zlatko Miliša je u hrvatskom školama, proveo stručni projekt pod nazivom „Deset dana bez ekrana“ u kojem su učenici

[1] Preuzeto s https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Izvjestaj_-_Iskustva_i_stavovi_djece_roditelja_i_ucitelja_prema_elektronickim_medijima.pdf (pristupljeno: 31.07.2020)

osmih razreda deset dana trebali biti bez mobitela, računala i televizora. Cilj ovog projekta bio je da se osmišljenim radionicama steknu kompetencije za razvijanje kritičkog stava prema medijskim sadržajima, da se kvalitetno osmisli slobodno vrijeme te da se poboljša komunikacija između djece i roditelja. Rezultati su povratak komunikacije u obitelj i školu.

„Učestalim korištenjem interneta i tzv. pametnih uređaja djeca su dovedena u stanje veće ovisnosti o medijskim sadržajima, primaju mnoštvo beskorisnih informacija, nepouzdanih vijesti, manjak kulture, mogućnost plagiranja pa i medijskog nasilja. Na taj se način djeca, kao najranjivija skupina društva, dovode u podređeni položaj naspram medija“ (Diklić, Nakić i Šošić, 2018, str.180).

4. Medijska pismenost

Glavno obilježje medija je interakcija u kojoj svaki pojedinac i kreira i prima sadržaje. Kad je svatko komunikator, sadržaji se brže i lakše šire.

Osuđeni smo na život s medijima pa trebamo dobro proučiti na koji način djeluju na pojedinca i društvo. Umjesto pasivnog primanja ponuđenog sadržaja trebamo uzajamno djelovati. Ovdje važnu ulogu ima medijska pismenost.

„Medijska se pismenost definira kao mogućnost pristupa, analize, ocjene i proizvodnje novinarskih priloga u najrazličitijim oblicima, a kada su djeca u pitanju, osobito je značajna refleksivna razina koja omogućuje razmišljanje o medijskim sadržajima i oblicima. Ona uči kritičnosti prema ponuđenim proizvodima, prema kanalima koji ove proizvode omogućuju i prema vlasnicima koji ih određuju“ (Košir, Zgraljić i Ranfl, 1999, str. 29, prema Đuran itd., 2019, str. 274).

Medijska pismenost se sastoji od refleksivne i produktivne razine (Košir itd., 1999, prema Đuran itd., 2019). Refleksivna razina pismenosti obuhvaća kritičko promatranje ponuđenih sadržaja kao i kanale koji te proizvode nude kao i same vlasnike istih. Produktivna razina pismenosti omogućuje sudjelovanje u medijskoj proizvodnji.

Prema Matijeviću (2014) osim personalne, javlja se i apersonalna komunikacija u koju spadaju internet, e-učenje, mobiteli i sl.

„Dieter Baacke je prvi objasnio pojam medijska kompetencija te je rekao kako za komunikaciju nije dovoljno imati samo jezičnu kompetenciju, nego pojedinac mora biti sposoban da ono što vidi i čuje sam producira i stvori novu sadržajnu formu“ (Labaš i Marinčić, 2018, str. 11).

Na konferenciji *National Leadreship Conference on Media Literacy* 1992. godine definirano je da je medijska pismena osoba ona koja zna pristupiti, analizirati, kritički vrednovati i slati poruke posredstvom medija. Rotar (2005) smatra da medijska pismenost uključuje informatičku, dokumentarnu, inovativnu i vizualnu pismenost masovnih medija.

Medijska pismenost je vještina u pristupu medijima, kritičko razumijevanje različitih stajališta medija i medijskog sadržaja te komuniciranja u različitim aspektima.

UNESCO-va *Deklaracija o informacijskoj i medijskoj pismenosti* iz 2013. medijsku i informacijsku pismenost definira kao: „skup kompetencija koje jačaju građane u pristupu, preuzimanju, razumijevanju, vrednovanju i korištenju, stvaranju kao i dijeljenju informacija i medijskih sadržaja u svim formatima, koristeći razne alate na kritičan, etičan i učinkovit način, da bi mogli sudjelovati i biti uključeni u osobne, profesionalne i društvene aktivnosti“ (Labaš i

Mateš, 2017, str. 213). Zaključujemo da je glavna odlika medijske pismenosti multidimenzionalnost jer uključuje kognitivno, moralno, emocionalno i estetsko.

Obzirom da su djeca svakodnevno izložena digitalnim medijima i njihovim sadržajima, potrebno je posvetiti pažnju digitalnoj i medijskoj pismenosti vodeći računa o iskušenjima i rizicima koji su povezani s kognitivnim, antropološkim i socijalnim razvojem djece. Brze promjene događaju se u svim područjima tehnologije i znanosti što utječe i na promjene u društvenom životu i komunikaciji. Stručnjaci se bave proučavanjem razvoja i načina učenja u bogatom medijskom okruženju; što, kako, zašto i gdje bi trebalo učiti u novom okruženju.

Medijski pismena osoba zna kritički analizirati ponuđene sadržaje te oblikovati medijske poruke. Možemo reći da medijska pismenost spada u ključne vještine modernoga doba jer utječe na stavove i ponašanje pojedinca, na shvaćanje zajednice i drugih kultura, na profesionalni razvoj, na provođenje slobodnog vremena. Zato bi danas svi trebali biti uglavnom medijski pismeni.

U Hrvatskoj su tek 2003. i 2004. doneseni zakoni o javnim i elektroničkim medijima, a 2009. donesen je novi Zakon o elektroničkim medijima. U svibnju 2010. na snagu je stupio Pravilnik o zaštiti maloljetnika u kojem je jedna od odredbi da se moraju označiti programi koji nisu primjereni djeci te se ne smiju prikazivati između 7 i 21 sat. Svakodnevno smo svjedoci kako televizijski programi krše Pravilnik i Zakon o elektroničkim medijima.

4.1 Uloga roditelja i odgojno-obrazovnih institucija

Djeca znaju doći do određenih informacija, postaviti profil ili fotografije, snimiti video i sl., pa roditelji misle da su medijski pismena. Možemo reći da oni znaju pristupiti medijima.

Društvo i odgojno-obrazovne institucije se svakako trebaju uključiti u medijski život mladih. Da bi znali „čitati“ medijske poruke, trebaju biti medijski pismeni. Djeci je potrebno medijsko obrazovanje kroz koje će naučiti kritički prosuđivati ponuđene sadržaje te ih kreativno oblikovati i usavršavati. Potrebno je educirati djecu za korištenje društvenih mreža u edukativne svrhe kao što je razmjena informacija, školskih materijala, zadataka, izrada projekata kroz istraživanje i sl.

Roditelji se osjećaju bespomoćno jer su svjesni da su mediji zauzeli važnu ulogu u životu djece, a oni sami ih ne poznaju dovoljno. Zato je bitno medijsko opismenjavanje roditelja kako bi se smanjio jaz između njih i djece, a i kako bi svoju djecu medijski obrazovali. Tako njihova uloga postaje još složenija. Da bi roditelji razumjeli medijske navike djece najprije trebaju osvijestiti svoje i medijske navike cijele obitelji kako bi mogli kompetentno s djetetom razgovarati o medijskim sadržajima (Ilišin, 2003, prema Nakić itd., 2017). Reguliranim korištenjem informatičke tehnologije i svojim primjerom, roditelji trebaju ukazivati na negativne i pozitivne aspekte. Ključna je komunikacija između roditelja i djece na način da roditelji zajedno s djetetom gledaju televiziju ili igraju igrice, paze na sadržaj te ih upućuju na negativne i pozitivne sadržaje. Roditelji trebaju imati na umu da mediji mogu „zaglupljivati“, ali i informirati; obrazovati (Mikić, 2004, prema Sindik, 2012).

Roditelji procjenjuju vlastitu uključenost u djetetovo korištenje internetom vrlo visoko (3,45 – 4,41), dok njihova djeca uključenost procjenjuju mnogo nižom (2,87 – 3,88), što može ukazivati da su roditelji davali poželjne odgovore, ali i da djeca žele svoj boravak na internetu doživjeti slobodnijim nego što stvarno je. Uključenost roditelja opada s dobi djece dok su niže obrazovani roditelji manje uključeni u djetetovo korištenje internetom. Većina roditelja želi da

se u školama u prevenciji nasilja radi i na prevenciji elektroničkog nasilja, a tek nešto manje od 2 % roditelja smatra da to ne bi trebala biti školska briga.[1]

Roditelji, odgojitelji i učitelji većinom se bave zaštitom djece od negativnih utjecaja medija, a manje pažnje pridaju odgoju za kritičko promatranje ponuđenih sadržaja. Trebaju uputiti djecu da uloga medija nije samo zabava, već i sredstvo za stjecanje znanja i korisnih informacija. Zato ih treba učiti da kritički promatraju sadržaje umjesto da ih samo pasivno prihvaćaju, da uoče na koji način mediji utječu na njihove osjećaje i razmišljanja. Važna je educiranost roditelja i učitelja o društvenim mrežama kao i medijska pismenost kako bi i sami razumjeli medijske sadržaje, znali se služiti internetom te uspješno sudjelovali u oblikovanju stavova i uvjerenja kod djece i mladih te kako bi ih dodatno educirali. Djecu ne treba sputavati u korištenju medija već ih treba usmjeriti na odgovorno samostalno korištenje istih. U pedagoškoj komunikaciji, mediji mogu biti granice ili mostovi, pa bi trebali raščlaniti funkcionalnu (odgojnu, informativnu, obrazovnu) od disfunkcionalne (manipulativne) uloge medija (Tolić, 2013). Učitelji bi trebali iskoristiti snagu popularnih tekstova i filmova i koristiti ih u svom radu za jačanje vještina medijske pismenosti kod učenika. Učitelji imaju pred sobom novi izazov u trajnom praćenju tehnoloških promjena i potrebnih novih sadržaja. Odgojitelji, učitelji i roditelji trebaju biti spremni na cjeloživotno učenje. „ Osim toga, Vijeće Europe odgojiteljima – roditeljima, nastavnicima, pedagozima, profesorima i drugima – pruža i sredstva poput igrice *Wild Web Woods* koja djeci pomaže shvatiti pravila sigurnosti na internetu,…, a na internetu se roditeljima nude i druge vrste pomoći, poput Roditeljske kontrole… Riječ je o skupu sredstava ili alata kojima se na različite načine dijete može zaštititi“ (Labaš, 2011, str. 43).

Prema Kriliću (2010, u Đuran itd., 2019) jedan od osnovnih interesa društva je promocija medijske pismenosti kako bi se pomoglo mladim naraštajima da opstanu u svijetu eksplozivnog razvoja medija.

Obrazovna politika Republike Hrvatske prihvatila je osam kompetencija, koje je odredila Europska unija, potrebnih za cjeloživotno učenje. Među njima je i digitalna kompetencija – „odnosi se na osposobljenost za sigurnu i kritičku upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije za rad u osobnomu i društvenomu životu te u komunikaciji. Njezini su ključni elementi osnovne informacijsko-komunikacijske vještine i sposobnosti: upotreba računala za pronalaženje, procjenu, pohranjivanje, stvaranje, prikazivanje i razmjenu informacija te razvijanje suradničkih mreža putem interneta.“ (NOK, 2011, str. 17)

U Hrvatskoj se medijska kultura predaje u osnovnoj školi u sklopu nastave Hrvatskog jezika i uglavnom se svodi na analize filmova, scenske umjetnosti i književnosti, a ona je znatno više od toga. Nastavnici sve češće u nastavu uvode digitalno obrađena lektirna djela, odnosno interaktivnu lektiru koja je djeci zanimljiva i pristupačna, interaktivne i zabavne matematičke zadatke i sl. Pravilan izbor medija kod djece budi interes, djeluje poticajno, pa učenici bolje pamte sadržaj. Zahvaljujući medijima, tradicionalnu provjeru znanja možemo provesti na djeci bliski način, u kojem će se ona osjećati opušteno i biti u mogućnosti pokazati svoje pravo znanje, a to je igrom. Korištenjem određenih medija učitelj bi trebao primjenjivati „zlatno pravilo“ Jana Amosa Komenskog koje teži angažiranju što većeg broja učenikovih osjetila. (Rodek, 2007, prema Labaš i Marinčić, 2018).

U Hrvatskoj djeluje projekt Djeca medija, nastao u okviru Matice hrvatske, u kojemu dragovoljci Društva za komunikacijsku i medijsku kulturu održavaju radionice za djecu,

[1] Preuzeto na: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Izvjestaj_-_Iskustva_i_stavovi_djece_roditelja_i_ucitelja_prema_elektronickim_medijima.pdf (pristupljeno 31.07.2020)

predavanja za roditelje, učitelje i pedagoge. Također su, uz brojne institucije, na promicanju medijske pismenosti uključene i knjižnice kroz radionice ili predavanja.

UNESCO preko 40 godina kroz istraživanja, seminare, publikacije i konferencije daje velik doprinos promociji medijske pismenosti, pa je 2011. godine objavio kurikul kao model za nacionalne školske sustave.

Suvremeno školstvo treba integrirati nove medije na način da maksimalno iskoriste mogućnosti novih tehnologija u odgojno-obrazovnom radu. Prema Mandarić (2012) zapreke tome su nedovoljno razvijene medijske kompetencije nastavnika i loša opremljenost škola.

Medijska pismenost važna je i za očuvanje demokratskog društva. Samo osviješten građanin s razvijenim kritičkim mišljenjem može sudjelovati u političkom odabiru, shvaćati političke rasprave i sudjelovati u njima te donositi kvalitetne odluke, odnosno znat će prepoznati stvaran svijet od svijeta kakvog su nam upakirali mediji.

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011, str. 16) „Život i rad u suvremenom društvu brzih promjena i oštre konkurencije zahtijevaju nova znanja, vještine, sposobnosti, vrijednosti i stavove, tj. nove kompetencije pojedinca, koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, stvaralaštva, rješavanja problema, razvoj kritičkoga mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija.“

Kako bi djeca i mladi razumjeli ekonomska načela funkcioniranja medija i znali analizirati medije te imali slobodu u korištenju medija, trebaju medijsko opismenjavanje u koje su uključene odgojno-obrazovne ustanove, znanstvene institucije, vlada. Učiteljima i roditeljima potrebno je osposobljavanje kako bi mogli pratiti nove tehnologije, a samim time i promjene u virtualnom životu djece. Vlada treba donositi zakone koji će regulirati prava djece na medije u skladu s međunarodnim konvencijama. Znanstvene institucije trebaju provoditi istraživanja vezana uz uporabu medija i njihovog utjecaja na djecu i mlade.

Toliko smo okruženi masovnim medijima da ne pridajemo potrebnu pažnju njihovom utjecaju na naše živote. Mediji vješto manipuliraju povjerenjem društva za svoje ciljeve. Prema Labaš i Mateš (2017) medijima nije cilj da budu „psi čuvari demokracije“ već da imaju samostalnu vlast koja djeluje proporcionalno priljevu novca. Malo tko se pita tko stoji iza masovnih medija i s kojom svrhom, tko ih kontrolira i odlučuje koji sadržaji će se eksponirati te kako sve to utječe na društvo u cijelosti. Zato treba pronalaziti nove sustave i alate medijskog obrazovanja te širiti znanje o njima kako bi mladi kritički ispitivali njihove ponuđene sadržaje. Tek kada budu razlikovali pravu stvarnost od medijski posredovane, moći će kritički vrednovati ponuđene informacije te odabrati one kvalitetne.

4. Istraživanja

Rak i Kovačić (2018) provele su istraživanje u Sloveniji u kojem su se roditelji predškolaca izjasnili o svojim medijskim navikama kao i o medijskim navikama svoje djece, iznijeli i svoje mišljenje o pozitivnim i negativnim učincima medija na njihovu djecu te obrazložili svoje ponašanje glede obrazovanja njihove djece o medijima. Zaključak je da medijske navike roditelja utječu na njihovo mišljenje koliko djeca dnevno trebaju biti izložena raznim ekranima, a njihove navike usvajaju i djeca. Također i stupanj njihova obrazovanja ima značajan utjecaj na gore navedeno.

Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu i agencija Ipsos Puls proveli su prvo istraživanje o mišljenju javnosti o uvođenju medijskog odgoja u hrvatski odgojno-obrazovni

sustav koje je pokazalo da je za uvođenje 62 % ispitanih građana (Ciboci, Kanižaj i Labaš, 2015, prema Labaš i Marinčić, 2018).

Na razini Europe osnovana je ***EU Kids Online* međunarodna istraživačka mreža** čiji je cilj širenje znanja o mogućnostima, prilikama, sigurnosti i rizicima europske djece online.

U veljači 2020. izloženi su rezultati *EU Kids Online* (najvećeg hrvatskog istraživanja o medijskim navikama djece i roditelja) koji su pokazali da više od dvije trećine roditelja smatra da su djeca u korištenju suvremenih tehnologija vještija od njih, a **80 % roditelja se izjasnilo da bi u škole trebalo uvesti predmet koji bi se bavio medijskim odgojem.** Većina roditelja bi upisala svoju djecu na taj izborni predmet. [1]

Novi izvještaj istraživanja *EU Kids Online* 2020. Djeca u virtualnom okruženju (*EU Kids Online 2020*: Survey results from 19 countries) koje je obuhvatilo 25.101 djece od 9 do 16 godina u 19 europskih zemalja u razdoblju od 2017. do 2019. godine pokazuje da većina djece u toj dobi gotovo svakodnevno koristi pametne telefone te mogu pristupiti internetu kada god žele, što pokazuje velik porast prema podacima iz 2010. godine. Istraživanje je pokazalo da većina djece ne dobiva odgovarajuće savjete od svojih roditelja, učitelja ili prijatelja, odnosno da roditelji više savjetuju i prate djecu mlađe dobi. Zabrinjavajući podaci su da sve zahtjeve za prijateljstvom preko interneta prihvaća svako deseto dijete u dobi od 15 do 17 godina, da je za svoju sigurnost na internetu zabrinuto svako četvrto dijete do 14 godina, odnosno svako treće dijete do 17 godina. Skoro svako treće dijete ostvarilo je komunikaciju na internetu s osobama koje ne poznaju, a postavke privatnosti uglavnom ne zna promijeniti svako peto dijete. Svako deseto dijete između 12 i 14 te svako četvrto dijete između 15 i 17 godina uživo se susrelo s osobom koju su upoznali na internetu.[2]

Spitzer (2018) u svojoj knjizi Digitalna demencija tvrdi da moderna informatička tehnologija vodi k površnom mišljenju, odvraća pažnju jer preuzima mentalne aktivnosti koje bi trebao činiti mozak. Učenje traži samostalnu mentalnu aktivnost; dubljim proučavanjem materije ona se bolje usvaja. Prije se čitalo, a danas se površno prelijeće sadržaj – surfa se na mreži.

5. Zaključak

Moderne tehnologije dio su obrazovnog procesa, pa prije njihove primjene trebamo osigurati važne preduvjete; edukaciju djece, roditelja i učitelja o sigurnom korištenju digitalnih tehnologija, kvalitetnu opremu u školama, povećani broj sati tjelesne i zdravstvene kulture.

Mediji sudjeluju u promociji dječjih prava i ukazuju na kršenje istih, ali ih često i sami krše (Ciboci, Jakopović, Opačak, Raguž i Skelin, 2010).

Internet je mjesto na kojemu se čitaju vijesti, susreću prijatelji, razmjenjuju interesi i ideje, na kojem se kupuje. Integrirao se u naš svakodnevni život, pa bi trebali biti prirodno povezani s njim, odnosno doživljavati ga kao jedan od životnih ambijenata. Prema Spitzer (2018) konzumacija droga, alkohola i nikotina je u opadanju, a ovisnost o internetu dramatično raste.

Trebamo biti svjesni opasnosti digitalnih medija zbog kojih manje koristimo mozak što vremenom dovodi do njegove manje učinkovitosti. Prema Spitzeru (2018), digitalni mediji

[1] Preuzeto s http://hrkids.online/prez/EUKidsOnlineHRfinal.pdf (pristupljeno 30.07.2020)
[2] Preuzeto s https://www.medijskapismenost.hr/rezultati-istrazivanja-eu-kids-online-djeca-u-virtualmom-okruzenju/ (pristupljeno 25.07.2020)

ometaju oblikovanje mozga mladih ljudi zbog čega njihova mentalna učinkovitost ostaje ispod razine koju bi mogli postići bez utjecaja medija.

Na temelju analize literature i istraživanja, može se zaključiti da treba pripremiti pojedince na suvremene uvjete života i naučiti ih da učinkovito koriste mogućnosti koje proizlaze iz tog okruženja, a da se istovremeno znaju zaštititi od svih negativnih utjecaja. Djecu treba osposobiti da vladaju medijima, a ne mediji njima. „Dakle, ne zabrana medija, nego odgoj za zrelo i odgovorno korištenje medija, i to od najranije dobi"(Mandarić, 2012, str. 148). Mediji bi trebali odgovoriti izazovu današnjice i djeci pružati medijski prostor u kojem bi trebali ostvarivati jednako pravo na slobodu izražavanja kao i odrasli. Prema Raguž (2011) sve medijske institucije trebaju početi preuzimati odgovornost, a država bi svojim regulativama trebala kažnjavati one koji svojim neprimjerenim izvještavanjem redovno kažnjavaju „najtišu populaciju u društvu".

Tehnološka revolucija temelji se na internetu, informacijama, komunikaciji i multimedijskim tehnologijama te se stoga smatra začetkom društva znanja čime se obrazovanju pridaje središnja uloga u svim aspektima modernog života. Novi oblici komunikacije putem interneta promijenili su načine na koje se adolescenti socijaliziraju i uče, a to implicira nove probleme, ali i izazove i mogućnosti za pedagoge, roditelje i odgojno-obrazovni sustav (Car, 2010).

6. Literatura

Car, S. (2010). Online komunikacija i socijalni odnosi učenika. *Pedagogijska istraživanja, 7*(2), 281-289.

Ciboci, L., Ćosić Pregrad, I., Kanižaj, I., Potočnik, D. i Vinković, D. (2020). *Nacionalno istraživanje o sigurnosti djece na internetu.* Preuzeto s http://hrkids.online/prez/EUKidsOnlineHRfinal.pdf

Ciboci, L., Jakopović, H., Opačak, S., Raguž, A., i Skelin, P. Djeca u dnevnim novinama: Analiza izvještavanja o djeci u 2010. *Djeca medija: Od marginalizacije do senzacije,* 103-167.

Bošković Sertić, T. (2017). *Medijska pismenost i suvremeno društvo.* (Diplomski rad). Filozofski fakultet: odjel za kroatistiku. Sveučilište u Rijeci.

Burić, J. (2010). Djeca i mladi kao konzumenti masovnih medija: Etika i tržišne manipulacije potrebama mladih. *Filozofska istraživanja, 30*(04/120), 629-634.

Brčić, I. (2018). Utjecaj medija na gledatelja od najranije do odrasle dobi. *In medias res: časopis filozofije medija, 7*(13), 2019-2027.

Diklić, J., Nakić, M., i Šošić, D. (2019). Edukativna uloga društvenih mreža u medijskom odgoju djeteta. *Communication Management Review,* 4(01), 178-195.

Dulčić, D. (2014). Masovni mediji i postmoderno društvo. *Media, Culture & Public Relations, 5*(1).

Đuran, A., Koprivnjak, D., i Maček, N. (2019). Utjecaj medija i uloga odraslih na odgoj i obrazovanje djece predškolske i rane školske dobi. *Communication Management Review, 4*(01), 270-283.

Flego, M. (2011). Zaštita prava djece u medijima: iz prakse ureda pravobraniteljice za djecu. Ciboci, I. Kanižaj, D. Labaš (ur.) *Djeca medija–od marginalizacije do senzacije, Zagreb: Matica hrvatska,* 65-82.

Ilišin, V., Marinović Bobinac, A., i Radin, F. (2001). Djeca i mediji. *Uloga medija u svakodnevnom životu djece. Zagreb: DZOMM/IDIZ.*

Kaiser Family Foundation Study (2010). *Generation M2: Media in the Lives of 8 – to 18 – Year – Olds.* Preuzeto s https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527859.pdf

Labaš, D. (2011). „Djeca u svijetu interneta: zatočenici virtualnog svijeta “, u: Ciboci. L., Kanižaj, I., Labaš, D.(ur.) *Djeca medija–od marginalizacije do senzacije, Zagreb, Matica Hrvatska*, 35-64.

Labaš, D., i Marinčić, P. (2018). Mediji kao sredstvo zabave u očima djece. *MediAnali: međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija, novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima, 12*(15), 1-32.

Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Preuzeto s https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=39755

Livazović, G. (2009). Teorijsko–metodološke značajke utjecaja medija na adolescente. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 55*(21.), 108-115.

Mandarić, V. (2012). Novi mediji i rizično ponašanje djece i mladih. *Bogoslovska smotra, 82*(1), 131-149.

Matijević, M. (2014). Učenje u e-okruženju: novi mediji i učenje za budućnost. *Libellarium: časopis za povijest pisane riječi, knjige i baštinskih ustanova, 7*(1), 93-103.

Medijska pismenost.hr (2020). *Rezultati istraživanja EU Kids Online i djeca u virtualnom okruženju.* Preuzeto s https://www.medijskapismenost.hr/rezultati-istrazivanja-eu-kids-online-djeca-u-virtualmom-okruzenju/

Mikulić, M., Pregrad, J., Šeparović, N. i Tomić Latinac, M. (2015). *Iskustva i stavovi djece, roditelja i učitelja prema elektroničkim medijima.* Ured UNICEF-a za Hrvatsku. Preuzeto s https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Izvjestaj_Iskustva_i_stavovi_djece_roditelja_i_ucitelja_prema_elektronickim_medijima.pdf

Miliša, Z. (2006). *Manipuliranje potrebama mladih.* Zagreb. MarkoM usluge.

Mužić, J. (2014). Štetan utjecaj virtualnoga svijeta na djecu. *Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti, 69*(3.), 395-404.

Nakić, M., Šimunić Cvrtila, R., i Šošić, D. (2017). Utjecaj masovnih medija na prehrambene navike u djece od jedanaest do četrnaest godina–analiza slučaja. *Ekonomski pregled, 68*(3), 319-337.

Petričević-Vidović, T. (2018). *U sjeni ekrana: kako zaštititi zdravlje školaraca digitalnog doba.* Služba za školsku i adolescentnu medicinu. Nastavni zavod za javno zdravstvo „Dr. Andrija Štampar“ Preuzeto s http://www.stampar.hr/sites/default/files/Nabava/2018/node/add/dokumenti/u_sjeni_ekrana_adiva.pdf

Raguž, A. (2011). Djeca u očima novinara: od selekcije do objave u Glasu Slavonije 2010., u: L. *Djeca medija od marginalizacije do senzacije,* 189-207.

Rek, M., i Kovačič, A. (2018). Mediji i djeca predškolske dobi: uloga roditelja kao uzora i učitelja. *Medijske studije, 9*(18), 27-43.

Robotić, P. (2015). Zamke virtualnog svijeta: zaštita djece i mladih na internetu i prevencija ovisnosti. *Časopis za primijenjene zdravstvene znanosti, 1*(2), 81-96.

Rogulj, E. (2014). Utjecaj novih medija na dječju igru. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 16*(Sp. Ed. 1), 267-277.

Rotar, N. Z., i Rotar, N. Z. (2005). Mediji–medijska pismenost, medijski sadržaji i medijski utjecaji. *Media Centar, Sarajevo*.

Sindik, J. (2012). Kako roditelji percipiraju utjecaj medija na predškolsku djecu?. *Medijska istraživanja: znanstveno-stručni časopis za novinarstvo i medije, 18*(1), 5-33.

Spitzer, M. (2018). *Digitalna demencija: Kako mi i naša djeca silazimo s uma*. Naklada Ljevak.

Tolić, M. (2013). Komunikacija u obitelji o medijskim sadržajima. *Pedagogijska istraživanja*, *10*(1), 103-115.

Žic, D. (2017). *Medijska pismenost roditelja i njihova percepcija društvenih mreža.* (Doktorska disertacija). Hrvatski studiji: odsjek za komunikologiju. Sveučilište u Zagrebu.

Kratko predstavljanje autora

Tatjana Gergorić, stekla zvanje dipl. učitelj na Filozofskom fakultetu u Puli. Radi kao učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi već 29 godina. Trenutno je studentica sveučilišnog (doktorskog) studija Nove paradigme obrazovanja na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli.

Šola v naravi kot dolgotrajni spomin na DVD-mediju

School in Nature as a Lasting Memory on the DVD Medium

Matjaž Petek

Osnovna šola Davorina Jenka Cerklje na Gorenjskem
matjaz.petek@guest.arnes.si

Povzetek

Sestavni del zimske šole v naravi je ob dobri organizaciji oziroma vodenju le-te in učenju smučanja tudi snemanje z videokamero. Ker na OŠ Davorina Jenka v šoli v naravi izvajamo dva različna programa zimske šole v naravi, je teh vsebin veliko. Po zaključku zimske šole v naravi izdelamo DVD-zgoščenko in jo ponudimo staršem. Preden pa ta nastane, je treba aktivnost temeljito organizirati in pripraviti nabor vsebin, ki se posnamejo z videokamero. V izdelavo DVD-zgoščenke vložimo veliko truda, saj menimo, da ima veliko dodano vrednost. Avdiovizualna vsebina zimske šole v naravi je na naši šoli postala zelo pomembna, ker pripomore tudi k promociji šole. Na DVD-zgoščenki so posnetki vseh pomembnih vzgojno-izobraževalnih vsebin, kraja izvedbe šole v naravi ter vseh sodelujočih učencev in učiteljev. Videozapis nam v primerjavi s sliko omogoča popolnoma drugačno perspektivo. Vključuje tudi gibanje in zvok – tisto, kar v prvi vrsti pritegne gledalca. Ko vidimo otroke na posnetkih v vsem svojem žaru, veselju, žalosti, tekmovalnosti, preprostosti in pristnosti, zagotovo lahko trdimo, da je trud, ki je bil vložen v izdelavo tega DVD-medija, poplačan. Človeški spomin je zelo selektiven, zato so naši spomini največkrat kratki, nedefinirani, bledi. V tem pa lahko vidimo tudi prednost, saj je DVD-zgoščenka s svojo vsebino tisto, kar ostane, če seveda z njo ravnamo primerno.

Ključne besede: dolgotrajni spomin, DVD-zgoščenka, snemanje z videokamero, zimska šola v naravi.

Abstract

Video recording has been added to a well-organised winter school in nature, covering its leadership and ski training. The implementation of two different programmes of the winter school in nature at the Davorin Jenko Elementary School has led to some diverse recordings. After the winter school in nature has ended, a DVD is made and offered to the parents. However, before that happens, the winter school in nature needs to be well-organised and various topics need to be planned for later recording with a video camera. Since we believe that a DVD provides added value to a school in nature, we invest a lot of effort into it. Audio-visual media of the winter school in nature have become increasingly important at our school and have emphasised the promotion of the school. All the important educational content is recorded on the DVD, along with the location where it takes place and all the pupils and teachers who participated. Compared to photos, a video recording offers a completely different perspective. It includes motion and audio, which is what primarily engages the viewer. When we see the children in this recording in all their fervour, joy, sadness, competitiveness, simplicity and honesty, we can sincerely assure that the effort in making this DVD has paid off. The human memory is very selective and what does remain can be brief, undefined and pale. Herein lies one great advantage of the recording and DVD; it survives – providing, of course, that we handle it with care.

Keywords: DVD medium, lasting memory, video camera recording, winter school in nature.

1. Uvod

»Šola v naravi je opredeljena kot posebna vzgojno-izobraževalna oblika, katere bistvo je, da ves razred odide za nekaj časa v neko naravno, čim manj urbano okolje zunaj kraja stalnega bivanja (k morju, reki, jezeru, v gozd, gore, zasneženo naravo …), kjer se v posebnih okoliščinah in po posebnem vzgojno-izobraževalnem programu nadaljuje smotrno pedagoško delo. Gre za strnjen večdnevni vzgojno-izobraževalni proces, ki se z različnimi vsebinami vključuje v celostno oblikovanje otrokove osebnosti« (Kristan, 2010, str. 202).

V Sloveniji že vrsto let poteka učenje plavanja in smučanja v šoli v naravi. Ta ima mnoge prednosti pred učenjem v učilnicah. Program poteka nadzorovano od jutra do večera. Glede na poudarek in s tem na naravne danosti okolja učenci pridobivajo znanja z več med seboj povezanih predmetnih področij. Ker učenje poteka v drugačnem okolju, je posredovanje vsebin mnogo bolj sproščeno in zabavno kot v šoli. Bivanje na različnih območjih Slovenije učencem omogoča spoznavanje naravnega in družbenega bogastva domovine. Med večdnevnim skupnim druženjem se učenci bolje spoznajo med seboj, hkrati pa se krepi tudi medsebojno sodelovanje med učitelji in učenci (Jurak in Kovač, 1998).

1.1 Kaj je šola v naravi

Šola v naravi je del razširjenega programa v osnovni šoli, kar pomeni, da je organizirana s strani šole, učenci pa se je udeležijo prostovoljno. Šola v naravi pomeni vsako organizirano obliko vzgojno-izobraževalnega dela, ki poteka strnjeno več dni v času pouka in se izvaja izven prostora šole (tudi raziskovalni tabori ipd.). S specifično organizacijo dela šola v naravi uresničuje predvsem program, katerega cilji, dejavnosti in vsebine iz učnih načrtov več različnih predmetov so vezani na drugačno izvedbo in za katerega so zlasti pomembni medpredmetno povezovanje in prepletanje znanja z različnih predmetnih področij ter vpletenost v naravni in družbeni prostor, tj. povezava z okoljem, v katerem poteka šola v naravi (Kovač, Strel, Jurak in Starc, 2009).

»Iskanje priznanja s tem, da dovolimo učencem preveč svobode, je neustrezna rešitev in kaže na učiteljevo nesposobnost. Delo vseh učiteljev v šoli v naravi je zelo zahtevno, odgovorno in naporno. Država oziroma šolske oblasti ga premalo cenijo« (Burnik in Dolenc, 2004, str. 178). Pogoste so namreč kritike učencev in tudi staršev, ponavadi tistih, ki jih motita red in drugačno življenje, kot so ga sicer vajeni. Pohval in zahval je manj, toda pozitivni učinki šole v naravi in navdušenje učencev, ki so prišli do novih znanj in spoznanj ter doživetij, zagotovo zasenčijo nekatere probleme in težave, ki jih prinaša koristna, a zahtevna oblika vzgojno-izobraževalnega dela (prav tam).

1.2 Kaj je spomin

Spomin je sposobnost shranjevati in ohranjati informacije ter jih v prihodnosti obnoviti, ko jih bomo potrebovali. Predpogoj za nemoteno spominsko delovanje so ohranjene pozornostne sposobnosti in sposobnost učinkovitega procesiranja informacij (Šešok, 2006, str. 101–104). Ljudje se lahko naučimo zelo veliko število različnih stvari, kot so na primer kolesarjenje, kako

popraviti računalnik ipd. Vse, kar se naučimo, pa bi bilo brez pomena, če si tega, kar smo se naučili, ne bi mogli zapomniti. Brez spomina bi se na vsako situacijo odzvali, kot da bi se zgodila prvič. Med drugim pa s pomočjo spomina posplošujemo in presojamo z že naučenimi dejstvi. Na spominu pa temelji celo zavedanje sebe. Seveda pa tudi pozabljamo, na primer imena, rojstne dni, dogodke v šoli … A pozabljamo tudi stvari, ki bi si jih radi zapomnili.

1.3 Kaj potrebujemo za video snemanje

Za video snemanje potrebujemo videokamero kot napravo oziroma medij, s katerim bomo posneli dogodek ali prizor. V videokameri je vgrajen mikrofon, ki bo sliki dodal zvočni zapis. Za mirno sliko potrebujemo še stojalo za kamero. Pravilna osvetlitev nam nato omogoči pravilno odražanje realnih barv v video posnetku. Ko imamo pripravljeno vso opremo in izbor kadrov, lahko pričnemo snemati z videokamero. Poznamo dve vrsti kadrov in sicer statične in dinamične kadre. **Statični kader** dobimo, kadar z videokamero stojimo na enem mestu in snemamo dogajanje, ki se nahaja v zornem kotu kamere. **Dinamični kader** dobimo, kadar pri snemanju uporabimo zoom tehniko, s katero približamo ali oddaljimo snemalni objekt ali kadar snemamo panoramski posnetek in pri tem premikamo kamero v vzdolžni smeri. Pri snemanju pa pogosto uporabimo tudi kombinacijo obeh s tem, da začnemo s statičnim kadrom, nadaljujemo z dinamičnim in zaključimo znova s statičnim kadrom. **Sekvenca** je skupek kadrov, ki se navezuje na en sam dogodek. To pomeni, da posnamemo več različnih kadrov, ki nakazujejo en dogodek ali prizor (na primer tek na smučeh) in s tem tvorimo eno sekvenco [8].

1.4 Pisava in hramba podatkov na medij - DVD

Med prve pisave, ki so podpirale človekov spomin sodijo najverjetneje tehnologije zapisovanja besede in slike. Razvoj najrazličnejših jezikov – in na podlagi njih tudi pisav – skozi zgodovino sveta je ena od najbolj zapletenih zgodb človeštva. Mezopotamske kulture razvijejo piktograme, Egipčani hieroglife, današnja abeceda pa po večini temelji na feničanskem sistemu znakov (Oberliesen, 1982).

Tudi podatki so shranjeni v obliki pisave – kaj se pravzaprav zgodi v procesu zapisa črke na papir? Svinčnik in roka sta orodje, s katerim podatke zapisujemo. Črke in naši možgani so kodirnik, ki podatke spremeni v pisano obliko. List papirja pa je medij (nosilec informacij), na katerem podatke shranimo (Švara, 2017).

Podatki so lahko shranjeni v analogni ali digitalni (številčni) obliki. Pri digitalnem zapisovanju spominov govorimo samo o dveh stanjih: nekaj je ali pa ni. Osnovnemu nosilcu informacij, ki ima lahko vrednost 0 ali 1, pravimo bit. Z dodajanjem bitov lahko zapisujemo vedno večja števila. Digitalno pa ne zapisujemo le številk, ampak tudi črke, slike, videe in še marsikaj, kar lahko hranijo elektronske naprave [7].

Pomnilni mediji, kot so CD, DVD ali Blu-Ray. Ti mediji hranijo podatke na podoben način kot gramofonske plošče: zelo dolga spirala se vije od notranjosti proti zunanjosti. Na njej so zelo majhne vdolbinice, ki predstavljajo bite. Te vdolbinice osvetlimo z bralno glavo, na kateri

je laser, glede na odboj laserske glave pa ugotovimo, ali je bit enka ali ničla. Enak način branja velja za vse kompaktne plošče, razlikujejo pa se v laserski svetlobi ter gostoti vdolbinic. Bolj ko so vdolbinice goste, več podatkov lahko shranimo [7].

Količina podatkov, ki jih lahko shranjujemo, se iz leta v leto veča. Podatke (zaradi količine), katerih sami ne moremo shraniti lahko shranimo na oddaljenih strežnikih (v oblakih). To pomeni, da do njih lahko dostopamo, od koderkoli želimo, potrebujemo le dostop do intereneta [7].

2. Zimska šola v naravi na naši šoli

Na naši šoli, Osnovni šoli Davorina Jenka, že več kot dvajset let organiziram in vodim zimsko šolo v naravi. Učence 6. razredov smo peljali že na različne lokacije po Sloveniji, najprimernejša lokacija zaradi števila otrok (90–110) pa je smučišče v Cerknem – Črni Vrh.

Udeležba učencev v šoli v naravi ni obvezna, seveda pa želimo, da se je udeležijo vsi. Motiviranje učencev je zato zelo pomembno, saj si nekateri učenci tovrstnega dela v šoli v naravi ne želijo. Tu nastopimo učitelji – razredniki, ki si prizadevamo v njih prebuditi željo po šoli v naravi.

Vsako odgovorno delo zahteva temeljito in pravočasno pripravo. Uspešnost zimske šole v naravi je zelo odvisna od dobre organizacije le-te. V šolskem letu 2018/2019 smo jo izvedli februarja 2019. Lokacijo šole v naravi smo rezervirali aprila 2018, s pripravami in organizacijo pa smo začeli že v septembru 2018. Program (Bilten, slika 1) zimske šole v naravi, ki je na 24 straneh in vključuje vse organizacijske vsebine, smo oblikovali v decembru 2018.

Slika 1: Naslovnica Biltena (Petek)

V šoli v naravi izvajamo dva različna programa zimske šole v naravi, in sicer PROGRAM A (začetne oblike alpskega smučanja, nadaljevalne oblike alpskega smučanja, plavanje) in PROGRAM B (tek na smučeh, sankanje, športno-družabne igre na snegu, pohodništvo in

plavanje). Učenci se skupaj s starši odločijo za eno vrsto programa, ki ga potem v času zimske šole v naravi izvajamo cel teden. Program vodijo usposobljeni učitelji smučanja, teka na smučeh, pohodništva, plavanja in razredniki. Poleg vsebin, ki so izvedene na smučišču, izvajamo tudi vsebine v prostorih, v katerih smo nastanjeni. V njih sodelujejo vsi učenci, ki so v zimski šoli v naravi. Vsebine podajajo učitelji spremljevalci.

Te vsebine so:

- predavanje o geografskih, zgodovinskih in etnoloških orisih Cerkljanskega;
- predavanje o varnosti, redu in disciplini na smučišču (10 FIS-pravil, varnost na smučišču, opozorilni in obvestilni znaki na smučišču);
- ogled DVD-ja Na kanto (2012);
- ogled DVD-ja Šola teka na smučeh za otroke;
- pouk (v primeru slabega vremena);
- ogled pustnih mask (laufarija);
- soba se predstavi (prosti spisi na zimsko temo, sestavljanje himne, risanje maskote sobe, pripovedovanje vicev ali skečev, petje pesmi …);
- družabne igre (monopoli, šah, mikado, kartanje …);
- športne igre na snegu ali v športni dvorani (med dvema ognjema, nogomet …);
- zaključni večer (pustni ples – lahko tudi ples v maskah – nore frizure, podelitev priznanj in nagrad).

3. Izbor vsebin – kadrov za snemanje z videokamero

Vsebine, ki jih posnamem, izberem glede na lokacijo in termin zimske šole v naravi, število otrok, vremenske pogoje, kadrovsko zasedbo spremljevalnih učiteljev in dnevni red, saj snemam takrat, ko se dejavnost odvija. V prispevku je za lažje razumevanje poteka aktivnosti priložen enodnevni dnevni red (slika 2, slika 3), in sicer za oba programa, ki ju izvajamo v času zimske šole v naravi.

PROGRAM A

7.30	-	vstajanje, umivanje
8.15	-	zajtrk - 6. a in 6. d - kletna restavracija
8.35	-	zajtrk - 6. b in 6. c - kletna restavracija
8.45 - 9.10	-	pospravljanje sob, priprava za delo na terenu
9.20	-	odhod na smučišče s smučarskim avtobusom
10.00 - 12.30	-	dopoldansko smučanje po skupinah
12.45	-	kosilo - Alpska perla
13.30 - 15.50	-	popoldansko smučanje po skupinah
16.20 - 16.50	-	odhod v dolino s smučarskim avtobusom
17.00 - 17.50	-	urejanje sob, sušenje opreme, prosti čas
18.00	-	večerja - 6. b in 6. c - kletna restavracija
18.30	-	večerja - 6. a in 6. d - kletna restavracija
19.00 - 19.40	-	- vse učence (6. b in 6. c) odpelje na bazen in z njega - 6. b in 6. c plavanje v pokritem bazenu - 6. a in 6. d - družabne igre
19.40 - 20.20	-	- vse učence (6. a in 6. d) pripelje na bazen in z njega - 6. a in 6. d plavanje v pokritem bazenu - 6. b in 6. c - družabne igre
20.30 - 21.00	-	PREDAVANJE - Na kanto
21.10 - 21.25	-	priprava na spanje
21.30	-	večerni počitek - spanje

Slika 2: Dnevni red za učence po PROGRAMU A (Petek)

PROGRAM B

7.30	-	vstajanje, umivanje
8.15	-	zajtrk - 6. a in 6. d - kletna restavracija
8.35	-	zajtrk - 6. b in 6. c - kletna restavracija
8.45 - 9.10	-	pospravljanje sob, priprava za delo na terenu
9.20	-	odhod na smučišče s smučarskim avtobusom
10.00 - 11.20	-	1. skupina - tek na smučeh 2. skupina - sankanje
11.30 - 12.50	-	2. skupina - tek na smučeh 1. skupina - sankanje
13.00	-	kosilo - Alpska perla
13.40 - 16.00	-	POHODNIŠKA TURA - ŠPORTNE IGRE NA SNEGU
16.20 - 16.50	-	odhod v dolino s smučarskim avtobusom (vsi spremljevalci)
17.00 - 17.50	-	urejanje sob, sušenje opreme, prosti čas
18.00	-	večerja - 6. b in 6. c - kletna restavracija
18.30	-	večerja - 6. a in 6. d - kletna restavracija
19.00 - 19.40	-	- vse učence (6. b in 6. c) odpelje na bazen in z njega - 6. b in 6. c plavanje v pokritem bazenu - 6. a in 6. d - družabne igre
19.40 - 20.20	-	- vse učence (6. a in 6. d) pripelje na bazen in z njega - 6. a in 6. d plavanje v pokritem bazenu - 6. b in 6. c - družabne igre
20.30 - 21.00	-	PREDAVANJE - Na kanto
21.10 - 21.25	-	priprava na spanje
21.30	-	večerni počitek - spanje

Slika 3: Dnevni red za učence po PROGRAMU B (Petek)

3. 1 Vsebine oziroma kadri, ki sem jih posnel v pretekli zimski šoli v naravi:

- zbor učencev in staršev pred gasilskim domom v Cerkljah;
- vožnja z avtobusom na smučišče Črni Vrh;
- predavanje o geografskih, zgodovinskih in etnoloških orisih Cerkljanskega;
- predavanje o varnosti, redu in disciplini na smučišču (10 FIS-pravil, varnost na smučišču, opozorilni in obvestilni znaki na smučišču);
- ogled DVD-ja Na kanto (2012);
- predstavitev otrok v zimski šoli v naravi;
- predstavitev smučarskih skupin;
- smučarsko tekmovanje;
- tek na smučeh in sankanje;
- tekmovanje v teku na smučeh;
- tekmovanje v sankanju;
- podelitev priznanj in nagrad učencem;
- nastop otrok po sobah;
- ples.

3.2 Montaža kadrov in izdelava DVD-ja

Poleg organizacije in vodenja zimske šole v naravi ter učenja smučanja si torej v zimski šoli v naravi vzamem tudi čas za snemanje z videokamero. Nanj se dobro pripravim, saj gre za dokumentacijo posameznih uporabnih kadrov v času zimske šole v naravi in na splošno dogodka, ki se predstavi zainteresirani javnosti. Video torej v kratkem času skuša gledalcu predstaviti dogodek. Kadri, ki jih posnamem, so navedeni pod točko 3.1. V montažo jih kasneje posredujem profesionalnemu videoproducentu. Po dvakratnem skupnem pregledu producentove montaže nastanejo DVD-zgoščenka, ovitek s sliko (slika 4) in zgoščenka z nalepko (slika 5). Ko je zgoščenka dokončno ustvarjena, jo ponudim učencem, ki so bili v zimski šoli v naravi, in njihovim staršem. Ponavadi se za nakup zgoščenke odločita dve tretjini staršev.

Slika 4: Ovitek s sliko (Petek)

Slika 5: Zgoščenka z nalepko (Petek)

4. DVD kot dolgotrajni spomin

V prvi vrsti videoposnetki omogočajo, da skozi zanimiv in kreativen medij pritegnemo pozornost in prenesemo vsebine zimske šole v naravi staršem in učencem. Posnetek zimske šole v naravi je zagotovo **najboljša možna referenca** za nadaljnje projekte (predvajanje DVD-ja bodočim udeležencem zimske šole v naravi) in dogajanja, hkrati pa je DVD-zgoščenka tudi neizpodbiten dokaz organizacije in izvedbe projekta in konkreten vir, ki si ga lahko ogledamo kadar koli in tako podoživimo dogajanje v zimski šoli v naravi. Na DVD-zgoščenki so namreč posnetki vseh pomembnih vzgojno-izobraževalnih vsebin, kraja izvedbe šole v naravi ter vseh sodelujočih učencev in učiteljev. Videozapis nam v primerjavi s sliko ali besedo omogoča popolnoma drugačno perspektivo, saj vključuje tudi gibanje in zvok, kar pravzaprav pritegne gledalca. Ob pogledu na veselje in tudi žalost, tekmovalnost in sodelovanje, preprostost in pristnost otrok na posnetkih vemo, da je trud, ki je bil vložen v izdelavo tega DVD-medija, poplačan. Človeški spomin je selektiven, zaradi česar so naši spomini na preteklo dogajanje največkrat kratki, nedefinirani in bledi. V tem je prednost DVD-zgoščenke, saj omogoča dolgotrajno shranjevanje spominov na neki dogodek.

Čez vrsto let po zaključenem osnovnem šolanju ima ta DVD-zgoščenka lahko popolnoma drugačno vrednost, in sicer na zasebni ravni. Zdajšnji učenci šestih razredov se bodo lahko v svoji odrasli dobi ob ogledu videoposnetkov na zgoščenki skupaj s svojimi otroki vrnili v ta svoj čudoviti čas življenja, ki so ga preživeli tudi v zimski šoli v naravi. To pa je ne nazadnje tudi cilj in namen tega izdelka – imeti spomin, ki bi ga z veseljem delil s svojimi otroki.

5. Zaključek

Kljub več kot 20-letni organizaciji in vodenju zimske šole v naravi ter poučevanju na Osnovni šoli Davorina Jenka se trudim svoje delo nadgrajevati. Tako je nastala tudi ideja o DVD-zgoščenki z videovsebinami dogajanja v šoli v naravi. Čeprav je v celoten projekt vloženih veliko delovnih ur, pa izdelek predstavlja tudi neko dodano vrednost šole v naravi in

ne nazadnje promovira šolo, zame pa je to dokaz oziroma osebna potrditev, da je mogoče uspešno opravljati več aktivnosti hkrati – od organizacije in vodenja aktivnosti do snemanja vsebine le-te.

6. Literatura in viri

Burnik, S., Dolenc, M. (2004). *Nekatere posebnosti učiteljevega dela v šoli v naravi. 1. Strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi*. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti.

Jurak, G. in Kovač, M. (1998). *Morski konjiček - priročnik za učitelje plavanja.* Ljubljana: Zavod za šport Slovenije.

Kovač, M., Strel, J., Jurak, G. in Starc, G. (2009). *Didaktika športne vzgoje.* Predavanja v 4. letniku. Katedra za šolski šport.

Kristan, S. (2010). *Pogledi na šport 2, Predšolski športno-vzgojni program Zlati sonček, šola v naravi, aktualni odzivi.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Oberliesen, R. (1982). *Information, Daten und Signale.* Reinbek: Rowohlt-Verlag.

Šešok, S. (2006). *Spomin – kaj to je in kako deluje?.* V: Zdravniški vestnik, 75, št. 2, str. 101-104.

Švara, M., Brezovar, J., Ha, M., De Cecco, M., Jakopič, V., Ogrizek, M. (2017, 47). *Ključ do spomina*. Pridobljeno 10. 11. 2020 s file:///C:/Users/Uporabnik/Downloads/Klju%C4%8D%20do%20spomina.pdf

Pridobljeno 11. 11. 2020 s http://gradiva.txt.si/av-komunikacije/video/snemanje-z-video-kamero/

Kratka predstavitev avtorja

Matjaž Petek je učitelj športa z univerzitetno izobrazbo na Osnovni šoli Davorina Jenka v Cerkljah na Gorenjskem. Poučuje športno vzgojo na predmetni in razredni stopnji. Ta poklic opravlja od leta 1996. Redno se dodatno izobražuje in izpopolnjuje svoje znanje za delo z mladimi. Je v odlični fizični kondiciji in tudi s tem zgled otrokom.

Geografska orientacija na dlani

Geographical Orientation on the Palm

dr. Vesna Markelj

OŠ Janka Kersnika Brdo, Lukovica pri Domžalah
vesna.markelj@guest.arnes.si

Povzetek

Sodobni koncepti pouka poudarjajo, da poučevanje ni le prenašanje vnaprej pripravljenih znanj, temveč urjenje učencev za samostojno pridobivanje znanja ter razvoj veščin. Pri pouku geografije imajo pomembno vlogo na izkustvih temelječe učne metode. Ena izmed njih je učenje na prostem oziroma terensko delo. Poseben pomen za pouk geografije ima tudi uporaba sodobne informacijske tehnologije. Danes že skoraj vsi učenci neprestano uporabljajo pametne telefone, vendar na njih običajno gledajo le kot komunikacijsko orodje in pogosto ne izkoristijo bogatega potenciala, ki ga imajo te naprave za učenje. Namen prispevka je prikazati uporabnost pametnega telefona pri pouku geografije v osnovnošolskem izobraževanju. Prispevek predstavlja vpogled v uporabo pametnega telefona in aplikacij Compass Galaxy, Google zemljevidi (*Google Maps*) in Google Zemlja (*Google Earth*) za učenje na prostem. Na primeru učne teme orientacija so opisani učni koraki, s katerimi se te veščine lahko naučijo učenci v osnovni šoli. Kot multimedijska orodja lahko namreč pametni telefoni in druge mobilne naprave podpirajo učne geografske dejavnosti na prostem pod pogojem, da je učenje na prostem, ki ga podpira pametni telefon, didaktično dobro pripravljeno.

Ključne besede: aplikacije, geografija, orientacija, pametni telefon, terensko delo.

Abstract

Modern concepts of teaching emphasize that teaching is not just the transfer of pre-prepared knowledge, but the training of students for independent acquisition of knowledge and skills' development. Experience-based learning methods play an important role in teaching geography. One of them is outdoor learning or field work. The use of modern information technology is also of special importance for teaching geography. Today, almost all pupils are constantly using smartphones, but they usually look at them only as a communication tool and often do not take advantage of the rich potential that these learning devices have. The purpose of this paper is to show the usefulness of a smartphone in teaching geography in primary education. The paper provides an insight into the use of the smartphone and applications Compass Galaxy, Google Maps (Google Maps) and Google Earth (Google Earth) for outdoor learning. In the case of the learning method Orientation, the learning steps by which these skills can be learned by primary school pupils are described. As multimedia tools, smartphones and other mobile devices can support outdoor learning geographic activities, provided that the outdoor learning supported by the smartphone is didactically well prepared.

Keywords: applications, fieldwork, geography, orientation, smartphone.

1. Uvod

Geografsko znanje je vedenje o prostoru in je sestavni del temeljne izobrazbe. Kolnikova (2010, 202) poudarja, da »geografsko izobraževanje za prihodnost temelji na spoznanjih in načinih dela, ki so pomembni za sedanjost (učenje o prostoru) in prihodnost (sonaravno trajnostno upravljanje s prostorom)«. Razumevanje in uresničevanje načel trajnostnega razvoja ni več le del različnih razvojnih dokumentov, temveč postaja vse bolj tudi sestavni del znanj ter vzgojnih vrednot v slovenskih šolah. Tipične značilnosti izobraževanja za trajnostni razvoj so poudarjanje kriterijev vrednot trajnostnega razvoja, razvijanje kritičnega in kreativnega mišljenja, v reševanje problemov usmerjenega učenja, izkustveno učenje (terensko delo, učne simulacije, eksperimentiranje …), razvijanje sposobnosti samostojnega odločanja in razvijanje sposobnosti timskega dela (Kolenc Kolnik 2010).

Učni načrt geografije in s tem vzgojno-izobraževalni cilji predvidevajo pri pouku geografije tudi tiste metode in oblike dela, ki od učenca terjajo večjo aktivnost, izkustveno učenje ter razvoj kompleksnega geografskega mišljenja. Sodobni koncepti pouka poudarjajo, da poučevanje ni le prenašanje vnaprej pripravljenih znanj, temveč urjenje učencev za samostojno pridobivanje znanja ter razvoj veščin (raziskovanja, zastavljanja vprašanj, reševanja problemov, uporabe virov…) (Marentič Požarnik, 2005; Kolenc Kolnik, 2007). Kolenc Kolnikova (2007, 25) pojasnjuje, da imajo pri pouku geografije prednost »na izkustvih temelječe učne metode, ki spodbujajo reševanje problemov in so naravnane na celostno dojemanje učnih informacij«. Takšnih metod in oblik dela je ogromno, ena izmed njih pa je vsekakor učenje na prostem oziroma terensko delo.

Terensko delo je danes stalnica predmeta geografije. Za terensko delo velja, da poteka zunaj razreda, kjer učenci s pomočjo terenskih metod dela prihajajo do rezultatov. Učenci pojave in procese opazujejo, merijo, rišejo, analizirajo in delajo zaključke. Terensko delo lahko »pojmujemo kot temeljno obliko geografskega izobraževanja« (Brinovec, 2004, str. 164), je pa seveda primerno tudi za druge šolske predmete. Učencem omogoča, da lažje razumejo učno snov, pridobivajo izkušnje, kritično razmišljajo ter razvijajo spretnosti in sposobnosti neposrednega proučevanja pokrajine. Poudarek je v razvijanju spretnosti, sposobnosti in veščin geografske stroke in vseživljenjskega znanja (opazovanje, orientiranje, vzročno posledično povezovanje, analiziranje, reševanje problemov ...).

V učnem načrtu za geografijo v osnovni šoli je med didaktičnimi priporočili nevedno, da »poseben pomen za pouk geografije ima uporaba sodobne informacijske tehnologije« (Učni načrt …, 2011, 39). Priporočana je uporaba didaktično primernih računalniških programov za prikaz in delo s statističnim gradivom, zemljevidi, video- in avdio gradivom itd. Danes že skoraj vsi, tudi učenci, neprestano uporabljamo pametne telefone. Poleg običajnih komunikacijskih funkcij, ki nam jih nudijo pametni telefoni, se vedno bolj posega tudi po aplikacijah. Številne aplikacije nam omogočajo optimalno načrtovanje poti in z nudenjem neštetih informacij o okolici velik prihranek časa. Orientacija s pametnim telefonom in geo-aplikacijami je tako postal pomemben del splošne izobrazbe.

Namen prispevka je prikazati uporabnost pametnega telefona pri pouku geografije v osnovnošolskem izobraževanju. Prispevek predstavlja vpogled v uporabo pametnega telefona in aplikacij Compass Galaxy, Google zemljevidi (*Google Maps*) in Google Zemlja (*Google Earth*) za učenje na prostem oziroma terensko delo. Na primeru učne teme orientacije so opisani učni koraki, s katerimi se te veščine lahko naučijo učenci v osnovni šoli.

2. Pametni telefon in geografska orientacija

Mobilni telefoni so najpogosteje uporabljene naprave. V današnjem času skoraj vsi učenci že uporabljajo pametne telefone, vendar nanje običajno gledajo le kot na komunikacijsko orodje in pogosto ne izkoristijo bogatega potenciala, ki ga imajo te naprave za učenje. Pametni telefoni namreč »niso samo igrača za razvedrilo, ampak vse bolj tudi koristen pripomoček v vsakdanjem življenju« (Bahar, 2020). Poleg komunikacije in informacij te zmogljive naprave ponujajo ogromno virov za učenje v našem lokalnem in globalnem okolju ter o njem. Danes pametni telefoni omogočajo prenos številnih aplikacij, ki so povezane tudi z geografijo in ponujajo možnosti za navigacijo, orientacijo, sledenja, razširjene resničnosti in še veliko več. Prav tako imajo že skoraj vsi pametni telefoni povezavo na splet in sprejemnik GPS (globalni sistem pozicioniranja) signalov. Z integriranimi orodji GPS informacije celo povezujejo s prostorskimi vzorci in nam omogočajo analizo in razumevanje odnosov in lokacij v kontekstu prostorov in krajev (Chatel in Falk, 2017). Tako integracija prenosnih naprav v učni proces omogoča široko paleto možnosti poučevanja pojavov, povezanih s prostorom. V tem kontekstu naj bi razširjena resničnost zelo učinkovito spodbujala razvoj različnih geografskih kompetenc.

Poleg tega mobilno učenje nudi učne zmogljivosti kjer koli in kadar koli. Medtem ko tradicionalne oblike računalniškega e-učenja ponujajo prostorsko omejene možnosti, mobilno učenje odpira nove možnosti zlasti za učenje na prostem. Še pred nekaj leti sta bila zemljevid in kompas najbolj običajna pripomočka za geografsko orientacijo. »S sodobnim pametnim telefonom pa imamo pri sebi vse te pripomočke za orientacijo v eni napravi, ki je hkrati tudi informacijska točka v pokrajini.« (Bahar, 2020). Pametni telefoni lahko postanejo večnamenska orodja, ki združujejo vlogo prej potrebnih več ločenih pripomočkov in naprav.

Pri predmetu geografija se v osnovni šoli obravnava učna vsebina Orientacija. Operativni cilji učnega načrta geografije so, da se učenec orientira v naravi in na zemljevidu ter giblje v pokrajini (naravi) pri izvajanju terenskega dela. Učenec se tudi usposablja za uporabo različnih vrst zemljevidov in različne načine zbiranja ter prikazovanja geografskih informacij. Poleg orientiranja v naravi in na zemljevidu je eden od ciljev pri predmetu geografije, da učenec zna določiti geografsko lego s pomočjo stopinjske mreže, tj. na podlagi izhodiščnega poldnevnika ter vzporednika (Učni načrt …, 2011).

V nadaljevanju bomo poskušali prikazati učni proces orientacije s pametnim telefonom po učnih korakih, kakor naj bi jih spoznavali učenci v osnovni šoli. Prikazana je uporabnost pametnega telefona za orientacijo s pomočjo aplikacij Compass Galaxy, Google zemljevidi (*Google Maps*) in Google Zemlja (*Google Earth*) pri pouku geografije. Compass Galaxy je funkcionalna in preprosta aplikacija, ki si jo lahko naložimo na pametni telefon brezplačno. Tudi aplikaciji Google zemljevidi in Google Zemlja sta prosto dostopni. Google zemljevidi je strežnik z geografskimi podatki in zemljevidi, ki ga ponuja podjetje Google. Dosegljivi so zemljevidi držav sveta, zemljevidi večjih mest, satelitske slike celega sveta ter pogled iz talne perspektive (*Street View*). Še bolj podroben prikaz pa ponuja program Google Earth, saj gre za ogromen arhiv satelitskih posnetkov, ki nam omogoča virtualne oglede skoraj vseh krajev sveta.

2.1 Uporaba kompasa

V današnjem času se najlažje orientiramo s pomočjo kompasa. Uporaba kompasa je osnovno znanje v orientaciji. Kljub sodobni 'poplavi' aplikacij z GPS koordinatami, je poznavanje uporabe kompasa še vedno potrebno, saj nikoli ne vemo, kdaj GPS preneha delovati. Kompas ali busola je naprava, ki nam natančno pokaže smeri neba. Poznamo več modelov kompasov, ki se med sabo razlikujejo po obliki, materialu, konstrukciji, temeljnih oznakah itd. V sodobnem

času so kompasi začeli izginjati iz našega življenja, saj so se v pametnih telefonih in drugih pripomočkih začeli pojavljati navigatorji, ki pomagajo voditi. Posledično standardne kompasne vedno bolj nadomeščajo elektronski kompasi v telefonu.

Za namene orientacije s pomočjo kompasa pri pouku geografije lahko uporabimo eno izmed številnih aplikacij digitalnih kompasov za pametne telefone. Učencem naročimo, da si na svoje mobilne naprave naložijo aplikacijo Compass Galaxy kot prikazuje slika 1. Ko to uspešno opravijo, sledi navodilo, da odprejo aplikacijo in telefon položijo na iztegnjeno dlan pred seboj v vodoravnem položaju. Za določitev severa naj pametni telefon z aplikacijo obračajo toliko časa, da se rdeča igla (N) poravna z rdečo oznako. Ko jim to uspe, gledajo proti severu. Orientirani so v prostoru in lahko določijo ostale strani neba.

Slika 1: Compass Galaxy, 2020.

2.2 Zemljevid izbranega območja

Aplikacija Google zemljevidi omogoča prenos želenega območja zemljevidov v spomin telefona. Za prenašanje zemljevidov v spomin pametnega telefona potrebujemo povezavo s spletom in dovolj prostora na spominski kartici telefona. Zemljevidi, v velikosti povprečno velike slovenske občine z okolico, bodo porabili okoli 20 MB spomina. Večji zemljevidi, v velikosti Slovenije z okolico, pa okoli 490 MB spomina. To pri današnjih spominskih karticah ni velika omejitev (Bahar, 2020). Zemljevid je potrebno posodabljat in ga lahko s spleta kadarkoli ponovno naložimo. S posodobitvami se uporabnost zemljevida na telefonu podaljšuje.

Prednost tega načina orientacije je, da si zemljevid lahko prenesemo in shranimo v spomin pametnega telefona povsod tam, kjer imamo povezavo na splet (internet), na primer doma. Ta zemljevid nato dobro deluje tudi na mestih, kjer nimamo več povezave s spletom, GPS pa za svoje delovanje potrebuje samo odprt prostor za uspešno sprejemanje signalov iz satelitov in ne potrebuje povezave s spletom (Bahar, 2020).

Učencem podamo navodilo, da s pomočjo aplikacije Google zemljevidi prenesejo na pametni telefon območje okoli svojega doma. Ko to opravijo, na zemljevidu svoje domače okolice poiščejo en naravno- in en družbenogeografski pojav ter ga poimenujejo. Učenci tako sledijo enemu izmed splošnih ciljev pouka geografije v osnovni šoli, to je, da prepoznajo pomembnejše geografske pojave v domači regiji (v domačem kraju) (Učni načrt …, 2011).

2.3 Lokacija stojišča

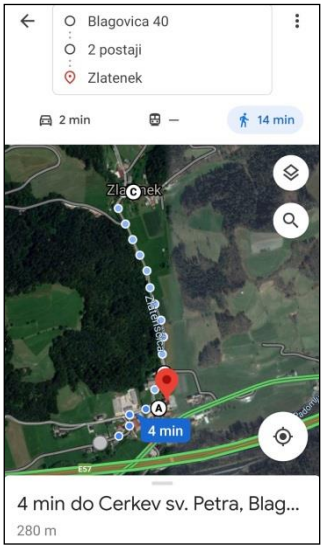
Z Google zemljevidi lahko v računalniku, telefonu ali tabličnem računalniku iščemo, raziskujemo in se znajdemo povsod po svetu. Na tem elektronskem zemljevidu nam vgrajeni GPS, če imamo vključeno lokacijo, označuje naš trenutni položaj in smer gibanja. Izbranim naslovnikom lahko sporočimo svojo lego s pošiljanjem povezave ali pošiljanjem ekranske fotografije (*Screenshot*) zemljevida, na osnovi katere nas lahko najdejo.

Učenci dobijo nalogo, da s pomočjo aplikacije Google zemljevidi prikažejo GPS stojišče (položaj) svojega doma. Ko na pametnem telefonu odprejo aplikacijo Google zemljevidi, se prikaže začetni ekran z zemljevidom in oznako GPS stojišča (položaja) na sredini ekrana. Ko to opravijo, naredijo ekranski posnetek ekrana pametnega telefona (*Screenshot*). Fotografijo nato pošljejo enemu izmed sošolcev oziroma učitelju.

2.4 Načrtovanje poti

Aplikacija Googlovi zemljevidi lahko prikaže zemljino površje v obliki različnih zemljevidov in satelitskih posnetkov. Na pametnemu telefonu si lahko na ekranu prikažemo Googlove zemljevide, ki vsebujejo tudi satelitske posnetke, ponekod pa tudi ulične posnetke mesta ali pokrajine. Googlovi zemljevidi nam omogočajo, da iz našega stojišča (mesta, kjer se trenutno nahajamo) vpišemo želeni cilj potovanja. Googlovi zemljevidi nam pokažejo možne izbire poti (pešpoti, kolesarskih poti, javnih prevozov ...) in čas potovanja. Z izbiro poti nas aplikacija vodi (usmerja) proti izbranemu cilju in nazaj.

Učencem podamo navodilo, da s pomočjo aplikacije Google zemljevidi načrtujejo pot od svojega doma do izbrane točke (sosednje vasi, cerkve, bližnjega hriba, bajerja …). Vmes si morejo izbrati dve postajališči, tj. dve točki na poti, ki sta geografsko zanimivi. Ko na pametnem telefonu odprejo aplikacijo Google zemljevidi, se že takoj označi GPS stojišče. Nato je potrebno tapniti na ikono »Pojdi« in odpre se ekran za načrtovanje potovanja. V okvirček »Izberite cilj« se vpiše ime kraja, naslov ali ime ustanove, kamor želimo. Dodajamo lahko tudi vmesne cilje z ukazom »dodaj postanek«. Ko izberemo cilj poti z vmesnimi postanki, se na ekranu pokažejo različne možnosti potovanja, na primer z osebnim avtomobilom, z javnim prevozom ali peš. Te poti so označene na zemljevidu skupaj s predvidenim časom potovanja. Učencem naročimo, da izberejo možnost hoje. Ko to potrdijo, tapnejo še »Začni«. Aplikacija jih nato slikovno in glasovno vodi po izbrani in začrtani poti proti cilju. Ko to opravijo, naredijo ekranski posnetek ekrana pametnega telefona (*Screenshot*). Fotografijo, kot jo prikazuje slika 2, pošljejo učitelju. Učenci tako sledijo enemu izmed operativnih ciljev pouka geografije v osnovni šoli, to je, da se orientirajo na zemljevidu in gibljejo v pokrajini (Učni načrt …, 2011).



Slika 2: Google zemljevidi – ekranski posnetek ekrana pametnega telefona (Screenshot) z načrtovano potjo, 2020.

2.5 Lega stojišča s GPS koordinatami

Na brezpotjih, kjer nimamo uličnega sistema, lahko sporočimo svojo lego s pošiljanjem GPS koordinat. Če so nam znane GPS koordinate lege stojišča, lahko z njimi tudi poiščemo osebo, ki se je izgubila in rabi našo pomoč. GPS koordinate lahko prepišemo iz Googlovih zemljevidov ali Googlove Zemlje. Bahar (2020) navaja, da se za potrebe orientacije pri pouku geografije bolje obnese Googlova Zemlja.

Učenci tako dobijo nalogo, da s pomočjo aplikacije Google Zemlja sporočijo lego svojega stojišča (doma, hriba …) z GPS koordinatami. Lego svojega stojišča z GPS koordinatami sporočijo enemu od sošolcev, tako da mu/ji pošljejo SMS sporočilo. To naredijo tako, da najprej odprejo aplikacijo Google Zemlja na pametnem telefonu. Tapnejo na »Moja lokacija« in v sredino ekrana se centrira točka, s katero je označeno stojišče. Na spodnjem robu zaslona so zelo na drobno vpisane GPS koordinate stojišča v stopinjah, minutah in sekundah. To zapisano lego potegnejo s prstom in izberejo možnost »Deli z drugimi« ter zapisano lego pošljejo izbranemu naslovniku po SMS sporočilu.

Učenci dobijo tudi nalogo: »Prijatelj ti je poslal SMS sporočilo: *»Vidiva se na kraju 46°10'08.3"N 14°41'11.3"E«.* Da boš vedel/a, kam moraš iti na srečanje, si pomagaj z aplikacijo Google Zemlja. Učitelju sporoči kraj srečanja!« Učenci odprejo aplikacijo Google Zemlja na pametnem telefonu. V zgornjem levem kotu tapnejo na 3 vodoravne črte in na »Iskanje«. Vpišejo GPS koordinate, ki jim jih je prijatelj poslal po SMS sporočilu, in pritisnejo »povečevalno steklo«. Aplikacija Google Zemlja na ekranu prikaže kraj srečanja kot je prikazano na sliki 3.

Slika 3: Google Zemlja – ekranski posnetek ekrana pametnega telefona (Screenshot) z GPS koordinatami stojišča, 2020.

3. Zaključek

Geografija kot veda o prostoru v vzgojno-izobraževalnem procesu pomembno spodbuja razvoj učenja vrednot in življenjskega sloga, skladnega s trajnostno prihodnostjo. Prispevek geografije v izobraževanju za trajnostni razvoj se kaže ne samo v vsebinah učenja o prostoru, ampak predvsem na izkustvih temelječih učnih metodah ter samo učenje v prostoru. Učenje na prostem oziroma terensko delo učencem omogoča pridobivanje novih spoznanj in novih izkušenj pri učenju kot tudi participatorno izobraževanje.

Usposobljenost uporabe sodobne informacijske tehnologije je ena ključnih kompetenc našega časa. V zadnjih letih so mobilni telefoni in tablični računalniki vedno bolj razširjeni in priljubljeni. Zaradi svoje velike mobilnosti, majhne teže in zmožnosti, da služijo kot platforma za različne aplikacije, so te naprave idealni kandidati za podporo učenju zunaj učilnice. Učitelji geografije v enaindvajsetem stoletju se naj bi seznanili predvsem z aplikacijami, ki lahko nadomestijo najbolj običajna pripomočka za geografsko orientacijo, in sicer zemljevide in kompas.

V prispevku smo predstavili aplikacije Compass Galaxy, Google zemljevidi (*Google Maps*) in Google Zemlja (*Google Earth*) za učenje na prostem oziroma terensko delo. Na primeru učne teme orientacije smo prikazali, kako vključiti omenjena digitalna orodja v geografsko poučevanje na terenu. Orientacija s pametnim telefonom in aplikacijami, ki uporabljajo GPS sprejemnik in zemljevide, omogočajo razvoj kompetence prostorske orientacije, ki je ključna geografska veščina. Premišljena uporaba teh orodij lahko geografsko učenje v učilnici naredi zanimivo in interaktivno ter terensko delo spremeni v spodbudno učno izkušnjo. Vključevanje mobilnih telefonov in geo-aplikacij v izobraževalni kontekst je zelo motivirajoče za učence in učitelje. Mobilno učenje ponuja številne priložnosti za učenje v različnih geografskih območjih. Metodoloških možnosti je ogromno, omejeno pa je le z nezadostno pokritostjo mobilnega omrežja in pomanjkanjem podatkov na mobilnih napravah.

4. Literatura

Bahar, I. (2020). *Orientacija s pomočjo pametnega telefona*. Geografija v šoli. 28 (1), str. 55-61.

Brinovec, S. (2004). *Kako poučevati geografijo: didaktika pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Chatel A. in G. C. Falk (2017). *Smartgeo – mobile learning in geography education*. European Journal of Geography. 8 (2), str. 153-165.

Compass Galaxy. (2020). Pridobljeno s https://play.google.com/store/apps/details?id=pl.nenter.app.compass_app

Google Zemlja. (2020). Pridobljeno s https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.earth&hl=sl

Google zemljevidi. (2020). Pridobljeno s https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.maps&hl=sl

Kolenc Kolnik, K. (2007). *Proaktivnost in terensko delo v izobraževanju za trajnostni razvoj*. Revija za geografijo, 2-2, str. 21-28.

Kolnik, K. (2010). *Šolska geografija v luči vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj*. Dela 34, str. 201-210.

Marentič-Požarnik, B. (2005): *Vpetost v sodobna pojmovanja učenja in pouka – nujnost in hkrati izziv za geografsko izobraževanje*. Slovenska šolska geografija s pogledom v prihodnost, DZS, str.19-23.

Učni načrt geografija – program osnovne šole. (2011). Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_geografija.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Dr. Vesna Markelj je po izobrazbi profesorica geografije in univerzitetno diplomirana sociologinja kulture. Zaposlena je na Osnovni šoli Janka Kersnika Brdo, kjer opravlja poklic učiteljice geografije in podaljšanega bivanja. Dodatno strokovno delo in raziskovanje usmerja v didaktiko geografije in družbeno geografijo. Je avtorica strokovnih in znanstvenih člankov. Udeležuje se strokovnih simpozijev in sodeluje na različnih nacionalnih in mednarodnih projektih.

Izobraževanje na daljavo – zagotavljanje in preverjanje aktivnega sodelovanja udeležencev v izobraževanju

Distance Learning - Ensuring and Monitoring the Active Participation of Educational Participants

Adrijana Kresnik Kočev

Prometna šola Maribor, Višja prometna šola
adrijana.kresnik@vpsmb.eu

Povzetek

Izobraževanje na daljavo je izziv tako za izvajalca kot tudi udeleženca izobraževalnega procesa. Izvajalec izobraževanja se trudi pripraviti študijski proces zanimiv, razumljiv, interaktiven, skratka takšen, da bo motiviral udeleženca za sodelovanje v celotnem študijskem procesu. Motivacija udeleženca za aktivno prisotnost bo večja, če bo seznanjen, da se preverja prisotnost z aktivnim sodelovanjem z različnimi aplikacijami tudi med npr. videokonferenco. Tako bomo v članku opisali nekatere možnosti, kako predvsem z aplikacijo Office365 preverimo prisotnost študentov v času videokonference, kakšni so načini preverjanja aktivnosti študenta med videokonferenco in dodeljevanje zadolžitev udeležencem v aplikaciji Teams ter kako odsotnim udeležencem omogočiti dostop do posnetka videokonference. Prav tako bomo analizirali anketo o izobraževanju na daljavo, ki je bila izvedena pri izbranem predmetu v sistemu višjega strokovnega izobraževanja, in preverili rezultate že izvedenih anket obravnavanega področja z namenom, da ugotovimo, kateri dejavniki izvedbe pedagoškega procesa so udeležencem izobraževanja na daljavo pomembni. Na podlagi analiziranih anket so podana naslednja priporočila: spletna učilnica naj bo pregledna in vizualno lepo pripravljena, študijski proces pri izobraževanju na daljavo naj se izvede v živo in posname, saj imajo udeleženci možnost dostopa do videoposnetka pedagoškega procesa in do vseh navodil za delo. Prav tako je med izvedbo študijskega procesa v živo priporočljivo preveriti, koliko prisotnih študentov je dejansko aktivnih. Tako bodo študentje seznanjeni, da se resnično preverja aktivnost in ne samo prisotnost. Uporaba različnih sistemov za ugotavljanju prisotnosti in aktivnosti udeležencev vpliva na obseg administrativnega dela z evidencami, zato je uporaba dodeljevanja nalog v aplikaciji Teams najboljša izbira.

Ključne besede: aplikacije Office 365, izobraževanje na daljavo, prisotnost in aktivnost udeležencev na daljavo, videokonferenca.

Abstract

Distance learning is a challenge for both the provider and the participant in the educational process. The education provider tries to prepare the study process in an interesting, understandable and interactive way, so that the participant is motivated to participate in the study process until the end. The motivation of the participant and the active presence will be higher if the participant is informed that the active presence is checked with different applications and also during e.g. a video conference. This article describes some ways to verify student presence during a videoconference using the Office365 application, how to verify student activity during the videoconference and assign tasks using the Team application, and how to make absent participants available for videoconferencing. We will also analyse the survey on distance learning conducted in a selected subject at the higher education institution and review the results of previous surveys in this area to determine which factors in the pedagogical process are important for distance learning students. The following recommendations are made on the basis of

the surveys analysed: online teaching should be simple, transparent and visually well presented. The study process in distance learning should be live and recorded, as participants have access to recorded videos and all work instructions. It is recommended to cheque during the video conference how many of the students present are actually active. In this way, students will be aware that the activity and not only the presence is really checked. The use of different systems to determine the presence and activities of students has an impact on the amount of administrative work, so the use of tasks in the Teams application is the best choice.

Keywords: distance learning, Office 365 applications, remote presence and activity of participants, video conferencing.

1. Uvod

Vlada Republike Slovenije je z 12. marcem 2020 razglasila epidemijo na podlagi 7. člena Zakona o nalezljivih boleznih (Uradni list RS, št. 33/06 in 49/20) zaradi naraščanja števila primerov okužb s koronavirusom SARS-CoV-2. Razglasitvi epidemije je sledilo zaprtje šol in vrtcev, izobraževanje pa je od 16. marca 2020 potekalo na daljavo. Veliko časa za priprave torej ni bilo. Kakovost izobraževalnega procesa je bila v veliki meri odvisna predvsem od obsega uporabe aplikacij za izobraževanje na daljavo pred razglašeno epidemijo, saj se je bilo izvajalcem pedagoškega procesa v tako kratkem času težko naučiti uporabe izbrane aplikacije za izobraževanje na daljavo, pripraviti gradivo in naučiti udeležence izobraževanja, kako aktivno sodelovati v takšnem sistemu izobraževanja. Največji izziv je predvsem aktivno vključevanje in sodelovanje udeležencev izobraževanja na daljavo, torej, kako podati vsebine posameznega predmeta, da bodo zanimive in razumljive ter bodo motivirale udeleženca izobraževanja, da predela tematiko v celoti. Hkrati pa je pomembno, da izvajalec pedagoškega procesa ne porabi ogromno časa za pripravo in izvedbo pedagoškega procesa. Zavedati se moramo namreč, da lahko priprava animacijskega videoposnetka, ki traja nekaj minut, vzame izvajalcu pedagoškega procesa tudi več dni.

V članku bo analizirana anketa, ki je bila izvedena v času izobraževanja na daljavo pri izbranem predmetu med študenti v višjem strokovnem izobraževanju. Predstavljeni bodo načini podajanja znanja in preverjanja prisotnosti ter aktivnosti udeležencev predvsem s pomočjo aplikacij Microsoft Teams in Forms.

V članku bomo torej obravnavali izobraževanje na daljavo. Definicij izobraževanja na daljavo je več, povzeli pa bomo definicijo oz. značilnosti, ki jih je po Desmondu Keegarju navedel Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, b.d.):

- izvajalec pedagoškega procesa in udeleženec izobraževanja na daljavo sta večinoma prostorsko in časovno ločena;
- izvedbo pedagoškega procesa organizira šola za razliko od samoizobraževanja;
- pedagoška obveznost poteka s pomočjo različnih medijev;
- med pedagoško obveznostjo je komunikacija dvosmerna in omogoča udeležencu izobraževanja, da enakopravno sodeluje v pedagoškem procesu.

2. Uporaba Microsoft Teams v izobraževalne namene

Microsoft Teams je aplikacija za skupinsko sodelovanje v okviru storitve Office 365, ki je namenjena povezovanju ljudi in vsebine. Omogoča klepet, videokonferenco, izdelavo zvezka za predavanja in druga orodja, s katerimi prispeva k izboljšanju sodelovanja med udeleženci.

Storitev Microsoft Teams je integrirana v znane aplikacije Office, temelji pa na globalni in varni storitvi v oblaku Office 365 (Inovativna-sola, b.d.).

Microsoft Teams je digitalno središče aplikacij v oblaku, ki prinaša kanale, pogovore, sestanke, datoteke in aplikacije v Microsoft 365. Skupine so sestavljene iz kanalov, kanali pa se uporabljajo za razdelitev skupin na teme (Martin in Tapp, 2019).

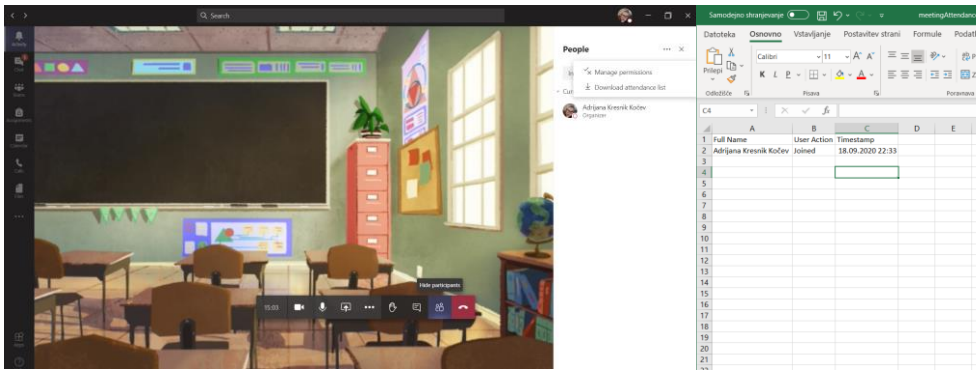
V članku se bomo omejili na naslednja področja:

- prisotnost študentov v času videokonference;
- kakšni so načini preverjanja aktivnosti študenta med videokonferenco in dodeljevanje zadolžitev udeležencem;
- kako odsotnim udeležencem omogočiti dostop do posnetka videokonference in podati jasna navodila predmeta ter posameznih vsebin oz. zadolžitev.

2.1.Preverjanje prisotnosti in aktivnosti udeležencev izobraževanja na daljavo

Prisotnost in aktivnost udeležencev izobraževanja na daljavo lahko preverjamo na različne načine. V članku se bomo omejili na preverjanje prisotnosti in aktivnosti med videokonferenco v aplikaciji Teams, s pomočjo aplikacije Forms, s pomočjo aplikacije Stream in z dodeljevanjem nalog v aplikaciji Teams.

Prisotnost udeležencev se na videokonferenci preveri s klikom na ikono udeleženci (slika 1, levo); nato lahko na desni strani zaslona prenesemo seznam udeležencev na računalnik (slika 1, desno). Tako lahko enostavno preverimo prisotnost udeležencev na videokonferenci in si shranimo dokument o njihovi prisotnosti.

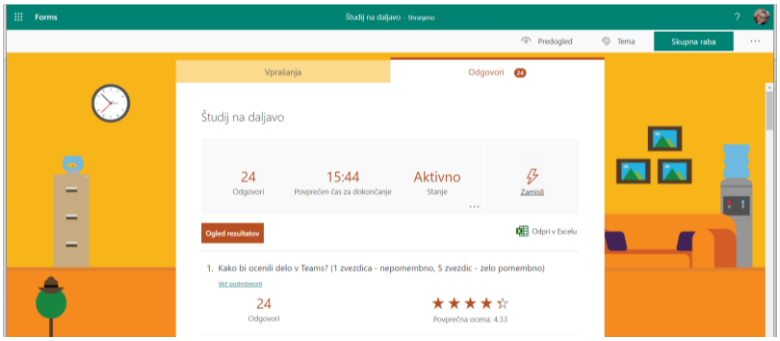


Slika 11: Preverjanje prisotnosti med videokonferenco v Teamsu

Zraven prisotnosti udeležencev je pomembno tudi njihovo aktivno sodelovanje. Le-to lahko preverimo na več načinov – npr. tako, da prisotne študente med videokonferenco kaj vprašamo, vendar je tak način pri velikih skupinah manj učinkovit, saj pri vseh študentih ne moremo preverjati njihove aktivnosti. Drugi način je uporaba aplikacije Forms tako, da med videokonferenco z vmesnimi prekinitvami udeležencem zastavimo nekaj vprašanj, ki so

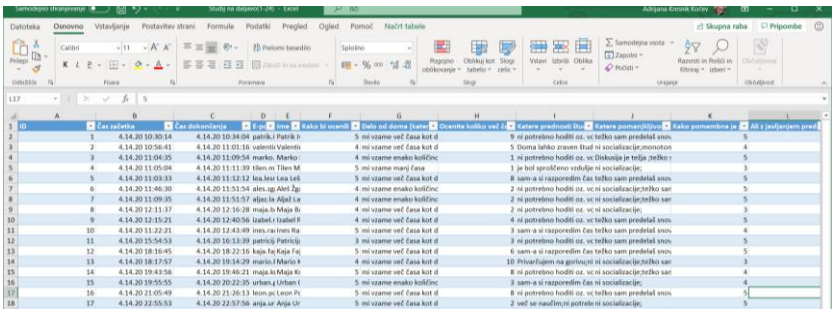
povezana z vsebino videokonference, in tako takoj preverimo, kdo od udeležencev je odgovoril na vprašanja.

Aplikacija Forms nam omogoča izdelavo obrazca ali preizkus znanja. Med izvedbo pedagoškega procesa je slednji boljša izbira, saj izvajalec prejme povratno informacijo, na koliko vprašanj je udeleženec pravilno odgovoril. Najenostavneje je, če so vprašanja zastavljena kot izbira pravilnega odgovora, kot je prikazano na sliki 5 (desno), saj lahko v aplikaciji Forms nastavimo pravilen odgovor in zato dodatni, obsežnejši pregledi odgovorov niso potrebni. Prav tako pa lahko v aplikaciji Forms datumsko in časovno opredelimo čas trajanja aktivnosti obrazca ali preizkusa znanja. Do seznama udeležencev, ki so obrazec ali preizkus znanja izpolnili, dostopamo pod zavihkom Odgovori (slika 2) in s klikom na Odpri v Excelu prenesemo datoteko na svoj računalnik.



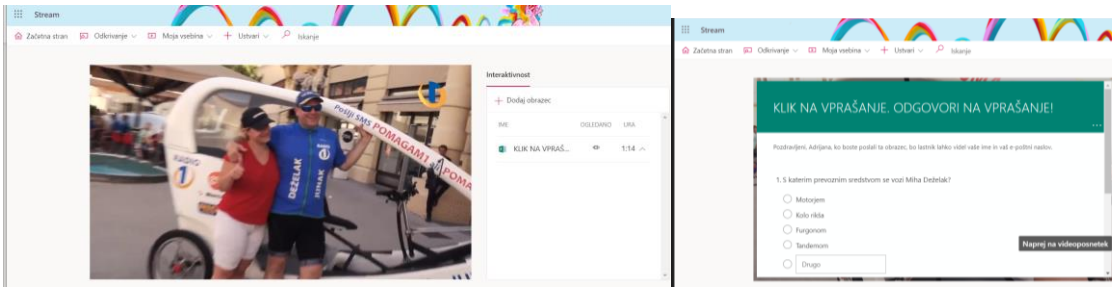
Slika 12: Obrazec v aplikaciji Forms

Izpis podatkov iz aplikacije Forms (slika 3) je odvisen od tega, ali smo izdelali obrazec ali preizkus znanja. Slednji vključuje še število točk, ki jih je udeleženec dosegel. Na spodnji sliki je prikazan seznam udeležencev, ki so izpolnili obrazec. Kot je razvidno iz spodnje slike, lahko iz seznama razberemo čas pričetka in zaključka izpolnjevanja obrazca, e-pošto udeleženca, ime in priimek udeleženca in odgovore na zastavljena vprašanja.



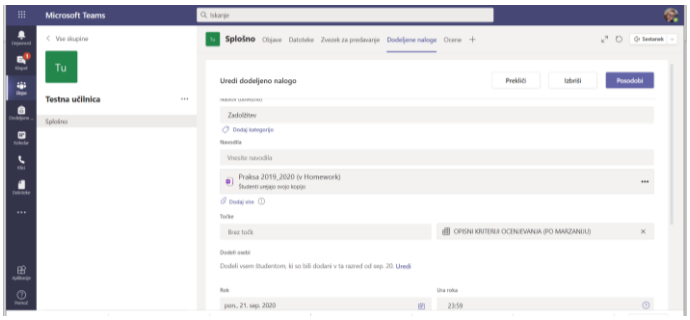
Slika 13: Seznam udeležencev, ki so izpolnili obrazec

Pri predmetih, kjer se vsebine predmeta podajajo s pomočjo videogradiv, nam aplikacija Stream omogoča, da med videoposnetek vstavimo vprašanje iz aplikacije Forms (slika 4). Tako lahko izvajalec pedagoškega procesa takoj pridobi povratno informacijo, kateri udeleženci so aktivni in ne samo prijavljeni v videokonferenco.



Slika 14: Uporaba aplikacije Forms v videovsebinah s pomočjo aplikacije Stream

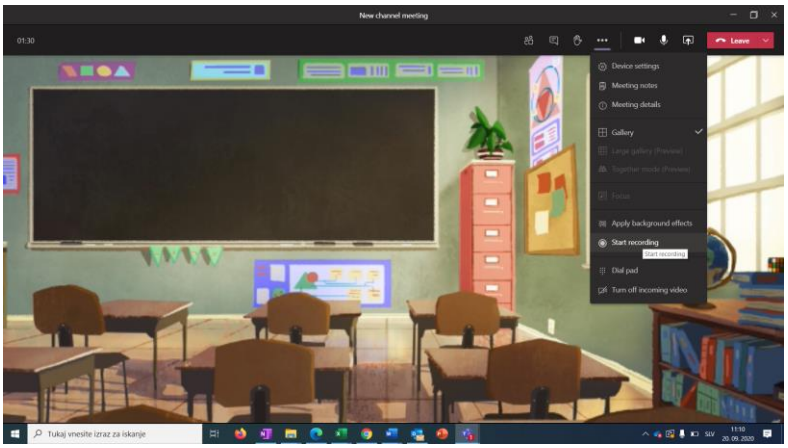
Aplikacija Teams pa omogoča tudi klasično dodeljevanje nalog (slika 5). Pri tem lahko izberemo, ali bomo dodelili preizkus znanja iz aplikacije Forms ali običajno nalogo. Nastavitve naloge so prikazane na spodnji sliki. Prednost uporabe tega zavihka je, da lahko zadolžitve časovno omejimo in pod zavihek Ocena spremljamo aktivnosti udeleženca, vstavljamo komentarje in tudi ocenimo zadolžitev. Za popravljanje vsebine udeleženca bo zagotovo enostavneje in pregledneje, če dodeljeni zadolžitvi priložimo že v naprej pripravljen dokument ali zvezek za predavanja ter določimo mesto v delovnem zvezku udeleženca, kjer bo zadolžitev shranjena, v nasprotnem primeru se lahko zgodi, da izvajalec porabi veliko časa z iskanjem določenih odgovorov. Primer dodanega vira Praksa 2019_2020 pri dodeljeni nalogi lahko vidimo na spodnji sliki in bo shranjen v razdelek Homework udeleženca, kar je prav tako razvidno iz spodnje slike.



Slika 15: Dodeljevanje nalog v Teamsu

2.1 Dostopnost do vsebin brez časovne omejitve

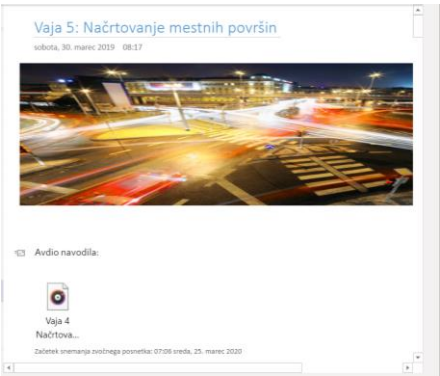
Izvajalci pedagoškega procesa se zavedamo, da se udeleženci vedno ne morejo udeležiti videokonference, zato je priporočljivo, da se videokonferenca snema, kar izvajalcu omogoča aplikacija Teams. Tako se udeležencem omogoči, da si lahko kadarkoli pogledajo posnetek videokonference. Začetek snemanja določimo s klikom na tri pikice, kjer lahko tudi spremenimo ozadje videokonference (slika 6).



Slika 16: Snemanje video konference

Zelo uporaben zavihek je tudi t. i. pladenj za skupno rabo , ki izvajalcu videokonference omogoča podati dokument ali predstavitev v skupno rabo z udeleženci, s čimer zagotovi enostavnejšo razlago posamezne vsebine.

Pri pripravi delovnega zvezka je v aplikaciji Teams mogoče dodati zvočni zapis, kjer lahko izvajalec predhodno posname in razloži vsebino posameznega razdelka, vaj, predavanj ter pojasni posamezne zadolžitve udeležencu (slika 7).



Slika 17: Zvočni zapis v delovnem zvezku

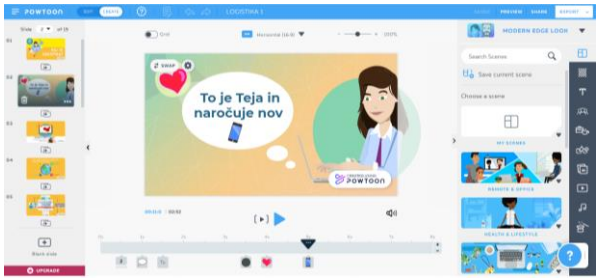
Udeleženec izobraževanja na daljavo mora poznati sistem dela pri predmetu in tudi način delovanja aplikacije. Te vsebine lahko zapišemo in razložimo med videokonferenco, lahko pa pripravimo videoposnetek ali zaslonski posnetek z vsemi navodili. Takšen videoposnetek lahko še pred izvedbo izobraževanja pošljemo udeležencem. Zaslonski posnetek lahko vstavimo v spletno učilnico in tako zmanjšamo število vprašanj udeležencev oz. jih napotimo na ogled posnetka. Zaslonski videoposnetki so praktični tudi pri razlagah drugih vsebin, kot npr. delovanje posameznih spletnih portalov, računalniških programov, računskih nalog ipd.

V primeru, da izvajalec ne želi posneti videokonference, lahko za snemanje predavanj in vaj uporabi snemanje v aplikaciji PowerPoint in predstavitev vstavi v Teams.

Med videokonferenco lahko uporabimo tudi del predstavitve, ki je predhodno posneta. Takšen posnetek je priporočljiv predvsem pri razlagi zahtevnejših delov vsebine, da ne izpustimo pomembnejših informacij, kar se lahko zgodi izvajalcu izobraževanja med videokonferenco. Prav tako se je pokazala prednost rešenih računskih vaj v PowerPointu s pomočjo zvočne razlage v primerjavi z videokonferenco, saj so udeleženci porabili manj časa

za iskanje rešene naloge. Iskanje posnetka videokonference in iskanje po časovnici je lahko zamudno.

Obstajajo pa še številne druge možnosti za kakovostnejšo izvedbo izobraževalnega procesa, kot so npr. aplikacije za animirane videoposnetke. Takšne aplikacije omogočajo številne možnosti za predstavitev, vendar si mora izvajalec vzeti kar nekaj časa za pripravo nekajminutnega videoposnetka (slika 8).



Slika 18: Aplikacije za animirane videoposnetke

2.2 Anketa o izobraževanju na daljavo med epidemijo

V času epidemije so študentje pri izbranem predmetu v sistemu višjega strokovnega izobraževanja izpolnili anketo o izobraževanju na daljavo. V anketi je sodelovalo 24 študentov 1. letnika. Študentje so anketo oz. t. i. obrazec izpolnili v aplikaciji Forms.

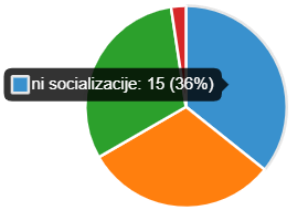
Na vprašanje, koliko časa porabijo za izobraževanje od doma v primerjavi s klasičnim sistemom izobraževanja, torej v predavalnici, jih je je 67 % odgovorilo, da jim izobraževanje na daljavo vzame več časa kot klasični sistem izobraževanja (slika 9), 25 % jih meni, da časovne razlike ni, medtem ko 8 % študentov porabi manj časa za študij.

Slika 19: Primerjava obsega dela v času izobraževanja na daljavo s klasičnim sistemom izobraževanja

Na vprašanje, katere so prednosti izobraževanja na daljavo, so študentje navedli naslednje: 47 % študentov, da ni potrebno hoditi v šolo (slika 10); 41 % študentov, da si sami razporedijo čas, in pod druge možnosti je 12 % študentov navedlo še, da lahko zraven študija opravijo številna gospodinjska in druga dela, da je bolj sproščeno vzdušje in da privarčujejo gorivo.

Slika 20: Prednosti izobraževanja na daljavo

Na vprašanje, katere so pomanjkljivosti izobraževanja na daljavo, so študentje navedli naslednje: 36 % jih meni, da ni socializacije (slika 11); 31 % jih pravi, da težko sami predelajo snov; 31 % študentov je izpostavilo monotonost in pomanjkanje motivacije in pod drugo (2 %) je študent navedel oteženo diskusijo.



Slika 21: Pomanjkljivosti izobraževanja na daljavo

Pomembnost povratne informacije pri izobraževanju na daljavo je bila ocenjena s 4,5 zvezdicami od 5 (90 %), kar pomeni, da so povratne informacije študentom pomembne.

Na naslednje vprašanje (Ali s pomočjo videokonference lažje predelate snov?) so študentje pomembnosti podajanja informacij v živo namenili 3.08 zvezdic od 5, kar je manj, kot smo pričakovali. Na takšen rezultat verjetno vpliva tudi dejstvo, da so bile zadolžitve pri izbranem predmetu zvočno posnete in izdelani videoposnetki izbranih vsebin, ki so bili študentom neomejeno časovno dostopni.

Na vprašanje, ali je videopredstavitev načina dela v spletni učilnici in pogojev za izpit bolj razumljiva v primerjavi z zapisom, so študentje v 54 % navedli, da med videopredstavitvijo in zapisanim načinom ni razlike, v 4 % so študentje navedli, da je videonačin slabši način podajanja informacij, 38 % študentov je navedlo, da je videopredstavitev boljši način podajanja informacij, in pod drugo so študentje navedli, da je to odvisno od snovi (4 %).

Študentje so morali za nalogo poiskati zakonske podlage na izbrano tematiko na portalu PISRS. Predstavitev uporabe portala je bila izvedena v pisni obliki in videoobliki. Po oddaji naloge so morali odgovoriti na vprašanje, kateri sistem predstavitve je boljši. 67 % študentov je navedlo, da je videopredstavitev boljši način, medtem ko preostali študentje menijo, da ni razlike.

Pomembnost vizualne podobe spletne učilnice so študentje ocenjevali z zvezdicami, in sicer so jo ocenili z oceno 3,88 od 5 zvezdic.

3. Zaključek

Za kakovostno izvedbo izobraževalnega procesa je pomembno poznati udeležencev pričakovanja. Če pogledamo še druge izvedene ankete o izobraževanju na daljavo, lahko vidimo, da so študentje v višjem in visokošolskem sistemu za področje izvedbe pedagoškega procesa navedli naslednje predloge za izboljšavo:

- V anketi Študentske organizacije Slovenije je bilo izpostavljeno, da se omogoči dvosmerna komunikacija pri izvajanju predavanj, seminarjev in vaj v živo, s katero se spodbudi študente h kritičnem razmišljanju (Študentska organizacija Slovenije, b.d.). Podobno so navedli tudi študentje v anketi Skupnosti višjih strokovnih šol Republike Slovenije, ki si želijo več predavanj 'v živo' oz. posnetkov predavanj (Skupnost višjih strokovnih šol Republike Slovenije, b.d.).

- V anketi Študentske organizacije Slovenije je bil podan predlog za dostop do arhiva predavanj, seminarjev in vaj, izvedenih s pomočjo digitalnih orodij, in zagotovitev elektronske dostopnosti do gradiv, ki so potrebna za opravljanje izpitov in zaključnih del v času zaprtja knjižnic. Prav tako so izpostavili razumno omejevanje obsega gradiva, ki ga morajo študenti obdelati (Študentska organizacija Slovenije, b.d.).
- V anketi Skupnosti višjih strokovnih šol Republike Slovenije je bil podan tudi predlog, da se navodila podajo bolj jasno (Skupnosti višjih strokovnih služb Republike Slovenije, b.d.).

Na splošno lahko za izvedbo pedagoškega procesa pri izobraževanju na daljavo podamo naslednja priporočila:

1. Spletna učilnica oz. zvezek za predavanja naj bo enostaven, pregleden in vizualno lepo pripravljen.
2. Študijski proces pri izobraževanju na daljavo naj se izvede v živo in posname, saj imajo udeleženci možnost dostopa do videoposnetka pedagoškega procesa in do vseh navodil za delo. Določeni deli predavanj so lahko tudi predhodno posneti, vendar naj ti odseki ne bodo predolgi oz. naj bodo v tem primeru dolgi posnetki prekinjeni, da damo udeležencem možnost dvosmerne komunikacije in jih spodbudimo h kritičnemu razmišljanju. V obdobju zaprtja šol in vrtcev so nekateri izvajalci pedagoškega procesa izvajali tudi druge vloge, kot so učitelj in vzgojitelj svojih otrok. V teh okoliščinah je izvedba pedagoškega procesa v živo otežena. V teh primerih priporočamo krajša javljanja, kjer se udeležencem pojasni potek dela in razložijo ključne vsebine obravnavane tematike. Vse ostale vsebine in zadolžitve pa priporočamo, da so predhodno posnete z jasno razlago navodil. Udeležencem izobraževanja namenite več časa za izvedbo naloge. Udeležencem moramo biti na voljo preko pisnih sporočil.
3. Med izvedbo študijskega procesa v živo s pomočjo videokonference je priporočljivo preveriti, koliko prisotnih študentov je dejansko aktivnih. Tako bodo študentje seznanjeni, da se resnično preverja aktivnost in ne samo prisotnost.
4. Uporaba različnih sistemov za ugotavljanje prisotnosti in aktivnosti udeležencev vpliva na obseg administrativnega dela z evidencami, zato je uporaba dodeljevanja nalog v aplikaciji Teams najboljša izbira, saj nam omogoča vstavljanje obrazcev ali preizkusov znanja iz aplikacije Forms, lahko dodamo tudi razdelek oz. nalogo iz delovnega zvezka aplikacije Teams ali katero drugo datoteko. Oddane naloge lahko tudi ocenimo, podamo povratno informacijo; vse podatke imamo zbrane na enem mestu.

V članku so zajete le nekatere možnosti, s katerimi lahko izboljšamo kakovost izobraževanja na daljavo. Že sedaj pa je jasno, da se bodo aplikacije, ki omogočajo izobraževanje na daljavo, v prihodnosti ves čas posodabljale, tako izvajalcem izobraževanja na daljavo izzivov ne bo zmanjkalo.

4. Literatura

Inovativna-sola. (b.d.). Pridobljeno s https://www.inovativna-sola.si/teams/

Martin, L. in Tapp, D. (2019). Teaching with Teams: An introduction to teaching an undergraduate law module using Microsoft Teams. *Innovative Practice in Higher Education, 2019 (3), 58-66.* Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/332964592_Teaching_with_Teams_An_introduction_to_teaching_an_undergraduate_law_module_using_Microsoft_Teams

Skupnost višjih strokovnih šol Republike Slovenije. (b.d.). Pridobljeno s https://www.skupnost-vss.si/wp-content/uploads/2020/05/ANALIZA_%C5%A0tudij-na-daljavo_VS%C5%A0.pdf

Študentka organizacija Slovenije. (b.d.). Pridobljeno s https://www.studentska-org.si/wp-content/uploads/2020/04/Analiza-ankete-o-%C5%A1tudiju-na-daljavo-in-priporo%C4%8Dila-%C5%A0OS.pdf

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (b.d.). Pridobljeno s https://www.zrss.si/objava/podpora-uciteljem-za-izobrazevanje-na-daljavo

Kratka predstavitev avtorice

Adrijana Kresnik Kočev je magistrirala na Fakulteti za gradbeništvo prometno inženirstvo in arhitekturo Univerze v Mariboru s področja prometnega inženirstva. Zaposlena je na Višji prometni šoli Maribor kot predavateljica strokovnih predmetov.

Nearpod – interaktivno spletno orodje v razredu ali pri delu na daljavo

Nearpod – An Interactive Online Tool for the Digital Classroom or as a Distance Learning Tool

Marko Drobne

OŠ Rodica, Domžale
marko.drobne@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek predstavlja možnosti in praktične nasvete za uporabo spletnega okolja Nearpod, ki ga učitelj lahko uporablja kot digitalno orodje pri samem pouku. Predstavlja obliko interakcije z učenci in omogoča samostojno delo ter spremljanje usvajanja učnih vsebin in ciljev. Hkrati je to orodje, ki učitelju odpira nove možnosti dela na daljavo. V prispevku je predstavljen primer učne ure v spletnem okolju, možnosti uporabe v digitalnem okolju ter prednosti in omejitve. Zbrana so tudi mnenja učencev o delu v novem spletnem okolju in razlike pri delu z drugimi podobnimi spletnimi okolji. Ugotavljam, da delo v spletnem omogoča izdelavo predstavitev, ki jo učenec spremlja na svoji napravi. Dodajanje interaktivnih nalog omogoča spremljanje učenčevega napredka pri usvajanju učne snovi in ciljev, hkrati pa povezuje usvajanje vsebin ter samostojno delo učencev, zato je priporočljiv pripomoček pri delu na daljavo.

Ključne besede: delo na daljavo, interaktivnost, mobilni telefoni, sodobni pristopi poučevanja, spletno okolje.

Abstract

The article presents the possibilities of use of the Nearpod online environment and provides practical tips of its use as a digital tool in the classroom. Nearpod represents a form of interaction with students and enables independent work. It also can monitor the acquisition of learning content and goals. At the same time, it is a tool that enables new possibilities for remote learning. The articles presents an example of a lesson in this online environment, the possibilities of use in the digital environment, its advantages and limitations and differences with other similar online environments. Students' opinions of this new online environment are also collected. I conclude that the online environment Nearpod enables you to create a presentation that the students can follow on their device. The addition of interactive tasks enables the monitoring of the student's progress in the acquisition of learning contents and goals. At the same time, it connects the acquisition of content and independent work of students, so it is a recommended tool for remote learning.

Keywords: interactivity, mobile phones, modern teaching approaches, online environment, remote learning.

1. Uvod

V času karantene in dela na daljavo so učitelji in učenci spoznali in uporabljali različna spletna orodja in se naučili delati v novih spletnih okoljih, med drugim tudi v spletnih učilnicah. Hkrati pa so nastali tudi številni problemi, ki jih prinaša delo na daljavo, tako pri izdelavi kot pri usvajanju dela v novih spletnih okoljih. Eden izmed večjih problemov v spomladanskem obdobju karantene (po lastnih izkušnjah in mnenjih učencev) je bila med drugim tudi interakcija in sodelovanje učitelja in učencev. Različna spletna okolja omogočajo ali zelo omejijo interakcijo z učenci. Postavilo se je vprašanje: «Katero orodje omogoča usvajanje učnih vsebin, hkrati pa omogoča tudi spremljanje napredka in preverjanje znanja ter glede na organizacijo dela doma, učinkovito uporabo?« Učitelji želimo pri načrtovanju uporabiti že pripravljena gradiva, ki jih učenci tudi vsakodnevno uporabljajo pri pouku, sedaj pa jih bilo potrebno povsem prilagoditi digitalnemu okolju in dodati spletno interakcijo z učenci.

Eno izmed takšnih rešitev predstavlja spletno okolje Nearpod (Nearpod, 2020 v nadaljevanju Nearpod). V prispevku so predstavljena spoznanja pri delu v novem spletnem okolju Nearpod, tako prednosti in omejitve dela v tem digitalnem okolju, tudi v primerjavi z drugimi podobnimi orodji ter proces možnosti rabe orodja. Predstavljen je primer uporabe pri pouku geografije v razredu, ki kaže na prilagoditev učnih gradiv digitalnim rešitvam ter spremembi interakcije z učenci pri samem pouku. V zaključnem delu prispevka so povzete ugotovitve učencev o delu z novim digitalnim vmesnikom in njihov pogled na uporabnost dela v spletnem okolju Nearpod.

Razvoj digitalnih kompetenc predvideva tudi raven vključevanja interaktivnih in večpredstavnostnih vsebin ter digitalnih naprav, ki jih premišljeno vključimo v pouk pri doseganju učnih ciljev (Union, © European, 2017). Tako se lahko kot rešitev za izboljšanje komunikacije na individualni in skupni ravni pred, med in po pouku, priporoča tudi uporaba digitalnih tehnologij. Takšno digitalno spletno okolje je tudi Nearpod.

2. Nearpod in možnosti uporabe

2.1 O spletnem okolju Nearpod

Nearpod je spletno okolje, ki omogoča pripravo predstavitev vsebin, interaktivno sodelovanje ter vključevanje učencev ali/in drugih udeležencev v času predstavitve v živo. Ključna prednost, ki jo lahko ugotovimo ob večkratni uporabi le-tega so različne možnosti rabe programskega orodja, saj lahko učni proces poteka v realnem času ali ob časovnem zamiku. Predstavitev lahko uporabljamo pri samem pouku v živo in učenci delajo preko računalnika ali mobilnega telefona ali pri delu na daljavo in s tem ustvarimo hibridno učno okolje ter digitalni vmesnik, ki lahko združuje učenje v učilnici in na daljavo. Če se učenec ne more udeležiti predstavitve, ki je potekala v živo, mu lahko dodelimo poznejše delo na daljavo, predstavitev pa opremimo z avdio posnetkom, tako da učenec samostojno sledi dani razlagi, še vedno pa reši interaktivne naloge. Učitelj prav tako dobi rešitve teh učencev in jim kasneje pošlje poročilo rezultatov dela oziroma drugo povratno informacijo. Ker ima učitelj ob zaključku predstavitve v živo ali na daljavo na voljo rezultate nalog učencev, s tem ugotavlja njihov napredek, tudi v primerjavi z rezultati prejšnje ure ali vsebinskega sklopa. Pri tem ugotavlja učenčevo aktivnost, sledenje in razumevanje učni snovi ter na formativno spremlja učenčev učni napredek. Ko učenci sledijo razlagi v spletnem okolju Nearpod ali rešujejo naloge, učitelj takoj pridobi rezultate in odgovore vseh učencev in jih kasneje lahko vključi v diskusijo v razredu.

Učenci se vključijo v učno uro tako, da preko povezave vpišejo kodo ali se vključijo preko drugih spletnih okolij (socialna omrežja, Googlove učilnice ali Microsoft Teams). Ko se

vključijo v učno uro, vpišejo svoja imena in učitelj vodi učno uro hkrati z razlago. Premikanje po zavihkih poteka podobno kot pri PowerPointovih predstavitvah, vendar učitelj sam omogoča, kako učenci sledijo predstavitvi in posameznim elementom dela (na primer reševanju nalog), saj ves čas usmerja delo, prav tako lahko določene elemente sproti usmerja nazaj z mobilnega na skupni projektni zaslon.

Omogoča pa tudi integracijo z Zoomom, čeprav je še ta v beta fazi delovanja. Pri delu na daljavo je možna tudi hkratna uporaba Zooma in Nearpoda , tako da se učenci vključijo v učno uro preko Zooma, še vedno pa poteka interaktivna učna ura v Nearpodu. Tako lahko poteka razprava v živo pri določenem odprtem vprašanju, ki je del predstavitve. Učitelj lahko pokaže dane odgovore učencem in imajo s tem že sprotno informacijo o delu.

Učitelj ustvari novo predstavitev v spletnem okolju Nearpod ali uporabi že pripravljene brezplačne ali plačljive predstavitve, ki so zbrane v zbirki in so razvrščene po predmetih in razredih, le-te lahko spreminja po potrebi. Žal je ta zbirka trenutno samo v angleščini, si pa učitelji lahko delijo in s tem uporabljajo tudi predstavitve v slovenskem jeziku. Mogoče je izdelati predstavitve s pripravljene diaprojekcije v drugem programu, saj jih učitelj s tem pretvori v dano Nearpodovo predstavitev in doda nove elemente, predvsem interaktivne elemente ali naloge. Mogoče je spremeniti PowerPointovo predstavitev in tiskani delovni list v interaktivno predstavitev s sprotnim reševanjem nalog na sedaj novem interaktivnem listu. PowerPointovi zavihki lahko pridobijo tudi drugačne zasnove, saj lahko med drugim spremenimo uporabljene slike na enem zavihku v diaprojekcijo na mobilnem zaslonu. Slabost pretvorbe PowerPointove predstavitve pa je v tem, da učitelj ne more spreminjati zapisa, saj je format zapisa v obliki slike, še vedno pa je možno dodati besedilo. Prav tako je problem digitalnih nalog v spremembi v celoto, ki bo uporabna za učence pri zapisu ali shranjevanju rešitev v zapis, ki se ga shrani v zvezek.

V tem spletnem okolju je mogoče uporabiti samo nekatere elemente in ne celotne predstavitve, na primer: če učitelj želi pridobiti samo mnenja učencev, lahko vključi samo interaktivno nalogo v spletnem okolju in nadaljuje z učnim procesom. Prednost spletnega okolja za učence pa je tudi, da si sproti delajo digitalne zapise ob predelanih vsebinah in ob zaključku predstavitve lahko te zapiske shranijo na računalnik. Ključna prednost dela v tem okolju je, da učenci rešujejo naloge na enem mestu ter da uporabijo različna digitalna gradiva, ki se zvrstijo v času predstavitve (od spletnih strani, video posnetkov…) v tem spletnem okolju in ne na različnih spletnih mestih.

Za učence z disleksijo in učnimi težavi je možnost uporabe Immersive Readerja, ki pomaga učencem pri branju, saj jim tudi prebere besedilo, jih usmerja na preklapljanje med vrsticami, spreminja velikost, barvo ozadja ali font besedila ter podčrta različne dele povedi ali stavčne člene. Immersive Reader je Microsoftov program, zato je potrebno nastaviti uporabo slovenščine v samih nastavitvah osebnega računalnika ali naložiti jezikovni datotek za delo v Microsoftovem okolju.

Možnost interaktivnih nalog je pestra, prav tako uporaba različnih digitalnih gradiv. Učitelj lahko doda v predstavitev video in avdio posnetke, dodatna možnost pa je dodajanje virtualnih vrtljivih slik, animacij simulacij ter 3D modelov. Poleg klasičnih zaprtih vprašanj in ujemanja parov je mogoče uporabiti tudi bolj zahtevne naloge. Med drugim lahko odgovor učenec tudi nariše. Kot dodatno delo na daljavo ali kot domačo nalogo, učenec odgovori na zastavljeno vprašanje z izdelavo video odgovora z orodjem Flipgrid, ki spominja na TikTok. Učitelj lahko za pridobivanje mnenj učencev ustvari virtualno tablo odgovorov, podobno kot v spletnem orodju Padlet, kjer se nizi mnenj učencev razvrstijo po njihovem odgovoru in predstavljajo različne rešitve na dano vprašanje ali so osnova za nadaljnjo razpravo pri pouku. Pri tem ima

učitelj možnost anonimnega shranjevanja odgovorov na virtualno tablo. Eden izmed formativnih orodij za spremljanje učenčevega napredka je tudi naloga Time to Climb, ki jo lahko učitelj oblikuje z vprašanji teme pri učni uri. Učenec s pravilnim odgovorom napreduje po hribu navzgor ali nazaduje navzdol, učitelj s tem preveri njegovo razumevanje, učenec pa hkrati utrdi že pridobljeno učno snov.

Z vidika podpornega okolja učiteljem je izbor precej pester, saj spletna stran Nearpoda omogoča tudi izbiro različnih webinarjev ali ogledov posnetkov navodil za izdelavo predstavitev ali določenih elementov v tem spletnem okolju. Poseben razdelek je namenjen delu na daljavo.

2.2 Primer uporabe Nearpoda pri pouku

Predstavljen je primer uporabe spletnega okolja Nearpod pri pouku geografije v 8. razredu. Učenci so spoznali značilnosti prebivalstva v Afriki. Kot pripomoček so uporabljali mobilni telefon, ki je povezan na brezžično omrežje v razredu. Tisti učenci, ki niso imeli mobilnega telefona, so aktivno sodelovali s skupnim ogledom in reševali naloge na interaktivni tabli.

Učenci so si najprej ogledali posnetek o Masajih preko mobilnega telefona in odgovorili na vprašanje o posnetku, ki je zastavljeno sredi ogleda. Spoznali so nekaj značilnosti življenja plemen v Afriki, tudi z ogledom življenje plemena v kolibi s pomočjo 360 stopinjske vrtljive slike in diaprojekcije slik utrinkov vsakdanjega življenja na mobilnem zaslonu.

Kasneje so s pomočjo prsta na zaslonu telefona narisali graf predvidenega naraščanja števila prebivalcev v Afriki. S skupnim pregledom rešitev, ki se pojavijo po reševanju na zaslonu učitelja, smo pregledali njihove rešitve in ugotavljali proces naraščanja prebivalstva v Afriki in posledice takšnega naraščanja. Na virtualni tabli v spletnem okolju Nearpod, kjer so podali mnenja z zapisom na mobilnem telefonu, je nastajala tabelska slika zapisov, ki je predstavljala izhodišče za razpravo in analizo problemov, ki jih povzroča naraščanje števila prebivalcev v Afriki.

Nato so spremljali učno razlago in v času razlage povečali zemljevide, da bi poiskali določena območja, ki označujejo značilnosti prebivalstva v Afriki. Kasneje s pomočjo zemljevidov na mobilnih zaslonih iščejo območja in ugotavljajo območja zgoščanja in redčenja prebivalstva ter rasno in jezikovno sestavo v Afriki, tako da rešijo več interaktivnih nalog. Odgovori se beležijo sproti, s tem se ugotavlja razumevanje nalog in učne snovi. V interaktivni nalogi ujemanja parov povežejo območja zgoščanja ali redčenja prebivalstva z vzrokom za takšno gostoto. Sledil je zapis ugotovitev učne ure, tako da so dopolnili skupni zapis z manjkajočimi besedami. S tem se lahko ugotavlja učenčevo sintezo učne vsebine.

Ob zaključku učne ure učenci v kratki anketi, ki je izdelana v spletnem okolju Nearpod, podajo svoja mnenja o uporabi spletnega orodja in načinu dela. Kot zaključno interaktivno nalogo utrjevanja učne snovi, rešijo nalogo Time to Climb, kjer ob pravilnih odgovorih o učni vsebini potujejo do vrha hriba. Za domačo nalogo so še naprej raziskovali probleme prebivalstva v Afriki in odgovarjali z video posnetkom v okolju Flipgrid, ki je integriran tudi v Nearpodu. Zanimive rešitve smo si ogledali pri naslednji uri ter na drugačen način ponovili učno snov.

V primerjavi s klasično uro, kjer so učenci sicer še vedno aktivno samostojno sodelovali in predvsem ustno odgovarjali, je sprememba v aktivnosti vseh učencev pri razpravi. Pri tem učitelj lažje spremlja njihovo delo, saj ugotavlja sledenje učni snovi in ima zabeležene rešitve njihovega sprotnega dela ob reševanju interaktivnih nalog. Prav tako se lahko zelo hitro zberejo mnenja vseh učencev pri diskusiji ali pregledu rešitev nalog vseh učencev. Prav tako se lahko

primerja zbrane rezultate, ki se beležijo v poročilu po predstavitvi z drugimi poročili dela učenca ob izbranem vsebinskem sklopu ali pri doseganju učnih ciljev.

2.3 Mnenja učencev pri delu v Nearpodu

V anketi je sodelovalo 86 učencev z različnih oddelkov, v dveh fazah dela; pri prvi uporabi pri pouku in nadaljnji uporabi Nearpoda (Tabela 1).

Mnenja o učni uri v spletnem okolju Nearpod so pri učencih pozitivna. Učencem je bil način samostojnega dela z mobilnimi telefoni všeč, prav tako so pozitivno ocenili reševanje interaktivnih nalog. Rezultati mnenj so zbrani v tabeli 1.

Tabela 1: Rezultati mnenj o delu v Nearpodu (lasten vir)

Vprašanje	Da	Ne	Drugo
Ali ti je bilo takšno delo všeč?	80	5	1
Ali ti je bilo delo z mobilni telefoni všeč?	83	2	1
Ali so bile interaktivne naloge zanimive?	79	5	2
Ali bi raje to temo reševal na drugačen način?	6	80	0
Ali si več sodeloval?	77	8	1
Ali so bile težave?	70	10	6
Ali je to ustrezen način za delo na daljavo?	69	7	10
Ali so ponujene možnosti dela na daljavo ustrezne?	83	1	2
Ali si želiš podobnega dela v prihodnje?	80	5	1

Menijo tudi, da so sodelovali bolj samostojno kot pri klasični uri pouka in da so lahko podali več lastnih mnenj. Menili so, da so morali bolj aktivno sodelovati pri takšni uri pouka. Prav tako jim je bilo všeč, da so že takoj videli rešitve pri reševanju in s tem ugotavljali napake ali dobre rezultate reševanja.

Opozorili so na nekaj težav pri delovanju spletnih strani in pri velikosti določenih elementov (na primer zemljevida). Ob reševanju sprotnih tehničnih problemov, je bilo razvidno, da se težave z velikostjo elementov večinoma pogojujejo z velikostjo zaslona telefona. Učenci so prav tako zelo visoko ocenili delo v spletnem okolju Nearpod in takšen način poučevanja. V prihodnje si še želijo podobnih učnih ur. Menijo tudi, da je primeren način dela na daljavo, saj lahko slišijo učiteljevo razlago ter sproti rešijo naloge, ki bi jih sicer imeli na delovnem listu. Prav tako jim ni potrebno pošiljati dokazov o delu, saj so sproti zabeležena pri učitelju. Prav tako v primeru, da nimajo možnosti ogleda v živo, podpirajo možnost samostojnega dela z učiteljevo posneto razlago ter za dodatne skupne diskusije tudi možnost srečanja preko Zooma.

2.4 Razlike z drugimi orodji

Nearpod sem primerjal s PearDeckom in Edpuzzle, spletnima okoljema, ki ponujata možnost predstavitve.

PearDeck (PearDeck, 2020) ima podobno zasnovo kot Nearpod, prav tako ima podobno integracijo z drugimi orodji, kot je Google Slides ali možnost pretvorb dokumentov. Ima pa omejitve z vidika uporabe digitalnih gradiv in predvsem interaktivnih zmožnosti, tudi sestava samih zavihkov je otežkočena. Prav tako je dostopnih zelo malo elementov ustvarjanja nalog v brezplačni verziji.

Edpuzzle (Edpuzzle, 2020) omogoča video predstavitve, ki jim dodamo vprašanja za reševanje, podobno kot interaktivna naloga pri Nearpodu, ne vključuje pa drugih interaktivnih elementov in digitalnih gradiv, ki so na voljo pri Nearpodu, tako da je izbor manj bogat.

3. Zaključek

Nearpod je spletno okolje in orodje, ki omogoča interaktivno sodelovanje učencev in učitelja pri pouku ali pri delu na daljavo. Združuje različna digitalna in interaktivna gradiva ter s tem spodbuja večjo motivacijo in sprotno samostojno delo učencev, ko sledijo dani razlagi učitelja. Ima možnost spreminjanja tiskanega delovnega lista v digitalnega in omogoča hitro shranjevanje rešenih nalog učencev za učiteljev pregled. Problem pa je, kako spet prestaviti digitalni delovni list v zvezek učenca. Orodje skrajša časovni proces dela na daljavo, saj učencu ni potrebno po reševanju pošiljati ali dokazovati rešenih nalog. Kljub temu še vedno obstaja problem celotnega zapis dela v zvezku, zato ne mora biti celotna učna ura pri delu na daljavo osredotočena le na Nearpodovo predstavitev in reševanje takšnih interaktivnih nalog. Po mojem mnenju jo lahko uporabimo večkrat, še zlasti, ko želimo povezati razlago z reševanjem nalog, lahko pa uporabimo samo določene elemente, ki jih ponuja to spletno okolje. Kljub temu je to spletno okolje, ki omogoča drugačno interakcijo pri pouku, prav tako pri delu na daljavo, saj se odnos učitelj – učenec tudi vzpostavi v tem okolju. Z nadaljnim delom se izboljša povezovanje z učenci in sodelovanje, čeprav je še vedno virtualno. Učitelj še vedno spremlja učenčevo razumevanje učnih vsebin in vrednotenje le-teh. Pomembno je, da se rezultate predvsem interaktivnih nalog preveri sproti z učenci, lahko se jim tudi odgovore teh nalog natisne kot delovni list ali se samo preveri znanje pri naslednji uri.

Nearpod vsebuje tudi določene elemente igrifikacije in zabavnih, a še vedno poučnih interaktivnih iger, ki pritegnejo učence h delu. Učenci so naklonjeni delu v spletnem okolju Nearpod, hkrati jim delo v tem okolju približa tudi mobilni telefon kot pripomoček za delo pri pouku. Razvijajo se tudi digitalne kompetence in splošna digitalna pismenost. Še zlasti je pomembno, da se spletno okolje pred delom na daljavo preizkusi v samem razredu in pri pouku, saj se učenci s tem navadijo na novo učno okolje, preizkusijo delovanje in odpravijo se nekatere težave, ki se pojavijo ob prvem stiku.

Priprava vsebin ne zavzame toliko časa, saj če imamo že vnaprej pripravljene predstavitve ali vsebine, jih lahko samo pretvorimo na spletni strani. S tem imamo pripravljena delovne liste, ki so podobni zavihkom kot pri PowerPointovih predstavitvah. Nekaj časa vzame priprava interaktivnih vsebin, razen če imamo že vnaprej pripravljena zapisana vprašanja ali besedilo, ki jih lahko hitro prekopiramo pri pripravi interaktivne vsebine.

Pri nadaljnjem razvoju izboljšanja aktivnega in samostojnega dela učencev je pomemben tudi vidik izdelave zapisa rešenih aktivnosti, tako da bi bilo potrebno poiskati še boljše orodje, ki ga lahko uporabimo v kombinaciji z Nearpodom ali obliko digitalnega zvezka, ki bi omogočil sinhronizacijo dela z učnim procesom v učilnici. Pomembno je, da se učenci naučijo izdelati predstavitve v digitalnih okoljih z namenom izboljšanja ravni digitalnih kompetenc. Spletno okolje bom uporabljal naprej, saj je primeren tako za delo v razredu kot na daljavo. V tem obdobju dela na daljavo pomeni kar popestritev video razlag, hkrati pa omogoča spremljavo

dela na daljavo. Uporabljam ga redno, primeren pa je tako za obravnavo novih vsebin, ki mu dodamo avdio razlago kot tudi za utrjevanje učne snovi. Kombinacija z Zoomom je tudi možna, vendar je uporaba možna ob dveh napravah, z delitvijo zaslona preko ene naprave in s samostojnim delom v Nearpodu, vendar je to bolj omejitev Zooma. Predstavitve v primerjavi z drugimi podobnimi orodji za izdelavo predstavitev popestrijo: integracija spletnih strani, video spletnih ali drugih posnetkov, vrtljivih slik ali posnetkov, virtualnih ali drugih animacij in drugih digitalnih gradiv. Klub temu da spletno okolje olajša aktivnosti, pa ne more povsem nadomestiti dela v razredu.

4. Literatura in viri

Edpuzzle. (2020). Pridobljeno s https://play.google.com/store/apps/details?id=com.edpuzzle.student&hl=en

Nearpod. (2020). Pridobljeno s https://play.google.com/store/apps/details?id=com.panareadigital.Nearpod&hl=en.

PearDeck (2020). Pridobljeno s https://gsuite.google.com/marketplace/app/pear_deck_for_google_slides_addon/363332900703.

Union, © European. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels andexamples of use. *DigComp 2.1: Okvir digitalnih kompetenc za državljane. Osem ravni doseganja kompetenc in primeri rabe.*

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno shttps://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/digcomp-2-1-okvir-digitalnih-kompetenc/#1

Kratka predstavitev avtorja

Marko Drobne je profesor geografije, francoščine, pedagogike in diplomirani anglist. Poučuje geografijo, državljansko in domovinsko kulturo ter etiko in francoščino od 7. do 9. razreda na OŠ Rodica v Domžalah, sodeluje pri mednarodnih projektih. Izobraževal se je na področju uporabe mobilnih aplikacij pri pouku v tujini. Pri pouku že več let uporablja različne mobilne aplikacije, v zadnjem času pa predvsem orodja obogatenih in virtualnih resničnosti.